

EUROPA VERSTEHEN

Handlungsansätze für eine
diversitätsorientierte Peer-Bildung



VORWORT

Liebe Leser*innen,

wir feiern Jubiläum: Vor zehn Jahren wurde *Europa Verstehen* als Peer-Projekt der Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa ins Leben gerufen.

Der EU-Kompakt-Kurs entstand aus der Idee, Schüler*innen mit einer Grundlage auszustatten, um sich an Diskussionen zu europapolitischen Themen zu beteiligen und ihr Interesse an Europa zu stärken. Mittlerweile fördert das Projekt zentrale Kompetenzen für eine teilhabeorientierte Lehr- und Lernkultur. Dabei sollen junge Menschen gestärkt werden, sich als aktive Bürger*innen für ein pluralistisches und offenes Europa einzusetzen. In 15 europäischen Ländern sind jährlich 280 junge Peers und etwa 12.500 Schüler*innen an allgemein- und berufsbildenden Schulen im Projekt *Europa Verstehen* aktiv.

Im Mittelpunkt des Projekts stehen die Peer-Trainer*innen: Sie wirken als Vermittler*innen auf Augenhöhe in den Klassenzimmern, sie setzen das Projekt vor Ort um, sie entwickeln neues europabezogenes Bildungsmaterial und organisieren Qualifizierungen für ihre Regionalgruppen. In dieser Publikation wollen wir das Erfahrungswissen der letzten Jahre teilen: Wie Teilhabe- und Bildungsprozesse junger Menschen gestärkt werden können. Wie geschützte Lern- und Begegnungsräume zu gestalten sind, um jungen Menschen Möglichkeiten und Zugänge zu bieten, sich auszuprobieren und sich und andere Weltbilder und Erfahrungshintergründe kennen und besser verstehen zu lernen.

Wir befinden uns mit *Europa Verstehen* nach wie vor in einem Lernprozess hin zu einer inklusiven und diversitätsorientierten Peer-Bildung zu Europa. Dies wird auch in dieser Publikation an einigen Stellen deutlich. Umso mehr freuen wir uns, das Projekt auch in den kommenden Jahren zu begleiten und gemeinsam mit den Peers in diese Richtung weiterzuentwickeln.

Viel Spaß beim Lesen und Ausprobieren!

Anne Rolvering, Lena Prötzel, Thimo Nieselt

Im ersten Abschnitt teilen wir unsere **pädagogischen Ansätze**. Was meinen wir mit Peer Education? Warum wirkt der Ansatz? Und wie gestalten wir Teilhabe? Diese Fragen werden in **Kapitel 1** beantwortet. Anschließend geht es in **Kapitel 2** darum, wie im Rahmen der Qualifizierungen Kernkompetenzen an die Peers von *Europa Verstehen* vermittelt werden. Darüber hinaus wird das vom Europarat entwickelte Modell „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ vorgestellt. In **Kapitel 3** erläutert Prof. Karim Fereidooni anhand konkreter Unterrichtssituationen, wie im Klassenzimmer rassismuskritisch gearbeitet werden kann.

Im Interview mit dem Satire-Kollektiv „Datteltäter“ in **Kapitel 4** wird deutlich, dass zudem Offenheit und ein wirkliches Interesse an der Zielgruppe notwendig sind, um auf Augenhöhe mit Schüler*innen ins Gespräch zu kommen. In **Kapitel 5** erläutern wir anhand einer Evaluation des Zentrums für inklusive politische Bildung (ZipB) die Zusammenhänge für das Gelingen inklusiver politischer Bildungsprozesse. Schließlich diskutieren in **Kapitel 6** Peers und Alumni von *Europa Verstehen* mit der Bildungswissenschaftlerin Dr. Helle Becker. Dabei geht es unter anderem um Herausforderungen der politischen Bildung, um das Politikverständnis von Jugendlichen und um das Zusammenspiel von außerschulischer Bildung am Lernort Schule.

IN DER PRAXIS

Im zweiten Abschnitt geht es um konkrete **Methoden und Praxishilfen**, von denen einige im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung von Agnes Scharnetzky und Brigitte Fuhrmann entstanden sind. In **Kapitel 7** wird anhand der Methode „Europa in 4 Ecken“ erläutert, wie Lehrende und Peers den Dialog mit Schüler*innen öffnen können und Kontroversität stärken. In **Kapitel 8** werden lebensweltliche Zugänge zum Thema Europa anhand von vier politikdidaktischen Prinzipien (exemplarisches, biografisches und problemorientiertes Lernen, Kontroversität) beschrieben. **Kapitel 9** verdeutlicht, durch welche Haltungen und Einbeziehung von Perspektiven es gelingen kann, eine multiperspektivische, europäische Geschichte im Klassenzimmer zu erzählen. Darüber hinaus werden Hinweise zur Durchführung der Zeitstrahl-Methode gegeben.

Anschließend erläutern wir in **Kapitel 10**, was bei der selbstständigen Organisation des Veranstaltungsformats „Beteiligungsdiallog“ zu beachten ist und wie man mit Schüler*innen Beteiligungsideen entwickeln kann. **Kapitel 11** beschreibt die Methode der kollegialen Fallberatung, die gemeinsames Lernen unter den Peers ermöglicht. Abschließend stellen wir in **Kapitel 12** das Kontroversitätsprinzip der politischen Bildung anhand der Methode „Toleranzlinie“ vor und geben Hinweise zum Umgang mit menschenverachtenden und demokratiefeindlichen Aussagen im Klassenzimmer. Die wichtigsten Fachbegriffe werden in einem **Glossar** am Ende erläutert.

Inhalt



ERÖFFNUNG

- 2 **Vorwort**
- 4 **Intro**
- 8 **In welchen Ländern war *Europa Verstehen* in den letzten 10 Jahren aktiv?**

UNSERE PÄDAGOGISCHEN ANSÄTZE

- 12 Stimmen der Peer-Trainer*innen von *Europa Verstehen*
- 14 **KAPITEL 1**
Partizipativ und auf Augenhöhe
Unser Peer-Ansatz
- 16 **KAPITEL 2**
Lernen durch Schulungen und Bildungspraxis
Kompetenzentwicklung der Peers
- 20 **KAPITEL 3**
Praxisbeispiele aus dem Unterricht
Rassismuskritik in der Schule
- 24 **KAPITEL 4**
Ein Interview mit den Datteltätern über ihre Schulzeit, Rassismus und Vorbilder
„Wie wird man eine Süßkartoffel?“
- 26 **KAPITEL 5**
Wie kann Teilhabe für alle gelingen?
Prinzipien einer inklusiven politischen Bildung
- 28 **KAPITEL 6**
Ein Gespräch mit Peers und Dr. Helle Becker
Über Herausforderungen politischer Bildung, Lebenswelten und den Lernort Schule



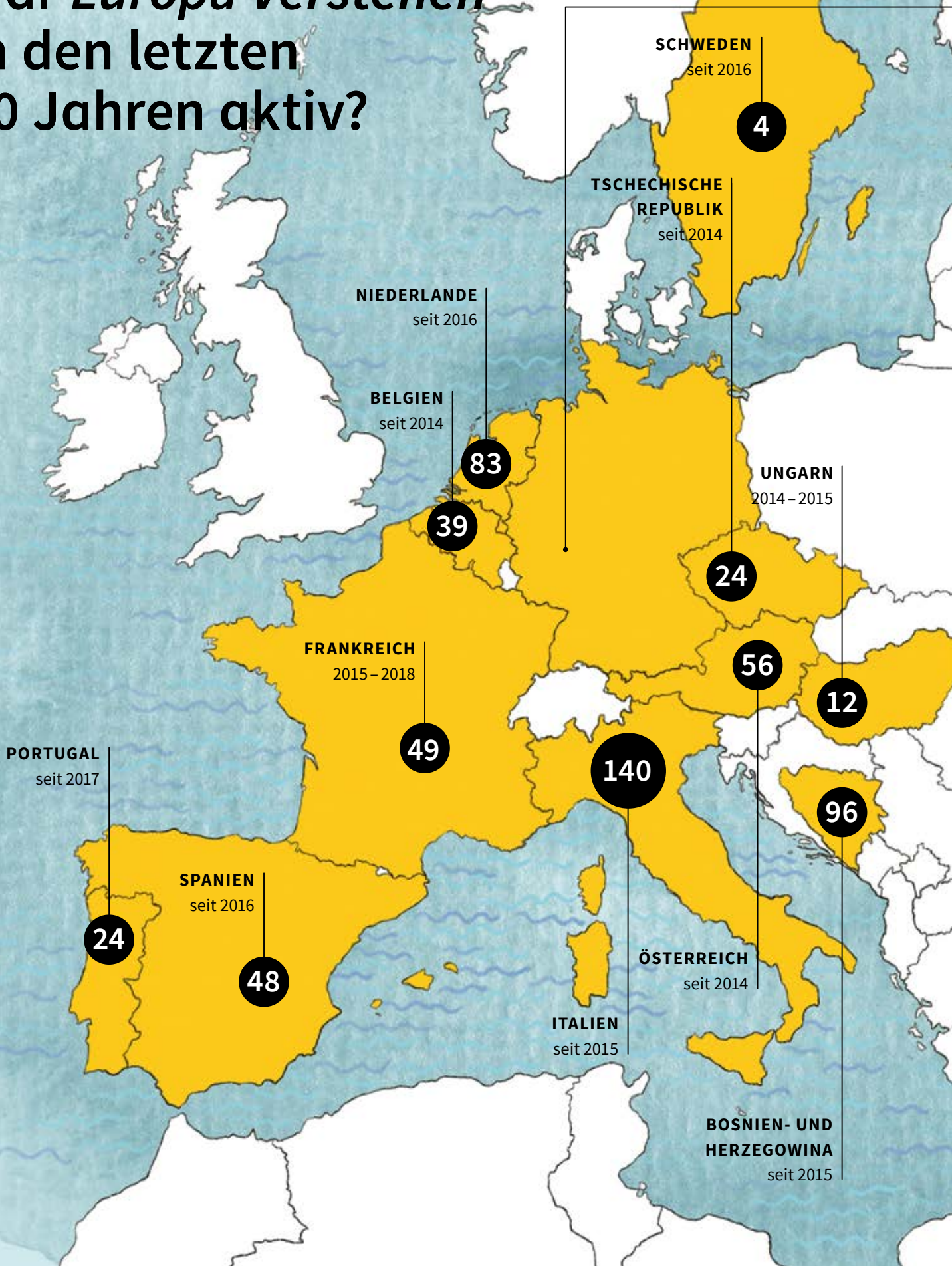
IN DER PRAXIS

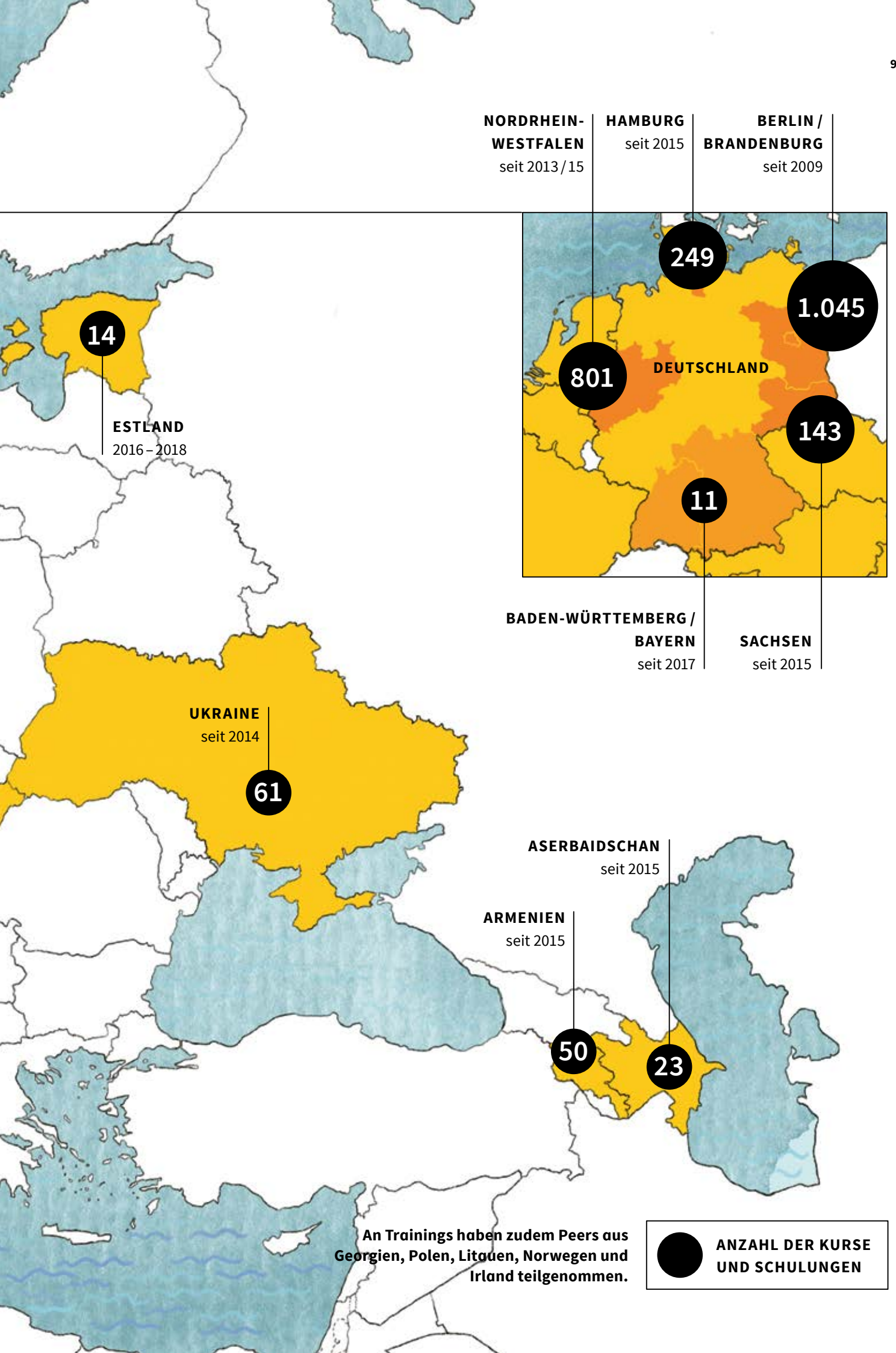
- 40 KAPITEL 7**
Dialogisches Arbeiten
„Europa in 4 Ecken“
- 44 KAPITEL 8**
Zugänge zum Thema Europa
„Was hat das mit mir zu tun?“
- 48 KAPITEL 9**
Die Zeitstrahl-Methode
**Multiperspektivisches Arbeiten zu
europäischer Geschichte**
- 56 KAPITEL 10**
„Was kann ich schon ausrichten?“
Einen Beteiligungsdialog selbst organisieren
- 62 KAPITEL 11**
Gemeinsame Reflexion von Kurssituationen
Kollegiale Fallberatung
- 64 KAPITEL 12**
Das Kontroversitätsprinzip in der politischen
Bildung
Räume des Sagbaren

ZUM SCHLUSS

- 70 Glossar**
- 73 Zu den Autor*innen**
- 74 Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa**
- 75 *Europa Verstehen***
- 75 Dankesworte**
- 78 Impressum**

In welchen Ländern war *Europa Verstehen* in den letzten 10 Jahren aktiv?





An Trainings haben zudem Peers aus Georgien, Polen, Litauen, Norwegen und Irland teilgenommen.

ANZAHL DER KURSE UND SCHULUNGEN



Unsere pädagogischen Ansätze

Stimmen der Peer-Trainer*innen von *Europa Verstehen*

„Als Trainer*in von *Europa Verstehen* vermittelt man nicht nur europäische Inhalte – man moderiert, argumentiert, vermittelt, koordiniert, hat Verantwortung, hört Schüler*innen zu und ist Teil eines dynamischen und motivierten Teams.“

– CARMEN, BERLIN / DEUTSCHLAND

„Dank der Erfahrung im Rahmen von *Europa Verstehen* meine eigenen Ideen zu entwickeln, konnte ich jetzt meine eigene Organisation für die Unterstützung und Entwicklung von jungen Musikprojekten gründen.“

– ARITZ, SPANIEN

„An *Europa Verstehen* motiviert mich einerseits meine persönliche Weiterentwicklung. Hinzu kommt mein Glaube an das Projekt. Denn das Teilen unterschiedlicher Denkweisen, Lebenswelten und Erfahrungen sowie das Finden von gemeinsamen Lösungen führt meiner Meinung nach zu mehr Offenheit und einem kritischeren Denken.“

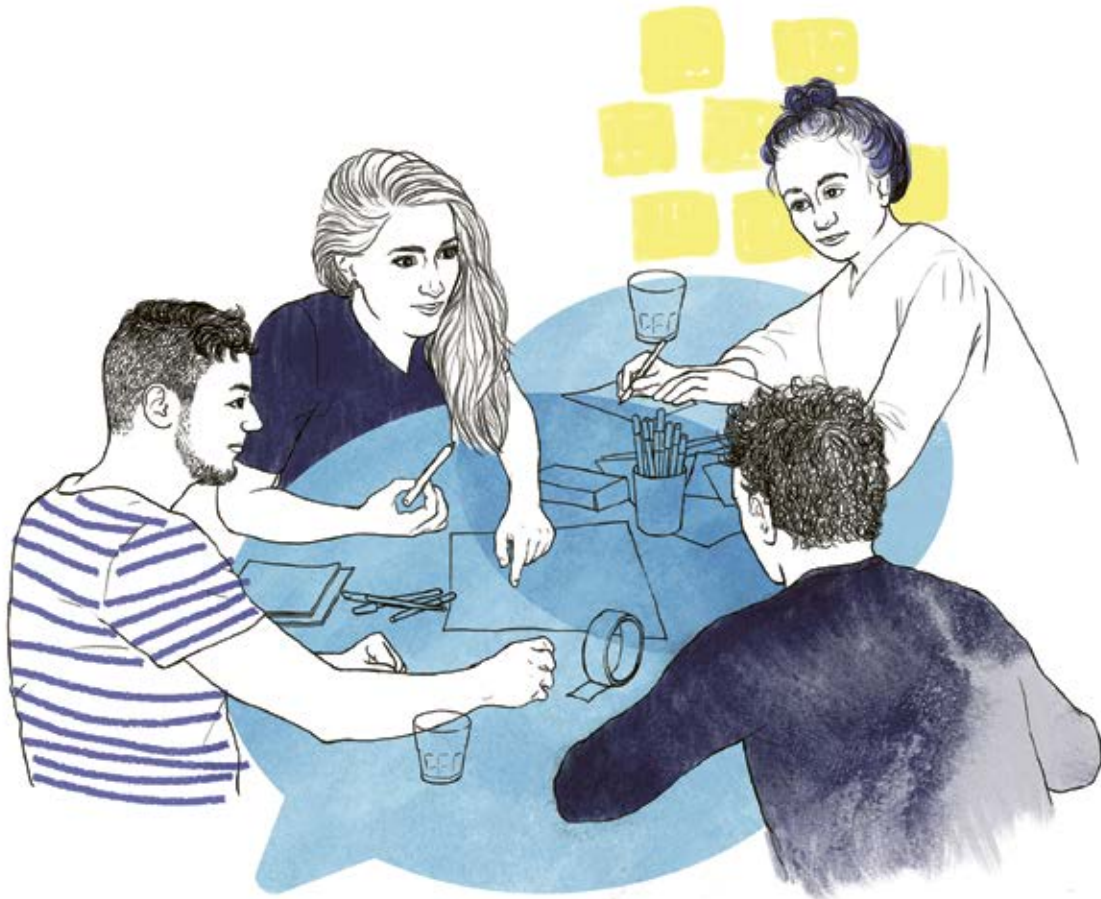
– SARA, BOSNIEN UND HERZEGOWINA

„In den Schullehrplänen in Tschechien wird das Diskutieren des europäischen Projekts nicht ausreichend abgedeckt. Für mich ist es eine Ehre und eine Leidenschaft, zur Bildung der zukünftigen Generation beizutragen.“

– VIKTOR, TSCHEDIEN

„(...) vor allem habe ich gelernt, wie ich Menschen für komplexe Themen begeistern und Schüler*innen wichtige Inhalte vermitteln kann. Seitdem ich Trainer bin, bin ich zudem noch offener für fremde Standpunkte und Gedankengänge.“

– TORGE, HAMBURG / DEUTSCHLAND



*„Manchmal geben uns die Schüler*innen ganz neue Sichtweisen auf Themen, weil sie die Dinge aus einer anderen Perspektive sehen als wir.“*

– MELTEM, HAMBURG / DEUTSCHLAND

„In einer Feedbackrunde sagte eine Schülerin, dass ihr der Kurs gefallen hatte, weil sie noch nie zuvor jemanden in ihrem Alter getroffen hatte, der sich für Politik interessiert – das fand ich ziemlich cool!“

– MARIE, NRW / DEUTSCHLAND

*„Europa Verstehen ist ganz besonders wichtig in Armenien, eines der am weitesten im Osten gelegenen Länder, die am Projekt teilnehmen. Der Enthusiasmus und die Wissbegier der Teilnehmer*innen motivieren mich immer wieder, Kurse und Trainings in Jerewan und in abgelegeneren Regionen Armeniens durchzuführen.“*

– LEVON, ARMENIEN

Unser Peer-Ansatz

VON
THIMO NIESELT

„Peer Education ist ein pädagogischer Ansatz, der Lernen von und mit Menschen ermöglicht, die einen ähnlichen Erfahrungshintergrund haben und Lebenswelten teilen.“¹

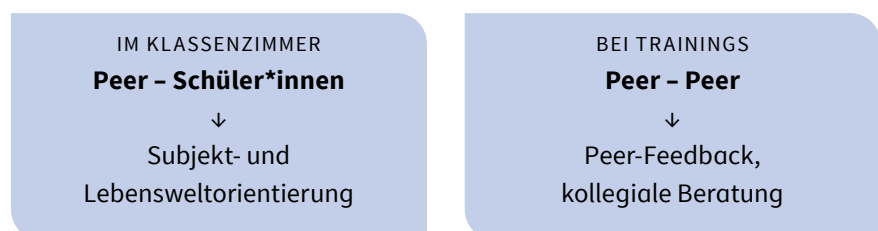
WIE MEINEN WIR PEER EDUCATION?

Das Projekt *Europa Verstehen* arbeitet mit dem teilhabeorientierten Ansatz der Peer Education an Schulen. Was bedeutet das? Als Peers gelten Menschen, die sich in gemeinsamen sozialen Räumen bewegen und **ähnliche Interessen und Erfahrungen** teilen. Oft beschäftigen sie sich mit denselben Fragen und Themen, sie sprechen eine ähnliche Sprache und sind **annähernd im selben Alter**. Im Fall von *Europa Verstehen* sind die Peer-Trainer*innen zwischen 16 und 28 Jahren alt und somit relativ nah am Alter und an der Lebenswelt der Schüler*innen.

Die Peers nehmen im Projekt eine Doppelrolle ein und profitieren somit in besonderer Weise von der Bildungssituation: Sie sind einerseits **Vermittelnde auf Augenhöhe**, da junge Menschen eher von und mit Gleichaltrigen lernen. Auf diese Weise wird für Jugendliche ein Gesprächsraum zu Politik in Europa und ihren eigenen Lebenswelten geschaffen (Subjektorientierung), ohne dass eine Bewertung oder Benotung stattfindet. Die große Stärke des Ansatzes ist hier die Authentizität der Peers. Gleichzeitig sind die Peers auch **selbst Lernende** und entwickeln durch die eigene Bildungspraxis und im Rahmen der Qualifizierung ihre persönlichen Kompetenzen weiter (→ Kapitel 2).²

Wir verstehen den Peer-Ansatz auf zwei Ebenen: **Im Klassenzimmer** lernen Peers und Schüler*innen mit- und voneinander durch Aneignung am gemeinsamen Gegenstand (→ Kapitel 5). **Bei Trainings** und anderen begleitenden Formaten lernen die Peers mit- und voneinander, etwa durch Peer-Feedback und kollegiale Beratung (→ Kapitel 11).

Der Peer-Ansatz wirkt auf zwei Ebenen:



WARUM PEER EDUCATION?


Das Ziel von Peer Education ist die Stärkung von Teilhabe und Selbstbestimmung. Durch die Übernahme von Verantwortung innerhalb des Projekts wird für die Peers **Selbstwirksamkeit** erfahrbar, also die Überzeugung, auch schwierige Situationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Im besten Fall führt diese Erfahrung von Teilhabe im Kontext von Vielfalt und Differenz, zum Wunsch nach **gesellschaftlicher Mitgestaltung** und zu einer Positionierung für ein offenes und pluralistisches Europa.

Darüber hinaus stärken die Mitbestimmung und Beteiligung der Peers ihre Möglichkeit von **Ownership**, also dass sie das Projekt als ihr eigenes ansehen. Im Projekt *Europa Verstehen* werden dadurch in den Bildungsformaten die Perspektiven der Peers und insbesondere auch **transnationale Perspektiven und Projektstrukturen** aus den unterschiedlichen Ländern gestärkt.

WIE MEINEN WIR TEILHABE?

Teilhabe ist wesentlicher Bestandteil von Peer Education. Sowohl die Kurs-Teilnehmenden und -teilhabenden als auch die Peers können die Formate und Inhalte der Bildungsangebote mitgestalten. Den Peers sollte je nach individuellen Stärken, zeitlichen Möglichkeiten und Wünschen ermöglicht werden, in unterschiedlichen Intensitäten und Bereichen innerhalb des Bildungsprojekts mitzuwirken. Verantwortung kann unter anderem in Bezug auf die folgenden Aufgabenbereiche bzw. Rollen übertragen werden:

- Durchführung von Kursen bzw. Gestaltung von Bildungssettings
- Qualifizierung anderer Peers (Planung und Durchführung von Schulungen)
- Entwicklung von neuen Bildungsformaten und -material
- Übernahme von Projektumsetzung (z. B. als Koordinator*in vor Ort)

 **ACHTUNG** Peer Partizipation setzt in vielen Fällen Privilegien voraus, etwa bestimmtes Wissen oder zeitliche und finanzielle Ressourcen. Dies kann zum Problem akademischer Reproduktion führen, also dass in den Bildungsformaten akademische Sprache und Wissen durch studentische Peers reproduziert werden und somit den Zugang zu insbesondere nicht-gymnasialen Schüler*innen und Lebenswelten erschweren.

