Didaktisches Handbuch
Werte vermitteln – Werte leben

Günther Gugel

Didaktisches Handbuch
Werte vermitteln – Werte leben

Unter Mitarbeit von Nadine Ritzi und Amos Heuss

Kreisjugendring Rems-Murr e.V.

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission aus Mitteln des Daphne III Programmes finanziert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Impressum

Günther Gugel
Didaktisches Handbuch Werte vermitteln – Werte leben
unter Mitarbeit von Nadine Ritzi und Amos Heuss

©2013, Berghof Foundation
Kreisjugendring Rems-Murr e.V.

Gestaltung: Manuela Wilmsen, eyegensinn
Fotos: GMX: 246; Günther Gugel: 29, 34, 55, 56, 61, 64 oben, 77, 88, 92, 149, 166 oben, 167 unten, 188 oben, 203, 230, 248; Robert Rymes: 30, 43, 57, 63 unten, 113, 115, 118, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 188 mitte, unten, 214, 219, 220, 224, 226, 232, 233, 236; Jan Roeder: 64, 65; Tett Hely: 59, 63 oben, 103, 162; Walt Disney Pictures 238; Triple V: 67, 87, 97, 104, 106, 122, 145, 148, 163, 166 unten, 167 oben, 186, 187, 191, 229; Zeitenspiegel Reportagen: 141, 143, 162 unten, 169;
Titelfoto: Oliver Kröning
Illustrationen: Burkhard Pfeifroth 108; Hannes Stummvoll 105, 119, 231.

Kreisjugendring Rems-Murr e.V.
Marktstr. 48, 71522 Backnang
info@jugendarbeit-rm.de
www. jugendarbeit-rm.de

Berghof Foundation / Friedenspädagogik Tübingen
Corrensstr. 12, 72076 Tübingen
info-tuebingen@berghof-foundation.org
www.friedenspaedagogik.de
www.berghof-foundation.org

ISBN 978-3-9815590-0-2

Inhalt

Vorwort S. 9

Grundwissen S. 11
Werte vermitteln S. 12
Welche Werte vermitteln? S. 12
Wertevermittlung konkret S. 16
Ansätze der Wertevermittlung S. 23
Vom Wissen zum Handeln S. 28
Das Umfeld entscheidet mit S. 29
Problembereiche der Wertevermittlung S. 30
Materialien
M1 Universelle Werte S. 35
M2 Die Grundfrage jeder Ethik S. 36
M3 Leitprinzipien für zukunftsfähiges Handeln S. 37
M4 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte S. 38
M5 Europäische Werte S. 39
M6 Allgemeine Erklärung der Menschenpflichte S. 40

Lernprozesse ermöglichen – Didaktische Grundlagen S. 43
Grundsätzliches zum Lernen S. 44
Die Seminarleitung S. 46
Seminarverläufe S. 49
Methodenkompetenz S. 57

Wertevermittlung in Bildungssituationen S. 59
Der Ablauf im Überblick S. 61
Materialien
M1 Leitfaden S. 80
M2 Moralische Entwicklung S. 81
M3 Gründe für gerechtes Handeln S. 82
M4 Beispiele für Dilemma-Situationen S. 83
M5 Lernzirkel Werte vermitteln S. 89

Lernen durch Engagement S. 97
Service-Lernen im Überblick S. 100
Materialien
M1 Qualitätsstandards S. 109
M2 Reflexionshilfen S. 110
M3 Beispiel: Schüler helfen Leben S. 111
M4 Weitere Beispiele S. 112

Regeln lernen / Fair Play **S. 113**
Der Ablauf im Überblick S. 121
Materialien
M1 Straßenfußball – Die Grundregeln S. 131
M2 Punktevergabe S. 132
M3 Spielberichte verstehen S. 133
M4 So sehe ich die Regeln S. 134
M5 Lernzirkel Fair-Play S. 135
M6 Veranstaltungsorganisation S. 138
M7 Spielmöglichkeiten bei einem Turnier S. 139
M8 Spielberichtsbogen – Straßenfußball für Toleranz S. 140
M9 Auf Tore statt auf Menschen zielen S. 141

