



JuRe

JUGEND UND RELIGION –
POLITISCHE JUGENDBILDUNG
AN BERUFSSCHULEN

STÄRKEN

Ein Konzept zur politischen Jugendbildung
an beruflichen Schulen



Arbeit und Leben
DGB/VHS NRW e.V.

www.jugend-und-religion.de

Impressum

Herausgebende

Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V.
Mintropstr. 20
40215 Düsseldorf

Regionalbüro Berg-Mark
Robertstr. 5a
42107 Wuppertal

www.aulnrw.de
www.aul-bergmark.de
www.jugend-und-religion.de

Projektträger

Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN
DGB/VHS e.V.
Robertstr. 5a
42107 Wuppertal

© Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V.

Dezember 2019

Redaktion

Sonja Lüddecke, Varinia Witek

Mitarbeit

Arzu Çiçek, Lena Koch, Judith Münzberger,
Ana-Maria Nikolas

Lektorat

Christian Schoppe

Grafikdesign

Rainer Midlaszewski

Druck

Unitedprint.com Vertriebsgesellschaft mbH,
Radebeul

Fotonachweise

Titelseite oben und unten rechts:
Varinia Witek, Wuppertal; unten links:
ARBEIT UND LEBEN
S. 04 oben: ARBEIT UND LEBEN
S. 06 oben und mittig: ARBEIT UND LEBEN
S. 08: Leona Ohsiek, Hannover
S. 09: ARBEIT UND LEBEN
S. 17: ARBEIT UND LEBEN
S. 21: Varinia Witek, Wuppertal
S. 30: ARBEIT UND LEBEN
S. 47: ARBEIT UND LEBEN



Arbeit und Leben
DGB/VHS NRW e.V.
Regionalbüro Berg-Mark

JuRe

JUGEND UND RELIGION –
POLITISCHE JUGENDBILDUNG
AN BERUFSSCHULEN

Inhaltsverzeichnis

05	Vorwort	29	Baustein „Demokratie und Teilhabe“ Eine fachliche und pädagogisch-didaktische Einführung
07	Einleitung Das Konzept STÄRKEN im Rahmen von JuRe	31	Kritisches Denken und reflektiertes Handeln stärken
09	Grundlagen für die Bildungspraxis	31	2 Wahrheiten – 1 Lüge
10	Die besondere Situation an berufsbildenden Schulen Warum politische Bildung hier wichtig ist	32	Deine Meinung ist gefragt!
11	Jugend und Religion Warum ‚Religion‘ Bestandteil politischer Jugendbildung ist	34	Werte-Quadrat
13	Empowerment im Kontext von Migration und Bildung Fachaufsatz von Arzu Çiçek	35	Diskriminierungssensible Perspektiven stärken
15	Außerschulische politische Bildung an beruflichen Schulen Hinweise zur Durchführung	35	25 Dinge
17	Das Konzept STÄRKEN	36	Ein Schritt nach vorn
18	Arbeit mit dem Konzept Einsatz der Bausteine	39	3 Freiwillige
19	Baustein „Identitäten und Zugehörigkeiten“ Eine fachliche und pädagogisch-didaktische Einführung	40	Baustein „Weltanschauungen, Religion und Glaube“ Eine fachliche und pädagogisch-didaktische Einführung
22	Individuum stärken	42	Akzeptanz weltanschaulicher und religiöser Vielfalt stärken
22	Ich – Ich nicht	42	ABC der Weltanschauungen
23	Geschichte meines Namens	43	4 Seiten einer Diskriminierung
24	Meine Geschichte	44	Die ideale Stadt
26	Gemeinschaft stärken	46	Weiterführende Literatur
26	Flussüberquerung	47	Methoden anderer Träger
27	Murmelbahn		
28	Unsere Traum-WG		



Vorwort

Der Übergang von der Schule in die Berufswelt stellt für junge Menschen eine große Herausforderung dar. Von jeher ist dieser besonders stark geprägt von der Frage nach den eigenen Identitäten und Zugehörigkeiten, von der Suche nach den eigenen Wertvorstellungen und ihrer gesellschaftlichen und politischen Umsetzbarkeit sowie von Auseinandersetzungen, in denen es um die persönlichen Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe geht. Er ist neben Fortschritten und Vorfreuden auch mit Unsicherheiten, Konflikten und Misserfolgserfahrungen verbunden. Dies gilt umso mehr in der heutigen Migrationsgesellschaft, deren zunehmende Diversität viele tradierte Selbstverständlichkeiten in Frage stellt.

Durch die Umsetzung des Vorhabens ‚Jugend und Religion (JuRe) – Politische Jugendbildung an Berufsschulen‘ erweitern wir unsere politische Bildungsarbeit im Übergang Schule und Beruf um einen neuen Schwerpunkt: die Bedeutung von Weltanschauungen und Religionen in der Gesellschaft. Wir unterstreichen damit unsere Auffassung von religiöser Vielfalt als gesellschaftlicher Normalität und die Wichtigkeit, Diversitätstoleranz und Perspektivwechsel zu vermitteln.

Mit dem Vorhaben JuRe stärken wir Berufsschüler*innen auf diesem Übergangsweg, indem wir:

- eine offene Lernatmosphäre und eine demokratische Debatte bieten
- Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, um eigenes Handeln zu reflektieren, zu stärken und eigene Interessen in diesem Sinne aktiv wahrzunehmen
- Alternativen und Perspektiven für ein verantwortliches Handeln aufzeigen.

Perspektivwechsel vollziehen auch wir selbst immer wieder, indem wir reflektieren, mit welchen (dominanten) Bildern und Positionen wir in unsere Arbeit gehen. Diese Arbeit möchten wir kontinuierlich verbessern, indem wir unsere Ansprüche und Ziele innerhalb der Bildungspraxis weiterentwickeln und eine diskriminierungssensible, offene und zugleich gestärkte Haltung einnehmen.

In diesem Sinne wünsche ich uns allen mit dem Konzept STÄRKEN und für das Vorhaben JuRe und unsere politische Jugendbildung viel Sensibilität, Energie und Erfolg!

Dr. David Mintert, *Landesgeschäftsführer Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V.*



Einleitung

Das Konzept STÄRKEN im Rahmen von JuRe

Das Vorhaben ‚Jugend und Religion (JuRe) – Politische Jugendbildung an Berufsschulen‘ setzt der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN (BAK AL) als Projektträger seit März 2018 im Verbund mit den Landesorganisationen in Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen und Thüringen um. Die dort angebundenen JuRe-HotSpots konzipieren und leiten Workshops für Schüler*innen beruflicher Schulen in Zusammenarbeit mit Respekt Coaches¹. Für ebenjene und Multiplikator*innen organisieren sie Fachtage zum Expertise-Aufbau in der politischen Jugendbildung, etwa zu Mobbing an beruflichen Schulen oder zum Phänomen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Sie stellen Methoden- und Informationsmaterial zusammen und organisieren einmal im Jahr das Format Teach-the-Teachers, bei dem Schüler*innen beruflicher Schulen Fachkräften der politischen Bildung und Respekt Coaches vermitteln, wie Themen (z.B. Politik, Demokratie und Vielfalt) im Berufsschulalltag präsent sind und welche Angebote sie vom Programm Respekt Coaches und der politischen Jugendbildung an Berufsschulen erwarten.

Im HotSpot NRW führen wir Workshops zu folgenden Schwerpunkten durch: Sensibilisierung zum Thema Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus, Stärkung der Persönlichkeit, der Kommunikations- und Teamfähigkeit und der Kompetenz zum reflektierten Denken und Handeln, um die Schüler*innen in ihrer politischen Mündigkeit zu stärken. Als spezielles Format organisieren wir eine ‚Living Library‘ mit ‚lebendigen Büchern‘ verschiedener Religionen und Weltanschauungen.²

Während der letzten anderthalb Jahre unserer Arbeit erreichten uns immer wieder Anfragen von Respekt Coaches, ob wir Bildungsangebote zu den Themen Empathie, Teambuilding sowie sozialer und politischer Gleichberechtigung für Schüler*innen beruflicher Schulen durchführen könnten. Es gebe Bedarf zur Stärkung von Selbst-, Sozial- und politischen Kompetenzen. Im Rahmen des Expertise-Aufbaus im JuRe-Team stießen wir in diesem Zusammenhang auf die Fragen: Wie entstehen sozio-kulturelle Ausgrenzungsmechanismen und religiös begründete Radikalisierung? Wie können wir ihnen vorbeugen? Wenn wir uns mit Religion in der hiesigen Migrationsgesellschaft beschäftigen, kommen wir nicht umhin, uns mit ‚Othering‘-Prozessen³, mit Zuschreibungen von religiöser Zugehörigkeit und mit Rassismus zu beschäftigen. Wenn eine Diversität, wie sie die Migrationsgesellschaft hervorbringt, negativ bewertet wird, dann führt dies zu Abgrenzung vom ‚Anderen‘, das als ‚fremd‘ wahrgenommen wird. Diesem ‚Fremden‘ werden zudem pauschal bestimmte Eigenschaften und Zugehörigkeiten unterstellt. Hier geht es dann nicht mehr um das Interesse aneinander und das Lernen voneinander, sondern um (pauschale) Be- und

Abwertungen, bewusst oder unbewusst. Diese Ungleichheitsphänomene haben Auswirkungen auf die Betroffenen und die Gesellschaft. Und sie können eine Ursache für Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit sein.⁴ Um die Schüler*innen in die Lage zu versetzen, diese Phänomene zu erkennen, sich von ihnen nicht entwerten zu lassen und sie zu verringern, setzen wir in unserer politischen Bildungsarbeit persönlichkeits-, gemeinschafts- und demokratiestärkende Methoden ein. Wir betrachten in unserer Bildungsarbeit „die Tatsache der Migrationsgesellschaft als deutsche, europäische und globale Normalität“⁵ und beziehen uns „nicht auf Unterschiede der Abstammung, sondern auf verschiedene Lebenslagen und soziale Verhältnisse, die durch politische Entscheidungen zustande gekommen sind“.⁶ In unserem Konzept STÄRKEN orientieren wir uns an diesem Fokus und am Konzept des Empowerments.⁷ Wir entwickelten für Schüler*innen beruflicher Schulen ein mehrtägiges Workshop-Angebot zu den Themenfeldern Identitäten und Zugehörigkeiten, Demokratie und Teilhabe sowie zu Glaube, Weltanschauungen und Religion. Mit diesem Format wollen wir die Einzelnen und die Gemeinschaft für kritisches Denken, reflektiertes Handeln und politisches Engagement sowie für die Akzeptanz weltanschaulicher Vielfalt stärken.

Das Konzept STÄRKEN ist wie alle unsere Methoden stetig im Wandel, da wir unsere methodisch-inhaltlichen Ansätze beständig an die Erfahrungen aus unseren Workshops und Fortbildungen anpassen. Einen aktuellen Zwischenstand unserer Arbeit und des Konzeptes STÄRKEN aus drei Bausteinen für mehrtägige Workshops veröffentlichen wir nun in diesem Reader. Die beschriebenen Methoden haben sich in der Arbeit mit Berufsschüler*innen bewährt. Sie berücksichtigen die große Spannweite ihrer Bildungshintergründe und bedienen gleichzeitig das besondere Interesse an politischen und gesellschaftlichen Fragen. Sie können und müssen den unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedingungen angepasst werden. Wir sind darauf bedacht, dass unsere Methoden möglichst keine diskriminierenden Momente reproduzieren, sondern dass sie motivieren und stärken. Die Methoden kommen mit vorhandenem oder leicht zu besorgendem Material aus. In den Artikeln „Außerschulische politische Bildung an beruflichen Schulen“ und „Arbeit mit dem Konzept“ werden weitere Prinzipien und Rahmenbedingungen für die Durchführung außerschulischer politischer Jugendbildung beschrieben. Warum wir mit JuRe an Berufsschulen agieren, legen wir im Artikel „Die besondere Situation an beruflichen Schulen“ dar. In welcher Weise die Debatten und Auseinandersetzungen um religiöse Zugehörigkeiten und Praktiken in unserem Vorhaben behandelt werden, beschreibt der Artikel „Jugend und Religion“. Der externe Fachartikel von Arzu Çiçek „Empowerment im Kontext von Migration und Bildung“ erläutert die Entstehung von Blickregimen in der hiesigen Migrationsgesellschaft und deren negative Auswirkungen auf Bildungsbiographien. Er macht sich stark für das Konzept des Empowerments in der politischen Bildungsarbeit sowie für eine notwendige Professionalisierung der Fachkräfte.



An dieser Stelle möchten wir die Dilemmata unseres überwiegend weißen⁸ Teams erwähnen. Wir haben uns in vielfältiger Weise mit Formen von Diskriminierung und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, wie etwa mit Rassismus, Diskriminierung von Geschlechtern oder aufgrund von Zugehörigkeiten zu einer bestimmten sozialen Klasse, beschäftigt. Wir sind somit in unserer Arbeit hoffentlich vorurteilsbewusst und diskriminierungssensibel. Doch „Rassismus ist als System in allen Bereichen unserer Gesellschaft wirksam. Und richtig ist, dass wir ihn durch die rassistische Sozialisierung oft unbewusst reproduzieren.“⁹ So verhält es sich mit allen Formen von Diskriminierung. Wir bemühen uns daher, so oft wie möglich selbst Perspektivwechsel vorzunehmen und nicht-dominante Blickwinkel einzunehmen mit dem Ziel, Rassismus und andere Diskriminierungsformen langfristig zu dekonstruieren.

Die hierfür notwendigen Kompetenzen für uns als pädagogische Fachkräfte ebenso wie für die Schüler*innen sollen durch die in diesem Reader beschriebenen Methoden gestärkt werden:

- diskriminierungssensibles Wahrnehmen
- kritisches Hinterfragen
- empathisches Verstehen
- reflektiertes Bilden und begründetes Argumentieren eigener Positionen
- gestärktes und emanzipiertes Verhalten
- selbstbewusste Konfliktfähigkeit
- akzeptierendes Zulassen von Diversität
- engagiertes politisches Handeln.

In diesem Sinne wünschen wir allen Multiplikator*innen in der politischen Jugendbildung viele blickschärfende und empowernde Momente. Und wir wünschen uns konstruktive Kritik, die als externe Reflexion die stetige Weiterentwicklung und Auswertung unserer Methoden befördern kann.

- 1 Respekt Coaches sind pädagogische Fachkräfte der Jugendmigrationsdienste im gleichnamigen Programm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. In Zusammenarbeit mit einer oder mehrerer Kooperationsschulen organisieren, begleiten und konzipieren sie primärpräventive Angebote für Schüler*innen in Kooperation mit den Trägern der politischen Bildung und der Radikalisierungsprävention. S. <https://www.jmd-respekt-coaches.de/>, Stand: 25.11.2019
- 2 „Bei ‚Living Library‘ handelt es sich um ein Konzept der Friedensbewegung in Dänemark. ‚Lebendige Bücher‘ sind Menschen, denen im Alltag oft mit Vorurteilen begegnet wird. Idee ist, nicht immer nur über Menschen und Menschengruppen, sondern mit ihnen zu reden, um sich ein persönliches Bild zu machen. Es soll helfen, differenzierter zu denken und Pauschalisierungen und Vorurteile in Frage zu stellen. ‚Menschliche Bücher‘ können ausgeliehen werden und direkt zu eigenen Sichtweisen befragt werden. Es wird eine direkte Kommunikation hergestellt.“ aus: <http://www.buendnis-toleranz.de/archiv/themen/toleranz/165997/projekt-living-library-begegnung-schaffen-vorurteile-bearbeiten>, Stand: 25.11.2019
- 3 „Othering bzw. Andern ist ein in der postkolonialen Theorie, u. a. von Gayatri Spivak (1985) sowie Edward Said (1978), entwickeltes Konzept. Othering wird als eine machtvoll Abgrenzungspraxis definiert, die in gesellschaftlichen Diskursen sowie durch Sprache und Handlungen, die ‚Anderen‘ in Differenz zu den ‚Eigenen‘ hervorbringt.“, Saba-Nur Cheema (2017): Othering und Muslimsein. Über die Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim*innen, in: Außerschulische Bildung 2/2017, S. 23
- 4 vgl. Beck, Stefanie/Legath, Lars/Steinbrenner, Felix: „Du wirst nie ganz dazugehören“. Fremdheitserfahrungen als Ansatz extremistischer Anwerbung, in: SCHÜLER 2017: Fremdheit, Seelze, S. 86ff. und Artikel „Empowerment im Kontext von Migration und Bildung“, S. 13 und „Jugend und Religion“, S. 11 in diesem Reader
- 5 Messerschmidt, Astrid: Diversity-Konzepte in der Migrationsgesellschaft, aus: Bildungsteam Berlin-Brandenburg: Eine Methodenhandreichung, online unter: <http://diversity.bildungsteam.de/migration>, Stand: 25.11.2019 ebd.
- 7 vgl. Artikel „Empowerment im Kontext von Migration und Bildung“ in diesem Reader, S. 13
- 8 Weiß wird hier bewusst kursiv geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um eine Farbbezeichnung handelt, sondern um die politische Beschreibung: „Weißsein wird als gesellschaftliche Norm konstruiert, wodurch Privilegien, die weiße Menschen genießen, weißen Menschen häufig nicht bewusst sind.“ aus: <https://www.quixkollektiv.org/glossar/allgemeines-glossar/>, Stand: 25.11.2019 „Weißsein selbst definiert sich [...] über das Andere, über die, die nicht weiß sind. Es braucht also den Menschen, der nicht weiß ist, und kann nur in Abgrenzung zu ihm existieren, da es genau für diesen Zweck entstanden ist.“ aus: Tupoka Ogette: exit RACISM – rassismuskritisch denken lernen, Münster 2017/Okttober 2019, 5. korr. Auflage, S. 53
- 9 Ogette, Tupoka: exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen, Münster, 2017/Okttober 2019, 5. korr. Auflage, S. 61

Grundlagen für die Bildungspraxis



Die besondere Situation an berufsbildenden Schulen

Warum politische Bildung hier wichtig ist

Die Entscheidung, das Vorhaben JuRe exklusiv an beruflichen Schulen zu platzieren, berücksichtigt, wie wichtig dieser Schulsektor gesellschafts- und bildungspolitisch ist. Mit 2,4 Mio. Schüler*innen ist er der größte aller weiterführenden Schulformen. Zugleich machen die Besonderheiten dieses Schulsektors, der hier Unterrichteten wie der Unterrichtenden, den Einsatz politischer Bildungsarbeit einerseits in hohem Maße notwendig, andererseits auch in gleichem Maße erfolgversprechend. Die von uns im Rahmen von JuRe entwickelten Methoden tragen diesen Besonderheiten Rechnung und versuchen sie für die politische Bildungsarbeit zu nutzen.

Die Notwendigkeit politischer Bildung an beruflichen Schulen wird durch verschiedene Studien belegt. Diese zeigen, dass unter Berufsschüler*innen eine auffällige Affinität zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit anzutreffen ist. An den Haupt- und Berufsschulen seien rechtsextreme Positionen im Vergleich zu anderen Schulformen am stärksten verbreitet.¹ In sächsischen beruflichen Schulen teilten sogar 20% der befragten Schüler*innen solche Positionen.²⁺³ Lehrkräfte würden sich oft überfordert fühlen, einen angemessenen Umgang mit diesen Tendenzen zu finden und wenig Unterstützung aus dem Kollegium erfahren. Das Modellprojekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“ der TU Dresden zeigt zudem, dass „in nicht unerheblichem Maße auch Ressentiments gegenüber Politischer Bildung und antirassistischer Bildungsarbeit in den Kollegien deutlich [wurden]. Diese reichten von Desinteresse bis hin zu offener Ablehnung oder gar aggressiv-rechtspopulistischen Verhaltens [sic.] seitens einzelner Lehrer*innen gegenüber ihren Kolleg*innen“.⁴ Politische Bildung an beruflichen Schulen ist aber auch deshalb wichtig, weil dieser fast überall im Lehrplan verankerte allgemeinbildende Bereich hier oft vernachlässigt wird. Zumeist, NRW ist eine von wenigen Ausnahmen, ist sehr wenig Zeit für diesen Bildungsbereich eingeplant und Lehrkräfte für berufliche Schulen werden nicht ausreichend dafür ausgebildet.⁵

Berufliche Schulen sind in vielerlei Hinsicht die wohl heterogenste aller Schulformen. Die Schüler*innen versammeln einerseits eine sehr große Vielfalt von Fähigkeiten, Wissen und Interessen, es gibt große Unterschiede der Bildungshintergründe und der angestrebten Abschlussqualifikationen sowie eine hohe Diversität in der soziokulturellen Zusammensetzung und den Biografien. Sie sind betroffen „von der bestehenden sozialen

Ungleichheit in Bezug auf die Dimensionen politischer Bildungschancen [...], politischer Partizipation, politischer Machtchancen und der Herausbildung politischer Wirksamkeitsgefühle“.⁶ Diese Heterogenität zeigt sich nicht nur zwischen den einzelnen Bildungsgängen, sondern spiegelt sich auch innerhalb dieser wider. Die berufliche Schule ist also ein Ort, an dem besonders viele Lebenswelten aufeinandertreffen. Sie ist noch mehr als andere Schulformen eine „gesellschaftliche Kontakt- und Konfliktzone“.⁷

Die Schüler*innen beruflicher Schulen sind größtenteils damit beschäftigt, sich in der Schule auf die Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten. Mindestens ein Drittel der Schüler*innenschaft ist bereits Teil dieser Welt. Die dort auftretenden Konflikte und gebotenen Möglichkeiten sind also Teil ihres Erfahrungshorizontes. Die „Berufs- und Arbeitswelt [...] hat eine erhebliche Bedeutung für die Deutung und Wahrnehmung von Welt“. In ihr spiegeln sich „nahezu alle gesellschaftlichen Schlüsselprobleme wie z. B. Rassismus, soziale Ungleichheit, Klimaschutz, politische Gewalt und Konflikte“.⁸ Bevor Jugendliche und junge Erwachsene in die Arbeitswelt oder andere Weiterqualifikationen gehen, ist die berufliche Schule somit auch eine letzte Möglichkeit innerhalb der Institution Schule, mit politischer Bildung eine Sensibilisierung für diese Probleme und Möglichkeiten für Lösungen zu vermitteln.

Die Angebote von JuRe finden vor allem im Bereich BGJ/BVJ statt – also in der Berufsgrundbildung und Berufsvorbereitung. Auch wenn JuRe für alle Schüler*innen gedacht ist und auch im Bereich des beruflichen Gymnasiums Anwendung findet, verdienen die Schüler*innen des BGJ/BVJ besondere Aufmerksamkeit, gelten die Argumente für Notwendigkeit und Chancen politischer Bildungsarbeit an beruflichen Schulen für sie in noch einmal höherem Maße: „Hier sitzt unter Umständen eine 47-Jährige, die ihren Schulabschluss nachholt, neben einem 17-Jährigen. Hier sitzt einer, der aus Afghanistan geflohen ist, neben einem, der in Afghanistan gekämpft hat.“⁹ Die Dichte an Misserfolgserfahrungen ist besonders hoch. Ebenso aber auch die Vielfalt an Erfahrungen, die die Schüler*innen in ihren bewegten Leben bisher gemacht haben.

Die Chancen, mit politischer Bildung bei diesen Berufsschüler*innen etwas bewirken zu können, sind vielversprechend. Denn trotz hoher Politikverdrossenheit schildern Lehrkräfte des BGJ/BVJ diese Verdrossenheit eher „als Ausgangspunkt der politischen Bildung“¹⁰ denn als Hindernis. Sie hätten dort „Erlebnisse höchster Bildungswirksamkeit und großen Einflusses“.¹¹ Dies konnten wir auch während der von uns durchgeführten Teach-the-Teachers-Workshops feststellen, für die es ein anhaltend hohes Interesse von Seiten der Schüler*innen gibt. Die schon dargestellte große Heterogenität der Schüler*innen und die besondere Weise, in der sie von gesellschaftlicher Diskriminierung betroffen sind, bieten zudem viele Anknüpfungspunkte für politische Bildungsarbeit. Darauf gehen wir in unseren Angeboten ein und möchten die Jugendlichen bestärken, ihre Ressourcen und Kompetenzen zu nutzen.