EMPFEHLUNGEN

- Tiefere Einblicke in den Ansatz der Peer Education gibt die Publikation *„Lebensweltnah & partizipativ – Mit Peer Education gesellschaftliche Vielfalt und Demokratie fördern“* (Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V., 2019), die wir mit weiteren Organisationen der politischen Bildung verfasst haben: www.schwarzkopf-stiftung.de/peer-education
- Unsere „Checkliste für die partizipative Entwicklung von Bildungsformaten“ (Fuhrmann / Scharnetzky / Nieselt, 2019) kann über folgenden Link abgerufen werden: www.schwarzkopf-stiftung.de/partizipative-formatentwicklung

1 Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. (2019): *Lebensweltnah & partizipativ – Mit Peer Education gesellschaftliche Vielfalt und Demokratie fördern*.

2 Vgl. Elard Apel: *Peer-Education – Eine historische Betrachtung aus Sicht der Jugendverbandsarbeit*; S. 16 ff. in: Peer Education. Bildung und Erziehung Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige, Münster 2003.



KAPITEL 2 LERNEN DURCH SCHULUNGEN UND BILDUNGSPRAXIS

Kompetenzentwicklung der Peers

Das Qualifizierungsprogramm ermöglicht es den Peers, ihre Rolle als Multiplikator*innen sowie ihre gesellschaftliche Position zu reflektieren, ihr europabezogenes und machtkritisches Wissen zu vertiefen und Methoden der inklusiven und diskriminierungs-sensiblen Bildungsarbeit zu Europa erfolgreich anzuwenden. Anhand welcher Qualifizierungsmodule diese Kernkompetenzen gefördert werden können, wird im Folgenden erläutert. Die jährlichen mehrtägigen Schulungen werden zum größten Teil von eigens qualifizierten Peers in den jeweiligen Ländern selbst organisiert und durchgeführt.

VON
THIMO NIESELT

1. REFLEXIONSKOMPETENZ

An erster Stelle steht die „Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und Reflexion eigener Annahmen, Werte, Stärken, Schwächen und Privilegien sowie die Klärung der eigenen Rolle als Peer“¹ (→ Kapitel 3 und 4). Kritische Selbstreflexion sehen wir als eine Grundvoraussetzung, um einen offenen und diskriminierungssensiblen Dialog mit Schüler*innen führen zu können. Dazu gehört die Reflexion der nebenstehenden Aspekte.



- Privilegien und Machtrelationen in Bezug auf die individuelle, soziokulturelle Verortung
- Partizipationsmöglichkeiten und -erfahrungen
- Individuelle sowie kollektive Identitätskonstruktionen analysieren
- Grundrechte und Werte reflektieren
- Subjektive Betroffenheit durch Europa
- Die eigene Rolle als Peer

2. EUROPABEZOGENE SACH-, URTEILS- UND HANDLUNGSKOMPETENZ

Auch themenbezogenes (machtkritisches) Wissen und Inhalte sollten Teil der Qualifizierung sein. Den Peers sollte an dieser Stelle jedoch auch vermittelt werden, dass sie nicht zu jeder Zeit alles wissen müssen und auf Fragen auch mal keine Antwort haben dürfen. Die Inhalte sollten sich auch nach den Interessen der Peers richten.



- Lokale Probleme im europäischen Kontext bzw. europäische Politik regional wahrnehmen (Lebensweltbezug)
- Partizipationsmöglichkeiten auf lokaler und europäischer Ebene
- Geschichte(n) der europäischen (Des-)Integration (→ Kapitel 9)
- EU-Politikfelder (z. B. Asyl- und Flüchtlingspolitik, Währungspolitik etc.)
- Postkoloniales und machtkritisches Wissen
- Ziele und Grundsätze der (europa-)politischen Bildung

3. METHODENKOMPETENZ

Schließlich werden den Peers Kompetenzen in der inklusiven und diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit vermittelt. Dies umfasst die Frage, wie Inhalte an die Zielgruppe vermittelt werden. Ein Schwerpunkt liegt außerdem auf pädagogischen Methoden für den Umgang mit Konflikten und Diskriminierung sowie für den Umgang mit Heterogenität in Gruppen (→ Kapitel 12).



- Gruppen- und Dialogmoderation (→ Kapitel 7)
- Feedback geben und annehmen (→ Kapitel 11)
- Lernumgebungen inklusiv gestalten (→ Kapitel 4)
- Narrative und zukunftsorientierte Methoden anwenden
- Medienkritische Kompetenzen
- Umgang mit menschenverachtenden Aussagen (→ Kapitel 12)



4. KOMPETENZENTWICKLUNG ALS ZIEL VON DEMOCRATIC CITIZENSHIP EDUCATION

Das Ziel von Democratic Citizenship Education ist es, jene Kompetenzen zu fördern, die Bürger*innen eine **aktive Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft** ermöglichen. Dazu zählt für die Schwarzkopf-Stiftung auch, junge Erwachsene dabei zu stärken, sich als aktive Bürger*innen für ein pluralistisches und offenes Europa einzusetzen.

Vom Europarat wurden eben solche „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ beschrieben und in einem Modell mit vier Bereichen aufgeführt: **Werte, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritisches Denken** (siehe Grafik). Diese Kompetenzen lassen sich wiederum mit Deskriptoren, also Aussagen über beobachtbares Verhalten, beschreiben. Das Modell kann etwa zur Selbstbeobachtung und -reflexion von politischen Bildner*innen (siehe Übung), aber auch zur Planung und Evaluierung von Bildungsaktivitäten genutzt werden.

Im Projekt *Europa Verstehen* lernen nicht nur die Teilnehmenden in den Klassenzimmern, sondern insbesondere auch die beteiligten Peers (→ Kapitel 1). Kompetenzen, die wir bei unseren Peers im Rahmen von Schulungen sowie durch Bildungspraxis und Teilhabe am Projekt fördern wollen, sind zum Beispiel: **Ambiguitätstoleranz** (Toleranz für Mehrdeutigkeit), Wertschätzung von Vielfalt, die Fähigkeit zuzuhören, Empathie und Flexibilität, Selbstwirksamkeit (Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit) und kritisches Weltverstehen (im Sinne von Multiperspektivität).

→ Alle Dokumente zum **Referenzrahmen des Europarats „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“** finden sich unter folgendem Link:
www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture

„(...) die Fähigkeit, andere zu verstehen, Empathie zu empfinden, Ideen auszutauschen und gemeinsam globale Herausforderungen anzugehen.“

— IRINA BOKOVA,
 UNESCO-GENERALDIREKTORIN ZU
 GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Ambiguitätstoleranz

„Pluralität zu verstehen und mit Widersprüchen umzugehen, also Ambiguitätstoleranz, bemisst sich dabei an der Fähigkeit, ‚Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können‘² (...) Mehrdeutigkeit nicht nur auszuhalten, sondern darauf auch wohlwollend zu reagieren, ohne Aggression und Unwohlsein zu empfinden.³“

— NAIKA FOROUTAN⁴

1 Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. (2019): lebensweltnah & partizipativ – Mit Peer Education gesellschaftliche Vielfalt und Demokratie fördern. S. 38.

2 Hartmut Häcker/Kurt-Hermann Stapf (2004): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 14. Auflage. Bern: Huber. S. 33.

3 Lothar Krappmann (2000): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

4 Naika Foroutan (2019): Die postmigrantische Gesellschaft – Ein Versprechen der pluralen Demokratie. transcript Verlag. Bielefeld. S. 128.

5 Europarat (in Vorb.): The self-reflected democratic practitioner –

A journey to democratic teacher ethos and a democratic culture in school (Veröffentlichung ist für 2020 vorgesehen).

DAS MODELL „KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR“ DES EUROPARATS



ÜBUNG ZUR SELBSTBEOBACHTUNG UND -REFLEXION MIT HILFE DES KOMPETENZMODELLS⁵

1. Alltagssituation

Denk an eine Alltagssituation, die du als herausfordernd oder konflikthaft wahrgenommen hast. Notiere eine kurze Beschreibung der Situation.

2. Näherer Blick

Reflektiere, wie die Situation in einer konstruktiven Weise hätte gelöst werden können.

Was hat zur Lösung beigetragen oder diese erschwert? Notiere diese Ideen.

3. Das Kompetenzmodell

Wähle drei Kompetenzen des Modells, die du am wichtigsten für diese Situation hältst.

Denk über vorherige Situationen nach, in denen du diese Kompetenz (nicht) gezeigt hast.

Schau dir die Deskriptoren der gewählten Kompetenzen an.

→ Volume 2

4. Selbstbeobachtung

Beobachte dich in den nächsten Tagen während „typischer“ Situationen, in denen du diese Kompetenz nutzen würdest.

Erstelle Notizen über dein Verhalten in diesen Situationen mittels der Deskriptorenliste.

5. Auswertung

Erstelle Notizen: Welche neuen Einblicke hat dir die Aktivität gebracht? Was war schwierig? Wie kannst du die Kompetenzen in deinem Alltag weiterentwickeln?

Rassismuskritik bedeutet die umfassende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Handlungsweisen, die durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus verstärken. Besonders im Bildungsbereich ist die Beschäftigung mit Rassismus notwendig, da auch dort rassismusrelevante Aushandlungsprozesse bestehen und reproduziert werden. Rassismuskritische Bildung zielt dabei darauf ab, Rassismuskritik als Professionskompetenz für Lehrer*innen, Peers und Multiplikator*innen in deren fachliche Qualifizierung einzubinden. Schüler*innen sollen dabei Handlungskompetenzen entwickeln, um menschenfeindliche Positionen und Sachverhalte zu erkennen und sich dagegen positionieren zu können. Die Frage: „Was hat Rassismus mit mir zu tun?“ dient als Leitfaden zur Reflektion und als Grundlage zur Erlangung einer rassismussensiblen Haltung.

Im Folgenden zeigen wir praxisnahe Beispiele, die aus einer Publikation von Prof. Dr. Karim Fereidooni entnommen sind. Darin beschreibt er zwei Unterrichtssituationen, in denen er mit Schüler*innen rassismuskritisch gearbeitet hat.

KAPITEL 3 PRAXISBEISPIELE AUS DEM UNTERRICHT

Rassismuskritik in der Schule

VON
KARIM FEREDOONI

Nachfolgend möchte ich auf zwei Situationen eingehen, die ich im Rahmen meiner sechsjährigen Tätigkeit als Lehrkraft für die Fächer Deutsch, Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaft an einem Gymnasium im Ruhrgebiet erlebt habe. Meine Intention basiert nicht darauf, die nachfolgend anonymisierten Schüler*innen als Rassist*innen bloßzustellen. Vielmehr geht es mir darum darzustellen, dass Rassismen im Schulunterricht und in den Unterrichtsmaterialien virulent sind und sich Lehrkräfte sowie Peers und Multiplikator*innen im Bildungsbereich dessen bewusst sein müssen, um darauf angemessen und professionell zu reagieren.



SITUATION NR.1

Politikunterricht in der 7. Klasse

In dieser Jahrgangsstufe habe ich reihum meine Schüler*innen gebeten, für die jeweils nächste Schulstunde eine aktuelle Meldung im Umfang von fünf Minuten vor der Klasse zu präsentieren. Mit dieser Methode wollte ich meine Schüler*innen dazu anregen, regelmäßig Nachrichten zu schauen, das Gesehene über die Thematisierung im Unterricht mit den Mitschüler*innen und dem sich daran anschließenden Unterrichtsgespräch in einen politischen Gesamtzusammenhang zu stellen, unterschiedliche Sichtweisen dazu zu erhalten und diese zu berücksichtigen, wenn sie eine für die eigene Alltagsrealität und die gesamtgesellschaftlichen Bedürfnisse angemessen begründete politische Urteilsperspektive einzunehmen versuchten.

Zudem bot mir dieses Vorgehen die Möglichkeit, das Aktualitätsprinzip in den Unterricht einfließen zu lassen, weil die im Schulbuch und im Curriculum befindlichen Themen und Sachverhalte im tagesaktuellen Gewand in den Nachrichten vorzufinden waren und deshalb für die



Schüler*innen eindrücklichere Lerngegenstände boten, als die zum Teil veralteten Schulbücher. Des Weiteren ist diese Methode schüler*innenorientiert, weil sich die*der betreffende Schüler*in selbst die Meldung aussuchen konnte. Die Schüler*innen haben im Laufe der Zeit kriteriengeleitet entschieden, welche Meldungen im Unterricht des Fachs Politik/Wirtschaft thematisierungswürdig waren und welche Themen zwar interessant für einen kleinen Kreis von Personen waren, aber nicht die Kriterien von politischen Problemen, Dringlichkeit und Ungewissheit¹ besaßen, weswegen sie keinen Platz im Unterricht fanden.

Zudem ist diese Methode im Sinne des fachdidaktischen Prinzips der Fallorientierung, weil „ein Vorfall, ein Ereignis, in dem Handelnde interagieren“ fokussiert wird, der „in seiner Individualität auf jene allgemeineren gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen und politischen Probleme, die ihn ermöglichen [verweist]“²

Eine Situation dieses Settings stelle ich nachfolgend dar, weil daran die Rassismusrelevanz des „ganz normalen Unterrichtsalltags, der scheinbar nichts mit Rassismus zu tun hat“ deutlich wird.

Der Schüler Leonard³ hat über Äpfel auf Plantagen in Moldawien berichtet, die nicht mehr geerntet werden, weil sehr viele vormalige Arbeiter*innen, die dafür in der Vergangenheit zuständig waren, aus Moldawien auswandern, da das Land zu einem der ärmsten in Europa gehört. Der elfjährige Schüler berichtet weiter, dass er es „schade“ findet, dass die Äpfel nun „auf den Feldern kaputtgehen“ und die Menschen „nichts von den Äpfeln haben“. Seiner Meinung nach „sollten die Äpfel nach Afrika transportiert werden, weil die Menschen dort nichts zu essen haben“. An dieser Stelle endete sein vierminütiger Bericht, und es war Zeit, um Rückfragen zu stellen. Die Schüler*innen wollten wissen, wo Moldawien liegt und weswegen Moldawien zu einem der ärmsten Staaten Europas gehört und wohin die

Menschen auswandern. Nachdem alle Fragen beantwortet waren, habe ich Leonard gebeten, sich hinzusetzen. Ich hatte zwei Möglichkeiten, den Unterricht weiterzuführen: a) ich hätte mit dem regulären Unterrichtsstoff weitermachen können, wofür ich mich allerdings nicht entschieden habe; stattdessen habe ich die Möglichkeit b) gewählt und meinen 32 Schüler*innen die folgende Frage gestellt: Was kommt euch in den Sinn, wenn ihr an Afrika denkt? Jede*r Schüler*in hat kurz über diese Frage nachgedacht und dann ihre*seine Vorstellung über Afrika geschildert. Die Ergebnisse dieser Befragung meiner elf- bis zwölfjährigen Schüler*innen war das Folgende: Das Positivste an Afrika sind die Pyramiden, ansonsten verbanden meine Schüler*innen mit Afrika die folgenden Dinge: Aids, Armut, Dürre, Hunger, Kriege, Lehmhütten und staubige Straßen. Nachdem dieser Assoziationsprozess abgeschlossen war, haben wir über die Aussagen der Schüler*innen gesprochen, und die Schüler*innen haben festgestellt, dass sie eine sehr einseitige Vorstellung von Afrika haben. Die Afrika-Bilder in ihren Köpfen, so die Schüler*innen, sind negativ; und kaum ein*e Schüler*in hat eine positive Assoziation geäußert. Deshalb hat eine Schülerin dann gefragt: „Warum denken wir so über Afrika?“ Diese Ausgangsfrage haben wir zum Anlass genommen, um darüber nachzudenken, woher die Vorstellungen über Afrika in unseren Köpfen kommen könnten. Das Ergebnis war, dass wir uns darauf geeinigt haben, die Kinder- und Schulbücher, die die Schüler*innen lesen, zu analysieren. Wir haben uns einige Monate mit diesen Büchern beschäftigt und konnten feststellen, dass Afrika in einigen Kinderbüchern mit den Dingen assoziiert wird, die die Schüler*innen bei der Abfrage genannt haben. Die Schüler*innen konnten demnach eine Verbindung herstellen zwischen den Afrika-Darstellungen, die in ihren Kinderbüchern existierten; und ihren eigenen Bildern über Afrika, die sehr einseitig waren.

Dass dies kein Zufall ist, sondern eine Systematik besitzt, darauf haben u. a. Marmer / Sow (2015)⁴ sowie Mätschke (2017)⁵ verwiesen. Letzterer hat ein Kategoriensystem entwickelt, das sich für die schulische Analyse von Darstellungen über Afrika bzw. afrikanische Menschen bzw. diejenigen, die als solche gelten, eignet. In seiner Forschung konnte er feststellen, dass Schwarze Menschen in Kinderbüchern unter anderem als primitiv, exotisch, unsozial und als gesellschaftliche Gefahr dargestellt werden.⁶ Diese Kategorisierung findet sich in vielen Kinder- und Schulbüchern wieder, sodass diese Medien ein spezifisches „rassistisches Wissen“ (re-)produzieren, dessen Ursprung bis in die Zeit des Kolonialismus zurückreicht. Selbstverständlich gibt es in Afrika Dürre, und Menschen sterben aufgrund von Aids, Hunger und Kriegen, doch Afrika ist größer als das Bild, das wir von diesem Kontinent besitzen. Unsere Afrikabilder, die u. a. in den Kinder- und Schulbüchern existieren, sind über Jahrhunderte hinweg tradierte Fantasmen, die von den weiß-europäisch-christlichen Kolonialisator*innen und von muslimischen Kolonialisator*innen aus dem Nahen und Mittleren Osten konstruiert wurden, um Afrika als unzivilisiert darzustellen und damit die koloniale Ausbeutung zu rechtfertigen.

Das Unterrichtsziel könnte sich an dem Konzept des Verlernens kolonialer und rassismusrelevanter Wissensbestände orientieren⁷.

Neben der Thematisierung der rassismusrelevanten Afrikabilder im Unterricht könnte die Beschäftigung mit dem präkolonialen Afrika eine Lernmöglichkeit für Schüler*innen und Lehrer*innen ermöglichen⁸, um sich nicht nur mit Afrika in Bezug auf Kolonialismus zu beschäftigen, sondern die gesellschaftlichen Errungenschaften afrikanischer Staaten vor der Maafa⁹ zu thematisieren.



SITUATION NR.2

Deutschunterricht 8. Klasse

Die zweite rassismusrelevante Situation hat sich in der achten Klasse im Fach Deutsch zugetragen, als ich zum Thema Erörterung meine 32 Schüler*innen in Fünfergruppen habe in Form eines Rollenspiels durchspielen lassen, dass die Kinder die Eltern davon überzeugen sollten, mehr Taschengeld zu erhalten.

Nach der Präsentation der Aufgabenstellung kam eine Schüler*innen-Gruppe zu mir und hat mir Folgendes gesagt: „Herr Fereidooni, wir spielen eine türkische Familie.“ In diesem Moment wusste ich, wohin die Reise gehen wird, weil ich die Lebensrealitäten meiner Schüler*innen, die auf dem privaten katholischen Gymnasium im

Münsterland unterrichtet wurden, kannte. Ich wusste, dass wenige bis gar keine*r von ihnen Kontakt zu Menschen besaßen, die von ihnen als „Türk*innen“ bezeichnet wurden. Der Anteil von Kindern of Color bzw. Schwarzen Kindern in der betreffenden Schule rangierte im Promillebereich, und auch unter den Lehrer*innen war ich der einzige Lehrer of Color. Als die Schüler*innen mir erzählten, dass sie eine „türkische“ Familie spielen würden, wusste ich, dass sie ihre rassismusrelevante Imagination über eine Familie of Color nutzen würden, denn reale Kontaktsituationen existierten in ihrem Leben nicht.

Und so kam es: Als die betreffende Gruppe an der Reihe war, haben sie folgendermaßen in die Gruppenarbeit eingeleitet: „Wir sind eine türkische Familie, und die Eltern können kein Deutsch, deshalb reden wir jetzt auf Türkisch“. Die beiden fiktiven Elternteile haben folgendermaßen argumentiert: „Alter, isch gebe kein Geld dir, weil ich keine Arbeit. Du gehe selbst Arbeit. Isch nix Geld, weißt du.“ Der gesamten Klasse bot sich eine fantasievolle Reise durch die rassismusrelevante Imaginationswelt von zwölf- bis dreizehnjährigen Schüler*innen, die zwar keinen Kontakt zu Menschen „türkischer“ Herkunft besaßen, aber dennoch ganz genau zu wissen meinten, wie diese Menschen sind. Rassismus operiert nicht mit Fakten, sondern mit Fantasien über Menschen, die als Wissen abgespeichert werden, um die eigene Alltagsrealität und die Selbstperspektive auf „das Andere“ und „das Eigene“ zu systematisieren. Die Schüler*innen hatten keinerlei Berührungspunkte mit Menschen, die sie als „türkisch“ bezeichneten, doch alle Mitglieder der Gruppe wussten aufgrund der abgespeicherten Bilder über scheinbare „türkische“ Menschen Bescheid und reproduzierten die internalisierten Bilder fort.

Nachdem die Gruppe das Schauspiel beendet hatte, blieben mir als Lehrkraft die folgenden Reaktionsmöglichkeiten zur Auswahl:

- **Skandalisierung / Moralisierung:** Ich hätte den Schüler*innen sagen können, dass ich sehr enttäuscht von ihnen bin, weil sie allesamt Rassist*innen seien.
- **Keinerlei Reaktion / Ignorieren der Rassismusrelevanz:** Ich hätte, ob der Rassismusrelevanz dieses Schauspiels, ganz einfach schweigen können und mich stattdessen auf die Erörterung konzentrieren können.
- **Thematisierung der rassismusrelevanten Fantasien der Schüler*innen in nicht moralisierender und skandalisierender Art und Weise:** Ich habe mich für die dritte Form des Umgangs entschieden, die ich nachfolgend darstellen möchte.

Ich habe der Gruppe für ihre Darbietung gedankt und die anderen Schüler*innen gebeten, der Gruppe eine Rückmeldung zu geben. Eine Schülerin hat sich gemeldet und Folgendes gesagt: „Ich finde das irgendwie komisch, was ihr gemacht habt. Ihr habt doch gesagt, dass die Eltern kein Deutsch können. Okay, deshalb haben sie Türkisch gesprochen. Aber warum habt ihr die Eltern so dargestellt, als ob die Türkisch mit Akzent sprechen und auch noch Fehler machen, wenn sie Türkisch sprechen. Denn Türkisch ist doch ihre Muttersprache, oder nicht?“

Diese Aussage war der Ausgangspunkt dafür, sich im Plenum über die Imaginationen der Schüler*innen Gedanken zu machen. Wir haben uns mit der folgenden Frage beschäftigt: „Woher kommen eure Bilder über Menschen, die ihr als ‚türkisch‘ betrachtet?“ In den nachfolgenden Unterrichtsstunden haben wir uns mit diesen Produktionsstätten rassismusrelevanter Bilder in den Köpfen der Schüler*innen beschäftigt und herausgefunden, dass viele Dinge den Medien entnommen werden oder aus Gesprächen mit Freund*innen bzw. der Familie stammen oder auch aus den Kinder-, Jugend- und Schulbüchern. Die Thematisierung dieser rassismusrelevanten Verfremdung von Menschen fand ohne Moralisierung und Opfer-Täter*innensprache sowie ohne erhobenen Zeigefinger statt, denn Moralisierung führt dazu, dass Lernchancen in Bezug auf das eigene rassismusrelevante Wissen nicht wahrgenommen werden. Die Schüler*innen würden sich unwohl fühlen und sich gedanklich vom Unterricht verabschieden. Bei der rassismuskritischen Thematisierung von rassismusrelevanten

Sachverhalten geht es nicht um Schuld, sondern um Verantwortung; und zwar um die Verantwortungsübernahme für die eigene gesellschaftliche Positionierung in Bezug auf intersektional wirkende Ungleichheitsstrukturen. Dabei ist es wichtig, Rassismus als nur eine von vielen Ungleichheitsstrukturen anzusehen und zu thematisieren, die in unserer Gesellschaft wirkmächtig sind. Unsere gesellschaftliche Realität wird auch von anderen Ungleichheitsstrukturen beeinflusst wie: Sexismus, Klassismus, Bodyism, Ageism, Ableism, Heteronormativität, sodass die Thematisierung von Privilegien in seiner Vielschichtigkeit dargestellt werden muss.

Ich bin der Meinung, dass sich alle Menschen mit Rassismus beschäftigen sollen, weil jede Person von Rassismus betroffen ist, zwar in einer qualitativen Unterschiedlichkeit, aber jede Person sollte sich fragen: Was hat Rassismus mit meinem eigenen Leben zu tun? Auch Personen, die selbst Rassismuserfahrungen machen, sollten sich damit beschäftigen, ob und inwiefern sie Rassismus und andere Ungleichwertigkeitsstrukturen internalisiert haben. Erst durch die gesamtgesellschaftliche Beschäftigung mit Rassismus in wertschätzender, sensibler Art und Weise auf Augenhöhe kann eine individuelle und strukturelle Sensibilisierung stattfinden.

→ **Die komplette Publikation kann hier heruntergeladen werden:**

www.schwarzkopf-stiftung.de/rassismuskritik

1 Reinhardt, Sibylle (2018): Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 7th edition. Berlin: Cornelsen.

2 ebd.

3 Der Klarnamen des Schülers wird im Sinne der Anonymisierung nicht verwendet.

4 Marmer, Elina / Sow, Papa (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.

5 Mätschke, Jens (2017): Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat! In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 249–268.

6 ebd.

7 Castro Varela, Maria do Mar / Heinemann, Alisha B. (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen. Zwischenräume #10. Abrufbar unter: http://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf (Stand: 16.06.2019)

8 Anta Diop, Cheikh (1987): Precolonial Black Africa. Chicago Review Press.

9 „Maafa (...) kommt aus dem Kiswahili [und] bedeutet ‚Katastrophe, große Tragödie, schreckliches Ereignis‘ und bezeichnet die komplexe interdependente Gemengelage von Sklaverei, Imperialismus, Kolonialismus, Invasion, Unterdrückung, Entmenschlichung und Ausbeutung (...) Maafa und African/Black Holocaust werden (...) synonym gebraucht (...)“ (Ofuately-Alazard 2011, 594).

KAPITEL 4 EIN INTERVIEW MIT DEN DATTELTÄTERN ÜBER IHRE SCHULZEIT, RASSISMUS UND VORBILDER

„Wie wird man eine Süßkartoffel?“



Im Interview sprechen wir mit Mitgliedern des YouTube-Satire-Kollektivs „Datteltäter“: Marcel Sonneck (M), Fiete Aleksander (F) und Younes Al-Amayra (Y). In ihren Videos thematisieren sie Alltagserfahrungen muslimischer Lebenswelten in Deutschland und verstehen sich selbst als „Prototypen einer zeitgenössischen Jugendgeneration, die für Dialog und Brückenschlag steht.“ Für ihre Videos wurden sie 2017 mit dem Grimme Online Award ausgezeichnet.