Interkulturelles Lernen **S. 145**
Der Ablauf im Überblick S. 160
Materialien
M1 Kultur: Im Fluss des Lebens S. 165
M2 Kulturdimensionen S. 168
M3 Kollektivistische und individualistische Kulturen S. 170
M4 Was ist typisch deutsch? S. 171
M5 Zugehörigkeiten S. 172
M6 Über die Linie gehen S. 173
M7 Othering: Wir und die Anderen S. 174
M8 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa S. 176
M9 Fremde im eigenen Land S. 178
M10 Fremdenfeindlichkeit in Europa S. 179
M11 Stichwort Islam S. 180
M12 Kommunikation verstehen S. 182
M13 Deine Meinung S. 183
M14 Projekt: Improvisationstheater S. 184
M15 Projekt: Ethnische Spurensuche S. 187
M16 Projekt: Das Inselspiel S. 189

Konfliktbearbeitung **S. 191**
Der Ablauf im Überblick S. 200
Materialien
M1 Rund um den Konflikt S. 205
M2 Was ist typisch für Konflikte? S. 206
M3 Der Konfliktbogen S. 207
M4 „Streitkultur“ S. 208
M5 Konflikteskalation S. 209

M6 Was eskaliert – was deeskaliert? S. 210
M7 Bedürfnisse im Konflikt S. 211
M8 Konstruktive Konfliktbearbeitung S. 212
M9 Umgang mit Problemsituationen S. 213
M10 Der Bau von Moscheen S. 214
M11 Konfliktanalyse S. 215
M12 Perspektivenwechsel S. 216
M13 Das Tetralemma S. 217

Medien und Gewalt S. 219
Der Ablauf im Überblick S. 234
Materialien
M1 Medienprotokoll S. 237
M2 Werbung verstehen S. 238
M3 Trailer für Filme und Computerspiele S. 239
M4 Deine Meinung? S. 240
M5 Lernzirkel Medien und Gewalt S. 241
M5-1 Kriegsfilm – Antikriegsfilm? S. 242
M5-2 Helden S. 243
M5-3 Killerspiele pro und kontra S. 244
M5-4 Frauen und Männer in Medien S. 245
M5-5 Werbung verändern S. 246

Das Projekt „Triple V: Values vs. Violence“ S. 247

Literatur S. 249

Verzeichnis der Praxisberichte

Werte und individuelle Entwicklung S. 32
Tausendundein Baum für das Leben S. 34
Erfahrungen mit Bildkartei und Matrix S. 64
Fotos auf der Linie S. 67
Jugendleiter als Vorbilder S. 69
Dilemmata aus dem Alltag von Jugendlichen S. 72
Ideen für „Value Talks“ S. 76
„Frage die ...“ S. 78
Erfahrungen mit dem Kapitäns-Dilemma S. 87
Erfahrungen mit dem Schul-Dilemma S. 88
Erfahrungen mit Service-Lernen S. 102
Service-Lernen im Kindergarten S. 103
Du unterstützt Menschen, die Hilfe brauchen S. 105
Fußball für Toleranz – Berichte und Reflexionen S. 115
Straßenfußball für Toleranz S. 119
Über Fußball S. 120
Was ist Respekt im Fußball? S. 129
Ein Turnier S. 130
Fußball für Toleranz im Gefängnis S. 144
Mit Bildern arbeiten S. 162
Im Fluß des Lebens S. 166
Bilder den Kulturdimensionen zuordnen S. 169
Erfahrungen mit „Othering“ S. 175
FeMo – Feurige Momente für Jugendliche aus Feuerwehr und Moschee S. 181
Grafeneck S. 188
Was provoziert mich? S. 203
Media Actions S. 231
„Körperbilder“ S. 232

Vorwort

Wertvoll ist uns das, was uns wichtig ist. Ein Wert stellt für uns etwas dar, wofür es sich lohnt sich einzusetzen, etwas, das erhaltenswert ist. Unsere Intuition hilft uns „automatisch" zu erkennen, was in einer Situation eigentlich richtig und angebracht ist. Moralisches Empfinden ist also nicht nur eine gedankliche Abwägung, sondern hat wesentlich mit unseren Gefühlen zu tun.