Im Vorhaben JuRe sollen die Schüler*innen darin unterstützt werden, sich in ihren Lebenswelten zu orientieren und politisch einzubringen. Sie sollen darin gestärkt werden, diversitätstolerant mit Vielfalt und Verschiedenheit umgehen zu können:

- indem sie diese kennenlernen, hinterfragen und zunächst als verschieden annehmen
- indem sie darin ihre eigene Identität stärken und ihre Positionen herausfinden
- indem sie diese Positionen vertreten und sich stark machen für eine reflektierte Auseinandersetzung mit und den Abbau der unter ihnen bestehenden sozialen und politischen Ungleichheiten.

Da „gesellschaftliche Verhältnisse [...] durch berufliches Handeln produziert und reproduziert [werden]“¹² und „eine Vielzahl der Probleme unserer Zeit [...] (auch) durch Berufsarbeit hervorgebracht [wird]“, sind „politische Mündigkeit“ und demokratische Handlungsfähigkeit „maßgeblich [...] für berufsethisches Handeln“.¹³

-
- 1 vgl. Schroeder, Klaus: Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland. Ein Ost-West-Vergleich, Paderborn 2004
 - 2 vgl. Nattke, Michael: Rechtsextreme Einstellungen von BerufsschülerInnen. Eine empirische Untersuchung, Dresden 2009, online unter: https://www.weiterdenken.de/sites/default/files/studie_rechtsextremismus_berufsschule_wd_v2.pdf, Stand: 25.11.2019
 - 3 vgl. Behrens, Prof. Dr. Rico: Zur Bedeutung politischer Bildung an beruflichen Schulen angesichts antidemokratischer Tendenzen und politischer Polarisierung, Ein Beitrag im Rahmen der Arbeitsgruppe 5 der Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb und der Kultusministerkonferenz/KMK 2019, 6.11.2019, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/projekte/300026/zur-bedeutung-politischer-bildung-an-beruflichen-schulen-angesichts-antidemokratischer-tendenzen-und-politischer-polarisierung>, Stand: 25.11.2019
 - 4 ebd.
 - 5 vgl. Besand, Anja: Aktueller Kommentar zum Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen, Keynote zur Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung und der Kultusministerkonferenz/KMK 2019, 2.12.2019, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/projekte/300524/aktueller-kommentar-zum-monitor-politische-bildung-an-beruflichen-schulen>, Stand: 5.12.2019
 - 6 Zurstrassen, Prof. Dr. Bettina: Auch das Berufliche ist politisch: Zum Zusammenhang von politischer Sozialisation und beruflichem Lernen, Begleitender Beitrag zur Eröffnungsrede der Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb und der Kultusministerkonferenz/KMK, 31.10.2019, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/projekte/299683/auch-das-berufliche-ist-politisch>, Stand: 25.11.2019
 - 7 Besand, Anja: Aktueller Kommentar zum Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen, Über die Keynote im Rahmen der Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung und der Kultusministerkonferenz/KMK 2019, 15.11.2019, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/projekte/300524/aktueller-kommentar-zum-monitor-politische-bildung-an-beruflichen-schulen>, Stand: 25.11.2019
 - 8 Zurstrassen 2019, s. Fußnote [6]
 - 9 Besand 2019: Keynote, s. Fußnote [5]
 - 10 Besand, Anja: Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen, Bonn 2014, S. 131
 - 11 ebd., S. 150
 - 12 Zurstrassen 2019, s. Fußnote [6]
 - 13 ebd.

Jugend und Religion

Warum ‚Religion‘ Bestandteil politischer Jugendbildung ist

‚Religion‘ hat in politischen und gesellschaftlichen Debatten zunehmend an Bedeutung gewonnen. Doch hängen die debattierten Aspekte und Sichtweisen entscheidend davon ab, wer zu welcher Gelegenheit über ‚Religion‘ redet. Vor allem im Kontext von Migration und Terror werden religiöse Fragen, Aussagen über Glaubensinhalte und kultische Praktiken, scheinbar zum Kristallisationspunkt von gesellschaftlichen Kontroversen.

Im Migrationsland Deutschland verändern sich die Verhältnisse von religiösen und Glaubenszugehörigkeiten numerisch und auch inhaltlich: Im bisher kulturell-christlich geprägten, aber weitgehend säkularisierten gesellschaftlichen und institutionellen Leben werden zunehmend auch vom Islam und weiteren Religionen stammende Praktiken und Aspekte sichtbar und fließen in den Alltag, auch der Jugendlichen, ein: So macht es sich etwa bemerkbar, wenn am Fest des Fastenbrechens nach Ramadan viele Schüler*innen nicht in der Schule sind, weil sie dieses Fest begehen oder ist die Kennzeichnung ‚halal‘ mittlerweile gang und gäbe.

Obwohl religiöse und weltanschauliche Vielfalt eine freiheitliche Gesellschaft fördern kann, besteht die alltägliche Praxis doch vielfach darin, die Gesellschaft in „Die“ und „Wir“ zu teilen. In diesem Fall führen die religiösen und weltanschaulichen Unterschiede zu Abgrenzung und Diskriminierung. Ein Dialog darüber, wer tatsächlich welche religiösen Ansichten vertritt, kommt selten zustande. Allein äußere Merkmale werden herangezogen, um eine religiöse Zugehörigkeit anzunehmen und zuzuschreiben. Dies geschieht derzeit in Deutschland recht einseitig auf ein ‚Muslimischsein‘ bezogen, mit dem häufig zusätzlich Rückständigkeit und ‚Islamismus‘ assoziiert werden.¹ Dieses Vorgehen hat für die von solchen Zuschreibungen Betroffenen negative Auswirkungen auf ihre Chancen auf Teilhabe und Gleichberechtigung. Somit bedeutet es für sie, sich tagtäglich mit den Auswirkungen dieser Zuschreibungen auseinandersetzen zu müssen. Für die anderen, die nicht von solchen Zuschreibungen betroffen sind, sollte es darum gehen, die Filter, durch die sie ihre Mitmenschen betrachten, zu verändern und vom Betrachten und Reden übereinander zum Zuhören und Reden miteinander zu kommen. All diese Ansatzpunkte finden sich in der politischen Bildungsarbeit des Vorhabens ‚Jugend und Religion‘ (JuRe) wieder. Hier treten wir in diesen Dialog darüber, was Glauben und Nicht-Glauben sowie religiöse Zugehörigkeit und unterschiedliche Weltanschauungen für die Einzelnen und eine Gruppe (Klasse) bedeuten, welche Ausgrenzungsmechanismen zutage treten und wie wir ihnen entgegenwirken können.

Unter den 12- bis 25-Jährigen geben insgesamt 22% an, dass sie keiner Religionsgemeinschaft angehören (14% in West- und 67% in Ostdeutschland). Im sog. Westen Deutschlands sind demnach 84% Teil einer Religionsgemeinschaft, im sog. Ostdeutschland dagegen nur 32%.² Religionszugehörigkeit bedeutet aber nicht, dass die Betroffenen auch religiös sind.³ Denn für nur 39% der Jugendlichen ist der Glaube an Gott wichtig (73% der muslimischen, 39% der katholischen und 24% der evangelischen Jugendlichen)⁴ und für 41% ist er unwichtig.⁵ So oder so ist ‚Religion‘ unter Jugendlichen ein Thema, eben weil sich die einen als religiös und die anderen als explizit nichtreligiös verstehen. Weil sie die Suche nach orientierungsgebenden Werten beschäftigt, wenn es um Familie, Zukunft, Bleibperspektiven, Ausbildung, Geld, Freundschaften oder Karriere geht. Und auch, weil sie ihre religiöse oder nichtreligiöse Zugehörigkeit hinterfragen (müssen), wenn es um ihre Identität geht. So wie ‚Religion‘ Teil politischer und gesellschaftlicher Debatten ist, ist sie es auch – implizit oder explizit – im Alltag der Jugendlichen und fließt somit in das Miteinander in der Schule oder am Ausbildungsplatz ein. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit diesem Thema auch ein wichtiger Teil unserer politischen Bildungsarbeit, wenn es um die Stärkung der Einzelnen und der Gemeinschaft geht.

Ein Blick in die Wissenschaft zeigt, dass je nach Forschungsfeld ‚Religion‘ als gesellschaftlicher Faktor unterschiedlich bewertet werden kann: „Die Sozialkapitalforschung zeigt: Religion gehört zu den gesellschaftsproduktiven Kräften, die Engagement und gegenseitiges Vertrauen unter den Bürgerinnen und Bürgern fördern. Sie tragen zum Zusammenhalt von freiheitlichen Gesellschaften bei. Die Vorurteilsforschung hält dagegen: Religion ist vielfach Ursache und Gegenstand von gruppenbezogener Diskriminierung und Ausgrenzung zugleich. Religion und vor allem religiöse Vielfalt trenne und spalte eine Gesellschaft mehr, als sie diese verbinde.“⁶

Letztere Forschung weist auf den zweiten wichtigen Aspekt, mit dem wir uns bei JuRe im Zusammenhang mit ‚Religion‘ beschäftigen hin: die Phänomene von religiös begründetem Radikalismus. Dieser ist unter den Jugendlichen an beruflichen Schulen unserer Erfahrung nach nur bedingt ein Thema, das sie selbst betrifft. Er ist Gegenstand von Debatten, wenn es bspw. zu religiös motivierten oder begründeten Anschlägen gekommen ist oder die Schüler*innen auf entsprechende Seiten im Internet gestoßen sind.

Was für unsere Arbeit diesbezüglich entscheidender ist, ist, dass das Thema ‚Religion‘ immer wieder im Zusammenhang mit Äußerungen und Erfahrungen in Bezug auf Islamfeindlichkeit und Antisemitismus auftaucht. Eingangs beschriebene Zuschreibungen haben massive Auswirkungen auf die Betroffenen „und bilden die Grundlage für ein [...] feindseliges Klima und diskriminierendes Verhalten“. „Neben islamfeindlichen Einstellungen halten sich auch antisemitische Einstellungen stabil bei 20% der deutschen Bevölkerung. [...] [A]ntisemitische Anschläge auf Synagogen oder jüdische Einrichtungen und die Verbreitung von Hasspropaganda im Internet gehören für Juden und Jüdinnen in ganz Europa zum Alltag.“⁷ All das kann Ursache sein für Radikalisierungsprozesse Jugendlicher. Sie betreffen aber in

der Konsequenz nur eine, wenn auch nicht zu unterschätzende, Minderheit. Denn bei den heutigen Jugendlichen ist „alterstypisch [...] kulturell-religiöse Vielfalt“ längst eher eine „gesellschaftliche Normalität“.⁸

Mit unseren Methoden und Workshops wollen wir Angebote machen, in denen sich Berufsschüler*innen über religiöse und weltanschauliche Zugehörigkeiten und Einstellungen austauschen können. Wir möchten die Differenzen zwischen Mehrheiten- und Minderheiten-Religionen kritisch beleuchten und deren Auswirkungen auf den Alltag der Jugendlichen thematisieren. Robert Jackson schrieb 2016 in einer Broschüre des Europarates über Policy und Praxis des Unterrichts über ‚Religionen‘ und nicht religiöse Weltanschauungen: „[E]ine breit aufgestellte religiöse Bildung für Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer eigenen religiösen oder nichtreligiösen Überzeugungen [ist] wünschenswert [...], um Vorurteile und Intoleranz zu bekämpfen und gegenseitiges Verständnis und demokratische Werte zu fördern.“⁹ In diesem Sinne sind Religion und Weltanschauungen zentrale Aspekte unserer politischen Jugendbildung mit den Fragen „Woran glauben wir?“ und „Wie wollen wir in dieser Gesellschaft zusammenleben?“.

- 1 vgl. Artikel „Empowerment im Kontext von Migration und Bildung“ in diesem Reader, S. 13
- 2 2% der Jugendlichen machen keine Angaben hierzu. Aus: Shell-Jugendstudie 2019, S. 152
- 3 ebd., S. 152ff.
- 4 vgl. Zusammenfassung Shell Jugendstudie 2019, online unter: https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf, S. 26, Stand: 21.11.2019
- 5 Für 18 % der Jugendlichen ist der Glaube an Gott teils unwichtig, teils wichtig. 2% machen dazu keine Angaben. Aus: https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/alle-schaubilder-und-grafiken/_jcr_content/par/expandablelist/expandablesection_22031779.stream/1571043510735/e4df4ca3613ae99d5356e2be8f911981f897293e/shell-youth-study-infographic-family-believe-in-god.jpg, Stand: 21.11.2019
- 6 Liedhegener, Antonius/Pickel, Gert/Odermatt, Anastas/Yendell, Alexander/Jaeckel, Yvonne: Wie Religion „uns“ trennt – und verbindet. Befunde einer Repräsentativbefragung zur gesellschaftlichen Rolle von religiösen und sozialen Identitäten in Deutschland und der Schweiz 2019 (Forschungsbericht), Luzern/Leipzig 2019, S. 1
- 7 Agani, Aliyeh Yegane: Religion und Weltanschauung. Die Diversity-Dimension Religion und Weltanschauung in: Bildungsteam Berlin-Brandenburg: Eine Methodenhandreichung, Stand: 14.11.2019
- 8 El-Menouar, Dr. Yasemin: Das Zusammenspiel von Religion, Pluralismus und Demokratie. Einordnung der Studie und Schlussfolgerungen, in: Pickel, Gert: Religionsmonitor 2019. Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt, Gütersloh Juli 2019, S. 14
- 9 Jackson, Robert in: Wegweiser: Policy und Praxis des Unterrichts über Religionen und nicht religiöse Weltanschauungen im Rahmen interkultureller Bildung, Europarat 2016, S. 15

Empowerment im Kontext von Migration und Bildung

Fachaufsatz von Arzu Çiçek

Die berufliche Schule wird, wie Schule im Allgemeinen, in Migrationsgesellschaften durch die Tatsache der Migration geprägt. Migration ist dabei nicht erst heute ein konstitutives Merkmal gesellschaftlicher Entwicklungen. Wenn wir uns bspw. vor Augen führen, dass jede Verbindung, jede Straße zwischen Orten irgendwann einmal durch Wanderung entstanden ist, können wir verstehen, dass gesellschaftliche Verhältnisse immer schon konstitutiv durch das Phänomen Migration geprägt sind, so wie gesellschaftliche Verhältnisse auch immer schon konstitutiv durch Geschlechterverhältnisse oder auch ökonomische Verhältnisse strukturiert sind. In solchen Verhältnissen bilden sich Menschen und werden gebildet, etwa durch vorherrschende Bilder, Vorstellungen und Konzepte davon, wer oder was im Hinblick auf bspw. vorherrschende Geschlechtervorstellungen, Klassenlagen oder Migrationsphänomene als „normal“, als „zugehörig“ oder als „nichtzugehörig“ oder auch als irgendwie fragwürdig gilt.

Der Begriff „Migrationsgesellschaft“ verweist darauf, dass die Tatsache der Migration in entscheidendem Maße gesellschaftliche Wirklichkeit bestimmt. Das hat auch zur Folge, dass sich unsere sprachlichen Begriffe und Modelle verändern, wenn wir etwa als Fachkräfte der politischen Bildung oder auch Wissenschaftler*innen über veränderte Wirklichkeiten sprechen. Paul Mecheril und Kolleg*innen etablierten den Begriff *Migrationsgesellschaft* als kritisches Konzept, mit dem wir, anders als im Begriff *Einwanderungsgesellschaft*, auch über die Bewegungen von Menschen über relevante Grenzen hinaus, die Vermischung von Sprachen, von kulturellen Praktiken, die Entstehung hybrider Identitäten und die Konstruktionen der und des Anderen sowie die damit verbundenen Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus verstehen und reflektieren können.¹

Weil es sich hierbei um Phänomene handelt, die sich auf Bildungsbiographien auswirken und die für Bildungsinstitutionen bedeutsam sind, ist es notwendig, sich mit diesen Phänomenen innerhalb von Schule und Berufsschule und anderen Bildungseinrichtungen auseinanderzusetzen und sie zu reflektieren.

Verschiedene Studien der Migrationsforschung² verweisen darauf, dass seit längerem öffentliche Debatten um die „Rückständigkeit“ des Islams geführt werden, die dessen „negative Wirkung“ oder gar „gefährlichen Einfluss“ auf Jugendliche, etwa

die Möglichkeit ihrer „Radikalisierung“, betonen. Solche in öffentlichen Debatten wieder und wieder erfolgenden Zuschreibungen – etwa in Zeitungen, Talkshows, Filmen, Dokumentationen, Bildungsbroschüren usw. – produzieren entsprechende Vorstellungen von dem, wovon angeblich die Rede ist. Der Islam und die ihn verkörpernden Menschen seien „rückständig“, „gefährlich“ oder neigten zur „Radikalisierung“.

In der Repräsentationsforschung bezeichnen wir das, was sich durch derartige Wiederholungen etwa in Printmedien, Fernsehsendungen, Internetforen oder auch im schulischen Unterricht wie auch in Unterrichtsmaterialien als stereotype Zuschreibung bildet,³ als Blickregime. Blickregime sind Stereotype in dem Sinne, dass sie die Macht haben unsere Phantasien, unsere Imaginationen auf solche Reduktionen („gefährlich“, „rückständig“ usw.) auszurichten. Blickregime bringen das, was in unseren „Köpfen“ vorgeht, aber auch unsere Gefühle, unsere Wahrnehmung und unser Verhalten, mit dem in einen Zusammenhang, was solche stereotypen Bilder darstellen.

Wer in den Fokus solcher Blickregime gerät, macht nicht selten die Erfahrung, dass die Legitimität seiner gesamten Person in Frage gestellt wird. Das Leben kann sich für diese Personen massiv verengen. Rassistische und diskriminierende Ordnungen können die Lebenschancen der in ihnen adressierten Menschen nicht nur beeinträchtigen, sondern auch angestrebte Zukünfte vollkommen verstellen.

Wenn Migration Prozesse der Veränderung von zugleich Individuen und Gesellschaft(en) hervorbringt, Veränderungen, in denen sich auch die natio-ethno-kulturellen Selbstverständnisse von Individuen und Gesellschaften verschieben, dann muss das Thema ‚Religion‘, etwa aufgrund generationenübergreifender Beziehungen oder auch im Hinblick auf die in Migrationsgesellschaften folgenreichen Macht- und Dominanzverhältnisse, Teil von Professionalisierungsarbeit sowohl für Lehrpersonen, für Sozialarbeiter*innen, im Rahmen von Bildungsarbeit aber auch für Schüler*innen sein. Verschiedene Studien der Migrationsforschung⁴ verweisen darauf, dass seit längerem und zunehmend seit dem 11. September 2001, öffentliche Debatten um die Rückständigkeit des Islams geführt werden, die in genau dieser Stoßrichtung auch dessen vermeintlich negative Wirkung oder gar gefährlichen Einfluss auf Jugendliche, etwa die Möglichkeit ihrer Radikalisierung, betonen. Homogenisierende und dämonisierende Darstellungen des Islams verfestigen in mitteleuropäischen Migrationsgesellschaften wie der deutschen die sozio-kulturell spaltende Dichotomie eines „Wir“ und „Sie“. Damit wird eine differenzierte Auseinandersetzung mit den individuellen und hybriden Formen von Religiosität bei jungen Muslim*innen wie auch Nicht-Muslim*innen verhindert.

In dieser Richtung von Debatten wird nicht nur ein großer Teil von Jugendlichen durch Radikalisierungsvermutungen dämonisiert, auch wird immer wieder suggeriert, dass es einen Zusammenhang zwischen religiöser Orientierung und Bildungsmisserfolg gebe, ohne aber, wie Migrationsforschung betont, dass es dafür empirische Belege gibt.⁵ Im Gegenteil konnten Untersuchungen zum Identitätsbildungsprozess muslimischer Jugendliche in der Migrationsgesellschaft aufzeigen, dass Bildung und insbesondere religiöse Bildung von jenen Jugendlichen als Strategie der Identitätstransformation und Selbstpositionierung sowie als Mittel zur „sanften Emanzipation von der Elterngeneration“⁶ eingesetzt wird. In solchen einander offenkundig widersprechenden Diskursen werden also komplett unterschiedliche Bilder von Menschen und von Gesellschaft hervorgebracht. Welche Bilder vom Islam sind die im öffentlichen Raum vorherrschenden? Und welche Bilder haben wir in unseren Köpfen? Was machen solche Blickregime mit der Gesellschaft? Und was machen sie mit Menschen, die in ihnen so oder so dargestellt werden? Etwa, wenn plötzlich überall von „islamischen Gefährdern“ und der „Gefahr“ gesprochen wird, die vom „Islam“ ausgehe? Und was macht das mit Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern, die in Darstellungen oder Stilisierungen einer solchen Gefahr von anderen angesehen werden? Welche machtvollen Wirkungen gehen von solchen sprachlichen und anderen Bildern auf diese aus? Und welche Möglichkeiten der Antwort auf solche Bilder und auf die mit ihnen verbundenen Zuschreibungen gibt es?

Diesen Spaltungs-, Degradierungs- und Diskriminierungsphänomenen innerhalb von Bildungsprozessen und -strukturen, wie sie auch zur Realität beruflicher Schulen gehören, kann das Konzept des Empowerments als ein wichtiges Korrektiv entgegengesetzt werden.

Doch was ist mit Empowerment gemeint? Nassir-Shahnian bezeichnet es folgendermaßen: „>Empowered< bedeutet die Freiheit, als Selbst existieren zu können, ohne sich von außen herangetragenen Handlungszwängen und Kategorien zu beugen. Es bedeutet, ohne Kategorisierungen existieren zu können. Empowered bedeutet: Ich kann ich sein – egal was du von mir denkst. Es bedeutet Befreiung.“⁷

In Empowerment steckt das engl. Wort „Power“, was „Kraft“, „Macht“ oder „Fähigkeit“ bedeutet. Aus dem Englischen übersetzt heißt Empowerment zunächst so viel wie Selbstermächtigung/Selbstbefähigung.

Der Begriff Empowerment entsteht im 20. Jahrhundert, wird aber nicht im Rahmen eines klassisch akademischen Milieus erfunden und verbreitet. Er ist also zunächst nicht getragen und legitimiert von den vorherrschenden institutionellen Strukturen, von rhetorischen und pädagogischen Normen und er ist auch nicht durch die Möglichkeiten des Rechts und der Bewertung autorisiert. Empowerment ist ein Begriff und zugleich eine Praxis, deren Anfang in der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung (Civil Rights Movement) der 1960er Jahre zu sehen ist.

Da, wo Diskriminierungserfahrungen und die Unterdrückung von Schwarzen Menschen aufgrund äußerer Merkmale den Alltag dieser Menschen bestimmen, beginnen diese, von den herrschenden Institutionen und Strukturen, von den Möglichkeiten des Rechts und der Autorität nahezu ausgeschlossenen Menschen, gemeinsam dafür zu kämpfen, dass ihnen die gleichen Rechte wie der weißen Bevölkerung zustehen. Die Forderung lautete damals „Empowerment of the Black Communities“ und stellte eine Praxis der Zurückweisung der Rassentrennungspolitik dar. Die Wurzeln dieser Bewegung gehen jedoch bis zu den Unabhängigkeitskämpfen in den besetzten Kolonien zurück.⁸

Im Prozess dieser Entwicklung erhält das Empowern, das Stärken der eigenen Kräfte und der eigenen verbalen Position, seine Bedeutung. Es geht im Empowerment um die Bildung eines, wie es in den Selbstbezeichnungen der Bewegung heißt, Schwarzen Bewusstseins, das sich nicht länger, wie in der Perspektive weißer Europäer*innen in den USA, als illegitim und minderwertig begreift, sondern als wertvoll und legitim.

Im Empowerment geht es einerseits um Erkenntnis, um soziale Analyse und das Begreifen: Warum gibt es die Gewalt und Macht des sämtliche Lebensbereiche durchdringenden Rassismus und warum wird sie jeden Tag aufs Neue in mannigfaltiger Weise wirksam? Im Empowerment ist das Erkennen der eigenen Situation als einer durch gesellschaftliche Verhältnisse situierten Situation aber *zugleich* das Mittel, um sich mit anderen Menschen aus der gemeinsamen Situation zu befreien.