*Ihr habt sehr viel Erfahrung in Schulen und habt teilweise selbst in Schulen gearbeitet. Was ist euer Tipp für Lehrer*innen, die noch ein bisschen diskriminierungs-sensibel ausgebildet werden müssten?*

F Na ja, stellt Fragen und denkt nicht, dass ihr die Antworten schon habt. Also, ganz viele von den Lehrerinnen und Lehrern, aber auch Erzieherinnen und Erziehern, die ich während meiner Arbeitszeit als Sozialpädagoge kennengelernt habe, gehen nicht in den Austausch mit ihren „Klienten“, wie man in der Sozialpädagogik sagt. Etwas, was ich wiederum

Na ja, stellt Fragen
und denkt nicht, dass ihr die
Antworten schon habt.

– FIETE

während meiner Arbeitszeit getan habe. Ich habe die gefragt „Was geht bei euch zu Hause ab?“, „Was mögt ihr, was mögt ihr nicht?“ Ich habe versucht, irgendwie deren Lebenswelt zu verstehen, weil nur dann kann ich mit denen arbeiten. Das haben aber viele immer noch nicht gecheckt, obwohl es ein elementarer Bestandteil der Pädagogik ist.

Über den Hashtag #MeTwo¹ konnte man auch viele Geschichten aus deutschen Klassenzimmern nachlesen. Wenn ihr an eure eigene Schulzeit denkt: Was hättet ihr euch früher gewünscht von nicht von Rassismus betroffenen Mitschülerinnen und Mitschülern. Wie hätten sie reagieren sollen auf Kommentare wie „Kameltreiber“, was du vorhin in deinem Vortrag erwähnt hattest?

Y Also mir gegenüber waren Lehrer nicht offensichtlich rassistisch. Vielleicht unterschwellig, das müsste ich jetzt theoretisieren. Aber es gibt genügend andere Beispiele, wo ich mir auf jeden Fall mehr Gegenrede gewünscht habe. Dass man mich nicht allein lässt. Du denkst dann „keiner versteht mich gerade“. Das ist ja auch ein Problem, dass

Man muss auch aktiv sagen:
„Okay, dann
hör ich jetzt mal zu.“

– MARCEL

die Mitschüler*innen gar nicht wissen, ob etwas rassistisch gemeint war. Da herrscht ja ein großer Bedarf auch bei den Schülern selbst. Und Verständnis kann eben auch in diesem Fall nur dadurch hergestellt werden, dass ein Austausch stattfindet. Also ja, Fürsprache hätte ich mir auf jeden Fall gewünscht.

Ihr habt vorhin erzählt, dass ihr zum Beispiel auch von Pegida politisiert worden seid, also als Gegenbewegung. Gibt es positive Inspirationsquellen, die nicht nur das Gefühl gebracht haben, gegen Ungerechtigkeit vorzugehen, sondern die euch Kraft gegeben haben – also Vorbilder?

F „Key and Peele“ sind unsere Hauptvorbilder. Ein Comedy-Duo aus den USA, zwei Afroamerikaner, die sich stark mit den Problemen und Geschichten aus der Schwarzen Community in den USA auseinandersetzen, auf eine sehr humorvolle und intelligente Art und Weise. Davon wurden wir stark inspiriert. Viele Ideen für Videos von uns kamen auch von denen.

Jilet Ayşe kennt ihr ja sicherlich. Sie hat so ein bisschen mit dem Kartoffelbegriff gespielt und hat gesagt: „Es gibt ja auch Süßkartoffeln.“ Frage an euch: Wie wird man eine Süßkartoffel?

F (lacht) Zum Islam konvertieren (schaut Marcel an).

M Genau, das wäre gut (lacht). Ich bin noch eine reguläre „Kartoffel“.

Y „Süßkartoffel“, was meinte sie genau damit?

M Ein toller Deutscher. Respektvoll, tolerant.

Vielleicht jemand, der sich einsetzt, der sich solidarisiert, sich reflektiert und Fragen stellt?

M Sich wirklich in andere Gebiete begeben. Also das meine ich nicht räumlich, etwa nach Neukölln, sondern dass man sich wirklich ...

Sie meint damit auch, sich neue Freunde zu suchen.

F Ja, klar.

M Ja, absolut. Ich meine, bei mir ist es ja auch so. Ich habe viele Freunde mit Migrationshintergrund, die auch

muslimisch sind, und deswegen fiel es mir relativ leicht, auch deren Welt zu verstehen.

Y Bei dir gab es ja auch diesen Prozess. Deswegen war der Kontakt für dich auch wichtig.

M Richtig, mit 15 oder 16 Jahren hatte ich diese Freunde noch nicht. Aber ich habe sie mir nicht aktiv gesucht. „Werdet doch eine Süßkartoffel“ ist immer relativ leicht daher gesagt. Dazu gehört auch ein bisschen Glück, und man muss sich aber auch dafür öffnen. Man muss auch aktiv sagen: „Okay, dann hör ich jetzt mal zu.“ Und sag nicht direkt: „Nee, mit dem will ich nichts zu tun haben.“ Sich öffnen ist auf jeden Fall der erste Schritt, aber es hat auch mit dem Umfeld zu tun. Wenn man irgendwo in Brandenburg oder in Mecklenburg-Vorpommern auf dem Land groß wird, dann wird es halt echt schwierig, Leute mit Migrationshintergrund kennenzulernen.

Vielen Dank für das Gespräch!

SATIRE-VIDEOS GEGEN VORURTEILE

→ **Datteltäter**

www.youtube.com/datteltäter

→ **Jilet Ayşe**

www.youtube.com/ldilbaydar

→ **Key & Peele**

www.youtube.com/keyandpeele

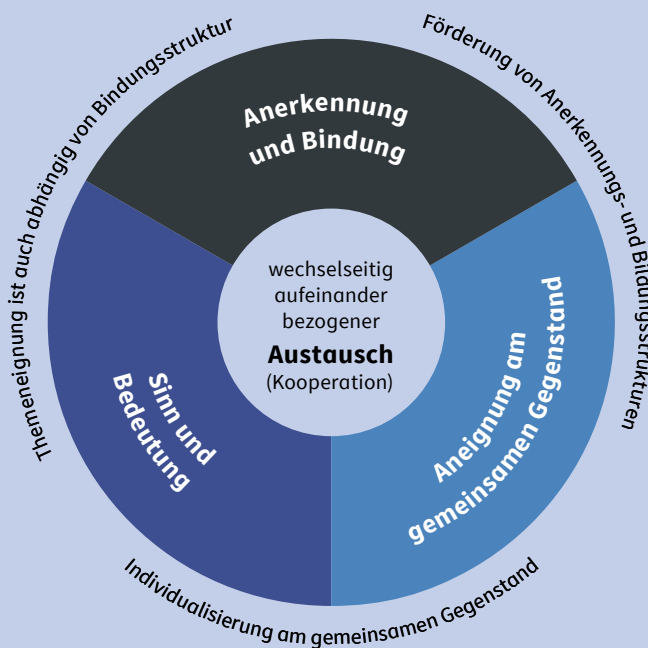
→ **Bildungsmodul „Comedy“ von ufuq**

www.ufuq.de/modul-2/

1 #MeTwo ist ein Hashtag gegen die Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. Seit dem Aufruf zur Nutzung des Hashtags, im Juli 2018 durch den Sozialaktivisten Ali Can, wurde es tausendfach auf Twitter verwendet, um Erfahrungen über Rassismus und Alltagsdiskriminierung in Deutschland zu teilen.

KAPITEL 5 WIE KANN TEILHABE FÜR ALLE GELINGEN?

Prinzipien einer inklusiven politischen Bildung



„Inklusion ist ein gesamtgesellschaftlich interaktiver Transformationsprozess, der darauf abzielt, diskriminierende soziale Konstruktionen aufzulösen und für alle Menschen Teilhabe zu ermöglichen. Teilhabe schließt hier ein, dass Zugang, Chancengerechtigkeit und Selbstbestimmung ermöglicht werden.“¹

— ZENTRUM FÜR INKLUSIVE POLITISCHE BILDUNG

Prinzipien einer inklusiven politischen Bildung (Besand / Hölzl / Jugel 2018)²

Inklusive politische Bildung zielt darauf ab, Zugang, Selbstbestimmung und Teilhabe für alle umzusetzen und weitreichend zu ermöglichen. Die Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung ist kein Zustand, sondern ein Prozess. Dieser muss immer wieder gemeinsam mit der jeweiligen Lerngruppe entwickelt werden. Das Bildungsformat muss daher genügend Flexibilität mitbringen, um auf vier Ebenen inklusiv arbeiten zu können (siehe Grafik). Nicht nur das Setting, sondern auch die Haltung der Kursdurchführenden bedingen den Grad der Inklusion, der erreicht werden kann.³

Im Folgenden werden die Zusammenhänge für das Gelingen inklusiver politischer Bildungsprozesse erläutert. **Grundlage bildet das Evaluationspapier des Zentrums für inklusive politische Bildung (ZipB) zum Projekt „Kick for Europe“** An dem Projekt haben Trainer*innen von uns mitgewirkt und *Europa Verstehen* ins Stadion gebracht.

Das Projekt **„Kick for Europe – Jugendaustausch für Europa“** ist ein europäischer Jugendaustausch, der Fußball und europäische Bildungsarbeit miteinander verbindet. Ziel ist es, die Begeisterung für Fußball zu nutzen, um altersgerecht über europapolitische Fragestellungen zu diskutieren.

→ www.schwarzkopf-stiftung.de/kickforeurope

1. WECHSELSEITIG AUF EINANDER BEZOGENER AUSTAUSCH ALS ZENTRALES ELEMENT DER LERNSITUATION

Dialog ist ein Prozess mit hoher emotionaler Intensität. Von einem aufeinander bezogenen Austausch kann dann gesprochen werden, wenn „das Gegenüber die eigenen Interaktionsausdrücke aufnimmt, verarbeitet, spiegelt und antwortet“⁴ und man selbst darauf ähnlich reagiert. Durch solche Resonanzprozesse wird Lernen ermöglicht.



- Methoden, die Kooperation und Dialog fördern

2. ANERKENNUNG UND BINDUNG ALS VORAUSSETZUNGEN FÜR GELINGENDE LERNPROZESSE

Eine wichtige Voraussetzung für Lernen ist „ein anerkennender Umgang, der Schüler*innen in ihrem Denken, ihrer Sprache und Meinung ernst nimmt“⁵. Für den Lernprozess ist primär die Bindung zwischen den Peers und den Schüler*innen, aber auch die Bindung der Schüler*innen untereinander wichtig. Es bedarf einer sicheren, wertschätzenden und vertrauensvollen Umgebung, um miteinander in Austausch zu treten.



- Wertschätzende Kommunikation
- Von Anfang an Kontakt zu Teilnehmenden suchen
- Diagnostik / Anschlussfähigkeit an Lebenswelt der Teilnehmenden stärken

3. DIE HERSTELLUNG VON SINN UND BEDEUTUNG IN INTERAKTIONSPROZESSEN

Ein wesentlicher Faktor für die Verinnerlichung von Bildungsinhalten ist, „ob die verhandelnden Gegenstände für die Schüler*innen eine persönliche Bedeutung haben und die Form der Verhandlung für sie Sinn ergibt“⁶. Das bedeutet unter anderem, dass die Abläufe und Lernbedingungen für die Teilnehmenden transparent und nachvollziehbar sein müssen. Darüber hinaus ist die Selbstbestimmung der Teilnehmenden zentral.



- Einbeziehung der Lebenswelt
- Mehrkanalige Visualisierung
- Selbst- und Mitbestimmung der Teilnehmenden fördern
- Fachausdrücke und Abkürzungen vermeiden
- Nicht zu komplexes und wissensorientiertes Arbeitsmaterial
- Weiteres Politikverständnis anwenden
- Kontroversität mitdenken und zulassen

4. METHODISCHE UND SPRACHLICHE ZUGÄNGE – ANEIGNUNG AM GEMEINSAMEN GEGENSTAND

Damit Austausch gelingt, sollte sich die Sprache bzw. Kommunikation der Peers an die Bedürfnisse der Schüler*innen anpassen. Am gemeinsamen Gegenstand sollte arbeitsteilig und mittels unterschiedlicher Zugänge kooperiert werden. Zudem finden nachhaltige Lernprozesse insbesondere dann statt, wenn handlungs- und produktorientiertes Arbeiten im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht.⁷



- Adaptive Sprache
- Methodenvielfalt
- Arbeitsteiligkeit bei Gruppenarbeiten
- Gegenständliche (statt schrift- und sprachbasierter) Aneignungsphase

1 Zentrum für inklusive politische Bildung. In: <http://www.zipb.de/was-ist-inklusion/>, letzter Zugriff am 21.11.2019

2 Besand, Anja; Holzel, Tina; Jugel, David (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion – Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen (Hg.), Dresden.

3 Vgl. Fuhrmann / Scharnetzky (2018): *Prinzipienmodell inklusive Lernumgebungen*. Frühjahresschulung *Europa Verstehen* 2018.

4 Jugel, David / Hölzel, Tina (2018): „Und dann / wir waren schon im Thema, obwohl wir keine Ahnung davon hatten – / keiner von uns wusste, was ist die europäische Union.“ – „Kick for Europe“ Evaluierungspaper des Zentrums für inklusive politische Bildung, S. 8.

5 Ebd., S. 11.

6 Ebd., S. 12 f.

7 Vgl. ebd., S. 17 ff.

Über Herausforderungen politischer Bildung, Lebenswelten und den Lernort Schule

Im folgenden Interview kommen Alumni und Peer-Trainer*innen des Projekts *Europa Verstehen* aus Nordrhein-Westfalen – Mevlüt Özev (M), Lydia Schröder (L) und Sonem Nangpal (S) – mit der Bildungswissenschaftlerin Dr. Helle Becker (H) ins Gespräch. Die Moderation wurde von der ehemaligen Trainerin Nicola Roth (N) übernommen.

N *Jugendliche zu motivieren, sich an politischen Prozessen zu beteiligen, selbst aktiv zu werden und ihre Meinung artikulieren und mitteilen zu können, sind wichtige Ziele der EU-Kompakt-Kurse. Deren Umsetzung ist aber gar nicht so einfach. Wann seid ihr in eurem Engagement beziehungsweise Sie in Ihrer Arbeit einmal daran gescheitert, Jugendliche einzubeziehen?*

L Das war in einer Berufsschulklasse. Uns wurde vorher nicht gesagt, dass es jemanden gab, der gerade erst in Deutschland angekommen war und kaum deutsch sprach. Wir haben am Anfang überhaupt nicht verstanden, dass er uns wirklich nicht versteht. Dann gab es zum Glück jemanden in der Klasse, der übersetzen konnte. Aber durch diesen Übersetzungsprozess hat sich eine seltsame Dynamik ergeben. Wir hatten dann die ganze Zeit das Gefühl, dass sich der Schüler unter Druck gesetzt fühlt.

M Mir fallen Beispiele aus meinen letzten Kursen ein. Wir hatten zunehmend das Problem, junge Menschen nicht mehr zu erreichen, weil sie voreingenommen in die Kurse kommen – weil wir als Schwarzkopf-Stiftung auch als Teil des Ganzen gesehen werden, als Teil des Elitären. Aus ihrer Perspektive kommen wir an die Schule, um ihnen zu suggerieren, dass die EU das Heil aller Dinge ist – was natürlich nicht der Fall ist. Wir wollen viel mehr zu europapolitischen Themen anregen, darüber diskutieren. Und das sind Situationen, in denen man sich sehr unwohl fühlt und teilweise auch überfordert ist.

S Ganz generell glaube ich, dass ich immer dann gescheitert bin, wenn ich geglaubt habe, eine Dynamik innerhalb von vier Stunden entschärfen zu können, oder wenn ich geglaubt habe, dass sich der Moderationsleitfaden, den wir haben, immer anwenden und modifizieren lässt. Kurse sind dann nicht gelungen, wenn die Dynamik in der Klasse im Vorfeld angespannt war oder wenn das Miteinander nicht funktionierte, weil Ausgrenzungsprozesse stattgefunden haben oder weil es zwischen den Lehrer*innen und den Schüler*innen überhaupt nicht funktioniert hat.



In einem Gespräch sollten vorab mit der zuständigen Lehrkraft sowohl die Vor- und Sprachkenntnisse als auch die persönlichen Erfahrungshintergründe (z. B. Fluchterfahrungen) der Schüler*innen thematisiert werden, wenn sie für das Lernsetting relevant sind.



Zum Kursbeginn sollte der eigene Bildungsauftrag, nämlich einen offenen und kritischen Diskussionsraum zu (europäischen) Themen zu schaffen, deutlich gemacht werden.



In manchen Fällen kann es helfen, die Klassenzusammensetzung aufzubrechen und neu zu durchmischen.



„Ich würde die Perspektive genau umdrehen und immer sagen, dass ich nur mit dem arbeite, was ich vorfinde.“

— DR. HELLE BECKER

H Ich sage einmal, ganz plakativ, noch nie, noch nie in meinem Leben. Und ich nenne einmal drei Punkte, die dafür ausschlaggebend sind. Es fängt mit dem Ziel an: Ich würde nicht sagen, dass ich jemanden motivieren oder interessieren kann. Ich würde die Perspektive genau umdrehen und immer sagen, dass ich nur mit dem arbeite, was ich vorfinde. Und ich bin davon überzeugt, dass jeder Mensch politische und philosophische Gedanken hat, wie er sein Leben einrichten möchte, wie die Zukunft wird, welche Probleme oder Konflikte er erfährt. Das ist auch meine praktische Erfahrung: Alle Jugendlichen haben Anknüpfungspunkte, auch in puncto Europa.

N Also Ergebnisoffenheit erst einmal.

H Genau, aber ich rede jetzt vom Ausgangspunkt. In Schulen will Pädagogik typischerweise ein bestimmtes Ziel erreichen und mit Noten einen Standard setzen. Demgegenüber erschafft die „intentionale Pädagogik“ ein Setting, innerhalb dessen bestimmte Bildungserfahrungen möglich sind. Ob diese Erfahrungen dann gemacht werden, ist erst einmal offen. Ich kann sofort nachvollziehen, dass bei Ihnen im formalen Setting der Schule etwas nicht funktioniert hat. Im nichtformalen Setting habe ich nicht nur andere Freiheiten, ich habe auch vollkommen andere Wahrnehmungen der teilnehmenden Jugendlichen. Die wissen ganz genau: Sie werden nicht bewertet, es geht nicht um ein Curriculum, es ist kein Unterricht. Wenn nichtformale Angebote in der Schule stattfinden, dann haben Sie es unglaublich schwer, die Schülerinnen und Schüler davon zu überzeugen, dass sie jetzt einmal spinnen dürfen.



Zu Beginn sollte klargestellt werden, dass in den folgenden Stunden kein Unterricht und keine Bewertung stattfindet. Auch ein verändertes Setting (z. B. Stuhlkreis) und ein Begegnen auf Augenhöhe kann Hemmungen abbauen.


N Könnt ihr das mit diesem innerschulischen Setting bestätigen? Denn ihr seid eben tatsächlich in den Schulen und die Kurse finden meist in Klassenräumen statt.

L Ich finde, das kommt immer sehr darauf an. Ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass es Probleme gibt, wenn die Lehrkräfte sehr präsent sind und sich in der Rolle sehen, als Lehrkraft aufzutreten. Und dass das Interesse rapide abnimmt, gerade wenn Lehrer diesen Bewertungskontext noch betonen.

M Meine Position dazu ist nicht ganz klar. Ich bin der Meinung, dass die Anwesenheit der Lehrer*innen im Kontext von Kursen, bei denen klar ist, dass sie nicht benotet werden, durchaus für eine angenehme Atmosphäre sorgen kann. Ich habe häufig den Eindruck gehabt, dass Schüler*innen abschalten, wenn nur wir im Raum sind, weil sie das Gefühl haben: „Das bringt eh nichts. Das Engagement, das ich hier einbringe, ist umsonst.“

N *Frau Becker hat gerade ganz stark gezuckt, als du gesagt hast, dass die Schüler*innen dann abschalten, wenn die Lehrer*innen hinausgehen.*

H Lehrer*innen markieren das Setting. Viele sind froh, wenn Lehrer*innen dabei sind, weil dann die Disziplin besser ist. Das ist aber nur nötig, weil man in einem Setting ist, zu dem man normalerweise ein gezwungenes Verhältnis hat. In der Schule haben die Jugendlichen eine bestimmte Rolle, die sehr häufig damit gepaart ist, dass man Privates von Schulischem trennt. Ich hatte eine Situation mit einer Klasse, in der das ganz offensichtlich wurde. Die Lehrerin war der festen Überzeugung, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht für die EU interessieren. Da habe ich als Erstes gefragt: „Was habt ihr denn für Hobbys? Was macht ihr denn so außerhalb der Schule?“ Und dann sagte die eine: „Ich engagiere mich für den Tierschutz.“ Dann stellte sich heraus, dass sie in einem Tierschutzverband ist. Da habe ich sie gefragt: „Und, habt ihr da schon einmal etwas erreicht?“ Und sie sagte: „Ja, wir haben gegen eine Hühnerrichtlinie protestiert und die ist dann auch ins EU-Parlament gekommen. Jetzt haben wir eine Richtlinie, die die Verhältnisse in Legebatterien geändert hat.“ Die Lehrerin ist richtig sauer geworden, weil sich herausstellte, dass die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler in ihrem privaten Leben unmittelbare Bezüge zur EU hatte.



„Ich genieße es immer sehr, dass ich hauptsächlich mit Schüler*innen zu tun habe, die sich, selbst wenn sie zum Jugendtreff gehen würden, eher nicht für den EU-Kompakt-Kurs anmelden würden.“

– SONEM NANGPAL

S Ich finde gerade dieses Beispiel zeigt doch, dass ein non-formales Format in einem formalisierten Setting nicht unbedingt hinderlich ist. Ich glaube, es geht dann vielmehr darum, wie die Lehrkraft ihre eigene Rolle versteht. Man muss ihr im Vorfeld sagen, dass sie keine dominante Rolle spielen soll. Dann habe ich schon häufig die Erfahrung gemacht, dass man es durchaus schafft, ein lebendiges Gespräch mit den Schüler*innen zu führen, in dem sie auch ganz viel Persönliches erzählen – wenn man es dann auch schafft, sich auf Augenhöhe zu begeben und Kontroversen aufzuwerfen, damit sich daraus eine sehr lebendige Diskussion entwickelt, die mir persönlich dann manchmal auch ein bisschen zu lebendig wird. Aber das schafft man definitiv.



Vorab sollte der Lehrkraft klar kommuniziert werden, dass sie keine aktive Rolle während des Kurses einnimmt. In manchen Fällen kann sie auch gebeten werden, den Raum zu verlassen.

H Ich würde forschungsbasiert vermuten, dass ein wesentlicher Faktor dieses Settings, das Sie jetzt beschrieben haben, Sie selbst sind. Sie sind eine Peer-Ansprechpartnerin, Sie sind auf Augenhöhe. Das führt dazu, dass man nicht das Gefühl hat, dass es ein formales Setting ist, sondern dass es eben ein munteres Gespräch ist.

S Den Vorteil, den ich eben am Angebotsort Schule gegenüber dem Jugendtreff sehe, ist, dass man das Angebot einer sehr großen Breite ermöglicht. Ich genieße es immer sehr, dass ich hauptsächlich mit Schüler*innen zu tun habe, die sich, selbst wenn sie zum Jugendtreff gehen würden, eher nicht für den EU-Kompakt-Kurs anmelden würden. Das sind auch gerade diejenigen, die am Ende sagen: „Das hat mir heute Spaß gemacht und ich nehme mit, dass das doch alles gar nicht so kompliziert ist.“

H Tatsächlich ist die Selektion in der Schule am höchsten. Die Schule ist die Institution, die Altersgruppen, soziale Gruppen, regionale Gruppen und Bildungsgruppen zusammenfasst, also am wenigsten heterogene Gruppen hat. Wir sagen sehr oft, dass wir in der Schule alle erreichen. Aber es setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass das nicht so ist.

N *Ich würde noch einmal zum Politikverständnis zurückkommen. Sie sagten, dass sich viele Jugendliche erst einmal gar nicht als politisch identifizieren, wenn man sie danach fragt. Dazu habe ich ein Zitat, das Sie aus einer englischen Studie rezipiert haben: „Eigentlich braucht es wenig, um junge Menschen einzubeziehen, ihren demokratischen Willen zu verstehen und ihre Partizipation zu erhöhen. Denn die Bereitschaft, sich zu beteiligen, und das Gefühl von Wirksamkeit resultiert aus dem Gefühl, dazuzugehören.“ Woran hapert es, dass das Politikverständnis von Jugendlichen teilweise nicht mit dem Politikverständnis korreliert, das in der politischen Bildung vorherrscht?*

H Und vor allem in der Politik. Hauptsächlich ist es das Gefühl „Ich werde von der Politik gar nicht gesehen oder wahrgenommen“. Im Geheimen zeugen die Jugendstudien immer wieder davon, dass sich Jugendliche natürlich Gedanken über Politik machen. Ich bin weit davon entfernt, zu behaupten, dass irgendein Mensch unpolitisch oder politikfern wäre – im Sinne von: Er macht sich keine Gedanken über die Frage, wie unsere Gesellschaft verfasst sein sollte, welche Regeln herrschen sollten oder wie Gerechtigkeit aussehen kann. Das ist eine gewisse Haltung, die der andere spürt und viel Zugang verstellt. Das Problem ist tatsächlich, dass bis hin zur Forschung nach formalen Politikvorstellungen gefragt wird: „Was hältst du von der Partei XY?“ Wir sehen gerade

an „Fridays for Future“, dass Jugendliche Politik an anderen Dingen festmachen als an unserem parlamentarischen System oder an Institutionen, nämlich an ihren tatsächlichen Lebensanliegen. Und „Fridays for Future“ ist leider immer noch ein Beispiel dafür, wie man sie eben nicht ernst nimmt. Jugendliche haben einerseits die reale Erfahrung, dass sie nicht wählen können. Sie werden daher weder sprachlich noch überhaupt emotional von der Politik adressiert. Sie können sich aber auch selbst kaum verständlich machen, werden also auch nicht gehört. Es muss Jugendlichen daher deutlich gemacht werden, dass es unterhalb von Wahlen Möglichkeiten der direkten Politikbeeinflussung gibt. Das ist eine auf vielen Ebenen notwendige Ermächtigung, um ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln.