Zu Werten kann man nicht direkt erziehen, man muss sie (vor-)leben. Deshalb sind das eigene Vorbild und die eigene Glaubwürdigkeit die stärksten Wirkungsfaktoren, wenn es um Wertevermittlung geht. Wertebildung ist ein lebenslanger Prozess, der meist weniger bewusst, sondern eher unbewusst abläuft und eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verbunden ist. Das Ergebnis dieses Prozesses zeigt sich nicht so sehr in Einstellungen, sondern letztlich im Verhalten, wobei Werte oft erst in Konfliktfällen ins Bewusstsein treten und nach außen sichtbar werden. Schule und Jugendarbeit muss Wertebildungsprozesse unterstützen, denn Werte dürfen nicht in der Beliebigkeit verschwinden. Sie müssen einer moralischen Überprüfung standhalten, verallgemeinerungsfähig und auf das Gemeinwohl bezogen sein. Die Gültigkeit allgemeiner Grundwerte und Überzeugungen (z.B. das Recht auf Leben oder die Würde des Menschen) darf nicht infrage gestellt werden.

Dieses didaktisch orientierte Praxishandbuch „Werte vermitteln – Werte leben" unterstützt die Auseinandersetzung mit Werten durch konkrete methodisch-didaktische Materialien und Medien sowie mit Überlegungen zur Seminargestaltung. Dabei werden vor dem Hintergrund von Familie, Schule und Jugendarbeit Zugänge zur Wertevermittlung begründet und beschrieben, Materialien hierzu angeboten und konkrete Lerneinheiten strukturiert.

Das Praxishandbuch ist zum einen für die Fundierung schulischer und außerschulischer Lernangebote konzipiert und stellt zugleich eine Grundlage für die praktische Arbeit dar. Das Handbuch versteht sich als offenes Konzept. Dies bedeutet, dass die Lernangebote entsprechend den eigenen Praxisanforderungen und -erfahrungen ergänzt und modifiziert werden sollen.

Das Praxishandbuch ist im Kontext des Projektes „Triple V – Values vs. Violence" entstanden. Dieses internationale Projekt arbeitete mehrere Jahre an zentralen Fragen des Lebens und Zusammenlebens. Es regte die Auseinandersetzung mit Werten an, und ermutigte und befähigte zu wertebezogenem Handeln. Einrichtungen aus Ungarn, Nordirland, England, Schottland und Deutschland arbeiteten hier gemeinsam an der Fragestellung, wie man mit wertorientierten pädagogischen Modellen und Konzepten Gewalt vorbeugen bzw. diese begrenzen kann. Eines der

interessantesten Ergebnisse war, dass dieser Ansatz Einfluss auf die Organisationen selbst und deren pädagogisches Verständnis hatte. Mit der Projektarbeit veränderte sich die Sichtweise auf die Kinder und Jugendlichen sowie auf die eigene Praxis. Es zeigte sich, dass wer sich auf das Thema Werte einlässt, kann nicht nur methodisch vorgehen, sondern muss seine Person und Glaubwürdigkeit einbringen.

Die ersten Fassungen dieses Bandes waren Grundlage für die Qualifizierung und Implementierung der pädagogischen Praxis vor Ort. Viele Anregungen und Erfahrungen aus dieser umfangreichen praktischen Arbeit sind in diesen Band eingeflossen und erlauben dadurch an vielen Stellen einen Einblick in die Diskussionen und Reflexionen der direkten pädagogischen Arbeit. Eine Reihe von Stimmen sind in spezifisch ausgewiesenen Kästen auch direkt nachzulesen.

Besonderer Dank gilt allen, die an der Diskussion, Entwicklung und Umsetzung des Projektes Triple V und dieses Bandes mitgewirkt haben. Insbesondere den Trainern der Qualifzierungsseminare und den Projektverantwortlichen vor Ort.

Günther Gugel

Auf eigenen, mit diesem Zeichen versehenen Seiten und Kästen werden direkte Ergänzungen, Anregungen und Reflexionen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Trainings wiedergegeben. Diese sind weitgehend im Originalton belassen. Sie stammen aus Protokollen, Berichten und Interviews.