Mit Nkechi Madubuko kann als zentrales Merkmal von Empowerment-Arbeit die Emanzipation von vorherrschenden Bildern und Fremdzuschreibungen verstanden werden, also die Befreiung von den Bildern in den Köpfen der Anderen, von ihren durch diese geprägten Blicke, Gefühle und Verhaltensweisen mir gegenüber.

Rassistische, antimuslimische oder antisemitische – stereotype Vorstellungen jeglicher Art reduzieren Menschen auf genau diese Vorstellungen und engen ihre Möglichkeiten auf den Horizont solcher Zuschreibungen ein. Mit Bernhard Waldenfels ist dies ein Kennzeichen für Gewalt, wenn „[j]emand in ein Etwas, ein Adressat in ein Zielobjekt verwandelt wird“.⁹

Worum kann es also bei Empowerment-Arbeit angesichts vorherrschender religiöser, ethnischer und kultureller Zuschreibungen und Identitätsanrufungen gehen? Hier ist das Empowerment-Konzept der Empowerment-Trainerin Nkechi Madubuko aufschlussreich: „Distanz zu diesen Stereotypen im eigenen Umfeld aufzubauen, ist ein erster Schritt. Der zweite Schritt besteht darin, das eigene Selbst jenseits dieser Projektionen zu finden (über Erfahrungen in geschützten Räumen, Gespräche, Selbstdefinitionen). Offene, wertschätzende Erziehung und Wissen über die eigene Herkunft/Religion spielen nun eine noch größere Rolle, um sich gegenüber Stereotypisierungen abzugrenzen. Man lernt einen Blick dafür zu entwickeln, wo Projektionen stattfinden, durchleuchtet sie und korrigiert sie durch eigene Bilder und Inhalte. Ganz automatisch stärkt das die eigene Identität und es entsteht ein Raum, in dem man so sein kann, wie man ist.“¹⁰

Unverletzbar souverän zu werden ist hier nicht das angestrebte Ziel, sondern vielmehr geht es darum, im Empowern weniger durch vorherrschende Bilder, Normalitätsannahmen und Blickregime beeinträchtigt oder auch beschädigt werden zu können. Eine solche Entwicklung verweist untrennbar davon auf einen notwendigen Professionalisierungsprozess und die Ausbildung einer Kernkompetenz von Fachkräften der außerschulischen Jugendbildung, Lehrkräften und Sozialarbeiter*innen. Erst durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Involviertheit der eigenen Person in rassistische und diskriminierende Dominanzverhältnisse¹¹ kann eine gesellschaftliche Entwicklung in Richtung einer egalitäreren Gesellschaft mit weniger Ausgrenzung und Gewalt gegen Minderheiten und mehr Raum für demokratische Bildungsarbeit eröffnet werden.

Arzu Çiçek ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Migrationsgesellschaftliche Bildung, Alteritätstheorien, Rassismuskritik.

- 1 vgl. Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik, Weinheim, 2010
- 2 vgl. Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld, 2016
- 3 vgl. Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft, 2 Bände, Handbuch, Band 1 und 2, Schwalbach/Taunus, 2015
- 4 vgl. Castro Varela/Mecheril 2016, s. Fußnote [2]
- 5 vgl. Karakaşoğlu, Yasemin: Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten, in: Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, Wiesbaden 2009, S. 289–304
- 6 vgl. z.B. Karakaşoğlu, Yasemin: Identität und die Rolle der Religion aus interkulturell-pädagogischer Perspektive, in: Behr, Harry Harun/Bochinger, Christoph/Rohe, Mathias/Schmid, Hansjörg (Hg.): Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht, Berlin 2010, S. 133–147
- 7 Nassir-Shahnian, Natascha: Dekolonisierung und Empowerment, in: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Dossier Empowerment, 2013, S. 16–25, S. 13
- 8 vgl. Nkechi, Madubuko: Empowerment als Erziehungsaufgabe, Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen, Münster, 2018 und Gün Tank, Gabriele: Ein etwas anderes Vorwort, in: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Dossier Empowerment, 2013, S. 12–14
- 9 Waldenfels, Bernhard: Aporien der Gewalt, in: Dabag, Mihran/Kapust, Antje (Hg.): Gewalt, Strukturen, Formen, Repräsentationen, München 2000, S. 14
- 10 Madubuko 2018, s. Fußnote [8]
- 11 vgl. Messerschmidt, Astrid: Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft, in: Doğmuş Aasun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden 2016, S. 59–70

Außerschulische politische Bildung an beruflichen Schulen

Hinweise zur Durchführung

Kriterien außerschulischer politischer Jugendbildung

Sollen Workshops in Kooperation beruflicher Schulen und einem außerschulischen Träger der politischen Jugendbildung erfolgreich durchgeführt werden, sind folgende Prinzipien zu berücksichtigen. Sie ergeben sich aus dem Selbstverständnis des außerschulischen Trägers:¹

- Der Träger führt die Veranstaltung in eigener Regie durch. Lehrkräfte sind höchstens als Teilnehmende anwesend; im besten Falle sind sie abwesend. So ist für die Schüler*innen auch sichtbar garantiert, dass
- es keine schulischen Leistungsbeurteilungen gibt,
- die Veranstaltung keinen schulischen Unterricht ersetzt,
- die Teilnahme sowie der Grad der Beteiligung freiwillig sind. Da im Vorhaben JuRe für die Veranstaltungen oft Schulstunden zur Verfügung gestellt werden, werden Abwesenheiten der Schüler*innen meist als Fehlstunden notiert. Diese Praxis sollte in Absprache mit den Lehrkräften unbedingt geändert werden.
- Die Veranstaltung sollte soweit möglich außerhalb der Schule stattfinden (z.B. in einem nahegelegenen Kultur- oder Jugendzentrum, in Veranstaltungsräumen eines Cafés, in von der Schule extern genutzten Räumen oder in Workspaces), um die schulische Atmosphäre, die von Hierarchie und Leistung geprägt ist, aufzubrechen.

Freiwilligkeit hat in den Angeboten der außerschulischen politischen Jugendbildung einen besonders hohen Stellenwert und ist gleichzeitig in einer Kooperation mit Schulen am schwersten zu gewährleisten. Während eines Workshops sollte den Schüler*innen gleich zu Anfang deutlich gemacht werden, dass dies ein Angebot ist, an dem sie freiwillig teilnehmen, bei dem sie jederzeit aussteigen und meistens auch wieder einsteigen können. Die Workshops sind ein Angebot, das Räume eröffnet, in denen sich die Schüler*innen aus eigener Motivation mit für sie relevanten Themen beschäftigen und ihre Selbstkompetenzen erweitern können. Nur so werden das eigene Denken und Handeln kritisch hinterfragt. Freiwilligkeit ist ebenso geboten, da die Beschäftigung mit gesellschaftlichen, lebensweltlichen und subjektorientierten Themen Emotionen hervorrufen kann, die die Schüler*innen belasten und die sie

nicht mit allen teilen wollen oder können. Ein Aussteigen aus der Situation sollte also kurzfristig und einfach möglich sein, etwa durch Nichtbeteiligung, durch Aufsuchen der Getränke- und Snackecke oder der Toilette. Wer nicht (mehr) am Workshop teilnehmen möchte, regelt dies meist selbstbestimmt.

Teamende & Perspektiven auf die Gruppe

Wünschenswert ist, dass Teamende in der politischen Bildung immer einen Querschnitt aller hier lebender Menschen abbilden. Dies zu ermöglichen, sollte gleichfalls Teil unserer Arbeit sein. Gegenwärtig haben wir dieses Ziel noch nicht erreicht. Ein reflektierter Blick auf die eigene Position und Perspektive ist somit vonnöten, um die eigene Arbeit immer wieder einer kritischen Reflexion zu unterziehen: Von welchen Privilegien profitiere ich? Wie beeinflussen welche meiner persönlichen Erfahrungen meine Meinungen und Haltungen? Welchen Mehrheiten und Minderheiten gehöre ich an? Welche Perspektivwechsel habe ich bisher vorgenommen?

Diese Fragen sollte ich mir als Fachkraft der politischen Bildung auch in Bezug auf die Schüler*innen stellen: Welche Diskriminierungserfahrungen haben die Schüler*innen gemacht? Aus welchen gesellschaftlichen Gruppen kommen sie? Wer ist hier mehrheitlich und minderheitlich vertreten? In welchem Verhältnis stehe ich dazu? Welche Erfahrungen und Perspektiven teilen wir?

So werden wir als ältere, weiße² Teamer*innen vor einer Klasse mit ausschließlich People of Color³ keine großen Überschneidungspunkte haben. Als sozialisiert in einem kultur-christlich geprägten Land werden wir wenig Erfahrungen in den Praktiken anderer Religionen haben. Wenn wir dies im Blick haben und auch die Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler*innen aufnehmen und uns auf ihre Ebene begeben, wird unsere Bildungsarbeit davon profitieren.

Sprache

In den Klassen der BGJ/BVJ (Berufsgrundbildung und Berufsvorbereitung) sitzen überdurchschnittlich viele Deutschanfänger*innen.⁴ Deutsch wird überwiegend die Sprache sein, in der die Workshops durchgeführt werden. Um den Schüler*innen einen hohen Grad an Beteiligung zu ermöglichen und ihre Frustration gering zu halten, ist der Einsatz von mehrsprachigen Ansagen, von Übersetzungshilfen und sogar Dolmetscher*innen – soweit organisatorisch zu leisten – vonnöten, bzw. zumindest hilfreich. Übersetzung braucht Zeit, die mit einzuplanen ist.

Wichtig ist uns, an dieser Stelle zu erwähnen, dass die dominante (in diesem Falle deutsche) Sprache nicht zu beherrschen, nichts mit Unwissen oder niedrigem Bildungsstand zu tun hat. Insofern bedeutet die Kategorie „für Deutschanfänger*innen geeignet“ nicht „niedrigschwelliges Angebot“ bezogen auf ein Bildungsniveau. Das Beherrschen der dominanten Sprache hat im Gegenzug etwas mit Machtverhältnissen zu tun. Ein Verstehen und der sichere Sprachgebrauch der dominanten Sprache können Überlegenheitsgefühle auslösen. Wohingegen das

Gegenteil zu Unsicherheit und Unterlegenheitsgefühlen führen kann. „Menschen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen, selbst solche, die die Sprache ziemlich gut beherrschen, werden in ihrer Persönlichkeit auf den Mangel reduziert, als defizitär betrachtet und oft genug auch behandelt – mit entsprechenden Folgen für das jeweilige Selbstwertgefühl.“⁵ Eine Sensibilisierung für eine solche Tendenz zur Reduktion sollte Teil unserer Professionalisierung sein. „Das Ziel ist, Dominanzverhältnisse zu erkennen, anzusprechen und zu verändern, der Weg führt über individuelle und gemeinsame Reflektion“.⁶ Welche Erfahrungen habe ich selber mit „Sprachlosigkeit“ und mit Situationen, in denen ich trotz Unverständnis gehalten war, Anforderungen zu bewältigen? Für die Workshopdurchführungen sollten wir uns bemühen, leichte Sprache zu verwenden.

Auch gilt es, jene Schüler*innen zu berücksichtigen, die ihre Informationen nicht überwiegend kognitiv über Sprache erhalten, sondern die vielmehr über persönliche Erfahrungen bzw. über visuelle und andere Sinneswahrnehmungen lernen. In jedem Falle ist zu beobachten, ob alle Schüler*innen die Erklärungen, Aufgabenstellungen und Ausführungen wirklich verstanden haben und dafür ausreichend Zeit einzuplanen.

- 1 vgl. GEMINI (Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung) im bap (Bundesausschuss politische Bildung): Vernetzung und Kooperation außerschulischer politischer Jugendbildung. Kriterien zur Definition außerschulischer Bildungsangebote in Abgrenzung zu schulischem Unterricht, Berlin, Januar 2014, online unter: https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2014/07/Gemini_Papier-Kooperation-mit-Schule.pdf, Stand: 15.11.2019
- 2 Weiß wird hier bewusst kursiv geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um eine Farbbezeichnung handelt, sondern um die politische Beschreibung: „Weißsein wird als gesellschaftliche Norm konstruiert, wodurch Privilegien, die weiße Menschen genießen, weißen Menschen häufig nicht bewusst sind.“ aus: <https://www.quixkollektiv.org/glossar/allgemeines-glossar/>, Stand: 25.11.2019
„Weißsein selbst definiert sich [...] über das Andere, über die, die nicht weiß sind. Es braucht also den Menschen, der nicht weiß ist, und kann nur in Abgrenzung zu ihm existieren, da es genau für diesen Zweck entstanden ist.“ aus: Tupoka Ogette: exit RACISM – rassismuskritisch denken lernen, Münster 2017/Okttober 2019, 5. korrigierte Auflage, S. 53
- 3 „Person of Colo(u)r, People of Colo(u)r (PoC): ist die Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen. Die Bezeichnung ist in der Bürgerrechtsbewegung der USA entstanden und zielt auf die Vereinigung der unterschiedlichen Gruppen ab, die Rassismus erfahren, um so Kräfte zu bündeln und gemeinsam gegen Rassismus zu kämpfen.“ Aus: quix // kollektiv für kritische bildungsarbeit, 2016. Online unter: <https://www.quixkollektiv.org/glossar/selbstbezeichnungen/>, Stand: 25.11.2019
- 4 Wir verwenden hier ‚Deutschanfänger*innen‘ statt ‚Sprachanfänger*innen‘, um zu verdeutlichen, dass es sich für die Schüler*innen darum handelt, die hiesige dominante Sprache zu erlernen und nicht darum, dass sie gerade anfangen, sich sprachlich auszudrücken.
- 5 Wolf, Gisela: Sprachdominanz und Mehrsprachigkeit, in: Diakonie Württemberg: Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, Stuttgart, April 2015, S. 126
- 6 ebd.

Das Konzept STÄRKEN



Arbeit mit dem Konzept Einsatz der Bausteine

Arbeit mit einzelnen oder mehreren Bausteinen

Die drei im folgenden beschriebenen Bausteine sind so konzipiert, dass sie eine Einheit bilden und in dieser Reihenfolge durchgeführt werden können. Der Baustein zu ‚Identitäten und Zugehörigkeiten‘ legt durch die Stärkung von Verständnis und Teamfähigkeit innerhalb einer Klasse eine Basis für die weitere Zusammenarbeit und inhaltliche Auseinandersetzung. Im Baustein zu ‚Demokratie und Gesellschaft‘ helfen diese zuvor gewonnenen Kompetenzen und Erfahrungen, die Perspektiven der anderen einzunehmen, dabei durchaus in Differenz zueinander die eigenen Positionen zu entwickeln, diese aber konstruktiv an den jeweils anderen zu schärfen. Im dritten Baustein helfen die vorher erarbeiteten Werte, die dabei ausgehandelten Kompromisse und das Wissen um die Positionen der anderen, sich sensibel dem Thema der ‚Weltanschauungen, Religionen und des Glaubens‘ mit seinen Bedeutungen und Tragweiten für die Einzelnen zu widmen.

Es ist dennoch möglich, einzelne Bausteine oder Methoden unabhängig voneinander einzusetzen oder in der Reihenfolge zu tauschen. Ausschlaggebend dafür, inwieweit Übungen für eine Gruppe geeignet sind und zu welchem Zeitpunkt sie eingesetzt werden, sind einerseits das Verhalten und Vertrauen der Schüler*innen untereinander sowie andererseits ihr Erfahrungs- und Wissenshorizont. Je nach Gruppe sollten von daher Methoden abgewandelt oder durch andere Methoden ersetzt werden (s. auch Abschnitt „Teamende & Perspektiven auf die Gruppe“ auf S. 16).

Aufbau der Bausteine

Je nachdem, inwiefern Einheiten zum Umgang miteinander und zum Austausch über persönliche Themen unter den Schüler*innen bereits stattgefunden haben, sollten den Bausteinen Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie zum vertieften Kennenlernen vorangestellt werden. Die heterogene Schüler*innenschaft beruflicher Schulen steht unter einem hohen schulischen Druck, fachliche Kompetenzen für ihre Abschlüsse zu erlangen. Persönliche und politische Aspekte werden daher im Schulalltag wenig thematisiert: Wo liegen meine Werte? Woran glaube ich? Was gibt mir Halt? Was verunsichert mich? Wo liegen unsere Gemeinsamkeiten und Stärken? Was möchte ich verändern? Wovon träume ich? Durch die Beantwortung dieser Fragen geben die Schüler*innen häufig neue Informationen über sich preis. Dadurch haben sie die Chance, sich selbst und gegenseitig neu wahrzunehmen und zu reflektieren. Deswegen legen wir großen Wert darauf, diesem erweiterten Kennenlernen viel Platz einzuräumen.

Die Auswertung ist fester Bestandteil jeder Übung. Mit dieser wirkt sie reflektorisch, werden die Gedankenprozesse sichtbar und können bearbeitet werden. Da solche reflexiven und meinungsbildenden Prozesse auch in den Kleingruppenphasen stattfinden, kann es mitunter vonnöten sein, die Schüler*innen in den dort geführten Diskussionen zu begleiten.

Jeder Baustein sollte wiederkehrende Elemente enthalten, die sich sowohl innerhalb eines als auch über alle Bausteine hinweg wiederholen. Dies gilt ebenso für Tageseinheiten, wenn die Bausteine über mehrere Tage stattfinden oder mehrere an einem Tag behandelt werden. Die wiederkehrenden Elemente sind:

- Einstimmung in den jeweiligen Tag/Baustein
- Rückblick auf den vorherigen Tag/Baustein
- aktivierende Übungen zwischen den einzelnen Methoden/-abschnitten, bzw. nach einer Pause (diese werden umso wichtiger, je schwerer der jeweiligen Gruppe eine kognitive Beteiligung fällt)
- Reflexion des Tages/Bausteins
- Gesamtreflexion zum Abschluss der Einheit

Die Elemente sollten jeweils mit derselben Methode durchgeführt werden. Die Schüler*innen wissen dann bereits, was auf sie zukommt und reflektieren womöglich Inhalte schon im Vorfeld. Außerdem ermöglicht dies die Vergleichbarkeit zwischen den Tagen/Bausteinen.

Einbettung des Bausteins in sonstige Maßnahmen an der beruflichen Schule

Die Durchführung der Bausteine aus dem Reader kann immer nur ein Element unter anderen sein, um mit politischer Bildung eine langfristige Veränderung zu erreichen und somit präventiv zu wirken. Die Workshops sollten eingebunden sein in eine Reihe von Maßnahmen und Angeboten. Hierzu gehören:

- die Vor- und Nachbereitung der Maßnahmen durch die Vertrauensperson vor Ort oder durch den Träger
- das Aufgreifen von Themen und Erfahrungen aus den Maßnahmen zur Entwicklung und Durchführung neuer Formate und Workshops. Dies zeigt auch den Schüler*innen, dass sie in ihren Bedürfnissen und Wünschen gesehen und ernst genommen werden.
- die Präsenz einer pädagogischen Fachkraft als Ansprechperson in der Schule, die zu den Schüler*innen ein Vertrauensverhältnis aufbauen und inhaltlich an Erfahrungen aus Maßnahmen anknüpfen kann.

Um Kontinuität und Verstetigung sicherzustellen, ist es uns sehr wichtig, dass die Respekt Coaches oder andere pädagogische Fachkräfte außerhalb der Lehrkollegien an unseren Workshops teilnehmen.

Räumliche Rahmenbedingungen

Die Größe des Veranstaltungsraumes und seine Gestaltung tragen wesentlich dazu bei, dass die Atmosphäre offen, einladend und unterstützend ist.

Ein Willkommensplakat im Raum und andere themenspezifische Bilder oder Banner zum Workshop begrüßen die Schüler*innen mit Informationen zum stattfindenden Workshop. Die Anordnung von einander zugewandten Stühlen ohne Tische, der dadurch entstandene freie Raum oder auch ein ganz leeres Klassenzimmer vermitteln erste Eindrücke von den eingesetzten Formaten im Workshop. Die Bereitstellung von Getränken und Snacks lockert die Atmosphäre auf. Eine gestaltete Insel (z.B. mit Bildern, Blumen oder kleinen Requisiten) in der Raummitte regt die Gedanken an und schafft Gemütlichkeit.

Die passende Größe des Raumes, je nach Teilnehmendenzahl und eingesetzten Formaten, trägt zu einer verdichteten, aber nicht einengenden Atmosphäre bei. Klassenräume sind meist zu klein und unflexibel für unsere Vorhaben. Eine Aula hingegen ist meist zu groß. In ihr verflüchtigen sich Konzentration und Energie und die Schüler*innen verteilen sich gerne auf Nebenschauplätze.

Zeitliche Rahmenbedingungen

Bewährt hat sich bei der Durchführung mehrerer Bausteine die Aufteilung in 2-Tages-Blöcke. Von einem auf den anderen Tag kann die Intensität gewahrt bleiben – dann ist es gut, eine Pause einzulegen und das Erarbeitete sacken zu lassen. Ebenfalls bewährt haben sich die Wochentage von Montag bis Donnerstag. An diesen Tagen ist genug Energie und Aufmerksamkeit vorhanden. Die Mindeststundenzahl pro Workshop liegt bei vier Stunden.

Gruppenzusammensetzung

Die Workshops sind ausgelegt für eine Gruppengröße von bis zu 20 Schüler*innen. Liegt die Teilnehmendenzahl darüber, sollte erwogen werden, die Gruppe – zumindest zeitweise – zu teilen. Die Anzahl der letztlich teilnehmenden Schüler*innen ergibt sich allerdings erst bei der konkreten Durchführung. Die Erfahrung zeigt, dass mal mehr, mal weniger Schüler*innen einer Klasse nicht am Workshop teilnehmen. Bei der Durchführung von Workshops über mehrere Tage ist davon auszugehen, dass jeden Tag eine andere Konstellation anwesend ist. Dies hat Auswirkungen auf die Intensität der Zusammenarbeit und das Vertrauensverhältnis der Schüler*innen untereinander. Denn wer die ersten zwei Teile eines Workshops nicht miterlebt hat, hat auch Momente des Teambuildings und viele persönliche Momente der Mitschüler*innen nicht miterlebt.

Baustein „Identitäten und Zugehörigkeiten“ Eine fachliche und pädagogisch- didaktische Einführung

Dieser Baustein hat zum Ziel, entlang des Themenfeldes ‚Identitäten und Zugehörigkeiten‘ sowohl das Individuum in seinen Identitätsbildungsprozessen als auch die (Klassen-) Gemeinschaft zu stärken.