N *Wie seht ihr das in eurer Erfahrung? Also, wenn sich Jugendliche die Legitimation zur eigenen politischen Einmischung schon vorher abschreiben. Wie schafft ihr es, sie dann dennoch in ihrer Lebenswelt abzuholen?*

S Ich finde den Lebensweltbezug auch ganz bedeutend. Man kommt in eine Klasse und arbeitet dann mit dem, was man vorfindet – auch wenn es die Legalisierung von Cannabis ist oder eben eine Position, mit der ich persönlich nicht sympathisiere. Wenn es zum Beispiel eine sehr ablehnende Meinung gegenüber Geflüchteten ist. Ich glaube schon, dass man effektiv viel mehr erreicht, wenn man sagt: „Dann nehme ich das jetzt auf und versuche, heute die vier Stunden damit zu gestalten.“ Die Schülerinnen und Schüler wissen auch das meiste schon. Unsere Aufgabe ist es dann, das zusammenzusetzen. Wenn man es schafft, den Lebensweltbezug mit dem abstrakten Wissen in Verbindung zu setzen, empfinde ich das immer als einen Erfolg.

M Ich finde, das Thema zeigt eine der Schwachstellen unserer Kurse. Meistens drehen sie sich um aktuelle Themen, was Schülerinnen und Schüler so in den Medien oder in der Nachbarschaft oder in der Familie zu Hause aufschnappen. Wir diskutieren über diese Themen und das war's dann auch. Ob die Schülerinnen und Schüler das Diskutierte dann auch in einem Engagement verwirklichen oder einbringen, das können wir schon gar nicht mehr kontrollieren. Und ich glaube, wir können die Schülerinnen und Schüler in vier Stunden auch gar nicht dazu motivieren.

H Darf ich trösten? Ich glaube das nicht. Alle Wirkungsstudien im Bereich der non-formalen Bildung zeigen, dass auch Kurzformate wirken, wenn bestimmte Faktoren zutreffen – zum Beispiel wenn sie biografisch in einer bestimmten Situation oder Entwicklungsphase passieren. Das ist sehr individuell, man kann das so nicht verallgemeinern. Sie können eine enorme Wirkung haben, die manchmal auch erst ein Jahr später eintrifft. Sie können Initialwirkung, also eine Art Dominoeffekt, haben. Man kann Bildungswirkung nicht sofort erkennen, mit Ausnahme etwa vom Vokabellernen. Aber bei solchen persönlichkeitsentwickelnden Bildungsansätzen, da muss man andere Faktoren bedenken.

Wir sehen gerade an „Fridays for Future“, dass Jugendliche Politik an anderen Dingen festmachen als an unserem parlamentarischen System oder an Institutionen, nämlich an ihren tatsächlichen Lebensanliegen.

– DR. HELLE BECKER



Nur in einem Raum der Anerkennung, in dem Schüler*innen zugehört wird und in dem ihre politischen Vorstellungen ernst genommen werden, kann Empowerment stattfinden (→ Kapitel 5).



Die Schüler*innen im Raum erreicht man besonders dann, wenn man mit ihren persönlichen Interessen, Fragen und Lebenswelten arbeitet.

„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es ganz viel bringt, das überhaupt erst einmal auszusprechen, deutlich zu machen, dass das, was sie da tun, denken oder sagen, sehr wohl etwas Politisches ist.“

– LYDIA SCHRÖDER



L Wenn wir jetzt noch einmal zu dem zurückgehen, wie man den Jugendlichen überhaupt erst einmal auf den Weg gibt, dass sie sehr wohl politische Wesen sind. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es ganz viel bringt, das überhaupt erst einmal auszusprechen, deutlich zu machen, dass das, was sie da tun, denken oder sagen, sehr wohl etwas Politisches ist. Wenn sie sich eher für den neuen Sportplatz in ihrem Dorf interessieren als dafür, wer in das neue Europaparlament gewählt wird, ist das nicht weniger politisch, sondern nur eine ganz andere Ebene von Politik, die aber überhaupt nicht zu vernachlässigen ist. Ganz oft braucht es diesen Anstoß überhaupt erst einmal, damit Jugendliche sich auch trauen, andere politische Meinungen zu sagen, weil sie dann das Gefühl haben: „Da ich mir jetzt bewusst bin, dass ich politisch etwas zu melden habe, kann ich auch sagen, was ich denke. Die glauben mir, dass ich politisch bin.“

S Ich glaube, wir vermischen zwei Aspekte. Es geht hier darum, wie man Zugänge schaffen kann, damit eine Politisierung stattfindet oder damit Impulse gegeben werden, die eine Politisierung vielleicht intensivieren. So wie ich dich verstehe, geht es dir um einen Schritt, der für mich danach folgt – dass man eine Debattenkultur lernt, dass die Bildung gewisser Meinungen gefördert wird. Ich glaube, dass das zwei zu trennende Aspekte sind.

„Man ist in so vielen unterschiedlichen Schulen unterwegs, man trifft so viele unterschiedliche Menschen, Meinungen, Auffassungen, dass man es gar nicht vermeiden kann, etwas von seiner Position abzuweichen.“

– MEVLUT ÖZEV



N *Wobei sich das in der politischen Bildung oft vermischt, ineinandergreift und aufeinander aufbaut.*

S Auf jeden Fall. Ich glaube jedoch, dass Demokratiepädagogik, wie sie teilweise in der Schule versucht wird, oft eine Politisierung voraussetzt, die manchmal gar nicht vorhanden ist. Heute würde ich sagen, dass der Politikunterricht in der Schule meinen Politisierungsprozess nicht vorangetrieben, sondern das Gegenteil bewirkt hat.

N *Vielleicht kann ich dazu gleich eine Frage stellen. Ich kenne die EU-Kompakt-Kurse aus einer anderen Zeit, in der das Faktenwissen noch an vorderster Stelle stand. Dem ging die Annahme voraus, dass ein bestimmtes Grundwissen notwendig ist, damit Beteiligung überhaupt stattfinden kann. Wie seht ihr das jetzt in dem Kurs bzw. welche Rolle spielen Vorkenntnisse?*

M Vorkenntnisse sind nicht so bedeutend, weil wir die Kursinhalte an das Niveau der Klasse anpassen können. Aber ich würde schon sagen, dass Vorkenntnisse für Diskussionen, die wir im Kurs führen, von großer Bedeutung sind, weil die Themen meistens sehr aktuell sind, etwa der Brexit, Rechtspopulismus oder der Streit zwischen Brüssel und Polen.

S Ich habe häufig die Erfahrung gemacht, dass man eine Diskussion auch ohne viele Vorkenntnisse führen kann, weil zumindest Assoziationen und emotionale Bezüge zu bestimmten Themen da sind.

L Manchmal frage ich mich in den Kursen, ob es nicht gerade relevanter ist, Faktenwissen zu vermitteln, weil ich durchaus die Erfahrung gemacht habe, dass die Jugendlichen sehr dankbar dafür sind, etwas über bestimmte Prozesse zu lernen. Ich finde es auch sehr schön, ihnen das mit auf den Weg zu geben. Dennoch ist mein Anspruch als Trainerin nicht der, dass ich EU-Experten aus dem Kurs herausschicke, sondern dass die Teilnehmenden verstehen, dass Politik wichtig ist, dass Politik etwas mit ihrer Lebensrealität zu tun hat und dass auch sie ein politischer Akteur sind.

H Ich kann etwas abstrakter darüber reden und möchte damit anfangen, dass mein Bildungsbegriff den Anspruch setzt, Kindern und Jugendlichen Mündigkeit zu unterstellen. Das ist ganz wichtig als eine Art Richtschnur. In der Pädagogik ist die Verhältnisfrage von zentraler Bedeutung – von „Erzieher und Zögling“, wie man früher sagte. Was daran ist Erziehung, was ist eben Bildung, die aussich herauskommen muss? Ich würde nicht sagen, dass jemand erst etwas wissen muss, bevor er etwas denken, sagen oder tun darf. Es ist immer etwas da, auf dem man aufbauen kann, um darüber zu sprechen und um daran etwas zu lernen – und um dann aus sich heraus nach Möglichkeiten zu suchen, das eigene Anliegen umzusetzen. Daran hängt noch ein weiteres nicht zu unterschätzendes Hindernis: Vorwissen kann in manchen Fällen absolut hinderlich dafür sein, sich mit etwas zu beschäftigen. Zum Beispiel sieht jemand formale Institutionen und hat damit ganz subjektive biografische schlechte Assoziationen. Dann haben Sie eine große Hürde zu überwinden, damit sich derjenige überhaupt gedanklich damit beschäftigt. Deswegen ist es günstig, diese Situation umzudrehen und erst einmal zu fragen, was denn positiv besetzt ist, also was jemanden interessiert oder beschäftigt. Das kann natürlich ganz unterschiedlich sein. Dann ist es auch nicht schlimm, wenn das Vorwissen unterschiedlich ist. Ich kann dann auch das gegenseitige Peer-Lernen fördern, dass einer eben viel weiß und die anderen damit begeistert oder berät. Die Dynamik im Ganzen ist relevant – und nicht zu denken: „Das liegt an mir.“

Ich würde nicht sagen, dass jemand erst etwas wissen muss, bevor er etwas denken, sagen oder tun darf. Es ist immer etwas da, auf dem man aufbauen kann, um darüber zu sprechen und um daran etwas zu lernen.

– DR. HELLE BECKER



Wenn man von den Interessen und positiven Assoziationen der Teilnehmenden ausgeht, kann auch das gegenseitige Peer-Lernen innerhalb der Gruppe gestärkt werden.

N *Schauen wir einmal auf die Projektebene, weil ihr als Peers auch Teil von Europa Verstehen seid. Wie habt ihr euch persönlich innerhalb dieses Projekts weiterentwickelt?*

M Es ist schwierig, diese ganzen Jahre zusammenzufassen. Ich würde schon sagen, dass ich durch meine Tätigkeit bei der Stiftung viel mehr gelernt habe, Kompromisse zu schließen. Man ist in so vielen unterschiedlichen Schulen unterwegs, man trifft so viele unterschiedliche Menschen, Meinungen, Auffassungen, dass man es gar nicht vermeiden kann, etwas von seiner Position abzuweichen, auf den anderen zuzugehen und sich irgendwo in der Mitte zu treffen – nicht unbedingt, weil man selbst an den Diskussionen beteiligt ist, sondern weil man als Außenstehender, als Moderator, gezwungenermaßen erlebt, dass es keinen anderen Weg gibt.

L Ich würde es anders formulieren und meine es vielleicht auch ein bisschen anders. Ich habe auf jeden Fall gelernt, diese nicht aufzuhebenden Spannungen auszuhalten: Es gibt die eine Meinung und es gibt die andere Meinung und es ist in Ordnung, dass es diese Meinungen gibt. Das Politikverständnis, das ich aus der Schule mitbekommen habe, war: Wir müssen den einen perfekten Kompromiss finden, der alles gut macht. Durch die EU-Kompakt-Kurse habe ich gelernt, damit umzugehen, dass das nicht immer so ist und dass das auch vollkommen in Ordnung ist. Politik ist viel mehr als das Einigen auf eine Meinung und die Umsetzung in einem Gesetz, diese Meinungsvielfalt spielt eine entscheidende Rolle.



In ihrer Ausbildung sollte die Ambiguitätstoleranz der Trainer*innen gefördert werden, also die Fähigkeit, unterschiedliche Meinungen auszuhalten und damit im Klassenraum zu arbeiten (→ Kapitel 2).



Der erste Eindruck zählt! Von Anfang an sollte versucht werden, authentisch zu bleiben und eine gute persönliche Ebene zu den Teilnehmenden aufzubauen.

S Ich habe gelernt, dass ich offener und unvoreingenommener in Diskussionen hineingehe. Gerade am Anfang habe ich häufig die Erfahrung gemacht, dass die zuständige Lehrkraft, mit der man im Vorfeld kommuniziert, einem sagt: „Es wird ganz schwierig. Die haben wirklich kein Wissen. Hoffentlich erreichen Sie da was.“ Und dann geht man hinein und es stellt sich ziemlich schnell heraus, dass vermeintlich mangelndes Wissen mit mangelnder Politisierung gleichgesetzt wird – und dass das überhaupt nicht zutrifft. In diesem Sinne lerne ich auch, in die Klasse zu gehen und nicht vorher schon eine Diskussion durchzudenken oder mir Alternativszenarien zu überlegen, sondern eben zu schauen, wie sich das entwickelt. In der Regel entwickelt sich fast immer eine Diskussion – es sei denn, es funktioniert auf der persönlichen Ebene nicht, wenn es zwischen den Trainer*innen und den Schüler*innen nicht harmonisiert.

H Das, was sie gesagt haben, hat noch eine andere Komponente. Lehrerinnen und Lehrer neigen dazu, die sogenannte Defizitperspektive anzusetzen – das heißt, immer nur zu sehen, was jemand noch nicht kann oder weiß, und in einem eng gesteckten Rahmen auch Sozialverhalten zu beurteilen. Deswegen habe ich eben gelacht: dieser Spruch „Oh Gott, da haben sie sich die schlimmsten Rabauken ausgesucht“. Es kann jeder ein Lied davon singen, von dieser ganz anderen Beurteilung. Mit einem anderen Erfahrungssetting erweisen sich diese Jugendlichen besonders munter oder besonders engagiert. Von daher kann ich das nur bestätigen.

N *Danke an euch alle für das Gespräch!*

BETEILIGTE

Dr. Helle Becker

ist Kultur- und Erziehungswissenschaftlerin und seit über 20 Jahren spezialisiert auf angewandte Forschung und deren Nutzbarmachung für die Praxis. Ihre Themenschwerpunkte sind politische und kulturelle Jugend- und Erwachsenenbildung, internationale / europäische Jugend- und Bildungsarbeit, Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungssektoren und Qualitätsentwicklung. Sie ist Geschäftsführerin des „Transfer für Bildung e. V.“ und Dozentin an der Hochschule Osnabrück.

Nicola Roth

ist Bildungsreferentin für den Verein zur Förderung politischen Handelns. In Passau und Frankfurt (Oder) hat sie European Studies studiert und verfügt über vielseitige Erfahrungen in den Bereichen politische Bildung, Jugendbeteiligung sowie internationale Jugendbegegnungen. In ihrer Zeit als Peer-Trainerin hat sie verschiedene Seminarformate der Schwarzkopf-Stiftung konzipiert und (mit-)gestaltet.

Mevlüt Özev

war von 2015 bis 2019 *Europa Verstehen* Trainer. Er hat Politikwissenschaft in Köln und Aachen studiert. Zurzeit schreibt er eine Dissertation über die Beziehung von Religion und Außenpolitik.

Sonem Nangpal

war von 2015 bis 2019 *Europa Verstehen* Trainerin. Sie hat Rechtswissenschaften an der Universität zu Köln studiert und sich mit dem Völkerstrafrecht vertieft auseinandergesetzt. Bald beginnt sie ihr Rechtsreferendariat.

Lydia Schröder

ist seit 2017 *Europa Verstehen* Trainerin. Sie studiert Sozialwissenschaft in Bochum. Zurzeit absolviert sie ein Forschungspraktikum in Hamburg und wird anschließend mit ihrer Bachelorarbeit beginnen.

VERWEISLISTE

- **Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung „Sprichst du Politik?“ (2011)**
www.sprichst-du-politik.de
- **SINUS-Studie – „Wie ticken Jugendliche?“ (2016)**
www.springer.com/de/book/9783658125325
- **Jugendstudie der TUI-Stiftung – „Junges Europa“ (2018)**
www.tui-stiftung.de/media/junges-europa-2018-die-jugendstudie-der-tui-stiftung
- **Shell-Jugendstudie (2019)**
www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie.html
- **Zugangsstudie zum Internationalen Jugendaustausch (2019)**
www.zugangsstudie.de



ELAN

KAT

In der Praxis

A



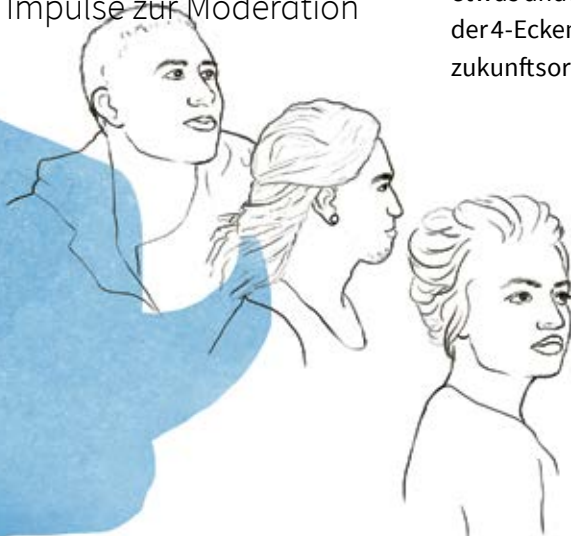
KAPITEL 7 DIALOGISCHES ARBEITEN


„Europa in 4 Ecken“

Wie kann ich einen kontroversen Dialograum für und mit Schüler*innen öffnen? Wie schaffe ich eine Atmosphäre der Anerkennung, in der Interessen und Meinungen möglichst offen und sicher geäußert werden können? Einen guten Rahmen bietet dafür die 4-Ecken-Methode. Sie eignet sich insbesondere zu Beginn eines Seminars (nach dem ersten Kennenlernen), da man über sie die Ansichten und Interessen in der Gruppe kennenlernen kann. Dies ist gerade für außerschulische Akteure wichtig, die auf eine ihnen unbekannte Gruppe treffen. Im Folgenden werden der Ablauf der Methode und Hinweise sowie Impulse zur Moderation beschrieben.


VON
AGNES SCHARNETZKY
BRIGITTE FUHRMANN

C



 **SETTING / MATERIAL**
Stuhlkreis
viel Bewegungsfreiraum
4-Ecken-Schilder
PowerPoint / Beamer

 **ZEIT**
ca. 40 Minuten

 **VORBEREITUNG**
4-Ecken-Schilder (A, B, C, D)
in Raumecken aufhängen

 **GRUPPENGROSSE**
15 – 25 Teilnehmende

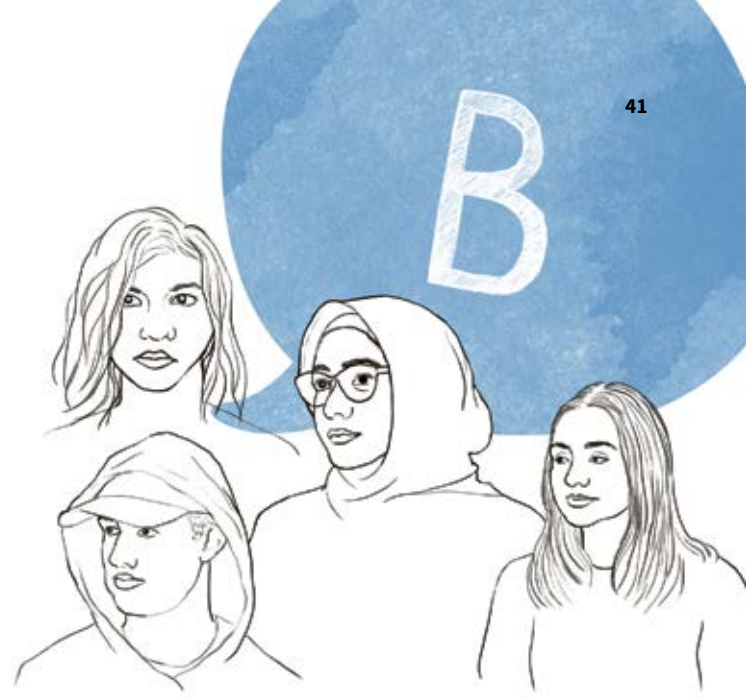
ZIELSETZUNG

Die 4-Ecken-Methode soll eine Atmosphäre der Anerkennung schaffen. Sie soll Raum für vielfältige und kontroverse Äußerungen bieten. Sie ist hilfreich, um Themen, Fragen und „heiße Eisen“ zu identifizieren. Zum anderen soll sie maßgeblich dazu dienen, dass sich Schüler*innen untereinander mit ihren Ansichten konfrontieren und korrigieren können.

ABLAUF

Die Schüler*innen stehen in der Mitte des Raums. Die Räumlichkeit sollte so gestaltet sein, dass sie Bewegungsfreiraum bietet. Die Peer-Trainer*innen stellen eine Frage und vier mögliche Antworten vor (Visualisierung z. B. durch PowerPoint). Jede Teilantwort wird einer Ecke (A, B, C, D) des Zimmers zugeordnet. Die Schüler*innen positionieren sich entsprechend ihrer Antwort und werden von den Trainer*innen interviewt. Dies eröffnet auch die Möglichkeit, sich in der Mitte aufzustellen, wenn z. B. keine Übereinstimmung besteht oder ein*e Teilnehmende*r den Schwerpunkt auf etwas anderes oder Neues lenken möchte. Als letzte Frage der 4-Ecken-Methode eignet sich eine spekulative bzw. eine zukunftsorientierte Frage.

→ **Beispielfragen von „Europa in 4 Ecken“ können hier heruntergeladen werden:**
www.schwarzkopf-stiftung.de/material/vier-ecken



HINWEISE

Probiert aus, Diskussionen durch **authentische Nachfragen** anzuregen. Versucht, eigene Erklärungen zurückzuhalten und stattdessen „Ecken“ untereinander ins Gespräch zu bringen. Tretet weniger als Expert*in und mehr als Nachfrager*in und interessierte*r Peer auf.

Sollten in dieser Einheit **vorurteilsbezogene Äußerungen** fallen, schätzt situativ ein, ob ihr durch Nachhaken („Wie meinst du das?“) oder durch in Beziehung setzen („Wie sehen das die anderen?“) reagiert oder direkt etwas **entgegnet und entgegenstellt** oder das Thema später wieder aufgreift und bearbeitet.



IMPULSE ZUR MODERATION

Eure Authentizität und Flexibilität stehen an oberster Stelle. Wirkungsvolle Leit- und Nachfragen sind individuell angereichert. Die nachfolgenden Frageimpulse verstehen sich als flexible Richtschnur.

- Spiegeln, zusammenfassen: „Habe ich dich jetzt richtig verstanden, dass ...?“
- Verstärken: „Und du findest, dafür / dagegen muss man sich starkmachen?“
- Positionierung anregen: „Und das findest du richtig / notwendig / unfair / ungerecht / unlogisch?“
- Verknüpfen: „Meinst du, das geht in dieselbe Richtung wie ...?“ „Dem würdest du jetzt widersprechen?“
- Infrage stellen: „Das ist aber eine steile These.“ „Zu jeder Anekdote gibt es eine Gegenanekdote.“
- Zuspitzen: „Das würde dann in der Konsequenz auch bedeuten, dass ...“
- Das Gesagte bewusst missverstehen: „Ich verstehe dich so, dass ...“
- Personalisieren: „Ich habe einen Freund, der ...“
„Deinen Klassenkameraden würde das dann ja auch betreffen.“
„Stell dir vor, einen deiner Freunde würde das betreffen ...“

ZUR INHALTLICHEN DIMENSION DER NACHFRAGEN

Die Nachfragen sollten neben inhaltlicher, struktureller und prozessualer Ebene des Politischen (Polity, Politics, Policy) auch und besonders persönliche Bezüge der Schüler*innen herausstellen. Dazu sind die aufgeführten Impulse eine hilfreiche Richtschnur. Im Folgenden werden anhand eines Beispiels Handlungsoptionen für Trainer*innen aufgezeigt. Dies sind nur Anregungen. Keinesfalls sollen sie in Gänze angewandt werden oder Spontaneität einschränken. Im Folgenden unterscheiden wir zwischen drei Formen der Nachfrage:

1. **Schüler*innenbezogene Nachfragen**
2. **Inhaltsbezogene Nachfragen**
3. **Nachfragen, die Relationen zu anderen Positionen**
(= anderen Ecken) **ermöglichen**



BEISPIEL „WAS NERVT DICH AN DER EUROPÄISCHEN UNION?“

! **ACHTUNG** Diese Beispielfrage ist nicht niedrigschwellig. In jedem Fall sollte zu Beginn geklärt werden, was mit den Antwortmöglichkeiten (insbesondere mit „nationaler

Selbstbestimmung“) gemeint ist. Zudem sollte die Frage nicht genutzt werden, wenn in der Gruppe traumatische Erfahrungen mit EU-Grenzen vorliegen könnten.

A. DER VERLUST VON NATIONALER SELBSTBESTIMMUNG

SCHÜLERBEZOGENE NACHFRAGEN

- Du hast dich hierhin gestellt, bitte erkläre uns mal, warum du dich für diese Seite entschieden hast.
- Kann jemand ein konkretes Beispiel aus dem Alltag nennen, woran man dieses Problem so richtig gut erkennt?
- Und du findest, dagegen muss man sich stark machen?

INHALTLICHE NACHFRAGEN

- Was bedeutet für euch nationale Selbstbestimmung? (hier auch Stimmen aus anderen Ecken einholen)
- Wie würde ein europäischer Einigungsprozess aussehen, der ohne Verlust von nationaler Selbstbestimmung auskommt? Wie ginge das konkret?
- Gibt es Politikbereiche, wo nationale Selbstbestimmung weniger relevant ist? (Wirtschaftspolitik? Außen- und Sicherheitspolitik? Wie ist es mit Werten und Normen?)

RELATIONEN

- Warum steht ihr hier?
- Wie sehen das die anderen in dieser Ecke?

B. NICHT GENUG KONTROLLEN AN DER GRENZE

SCHÜLERBEZOGENE NACHFRAGEN

- Was stört euch an der EU?
- Du hast dich hierhin gestellt, bitte erkläre uns mal, warum du dich für diese Seite entschieden hast.
- Kann jemand ein konkretes Beispiel aus dem Alltag nennen, woran man dieses Problem so richtig gut erkennt?
- ... und das findest du notwendig / unlogisch?

INHALTLICHE NACHFRAGEN

- An welche Grenzkontrollen erinnert ihr euch?
- Welche Funktion haben Kontrollen aus eurer Sicht? Was bieten sie den Bürger*innen der EU?

RELATIONEN

- Mehr Kontrollen bedeuten höhere Investitionen. Euch wäre es das wert? (Verweis auf Position D)
- Warum sind euch Grenzkontrollen wichtiger als der Verlust nationaler Selbstbestimmung?

AN DER EU NERVT MICH ...

C. DIE UNEINIGKEIT DER MITGLIEDSSTAATEN

SCHÜLERBEZOGENE NACHFRAGEN

- Du hast dich hierhin gestellt, bitte erkläre ...
- Kann jemand ein konkretes Beispiel nennen aus dem Alltag, woran man ...
- ... und das findest du notwendig / unlogisch?