Grundwissen

Werte vermitteln S. 12
Welche Werte vermitteln? S. 12
Wertevermittlung konkret S. 16
Ansätze der Wertevermittlung S. 23
Vom Wissen zum Handeln S. 28
Das Umfeld entscheidet mit S. 29
Problembereiche der Wertevermittlung S. 30

Materialien

M1 Universelle Werte S. 35
M2 Die Grundfrage jeder Ethik S. 36
M3 Leitprinzipien für zukunftsfähiges Handeln S. 37
M4 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte S. 38
M5 Europäische Werte S. 39
M6 Allgemeine Erklärung der Menschenpflichte S. 40

© 2013, Berghof Foundation

Werte vermitteln

„Was gehen uns die Anderen an?“, ist die zentrale moralische Frage (Köhler 2004). Die Achtung des Anderen als Grundlage der Moral und als das Ziel der Wertevermittlung befähigt Kinder und Jugendliche, in ständiger Auseinandersetzung mit alltäglichen und grundsätzlichen Problemen, moralisch zu urteilen und dabei demokratische Werte zu entwickeln (vgl. Standop 2005, S. 72).

„Werte stellen das Grundgerüst des (Zusammen-)Lebens dar. Sie sollten Orientierung geben und die Unterscheidung ermöglichen, was Gut und Böse, was anstrebenswert oder doch eher zu lassen ist. Jede Gesellschaft muss durch gemeinsame Werte verbunden sein, so dass ihre Mitglieder wissen, was sie voneinander erwarten können und dass es bestimmte, von allen getragene Grundsätze gibt, die ihnen eine gewaltlose Beilegung ihrer Differenzen ermöglichen. Dies gilt für örtliche Gemeinwesen ebenso wie für Staatsgemeinschaften“, so der ehemalige UN-Generalsekretär Kofi Annan (2003).

So groß die Übereinstimmung über die Wichtigkeit von Werten ist, so schwierig scheint es zu sein, entsprechend diesen Werten zu leben. Der ehemalige deutsche Bundespräsident Horst Köhler (2004) greift dies auf, indem er darauf hinweist, dass es auf der einen Seite die allgemeine moralische Überzeugung gibt, dass alle Menschen das Recht auf ein menschenwürdiges Leben haben, auf Freiheit und Selbstbestimmung, wir uns aber auf der anderen Seite oft von politischen und auch ökonomischen Interessen daran hindern ließen, dieses Ideal zu verwirklichen oder ihm wenigstens näher zu kommen. Neben dieser moralischen Inkonsequenz machen Doppelstandards (das eigene und das fremde Handeln wird verschieden beurteilt) Wertevermittlung schwierig.

Es besteht offensichtlich eine Kluft zwischen dem Wissen um das Notwendige und dem eigentlichen Handeln.

Welche Werte vermitteln?

Für Kinder in Deutschland sind Freundschaft, Geborgenheit, Ehrlichkeit und Vertrauen die wichtigsten Werte. Geld, Ordnung und Durchsetzungsfähigkeit spielen dagegen bei den 6- bis 14-Jährigen eine untergeordnete Rolle. Dies ist das Ergebnis des Kinderwerte-Monitors 2008 des Kindermagazins GEOlino in Zusammenarbeit mit UNICEF (www.unicef.de/6060.html).

Die allermeisten Menschen wissen, was sie wollen und was ihnen wichtig ist. Sie haben das Grundbedürfnis nach Sicherheit, Anerkennung, Zugehörigkeit, ausreichendem Einkommen und Selbstständigkeit. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere anzuerkennen, ist ein wichtiger Schritt zur Akzeptanz allgemeiner Werte.

© 2013, Berghof Foundation

Wertevermittlung gründet auf den Grundwerten, wie sie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und im Grundgesetz formuliert wurden und verankert sind. Werte sind wünschenswerte Zustände, Ideen, die wir bestimmten Dingen (Gütern) oder Verhältnissen zuschreiben und die wir anstreben wollen. Werte werden von uns definiert, aber nicht erfunden, nicht durch eine Ethik konstituiert, sondern durch diese geklärt, begründet, bestätigt, in eine Rangfolge gebracht; sie können auch nicht von uns abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden (vgl. Hentig 1999, S. 69).

Als zentrale Werte der westlichen Kultur werden Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden, Gerechtigkeit und Recht auf Eigentum gesehen. Grundlegend für diese Werte ist die Überzeugung von der Würde und Freiheit der menschlichen Person, die in den Leitbegriffen der Französischen Revolution (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit) ihren Ausdruck gefunden hat. Albert Schweitzer (2009) bezeichnete die „Ehrfurcht vor dem Leben" als grundlegende Werteperspektive.