Identität und Zugehörigkeit als soziale Kategorien

Identität und Zugehörigkeit sind essentielle Kategorien zur Verortung von Individuen in der Gesellschaft. Nach den eigenen Identitäten und Zugehörigkeiten zu fragen, beschäftigt Menschen nicht nur aber vor allem im Jugendalter. Der lebenspraktische Charakter solcher Fragen erweist sich darin, dass die Fragenden nach Handlungsorientierung suchen. Stets ist wertleitend mitgefragt „Wie will ich leben?“

In der Sozialpsychologie wird zwischen individueller und kollektiver¹ Identität unterschieden, wobei die individuelle Identität wiederum in personale und soziale Identität unterteilt wird. Die Summe aller spezifischen Aspekte einer Person macht deren personale Identität aus. Die soziale Identität ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu Gruppen und deren Bewertung. Im Verlaufe des Lebens nehmen Menschen unterschiedliche personale und soziale Identitäten an. Ihre Eigenschaften und Vorlieben verändern sich, sie gehören wechselnden Gruppen an (z.B. durch Beruf, Familie, Hobby, Wohnort, Musikgeschmack u.a.). Demnach gibt es „keine einheitliche, unveränderbare persönliche Identität, sondern jeder Mensch hat verschiedenste Identitätsbausteine, die sich im Laufe des Lebens verändern, sich gegenseitig ergänzen und somit das eigene ‚Selbstbild‘ beeinflussen.“² Identität wird also sinnhaft konstruiert durch das wiederholte Abgleichen von Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Selbst- und Fremdbild, indem Übereinstimmungen und Differenzen angenommen, abgewiesen oder abgewandelt werden.³

Diese prozesshafte Konstitution trifft auch auf die sog. ‚kollektive Identität‘ zu, die über die stete Willensbekundung eines Individuums bzw. seine aktive Identifikation mit einer Gruppe hergestellt wird, indem die grundlegenden Aspekte dieser Gruppe (Ziele, Werte, Praktiken etc.) geteilt werden.⁴

Da jedoch ‚kollektive Identität‘ eine „unaufhebbar uneindeutige und vage Angelegenheit“⁴⁵ ist, ihr deswegen „jeder mögliche Sinn zugewiesen werden kann“⁴⁶ und es demnach keine feststehende ‚kollektive Identität‘ geben kann, verwenden wir den Begriff in Anführungszeichen, um auf die Kritik an diesem Konzept aufmerksam zu machen. Wir verstehen ihn darüber hinaus mehr im Sinne einer selbstgewählten identitätsorientierten Gruppenzugehörigkeit, mit dessen Begriff wir den identifikatorischen Gehalt dieser Zugehörigkeit betonen wollen. ‚Kollektive Identität‘ wird über drei soziale Voraussetzungen hergestellt: erstens bedarf es einer *institutionellen Ordnung* (z.B. Staat, Verein, Schulklasse), die zweitens über z.B. geteilte Wertorientierungen oder Lebensstile eine *Gemeinschaft* herstellt. Drittens hängt die Herausbildung einer Gruppenidentität von den *kommunikativen Prozessen* ab, „denn kollektive Identität entsteht und lebt davon, dass über die Gruppenmitgliedschaft nachgedacht wird, Konflikte gelöst werden und Konsens hergestellt wird – dies geschieht durch Kommunikation.“⁴⁷ Dies bedeutet ebenfalls: „Kommunikation ist damit gleichzeitig der Hauptgrund dafür, dass es keine feststehende Identität geben kann. Vielmehr wird und muss immer wieder neu ausgehandelt werden, was die Identität ausmacht.“⁴⁸ Durch die Stärkung der kommunikativen Fähigkeiten der Schüler*innen, die im didaktischen Fokus unserer Methoden stehen, stärken wir die Voraussetzungen für wichtige Aushandlungsprozesse und ein demokratisches Miteinander.

Die Korrelation zwischen individueller und ‚kollektiver‘ Identität lässt sich wie folgt verdeutlichen: „Erst wenn eine kollektive Identität für das Individuum als relevant erachtet wird, ist die/der Einzelne bereit, sich für eine Gruppenidentität zu engagieren und richtet ihr/sein Handeln und Denken danach aus.“⁴⁹ Für die politische Bildung an beruflichen Schulen und die Durchführung der Methoden im Kontext von Demokratiebildung bedeutet dies: Wenn Jugendliche in ihren Sozial- und Selbstwirksamkeitskompetenzen gestärkt werden, sich als demokratisch begreifen und erfahren, dass ihre Stimme zählt, sind sie gewillt(er), sich für demokratische Prinzipien in ihrer Klasse, an ihrer Schule, auf ihrer Arbeit und in ihrem Alltag einzusetzen.

Gerade weil eine wesentliche Funktion von Identität in der negativen Abgrenzung – der Unterscheidung zwischen In- und Outgroup („Wir“ und „Die“) – besteht, wollen wir mit diesem Baustein und den darin vorgestellten Methoden dazu anregen, diese Kategorien aufzubrechen und als fluide und durchlässige soziale Konstrukte darzustellen. Dann muss das Verhältnis zwischen der In- und Outgroup nicht zwangsweise negativ sein. Positiv gewendet geht es bei Identität um das Anerkennen und das Anerkanntwerden.¹⁰

Individuum stärken

Anerkennungspädagogische Ansätze können bei der Umsetzung dieses Methodenbausteins helfen, die individuell-geprägte Identität der Berufsschüler*innen zu stärken. Denn im Rahmen von pädagogischen Ansätzen der Anerkennung wird das Individuum als selbstbestimmtes und rational-handelndes Subjekt seiner Lebenspraxis und ausgestattet mit entsprechenden Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten betrachtet und anerkannt. Um Handlungsorientierung für sich als mündiges Individuum und Gemeinschaftswesen zu gewinnen (und darum

geht es uns bei der Identitätsbildung), ist es für jeden Menschen notwendig, die eigenen Werte zu kennen, nach denen er sein Leben und hier seinen Berufsschulalltag ausrichten möchte. Dabei dürfen diese Werte „nicht in der Beliebigkeit verschwinden. Sie müssen einer moralischen Überprüfung standhalten, verallgemeinerungsfähig und auf das Gemeinwohl bezogen sein. Die Gültigkeit allgemeiner Grundwerte und Überzeugungen (z.B. das Recht auf Leben oder die Würde des Menschen) darf nicht infrage gestellt werden.“¹¹

Wir möchten mit unseren Methoden die Einzelnen in ihrem Selbstbewusstsein und in ihrer Selbstwirksamkeit stärken, um dazu beizutragen, dass sich Berufsschüler*innen als politische Wesen begreifen und sich eine reflektierte Meinung bilden, mithilfe derer sie ihre berufsschulischen, gesellschaftlichen und politischen Handlungsoptionen kritisch ausloten (vgl. Baustein 2).

Gemeinschaft stärken

Für die Stärkung einer ‚kollektiven Identität‘ – in unserem Fall für die Stärkung der Klassengemeinschaft – sind ein wertebasierter Grundkonsens und die Reflexion von gemeinsamen Eigenschaften der Gruppe erforderlich. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass Gruppeneigenschaften tatsächliche Gemeinsamkeiten, aber auch angenommene, also vorgestellte oder zugeschriebene Eigenschaften sein können. Denn dies hat Einfluss auf das Selbstverständnis und die Handlungen der Gruppe und ihrer Mitglieder. Wie für politische Systeme gilt auch für das System Berufsschule: eine Gemeinschaft wird über die Zustimmung der jeweiligen Mitglieder der Gruppe zu dieser hergestellt. Stabilität erhält eine Schulklasse demnach dadurch, dass die Schüler*innen ihre Interessen und Bedürfnisse in der Klasse verwirklicht sehen und somit dieser Klassengemeinschaft zustimmen. Wir wollen die Schüler*innen darin stärken, ihre Gruppeneigenschaften selber herauszufinden und zu definieren, so dass Wertschätzung, Akzeptanz und kooperatives Verhalten entstehen.

Bei der Herausbildung von Identitäten – seien sie individuelle oder ‚kollektive‘ – wirkt die lebensweltliche Komplexität, die das Individuum dazu veranlasst, sich gleichzeitig mehreren Gruppen zugehörig zu fühlen. Die Vielschichtigkeit der Welt erzeugt vielschichtige, diverse Identitäten, die von den mannigfaltigen Erfahrungen, Lebensentwürfen und Praktiken der Einzelnen geprägt sind.

Hinweise zur Umsetzung und pädagogischen Haltung

Da an Berufsschulen in besonderer Weise eine Heterogenität von Lebensrealitäten anzutreffen ist, erfordert dies ein „Denken in Mehrfachidentitäten“¹². Für die politische Bildungspraxis ist es daher geboten, „die Vielschichtigkeit von Identitäten aufzuzeigen und Mehrfachidentitäten als nicht miteinander konkurrierend zu begreifen.“¹³ Den Schüler*innen gilt es zu verdeutlichen, dass sich die jeweilige Zugehörigkeit zu einer Gruppe nicht mit der zu einer anderen ausschließt, sondern ein diverses Bild des Selbst (und der Anderen) entwirft. Jugendliche sind oftmals mit



der Herausforderung eines Sich-Entscheiden-Müssens hinsichtlich eines Entweder-Oder konfrontiert – sei es in Bezug darauf, welcher peer-group oder welcher jugendkulturellen Richtung sie sich angehörig fühlen, welcher ‚Kultur‘ oder welchem Land sie sich (mehr) zugehörig fühlen und wo sie ‚zuhaus‘ sind oder welches Geschlecht sie mit welchen Rollenzuschreibungen performen *sollen*. Eine erzwungene Entscheidung zur Eindeutigkeit kann ein fragiles Selbstbild erzeugen. Um diesem entgegenzuwirken, ist es die Aufgabe politischer Bildung, sich einerseits für Uneindeutigkeit(en) auszusprechen und andererseits aufzuzeigen, dass die verschiedenen Zugehörigkeiten mannigfaltige Verbindungen zu unterschiedlichen Gruppen bzw. Menschen schaffen und dass die Kombination dieser Verbindungen bei jeder Person unterschiedlich ist. Der Bildungsauftrag dieses Bausteins zielt demzufolge darauf ab, die Jugendlichen darin zu bestärken, sich als diverse und einzigartige Individuen zu begreifen und diese einmalige Vielfalt ebenso ihren Mitschüler*innen zuzugestehen.

Mit der Methode „Ich – Ich nicht“ wollen wir für eben jene diversen Mehrfachzugehörigkeiten und individuellen Alleinstellungsmerkmale sensibilisieren und das fluide Charakteristikum von Zugehörigkeiten verdeutlichen. Anhand der Methode „Geschichte meines Namens“ wollen wir die Schüler*innen dazu anregen, sich mit einem besonderen Merkmal ihrer Identität – ihrem Namen – auseinanderzusetzen, um die damit verbundenen biografischen, internationalen und bedeutungsgebenden positiven Bezüge zu erkennen. Eine Vertiefung der Biografie-Arbeit stellt die Methode „Meine Geschichte“ dar, die zugleich das Kernstück dieses Bausteins bildet. Durch die zunächst eigenständige Beschäftigung mit dem persönlichen Lebensweg werden die Schüler*innen sowohl in ihrer Selbstreflexion als auch in der Bewusstwerdung ihrer individuell-einzigartigen Fähigkeiten, Werte, Prägungen und Erfahrungen gestärkt. Durch das anschließende gegenseitige Kennenlernen der anderen Lebenswege sollen das Verständnis und die Akzeptanz für unterschiedliche Geschichten und die daraus entwickelten Persönlichkeiten gefördert werden.

Da sich ein Sinn für die Gemeinschaft und dafür benötigte Aushandlungsprozesse auch über geteilte Erfahrungen konstituieren, wollen wir im zweiten Teil dieses Bausteins das Klassengefüge durch erfahrungsbasierte, kooperative Methoden stärken. Dazu zählen sowohl die „Flussüberquerung“ als auch die „Murmelmahn“. Da sich ein gestärktes Gruppengefühl gleichermaßen auch über gemeinsam geteilte Werte des Zusammenlebens herstellt, runden wir diesen Baustein mit der Methode „Unsere Traum-WG“ ab.

- 1 Das Konzept der kollektiven Identität ist wissenschaftlich umstritten. Vgl. hierzu: Rogers Brubaker: *Ethnizität ohne Gruppen*, Hamburg, 2007
- 2 Reitmair-Juárez, Susanne: Identität(en) und politisches Handeln, in: *Informationen zur Politischen Bildung: Identitäten*, hg. von: Forum Politische Bildung, Band 40, 2016, S. 53, online unter: <http://www.politischebildung.com/pdfs/fpb-40-identitaeten.pdf>, Stand: 21.11.2019
- 3 vgl. Rucht, Dieter: Lassen sich personale, soziale und kollektive Identität sinnvoll voneinander abgrenzen?, in: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen. Analysen zu Demokratie und Zivilgesellschaft* (Hg.): *Wir und die anderen. Klärungen und Anwendungen des Konzepts kollektive Identität*, Heft 4, 2011, S. 26-29, online unter: http://forschungsjournal.de/sites/default/files/archiv/fjsb_2011_4.pdf#page=27, Stand: 21.11.2019, S. 28
- 4 vgl. ebd., S. 27
- 5 Giesen, Bernhard/Seyfert, Robert: Kollektive Identität, in: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.): *Gesellschaftliche Zusammenhänge*, APUZ 13-14/2013, online unter: <https://www.bpb.de/apuz/156774/kollektive-identitaet>, Stand: 21.11.2019, S. 39
- 6 ebd.
- 7 Beinke, Inga: Identität. Konstruktion und soziale Tatsache, in: *Ost-West Europäische Perspektiven* (OWEP), Nr. 2, 2008, online unter: <https://www.owep.de/artikel/634-identitaet-konstruktion-und-soziale-tatsache#fn>, Stand: 21.11.2019
- 8 ebd.
- 9 ebd.
- 10 ebd.
- 11 Gugel, Günter: *Didaktisches Handbuch Werte vermitteln – Werte leben*, Kreisjugendring Rems-Murr e.V., 2013, online unter: https://www.jugendarbeit-rm.de/relaunch2009/wp-content/uploads/2018/11/DHB_WV-WL_2013_final.pdf, Stand: 21.11.2019, S. 9
- 12 Reitmair-Juárez 2016, S. 53, s. Fußnote [2]
- 13 ebd.

Die Piktogramme in den Infoboxen bedeuten:

-  = Thema
-  = Zeitaufwand
-  = Gruppengröße
-  = Rahmenbedingungen
-  = Materialien
-  = Für Deutschanfänger*innen geeignet?
-  = Wichtiges

Individuum stärken

Ich – Ich nicht

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen beantworten Fragen über sich, indem sie sich im Raum positionieren.

-  Kennenlernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Mehrheiten und Minderheiten
-  15 – 30 min
-  5 – 35 Personen
-  großer Raum mit freier Fläche
-  2 Zettel mit „ICH“ und „ICH NICHT“
-  Ja – dann darauf achten, dass die Fragen einfach formuliert werden.

Ziele politischer Bildung

- Erfahren von Gruppenzugehörigkeiten innerhalb der Klasse
- Erkennen sozialer und gesellschaftlicher Mehrheiten und Minderheiten

Personale und soziale Ziele

- Erweitertes Kennenlernen
- Position und Stellung beziehen
- Sich der Gruppe öffnen
- Sich alleine oder in einer Minderheit einer großen Gruppe gegenüberstellen

Ziele für das Team

- Einblicke in die Klassenstruktur und das atmosphärische Verhalten untereinander erhalten

Durchführung

Die zwei bedruckten Zettel mit „ICH“ und „ICH NICHT“ werden an zwei gegenüberliegenden Seiten des Raumes aufgehängt/abgelegt. Anschließend wird den Schüler*innen erklärt, dass das Team im Nachfolgenden nun Fragen stellen wird, welche durch die Schüler*innen nicht verbal beantwortet werden sollen, sondern durch räumliche Positionierung zu den beiden ausgelegten Zetteln („ICH“ und „ICH NICHT“).

Die Schüler*innen sollen sich möglichst eindeutig positionieren. Insofern eine Frage bzw. deren Beantwortung als unangenehm empfunden wird, muss sie nicht bzw. nicht wahrheitsgemäß beantwortet werden.

Als Einstieg sollten möglichst Fragen gewählt werden, deren Beantwortung unproblematisch und konfliktfrei erscheint.

Haben sich die Schüler*innen zur Beantwortung einer Frage positioniert, werden Nachfragen an Einzelne oder die gesamte dort positionierte Gruppe gestellt. Während der Übung sollte den Schüler*innen genügend Zeit gelassen werden, um sich umzuschauen und zu realisieren, wo sie und andere stehen und was diese Position bedeutet. Während der Nachfragen ist es möglich, die Seiten zu wechseln, sollten die Schüler*innen sich dann anders einschätzen oder umentscheiden.

Positionierungsfragen

Die Aussagen sind als Beispiele zu verstehen. Sie sollen individuell an die Gruppe und das aktuelle Zeitgeschehen angepasst werden.

- Wer ist heute Morgen gut aus dem Bett gekommen?
- Wer isst gerne Pizza/Nudeln/Schokoladeneis?
- Wer hört leidenschaftlich gerne Musik?
- Wer hat schon mal auf einem Pferd gegessen?
- Wer war schon mal Klassensprecher*in?
- Wer hat Geschwister?
- Wer hat 2 Geschwister oder mehr?
- Wer hat 3 Geschwister oder mehr?
- Wer spricht drei Sprachen oder mehr so, dass es möglich ist, sich damit zu verständigen?
- Wer hatte schon mehr als 7 Handys?
- Wer mag es, alleine zu sein?
- Wer glaubt, dass es wichtig ist, für andere einzustehen?
- Wer weiß schon, was er*sie nach der Ausbildung machen möchte?
- Wer hat Angst, keinen Job zu bekommen?
- Wer würde sich als religiös bezeichnen?
- Wer hat gute Freund*innen, die einer anderen Religion angehören?
- Wer besucht regelmäßig ein Gotteshaus?
- Wer lebt in der Stadt, in der sie*er geboren ist?
- Wer hat die deutsche Staatsangehörigkeit?
- Wer fühlt sich in irgendeiner Weise manchmal diskriminiert/benachteiligt?
- Wer wird als Ausländer*in angesehen?

Auswertung

Im Anschluss erfolgt eine Auswertung im Plenum.

- Wie war es für euch, euch zu den Fragen zu positionieren?
- Welche Fragen fandet ihr schwierig? Welche unangenehm?
- Wie hat es sich angefühlt, mit vielen in einer Gruppe zu stehen?
- Wie hat es sich angefühlt, mit wenigen in einer Gruppe oder alleine zu stehen?
- Warum habt ihr euch manchmal umentschieden?
- Was hat euch überrascht?
- Was hättet ihr nicht erwartet?
- Was habt ihr Neues erfahren?

Achtung!

Einzelne Personen können bestimmte Fragen als sehr schwierig empfinden, daher sollten konkrete Nachfragen während der Positionierung je nach Frage und Schüler*in sensibel gestellt werden.

Quellen

Angelehnt an: „Ich – Ich nicht“ in: Anti-Bias-Werkstatt: Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit, Berlin 2007 und in: Diakonie Württemberg (Hg.): Woher komme ich? – Reflexive & methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, Stuttgart, April 2015, S. 65. Weiterentwickelt von: Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V.

Geschichte meines Namens

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen schreiben ihre eigenen Namen auf und beschäftigen sich mit deren Herkunft und Bedeutung.

-  Kennenlernen, persönliche Identität, Namensbedeutung
-  15 – 30 min
-  5 – 30 Personen
-  Möglichkeit zur Internetrecherche schaffen (Smartphone, WLAN)
-  Ausreichend Stifte und Vorlagen / alternativ blanko Papier und ein Plakat mit den Fragen
-  Ja

Ziele politischer Bildung

- Die historisch oder auch religiös geprägten Hintergründe von Namen kennenlernen und sich ihrer Diversität bewusst werden
- Erkennen von Gemeinsamkeiten der Namen in Bezug auf Herkunft u. Bedeutung – nicht analog zum Herkunftsland

Personale und soziale Ziele

- Die Herkunft des eigenen Namens reflektieren und etwas über seine Bedeutung – die immer positiv ist – erfahren
- Anerkennung und Wertschätzung der Geburts- und selbstgewählten Namen anderer
- Vertieftes Kennenlernen, sich der Gruppe öffnen und Persönliches äußern

Ziele für das Team

- Eventuelle Unsicherheiten und Unwohlsein bezüglich des Namens werden sichtbar

Durchführung

Das Team teilt Stifte und Papier aus und bittet die Schüler*innen ihren bzw. ihre eigenen Vornamen aufzuschreiben und folgende Fragen zu beantworten: Wer hat deine/n Namen ausgesucht? Weißt du, warum dein/e Name/n für dich ausgesucht wurde/n? Welche Bedeutung haben deine Namen? Wo kommt/kommen dein/e Name/n her? Gefällt dir dein Name? Wie würdest du evtl. sonst (auch) gerne heißen? Hierfür kann und sollte mit dem Smartphone recherchiert werden. Anschließend werden die Ergebnisse in der Runde vorgestellt.



Auswertung

- Was ist euch bzgl. der Herkunft und Bedeutung eurer Namen aufgefallen?
- Welche Gemeinsamkeiten fallen euch auf?
- Aus welchen Ländern, Religionen bzw. Sprachen stammen eure Namen?
- Habt ihr Neues über eure/n eigenen Namen erfahren?
- Was denkt ihr über eure Namensbedeutung?
- Was glaubt ihr, welche Absichten eure Eltern mit euren Namen verbunden haben?
- Wie ist es, wenn der Name oft falsch ausgesprochen oder über ihn gelacht wird?

Fazit

Alle Namen haben eine positive (!) Bedeutung. Ihre Herkunft ist nicht gleich der Herkunft oder der Religion der Person, somit ergeben sich internationale und interreligiöse Bezüge.

Achtung!

Bei der Übung darauf achten, dass die tatsächliche Herkunft des Namens recherchiert wird und nicht die Verknüpfung zur Herkunft oder Religion der Person hergestellt, bzw. angenommen wird. Wenn Schüler*innen äußern, gerne anders heißen zu wollen, ist ein sensibler Umgang damit wichtig, da dies auch aus Unsicherheiten oder Differenzen bzgl. des Geschlechts und der Identität herrühren könnte.

Praxistipps

Es kommt immer wieder vor, dass sich hinter zwei unterschiedlichen Namen die gleiche Bedeutung verbirgt. Daher empfiehlt es sich, dass sich das Team während der Vorstellung kurze Notizen zu den Bedeutungen macht, um hierauf in der anschließenden Reflexionsrunde hinweisen zu können.

Literaturhinweis

Literaturhinweis zum vorurteilssensiblen Umgang mit Namen: https://kids.kinderwelten.net/de/50%20Publikationen/KiDs%20aktuell/kids-2018-02_namen.pdf?download

Meine Geschichte

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen beantworten für sich selbst Fragen zu ihrem Leben und bereiten ihre Antworten kreativ auf. Ihre Ergebnisse stellen sie sich gegenseitig in Kleingruppen vor und reflektieren die Werte, die in ihren persönlichen Geschichten eine besondere Rolle spielen.

- ➡ Identität, Biografie, Werte, Selbst- und Fremdwahrnehmung

- 🕒 170 – 240 min

- 👥 5 – 25 Personen

- ⚙️ Ein großer Raum mit vielen Arbeitsmöglichkeiten und genügend Rückzugsmöglichkeiten für Einzelarbeit, 2–3 kleine Räume für Gruppenarbeiten

- 🔧 Plakatvorlage mit biografischen Fragen, Flipchart-Papier, Zeichenmaterial, Stoffe, Zeitschriften, Deko-Artikel, buntes Papier, Kleber, Stifte, kleine weiße Zettel, Werte-Kärtchen¹

- 💬 Teil 1 + 2 ja / Teil 3 mit Begleitung (und Übersetzung) / Teil 4 ja (Smartphones und/oder Wörterbücher zu Hilfe nehmen). Teil 1 können die Schüler*innen in ihrer bevorzugten Sprache schreiben. Für Teil 2 empfiehlt sich ggf. die Beratung hin zu einer visuellen Darstellungsform.

- ⚠️ Diese Übung schafft durch ihr Thema und die langen Phasen der Einzelarbeit eine intensive und persönliche Atmosphäre. Damit die Intensität gewahrt bleibt, bietet es sich an, die Übung am Stück zu machen und ihre Teile nicht auf mehrere Tage zu verteilen.