INHALTLICHE NACHFRAGEN

- Was ist dein / euer Eindruck, woran scheitert eine gute Einigung?
- Habt ihr denn den Eindruck, dass Litauen dieselben Ziele hat wie Spanien?

RELATIONEN

- Ihr habt jetzt die Argumente von A gehört. Da tut sich ja eine Spannung auf. (Selbstbestimmung heißt, sich weniger mit anderen einigen zu müssen.) Würdet ihr sagen, das ist der Weg, dass weniger gemeinsam entschieden werden sollte?

D. DASS DEUTSCHLAND SOVIEL GELD AN DIE EU ZAHLT

SCHÜLERBEZOGENE NACHFRAGEN

- Das ist die Ecke, die sich am deutlichsten mit der deutschen Perspektive beschäftigt, warum habt ihr euch hier hingestellt?
- Kann jemand ein konkretes Beispiel nennen aus dem Alltag, woran man ...

INHALTLICHE NACHFRAGEN

- Kannst du ungefähr sagen, wo das Geld fehlt, was wir in die EU geben?
- Hast du / habt ihr den Eindruck, dass das viele Geld, was Deutschland einsetzt, in der EU gut genutzt wird? Wohin fließt das?
- Woran würdest du festmachen, wann wie viel okay ist? (Die Arbeit der EU kann nur funktionieren, wenn alle bereit sind, etwas dazuzugeben.)

RELATIONEN

- Bräuchtet ihr nicht noch mehr Geld, um die Grenzkontrollen zu finanzieren?
- Inwiefern hängen die Positionen von A und D für euch zusammen?

UMGANG MIT SCHÜLER*INNEN-FRAGEN

PERSPEKTIVE DER TRAINER*INNEN	PERSPEKTIVE DER SCHÜLER*INNEN		
FUNKTION DER FRAGEN DIAGNOSTIK Einblick gewinnen ist das Vorwissen der Schüler*innen, in die Haltungen, die im Raum sind und verhandelt werden sollen und können und in die Motivation der Schüler*innen für diesen Kurs / sich mit den eingebrachten Themen zu beschäftigen	VERSTÄNDNISPROBLEME LÖSEN (BSPW. FREMDWÖRTER) Was heißt das? Was soll das? Was hat das eine mit dem anderen zu tun? Wovon reden wir eigentlich?	EIGENE HALTUNG / MEINUNG EINBRINGEN Ich weiß, dass ... Ich habe gehört, dass ... Ist es nicht so, dass ...	ANSPRUCH, (KOMPLEXE) ZUSAMMENHÄNGE ZU VERSTEHEN Warum ist das so? Warum wird das so geregelt? Warum wird das nicht einfach so gelöst, dass ...

UMGANG MIT DEN FRAGEN – FOKUS DISKUSSION UND DIALOG

TRAINER*INNEN ALS MODERATOR*INNEN <ul style="list-style-type: none"> • Kontroversität einbringen • Schülerorientierung als Fokus Nicht monologisieren, sondern die Schüler*innen-äußerungen moderieren	→ <i>Kann das jemand erklären? Weiß jemand, was das heißt? Kann jemand helfen?</i>	→ <i>Was denken die anderen dazu? Gibt es noch andere Ansichten dazu? Welche Haltungen / Meinungen dazu habt ihr bereits wahr genommen?</i> Schwache Positionen stärken, pluralistische Positionen stärken	→ <i>Was können andere dazu sagen?</i> Jugendliche als Expert*innen mit Vorwissen ansprechen
TRAINER*INNEN ALS EXPERT*INNEN <ul style="list-style-type: none"> • Erläuterungen an Beispielen • Wissenschaftsorientierung • Problemorientierung • Kontroversitätsprinzip Wieder in die Moderationsrolle wechseln	→ <i>Das heißt ... Das bedeutet, ...</i>	→ <i>Wenn man deine Position auf folgendes Beispiel anwendet, ergibt sich daraus, ... Dazu gibt es auch die Position, dass ... Ein anderes Argument wäre, dass ... Aus dieser Haltung ergibt sich das Problem, dass ...</i>	→ <i>An diesem Beispiel kann man nachvollziehen, dass ...</i> Lebensweltliche Beispiele <i>Wenn man versucht, es runterzubrechen, kann man sagen, dass ...</i> Anerkennen, dass es komplex ist

„Die Schüler*innen fordern meine Meinung ein. Was soll ich tun?“

Darfst du der*dem Schüler*in deine Meinung zu einem europapolitischen Thema sagen? Wir finden ja – solange du deine Antwort als persönliche Meinung kommunizierst und deutlich auf andere Positionen verweist. Wir teilen in dieser Frage die Ansicht von Prof. Anja Besand. Sie fordert dazu auf, in Bildungskontexten Position zu beziehen und leidenschaftliche Kontroversen nicht zu scheuen.¹ Solltet ihr eure Meinung mit den Schüler*innen teilen, achtet besonders aufmerksam auf eure Rolle. Finden Gegenmeinungen genügend Raum? Führe Gegenmeinungen nicht als Meinung von abstrakten „anderen“ ein, sondern mache sie greifbar. Vielleicht denkt ein*e Freund*in genau anders als du? Auch emotionale Betroffenheit und persönliche Erfahrungen könnt ihr dann teilen.

→ **Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität sowie zum Verständnis des Beutelsbacher Konsens** siehe Beiträge von Stefan Schönfelder und Anja Besand (2016): www.boell.de/de/2016/04/15/ideologien-der-ungleichwertigkeit

1 Anja Besand (2016): Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung. In: Heinrich-Böll Stiftung (Hg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit, Schriften zur Demokratie – Band 42.

„Was hat das mit mir zu tun?“



→ Für Hintergrundwissen zu den EU-Institutionen kann dieses Schaubild verwendet werden:

www.schwarzkopf-stiftung.de/institution_puzzle

Ein Ziel europapolitischer Bildung ist es, den Teilnehmenden **Wissen zu den EU-Institutionen** sowie zu politischen Prozessen zu vermitteln. Die Herausforderung besteht jedoch darin, dass politische Institutionen die Lebenswelt der Schüler*innen in der Regel nur mittelbar berühren. Im Sinne einer gemeinsamen Aneignung (→ Kapitel 5) müssen daher „**thematische Brückenköpfe aus der Erfahrungswelt der Schüler*innen**“ genutzt werden, um sie für das Thema Europa zu erschließen⁴¹. Darüber hinaus sollte ihnen die Bedeutung für die eigene Erfahrungswelt verdeutlicht werden.

Gerade im Fall außerschulischer politischer Bildung ist daher eine Erhebung der Interessen und Erfahrungswelten der Teilnehmenden sinnvoll. Diese Abfrage sollte im Vorhinein bei der Lehrkraft und insbesondere auch während des Seminars (z. B. während der 4-Ecken-Methode) durch genaues Zuhören bei den Teilnehmenden durchgeführt werden. Dazu sind jedoch diagnostische Kompetenzen der Peers und ein tatsächliches Interesse an der Zielgruppe elementar. Eine einfache diagnostische Methode ist der Fragenspeicher, dessen Ablauf im Folgenden erläutert wird.

METHODE FRAGENSPEICHER



SETTING / MATERIAL

Stuhlkreis
Moderationskarten und Marker
Tafel und Stecknadeln oder
Klebeband
Klebepunkte (optional)



ZEIT

ca. 10 Minuten



GRUPPENGROSSE

maximal 25 Teilnehmende

Die Peer-Trainer*innen verteilen Moderationskarten an die Teilnehmenden: „Welche Fragen habt ihr zum Thema Politik und Europa?“ Die Fragen der Schüler*innen werden von der Moderation eingesammelt und für alle zugänglich gemacht. Diese Geste kann ein erster Schritt dazu sein, die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen zu stärken. Dazu kann zählen, ...

- dass die Fragen für alle transparent werden, indem sie an die Tafel gepinnt werden;
- dass Schüler*innen Klebepunkte erhalten, um zeigen zu können, dass ihnen manche Fragen besonders wichtig sind;
- dass manche Fragen in Workshops münden oder sofort im Plenum besprochen werden.

Sollte der Bedarf bestehen, noch mehr zu reflektieren, könnt ihr auch mit einer zweiten Kartenabfrage (andere Farbe) z. B. abfragen: „Was nervt euch an dem Thema?“ oder „Welche Sorgen habe ich bei dem Thema?“

POLITIKDIDAKTISCHE PRINZIPIEN

Im Folgenden wird auf **vier politikdidaktische Prinzipien** eingegangen, die Zugänge zum Thema Europa erleichtern: exemplarisches Lernen, Lebensgeschichten als exemplarische Zugänge und problemorientiertes Lernen sowie das Kontroversitätsprinzip (→ Kapitel 12).

1. EXEMPLARISCHES LERNEN

Wo immer es geht, sollte der Lernprozess durch konkrete Fälle strukturiert werden. Im besten Fall bieten die eingeführten Beispiele Anknüpfungspunkte an die **Lebenswelt der Schüler*innen**, indem sie etwa Themen ihres Alltags aufgreifen oder aber an Fragen des Fragenspeichers anknüpfen. Beispiele sollten nicht nur zur Illustration als Beleg des Allgemeinen herangezogen werden. Stattdessen sind sie so zu wählen, dass ausgehend von den Beispielen allgemeine Vorgänge hergeleitet und erläutert werden können. Beispiele sollten möglichst als konkreter Zugang eingeführt und genutzt werden. Im Sinne der Wertschätzung und **Selbstwirksamkeit** der Schüler*innen ist es besonders spannend, wenn Beispiele verhandelt werden, die die Schüler*innen unmittelbar zum Gegenstand gemacht hatten.³

„Lerngegenstände sollten so ausgewählt und strukturiert werden, dass an konkreten politischen Einzelbeispielen verallgemeinerbare Erkenntnisse über Politik gewonnen werden können.“²



BEISPIELE

- Die Verengung auf ein institutionelles Verständnis der EU erschwert oft Zugänglichkeit, weshalb eher ausgehend von Themen / Politikfeldern gearbeitet werden sollte.
- 2019 wurden in unseren Kursen z. B. besonders häufig Fragen zur EU-Urheberrechtsreform (Artikel 13) und zur (europäischen) Klimapolitik gestellt und diskutiert.



2. LEBENSGESCHICHTEN ALS EXEMPLARISCHE ZUGÄNGE

Es lohnt sich, gerade formale Abläufe, aber auch juristische Zwangsläufigkeiten an den Lebensgeschichten konkreter Personen zu verdeutlichen. Denn: Für gelingende Lernerfahrungen ist es förderlich, wenn die Schüler*innen Möglichkeiten haben, sich auch emotional auf die diskutierten Themen einzulassen. Das fällt leichter, wenn Prozesse nicht nur schematisch, sondern an konkreten Personen sichtbar werden. Diese sind im besten Fall so auszuwählen, dass sie Schüler*innen ein Identifikationsangebot unterbreiten. Die Fälle sollten möglichst Personen repräsentieren, die in Alter, sozialem Hintergrund und Umgangssprache den Schüler*innen ähnlich sind, um den Peer-Ansatz zu stärken.



BEISPIELE

- Zur Illustration von Beteiligungsmöglichkeiten in Europa können etwa Geschichten von engagierten Jugendlichen gezeigt werden: www.stories.europa-verstehen.de/de
- Beim Sprechen über das Thema „Flucht und Asyl in Europa“ sollten auch Erfahrungsgeschichten und Stimmen von Geflüchteten und Migrant*innen repräsentiert sein.

3. PROBLEMIORIENTIERTES LERNEN

Die Umsetzung und Nutzung des didaktischen Prinzips der Problemorientierung ergibt sich aus dem Fragenspeicher. Die Schüler*innen legen in den Fragenspeicher neben Fragen zu Aspekten, die sie verstehen wollen, auch Fragen zu Dingen, die sie diskutieren wollen, weil sie sie als problematisch empfinden. Entscheidend bei der Auswahl geeigneter Probleme für politische Bildungsprozesse sind die Dringlichkeit des zu behandelnden Problems und seine Offenheit. Probleme, die durch die Schüler*innen aufgeworfen werden, genügen beiden Kriterien. Im Sinne der Anerkennung und Selbstwirksamkeit der Schüler*innen sollten diese im Kursverlauf prominent aufgegriffen werden.



BEISPIEL

- Um aktuelle Themen einzubringen, kann man etwa mit Medienschnipseln (Videos, Fotos) arbeiten oder es können Smartphones für spontane Recherchen genutzt werden.

„Lerngegenstände sollten so ausgewählt und strukturiert werden, dass der Problemgehalt des Politischen erkennbar werden kann.“⁴

„Lerngegenstände sollen so ausgewählt oder strukturiert werden, dass die kontroverse Struktur des Politischen erkennbar wird.“

– BEUTELSBACHER KONSENS 1976 ⁵

4. KONTROVERSITÄT

Um Schüler*innen für die Idee Europa zu begeistern, ist es wichtig, auch Kritikpunkte an der europäischen Integration transparent zu machen und zuzulassen sowie sie bei Bedarf zu diskutieren. Insbesondere Probleme, die die Schüler*innen selbst artikulieren, werden als fruchtbare Lerngelegenheiten angesehen, aber auch jene, die noch nicht abschließend gelöst sind und somit Raum für Spekulationen und weiterführende Analysen lassen.

BEISPIELE

- Auch negative Erfahrungen im Kontext der EU müssen Raum finden, z. B. wenn Teilnehmende persönlich in ihrer Mobilität innerhalb der EU oder bei der Einreise eingeschränkt wurden.
- Ebenso können machtkritische und postkoloniale Perspektiven eingeführt und eurozentrischen Narrativen gegenübergestellt werden.

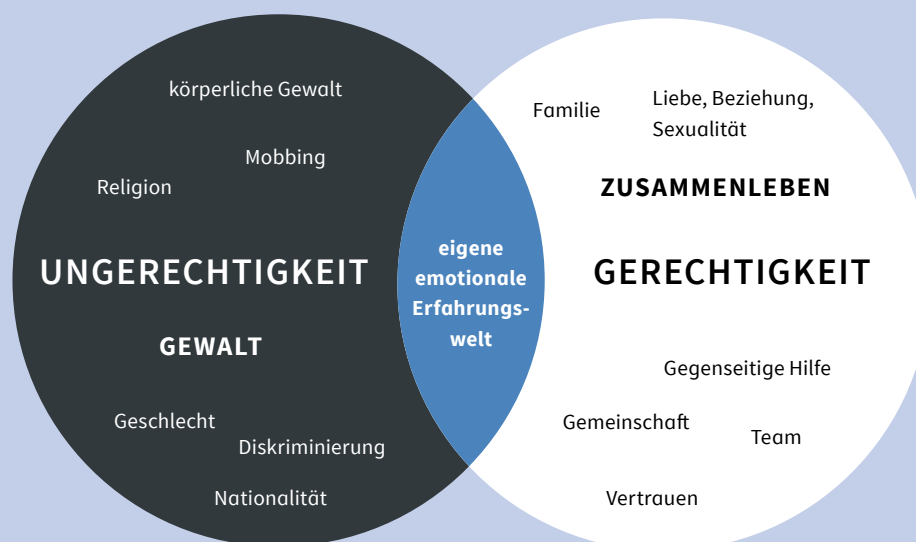


Abbildung aus „Themen aus emotionaler Erfahrungswelt von Jugendlichen“ (Besand / Hölzl / Jugel 2018) ⁶

1 Jugel, David / Hölzl, Tina (2018): „Und dann / wir waren schon im Thema, obwohl wir keine Ahnung davon hatten – / keiner von uns wusste, was ist die europäische Union.“ – „Kick for Europe“ Evaluierungspaper des Zentrums für inklusive politische Bildung, S. 8.

2 Wolfgang Sander (2007): *Politik entdecken – Freiheit leben*. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Wochenschau Verlag. S. 193.

3 Vgl. Hölzl, T. / Jugel, D.: Inklusion in der Praxis verwirklichen – Eine Betrachtung aus Sicht der politischen Bildung. In: Bock, B. M. / Fix, U. / Lange, D. (Hrsg.): *Leichte Sprache im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin: Frank & Timme 2017, S. 477–484.

4 Wolfgang Sander (2007): *Politik entdecken – Freiheit leben*. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Wochenschau Verlag. S. 194.

5 → Glossar

6 Besand, Anja; Holzel, Tina; Jugel, David (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion – Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen (Hg.), Dresden.



KAPITEL 9 DIE ZEITSTRAHL-METHODE

Multiperspektivisches Arbeiten zu europäischer Geschichte

VON
LENA PRÖTZEL

1. VORÜBERLEGUNG

In Schulbüchern wird Migration meist noch nicht als Normalfall von Geschichte erzählt (Georgi 2015).¹

Im Lehramtsstudium, in Zeitungen oder Selbstdarstellungen der EU-Institutionen wird die Geschichte der europäischen Integration nicht nur ohne migrantische Perspektiven, sondern in großen Teilen in Abwesenheit der Perspektiven von Schwarzen Europäer*innen, People of Color, Jüdinnen*Juden, Sinti*zze und Rom*nja und osteuropäischen sowie ostdeutschen Erfahrungen erzählt.

Wie kann es gelingen, eine multiperspektivische, europäische Geschichte im Klassenraum zu erzählen? Welche Haltungen müssen Lehrende und Peers entwickeln, um Raum für **diversitätssensibles historisches Lernen** (Baricelli 2018) zu schaffen?²

Der folgende Text soll Impulse dafür liefern, wie europäische Geschichte nach 1945 multiperspektivisch im Klassenraum von Peers, aber auch Lehrenden aufgegriffen werden kann. Neben Fragen zur eigenen Haltung wird die im Projekt verwendete Methode „Zeitstrahlkarten“ des Geschichts-Workshops vorgestellt und werden exemplarische Hinweise und Fragenstellungen zur Vermittlung multiperspektivischer Geschichtszugänge gegeben.

DECOLONIZE GESCHICHTE:

ALLIANZEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Im Stadtbild geben Platz-, Straßen- oder Schulnamen eher wenig Auskunft zu einer vielfältigen Nachkriegsgeschichte und den Personen, die sie mitgestaltet haben. Wenn europäische Geschichte erzählt wird, dann transnational, aber eher aus einer eurozentrischen Perspektive. Schulbücher bilden zudem gesellschaftliche Vielfalt und insbesondere Menschen mit Migrationsgeschichte oder „fremd“ gemachte, minorisierte Gruppen häufig als nicht „aktiv Handelnde“ ab, argumentiert Viola Georgi.³

So kommt insbesondere Lehrenden und außerschulischen Peers eine wichtige Rolle zu, Narrative inklusiver und partizipativ zu erzählen und dafür Räume zur Verfügung zu stellen.

In Bildungs- und Lernkontexten, die durch eine hohe Anerkennungskultur gekennzeichnet sind, werden Schüler*innen ermutigt, die eigenen Geschichten und Erfahrungen als Teil von historischen Narrativen und Aushandlungen zu sehen. Geschichte in der Schule wird so lebensweltlich erfahrbar und nicht nur als wahrgenommener relevanter Lernstoff im Kontext von Prüfungswissen. Explizit vermieden werden sollte es, Schüler*innen und ihre eigenen oder als besonders „divers“ oder „anders“ markierten Geschichten zum „Untersuchungsobjekt“ zu machen:

„Häufig sind die Arbeitsaufträge aus Perspektive der Dominanzgesellschaft formuliert. [...] Oft werden Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien zum Untersuchungsobjekt ihrer Mitschüler ohne Migrationshintergrund gemacht. [...] Sie werden aus der Klasse herausgehoben, besonders bzw. anders ‚gemacht‘ und müssen – im Gegensatz zu ihren Mitschülern ohne Migrationsgeschichte – häufig private Auskunft über ihre vermeintlich andere Lebensweise, ihre Familie oder ihre Religion geben, in einem Rahmen, in dem sie das vielleicht gar nicht möchten.“⁴

— VIOLA GEORGI

„Gemeinsam eine Bühne bauen, auf der man sich als Gleichberechtigte begegnen kann. Das ist das Grundelement diskriminierungskritischer Praxis.“⁵

— CAN GÜLCÜ UND IVANA PILIC

Lehrende und Peers müssen dazu im Vorfeld eine hohe Bereitschaft mitbringen, den eigenen **Wissenskanon (diskriminierungs-)kritisch zu hinterfragen** und vor allem diskriminierendes Wissen verlernen.

Das Wissen um Persönlichkeiten und Aushandlungen, die nicht Teil der dominierenden weißen, nicht-jüdischen, nicht-muslimischen Europaerzählung sind, ist nicht leicht zugänglich für Schüler*innen. Es bedarf viel eigenen, voraussetzungsreichen Nachforschens und Wissens, dabei können Lehrende und Peers für Schüler*innen eine wichtige Rolle als Türöffner und Allianzen für Dimensionen von Multiperspektivität spielen (siehe Empfehlungen auf Seite 57).

Lehrende und Peers können wichtige Allianzen bilden, um unsichtbar gemachte Geschichte und Perspektiven zu thematisieren und zu ergänzen. Hilfreich ist nicht nur die Nutzung differenzsensibler Quellen, Videointerviews und von Zitaten, sondern auch die Einladung außerschulischer Bildungsprojekte und Zeitzeug*innen, die sich diskriminierungskritisch für Vielfalt engagieren. So können außerschulische Projekte fehlende Repräsentanz und Themenexpertisen einbringen und nicht abgeschlossene Geschichte sichtbar machen durch selbstermächtigtes Erzählen und marginalisierte Perspektiven auf Geschichte in Bezug zu Kontinuitäten von Rassismus und Antisemitismus im Nachkriegseuropa.

2. HINWEISE UND IMPULSE ZUR VERMITTLUNG EINER MULTIPERSPEKTIVISCHEN EUROPÄISCHEN NACHKRIEGSGESCHICHTE UND / ODER EU-GESCHICHTE

Zur Vorbereitung des Workshops sind folgende Vorüberlegungen für Lehrende und Peers hilfreich.

Checkliste zur eigenen Vorbereitung

- ✓ Besteht ein aufrichtiges Interesse an den Geschichten, Begründungen und Zugängen, die die Jugendlichen zum Thema wählen und mitbringen?
- ✓ Reflexion des eigenen Geschichtswissens und -kanons: Woher kommt das Wissen? Wer hat es erzählt (Subjekt/Objekt), und welche Perspektiven bildet es ab? Wird die eigene Familiengeschichte im Schulbuch oder Seminar an der Universität behandelt?
- ✓ Welche andere Perspektiven auf (zeit-)geschichtliche oder tagesaktuelle Ereignisse haben das eigene bestehende, abrufbare Wissen erweitert oder irritiert? Gab es in den letzten Jahren Begegnungen, Erzählungen, die zu einem Perspektivwechsel geführt haben? Kenne ich persönlich Menschen, die ganz andere Geschichten und Zäsuren im Zusammenhang mit Europa erlebt haben?
- ✓ Welche der für den Workshop zur Verfügung stehenden Zeitstrahlkarten greift ein Thema auf, das dir persönlich wichtig ist? Warum? Welche Themen haben dich selbst in deiner Schulzeit bewegt?
- ✓ Verfügst du über Vorwissen zur Lerngruppe, zu ihrer Zusammensetzung und ihren Interessen, um Material und Auswahl deiner Impulse und Materialien anzupassen?

Hinweise und Strategien zur Durchführung

- 🎯 Die eigenen Impulse und Inputs so kurz wie möglich halten. Immer mit dem Ziel, Austausch und Dialog zwischen den Schüler*innen zu öffnen. Schüler*innen dabei unterstützen, sich gegenseitig zu unterschiedlichen Begründungen zu hören.
- 🎯 Eine Atmosphäre der Anerkennung schaffen, um Raum für vielfältige und kontroverse Äußerungen zu geben. Nichts verdeutlicht besser, dass Geschichte(n) unterschiedlich interpretiert, bewertet und ausgelegt werden und auch miteinander konkurrieren können (Kontroversität und Ambiguitätstoleranz).
- 🎯 Pfadabhängig das vorgefundene Geschichtswissen, Desinteresse und Zukunftsfragen im Klassenraum aufgreifen, um daraus exemplarisch und konkret Kontroversen, unterschiedliche Verständnisse und Bedeutungen von Geschichte und Geschichtsereignissen zu thematisieren (Lebensweltbezug).
- 🎯 Europa Verstehen: Die Lerngruppe dabei unterstützen, sich gegenseitig zuzuhören und verschiedene Perspektiven auf Ereignisse kennenzulernen. Wenn Perspektiven fehlen, selbst Impulse, z. B. durch eine weitere Zeitstrahlkarte, einbringen.
- 🎯 Nur EU-Geschichte(n)? Eine Offenheit, vielfältige, ergebnisoffene Geschichten zu hören, macht den Workshop erst gut! Auch im Sinne des Überwältigungsverbotssollte eine europäische Geschichte von Integration auch Fragen zu Desintegration beinhalten. Sie sollte Platz haben für Geschichte, die außerhalb der EU oder des Kontinents liegt oder transnational von Bedeutung ist. Als wichtiger erachtete Ereignisse können damit natürlich vor 1945 / 52 starten, sie können Alltagsgeschichte sein, die sich auf die Zeit nach dem Geburtsjahrgang der Schüler*innen fokussiert oder direkt zukunftsorientiert mit Szenarien einsteigt, die vorher bestimmende Themen bei der Lerngruppe waren: „Was passiert, wenn alle Staaten aus der EU austreten?“, „Was passiert, wenn die Klimaziele nicht erreicht werden?“

Eine multiperspektivische, europäische Geschichte kann eine sein:

- ... die Raum für persönliche Geschichten der Schüler*innen macht und mitdenkt.
- ... die um Großeltern und Eltern weiß, die als „Gastarbeiter*innen“ in der europäischen Stahlindustrie jahrzehntelang gearbeitet haben und kaum vorkommen, wenn es um den wirtschaftlichen Aufschwung und die Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (1952), der Vorgängerinstitution der heutigen EU, geht.
- ... die mitdenkt, dass von Winston Churchill nicht nur das bekannte Zitat der „Vereinigten Staaten von Europa“ stammt, sondern er in die Geschichte auch mit menschenfeindlichen und rassistischen Kommentaren gegenüber kolonialisierten Ländern und Brit*innen eingegangen ist (Mehta 2019).⁶
- ... die nicht nur von Gründungsvätern der Europäischen Union spricht, sondern Frauen, wie die erste Präsidentin des Europäischen Parlaments, die französische Feministin und Holocaust-Überlebende Simone Veil thematisiert oder den spanischen Parlamentarier Juan de Dios Ramírez Heredia, der nach dem Ende der Franco-Diktatur und mit Beitritt Spaniens 1986 der erste EU-Parlamentarier mit einem Roma-Hintergrund war.
- ... die darum weiß, dass europäische „Nachkriegszeit“, sich auch auf die Familien- und Fluchtgeschichte des zerfallenden Jugoslawiens der 1990er-Jahre und den Folgen des Genozids in Srebrenica beziehen kann.⁷



Simone Veil war eine französische Politikerin und Holocaust-Überlebende. Von 1979 bis 1982 war sie die erste Präsidentin des Europäischen Parlaments.