Die Frage nach Grundwerten ist auch für die Erziehung von zentraler Bedeutung, denn Erziehungsziele brauchen Orientierungspunkte, müssen begründet und geerdet sein, wenn sie tragen sollen. Sie müssen sich an einem freiheitlich-demokratischen Verständnis von menschlichem Leben und Zusammenleben messen lassen. Schneewind und Böhmert (2009) ordnen diesen Wertvorstellungen drei Entwicklungsperspektiven zu:

- **die individuelle Perspektive,** d.h. die Entfaltung der Begabungen, Interessen und Fähigkeiten zu einer selbstverantwortlichen Lebensführung jedes Einzelnen;
- **die soziale Perspektive,** d.h. die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, die dazu beitragen, zufrieden stellende zwischenmenschliche Beziehungen herzustellen, die Bedürfnisse anderer anzuerkennen, Verpflichtungen im Dienste der Gemeinschaft zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren und Konflikte auf konstruktive Weise auszutragen;
- **die moralische Perspektive,** d.h. die Entwicklung von Wertmaßstäben, um beurteilen zu können, was richtig und falsch, zulässig und unzulässig, fair und unfair oder gerecht und ungerecht ist.

Eine grundlegende Voraussetzung für die Anerkennung der Würde (und damit der körperlichen, personalen und soziokulturellen Integrität) anderer ist die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung ausdrückt. Niemand kann dies entfalten, der nicht selbst in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist (Brumlik 2004, S. 131).

Das Wünschenswerte
„Wenn wir von Werten und von Werteerziehung reden, dann sprechen wir über tief sitzende, emotional stark besetzte und bewertete Vorstellungen über das Wünschenswerte. Es geht um für Menschen äußerst wertvolle und verbindliche, ja bindende Grundlagen des Handelns. (...) Unsere Werte bringen uns dazu, unsere Wünsche bzw. Lebensperspektiven zu bewerten."
Christoph Scheilke: Werteerziehung und Gewaltprävention. Vortrag vom 5.3.2010, Auszug. www.friedenspaedagogik.de/themen/werteerziehung

© 2013, Berghof Foundation

Begriffe und ihre Zusammenhänge

- **Moral**
  Gesamtheit der in der Gesellschaft vorfindbaren moralischen Urteile, Normen, Ideale, Tugenden und Institutionen.
- **Ethik**
  Wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Bereich der Moral; Reflexionstheorie der Moral.
- **Wert**
  Leitvorstellung, nach der sich das soziale Handeln richten soll.
- **Norm**
  Konkrete Verhaltensanweisung mit Wertebezug.

Werte begründen das moralische Handeln. Normen begrenzen und sanktionieren es.
Rüdiger Funiok: Werteerziehung in der Schule. In: TV-diskurs, 1/2007, S. 46.

Vom Nahen zum Fernen

Heutige Wertmaßstäbe können sich nicht mehr nur am Umgang mit unseren Nächsten (Nachbarn, Freunden etc.) orientieren, sondern müssen sich auch mit dem „Fernen Nächsten" befassen. Spätestens durch den Prozess der Globalisierung und den damit verbundenen neuen Informationstechnologien sind die herkömmlichen Grenzen zwischen Nah und Fern verwischt und aufgeweicht. Wenn z.B. immer mehr Produkte aus fernen Regionen (z.B. aus Ostasien) importiert werden, berühren die Fragen der Einhaltung der Menschenrechte, der sozialen Standards der Arbeitsbedingungen oder des Verbots von Kinderarbeit auch uns direkt.

Zukunftsfähige Werte

Die Diskussion um die Frage, wie eine zukunftsfähige Gesellschaft aussehen muss, damit sie überlebensfähig und gerecht ist, ist eine ständige Herausforderung. Ein Schlüsselbegriff und eine Leitvorstellung dieser Diskussion ist der Begriff „Nachhaltigkeit". Nachhaltig ist eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen (vgl. Hauff 1987). Zwei Punkte sind dabei wichtig:

- Der Begriff Bedürfnisse: insbesondere die Grundbedürfnisse der Ärmsten der Welt sollen Vorrang haben.
- Der Gedanke von Beschränkungen: nicht alles, was technisch möglich ist, muss auch durchgeführt werden.