¹ Eine Kopiervorlage hierfür findet sich in: https://www.vielfalt-mediathek.de/data/re_init_e.v._tandemnrw_wasistdiregentlich-wichtig_vielfalt_mediathek.pdf auf S. 55

Ziele politischer Bildung

- Kennenlernen und Reflexion individueller Lebensereignisse und Lebenswege und damit verbundener Werte und Bedürfnisse
- Verstehen und Akzeptieren von Denk- und Handlungsweisen, die divergierend zu den eigenen sind
- Eigenes Denken und Handeln auf eine mögliche Gebundenheit an persönliche Erfahrungen und Lebenswelten hin überprüfen

Personale und soziale Ziele

- Die eigene Sozialisation und die der anderen erkennen und die damit einhergehende Gebundenheit des Denkens, Fühlens und Handelns annehmen und andere Sichtweisen einnehmen können
- Erkennen von Selbstkompetenzen und Stärken
- Stärken des Einfühlungsvermögens durch Hineinversetzen in andere Lebensbiografien und Perspektiven

Ziele für das Team

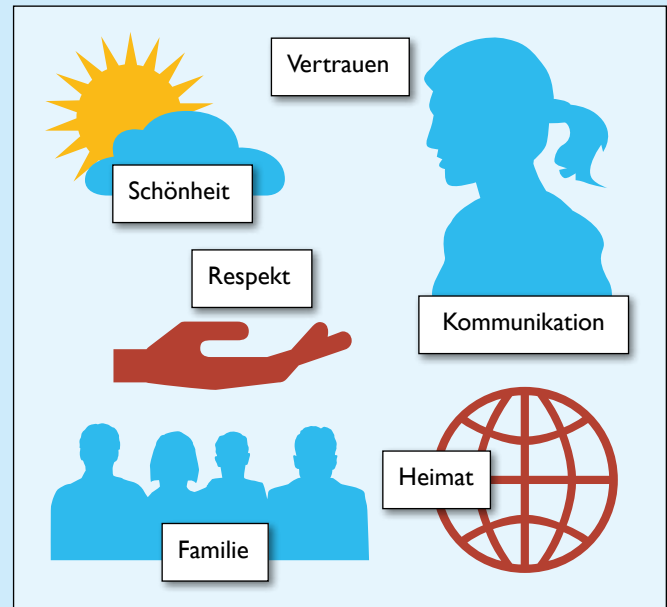
- Es wird sichtbar, mit welchen Zuschreibungen und Diskriminierungserfahrungen die Schüler*innen bereits in ihrem Leben konfrontiert wurden

Durchführung

Teil 1: (30 – 40 min)

Die Schüler*innen werden aufgefordert, sich mit biographischen Fragen zu beschäftigen, die auf einem Plakat visualisiert sind. Sie schreiben ihre Gedanken für sich auf. Diese werden nicht von anderen gelesen. Mögliche Fragen:

- Wie viele Wurzeln habe ich und welche sind das? (Wo habe ich mich in meinem Leben wohl gefühlt? Wo war ich ich selbst?)
- Welche Menschen sind mir wichtig? (Welche Menschen haben mir in meinem Leben besonders geholfen und mich unterstützt?)
- Was hat mich geprägt? (Welche Ereignisse und Einflüsse haben mein Leben geprägt?)
- Was sind die wichtigsten Dinge, die ich bisher in meinem Leben getan habe?
- Was hat sich verändert? (seit meiner Kindheit bis heute: Wie habe ich mich verändert? Was hat sich in meinem Leben verändert?)



Teil 2: (90 – 120 min)

Nachdem sich die Schüler*innen in Einzelarbeit mit der Beantwortung der Fragen eingehend beschäftigt haben, stellt das Team ihnen nun die obigen Materialien zur Verfügung. Diese sollen die Schüler*innen dafür nutzen, ihre Gedanken, Erkenntnisse, Gefühle und Geschichten kreativ darzustellen. So ist es beispielsweise möglich, dass sie malen, zeichnen, schreiben, Songtexten oder Collagen kleben. Präsentiert werden soll jedoch nur das, was die Schüler*innen auch mit ihren Mitschüler*innen teilen wollen.

Während der Kreativphase kann ruhige Musik laufen, auch Musik der Schüler*innen, auf die sich alle einigen können.

Teil 3: (20 – 40 min)

Nachdem die Schüler*innen ihre Biografien kreativ ausgedrückt haben, bildet das Team Kleingruppen, in denen sich die Schüler*innen gegenseitig ihre Geschichten erzählen und die zugehörigen kreativen Werke präsentieren. Sie können sich dabei an folgenden Fragen orientieren:

- Was ist in deinem Werk zu sehen oder zu hören?
- Warum hast du das aufgemalt/gezeichnet/geschrieben?
- Welche Bedeutung hat diese Geschichte in deinem Leben?
- Wie hat sich dadurch etwas in deinem Leben verändert?
- Welche Menschen haben in deiner Erzählung eine wichtige Rolle gespielt?
- Welche Eigenschaften/Stärken hast du dadurch erlangt?

Wenn möglich sollte jede Gruppe einen eigenen Raum für den Austausch erhalten. Den Teilnehmenden muss klargemacht werden, dass eine respektvolle Atmosphäre erforderlich ist!

Gemeinschaft stärken

Teil 4: (30 – 40 min)

Die Schüler*innen sollen nun noch einmal ihre Präsentationen betrachten und überlegen, welche Werte sie darin mit ihrem Leben verbinden. Welche Werte stehen hinter dem, was sie gemalt oder getextet haben? Als Hilfestellung legt das Team Werte-Kärtchen in der Mitte aus. Zudem werden an alle kleine Zettel und Stifte verteilt. Die Schüler*innen sollen die Werte, welche in ihrem Leben und ihren Werken eine besonders wichtige Rolle spielen, aufschreiben. Diese sollen sie wenn möglich genau an die Stelle kleben, wo sie sie vertreten sehen. Für diesen Vorgang kann den Schüler*innen bis zu 30 min Zeit gelassen werden.

Nachdem alle einen oder mehrere Werte ihren Werken zugeordnet haben, werden alle Gemälde, Collagen und Texte im Raum ausgestellt. Dann ist die „Vernissage“ eröffnet und die Schüler*innen können in aller Ruhe umhergehen und anschauen, was sie geschaffen haben.

Fazit

„All diese Geschichten haben euch zu den Personen gemacht, die ihr jetzt seid. Ihr wisst, welche Werte euch wichtig sind, somit wisst ihr, was euch wichtig ist und das kann euch stark machen.“ Keine Lebensgeschichte ist so wie eine andere. Die Lebensgeschichten der anderen erweitern den eigenen Horizont und lassen erkennen, wie vielschichtig unsere Gesellschaft ist.

Achtung!

Die Schüler*innen müssen ihre Gedanken, die sie in Teil I schreiben, mit niemandem teilen. Die Schüler*innen sollen nur kreativ darstellen, was sie auch bereit sind, mit der Gruppe zu teilen.

Den Kleingruppen in Teil 3 wird ausdrücklich klargemacht, dass alles, was hier erzählt wird, in dieser Gruppe bleibt! In dieser Übung sind das gegenseitige Zuhören und Nachvollziehen besonders wichtig. Das Team sollte die Kleingruppen sehr bewusst einteilen und darauf achten, dass jede*r Schüler*in möglichst eine Vertrauensperson mit dabei hat. Auch die Aufteilung nach Geschlecht kann ggf. sinnvoll sein. Je nach respektvollem Umgang der Schüler*innen untereinander ist die Begleitung der Kleingruppen nötig, um Emotionen aufzufangen.

Praxistipps

Während Teil 1 + 2 der Übung ist für das Team genug Zeit, mit einzelnen Schüler*innen ins Gespräch zu kommen, ob sie die Übung verstanden haben und anhand von Beispielen ihre eigenen Gedanken anzuregen.

Im Anschluss an diese Übung empfiehlt sich eine Werte-Übung, z.B. „25 Dinge“ oder „Werte-Quadrat“.

Flussüberquerung

Kurzbeschreibung

Die Gruppe durchquert gemeinsam den Raum, indem sie nur auf eine beschränkte Anzahl Papierblätter tritt.

-  Teambuilding, Gruppenentscheidung, Kommunikation
-  15 – 40 min
-  5 – 35 Personen
-  großer Raum mit freier Fläche
-  Zeitungspapier oder DIN A 4-Blätter
-  Ja

Ziele politischer Bildung

- Üben, Entscheidungen erst nach Abwägung verschiedener Standpunkte zu treffen
- Erkennen, dass die Beteiligung aller Schüler*innen an getroffenen Entscheidungen die Umsetzung gemeinsamer Vorhaben befördern kann
- Einen solidarischen Umgang miteinander und Kompromissbereitschaft fördern

Personale und soziale Ziele

- Stärken der Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeit der Gruppe
- Ein positives Gruppenerlebnis fördern und Teamfähigkeit stärken
- Selbstwirksamkeit (in) der Gruppe erfahren
- Umgang mit erfüllten und unerfüllten Bedürfnissen und Frustration üben
- Auflockerung durch (körperliche) Aktivität

Ziele für das Team

- Unterschiedliche Rollen und Machthierarchien werden sichtbar
- Es zeigt sich, wie inklusiv die Gruppe in der Lage ist, Entscheidungen zu treffen
- Frustrationstoleranz der Gruppe und der Umgang damit werden sichtbar

Durchführung

In einem Raum werden Startpunkt und Ziel festgelegt und markiert (z.B. durch eine Linie). Jede*r Schüler*in bekommt ein Blatt. Die Schüler*innen sollen nun mithilfe der Blätter den Raum durchqueren, dürfen dabei weder den Boden außerhalb eines Blattes betreten noch die Blätter frei liegen

lassen. Hierzu wird ihnen zur Veranschaulichung und um den Spielcharakter der Übung zu erhöhen, eine Geschichte erzählt (s. Praxistipps). Wird der Boden von einer Person betreten, ist die Runde vorbei und die Gruppe startet wieder am Startpunkt. Bleibt ein Blatt frei liegen, ist es weg und steht auch in der nächsten Runde nicht mehr zur Verfügung. Aufgabe ist es, dass alle am anderen Ende des Raumes ankommen. Niemand darf zurückbleiben! Die Schüler*innen sollten sich vor dem ersten Versuch beraten. Hier gibt das Team evtl. Hilfestellungen.

Auswertung

- Wie ging es euch in der Übung gerade? Wie war es für euch, als ihr es geschafft hattet/dass ihr es nicht geschafft habt?
- Wie habt ihr die Aufgabe gelöst/versucht, zu lösen?
- Welche Ideen gab es, wie die Überquerung zu schaffen ist?
- Auf welche Unterschiede und Bedürfnisse musstet ihr Rücksicht nehmen?
- Wie habt ihr eine Entscheidung getroffen?
- Wie lief der erste Versuch?
- Was habt ihr nach dem ersten Versuch anders gemacht?
- Was hat euch frustriert/motiviert?
- Was ist euch in eurer Teamarbeit gut gelungen?
- Welche Verbesserungsideen habt ihr für eure zukünftige Teamarbeit?

Fazit

Als Gruppe – als Gemeinschaft – kommen wir nur gemeinsam zum Ziel.

Achtung!

Evtl. aufkommende Rückzüge und Aggressionen begleiten und in der Auswertung thematisieren.

Praxistipps

Beispiel-Inhalt für Geschichten: Die Schüler*innen sollen einen reißenden Fluss überqueren, wofür sie Holzstücke zur Verfügung haben, die leicht wegschwimmen. Die Pirañas im Fluss freuen sich schon darauf, dass endlich jemand einen Fuß daneben setzt.

Um die Teamfähigkeit der Schüler*innen zu verbessern, bietet es sich an, im Anschluss die „Murmelbahn“ durchzuführen.

Murmelbahn

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen formen mit aneinandergehaltenen Moderationskarten eine Murmelbahn, auf der eine Murmel eine vorgegebene Strecke entlangrollt.

-  Teambuilding, Gruppenentscheidung, Kommunikation
-  15 – 30 min
-  5 – 35 Personen
-  Räume oder Flure mit freier Fläche
-  Doppelt lange Moderationskarten für alle Schüler*innen, eine Murmel oder Holzkugel
-  Ja

Ziele politischer Bildung

- Üben, Entscheidungen erst nach Abwägung verschiedener Standpunkte zu treffen
- Erkennen, dass die Beteiligung aller Schüler*innen an getroffenen Entscheidungen die Umsetzung gemeinsamer Vorhaben befördern kann
- Einen solidarischen Umgang miteinander und Kompromissbereitschaft fördern
- Machthierarchien in der Gruppe werden aufgebrochen und verringert

Personale und soziale Ziele

- Die Erfahrungen aus der vorherigen Kooperationsübung hinsichtlich Kommunikation, Absprachen, Entscheidungen und Teamfähigkeit der Gruppe umsetzen
- Ein positives Gruppenerlebnis fördern
- Selbstwirksamkeit (in) der Gruppe erfahren
- Umgang mit erfüllten und unerfüllten Bedürfnissen und Frustration üben
- Auflockerung durch (körperliche) Aktivität

Ziele für das Team

- Es zeigt sich, wie inklusiv die Gruppe in der Lage ist, Entscheidungen zu treffen
- Frustrationstoleranz der Gruppe und der Umgang damit werden sichtbar

Durchführung

Alle Schüler*innen erhalten eine lange Moderationskarte, dann wird die Übung vorgestellt. Die Aufgabe besteht für die Gruppe darin, durch das Aneinanderhalten der Moderationskarten gemeinsam eine Rinne zu bilden, durch die eine Murmel eine bestimmte Strecke durch den Raum zurücklegen kann. Die Murmel darf während des Durchlaufs nicht hinunterfallen. Personen, die am Ende der Rinne stehen, dürfen sich – sobald die Murmel ihre Moderationskarte passiert hat – vorne wieder anschließen. Fällt die Murmel hinunter, beginnt die Übung von vorn.

Auswertung

Nach einem erfolgreichen oder mehreren gescheiterten Durchläufen wird in der Großgruppe reflektiert:

- Was habt ihr im Vergleich zur vorherigen Kooperationsübung anders gemacht?
- Was hat gut funktioniert?
- Wo habt ihr euch geärgert? Was war schwierig? Wobei hattet ihr Probleme?
- Was für Ideen gab es, wie die Aufgabe zu schaffen ist?
- Wie habt ihr euch koordiniert? Wie habt ihr die Aufgabe gelöst?

Achtung!

Evtl. aufkommende Rückzüge und Aggressionen begleiten und in der Auswertung thematisieren.

Praxistipps

Diese Übung bietet sich als Folgeübung zur „Flussüberquerung“ an, um die gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf Teamarbeit zu verstetigen.

Unsere Traum-WG

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen entwerfen in Kleingruppen eine gemeinsame Traum-WG, in der sie gerne wohnen würden.

-  Gruppenentscheidung, Bedürfnisse, (Grund-) Werte des Zusammenlebens
-  60 – 90 min
-  6 – 30 Personen
-  Mehrere Arbeitsplätze mit Tischen und Rückzugsmöglichkeit
-  Flipchartpapiere, Stifte
-  Ja

Ziele politischer Bildung

- Demokratische Gruppenentscheidungen treffen
- Äußern und Vertreten von eigenen Bedürfnissen und Anerkennen der Bedürfnisse anderer

Personale und soziale Ziele

- Kommunikations-, Konflikt- und Kompromissfähigkeit stärken
- Arbeiten im Team fördern

Ziele für das Team

- Offenheit der Gruppe untereinander wird sichtbar

Durchführung

Die Schüler*innen arbeiten in Kleingruppen à 3 – 6 Personen zusammen; vorzugsweise mit Leuten, die sie noch nicht so gut kennen. Die Kleingruppen erhalten folgenden Auftrag: „Stellt euch vor, ihr wohnt zusammen in einer WG. Wie sieht diese aus? Malt alles auf, was euch in eurer WG und für das Zusammenleben wichtig ist.“ Sie erhalten dafür ca. 30 min Zeit.

Auswertung

Nach der Kreativphase stellen sich die Kleingruppen ihre WGs gegenseitig vor. Rückfragen sind ausdrücklich erlaubt. Nachdem alle WGs präsentiert wurden, erfolgt eine Auswertung in der Großgruppe:

An die Kleingruppen gerichtet:

- Wie war es für euch, eine gemeinsame WG zu entwerfen?
- Was fiel euch leicht/schwer beim Ausgestalten eurer WG?
- Wie habt ihr gemeinsame Entscheidungen getroffen?
- Wurden alle eure Wünsche und Vorstellungen vom gemeinsamen Zusammenleben berücksichtigt? Wenn nein, welche nicht und warum?
- Wessen Bedürfnisse wurden am meisten berücksichtigt? Woran lag das?
- Was zeichnet eure WG im Zusammenleben aus? Welche Werte werden in eurer WG gelebt?
- Auf welche Werte des Zusammenlebens könntet ihr verzichten; auf welche keinesfalls?

An die Großgruppe gerichtet:

- Wo gibt es Gemeinsamkeiten/Unterschiede in den WGs?
- In welcher WG würdet ihr am liebsten wohnen, und warum?
- Könntet ihr euch vorstellen, aus allen einzelnen WGs eine gemeinsame große WG zu gründen? Warum ja/nicht? Was müsste diese sicherstellen?

Baustein „Demokratie und Teilhabe“

Eine fachliche und pädagogisch- didaktische Einführung

Das grundlegende Ziel dieses Bausteins ist die Stärkung der „Fähigkeit und Bereitschaft zur Beteiligung am privaten und öffentlichen Miteinander, in Anerkennung des prinzipiellen gleichen Rechts auf freie Entfaltung“.¹ Da diese freie Entfaltung nicht absolut normativ gesetzt ist, sondern durch einen demokratischen Rahmen eingegrenzt ist, muss sie/muss das gemeinsame Zusammenleben stets ausgehandelt werden. Als Voraussetzung für die Anerkennung der prinzipiell freien Entfaltung zählt ein reflektierter Umgang mit Heterogenität, Meinungsverschiedenheit, Konflikten, Entscheidungen und Lebensrealitäten. Dieser Umgang kann durch einen Prozess von kritischem Denken, verantwortungsbewusstem Handeln und das Einnehmen von unterschiedlichen Perspektiven gestärkt werden. Mit diesem Baustein wollen wir also die rational begründete und grundwerte-orientierte Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen stärken. Außerdem wollen wir sie dafür sensibilisieren, dass Gesellschaft (und auch Schule) durch Engagement und Beteiligung beeinflussbar und damit veränderbar sind.

Demokratielernen als Voraus- setzung für gesellschaftliche Teilhabe

Die Vermittlung von Demokratiekompetenzen und die damit einhergehende Förderung eines politischen Urteils- und Handlungsvermögens sind zwei Hauptaufgaben demokratisch-verfasster politischer Jugendbildung. Ihr Ziel ist es, politisch-gesellschaftliche Mündigkeit zu fördern oder allererst herauszubilden, um durch die Wahrnehmung der eigenen Rechte (und Pflichten) ein selbstbestimmtes Leben in der Gemeinschaft führen zu können. Demokratielernen bedeutet also für uns, das Individuum dazu zu befähigen, den komplexen Herausforderungen des gemeinschaftlichen Lebens (sei es im Alltag, in der Familie oder der Berufsschule) selbstbewusst und kompetent begegnen zu können. Hieran wird zugleich ersichtlich: Wir begreifen Demokratie nicht nur als Staats- oder Gesellschaftsform, sondern vor allem auch als Lebensform, als gelebte Form des sozialen Miteinanders. Demokratie lebt und wird gelebt, soweit die

an ihr partizipierenden Menschen sie gestalten, indem sie sich mit gesellschaftlich und politisch relevanten Fragen rund um das private und öffentliche Zusammenleben auseinandersetzen. Demokratie ist – ähnlich wie Identität – kein statischer Zustand, kein fertiges Produkt. Demokratie ist wandel- und verhandelbar. Sie benötigt für ihr Fortbestehen die stete Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten aktuellen Themen und Herausforderungen. Wenn diese Aushandlungsprozesse auf verständigende und sich gegenseitig anerkennende Weise geführt werden, stärken sie das Individuum und die Gesellschaft, sich gegen anti-demokratische Tendenzen einzusetzen. Hierdurch wird wiederum die demokratische Verfasstheit des jeweiligen politischen oder sozialen Systems gefestigt und weiterentwickelt. Eine demokratische Gesellschaft – und davon ist auch Berufsschule ein Teil – benötigt den Willen und die Möglichkeit zu Partizipation, Engagement, Mitbestimmung und Mitgestaltung.

Kritisches Denken und reflektiertes Handeln stärken

Um die komplexen Alltagsanforderungen (auch im Berufsschulkontext), geprägt durch eine unübersichtliche Informationsfülle und unzählige Entscheidungsmöglichkeiten, bewältigen zu können, ist eine politische und gesellschaftliche Urteilskompetenz unerlässlich. Die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemlagen ist die Basis, um eigenverantwortlich und aktiv an politischen und gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben.

Kritisch und (selbst-)reflektiert zu denken und zu handeln meint auch immer, die eigenen Werte und Rechte zu kennen und daraus verbindliche Vereinbarungen zum Umgang in der Gruppe abzuleiten. Solche Aushandlungsprozesse sind nicht gefeit vor Meinungsverschiedenheiten und Konflikten; vielmehr erzeugen sie diese. Die Frage nach dem Umgang mit Konflikten und in ihnen unterliegenden Schwächeren gibt Aufschluss über den demokratischen Gehalt einer Gesellschaft. Sowohl im persönlichen als auch im berufsschulischen und beruflichen Alltag sind Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Klarheit in den Positionen und Kompromissbereitschaft sowie eine wer-tegeleitete Entscheidungskompetenz wichtige Voraussetzungen für ein verständnisvolles soziales Miteinander. Dazu zählt auch die Fähigkeit, unauflösbare Widersprüche und Gegensätze (im Rahmen der Grund- und Menschenrechte) auszuhalten und als Teil von Demokratie und Vielfalt anerkennen zu können.

Durch kritisches Denken und reflektiertes Handeln sind jedoch nicht nur persönliche, sondern auch gesellschaftliche Veränderungen möglich: „Thinking in new ways always necessitates personal transformation, and if enough people think in new ways, social transformation is inevitable.“² Auch diese gesellschaftlichen Veränderungen sind Ziel politischer Jugendbildung. In diesem Sinne möchten wir die Schüler*innen an berufsbildenden Schulen dazu motivieren, sich für eine gerechtere und gleichberechtigte Gesellschaft einzusetzen; sei es an ihrer Berufsschule, in ihrem privaten Umfeld oder in politischen Zusammenhängen.

Diskriminierungssensible Perspektiven stärken

Sich für eine gerechtere Gesellschaft einzusetzen, setzt voraus, politische Problemstellungen und Kontroversen von verschiedenen Standpunkten aus betrachten und beurteilen zu können sowie deren Abhängigkeiten von und Wechselwirkungen mit ökonomischen, religiös-kulturellen und politischen Aspekten bewerten zu können. Dies braucht die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, denn durch diesen werden gesellschaftlich-dominante Blickregime kritisch betrachtet. Um dominante Blickregime aufzubrechen, benötigt es demnach die Fähigkeit, die Standpunkte und Perspektiven von Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, wahrzunehmen, nachzuvollziehen und einnehmen zu können. Um eine andere als die eigene Perspektive einnehmen zu können, ist es zunächst wichtig, die eigene Position zu verstehen und kritisch hinterfragen zu können. Dies beinhaltet auch, sich zu vergegenwärtigen, dass individuelle Standpunkte und Perspektiven durch persönliche Erfahrungen und Lebensläufe, durch eigene Ansichten und Überzeugungen sowie durch gesellschaftliche Diskurse und Strukturen geprägt sind. Die hier vorgestellten Methoden haben das Einnehmen verschiedener Standpunkte und Sichtweisen zum Ziel, wodurch die Berufsschüler*innen für die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Menschen mit und ohne Diskriminierungserfahrungen, für gesellschaftliche (De-)Privilegien und Machtasymmetrien sensibilisiert werden sollen. Dadurch können diese ungleichen gesellschaftlichen Positionierungen durch die Schüler*innen empathischer nachvollzogen werden, was eine wichtige Voraussetzung darstellt für die Bereitschaft, sich gegen diese gesellschaftlichen Ungleichheiten – die auch Berufsschüler*innen betreffen – einzusetzen. Hierdurch erhöhen die Berufsschüler*innen letztlich auch ihre eigenen gesellschaftlichen und politischen Teilhabemöglichkeiten sowie die ihres sozialen Umfeldes.