WORKSHOPMETHODE **GESCHICHTEN EUROPÄISCHER (DES-)INTEGRATION****SETTING / MATERIAL**

**10 – 15 auf dem Boden
ausgebreitete Zeitstrahlkarten
(entweder chronologisch in
einer Reihe oder wild verteilt im
Raum, wie Postkarten)
12 – 24 große Post-its**

**ZEIT**

45 – 60 Minuten

**GRUPPENGROSSE**

**7 – 12 Teilnehmende
größere Gruppen aufteilen und
parallel betreuen**

**LERNZIEL**

**Exemplarisches Kennenlernen
von verschiedenen Erfahrungen
und Bewertungen für ein
(historisches) Ereignis der
Geschichten europäischer
Integration oder Desintegration.**

Schritt 1

Die Moderation legt eine Auswahl von 10 bis 15 Ereigniskarten verteilt auf dem Boden aus. Sie bittet die Schüler*innen, sich ohne miteinander zu reden alle Ereignisse in Ruhe anzuschauen und sich anschließend dort hinzustellen, wo ein wichtiges oder prägendes Ereignis der europäischen Integrationsgeschichte / EU-Geschichte liegt oder wo eine der Zeitstrahlkarten ein Thema aufgreift, das ihnen persönlich wichtig ist.

Optional kann die Moderation mit der Frage beginnen, welches Ereignis oder Bild bekannt ist und den Teilnehmenden etwas sagt. Einzelne Teilnehmende erläutern kurz, was sie erkennen, und erklären bei Bedarf den anderen Teilnehmenden, was es ihrer Meinung nach bedeutet. Bei möglichen Kontroversen und anderen Perspektiven auf das Ereignis bittet die Moderation um Ergänzungen oder andere Meinungen aus der Gruppe.

Schritt 2

Die Gruppe soll nun alle Ereigniskarten (auf dem Boden) gemeinsam in eine chronologische Reihenfolge bringen. Optionen: Wenn die Jahreszahlen vorher abgeklebt wurden, kann das als spielerischer Moment zum Auflockern genutzt werden. Im nächsten Schritt können sich die Teilnehmenden entlang der Ereigniskarten aufstellen, wann sie geboren sind. Die Gruppe schaut, was in diesem Zeitraum passiert ist, schaut hinter sich und vor sich.

Schritt 3

Die Moderation bittet nun jede*n Einzelne*n, ein Thema oder eine Ereigniskarte im Zeitstrahl zu ergänzen,

- welches bislang fehlt und man in der Gruppe diskutieren möchte,
- welches einen persönlich, weltpolitisch, national, europäisch beeindruckt hat oder auch derzeit besorgt.

Je nach Themenzuschnitt und Lerngruppe können insbesondere die Teamer*innen am Anfang eigene Beispiele einbringen, um zu verdeutlichen, dass hier keine Kenntnisse abgefragt oder geprüft werden, sondern eine vertrauensvolle Atmosphäre hergestellt wird, um einander zuzuhören. Die Moderation bittet Einzelne darum, die Lust dazu haben, mehr zu erzählen, warum ein Ereignis ausgewählt wurde, und fragt bei Bedarf nach weiteren Perspektiven oder Verständnissen dazu.

Schritt 4

Die Moderation bittet nun die Gruppe, gemeinsam 8 von bis zu ca. 15 Karten auszuwählen (aus den bestehenden und neu hinzugewonnenen), die für sie am wichtigsten für ein Verständnis der Geschichte der europäischen Integration sind. Die anderen Karten werden umgedreht und können nachher bei einer Präsentation z. B. von der anderen Zeitstrahlgruppe angeschaut werden.

Schritt 5

Auswertungsfragen für die Moderation könnten sein: Wie war der Workshop für dich? Was war neu, spannend, was hat dich gestört, überrascht? Was war der Grund für dich, einzelne Ereignisse hinzuzufügen, auszuwählen oder umzudrehen? Wie einfach war es, zu einer gemeinsamen Geschichte zu kommen? Welche Perspektiven fehlen, wenn es generell um Geschichte geht?

→ **Alle Zeitstrahlkarten
können hier herunter-
geladen werden**

[www.schwarzkopf-stiftung.de/
material](http://www.schwarzkopf-stiftung.de/material)

MÖGLICHE IMPULSE UND THEMEN, UM EXEMPLARISCH ZWEI HISTORISCHE EREIGNISSE DER EUROPÄISCHEN NACHKRIEGSGESCHICHTE MULTIPERSPEKTIVISCH ZU VERMITTELN



Zwei Perspektiven auf den Mai 1945 und die Nachkriegszeit in Europa

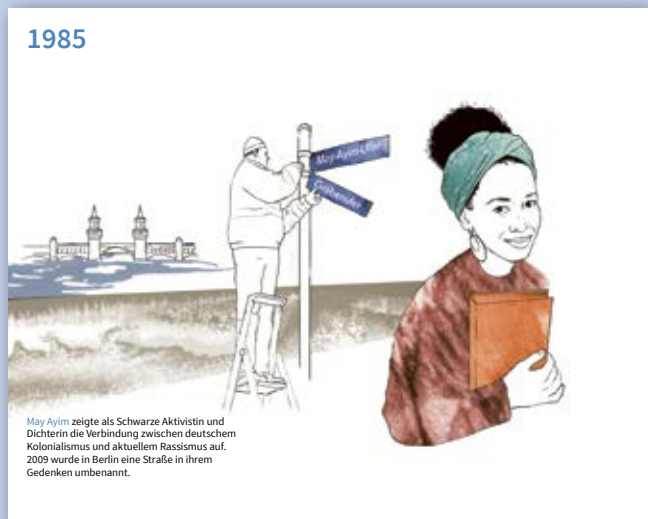
Eine der Kernfragen, die häufig in Fragerunden gleich zu Beginn auftaucht, ist die Frage, warum die EU gegründet wurde.

Schnell wird ausgehend vom Ende des Zweiten Weltkriegs 1945 eine nord- und westeuropäische Geschichte Europas reproduziert, die viele andere Geschichten und Erfahrungen außer Acht lässt: das Fortdauern von Diktatur und Gewaltherrschaft in Osteuropa und die nach dem Zweiten Weltkrieg ausbrechenden Bürgerkriege oder weiter andauernden Diktaturen in Spanien, Portugal und Griechenland.

- In der Moderation oder Vorauswahl möglicher Ereigniskarten kann diese Perspektive durch die Zeitstrahlkarten etwa zur **griechischen Militärdiktatur 1967 – 1974** thematisiert und von der Moderation ergänzt und aufgegriffen werden oder zu den späten **EU-Beitritten Spaniens und Portugals 1986**, die erst nach Ende der Diktaturen in den beiden Ländern erfolgte.
- Zudem können Zitate mit anderen Erfahrungen und Bewertungen genutzt werden, z.B. Folgendes:

„Wir Deutschen neigen dazu, die EU auf die Fundamentalfrage von Krieg und Frieden in der Nachkriegszeit zu reduzieren – nach dem Motto: Damals haben die Leute die Lehren aus dem Zweiten Weltkrieg gezogen und Frieden geschaffen. Doch so war es eben nicht. Abgesehen davon hat kein Mitgliedstaat sich davon abhalten lassen, Krieg zu führen, wenn es im nationalen Interesse schien. Frankreich hat in Indochina und Algerien Kriege mit Hunderttausenden Opfern geführt, Großbritannien 1982 seine Flotte gegen Argentinien geschickt.“⁸

— KIRAN KLAUS PATEL,
DEUTSCH-BRITISCHER HISTORIKER



Zwei Perspektiven auf 1989

Der Fall der Mauer in Berlin wird nicht nur als eines der bedeutendsten Bilder und Ereignisse für das Zusammenwachsen von Ost und West nach dem Zweiten Weltkrieg erlebt, es ist auch eines, was Schüler*innen meist biografisch von einer älteren Generation von Lehrenden trennt.

Flavia Citrigno zu möglichen Zugängen (Alumna im Projekt arbeitet heute in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz)

Schüler*innen, die nach 2000 geboren sind, haben oft Schwierigkeiten, nachzuvollziehen, wie sehr sich Europa und die Welt in den letzten 30 Jahre verändert haben, und trotzdem sind Konsequenzen und Einflüsse von 1989 auch auf ihre Leben zu erkennen. Das macht es noch wichtiger, zu versuchen, dieses historische Ereignis zu dekonstruieren.

- Wo ging der „Eiserne Vorhang“ entlang? Anhand einer Weltkarte die Schüler*innen visualisieren lassen, wo genau die Trennung entlangging.
- Länder außerhalb der EU ansprechen: Wie stand die Türkei dazu? Und China?
- Warum haben sich Leute, eurer Meinung nach, über den Fall des Vorhangs so sehr gefreut? Und warum waren Länder, aber auch Personen und Gruppen besorgt?
- Kann man, eurer Meinung nach, diese Trennung heutzutage immer noch spüren?
- Wo haben eure Eltern und Großeltern 1989 gelebt? Sind sie nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ umgezogen?
- Habt ihr Länder, die östlich / westlich des „Eisernen Vorhangs“ lagen, besucht? Wo wart ihr? Sind euch Unterschiede / Ähnlichkeiten aufgefallen? Habt ihr Familie bzw. Freunde dort?

Der Mauerfall ist auch ein Ereignis, das voll Sorge von marginalisierten, jüdischen und von Rassismus betroffenen Menschen in Deutschland beobachtet wurde, die mit der Wiedervereinigung einen wiedererstarkenden Nationalismus ausgehend von Deutschland befürchteten, der sich in den gewaltvollen Nachwendejahren und den rassistischen Ausschreitungen und Brandanschlägen in Mölln, Rostock-Lichtenhagen und Solingen zeigen sollte. Eine wichtige Perspektive zu diesem Blick auf die deutsche Einheit bietet das Gedicht „Zum Tag der Deutschen Sch-einheit“ der deutschen Dichterin und Aktivistin May Ayim. May Ayim zählt zu den prominentesten Vertreterinnen der Schwarzen Community in Deutschland.

„ich werde trotzdem afrikanisch sein auch wenn ihr mich gerne deutsch haben wollt und werde trotzdem deutsch sein auch wenn euch meine schwärze nicht paßt (...).“⁹

— MAY AYIM



WEITERFÜHRENDE LINKS UND PRAXISBEISPIELE FÜR DIE THEMatisIERUNG MULTIPERSPEKTIVISCHER GESCHICHTE IN DEUTSCHLAND

- **„Was glaubst du denn?! Muslime in Deutschland“** – Wanderausstellung für Schulen organisiert von der Bundeszentrale für politische Bildung (seit 2012) und das begleitende Praxishandbuch: www.wasglaubstdudenn.de
- **Mauern 2.0 – Migrantische und antirassistische Perspektiven auf den Mauerfall. Gestern und heute** (2000; 30 Minuten) ein Filmprojekt von Jana König, Elisabeth Steffen & Inga Turczyn: www.mauern.wordpress.com
- **Meine Geschichte – unsere Geschichte:** Jugendliche diskutieren, welche historischen Ereignisse ihnen wichtig sind. Ein Gesprächsprotokoll im Klassenraum zum 9. November in deutscher Geschichte: www.ufuq.de/meine-geschichte-unsere-geschichte-jugendliche-diskutieren-welche-historischen-ereignisse-ihnen-wichtig-sind/
- **Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus. Für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit** (2014), Alte Feuerwache e. V. Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hrsg.), Kerem Atasever, Markus End, Patricia Pientka, Elisa Schmidt, Roland Wylezol.
- **Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer** (seit 2013). Die Webplattform vom Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung bietet Unterrichtsmodule für die Fächer Politik, Geschichte, Geografie und Ethik/Religion der Sekundarstufen I und II zu Fragen zunehmend pluralistischer Gesellschaften, die in Schulbüchern oft zu kurz kommen: www.zwischentoene.info



THEMATISIERUNG MULTIPERSPEKTIVISCHER EUROPÄISCHER UND GLOBALER GESCHICHTE MIT EINEM SCHWERPUNKT AUF MIGRATIONSGESCHICHTE UND POSTKOLONIALE PERSPEKTIVEN

- **Erinnerungsorte. Vergessene und verwobene Geschichte** (2013–2016) – ein Praxisforschungsprojekt, das historisch-politische Bildung und globales Lernen an konkreten Berliner Orten und digital sichtbar macht: www.verwobenegeschichten.de
- **Erinnerungsstücke und Migrationsgeschichten – Porträts in Deutschland lebender Jüdinnen*Juden** (2018). Kuratiert von Alina Gromova, Tamar Lewinsky, Theresia Ziehe: www.jmberlin.de/node/5528
- **Movements of Migration** (2013). Ein Ausstellungsparcours in Göttingen und digitales Wissensarchiv: www.movements-of-migration.org
- **OPAC von Each One Teach One (EOTO) e. V.** mit Suchfunktion zur Belletristik von afrikanischen und afrikanisch-diasporischen Autor*innen, Sachliteratur zu (Post-)Kolonialismus, Critical Whiteness, Rassismusanalysen, Afrofuturismus und Kinder- und Jugendliteratur mit Schwarzen Protagonist*innen: <http://46.163.113.3/cgi-bin/koha/opac-search.pl>
- **Vielfalt-Mediathek.** Das Informationsportal gefördert durch das Bundesfamilienministerium stellt Multiplikator*innen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit Material zur Verfügung: www.vielfalt-mediathek.de
- **zurueckGESCHAUT (2017).** Ein Ausstellungsprojekt über die „Erste Deutsche Kolonialausstellung“ im Treptower Park 1896: www.zurueckgeschaut.de



THEMATISIERUNG MULTIPERSPEKTIVISCHER EUROPÄISCHER UND GLOBALER GESCHICHTE MIT EINEM SCHWERPUNKT AUF MIGRATIONSGESCHICHTE UND POSTKOLONIALE PERSPEKTIVEN

- **Accept Pluralism Handbook on Tolerance & Cultural Diversity in Europe. Concepts and Theories** (2012). Anna Triandafyllidou (Hrsg.)
- **The Unsettling of Europe. The great Migration, 1945 to the Present** (2019). Prof. Peter Gatrell, University of Manchester. Unter anderem mit Schwerpunkten zu Migration im Kontext von Kolonialismus und Dekolonialismus in Großbritannien, zur Geschichte der Gastarbeiterprogramme in Europa und der EU Migrations- sowie Asylpolitik.
- **This Land is Our Land. An Immigrant's Manifesto** (2019). Ass. Prof. Suketu Mehta, New York University. Unter anderem mit Schwerpunkten zu Migration und transnationalen Familiengeschichten in und zwischen Nord- und Südamerika, Europa, Asien und Afrika.

- 1 Interview mit Viola B. Georgi, Professorin für Diversity Education, Stiftung Universität Hildesheim (2015). Neue Studie: Integration und Migration im Schulbuch. Abrufbar unter: www.uni-hildesheim.de/media/presse/Schulbuchstudie-Georgi-2015.pdf, letzter Zugriff am 02.12.2019.
- 2 Michele Barricelli, Professor für Didaktik der Geschichte und Public History an der Ludwig-Maximilians-Universität München, in: Politik und Zeitgeschichte/bpb.de (2018): Diversität und historisches Lernen: Eine besondere Zeitgeschichte Abrufbar unter: www.bpb.de/apuz/275894/diversitaet-und-historisches-lernen?p=all, letzter Zugriff am 02.12.2019.
- 3 Vgl. Interview mit Viola B. Georgi.
- 4 Ebd.
- 5 Gülcü, Can / Pilic, Ivana (2019): Partizipative und diskriminierungskritische Kulturpraxis: Strategische Partnerschaften und Allianzen bilden. Eine Einleitung. In: Die Zukunftsakademie NRW 2013–2019: zak nrw. jetzt change grow impulse. work book, S. 346 – 350, S. 348. Abrufbar unter: www.zaknrw.de/files/redaktion/Workbook/zaknrw_workbook.pdf, letzter Zugriff am 02.12.2019.
- 6 Suketu Mehta, Privatodenzent für Journalismus an der New York University, (2019), This Land is Our Land. An Immigrant's Manifesto, S. 64.
- 7 Kübra Gümüşay: „Ich fürchte die Kraft der Erinnerungen“. Abrufbar unter: <http://ein-fremdwoerterbuch.com/2013/07/ich-furchte-die-kraft-der-erinnerungen/>, letzter Zugriff am 02.12.2019.
- 8 „Die EU sollte sich ehrlich machen“, Interview von Peter Müller und Klaus Wiegrefe mit Prof. Kiran Klaus Patel (2019), deutsch-britischer Historiker und Inhaber des Jean-Monnet-Lehrstuhls für Geschichte an der Universität Maastricht in den Niederlanden. Abrufbar unter: www.spiegel.de/politik/ausland/historiker-kiran-klaus-patel-ueber-die-geschichte-und-zukunft-der-eu-a-1270974.html, letzter Zugriff am 02.12.2019.
- 9 Gedicht von May Ayim aus: Azadé Peşmen (2019): Nicht-weißer Blick auf die Wende. Das neue „Wir“ ohne uns. Abrufbar unter: www.deutschlandfunkkultur.de/nicht-weisser-blick-auf-die-wende-das-neue-wir-ohne-uns-976.de.html?dram:article_id=462792, letzter Zugriff am 01.12.2019.


KAPITEL 10 „WAS KANN ICH SCHON AUSRICHTEN?“

Einen Beteiligungsdialog selbst organisieren


„Was kann ich schon ausrichten? Was will ich eigentlich verändern? Und wie kann ich das umsetzen?“ Der Beteiligungsdialog ist ein Veranstaltungsformat, das Raum geben soll, auf solche Fragen Antworten zu suchen. Du willst einen Beteiligungsdialog selbst an einer Schule oder einem außerschulischen Lernort organisieren? Im Folgenden zeigen wir, was es dabei zu beachten gilt.

VON
BERNARD DRÖGE


1. WORUM GEHT ES, UND WIE LÄUFT DIE VERANSTALTUNG AB?

 **SETTING / MATERIAL**
Räume für Plenum / AGs
Material siehe Orga-Paket

 **ZEIT**
ca. 6 Stunden

 **VORBEREITUNG**
siehe Orga-Paket

 **GRUPPENGROSSE**
30 – 60 Teilnehmende

 **LERNZIEL**

- Politik als konkretes Beteiligungsfeld mit Wechselwirkungen zur eigenen Lebenswelt zu erfahren
- europäische Perspektiven auf die eigene Lebensrealität und Beteiligung kennenzulernen
- sich eigene Meinungen zu bilden und mit Gleichaltrigen zu politischen Themen ins Gespräch zu kommen

Durch den Beteiligungsdialog wird Demokratie als gestaltbarer Raum erfahrbar gemacht. Die Teilnehmenden haben Gelegenheit, Themen zu identifizieren, die ihre Lebenswelt unmittelbar betreffen, und können damit einen Bezug zur europäischen Dimension herstellen. Politische Teilhabe wird nicht nur als abstraktes Thema behandelt, sondern als konkrete Handlungsmöglichkeit mit zahlreichen unterschiedlichen Herangehensweisen und Ausrichtungen. Vor diesem Hintergrund können die Teilnehmer*innen Fragen bzw. Forderungen entwickeln und so Active Citizenship (weiter-)entwickeln.

ACTIVE CITIZENSHIP

„Die Macht von Bürger*innen, ihre demokratischen Rechte sowie ihre gesellschaftliche Verantwortung auszuüben und zu verteidigen, Vielfalt wertzuschätzen und aktiv am demokratischen Zusammenleben teilzuhaben.“¹

**IN ABWECHSLUNGSREICHEN SETTINGS
WERDEN ANHAND VON FÜNF SCHRITTEN ENGAGEMENT-IDEEN
ENTWICKELT:**

- 1. Themen definieren:** Was ist mir wichtig? Was nervt mich?
- 2. Forderungen entwickeln:** Was soll sich ändern? Wer sieht das ähnlich und will mit mir eine Arbeitsgruppe starten? Oder wer will lieber in der Mediengruppe arbeiten (→ S. 61)?
- 3. Überblick verschaffen:** Wer kann über diese Forderungen entscheiden? Welche Meinungen gibt es zu meiner / unserer Forderung?
- 4. Pläne schmieden:** Was können wir konkret tun? Wie motivieren wir andere, mitzumachen?
- 5. Darüber sprechen:** Zum Schluss werden die Ideen vorgestellt und diskutiert.

Für die Schritte 3 bis 5 werden „Beteiligungsexpert*innen“ eingeladen – also Menschen, die mit unterschiedlichen Hintergründen Erfahrung mit politischem Engagement haben und Tipps geben können. Bei vergangenen Beteiligungsdialogen waren darunter bspw.:

- Kandidat*innen und Mitglieder des europäischen Parlaments und nationaler oder lokaler Parlamente, Vorsitzende der Jugendorganisationen politischer Parteien
- Aktivist*innen zu verschiedenen Themen
- Vertreter*innen von Gewerkschaften, Interessengruppen und anderen Verbänden
- Wissenschaftler*innen, die zu Beteiligung forschen
- Vertreter*innen von Behörden (z. B. Integrationsbeauftragte, Ehrenamtsstellen)

Die Abschlussdiskussion kann auch für ein breiteres Publikum geöffnet werden.



2. ALLES GEHT VON DEN TEILNEHMENDEN AUS

Unter Beachtung einiger Hinweise (→ u. a. Kapitel 7) können die Teilnehmer*innen die Inhalte der Veranstaltung frei gestalten. Bei der Vorbereitung und Durchführung hat das Orga-Team deshalb immer vor allem die Teilnehmenden im Blick und stellt sicher, dass sich alle einbringen können.

TEILNEHMENDE (TN)

- Wie viele, wie alt?
- Kennen sie sich schon?
- Wie motiviert sind sie?
- Welche Aspekte müssen noch berücksichtigt sein, damit es für alle „passt“?
- Wie kann nach der Veranstaltung Feedback von ihnen eingeholt werden?



MODERATOR*INNEN

- Vertraut mit:
 - Konzept und Prinzipien des Beutelsbacher Konsens
 - Peer-Gedanken (→ Kapitel 1)
 - Aktuellen Diskussionen (z.B.: Wenn der Dialog vor einer Wahl stattfindet, Wahlprogramme parat haben)
 - Räumlichkeit und verfügbarem Material



LOCATION

- Für alle TN gut erreichbar (räumliche Nähe, Barrierefreiheit, ...)
- Gute Größe und Ausstattung (ein Raum für Plenum, weitere für AGs), bei Bedarf Beamer
- So ausgewählt und gestaltet, dass sich alle TN wohlfühlen. Falls es Gastgeber*innen gibt, die die Räume zur Verfügung stellen: Sollen sie (oder andere Partner*innen) zu einem Grußwort eingeladen werden?



EXPERT*INNEN

- Inspirierend und überparteiliche Zusammenstellung, so dass Themen in ihrer Kontroversität dargestellt werden können
- Vielfältige Hintergründe (gesellschaftliche Repräsentanz im Blick: Geschlechter*, Alter, Bildungshintergründe, Migrationshintergrund, PoC) und ggf. Meinungen und Erfahrungshintergründe zu Themen, die vorkommen könnten
- Flexibilität für andere Themen
- Anknüpfungspunkte für TN (z. B. ähnliches Alter, ähnliche Erfahrungen)



IMPULSE FÜR DIE MODERATION

- Was stört dich schon seit längerem?
- Was nervt dich in deinem Alltag?
Was nervt dich an der Gesellschaft?
- Welches Problem müsste durch „die Politik“ gelöst werden?
- Was ist in deinen Augen ungerecht und müsste gerechter werden?

3. THEMENSUCHE

Zu Beginn empfiehlt sich eine Methode, die freies Denken anregt und / oder aktivierend wirkt (siehe „Orga-Paket“). Danach reflektiert jede*r Teilnehmer*in für sich. Eine hilfreiche Fragestellung kann sein, wie er*sie Macht nutzen würde: „Wenn Du für einen Tag alle Entscheidungen (in Europa / in Deiner Stadt / an Deiner Schule) fällen könntest, was würdest Du tun?“ Auf diesem Weg wird die oft lähmende Frage der Machbarkeit zunächst in den Hintergrund gerückt, um auch utopisches Denken zu ermöglichen. Auch wird der / die Teilnehmer*in bei diesem Schritt nicht von Ideen anderer abgelenkt; erst später geht es um Zusammenarbeit und Kompromisse. Damit keine Ideen verloren gehen, sollten alle Teilnehmenden ihre Gedanken in Form von Forderungen schriftlich festhalten. Die Antworten auf die Eingangsfrage ergeben üblicherweise direkt Forderungen: „Den Lohn von Pfleger*innen erhöhen!“, „Das Essen in der Schulmensa verbessern!“, „Eine Quote für junge Menschen im Europaparlament einführen!“

4. GRUPPENARBEIT

Nach der individuellen Reflexion zu möglichen Themen finden sich verschiedene Arbeitsgruppen à fünf bis zehn Teilnehmende zusammen. Die Forderungen können bspw. von Trainer*innen oder den Teilnehmer*innen selbst zu Oberbegriffen sortiert werden, zu denen sich dann Gruppen zusammenfinden. Alternativ können die Teilnehmenden sich selbst organisieren und für ihre Forderung werben. Hierbei sollte die Moderation sicherstellen, dass alle (und nicht nur die Extrovertiertesten / Angesehensten / etc.) ihre Themen und Forderungen gut platzieren können.



IMPULSE FÜR DIE MODERATION

- Welcher der auf dem Plakat gezeigten Beteiligungsmöglichkeiten erscheint dir für dein Anliegen sinnvoll?
- Wärest du bereit, die Zeit zu investieren?
- Unter welchen Umständen würdest du das wirklich tun?
- Welche Hilfe / Unterstützung würdest du benötigen?

4.1 FORDERUNGSGRUPPEN: WAS WOLLEN WIR ÄNDERN?

So bilden sich Gruppen zu Themengebieten bzw. Forderungen. Sie verschaffen sich ein gemeinsames Verständnis der Forderung und identifizieren Stakeholder sowie eventuelle Hindernisse in der Implementierung. Ebenfalls stellen sie sich der Frage, was Erfolg versprechende Methoden sein könnten, andere Jugendliche zum Mitmachen zu motivieren. Die Definition und Kontextualisierung der Forderung wird bspw. auf einem Plakat dargestellt.