Dies heißt, die Natur nicht zu übernutzen, den Rohstoffverbrauch einzuschränken, den Energiekonsum zu reduzieren, Abfall wiederzuverwerten, nicht auf Kosten der Zukunft und nicht auf Kosten der Natur zu leben und dabei auch die Lebensrechte anderer zu berücksichtigen.

Es geht also um einen Ausgleich zwischen

- menschlichen Bedürfnissen und der Leistungsfähigkeit der Natur (Vernetzungsproblematik),
- den Bedürfnissen der gegenwärtigen und künftigen Generationen (intergenerationale Gerechtigkeitsproblematik) und
- den Bedürfnissen der Armen und der Reichen (intragenerationale Gerechtigkeitsproblematik).

© 2013, Berghof Foundation

Udo Ernst Simonis: „Sustainable Development“. Herausforderung an die Ökonomie – Perspektive für die Menschheit. In: Vom Wissen zum Handeln. Neues aus dem BundesUmweltWettbewerb, Nr. 4, S. 6.

Werte und Politik

Es wird deutlich, dass die Frage, an welchen Werten wir uns orientieren, nicht nur für das individuelle Gewissen von Bedeutung ist, sondern enorme Konsequenzen für die Gemeinschaft hat und damit auch eine politische Komponente besitzt. Immer wieder wird gesagt,

- mit Moral könne man keine Politik machen. Aber eine Politik ohne Moral ist unmenschlich;
- die strikte Anwendung von moralischen Prinzipien würde zu einer „Gesinnungsethik“ führen, bei der es für Einzelne nur darum gehe mit dem eigenen Gewissen in Einklang zu sein. Aber Politiker, die dies nicht anstreben, werden gewissenlos;
- in der Politik sei eine Verantwortungsethik gefragt, da hier konkrete Entscheidungen zu treffen seien, die auch in Konflikt mit moralischen Grundsätzen stehen könnten. Aber auch Verantwortung muss an moralischen Kriterien orientiert sein.

Politik kann als „Kampf um Macht und Machterhalt“ gesehen werden. Deshalb kommt bei politischen Entscheidungen (Kontroversen, Dilemma-Situationen) nicht nur der Aspekt zum Tragen, ob die Entscheidung moralisch zu verantworten ist, sondern immer auch der, ob sie zum Machterhalt beiträgt oder diesem eher schadet. Dies unterscheidet moralische Entscheidungen von politischen Entscheidungen.

© 2013, Berghof Foundation

Werte, Regeln und Normen
Regeln helfen Menschen sich zu entscheiden, wenn sie verschiedene Wahlmöglichkeiten haben. Regeln können so Teil ihrer gesellschaftlichen Identität sein und sie geben ihnen die Sicherheit zu wissen, was als nächstes geschehen wird.
Der Unterschied zwischen Gesetzen und Ritualen besteht darin, dass Gesetze vom Parlament gemacht sind und vom Staat durchgesetzt werden.
Normalerweise gibt es nicht genügend Polizisten, Staatsbedienstete und finanzielle Mittel um sich um die Einhaltung jedes Gesetzes in der Gesellschaft zu kümmern, aber es ist auch nicht notwendig dies zu tun.
Deshalb braucht die Gesellschaft auch Rituale. Rituale basieren auf traditionellen Regeln und Werten und werden meistens in emotionalen Situationen verwendet. Rituale helfen uns, uns zu einer Gruppe zugehörig zu fühlen.
Wenn Rituale nicht verstanden werden, sterben sie aus.
Ethische Regeln können nur befolgt werden, wenn die Werte, die dahinter stehen, sichtbar werden und wenn die Menschen diese Werte verstehen.
Ethische Regeln entstehen durch Kommunikation. Deshalb brauchen wir einen öffentlichen Diskurs über sie.
Andreas Knapp: Values and Norms. Statement, Intermediate Conference, Documentation, Kilbride 2012, p. 17.