Hinweise zur Umsetzung und pädagogischen Haltung

Demokratielernen bzw. Demokratieleben bedarf ausgeprägter Sozialkompetenzen. Dazu zählt u.a. das Einüben von Fähigkeiten, die es ermöglichen, Konflikte konstruktiv zu lösen, Meinungsverschiedenheit anzuerkennen und als etwas Bereicherndes zu betrachten, Mehrheiten zu akzeptieren und gleichzeitig Minderheiten zu respektieren und sich mit Benachteiligten zu solidarisieren. Dies gilt nicht nur als didaktisches Ziel dieses Bausteins, sondern gleichermaßen als Auftrag und Prämisse für die im Feld der politischen Jugendbildung Tätigen. Die Ziele dieses Bausteins verlieren an Bedeutung und Wirkungskraft, wenn sie nicht von den pädagogischen Fachkräften selbst vorgelebt werden. Dies umfasst auch – trotz des hier vorgestellten Methodenkonzeptes – Räume zu lassen und zu schaffen für die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen.

Mit der Methode „2 Wahrheiten – 1 Lüge“ möchten wir im Zeitalter von Fake News & Co die Urteilsfähigkeit der Jugendlichen stärken und sie für Vorurteile und Zuschreibungen sensibilisieren. Anhand der Methode „Deine Meinung ist gefragt!“ soll das Interesse der Jugendlichen an konkreten politischen Themen geweckt und gestärkt und sollen erste Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Mit dem „Werte-Quadrat“ möchten wir den Jugendlichen durch die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Wert- und Normvorstellungen und denen der anderen eine reflektierte Handlungsgrundlage für ihr gesellschaftliches und politisches Handeln vermitteln. Geht es hierbei eher um gesellschaftsrelevante, (prinzipiell) gleichberechtigte Werte, fokussiert die Methode „25 Dinge“ explizit persönliche, zu priorisierende Werte. Die Einigung auf eine begrenzte Anzahl von gemeinsamen Gruppen-Werten soll einen empathischen Blick für die Belange und Bedürfnisse der anderen stärken. Dieser Perspektivwechsel wird in der Methode „Ein Schritt nach vorn“ durch ein vereinfachtes Rollenspiel intensiviert, das zum Ziel hat, für gesellschaftliche Ungleichheiten und die Folgen von Othering-Prozessen zu sensibilisieren. Um eine andere Art von Perspektivwechsel geht es in der Übung „3 Freiwillige“, in der die Schüler*innen ihr eigenes diskriminierungssensibles Handeln reflektieren, indem wir sie für die negativen und positiven machtvollen Folgen von einerseits unreflektiertem und andererseits solidarischem Handeln einer Gruppe sensibilisieren.

- 1 Simbeck, Silvia/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian: Politische Bildung: Demokratiekompetenz als pädagogische Herausforderung, in: Glaab, Manuela/Korte, Karl-Rudolf (Hg.): Angewandte Politikforschung, Springer VS, 2012, S. 394 – 405
- 2 Kincheloe, Joe L.: Into the Great Wide Open: Introducing Critical Thinking, in: ders. Weil, Danny (Hg.): Critical Thinking and Learning. An Encyclopedia for Parents and Teachers, Greenwood Press, 2004, S. 1–52, S. 17

Kritisches Denken und reflektiertes Handeln stärken

2 Wahrheiten – 1 Lüge

Kurzbeschreibung

Je 3 Schüler*innen erzählen eine Geschichte über sich. Die Klasse rät, welche davon gelogen ist.

-  Kennenlernen, gegenseitige Einschätzung und Wahrnehmung, Vorurteile
-  30 – 60 min
-  6 – 30 Personen
-  Ja

Ziele politischer Bildung

- Kennenlernen unterschiedlicher Lebensrealitäten
- Eigene Zuschreibungen an Mitschüler*innen und die der anderen an die eigene Person reflektieren
- (Kritische) Urteilsbildung stärken: Urteile und Einschätzungen über andere hinterfragen und gegebenenfalls modifizieren
- Entstehung von Vorurteilen erkennen

Personale und soziale Ziele

- Distanz gewinnen zu den Einschätzungen und Zuschreibungen der anderen
- Die Überzeugungsfähigkeit und ein sicheres Auftreten der Schüler*innen fördern

Ziele für das Team

- Es wird sichtbar, wie gut die Gruppe bereits miteinander vertraut ist und welche Vorannahmen die Schüler*innen evtl. voneinander haben.

Durchführung

Das Team erläutert der Klasse, dass es in der nächsten Übung um persönliche Geschichten geht, die wahr oder gelogen sein können. Die Aufgabe jeder*s Einzelnen ist es, die wahren von der erfundenen Geschichte zu unterscheiden. Zunächst werden die Schüler*innen in 3er Gruppen aufgeteilt. In jeder Gruppe sollen zwei Schüler*innen eine wahre Geschichte/Anekdote von sich erzählen, die möglichst noch keine*r aus der Klasse kennt. Die*der dritte Schüler*in erzählt eine ausgedachte Geschichte über sich. Die Schüler*innen brauchen hier einige Minuten Zeit, um sich die Geschichten zu überlegen und gegenseitig zu besprechen wie glaubwürdig sie wirken. Nach einer ca. 10 – 15-minütigen Gruppenphase beginnt der zweite Aufgabenteil.

Die drei Schüler*innen setzen sich je auf einen Stuhl oder stellen sich an drei markierte Punkte vor die Klasse. Jede*r erzählt nun die eigene wahre oder gelogene Geschichte. Anschließend stimmen alle ab, welche Geschichte sie für erfunden halten, indem sie sich vor die jeweilige Person stellen. Dies sollte gleichzeitig erfolgen, damit sich keine*r nach der Mehrheit richtet. Wenn alle eindeutig stehen, gibt es die Auflösung, indem der*die entsprechende Schüler*in z.B. aufzeigt. Im Anschluss sollten alle Geschichten noch einmal kurz erwähnt werden, damit sie sich einprägen.

Auswertung

Am Ende wird die Übung mit allen zusammen ausgewertet:

- Wie leicht fandet ihr es, wahre Geschichten zu erzählen, die noch niemand aus der Klasse kannte?
- Wie hat es sich angefühlt, diese persönlichen Geschichten der ganzen Klasse zu erzählen?
- Für diejenigen, die gelogen haben: Wie leicht fiel es euch, euch eine glaubhafte Geschichte über euch ausdenken zu müssen?
- Worauf habt ihr geachtet, um zu bestimmen, wer seine Geschichte erfunden hat?
- Wie häufig lagt ihr mit eurer Einschätzung richtig? (Hier können die Schüler*innen eventuell mit Fingeranzahl aufzeigen.)
- Welche Geschichten haben euch überrascht, weil sie erfunden oder wahr waren?
- Warum hat euch das überrascht?
- Welche Rolle spielten Vorurteile bei dieser Übung eurer Meinung nach?
- Was haben die Fehleinschätzungen der anderen mit euch gemacht?

Achtung!

Die Beurteilung, ob eine persönliche Geschichte erfunden oder wahr ist, kann zwischen Schüler*innen auch zu Konflikten führen bzw. als Beleidigung empfunden werden. Zur Vorbeugung dieser Entwicklung sollte das Spielerische am Raten betont werden.

Deine Meinung ist gefragt!

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen interviewen sich gegenseitig zu verschiedenen gesellschaftsrelevanten Begriffen oder zu Fragestellungen politischer Partizipationsmöglichkeiten.

- ➡ Positionen und Diskussionen zu persönlichen, politischen und gesellschaftlichen Fragen, demokratische Partizipationsmöglichkeiten
- 🕒 30 – 60 min
- 👥 5 – 25 Personen
- 🔧 DIN A4-Blätter mit so vielen Begriffen wie Schüler*innen oder bis zu 10 Fragestellungen
- 💬 Variante A: Ja / Variante B: ab mittlerem Deutsch-Sprachniveau

Ziele politischer Bildung

- Wissens- und Meinungsaustausch zu verschiedenen politischen Fragestellungen fördern
- Differenzen aushalten: gegensätzlichen Meinungen mit Akzeptanz begegnen und ggf. begründet entgegentreten

Personale und soziale Ziele

- Überdenken und Formulieren (politischer) Meinungen: Verhandlungsfähigkeit
- Förderung der Kommunikations-, Kritik- u. Konfliktfähigkeit
- Wertschätzung von unterschiedlichen Positionen erlernen und erfahren

Ziele für das Team

- Politische und persönliche Einstellungen der Schüler*innen erfahren

Durchführung Variante A

(geeignet für Deutschanfänger*innen)

Das Team teilt jeder*m Schüler*in ein Blatt mit einem Begriff aus. Die Schüler*innen gehen nun im Raum umher und interviewen ihre Mitschüler*innen zu dem jeweiligen Begriff: „Welche Meinung hast du zu...? Wie wichtig ist dir...? Was bedeutet für dich...? Was ist das Gute/Schlechte an...?“ Die Antworten sollen möglichst platzsparend auf dem Blatt notiert werden. Am Ende werden die Blätter präsentiert.

Sobald die Blätter aufgehängt sind, erhalten alle Schüler*innen nochmal die Gelegenheit, die Antworten ihrer Mitschüler*innen zu sichten. Darüber hinaus sollen sie auf die Zettel derjenigen Begriffe, zu denen sie nicht interviewt worden sind, ihre Sichtweise dazuschreiben.

Mögliche Begriffe

Musik, Familie, Religion, Heimat, Politik, Respekt, Vorbilder, Herkunft, Freundschaft, Stärken, Talente, Zukunft, Geld, Verantwortung, Hobbies, Schule, Erziehung, Gewalt, Mode, Klimawandel, Feste und Feiern, Reisen, Smartphones und Technik, Essen, Gruppe und Gemeinschaft, Gesundheit, Selbstbewusstsein, Identität, Geschlechtsidentität, Sexualität.

Auswertung

- Wie war es für euch, Interviews zu führen und interviewt zu werden?
- Zu welchen Begriffen habt ihr sehr viel sagen können?
- Bei welchen Begriffen war es eher schwer?
- Welche Begriffe sind euch besonders wichtig?
- Habt ihr zu einem Begriff etwas Neues erfahren?
- Gibt es etwas, das euch bei Sichtung der Antworten eurer Mitschüler*innen gewundert hat?
- Bei dem Begriff X steht Y, was ist damit gemeint?
- Zu welchem Begriff gibt es noch Diskussionsbedarf, weil ihr z.B. etwas anders seht oder nicht versteht?

Durchführung Variante B

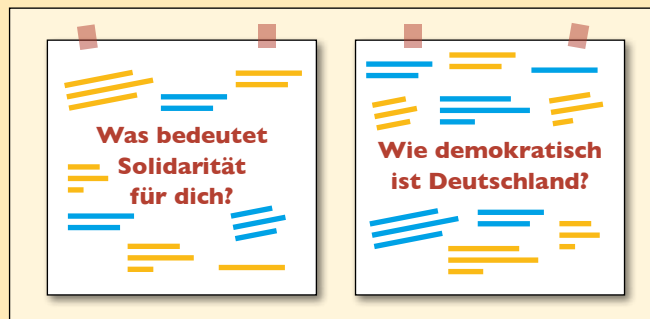
(geeignet ab mittlerem Deutsch-Sprachniveau)

Anstatt der Zettel mit den Begriffen werden Blätter mit einer Frage ausgeteilt. Hierbei werden entweder so viele unterschiedliche Fragen wie Schüler*innen ausgeteilt oder – für größere Gruppen ab 10 Personen – Fragen mehrfach ausgeteilt. So ist in der Auswertung für jede Frage angemessen Zeit, sie zu besprechen.

Die Durchführung ist wie in Variante A beschrieben – bis auf den Schluss: Die Interviews werden nacheinander vorgestellt und dann ausgehangen.

Mögliche Fragen:

- Was bedeutet für dich Mitbestimmung?
- Wann ist etwas demokratisch für dich?
- Hast du schon einmal an einer Demonstration teilgenommen?
- Was bedeutet Solidarität für dich?
- Welche Vereine, Organisationen und Jugendeinrichtungen kennst du in deiner Stadt?
- Wenn du ein Gesetz erlassen könntest, welches wäre es?
- Was ist deine Vorstellung von einer gerechten Welt?
- Hast du dich schon einmal für etwas engagiert? Wenn ja, wofür?
- Wofür/Wogegen würdest du auf die Straße gehen?
- Findest du, in Deutschland sollte es mehr oder weniger Streiks geben?
- Wie demokratisch ist Deutschland?
- Haben in Deutschland alle Menschen die gleichen Rechte und Entfaltungsmöglichkeiten, deiner Meinung nach?
- Was wünschst du dir für deine Stadt?



- Was würdest du an deiner Schule verändern?
- Was müsste deiner Meinung nach getan werden, damit es keinen Rassismus mehr gibt?
- Wie ist deine Meinung zu ... (Umweltschutz/Klimawandel/ Religion etc.)?
- Was verbindest du mit ... (Herkunft/Politik/Zukunft etc.)?
- Was bedeutet für dich ... (Verantwortung/Identität/Heimat etc.)?

Auswertung Variante B

Bevor eine inhaltliche Auswertung mit allen stattfindet, wird zunächst nach jeder Interview-Präsentation auf die möglichen Partizipationsmöglichkeiten, die sich in der jeweiligen Fragestellung widerspiegeln, eingegangen. Die Jugendlichen sollen zum einen ihre vielfältigen Beteiligungsmöglichkeiten in der Gesellschaft (u.a. durch Demonstrationen, Streiks, Petitionen, Schüler*innen-Vertretung, Ehrenamt, Migrant*innenselbstorganisationen, Wahlen etc.) als auch Wege und erste Schritte kennenlernen, wie sie ihre Ziele und Vorhaben erreichen können, z.B. etwas an ihrer Schule zu verändern. Diese Partizipationsmöglichkeiten können für alle noch mal übersichtlich zentral notiert werden.

Gesamtauswertung im Anschluss:

- Wie war die Übung für euch?
- Zu welchen Fragestellungen habt ihr viel sagen können?
- Bei welchen Fragestellungen fiel es euch schwer, eine Antwort zu finden?
- Welche Themenstellungen der Fragen sind euch besonders wichtig?
- Welche Themen interessieren euch weniger?
- Welche Fragestellungen wurden besonders kontrovers beantwortet?
- Welche Fragen wurden eher einstimmig beantwortet?
- Was habt ihr durch die Antworten Neues hinzugelernt?

Fazit

Euch sind super viele Partizipationsmöglichkeiten eingefallen. Ihr habt dezidierte Meinungen zu verschiedensten Themen. Ihr habt die Möglichkeit, euch einzumischen und euch füreinander einzusetzen.

Werte-Quadrat

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen setzen sich anhand vorbereiteter Aussagen mit eigenen Werten und Normen auseinander. Gemeinsame und abweichende Auffassungen werden in der Gruppe diskutiert.

-  Werte und Normen, Meinungsvielfalt
-  30 – 60 min
-  4 – 8 Personen (größere Gruppen werden in mehrere Kleingruppen geteilt)
-  Je nach Größe der Gruppe ein entsprechend großer Raum, in dem jede Kleingruppe ohne Einfluss der anderen Gruppen sich positionieren, diskutieren und reflektieren kann
-  Je Kleingruppe 4 vorbereitete Plakate („ich stimme zu“, „ich stimme nicht zu“, „andere sollen auch so denken wie ich“, „was andere denken, ist mir egal“) sowie mind. für jede*n Schüler*in einen Zettel, auf dem eine Aussage verzeichnet ist
-  Nein

Ziele politischer Bildung

- Auseinandersetzung mit und Reflexion von Werten und Normen als Basis alltäglichen und politischen Handelns
- Reflexion demokratischer Werte, Grund- und Menschenrechte
- Gründe für unterschiedliche alltägliche und politische Handlungsweisen anderer anhand unterschiedlicher zugrundeliegender Werte und Normen erkennen
- Werte-basierte Meinungsverschiedenheit als wichtigen Bestandteil von Demokratie erkennen und anerkennen

Personale und soziale Ziele

- Üben, sich zu positionieren und die dahinterstehenden Meinungen und Interessen zu äußern, zu begründen und zu vertreten
- Einen toleranten und wertschätzenden Umgang mit Meinungsverschiedenheit erlernen

Ziele für das Team

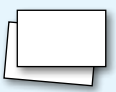
- Einblick in die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Wertevorstellungen und Normüberzeugungen der Schüler*innen erhalten

Durchführung

Große Gruppen werden in mehrere Kleingruppen unterteilt. Jede Kleingruppe erhält mehrere Aussagesatzel, wobei alle Kleingruppen dieselben Aussagen erhalten. Jede*r Schüler*in erhält mindestens einen Aussagesatzel. Aufgabe ist es, die Aussage in Ruhe durchzulesen, sich mit dieser auseinanderzusetzen und sich anschließend durch Ablage des Zettels in das Werte-Quadrat zu dieser Aussage zu positionieren.

In dieser ersten Phase der Übung soll jede*r Schüler*in für sich allein agieren. Es findet noch kein Austausch mit den anderen Schüler*innen aus der Kleingruppe statt. Das Ablegen einzelner Aussagen soll nicht kommentiert werden. Auch sollte ein Austausch mit Schüler*innen aus den anderen Kleingruppen vermieden werden.

Nachdem alle Aussagesatzel in das Werte-Quadrat abgelegt wurden, beginnt die zweite Phase der Übung. Die Schüler*innen einer Kleingruppe betrachten nun alle in das Werte-Quadrat abgelegten Aussagen und reflektieren und diskutieren diese. „Warum habt ihr eure Aussagen dorthin gelegt? Wer hat Widerspruch zu einer gelegten Aussage? Wie ist es für euch, diese Aussagen jeweils dort liegen zu sehen?“ Ein Umlegen und Umpositionieren der Aussagesatzel ist hier ausdrücklich erlaubt und erwünscht.

Werte-Quadrat	„Ich stimme zu.“	„Ich stimme nicht zu.“
„Andere sollen auch so denken wie ich.“		
„Was andere denken ist mir egal.“		

Auswertung

Anschließend erfolgt die Reflexion in der Großgruppe:

- Wie erging es euch während des Nachdenkens über eure Aussage?
- Was fiel euch leicht/schwer?
- Bei welchen Aussagen hattet ihr (keine) Probleme, sie in das Werte-Quadrat abzulegen?
- Wie erging es euch in der Kleingruppe?
- Seid ihr zufrieden mit dem Ergebnis/mit dem Prozess?
- Über welche Aussagen und deren Positionierung habt ihr in der Gruppe besonders/gar nicht diskutiert bzw. diskutieren müssen?

Diskriminierungssensible Perspektiven stärken

- Wenn ihr euer Ergebnis mit dem der anderen Gruppen vergleicht, welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten stellt ihr fest?
- Gibt es Werte, bei denen ihr euch alle/wir uns in der Gesellschaft einig sind?
- Gibt es Werte, bei denen sich alle einig sein sollten?

Aussagen

Die Aussagen sind als Beispiele zu verstehen. Sie sollen individuell an die Gruppe und das aktuelle Zeitgeschehen angepasst werden.

- Frauen und Männer sind für Haushalt und Kindererziehung gleichermaßen verantwortlich
- Jungen können besser rechnen als Mädchen
- Echte Männer weinen nicht
- Schlank ist schön
- Wer wirklich eine Arbeitsstelle möchte, findet auch eine
- Graffiti ist Kunst
- Zu spät kommen ist okay
- Kinder sollen selber entscheiden, was sie wollen
- Jede*r sollte älteren Menschen einen Platz in einem vollen Bus/einer vollen Bahn anbieten
- Ältere Menschen sollten gesiezt werden
- Homosexualität ist normal
- Asylrecht für alle!
- Asylsuchende sollten arbeiten dürfen
- Es ist gerecht, dass Anwäl*innen viel Geld verdienen
- Schüler*innen sollten für alle Fächer die Lehrinhalte selbst bestimmen dürfen
- ÖPNV sollte für alle Schüler*innen kostenlos sein
- ‚Behindert‘ als Schimpfwort zu verwenden sollte gesetzlich verboten werden
- An Schulen sollten überhaupt keine religiösen Feste begangen werden
- Religionsunterricht sollte an berufsbildenden Schulen genauso wie Mathe ein Pflichtfach sein
- Religion ist Privatsache
- Jugendliche engagieren sich nicht mehr politisch, weil sie von der Politik enttäuscht sind
- Alle Menschen sollten dieselben Freiheiten haben
- Umweltschutz geht alle Menschen auf dieser Erde etwas an

Achtung!

Es ist darauf zu achten, dass die Aussagen nicht einseitig Stereotype, Zuschreibungen und diskriminierende Verhältnisse wiedergeben, die Verletzungen hervorrufen können. Es braucht zudem klare Kommunikations- und Diskussionsregeln.

25 Dinge

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen schreiben 25 Dinge auf, die ihnen wichtig sind. Dann kürzen sie die Liste schrittweise auf die 3 wichtigsten Dinge herunter.

- ➡ Wertvorstellungen, Bedürfnisse, Prioritäten
- 🕒 45 – 75 min
- 👥 5 – 30 Personen
- 🔧 Moderationskarten und Stifte für alle
- 💬 Phase 1: Ja / Phase 2: Nur mit Begleitung oder in der Großgruppe
- ⚠️ Diese Übung ähnelt in Phase 2 sehr der Übung „Werte-Quadrat“, lässt die Schüler*innen die Themen aber selber festlegen.

Ziele politischer Bildung

- Kennenlernen und Reflexion individueller und gemeinsamer Werte, Bedürfnisse und Prioritäten
- Spannungsverhältnis zwischen den eigenen Bedürfnissen und denen der Gruppe wahrnehmen
- Eigene Werte und Prioritäten auf ihre Kompatibilität mit den gemeinsamen Werten und Prioritäten der Klasse hin überprüfen
- Differenzen aushalten: gegensätzlichen Meinungen mit Akzeptanz begegnen und ggf. begründet entgegentreten
- Kontroverse Positionen bei Diskussionen nach ihren Hintergründen befragen

Personale und soziale Ziele

- Reflexion eigener grundlegender Bedürfnisse und Wertvorstellungen wie diese für sich priorisieren können
- Verhandlungs-, Kompromiss- und Problemlösefähigkeit stärken
- Sich selbst begründet positionieren und eigene Interessen nachvollziehbar argumentieren können

Ziele für das Team

- Es wird sichtbar, ob und wie es den Schüler*innen schwer fällt, von Wichtigem ‚Abschied‘ zu nehmen und von was.

Durchführung

In der ersten Phase erhalten die Schüler*innen Papier und Stifte und werden gebeten, 25 Dinge aufzuschreiben, die ihnen wichtig sind. Das können z.B. Familie, Religion, Handy,

Lieblingssessen oder Gesundheit sein. In einem nächsten Durchgang werden sie gebeten, auf 7 Dinge aus ihrer Liste zu verzichten. Im nächsten Schritt sollen die Schüler*innen erneut 7 Dinge streichen. In einem dritten Durchgang noch einmal 5 Dinge. Im vierten Durchgang noch einmal 3, sodass sie sich auf die 3 wichtigsten Dinge in ihrem Leben festlegen müssen, auf die sie auf keinen Fall verzichten wollen: „In einer Situation, in der ihr euch nur noch auf 3 Dinge konzentrieren könnt, welche 3 Aspekte würdet ihr auswählen?“

In einer zweiten Phase werden Kleingruppen von ca. 4 – 6 Schüler*innen gebildet, in denen die 3 ausgewählten Dinge verglichen und diskutiert werden. Anschließend sollen sich die Schüler*innen auf so viele Dinge einigen, wie sie Teilnehmende in der Kleingruppe haben. „Wenn jede*r nur noch ein Ding einbringen kann, was wäre eure gemeinsame Lösung?“ Die Lösungen werden am Ende sichtbar für alle präsentiert.