Die Forderungen sollten sich möglichst direkt aus der Lebenswelt der Teilnehmenden ergeben und potenziell machbar sein. So wird die Frage der Machbarkeit, die zu Beginn in den Hintergrund gerückt wurde, mit einer positiven Konnotation wieder hervorgeholt: Wo haben wir vielleicht mehr (potenziellen) Einfluss als gedacht? Es gibt keine „falschen / schlechten“ Forderungen. Erfahrungsgemäß lässt sich die Forderung „In unserem Stadtteil soll es mehr Fahrradwege geben!“ aber leichter bearbeiten als „Die EU soll einen Masterplan für Fahrrad-Infrastruktur gestalten!“. Die erste Forderung ist konkreter, außerdem lässt sich leichter feststellen, wer für die Umsetzung eingebunden werden muss.

Den Gruppen stehen unterschiedliche Materialien (z. B. Wahlprogramme, Beteiligungsplakat, Flipcharts etc.) zur Verfügung. Jede Gruppe wird von einer*em Trainer*in unterstützt. Zusätzlich können die „Beteiligungsexpert*innen“ (mit ihrer eigenen Engagement-Geschichte, mit Erfahrung in der Politik- oder Medienwissenschaft etc.) eingebunden werden.

4.2 MEDIENGRUPPE: DOKUMENTATION DER ARBEIT DER ANDEREN GRUPPEN

Optionales Parallelangebot: Eine Gruppe begleitet die Arbeit der anderen dokumentarisch bzw. als „Journalist*innen“: Welche Themen sind wichtig? Welche Herangehensweise wählen die Gruppen, wie verändern sich ihre Pläne im Prozess? Zu Beginn werden einige Grundlagen erlernt bzw. definiert; z. B.: Wie stelle ich Fragen so, dass die Antworten interessant sind? Welche Fragen wollen wir allen Gesprächspartner*innen stellen, damit sich ein roter Faden ergibt?

Der Fokus liegt dabei auf (Handy-)Videos, die durch Fotos und kurze Texte ergänzt werden können; es geht nicht darum, Hochglanzfilme zu produzieren. Die Gruppe wird im Idealfall von Medienpädagog*innen moderiert.



BEISPIEL-VIDEOS VERGANGENER BETEILIGUNGSDIALOGE

www.youtube.com/playlist?list=PLDi-Xg8-7ENLQ3fMxaTBzq1x_WaijDF2X

↘
FÜR DIE GESTALTUNG
DER DISKUSSION GIBT
ES UNTERSCHIEDLICHE
MÖGLICHKEITEN:

- Sie kann sehr stark von den Gruppenergebnissen ausgehen (z. B. indem ein Mitglied der Gruppe oder ein*e Beteiligungsexpert*in, der*die die Gruppe begleitet hat, zu Beginn ein maximal dreiminütiges Referat hält). Hieran können sich Fragen an die Gruppe und Querverbindungen zu anderen ergeben.
- Alternativ kann ein*e Expert*in einen eigenen Impuls geben (z. B. aus ihrer*seiner Erfahrung mit Beteiligung berichten), auf den die Teilnehmer*innen eingehen und Bezüge zu ihrer Gruppenarbeit herstellen können.

5. VORSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Im letzten Schritt fließen die Ergebnisse der Arbeitsgruppen in eine Fishbowl-Diskussion mit den Expert*innen ein. Die differenzierte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Themen erlaubt den Teilnehmenden eine individuelle Reflexion: „Bei Forderung 1 stimme ich mit Partei A (oder Gruppe X) überein, ihre Meinung zu Forderung 2 halte ich aber für falsch.“ Außerdem können sie nun die eingeladenen Gäste (Beteiligungsexpert*innen und ggf. weitere Diskutant*innen) mit Fragen löchern. Aber: Egal, wer als Gast kommt, der größte Redeanteil sollte immer den jugendlichen Teilnehmer*innen vorbehalten sein. Das sicherzustellen ist die zentrale Aufgabe der Moderation.

Sofern nicht bereits geschehen: Die Personen und Organisationen, die die Veranstaltung ermöglicht haben, sollten sichtbar gemacht werden. Ausreichend Zeit sollte es auch für ein Feedback durch die Teilnehmenden geben. Zum Abschluss sollte kurz rekapituliert werden, was im Rahmen des Beteiligungsdialogs passiert ist, am besten mit konkreten Bezügen. Sofern es möglich ist, sollten mit Gruppen, die sich das vorstellen können, Vereinbarungen zur weiteren Arbeit an ihren Projekten getroffen werden – kann das Orga-Team bspw. Follow-Up-Gespräche anbieten oder vermitteln, um die Nachhaltigkeit zu stärken?

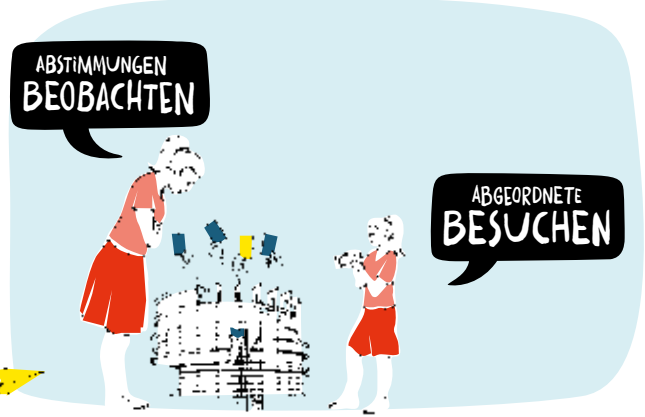
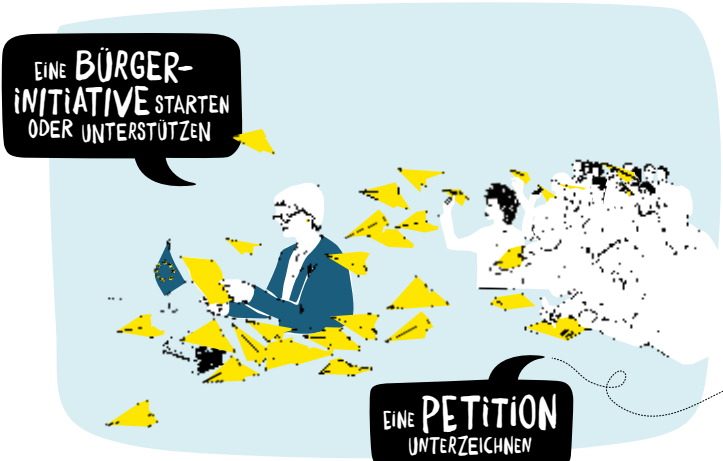
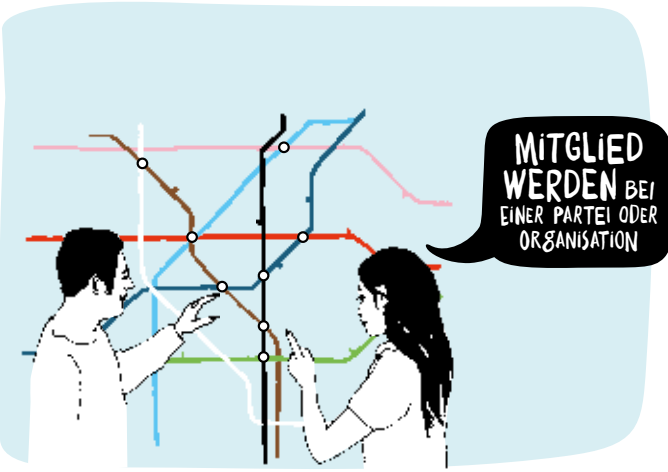
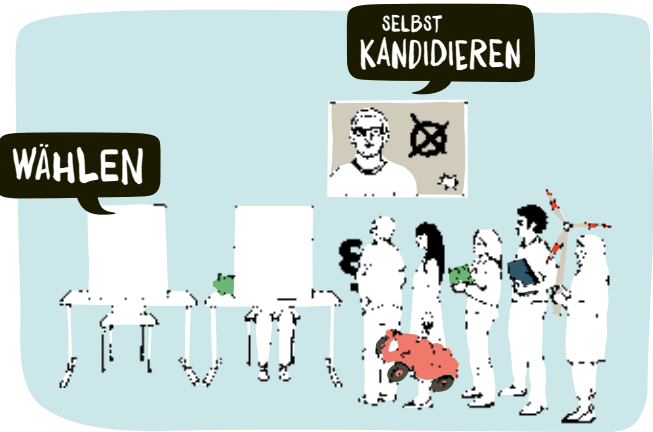
ORGA-PAKET ALS DOWNLOAD

www.schwarzkopf-stiftung.de/material/beteiligungsdialoag

- Beispiel-Ablaufplan
- Vorschlag für Aufgabenplan der Vorbereitung
- Materialien-Checkliste
- Vorlage für Anschreiben an Expert*innen
- Follow-up-Möglichkeiten

→ **Das Beteiligungsplakat kann hier heruntergeladen werden** (verfügbar auf Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Spanisch, Tschechisch und Ukrainisch):
www.schwarzkopf-stiftung.de/beteiligungsposter

11 IDEEN,
WIE IHR POLITIK
VERÄNDERN KÖNNT



KAPITEL 11 GEMEINSAME REFLEXION VON KURSSITUATIONEN

Kollegiale Fallberatung

VON
AGNES SCHARNETZKY
BRIGITTE FUHRMANN

Wie in Kapitel 1 beschrieben, gehören zum Ansatz der Peer-Education auch das kollegiale Feedback und die Beratung zwischen den Peers. Kollegiales Feedback kann zum Beispiel direkt nach der gemeinsamen Durchführung eines Seminars stattfinden. Eine strukturierte Form der gegenseitigen Beratung, etwa zu einer als schwierig oder problematisch wahrgenommenen Kurssituation, bietet die „Kollegiale Fallberatung“. Diese Methode wird im Folgenden vorgestellt.

FEEDBACK SOLLTE...

- zukunftsorientiert sein.
- beschreibend sein.
- konkret sein.
- subjektiv formuliert sein (Ich-Aussagen).
- Positives enthalten!

KOLLEGIALE FALLBERATUNG bedeutet begleitete Reflexion eines beruflichen (bspw. pädagogischen) Handelns und berücksichtigt sowohl innere Prozesse als auch äußere Einflüsse.¹

BEISPIELFÄLLE, DIE BEI SCHULUNGEN VON EUROPA VERSTEHEN (2017 UND 2018) BESPROCHEN WURDEN:

- Die Lehrkraft verweist einen Schüler aus dem Klassenraum. Der Schüler ist offensichtlich müde, aber ansonsten unauffällig. Wie soll ich reagieren?
- Es ist einer der letzten Tage vor den Ferien, und in der Klasse herrscht „Null-Bock-Stimmung“. Wie motiviere ich die Gruppe?
- Eine Schülerin behauptet, die Aussagen der Trainer*innen seien Lügen und Teil einer „Umvolkung“. Was kann ich dieser Perspektive entgegen?

EINSTIEG

Fallbringer*innen geben einen kurzen Überblick zu ihren Situationen/Fällen

01

FALLENSCHIEDUNG

Gruppe entscheidet sich für die Bearbeitung eines Falls

02

PRÄSENTATION

des Falls durch den / die Fallbringer*in

währenddessen:
Visualisierung der wesentlichen Punkte des Falls
wichtig:
so konkret wie möglich an diesem Fall bleiben

Wer ist am Fall beteiligt?
Was sind die wesentlichen Prozesse?
Was charakterisiert die Situation?

Letzte Info:
Welche Frage hat der / die Fallbringer*in?

TYPISCHER ABLAUF EINER KOLLEGIALEN FALLBERATUNG



SETTING / MATERIAL

Ein Raum je Kleingruppe
Flipcharts
Zettel und Stifte



ZEIT

45–60 Minuten pro Fall



VORBEREITUNG

Konkrete Fälle sollten von
Teilnehmenden mitgebracht
werden



GRUPPENGROSSE

Kleingruppen mit 4 bis
6 Personen (inkl. Moderator*in
und Fallbringer*in)

WAS ERMÖGLICHT DIE KOLLEGIALE FALLBERATUNG?

Die kollegiale Beratung „verläuft als systematisches Gespräch nach einer vorgegebenen Struktur und dient der gemeinsamen Entwicklung von Lösungsansätzen und -ideen“.²

Sie ermöglicht dabei die Bearbeitung von Schwierigkeiten und Problemen, die sich aus der beruflichen Interaktion (z. B. zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen) ergeben. Ziel ist es, die persönliche Situation besser zu verstehen, sich zu entlasten und die eigenen persönlichen Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten in der jeweiligen Tätigkeit zu verbessern.

HANDLUNGSLEITFADEN FÜR EINE KOLLEGIALE FALLBERATUNG IN DER GRUPPE

WICHTIG Es findet ein äußerst regelgeleitetes Gespräch statt. Es fällt manchen Teilnehmer*innen in einer solchen Beratung schwer, sich an die Struktur zu halten. Sie ist aber durchaus wichtig, um das Potenzial dieser Beratungssituation auszuschöpfen.

Ihr benötigt **einen Moderator bzw. eine Moderatorin** pro Gruppe, der oder die immer wieder auf die Einhaltung der jeweiligen Gesprächsphase aufmerksam machen darf. Ein systematischer Ablauf der kollegialen Fallberatung findet sich unten.

03 VERSTÄNDNISFRAGEN

durch die Gruppe.

Möglichst Verzicht auf
Kommentare oder Rechtfertigungen

04 BESPRECHUNG

der Fallsituation durch die Gruppe.

Dabei Sprechverbot für den / die Fallbringer*in
Eindrücke, Vermutungen und Einschätzungen, vergleichbare Fälle, lautes Nachdenken, Verfahrens- und Lösungsideen

währenddessen:

Visualisierung der
wesentlichen Lösungsideen

05 ZUSAMMENFASSUNG

durch Moderator*in

Anfrage an den / die Fallbringer*in, ob noch Fragen an die Gruppe gerichtet werden möchten

Jetzt erst **BEWERTUNG** durch den / die Fallbringer*in.

Statement, was er oder sie als brauchbare und / oder umsetzbare Lösungen bewertet.

¹ Vgl. Lippmann, E.: *Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten*. Heidelberg 2013.

² Korsmeier, S.: Kollegiale Fallberatung. In: Markus Schwemmler & Bernd Schmid (Hrsg.): *Systemisch beraten und steuern live – Modelle und Best Practices in Organisationen*. Göttingen 2009. S. 204.

Räume des Sagbaren

VON
BRIGITTE FUHRMANN
AGNES SCHARNETZKY

Politische Bildung ist gemäß dem Beutelsbacher Konsens dem **Prinzip der Kontroversität** verpflichtet: „Alles, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, muss auch im Unterricht und in Settings der politischen Bildung kontrovers erscheinen.“ Das Kontroversitätsgebot verlangt jedoch einen Minimalkonsens, nämlich dass alle Parteien in ihrer Differenz gleich sind (agree to disagree). Darüber hinaus gibt es in freiheitlichen Demokratien einen minimalen Wertekonsens, der an sich nicht zum Gegenstand von Verhandlungen werden kann. **Sehr wohl aber kann darüber verhandelt werden, wo die Grenzen zum nichtkontroversen Sektor im Einzelnen zu ziehen sind.**¹

In Bildungsprozessen wiederum wird der Ernstfall ausprobiert, insofern ist die Grenzziehung zum **nichtkontroversen Sektor** nachgiebiger, als sie das in öffentlichen Auseinandersetzungen wäre. Lernenden soll durchaus die Möglichkeit eingeräumt werden, eine Position kognitiv zu erfassen, auch wenn diese den Minimalkonsens berührt und überschreitet. Wäre das nicht der Fall, würden die Schüler*innen sehr schnell in einen Mechanismus der Zwiesprachigkeit verfallen und sich nur noch konform der antizipierten Haltung der Peers positionieren.²

Das heißt aber nicht, dass kritische bzw. durch einen oder mehrere Peers oder aber durch andere Teilnehmer*innen als kritisch empfundene Beiträge unkommentiert stehen bleiben müssen. Vielmehr sollte **klar Position bezogen und die Teilnehmenden auch untereinander zum Widerspruch ermutigt** werden. Die Rolle der Peers kann es dabei sein, die Position zu stärken, die sich kritisch mit einem schwierigen oder provozierenden Statement auseinandersetzt. Wichtig ist dabei gleichzeitig, dass nicht nur diejenigen Positionen vertieft diskutiert werden, die seitens der Lehrenden / Peers als grenzwertig oder kritisch eingeschätzt werden, sondern, dass es gelingt, im Klassenraum ein Klima zu schaffen, in dem die Teilnehmenden in die Rolle versetzt werden, gleichberechtigt Positionen von anderen zu hinterfragen. Dafür ist es förderlich, wenn es gelingt, statt Dialogen zwischen Peers und Schüler*in

Gespräche zwischen den Schüler*innen zu initiieren, die durch die Peers moderiert werden.

Dennoch gibt es **Äußerungen, die nicht im Raum stehen bleiben sollten**, denn jenseits der verhandelbaren Grenze zwischen Positionen im pluralistischen Spektrum und Äußerungen an der Grenze des Minimalkonsenses gibt es Positionen, die beispielsweise eindeutig rassistisch, menschenverachtend oder antidemokratisch sind. Diesen Aussagen kann und sollte seitens der Peers deutlich widersprochen werden – nicht vordergründig, um die Person, die das einbringt, zu überzeugen, sondern vor allem, um allen übrigen Teilnehmenden dieses Tabu deutlich zu machen und nicht den Eindruck des Relativismus zu erwecken.

DER BEUTELSBACHER KONSENS³

1. Überwältigungsverbot

Es ist nicht erlaubt, die Schüler*innen – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbstständigen Urteils“ zu hindern.

2. Kontroversen aufzeigen

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs Engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Ein Thema sollte immer unter verschiedenen, auch gegensätzlichen Aspekten beleuchtet werden.

3. Schüler*innen-Orientierung

Die Schüler*innen müssen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen.

QUALIFIZIERUNGSMETHODE **DIE TOLERANZGRENZE**



SETTING / MATERIAL

Stuhlkreis
Flipcharts
große Post-its
Stifte
„Linie“ auf dem Boden



ZEIT
60 – 90 Minuten



VORBEREITUNG
Peers sollten in der Lage sein,
Situationen/
Aussagen beizutragen.



GRUPPENGROSSE
15 – 20 Teilnehmende

In der pädagogischen Ausbildung ist es bedeutsam, dass die Lehrenden / Peers das Kontroversitätsgebot und seine Grenzen kennenlernen und miteinander aushandeln, wo sie konkret die Grenzen zwischen verhandelbaren und problematischen oder aber tabuisierten Äußerungen sehen. Dazu bietet sich die Methode der Toleranzgrenze⁴ an.

Ihr Ziel ist es, einerseits die eigenen Grenzen für problematische Äußerungen zu ergründen und zu benennen und andererseits die Differenz der Toleranzgrenzen innerhalb einer Gruppe wahrzunehmen und zu verhandeln, um auf diese Weise auch für die Grenzen anderer Lehrender / Peers zu sensibilisieren. Bei der Übung geht es nicht darum, sich auf eindeutige Grenzen zu einigen, sondern Ziel ist es vielmehr, die eigenen Kategorien zu reflektieren und die Perspektiven durch die Positionierung der anderen Trainer*innen zu erweitern.

ABLAUF DER ÜBUNG TOLERANZGRENZE ⁵

1. EINFÜHRUNG

Die Moderation sollte den Teilnehmenden verdeutlichen, dass manche Inhalte der Schulungseinheit aufwühlend sein können und dass von den Diskussionen nichts außerhalb des Moduls wiederholt werden sollte. Aussagen zu reproduzieren, indem man sie aufschreibt oder ihnen Raum in der Diskussion gibt, bedeutet nicht, dass man es auch in Ordnung findet, diese zu reproduzieren. Dies sollte von der Moderation deutlich kommuniziert werden. Während der gesamten Übung sollte die Moderation dafür sorgen, einen sicheren Raum für alle Teilnehmenden zu gewährleisten.

Im Anschluss wird den Teilnehmenden das Kontroversitätsgebot bzw. der Beutelsbacher Konsens (→ Infobox S. 66) vorgestellt.

4. VERORTUNG AN DER TOLERANZGRENZE

Die Grenze wird am Boden deutlich sichtbar, beispielsweise mit Kreppklebeband mehrere Meter lang aufgeklebt. Nach der Präsentation der Situation ist die Person, die diese in die Kleingruppe eingebracht hat, aufgefordert, sie an der Toleranzgrenze einzuordnen. Auf der einen Seite der Grenze finden sich die zulässigen, auf der anderen Seite die nicht mehr zulässigen Situationen. Je nachdem, wie die Situation genau zur gezogenen Grenze verortet wird, ist die Kategorisierung mehr (sehr weit weg von der Linie) oder weniger (sehr nah an der Grenze / auf der Grenze) eindeutig. Zunächst werden die Situationen nur unkommentiert verortet.

2. EIGENE GRENZEN DOKUMENTIEREN

Für die Methode der Toleranzgrenze ist es wichtig, dass die Teilnehmer*innen an konkreten Beispielen arbeiten, mit denen sie sich selbst konfrontiert gesehen haben. In einem ersten Schritt sind sie aufgefordert, in wenigen Stichworten mindestens drei Situationen zu benennen, die sie in einem Seminar bzw. einem Workshop an ihre eigenen Grenzen geführt haben. Dabei kann es sich beispielsweise um eine rassistische, stark populistische oder extremistische Äußerung handeln. Es kann auch um Aussagen gehen, die sie als Moderator*innen aus dem Konzept gebracht haben, weil sie als provozierend oder auch absurd empfunden wurden. Pro Situation sollte ein Zettel verwendet werden.

5. VERSCHIEBUNGEN

Wenn alle in den Kleingruppen ausgewählten Situationen vorgestellt und verortet sind, gibt es eine stille Phase von fünf bis zehn Minuten, in der alle Teilnehmenden die Gelegenheit bekommen, die Situationszettel gemäß der eigenen Einschätzung zu verschieben. Die Neuverortung der Situationen erfolgt für alle Situationen gleichzeitig und verlangt keine Erläuterung.

3. AUSTAUSCH IN DER KLEINGRUPPE

In einem zweiten Schritt werden die gesammelten Situationen zunächst in der Kleingruppe (3–4 Personen) wechselseitig geschildert und kurz diskutiert, wie sich die benannte Situation für die anderen Teilnehmenden in der Kleingruppe zeigt. Mitunter sehen sie ein eindeutiges Tabu oder empfinden die eingebrachte Situation als eindeutig unproblematisch. Gemeinsam sollen dann zwei bis drei Situationen ausgewählt werden, die innerhalb der Kleingruppe besonders kontrovers verhandelt werden; diese werden später im Plenum vorgestellt.

6. REFLEXION UND STRATEGIEN

Abschließend wird im Plenum diskutiert, welche Situationen sehr eindeutig waren (wenig verschoben wurden) und welche Situationen häufig oder auch sehr weit verschoben wurden und wo die Gründe dafür liegen. Insbesondere problematische Aspekte, zugrunde liegende Annahmen und Othering sollten kenntlich gemacht werden. Zu allen Situationen kann zudem diskutiert werden, welche Reaktionsmöglichkeiten seitens der Peers denkbar und wünschenswert wären. Idealerweise so konkret wie möglich: „Was genau würdest du als Reaktion sagen?“

TOLERANZGRENZE

Tabu
Wird als inakzeptabel markiert



Tabu
Die problematischen Aspekte werden markiert



→ **Zwar provokativ,**
stereotypisierend und /
oder einseitig, aber es
ist in Ordnung, darüber
zu sprechen

→ **Kann diskutiert werden,**
obwohl man dies
niemals selbst sagen
würde

1 Grammes, Tilman: Kontroversprinzip. In: Wolfgang Sander: Handbuch der politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, 2013. S. 129.

2 Ebd., S. 133 f.

3 www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html, letzter Zugriff am 08.11.2019

4 Thimm, Barbara / Gottfried Kößler / Susanne Ulrich (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, 2010. S. 156 ff.

5 (nach Thimm et al., modifiziert für die Peer-Ausbildung von *Europa Verstehen*)

MÖGLICHE STRATEGIEN FÜR DAS KLASSENZIMMER

1. Akzeptiere, dass manche Aussagen oder Themen zu komplex sind, um sie im Kurs tiefgehend zu diskutieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn Teilnehmende von der Aussage selbst betroffen sein könnten. In diesem Fall sollten Angebote gemacht werden, damit sich interessierte Schüler*innen zu einem **anderen Zeitpunkt** mit dem Thema auseinandersetzen können (z.B. durch Expert*innen für dieses Thema oder die Lehrkraft).

2. Bleib authentisch – mach den Teilnehmenden klar, dass Peers auch Menschen mit Emotionen sind, die von den Aussagen im Workshop betroffen sein können. Es ist in Ordnung und wichtig, eigene Betroffenheit transparent zu machen.

3. Helft euch – wenn eine*r der Trainer*innen Schwierigkeiten hat, mit einer bestimmten Situation umzugehen, sollte der / die Kolleg*in übernehmen. Manchmal springen auch andere Schüler*innen oder Lehrkräfte automatisch ein oder die Schule kann um Hilfe gebeten werden.

4. Nimm den / die Schüler*in ernst. Stell Rückfragen zu der Aussage:

- „Das würde bedeuten, dass ...“
- „Und du meinst, das ist gerecht?“
- „Warum könnte das ungerecht sein?“

5. 5. Nutze das WWW-Konzept (von Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V.)

- Wahrnehmung: Was habe ich gerade gehört?
*„Was ich gehört habe, ist, dass du gesagt hast, alle Muslim*innen seien Terrorist*innen.“*
- Wirkung: Was hat das in mir ausgelöst?
*„Das macht mich traurig, denn die Aussage scheint alle Muslim*innen als gleich darzustellen.“*
„Ich bin verletzt... / Ich fühle mich angegriffen...“ /
„Es tut mir leid, dass du so fühlen musst.“
- Wunsch: Was ich mir wünsche...
*„Ich würde gerne sehen, dass wir zwischen Muslim*innen und Terrorist*innen unterscheiden.“*

6. Greife menschenverachtende oder demokratiefeindliche Aussagen auf und thematisiere diese. Brich Generalisierung / Othering / Homogenisierung auf, indem du **zugrunde liegende Annahmen sichtbar machst** und auf widersprechende Fakten verweist. Durch Hinterfragen etwa der rassistischen Annahme, dass es ein „Wir“ und „die anderen“ gibt und dass sich diese beiden Gruppen in einem hierarchischen Verhältnis gegenüberstehen, können Reflexionsprozesse angestoßen werden.

7. Positioniere dich klar gegen Rassismus, Diskriminierung und Hate Speech. Eine menschenrechtliche Positionierung sollte als eigene Haltung sichtbar und transparent gemacht werden.

8. Beobachte deine Körpersprache und **bleib ruhig.**

9. Versuche, nicht wertend, moralisierend oder arrogant zu werden.. Beschuldige Schüler*innen nicht für ihre Aussage – vielleicht haben sie nur wiederholt, was sie anderswo aufgeschnappt haben.

MÖGLICHE DISKUSSIONEN

- Wie viel Raum und Zeit würdest du einer kritischen Aussage geben, obwohl sie „die Toleranzlinie übertritt“?
- Gibt es bestimmte Werte, die in deiner Gesellschaft oder Umgebung als allgemeingültig angesehen werden?
- Was ist Meinungsfreiheit und wann ist sie verletzt?
- Wie sollte man mit Fakten umgehen? Wie kann man Schüler*innen Fakten zur Verfügung stellen? Was sind „alternative Fakten“ und inwieweit können Statistiken auch irreführend sein?
- Woher kommt Rassismus? Wie entstehen Vorurteile und bestimmte Vorstellungen zu Gruppen? Wie kann man Vorurteilen und rassistischen Aussagen begegnen (→ Kapitel 3)?

WEITERFÜHRENDE LINKS

- **Das Neutralitätsgebot in der Bildung**
www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf
- **Argumentationstrainings von Jugendlichen für Jugendliche**
www.gegen-vergessen.de/de/unsere-angebote/widersprechen-aber-wie-argumentationstraining-gegen-rechte-parolen.html
- **Weitere Vernetzung gegen Rechts**
www.bundesverband-mobile-beratung.de/



Zum Schluss

Glossar

ZUSAMMENGESTELLT UND VERFASST VON
FIKRI ANIL ALTINTAŞ

Ableismus

Der Begriff bezeichnet die strukturelle Diskriminierung von Menschen mit (zugeschriebener) Behinderung bzw. von Menschen, die behindert werden.¹

Active Citizenship

„Die Macht von Bürger*innen, ihre demokratischen Rechte sowie ihre gesellschaftliche Verantwortung auszuüben und zu verteidigen, Vielfalt wertzuschätzen und aktiv am demokratischen Zusammenleben teilzuhaben.“²

Ageismus

Der Begriff beschreibt die strukturelle Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres zugeschriebenen höheren oder hohen Lebensalters sowie die Stigmatisierung des Alterns und des Altseins bspw. durch gesellschaftlich-kulturell vorherrschende Verbindungen mit Krankheit sowie körperlichem und geistigem Verfall.³

Ambiguitätstoleranz

Pluralität zu verstehen und mit Widersprüchen umzugehen, also Ambiguitätstoleranz, bemisst sich dabei an der Fähigkeit, „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können“⁴ (...) Mehrdeutigkeit nicht nur auszuhalten, sondern darauf auch wohlwollend zu reagieren, ohne Aggression und Unwohlsein zu empfinden.

Beutelsbacher Konsens

Der „Beutelsbacher Konsens“ wurde in den 1970er Jahren formuliert und verweist seither besonders für die formale politische Bildung auf drei zentrale didaktische Leitgedanken: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsprinzip und Schüler*innen-Orientierung (→ Kapitel 12).⁵

Bodyismus (auch Lookismus)

Der Begriff bezeichnet Diskriminierung und Dominanz, die aufgrund körperlicher Schönheits- und Gesundheitsnormen stattfinden.⁶

Diagnostik

Der Begriff umfasst alle Tätigkeiten, die die Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse eines/einer Lernenden ermitteln. Darüber hinaus werden Lernprozesse analysiert, und es wird ihre Wirksamkeit, die sich im Lernergebnis niederschlägt, festgestellt. Ziel der Diagnostik ist es, den individuellen Lernprozess zu optimieren.⁷

Dimensionen des Politischen

Polity umfasst die Form oder Struktur des Politischen und bezieht sich auf institutionelle Aspekte. Policy beinhaltet die Inhalte politischer Auseinandersetzungen, es geht um die Gegenstände, Aufgaben und Ziele, die Beteiligte formulieren und realisieren wollen. Politics fokussiert auf Prozesse wie politische Verfahren (z. B. Wahlen, Abstimmungen, Lobbyismus) und auf die Konfliktanalyse bzw. darauf, wie Interessengruppen ihre Anliegen durchzusetzen suchen.⁸

Diversität

Der Diversity-Ansatz geht von einer mehrdimensionalen Perspektive aus: Individuen sind durch zahlreiche Unterschiede und die Zugehörigkeit zu einer größeren Anzahl unterschiedlicher Gruppen in einem übergeordneten sozialen Kontext bzw. in einer Gesellschaft geprägt. Aufgrund der Mehrfachzugehörigkeit zu verschiedenen Diversity-Dimensionen wie Geschlechtsidentität, ethnische und kulturelle Herkunft, Hautfarbe, Religion, Weltanschauung, sexuelle Orientierung, Behinderung, Lebensalter, sozialer Status und Beruf etc. bestehen zwischen Individuen, je nach Kontext, neben Unterschieden zugleich Gemeinsamkeiten. Der Diversity-Ansatz greift Intersektionalität insofern auf, als dass er besonders auf die Verknüpfung von Zugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen und sozialem Status und die Verortung dieser in gesellschaftlichen Dominanzstrukturen aufmerksam macht.⁹

Empowerment

Der Begriff wurde von der US-amerikanischen Bürgerrechts- und Selbsthilfebewegung geprägt und steht für Selbstermächtigung oder Selbstbefähigung. Gemeint ist damit ein Prozess, in dem benachteiligte Menschen ihre eigenen Kräfte entwickeln und Fähigkeiten nutzen, um an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzuhaben und so ihre Lebensumstände und Entwicklungsmöglichkeiten zu verbessern – unabhängig vom Wohlwollen der Mehrheitsangehörigen.¹⁰

Eurozentrismus

Der Begriff beschreibt die Beurteilung nichteuropäischer Kulturen aus der Perspektive europäischer Werte und Normen. Europa bildet hier das Zentrum des Denkens und Handelns. Europas Entwicklungsgeschichte wird als Maßstab für jegliche Vergleiche mit anderen Ländern und Kulturen gesehen.¹¹

Hate Speech

Unter Hate Speech versteht man die Äußerung von Hass durch gezielte Herabwürdigung, Beleidigung und Bedrohung einzelner Personen oder Personengruppen.¹²

Heteronormativität

Heteronormativität bezeichnet „die für natürlich gehaltene, ausschließliche binäre Geschlechterteilung (in Mann und Frau)“, das gegenseitige heterosexuelle Begehren, die beide als gesellschaftliche Norm angesehen werden, und entsprechende binäre Rollenbilder für Männer und Frauen.¹³

Inklusion

Inklusion ist ein gesamtgesellschaftlich interaktiver Transformationsprozess, der darauf abzielt, diskriminierende soziale Konstruktionen aufzulösen und für alle Menschen Teilhabe zu ermöglichen. Teilhabe schließt hier ein, dass Zugang, Chancengerechtigkeit und Selbstbestimmung ermöglicht werden.¹⁴

Intentionale Pädagogik

Intentionale Pädagogik bezeichnet alle bewussten, planend gesetzten Erziehungsmaßnahmen. Damit sind jene Handlungen gemeint, mit denen Menschen geleitet von Wertvorstellungen versuchen, planvoll auf andere Menschen einzuwirken, in der Absicht, deren Persönlichkeit zu fördern.¹⁵

Intersektionalität

Der Begriff beschreibt die Analyse der Interdependenz (gegenseitigen Bedingtheit) und des Zusammenwirkens verschiedener Differenzkategorien mit Dimensionen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung. Um ein umfassendes Verständnis von Diskriminierung zu erhalten, dürfen deren einzelne Formen (etwa Rassismus, Sexismus oder Heterosexismus) nicht unabhängig voneinander betrachtet werden.

Klassismus

Der Begriff „Klassismus“ bezeichnet die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres/ ihrer (zugeschriebenen) ökonomischen, sozial- oder bildungspolitischen Status/ Herkunft. Dies kann auf interaktionaler, institutioneller oder auch gesellschaftlich-kultureller Ebene stattfinden.¹⁶

Migrationshintergrund

„Personen mit Migrationshintergrund“ sind nach statistischer Definition in Deutschland lebende Ausländer*innen, eingebürgerte Deutsche, die nach 1949 in die Bundesrepublik eingewandert sind sowie in Deutschland geborene Kinder mit deutschem Pass, bei denen sich der Migrationshintergrund von mindestens einem Elternteil ableitet. Zunächst wurde der Begriff in der Verwaltungs- und Wissenschaftssprache verwendet, ging nach 2000 jedoch auch in die Umgangssprache ein. Heute wird der Begriff oft als stigmatisierend empfunden, weil damit mittlerweile vor allem (muslimische) „Problemgruppen“ assoziiert werden.¹⁷

Othering

Mit Othering wird ein Prozess beschrieben, in dem Menschen als „andere“ konstruiert und von einem „wir“ unterschieden werden.¹⁸

Peer Education

Peer Education ist ein pädagogischer Ansatz, der Lernen von und mit Menschen ermöglicht, die einen ähnlichen Erfahrungshintergrund haben und Lebenswelten teilen.¹⁹

People of Color (POC)

People of Color dient als analytischer und politischer Begriff, der sich an all diejenigen Menschen und Communities wendet, die in kolonialer Tradition als „Andere“ rassifiziert und unterdrückt wurden bzw. werden. Inzwischen wird häufiger von BPoC (Black and People of Color) gesprochen, um Schwarze Menschen ausdrücklich einzuschließen. Etwas seltener kommt die Erweiterung BIPoC (Black, Indigenous and People of Color) vor, die auch indigene Menschen mit einbezieht.²⁰

Postkolonialismus

Postkolonialismus bezeichnet die Epoche nach Auflösung der Kolonien, den kulturellen Zustand einer postkolonialen Gesellschaft sowie die kritische Auseinandersetzung mit und intellektuelle Loslösung von den gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Auswirkungen des Kolonialismus.

Rassismuskritik

Rassismuskritik bedeutet die umfassende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Handlungsweisen, die durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus verstärken. Besonders im Bildungsbereich ist die Beschäftigung mit Rassismus notwendig, da auch dort rassismusrelevante Aushandlungsprozesse bestehen und reproduziert werden.²¹

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit meint die Überzeugung, auch schwierige Situationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können (→ Kapitel 1)

Setting

Als Settings werden Orte verstanden, an denen Bildungsprozesse ablaufen. Als formale Settings werden klassische Orte von Bildungsprozessen, wie z. B. Schule bezeichnet. Non-formale Settings können vielfältige Wege der Kompetenzerwerb jenseits von Unterricht und Schule umfassen, z. B. Kinder- und Jugendarbeit sowie andere standardisierte Lehr-Lern-Prozesse.

Sexismus

Unter Sexismus wird jede Art der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres (zugeschriebenen) Geschlechts sowie die diesen Erscheinungen zugrunde liegende Ideologie verstanden.

Weiß / Weißsein

Mit weiß ist nicht unbedingt die Schattierung der Haut eines Menschen gemeint, sondern die Positionierung und soziale Zuschreibung als weiß in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft.

1 www.idaev.de/researchtools/glossar/, letzter Zugriff am 21.11.2019.

2 In: Council of Europe, www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre, letzter Zugriff am 12.11.2019

3 www.idaev.de/researchtools/glossar/, letzter Zugriff am 21.11.2019.

4 Naika Foroutan (2019): Die postmigrantische Gesellschaft – Ein Versprechen der pluralen Demokratie. transcript Verlag, Bielefeld.

5 Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

6 www.idaev.de/researchtools/glossar/, letzter Zugriff am 21.11.2019.

7 <https://wb-web.de/wissen/diagnose/padagogische-diagnostik.html>, letzter Zugriff am 21.11.2019.

8 <http://politischebildung.ch/fuer-lehrpersonen/grundlagen-politische-bildung/polity-policy-politics>, letzter Zugriff am 21.11.2019.

9 www.ewdv-diversity.de/diversity/intersektionalitaet/, letzter Zugriff am 21.11.2019.

10 www.idaev.de/researchtools/glossar/, letzter Zugriff am 21.11.2019.

11 www.ikud.de/glossar/eurozentrismus-definition.html, letzter Zugriff am 21.11.2019.

12 www.scout-magazin.de/glossar/begriff/hate-speech.html, letzter Zugriff am 21.11.2019.

13 www.idaev.de/researchtools/glossar/, letzter Zugriff am 21.11.2019.

14 Zentrum für inklusive politische Bildung. In: <http://www.zipb.de/was-ist-inklusion/>, letzter Zugriff am 21.11.2019

15 <https://lexikon.stangl.eu/12005/intentionale-erziehung>, letzter Zugriff am 21.11.2019.

16 www.idaev.de/researchtools/glossar/, letzter Zugriff am 21.11.2019.

17 <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/filter:m/>, letzter Zugriff am 21.11.2019.

18 www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894, letzter Zugriff am 21.11.2019.

19 Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. (2019): lebensweltnah & partizipativ – Mit Peer Education gesellschaftliche Vielfalt und Demokratie fördern.

20 <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/filter:p/>, letzter Zugriff am 21.11.2019.

21 Vgl. Kapitel 3

ZU DEN AUTOR*INNEN

Agnes Scharnetzky

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“ an der TU Dresden, angesiedelt am Institut für Politikwissenschaft. Seit 2012 ist sie beratend im Bereich der Politischen Bildung und als Moderatorin tätig. Sie war Projektkoordinatorin beim Bayerischen Jugendring und Mitarbeiterin der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus in Bayern sowie Referentin beim Kinder- und Jugendring Sachsen e. V. Ihre Schwerpunkte sind europapolitische Bildung sowie Rechtsextremismus, Zivilcourage und Erinnerungskultur.

Bernard Dröge

hat als Projektmanager in der Schwarzkopf-Stiftung gemeinsam mit Peer-Trainer*innen das Format „BeteiligungsdialoG“ weiterentwickelt und mehrfach umgesetzt. Auch vorher hat er in verschiedenen Kontexten Bildungsveranstaltungen organisiert. In Bochum studierte er interdisziplinär „Ethik – Wirtschaft, Recht und Politik“.

Brigitte Fuhrmann

ist im Schuldienst in den Fächern Gemeinschaftskunde / Recht / Wirtschaft und Englisch an einer Leipziger Schule tätig. Zwischen 2010 und 2017 war sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der politischen Bildung an der TU Dresden. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich Evaluation politischer Bildung, europapolitische Bildung sowie politische Bildung für bildungsbenachteiligte Jugendliche.

Fikri Anıl Altıntaş

ist seit 2018 Projektmanager im Programm „Seminare und Reisen“. Zuvor arbeitete er als Referent in einem in der Migrationspolitik tätigen Verband. Er hat Politikwissenschaften, Ethnologie und Osteuropastudien studiert. Er ist zudem als freier Autor tätig und schreibt zu post-migranischen Themen und Orientalismus.

Prof. Dr. Karim Fereidooni

ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen, Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Diversity Studies und diversitätssensible Schulforschung. Zuvor war er Lehrer für die Fächer Deutsch, Politik / Wirtschaft und Sozialwissenschaften am St. Ursula Gymnasium Dorsten.

Lena Prötzel

leitet den Programmbereich „Seminare und Reisen“ der Schwarzkopf-Stiftung. Sie arbeitet zu den Themen Migration, Diversität und historisches Lernen. Zuvor hat sie die Regionen Hamburg und Sachsen von Europa Verstehen und den bundesweiten Margot-Friedländer-Preis aufgebaut und als Referentin für Jugendbildung und Öffentlichkeitsarbeit in Bonn gearbeitet. Sie hat Neuere und Neueste Geschichte, Politikwissenschaft und Kunstgeschichte mit den Schwerpunkten Migration und jüdische Geschichte studiert.

Thimo Nieselt

übernimmt als Projektmanager im Programmbereich „Seminare und Reisen“ der Schwarzkopf-Stiftung seit 2017 die pädagogische Leitung der Qualifizierung und Formatentwicklung. Zuvor war er seit 2014 selbst Peer-Trainer im Projekt Europa Verstehen. Zudem hat er für den Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration gearbeitet und war Autor einer Publikation des Rats für Migration. Er hat European Studies mit dem Schwerpunkt „Migration, Ethnizität, Ethnozentrismus“ studiert.



Die überparteiliche Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa wurde 1971 von Pauline Schwarzkopf in Hamburg gegründet. In ihrer Arbeit widmet sie sich dem Empowerment von jungen Menschen hin zu aktiven Bürger*innen Europas, die durch ihr Engagement zu einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft beitragen und sich gegen Ungleichwertigkeitsideologien und gesellschaftliche Polarisierung wenden. Als anerkannter Träger der politischen Bildung ermöglicht die überparteiliche Stiftung in 40 europäischen Ländern Bildungsarbeit von Jugendlichen für Jugendliche.

In den Bildungsprogrammen der Stiftung arbeiten wir partizipativ und zielgruppennah und befähigen und beraten Jugendliche und junge Erwachsene, dialogische Projekte des Demokratieerlebens umzusetzen. Wir schaffen damit einen geschützten Lern- und Begegnungsraum für eine aktive und plurale Zivilgesellschaft. Wir bieten Jugendlichen die Möglichkeit, sich für die europäische Idee zu engagieren. Darüber hinaus ermutigen wir Schüler*innen zu Toleranz und Zivilcourage und binden sie in die Aufarbeitung der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts aktiv mit ein.

Mit diesen Zielen führen wir Vortragsveranstaltungen, Seminare und Debatten durch. Seit 2009 gehen wir im Rahmen des Projekts *Europa Verstehen* europaweit direkt in Schulen. Im Austausch mit Politiker*innen, Aktivist*innen, Journalist*innen, Wissenschaftler*innen, Zeitzeug*innen und Künstler*innen erhalten Jugendliche die Möglichkeit, Politik hautnah zu erleben und an ihr teilzuhaben. Zudem vergeben wir Reisestipendien und jährlich die Preise „Junge*r Europäer*in des Jahres“, den „Schwarzkopf-Europa-Preis“ und den „Margot-Friedländer-Preis“.

Seit dem Jahr 2004 ist das European Youth Parliament (EYP) ein Projekt der Schwarzkopf-Stiftung, das den Dialog zwischen Jugendlichen europaweit fördert. Think Tanks und Internationale Sitzungen vernetzen engagierte junge Europäer*innen und bringen sie in Kontakt, um einen regen Austausch über Europa zu führen. Seit dem Jahr 2019 ist zudem die Junge Islam Konferenz (JIK) Teil der Schwarzkopf-Stiftung.

www.schwarzkopf-stiftung.de



Im Rahmen des Projekts *Europa Verstehen* führen junge Peers zwischen 16 und 28 Jahren jeweils im Tandem vier- bis fünfstündige Seminare an allgemein- und berufsbildenden Schulen durch. Aktuell stehen Interessierten mit dem EU-Kompakt-Kurs, dem EU-Asyl-Kurs und dem medienpädagogischen Kurs „Gute Nachrichten!“ drei unterschiedliche Formate zur Auswahl. Darüber hinaus bietet der „Beteiligungsdialo“ die Möglichkeit eines längeren Projekttags. Die Hauptzielgruppe sind Schüler*innen ab 14 Jahren bzw. ab der 9. Jahrgangsstufe. Mit dem teilhabeorientierten Peer-Ansatz an Schulen wird für Jugendliche ein Gesprächsraum zu Politik in Europa und ihren eigenen Lebenswelten geschaffen, der sich Bewertungskategorien entzieht.

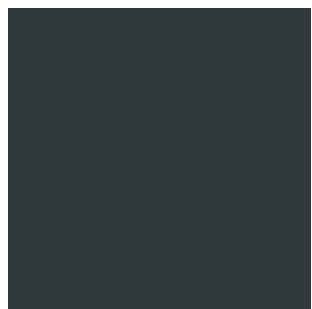
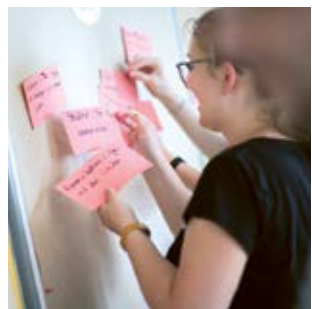
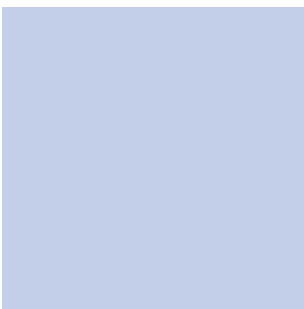
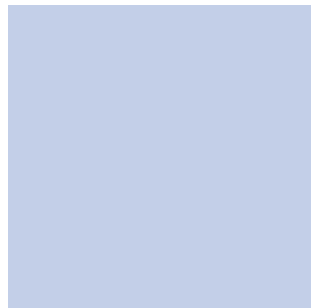
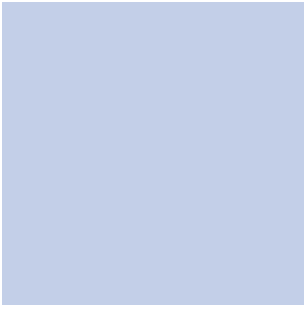
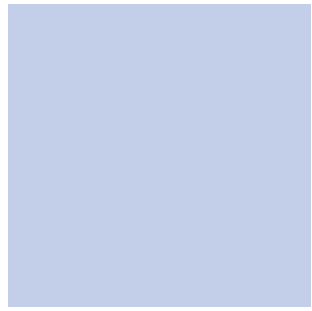
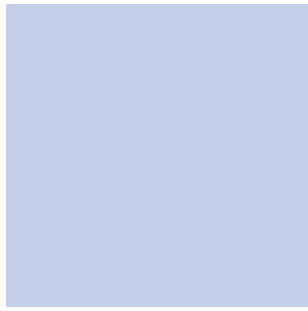
Die Peers verstehen sich als Moderator*innen und Gesprächspartner*innen auf Augenhöhe. Dabei bringen sie auch ihre persönlichen Erfahrungshintergründe und Kompetenzen ein. Unser Qualifizierungsprogramm ermöglicht es den Peers, ihre Rolle als Multiplikator*innen sowie ihre gesellschaftliche Position zu reflektieren, ihr europabezogenes und machtkritisches Wissen zu vertiefen und Methoden der inklusiven und diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit zu Europa erfolgreich anzuwenden. Die jährlichen mehrtägigen Schulungen werden zum größten Teil von eigens qualifizierten Peers selbst organisiert und durchgeführt.

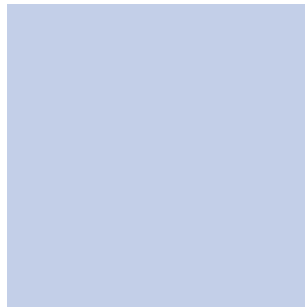
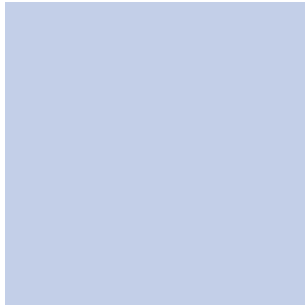
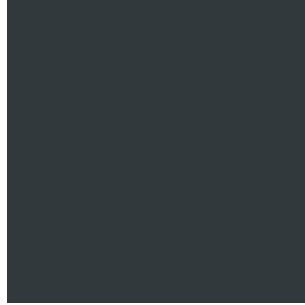
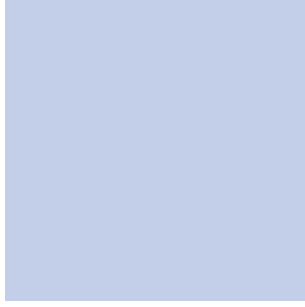
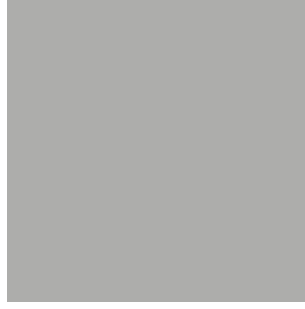
Europaweit sind jährlich 280 junge Peers und etwa 12.500 Schüler*innen an allgemein- und berufsbildenden Schulen im Projekt *Europa Verstehen* aktiv. Innerhalb Deutschlands gibt es Peer-Teams in Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und in Sachsen. In Kooperation mit dem European Youth Parliament wird *Europa Verstehen* in 14 weiteren europäischen Ländern durchgeführt. Vor Ort setzen Peer-Koordinator*innen das Projekt eigenverantwortlich um.

www.europa-verstehen.de

DANKESWORTE

An dieser Stelle möchten wir allen aktiven und ehemaligen Peers, den nationalen Jugendvereinen des European Youth Parliaments, den teilnehmenden Schüler*innen, Lehrkräften, unseren Partner*innen, Referent*innen, unserem Team in der Schwarzkopf-Stiftung und allen weiteren Menschen ganz herzlich danken, die zum Erfolg von *Europa Verstehen* beigetragen haben. Ganz besonders bedanken möchten wir uns auch für die finanzielle Förderung durch die **Stiftung Mercator**, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „**Demokratie leben!**“ und die **TUI Stiftung**, die das Projekt ermöglicht haben.





IMPRESSUM

Herausgeberin

Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa
Sophienstraße 28/29
10178 Berlin

www.schwarzkopf-stiftung.de

V. i. S. d. P.

Anne Rolvering

Redaktion

Thimo Niesel

Konzeption

Lena Prötzel
Thimo Niesel

Autor*innen

Agnes Scharnetzky
Bernard Dröge
Brigitte Fuhrmann
Fikri Anil Altıntaş
Karim Fereidooni
Lena Prötzel
Thimo Niesel

Lektorat

Bärbel Philipp

Gestaltung und Illustration

Friederike Schlenz

Fotos

© Schwarzkopf-Stiftung / Stefanie Loos:
S. 12, 18, 19 (2), 40, 70, 80 (1, 3, 5, 7, 9, 10, 11),
81 (5, 7-11), Marcel Kusch: S. 80 (2, 6, 8, 12), 81
(1, 4, 6), EYP Armenia: S. 19 (1), 80 (4), Janne
Vanhemmens: S. 4, Adrian Jankowski: S. 81 (2),
Photothek/Trutschel: S. 81 (3)

Druck

Ruksaldruck GmbH + Co. KG

Erscheinungsjahr

2019

Urheberrechte

Text und Illustrationen sind urheberrechtlich geschützt.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Stiftung Mercator, des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor / die Autorin bzw. tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Wir freuen uns über Ihr Feedback:

europa-verstehen@schwarzkopf-stiftung.de

Diese Publikation wurde gefördert durch die

**STIFTUNG
MERCATOR**

sowie

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

ISBN 978-3-9821602-2-1