Auswertung

Am Ende wird der Prozess in der Großgruppe reflektiert:

- Wie erging es euch während der Übung?
- Was fiel euch leicht / schwer?
- Wie schwer/leicht war es, 25 Dinge aufzuschreiben, die euch wichtig sind im Leben?
- Wie leicht/schwer war es, Dinge wegzustreichen, sich zu entscheiden und ‚Unwichtiges‘ von ‚Wichtigem‘ zu trennen?
- Wenn ihr es nicht geschafft habt, euch selber auf drei Dinge zu reduzieren – woran lag das?
- Zwischen welchen Dingen habt ihr gehadert?
- Worüber habt ihr in der Kleingruppe diskutiert?
- Wie war es in der Kleingruppe gemeinsam zu entscheiden, welche Dinge wichtig sind?
- Wie habt ihr in der Kleingruppe entschieden? Jede*r für sich oder gemeinsam? Konsens oder Mehrheitsentscheid?
- Gab es Diskussionen, die euch in der Kleingruppenphase geärgert haben?
- Was hat euch an der Übung gefallen?
- Was ist euch aufgefallen oder habt ihr gelernt?
- Wie zufrieden seid ihr mit eurem gemeinsamen Ergebnis?

Praxistipps

Phase 2 kann alternativ auch in der Großgruppe stattfinden. Hierzu werden nach den allgemeinen Reflexionsfragen alle drei wichtigsten Dinge gesammelt und aufgeschrieben. Dabei treten Mehrfachnennungen auf, die dokumentiert werden sollten (z.B. durch Striche an der Seite des Begriffes für jede Nennung). Gemeinsam überlegen nun alle, auf welche fünf Dinge sie sich in der Klasse einigen können, ob das möglich ist und warum evtl. nicht.

Ein Schritt nach vorn

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen versetzen sich in verschiedene Rollen und beantworten aus dieser Sicht Aussagen zu gesellschaftlichen und politischen Partizipationsmöglichkeiten, indem sie einen Schritt vor gehen.

-  gesellschaftliche und politische Positionen und Privilegien, Diskriminierung, Vorurteile
-  45 – 60 min
-  10 – 20 Personen
-  Freier Raum, in dem alle Personen nebeneinanderstehen und ein paar Meter nach vorne laufen können oder lange und breite, ruhige Treppe
-  Kleine Zettel mit Rollenbeschreibungen, Kreppband, vorbereitete Aussagen
-  Nein

Ziele politischer Bildung

- Erkennen von Diskriminierung
- Reflexion eigener (stereotyper) Vorstellungen über bestimmte gesellschaftliche Gruppen
- Förderung der Empathie und Solidarität für von Diskriminierung Betroffene
- Sensibilisierung für unterschiedliche Einschränkungen und Entfaltungsmöglichkeiten

Personale und soziale Ziele

- Erkennen der eigenen gesellschaftlichen und sozialen Position
- Sensibilisierung für die möglichen, individuellen Folgen der Zugehörigkeit zu Gruppen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören

Ziele für das Team

- Unwohlsein der Schüler*innen in Bezug auf Benachteiligung erkennen

Durchführung

Den Schüler*innen wird erklärt, dass sie nun in verschiedene Rollen schlüpfen sollen. Alle Schüler*innen bekommen eine Rollenkarte, die sie für sich lesen und nicht den anderen zeigen sollen. Unklarheiten werden einzeln mit dem Team geklärt. Alle sollen sich nun im Stillen in ihre Rolle

hineinversetzen anhand von Fragen, die das Team mit kleinen Pausen zum Nachdenken stellt: „Wo und wie wohnst du? Was machst du morgens, mittags, abends? Wieviel Geld hast du zur Verfügung? Wovor fürchtest du dich?“

Dann stellen sich alle in eine Reihe nebeneinander auf einer Seite des Raumes auf, ohne miteinander zu reden. Das Team liest nun Aussagen vor, die die Schüler*innen für ihre Rollen mit „ja“ oder „nein“ beantworten sollen. Bei „ja“ gehen sie einen Schritt nach vorn; bei „nein“ oder wenn sie unsicher sind, bleiben sie stehen. Das Team lässt allen kurz Zeit sich umzuschauen, bevor die nächste Aussage vorgelesen wird.

Aussagen

Die Aussagen sind als Beispiele zu verstehen. Sie sollen individuell an die Gruppe und das aktuelle Zeitgeschehen angepasst werden.

- Du hast nie ernsthafte Geldprobleme
- Deine medizinische Versorgung ist gesichert
- Du kannst den Beruf erlernen, den du dir wünschst
- Du darfst wählen gehen
- Du kannst davon ausgehen, am Bahnhof ohne Kontrolle reisen zu können
- Du kannst davon ausgehen, leicht eine Wohnung zu finden
- Du kannst deine sexuelle Ausrichtung öffentlich zeigen, ohne diskriminiert zu werden
- Du kannst in jedes Land der Welt reisen
- Du kannst deine Religion und ihre Zeichen (Kreuz, Kippa, Kopftuch) ohne Probleme in der Öffentlichkeit zeigen
- Du hast das Gefühl, dass du deine Meinung frei äußern kannst und dass dich die anderen ernst nehmen
- Du kannst dich problemlos auf eine Ausbildungsstelle bewerben
- Du kannst Freund*innen nach Hause zum Essen einladen
- Du kannst dich durch die Stadt bewegen, ohne gemeine Sprüche von unbekannten Menschen zu erhalten
- Du kannst dich in deiner Muttersprache unterhalten, ohne abwertende Kommentare zu bekommen
- Du kannst erwarten eine angemessene und gerechte Bezahlung in deinem Beruf zu erhalten
- Du kannst dich ohne gemeine Kommentare schön machen
- Du fühlst dich in den Medien repräsentiert
- Du schläfst nachts ohne Angst ein
- Du wohnst in einem Viertel, welches in deiner Stadt gut angesehen ist
- Du kannst alle Orte deiner Stadt problemlos erreichen
- Du kannst eine faire Behandlung durch staatliche Organe erwarten (Polizei, Behörden, Gerichte etc.)

Nachdem eine Auswahl oder alle Aussagen vorgelesen und beantwortet wurden, kleben die Schüler*innen ihre Rollenkarten mit Kreppband vor sich auf den Boden und schauen sich um, wo die anderen stehen. Dann schlüpfen sie (mit einer kurzen Übung) aus ihren Rollen und kommen im Kreis zusammen.

Auswertung

Die erste Auswertungsrunde bezieht sich auf die Rollen und deren Positionen. Dabei stellen alle kurz ihre Rolle vor und an welcher Position sie standen. Die Reflexion erfolgt zu den Fragen:

- Wie fandet ihr eure zugeteilte Rolle?
- Wie fühlte es sich an, zurückzubleiben/weit nach vorne zu kommen?
- Bei welchen Aussagen seid ihr stehengeblieben und warum?

In einer zweiten Runde geht es einerseits darum, die Gründe, bestehend aus verschiedenen Privilegien, für die unterschiedlichen Positionen heraus zu finden, sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden, die Sicht auf Menschen in anderen Positionen und deren Optionen zu reflektieren und Veränderungsmöglichkeiten zu überlegen. Andererseits geht es darum, herauszustellen, welche und wie Urteile und Annahmen über Menschen anhand nur weniger bekannter Eigenschaften getroffen werden. Beides anhand folgender Fragen:

- Konntet ihr euch gut in eure Rollen hineinversetzen oder wonach habt ihr zwischen „ja“ und „nein“ entschieden? Welche Bilder hattet ihr dabei im Kopf? Woher hattet ihr die Informationen?
- Bei welcher Rolle wart ihr überrascht, dass sie so weit vorne/hinten stand?
- Bei welcher Frage wart ihr unsicher, ob ihr einen Schritt nach vorne gehen könnt?
- Was unterscheidet die Personen, die weit vorne standen von denen, die weit hinten standen?
- Bei welcher Rolle hättet ihr gedacht, dass sie an einer anderen Stelle steht?
- Warum führen diese Unterschiede zu so unterschiedlichen Möglichkeiten?
- Wer ist dafür verantwortlich, dass eure Rolle weit hinten oder vorne steht?
- Was würdet ihr euch für eure Rolle wünschen?
- Was könntet ihr tun, um diese Unterschiede zu verringern?
- Spielt es dabei eine Rolle, was ihr verändern könnt, ob ihr selbst von Diskriminierung betroffen seid oder nicht?

Fazit

Privilegiertere nehmen ihre Privilegien oft als selbstverständlich wahr und bemerken sie nicht. Wohingegen marginalisierte Menschen fast täglich mit Ausgrenzungserfahrungen konfrontiert sind. Es kann individuell oder strukturell bedingt sein, dass wer zurückbleibt. Die Betroffenen sind nicht verantwortlich, aber durchaus handlungsfähig. Niemand kann sich wirklich in die Gefühle anderer hineinversetzen und somit eine Situation nie gänzlich nachempfinden.

Achtung!

Bei Schüler*innen, die in der Gruppe möglicherweise in marginalisierten Positionen sind, diesen keine Rollen zuteilen, die weit zurückbleiben. Wenn ein*e Schüler*in die gezogene Rolle nicht annehmen will, kann diese auch getauscht werden.

Die Rollenbeschreibungen zielen teilweise bewusst auf Stereotype, um diese in der Übung zu verdeutlichen. Diese sollten in der Auswertung herausgestellt werden!

Quelle

Die Rollen I – II sind entnommen aus: RE/init e.V. Recklinghausen: „Was ist dir eigentlich wichtig...?“. Übungshandbuch für Peer-Education in der Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung, S. 89

Rollenbeschreibungen

- Du bist Anja, eine 18-jährige Auszubildende in Bürokommunikation mit guten Noten. Nach der Ausbildung möchtest du noch dein Fachabitur machen und Marketing studieren.
- Du bist Paula, eine 19-jährige Punkerin. Du jobbst in einer Kneipe.
- Du bist Ouhry, ein 26-jähriger Geflüchteter aus Ghana. Du bist seit einem Jahr in Deutschland und hast noch keine Arbeitserlaubnis.
- Du bist Sascha, 32 Jahre alt. Du hast eine Ausbildung zum Fliesenleger gemacht und arbeitest seit zehn Jahren in deinem Beruf. Du bist ledig.
- Du bist Jana. Du bist 17 Jahre und machst gerade dein Abitur. Seit deiner Kindheit sitzt du im Rollstuhl.
- Du bist Ahmed, 18 Jahre alt. Du bist aus Marokko nach Deutschland gekommen, weil du dort keine Arbeit gefunden hast. Du willst eine Ausbildung im Handwerk machen.
- Du bist Ina, 20 Jahre alt. Du bist schwanger und HIV-positiv getestet. Du lebst alleine und befindest dich im Mutterschutz.
- Du bist Anna, 19 Jahre alt. Du bist Schülerin in der 12. Klasse und jüdischen Glaubens.
- Du bist Marvin, 22 Jahre alt. Du bist Elektriker und wegen deiner Spielsucht in Behandlung.
- Du bist Alex, 17 Jahre alt. Du bist ein Schwarzer Jugendlicher und deine Eltern kommen aus Ghana. Du machst gerade eine Ausbildung zum Krankenpfleger.
- Du bist Nevin, 17 Jahre alt. Du bist Kurde und Azubi der Kommunikationselektronik. Du bist in einer schwulen Beziehung.
- Du bist Zeina, 23-jährige Fotografin. Du bist Muslimin und trägst ein Kopftuch.
- Du bist Tobias, 30-jähriger Erzieher, katholisch und ledig.
- Du bist Fidan, 17-jähriger Azubi als Hotelfachmann. Deine Eltern kommen aus Bosnien. Du bist Rom.
- Du bist Chi, 14 Jahre alt. Du bist Buddhist. Deine Eltern kommen aus Vietnam.
- Du bist Jessica, 18-jährige Studentin. Deine Eltern sind wohlhabend. Die Eltern deines Freundes kommen aus der Türkei.
- Du bist Sarah, 26 Jahre alt und alleinerziehende Mutter von zwei Kindern. Du bekommst Sozialhilfe.
- Du bist Yu, 21 Jahre und lebst in einer Kleinstadt. Deine Eltern haben dort eine Arztpraxis.
- Du bist Anfisa, 25 Jahre und hast 2 Geschwister, mit denen du gemeinsam mit deinem Vater zusammenwohnst. Du bist blind und derzeit arbeitssuchend.
- Du bist Johan, 28 Jahre, leidest am Tourette-Syndrom und spielt gerne Badminton.

3 Freiwillige

Kurzbeschreibung

Die Mehrheit der Schüler*innen diskutiert über ein selbstgewähltes Thema, zu dem sie die Schlüsselbegriffe durch andere Wörter ersetzen. Die 3 Freiwilligen kennen diese Code-Wörter nicht; versuchen aber, sich an der Diskussion zu beteiligen.

- ➡ Mehrheiten und Minderheiten, sprachlich sozialisierte Bezüge, Migrationsgesellschaft, Inklusion und Ausgrenzung, Diskriminierung, Rassismus, Diversität
- 🕒 45 – 75 min
- 👥 10 – 30 Personen
- 🔧 Ggf. Flipchartbögen (zum Visualisieren der Code-Wörter)
- 💬 Nein
- ⚠️ Die Übung nur in einem vertrauensvollen Rahmen durchführen! Sie muss sensibel angeleitet, durchgeführt und ausgewertet werden.

Ziele politischer Bildung

- Sensibilisieren für den Umgang von Mehr- und Minderheiten und das (inklusive) Zusammenleben in der pluralen Migrationsgesellschaft
- Sensibilisieren für inklusives und ausgrenzendes Verhalten in/ durch die Gruppe
- Solidarität fördern mit von Diskriminierung Betroffenen
- Erkennen von wechselnden Mehr- und Minderheitsverhältnissen

Personale und soziale Ziele

- Bewusstsein schärfen für den Umgang mit Macht
- Eigenes Diskriminierungsverhalten reflektieren
- Empathie stärken für Auswirkungen von Ausgrenzungsphänomenen
- Erkennen, dass Minderheiten ausgrenzendes Verhalten viel verletzender erleben, als es sich die Mehrheit vorstellen kann

Ziele für das Team

- Erkennen, welchen Schüler*innen es offensichtlich Spaß macht, andere auszuschließen und welche sie integrieren wollen

Durchführung

Die Schüler*innen werden sensibel darauf hingeleitet, dass das Team zunächst 3 Freiwillige benötigt, die gleich den Raum verlassen werden, bis sie vom Team wieder reingebeten werden (dies kann u.U. einige Zeit dauern, ca. 20min). Das Team achtet bei der Auswahl der 3 Freiwilligen sehr sensibel darauf, dass sich die Personen wirklich freiwillig melden und keine erkennbaren Ausgrenzungserfahrungen in der Klasse machen, um diese nicht zu reproduzieren. Nach der Einigung auf 3 Freiwillige verlassen diese den Raum und warten vor der Tür.

Der Rest der Klasse erhält den Auftrag, sich ein Thema zu überlegen, über das sie gleich gerne sprechen/diskutieren möchten, sobald die 3 Freiwilligen wieder zurück in den Raum gebeten werden. Mögliche Themen könnten sein: Geburtstagsparty, Abschlussfest, Schule, Ferien, Politik, Klimawandel, Fußball. Es ist wichtig, dass sich die Schüler*innen auf ein Thema einigen, zu dem sie alle etwas sagen können und die Hürden der Diskussionsbeteiligung so gering wie möglich gehalten werden. Nach der Festlegung auf ein Thema überlegen sie sich drei Schlüsselbegriffe zu diesem Thema, die sie durch komplett andere, themen-unabhängige Wörter ersetzen. Als weiteren Code überlegen sie sich eine Geste, die sie z.B. bei einem ‚Signalwort‘ alle machen. Nachdem die Gruppe unter sich einige Minuten Zeit hatte, eine Probe-Diskussion zu führen, werden die 3 Freiwilligen wieder in den Raum zurückgeholt. Sie erhalten die Aufgabe, sich an der Diskussion zu beteiligen/sich in die Gruppe zu integrieren. Dabei beobachtet das Team sehr aufmerksam, wie es den 3 Freiwilligen geht und beendet ggf. frühzeitig die Übung, sollte es großes Unwohlsein bei einzelnen Schüler*innen feststellen.

Nach ca. 10 – 15min Diskussionszeit beendet das Team das Gruppengespräch und leitet zur Auswertung über.

Auswertung

Sollte es während der Übung zu großem ersichtlichem Unbehagen in der Klasse gekommen sein, führt das Team eine Art Rollenausstieg durch, z.B. durch ein Abstreifen der ‚Rolle‘. Die Auswertung findet im Plenum statt:

An die 3 Freiwilligen:

- Wie ist es euch während der Übung ergangen?
- Wie schwer fiel es euch, euch in die Diskussion/Gruppe zu integrieren?
- Welche Strategien habt ihr verwendet, um euch zu integrieren? Was hat euch dabei geholfen?
- Wie habt ihr euch als Freiwillige verhalten – habt ihr als Freiwilligen-Gruppe zusammengearbeitet?
- Wie habt ihr die Gruppe(n) wahrgenommen? Welche Unterschiede gab es zwischen den Gruppen?
- Was hättet ihr euch von euren Mitschüler*innen gewünscht?

An die restliche Gruppe:

- Wie erging es euch während der Übung?
- Wie habt ihr euch als Gruppe gegenüber den 3 Freiwilligen verhalten?
- Gab es abweichendes Verhalten von Einzelnen?
- Was habt ihr als Gruppe getan, um die 3 Freiwilligen zu integrieren?
- Wie habt ihr das Verhalten der 3 Freiwilligen erlebt?
- Wie wäre es euch anstelle der 3 Freiwilligen ergangen?

An alle:

- Was hat diese Übung mit Fremdsein, mit Anderssein und mit Abwertung zu tun? Wie entsteht dies?
- Worin seht ihr Parallelen zu eurem Alltag und zur gesellschaftlichen Realität?
- Wie können gesellschaftliche Ausgrenzungen abgebaut werden? Was könnt ihr dafür tun?
- Wie wollt ihr als Gruppe/als Teil der Gesellschaft euer Zusammenleben gestalten?

Für den Auswertungsprozess ist eine empathische und ggf. medierende Moderation erforderlich, die auf die (emotionalen) Befindlichkeiten einzelner Gruppenmitglieder angemessen und ggf. verständigend zwischen den 3 Freiwilligen und der Großgruppe bzw. zwischen Schüler*innen mit divergierenden Ansichten reagiert. Die Moderation ist darum bemüht, ein gegenseitiges Verstehen und Nachempfinden für die Beweggründe der jeweils Anderen zu fördern, z.B. durch empathisches Nachfragen: „Y, kannst du nachvollziehen, warum X so gehandelt hat?“ und andersrum.

Fazit

Ausgegrenzte Personen erleben die Ausgrenzung viel verletzender als – bewusst oder unbewusst – ausgrenzende Personen. Alle sind (mit)verantwortlich für eine gelingende Inklusion und den Abbau von Ausgrenzungsphänomenen.

Achtung!

Diese Übung erzeugt Othering-Prozesse! Sie sollte nicht angewendet werden, wenn es offenkundige Ausgrenzungsfälle in der Klasse gibt.

Praxistipps

Bei großen Klassen von mehr als 20 Schüler*innen empfiehlt es sich, die im Raum verbleibende Großgruppe in Kleingruppen à 8 – 10 Schüler*innen zu unterteilen, sodass die 3 Freiwilligen mehrere Optionen haben, sich in eine dieser Gruppen zu integrieren.

Quelle

Angelehnt an: <http://projekt-dimensionen.de/methoden-bausteine/suche/drei-freiwillige.html>, weiterentwickelt von: Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V.

Baustein „Weltanschauungen, Religion und Glaube“

Eine fachliche und pädagogisch- didaktische Einführung

Dieser Baustein behandelt den Themenkomplex ‚Weltanschauungen, Religion und Glaube‘ als Fortführung der vorangestellten Themen ‚Identitäten und Zugehörigkeiten‘ und ‚Demokratie und Teilhabe‘. Indem wir diese Themen in einem eigenen Baustein behandeln, tragen wir dem wirkmächtigen Moment Rechnung, dass gegenwärtige gesellschaftliche Debatten stark von religiösen Zugehörigkeiten und Zuschreibungen geprägt sind, die einen Einfluss auf die Möglichkeiten zur Partizipation und das Ausbilden einer eigenen Identität im Migrationsland Deutschland haben (s. Texte „Jugend und Religion“ und „Empowerment im Kontext von Migration und Bildung“ von Arzu Çiçek).

In diesem Baustein geht es uns weniger um die Frage nach einer bestimmten Religion oder nach dem Maß an Religiosität. Es geht also nicht um eine theologische Auseinandersetzung mit verschiedenen Konfessionen und deren Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Im Fokus steht vielmehr die Leitfrage „Woran glaubst du?“ Diese Frage führt über den Religionsbegriff hinaus und eröffnet einen multiperspektivischen Blick auf Glaube(n) und Weltanschauung(en).

Akzeptanz für weltanschauliche und religiöse Vielfalt stärken

Die Frage nach Sinngebungen im Leben betrifft alle Jugendlichen und schließt sowohl religiöse als auch nicht-religiöse Aspekte ein. Die Erörterung unserer Leitfrage in Hinblick auf die damit implizierten Teilfragen „Was gibt dir Halt?“ und „Was stärkt dich?“ schafft einen Rahmen und ein Angebot, um sich über gegenseitige Wertevorstellungen, Glaubensgrundsätze und Sinngebungen auszutauschen. Die unterschiedlichen Antworten der Schüler*innen auf die Leitfrage verdeutlichen, wie vielschichtig das Thema ‚Glaube‘ ist und machen es möglich, den verschiedenen Lebensrealitäten der Schüler*innen gerecht zu werden.

Im (berufsschulischen) Alltag geht es im Kontext von ‚Religion‘ oftmals um Zuschreibungen und darum, wer aufgrund welcher Merkmale bzw. Zuschreibungen als religiös oder nicht-religiös wahrgenommen wird. Es geht also oftmals mehr um eine *vermeintliche* religiöse Zugehörigkeit als um eine *tatsächliche* Zugehörigkeit oder das Befolgen von religiösen Vorschriften. Auch wenn die tatsächliche Religionszugehörigkeit ein wichtiges Identitätsmerkmal für das Individuum und/oder die Gruppe darstellen kann, changiert die religiöse oder auch nichtreligiöse Zugehörigkeit zwischen Selbstidentifikation und Fremddefinition. Demnach ist Religionszugehörigkeit bei Jugendlichen in den meisten Fällen „genauso wenig selbstbestimmt wie das Geschlecht, die soziale Herkunft und andere Identitätsmerkmale – und muss nicht zwangsläufig etwas über die eigene religiöse, atheistische oder weltanschauliche Sicht aussagen“.¹ Solche Fremdzuschreibungen sind in der Alltagswelt der Betroffenen oftmals mit Diskriminierungs-, Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen verknüpft.

Anspruch dieses Bausteins ist es daher, zunächst für diese Ungleichheitserfahrungen zu sensibilisieren und diese innerhalb der Gruppe zu verringern oder gar zu verhindern. Zu diesem Zweck scheint es uns notwendig, eine konstruktive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Weltanschauungen anzuregen und die unterschiedlichen Beweggründe für die jeweilige religiöse oder nicht-religiöse Praxis und die zugrundeliegenden Werte erkennbar und verstehbar zu machen. Wenn wir so die religiöse und weltanschauliche Vielfalt der Berufsschüler*innen als lebensweltliche Ressource für ein demokratisches Miteinander erfahrbar machen, stärken wir nicht nur die Werte von Pluralität und Toleranz, sondern auch die Jugendlichen in ihrer Identitätsbildung.

Hinweise zur Umsetzung und pädagogischen Haltung

Das, was das Grundgesetz in Artikel 4 Abs. 1 als fundamentales Grundrecht festschreibt, muss auch im Klassenzimmer garantiert sein: „Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.“ Eine Haltung, die jedem Menschen das, woran er glauben will, als Recht und Freiheit zuspricht,

ermöglicht einerseits einen *gleichberechtigten* Umgang mit unterschiedlichen religiösen und nichtreligiösen Auffassungen und erkennt andererseits die Religions- und Glaubensfreiheit als Selbstbestimmungsrecht der Berufsschüler*innen an. Im Kern dieses Bausteins geht es uns um die *gleiche* Anerkennung aller religiösen und weltanschaulichen Praktiken. Dies beinhaltet auch, den Berufsschüler*innen Diversität als Normalfall zu vermitteln – nicht nur, aber insbesondere in Bezug auf religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen.

Mit der Einstiegsmethode „ABC der Weltanschauungen“ möchten wir den Blick der Berufsschüler*innen für eben jene Vielfalt an Glaubensvorstellungen und Weltanschauungen öffnen und ihnen aufzeigen, inwiefern bestimmte Begrifflichkeiten vorurteils- und diskriminierungsbehaftet sind. Mit der Methode „Vier Seiten einer Diskriminierung“ vertiefen wir diesen Sensibilisierungsprozess, indem wir einen Raum schaffen, um sich über Diskriminierungserfahrungen aufgrund von ‚Religion‘ oder Weltanschauungen auszutauschen und durch das Aufzeigen von möglichen Handlungsoptionen letztlich ein empowerndes Moment zu initiieren. Auf eine gleichberechtigte Gesellschaft und die Realisierung aller demokratischen Prinzipien zielt die Methode „Die ideale Stadt“. Sie soll die Schüler*innen zugleich dazu anregen, sich über politische Debatten wie bspw. das Recht auf Abtreibung, Frauen im Priesteramt und den Umgang mit Neuzugewanderten auszutauschen, da diese Diskussionen von religiös-geprägten Argumentationen mitbestimmt werden. Weil wir mit dieser Methode das in diesem Reader vorgestellte Konzept abschließen, ist es uns ein besonderes Anliegen, dass diese Übung ein auf vielen Ebenen (Individuum, Gruppe, Demokratieverständnis usw.) stärkendes Moment erzeugt. Mit dem Durchlaufen des Konzeptes sollen die Berufsschüler*innen dazu motiviert sein, die sie betreffenden Belange eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen und auf ihre Vorstellungen einer für sie idealen Gesellschaft hinzuwirken.

¹ Cheema, Saba-Nur; Bildungsstätte Anne Frank: (K)Eine Glaubensfrage – Religiöse Vielfalt im religiösen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit, Frankfurt 2017, S. 8



Akzeptanz für weltanschauliche und religiöse Vielfalt stärken

ABC der Weltanschauungen

Kurzbeschreibung

In einem dynamischen Brainstorming von Wörtern anhand des Alphabets wird das Thema Glaube, Weltanschauungen und Religion fokussiert.

-  (Assoziationen zu) Glaube, Weltanschauungen und Religion
-  45 – 60 min
-  5 – 30 Personen, aufgeteilt in 5er-Kleingruppen
-  Ein Raum, der groß genug ist für die Gruppe und Platz bietet zum Hin- und Herrennen
-  Flipchartbögen und Marker entsprechend der Anzahl der Kleingruppen
-  Ja – Die Schüler*innen können sich gegenseitig unterstützen durch Vorlesen und Buchstabieren

Ziele politischer Bildung

- Zwischen persönlichen Bezügen und adaptierten Meinungen zu Weltanschauungen differenzieren
- Sensibilisieren für diskriminierende Zuschreibungen im Kontext von Religion und Weltanschauungen
- Vielfalt von Weltanschauungen und Glaubensvorstellungen aufzeigen

Personale und soziale Ziele

- Reflexion eigener Gedanken und Assoziationen zum Thema
- Auflockerung, Spaß und Bewegung

Ziele für das Team

- Neigungen und Assoziationen der Schüler*innen zum Thema erfahren

Durchführung

Die Flipchartbögen werden vorbereitet, indem jeweils das ABC von oben nach unten aufgeschrieben wird, sodass hinter jedem Buchstaben ein Wort ergänzt werden kann. Die Begriffe Glaube, Weltanschauungen und Religion mit dem Untertitel „Was verbindest du damit?“ können auf einen weiteren Flipchartbogen geschrieben werden. Dann werden die Bögen gut an den Wänden befestigt.

Die Klasse wird in Teams à 5 Schüler*innen aufgeteilt, die sich in der Mitte des Raumes jeweils mit dem Gesicht zu einem ABC-Flipchartbogen aufstellen. Jedes Team bekommt einen Marker. Aufgabe ist es, das ABC auf dem eigenen Flipchart mit jeweils einem Wort zu ergänzen, sodass jeder Buchstabe als Anfangsbuchstabe für ein Wort fungiert. Diese Wörter sollen im weitesten Sinne etwas mit den Fragen „Was verbindest du mit Religion, Glaube oder Weltanschauung?“ und „Woran glaubst du?“ zu tun haben. Dabei müssen die Schüler*innen immer abwechselnd zum Flipchart rennen, ein Wort aufschreiben, zurückrennen und den Marker an eine*n andere*n aus der Gruppe übergeben.

Auswertung

Die Flipchartbögen werden nebeneinander aufgehängt und gemeinsam von allen angeschaut. Unbekannte Begriffe werden erklärt. Das Team stellt nun Fragen an die Gruppe:

- Welche Begriffe kommen mehrmals vor?
- Findet ihr euch in den Begriffen wieder?
- Was fehlt euch sonst?
- Welche Begriffe passen eurer Meinung nach nicht zum Thema? Warum?
- Was habt ihr bei der Übung gelernt? Von/über eure/n Mitschüler*innen? Über das Thema?

Folgende Fragen werden insbesondere gestellt, wenn Begriffe auftauchen, an denen Zuschreibungen, Vorurteile oder Diskriminierungen deutlich werden:

- Was habt ihr mit dem Begriff XY gemeint? In welcher Weise hat er etwas mit dem Thema zu tun?

Praxistipps

Um den spielerischen Charakter der Übung zu unterstreichen, kann sie auch als Wettbewerb stattfinden, welche Gruppe als erste fertig ist. Den spielerischen Charakter erfüllt der Wettbewerb allerdings nur, wenn die Gruppe einen solidarischen Umgang untereinander hat.

Quelle

Angelehnt an: „ABC der Religionen“ in: Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.: Methodensammlung Religion „Der Vielfalt gerecht werden“, online unter: <http://diversity.bildungsteam.de/religion>, weiterentwickelt von: Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V. Dieses Werk bzw. sein Inhalt steht unter der Creative Commons Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland

4 Seiten einer Diskriminierung

Kurzbeschreibung

Die Schüler*innen erinnern sich an diskriminierende Situationen als Täter*in, Opfer und Zeug*in und teilen diese Erfahrungen mit der Gruppe.

➡ Diskriminierung in Bezug auf ‚Religion‘, Mehrschichtigkeit von Diskriminierung, Umgangsstrategien in diskriminierenden Situationen

⌚ 45 – 70 min

👥 4 – 20 Personen

🔧 Für alle je ein DIN A4-Blatt und einen Stift, Flipchartbogen und Marker

💬 Ja

⚠️ Das Team muss sich zutrauen, mit Gefühlen der Verletzung und der Hilflosigkeit auf Seiten der Schüler*innen umzugehen.

Die Schüler*innen sollen einzeln für sich aus unterschiedlichen Perspektiven Situationen im Zusammenhang mit ‚Religion‘ beschreiben, die sie erlebt haben. Dafür bekommen sie bis zu 15 Minuten Zeit.

„Beschreibe eine Situation, ...

- ...in der du selber jemanden diskriminiert hast
- ...in der du Opfer von Diskriminierung warst
- ...in der du als Zeug*in eine Diskriminierung oder Gewalttat mitbekommen und nicht eingegriffen hast
- ...in der du als Zeug*in eine Diskriminierung oder Gewalttat mitbekommen und eingegriffen hast.“

Wem zu einer Erfahrung nichts einfällt oder diese nicht teilen möchte, lässt die Frage unbeantwortet.

Eine Erfahrung, in der du...

selber jemanden diskriminiert hast:

Opfer von Diskriminierung warst:

als Zeug*in eine Diskriminierung mitbekommen und nicht eingegriffen hast:

als Zeug*in eine Diskriminierung mitbekommen und eingegriffen hast:

Ziele politischer Bildung

- Reflexion über (eigene) Verstrickungen in diskriminierende Situationen
- Erkennen, dass unterschiedliche individuelle Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen als Täter*in, Opfer oder Zeug*in in unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen begründet sein können
- Entwicklung von Handlungsstrategien in diskriminierenden Situationen

Personale und soziale Ziele

- Sprechen über eigene Erfahrungen als Diskriminierende*r, Diskriminierte*r oder Zeug*in von Diskriminierung
- Stärkung der Handlungsfähigkeit in diskriminierenden Situationen
- Erkenntnis erlangen, sowohl Opfer als auch Diskriminierende*r sein zu können

Durchführung

Phase I

Den Schüler*innen wird erklärt, dass es im Folgenden um Diskriminierungen im Zusammenhang mit ‚Religion‘ geht. Dies kann die Ausübung einer Religion, das sichtbare Tragen religiöser Zeichen, das Ablehnen oder das Bekenntnis zu einer Religion, die religiöse Zugehörigkeit oder deren Zuschreibung betreffen.

Phase 2

In 2er- bis 5er-Gruppen tauschen sich die Schüler*innen nun über die aufgeschriebenen Situationen aus. Je nach Gruppengröße und Bedarf kann dies 15 – 25 Minuten dauern.

- Was hast du erlebt?
- Wie ging es dir dabei?
- Was hättest du dir in der Situation gewünscht? Wie wärest du gerne damit umgegangen?
- Wie hätte in den jeweiligen Situationen (noch) interveniert werden können?

Auswertung

Die Schüler*innen berichten der Klasse das, was sie herausgefunden haben und teilen möchten. Das Team stellt Fragen dazu:

- Wer kennt diese Situation noch?
- Kommt so eine Situation häufig vor?
- Wodurch ist das bedingt?
- Welche Gefühle sind das, die dabei entstehen?
- Was hättet ihr euch in der Situation gewünscht?
- Welche Strategien des Umgangs und der Intervention fallen euch für diese Situation ein?

Das Team sammelt Ideen zum Umgang mit Diskriminierungen und Gewalttaten für alle sichtbar auf einer Flipchart.

Fazit

Da fast alle in jeweils anderen Kontexten schon mal Opfer von Diskriminierung wurden, verstärkt das die Empathie für Menschen, die diskriminiert werden und lässt die Wichtigkeit und Notwendigkeit couragierten Handelns in diskriminierenden Situationen erkennen. Der Austausch darüber, was andere als diskriminierend empfinden, erweitert die eigene Perspektive.

Achtung!

Die Schüler*innen können mit sehr unangenehmen Erinnerungen und Erfahrungen aus ihrer Vergangenheit konfrontiert werden. Das Team muss sich zutrauen, mit Gefühlen der Verletzung und Hilflosigkeit auf Seiten der Schüler*innen umgehen zu können!

Quelle

Angelehnt an: „Vier Seiten der Diskriminierung“ in: Dissens e.V. Duisburg: Methoden für eine intersektionale Gewaltprävention, 11.7.2018, online unter: https://www.ism-mz.de/fileadmin/uploads/Downloads/Veranstaltungsdokumentationen/Methode_die_vier_Seiten_der_Diskriminierung.pdf, Stand: 4.11.2019, weiterentwickelt von: Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V.

Die ideale Stadt

Kurzbeschreibung

In Kleingruppen werden ideale Städte konzipiert und gemalt, in denen alle Menschen friedlich miteinander leben können.

🔄 Weltanschauungen, Toleranz, Zusammenleben, Diversität, (Mehrheiten und Minderheiten)

🕒 90 – 150 min

👥 5 – 25 Personen

⚙️ Mehrere Räume für Gruppenarbeiten

🔧 Flipchartbögen, Bunte Stifte/Zeichenmaterial, Smartphones mit Kamera

💬 Bedingt – Die Übung beinhaltet einen kreativen Part, der gut umsetzbar ist. Eine Diskussion darüber könnte in Sprachgruppen und/oder mit Übersetzungshilfe stattfinden.

⚠️ Diese Übung birgt die Gefahr, dass in Stereotypen und Zuschreibungen gedacht wird. Daher ist es wichtig, die Übung genau anzuleiten!

Ziele politischer Bildung

- Erkennen, dass das vielfältige Zusammenleben Herausforderungen und Chancen birgt
- Erkennen, dass sich manche Widersprüche nicht auflösen lassen (Ambiguitätstoleranz)
- Anerkennung von unterschiedlichen Vorstellungen des Zusammenlebens (Diversitätsakzeptanz)
- Reflexion über das Zusammenleben in den Wohnorten der Schüler*innen und über Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich des friedlichen Zusammenlebens (Alltags-transfer)

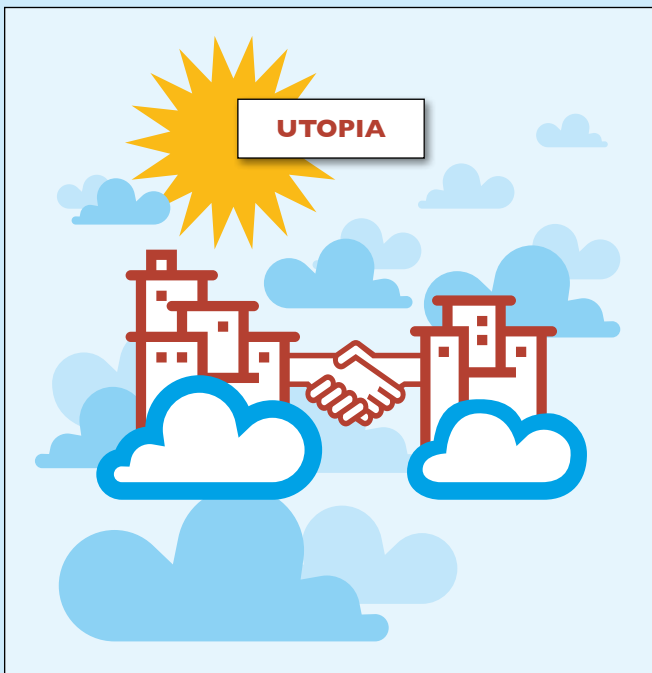
Personale und soziale Ziele

- Förderung von Empathievermögen/eines empathischen Zuhörens und Hineinversetzens in mein Gegenüber
- Förderung der Berücksichtigung von unterschiedlichen Bedürfnissen
- Förderung eines komplexen, planerischen Denkens und Konzipierens
- Erleben von möglicher Gemeinschaft

Durchführung

Das Team leitet die Übung ein: „Gleich werdet ihr die Gelegenheit haben eine eigene ideale Stadt zu entwerfen. Hierfür findet ihr euch bitte in Gruppen von 3 bis 4 Personen zusammen. Ihr sollt eine Vision einer idealen Stadt mit Einwohner*innen vieler unterschiedlicher Religionen, Weltanschauungen, Glaubensvorstellungen und Lebensentwürfen kreieren. Das Ziel ist, dass alle unterschiedlichen Menschen in Frieden zusammenleben können. Überlegt euch gut, welche Werte die jeweiligen Religionen und Weltanschauungen beinhalten und wie die Menschen in eurer Stadt diese in ihrem Alltag leben. Wie regelt eure Stadt es z.B.: Können Frauen ein geistliches Amt einnehmen? Wie geht sie damit um, wenn neue Menschen in die Stadt kommen? Wenn ihr genug diskutiert habt und wisst, wie eure Stadt aussehen soll, könnt ihr anfangen eine Präsentation eurer idealen Stadt zu erstellen. Dafür könnt ihr z.B. einen Kurzfilm, eine Zeichnung oder eine Stadtkarte erstellen. Alle vorhandenen Materialien und Medien können genutzt werden.“

Die Schüler*innen sollen möglichst detailliert diskutieren und sich überlegen, wie die Stadt heißt, wie die Bewohner*innen miteinander umgehen, wie in der Stadt Politik und Religionen ihren Platz haben. Im Anschluss an die Kreativphase werden alle Stadtentwürfe präsentiert und Rückfragen gestellt.



Auswertung

- Wie schwer fandet ihr die Aufgabe?
- Worüber habt ihr in eurer Gruppe besonders viel diskutiert?
- Was war andererseits „total klar“ für euch? Warum?
- Welche Religionen oder humanistischen Strömungen sind in euren idealen Städten vertreten?
- Was wisst ihr über die Religionen und Weltanschauungen, die in euren idealen Städten vertreten sind?
- Woran glauben die Menschen in eurer idealen Stadt?
- Welche Voraussetzungen braucht es, damit alle Gläubigen verschiedenster Religionen und Weltanschauungen sowie explizit nicht-Religiöse und nicht-Gläubige friedlich miteinander in einer Stadt leben können?
- Wonach beurteilt ihr das?
- Was glaubt ihr, ist an einem solchen Zusammenleben besonders schwierig?
- Welche Chancen und Möglichkeiten bietet dieses Zusammenleben jedoch gleichzeitig?
- Welche Unterschiede seht ihr zwischen diesen idealen Städten und den echten Städten, in denen ihr lebt?
- Was müsste sich ändern, damit aus eurer realen Stadt eure ideale Stadt wird? Was könnt ihr selbst dafür tun und bewirken?

Achtung!

Diese Übung birgt die Gefahr, dass in Stereotypen und Zuschreibungen gedacht wird. Daher ist es wichtig, die Übung genau anzuleiten und in der Auswertung den Unterschied zwischen religiösen Theologien, humanistischen Weltanschauungen und ihrer jeweiligen Praktiken, den Zuschreibungen, die einer Religion oder Weltanschauung gemacht werden oder ihrer Verwendung als Begründung für Handlungen heraus zu arbeiten.

Quelle

Angelehnt an: „Die ideale Stadt“ in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., transfer e.V. (Hg.): „Toolbox Religion – Interreligiöse Kompetenz für internationale Jugendbegegnungen und Jugendreisen“, Bonn/Köln, Dezember 2009, S. 155, weiterentwickelt von: Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V.

Weiterführende Literatur

Amadeo Antonio Stiftung (Hg.): „Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen ...“ Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen, Berlin 2016

Baron, Philip/Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian – IDA e.V. (Hg.): Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-) Bildung und der Jugendarbeit, Düsseldorf 2018

Besand, Anja: Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen, Bonn 2014

Blaß, Katharina/Himmelrath, Armin: Berufsschulen auf dem Abstellgleis. Was wird aus unserem Ausbildungssystem?, Bonn 2016

Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS e.V. (Hg.): Jugend und Religion. Politische Jugendbildung an Berufsschulen, Wuppertal 2019

Cheema, Saba-Nur, Bildungsstätte Anne Frank: (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im religiösen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit, Frankfurt 2017

Die Initiative Intersektionale Pädagogik bei GLADT e.V. in dem Projekt i-PÄD: Intersektionale Pädagogik. Ein Beitrag zu inklusiver pädagogischer Praxis, vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung., Berlin o. J.

ebasa e.V. (Hg.): Solidarität global lernen. Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit zu globalen Themen, Mainz, Dezember 2014

Gugel, Günther unter Mitarbeit von Ritzi, Nadine und Heuss, Amos: Didaktisches Handbuch: Werte vermitteln – Werte leben, Berghof Foundation, Kreisjugendring Rems-Murr e.V 2013

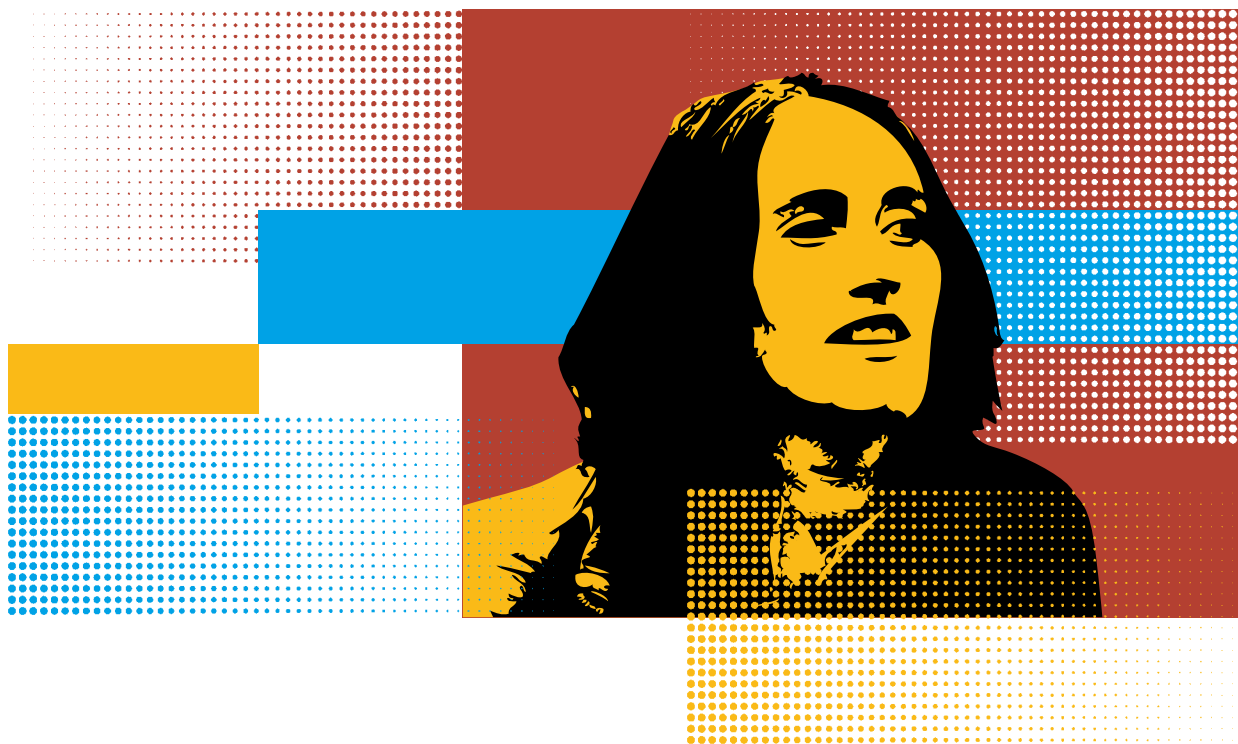
Heitmeyer, Wilhelm: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt in: W. Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände, Band 10, Berlin 2012

Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) (Hg.): Schriftenreihe Wissen schafft Demokratie, Schwerpunkt: Gewalt gegen Minderheiten, Jena 2018

Mögling, Tatjana/Tillmann, Frank/Wisniewski, Anna: Mobbing an beruflichen Schulen. Ein Praxishandbuch zu Präventions- und Interventionsansätzen, Weinheim Basel 2018

Ogette, Tupoka: exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen, Münster, 2017/Okttober 2019, 5. korr. Auflage

SCHÜLER | Wissen für Lehrer | 2017: Fremdheit, Seelze 2017



Methoden anderer Träger

Bildungsteam Berlin-Brandenburg: Eine Methodenhandreichung „Der Vielfalt gerecht werden“, online unter: <http://diversity.bildungsteam.de/>

Diakonie Württemberg (Hg.): Woher komme ich? – Reflexive & methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, Stuttgart, April 2015, online unter: https://www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Diakonie/Arbeitsbereiche_Ab/Migranten_Mg/Mg_Rassismuskritische_Broschue-re_vollstaendig.pdf

ebasa e.V. Mainz (Hg.): Solidarität global lernen. Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit zu globalen Themen, Dezember 2014, online unter: http://www.wordpress.ebasa.org/wordpress/wp-content/uploads/2017/04/Dok_Solidaritaet_Global_Lernen_sw_ebasa.pdf

Michalski, Marcin/Oueslati, Ramses Michael: standhalten. Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer, Hamburg 2016, online unter: http://www.stiftung-do.org/wp/wp-content/uploads/2016/09/standhalten_web_pdf.pdf

RE/init e.V.: „Was ist dir eigentlich wichtig ...?“. Übungshandbuch für Peer-Education in der Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung, Recklinghausen, Mai 2019, online unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/data/re_init_e.v._tandemn_rw_was_ist_dir_eigentlich_wichtig_vielfalt_mediathek.pdf



„Erst durch eine aktive Ausein-
setzung mit der Involviertheit der
eigenen Person in rassistische und
diskriminierende Dominanzverhält-
nisse kann eine gesellschaftliche
Entwicklung in Richtung einer egali-
tärereren Gesellschaft mit weniger
Ausgrenzung und Gewalt gegen Min-
derheiten und mehr Raum für demo-
kratische Bildungsarbeit eröffnet
werden.“

Arzu Çiçek