Wertevermittlung konkret

Wertevermittlung ist nie abstrakt, sie vollzieht sich in konkreten (Problem-)Situationen, sie sucht und findet Antworten auch auf Fragen der Alltagsbewältigung. Es geht dabei nicht um überzogene moralische Ansprüche, sondern um die Reflexion von Entscheidungen und Handlungen. Deshalb ist die Konfrontation von konkreten Handlungen und Verhaltensweisen mit Ansprüchen, Meinungen und Wertesystemen so wichtig.
Wertevermittlung braucht ebenso wie Demokratiepädagogik Schule und Jugendarbeit als Lebens- und Erfahrungsraum.
Die gemeinsame Vereinbarung von erwünschtem Verhalten in der Klasse und der Gemeinschaft ist ein erster Schritt, schafft Verhaltenssicherheit und drückt gemeinsame Überzeugungen aus. Solche Überzeugungen über die Gleichwertigkeit von Menschen, die Anerkennung von Unterschieden usw. müssen wachsen. Vereinbarte Regeln sollen ohne Ausnahme für alle gelten, aber sie sind nicht für alle Zeiten unveränderbar und sie unterliegen der Begründung, der Diskussion und evtl. der Neubewertung.
Hartmut von Hentig (1999, S. 97 f.) benennt sechs Fähigkeiten, die für eine Wertevermittlung wichtig sind:

- die Fähigkeit zur Politik, zum Mitdenken und Mitentscheiden in der Republik, also der am Gemeinwohl orientierten Staatsform;
- die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Achtung anderer Denk- und Lebensformen unter Wahrung der eigenen;
- die Fähigkeit, Abstand zu nehmen oder Widerstand zu leisten, wenn in der eigenen Umgebung die tragenden gemeinsamen Werte verletzt werden;
- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse so einzuschränken, dass die Natur geschont wird und benachteiligte Völker einen fairen Anteil am Wohlergehen der Menschen erhalten;
- die Fähigkeit zum Aushalten von Widersprüchen (Ambivalenz);
- die Fähigkeit, für sich selbst – für die eigene Existenz und für das eigene Glück – einzustehen.

Eltern und Familie

Kinder erhalten ihren ersten Zugang zur Welt über die Familie. Im familiären Zusammenleben werden die grundlegenden Weltbilder ebenso vermittelt wie Wertschätzung oder Missachtung. Es entstehen Modelle für Konfliktregelungen und Interaktionsmuster verfestigen sich. Dabei ist die Familie nicht autonom. Erich Fromm (1962) beschreibt sie als „Transmissionsriemen für diejenigen Werte und Normen, die eine Gesellschaft ihren Mitgliedern einprägen will“. Was gedacht und

© 2013, Berghof Foundation

wie gehandelt wird, wird vom gesellschaftlichen Umfeld, in dem sich die Familie bewegt, entscheidend mitgeprägt.

Die Normen und Rollenvorschriften, die in der Familie gelten, werden so in den ersten Jahren wie selbstverständlich Teil des eigenen Verhaltens und bestimmen die Erwartungen an andere soziale Gruppierungen. Die Eltern beeinflussen die Einstellung und das Verhalten ihrer Kinder dabei im Wesentlichen auf folgende Weise:

- Sie bestimmen durch ihre Zuwendung oder Ablehnung die emotionale Grundorientierung ihres Kindes.
- Sie dienen als Modell für Nachahmung und Identifikation (Vorbilder), so dass die Kinder von ihnen Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen übernehmen.
- Sie vermitteln den Kindern einen sozialen, ethischen und nationalen Kontext für ihr Denken und Handeln.
- Sie prägen durch ihre Beziehungen zueinander und zu den Kindern deren weitere Persönlichkeit.
- Durch ihr Erziehungsverhalten und die angewandten Disziplinierungsmittel (Strafen) versuchen sie, unliebsames Verhalten zu unterdrücken und gewünschtes Verhalten zu fördern.

Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass sich die Familienstrukturen in den letzten 30 Jahren grundlegend geändert haben. Es gibt heute kein einheitliches Familienmodell mehr, denn die Formen des Zusammenlebens sind vielfältiger und die traditionelle Familie mit zwei oder mehreren Kindern ist zur Ausnahme geworden.

Insbesondere durch drei Bereiche werden Werte und Normen geprägt: das Erziehungsverhalten, Strafen und Belohnungen sowie emotionale Bindungen (vgl. Stein 2008, S. 101 ff.).

Eltern sollten

- in ihrem eigenen Verhalten positive Modelle des Sozialverhaltens anbieten.
- erwartete Verhaltensweisen, Werte und Normen klar benennen.
- Mit- und Selbstbestimmung sowie den Ausdruck eigener Überzeugungen von Kindern zulassen und fördern, aber dafür auch Begründungen für deren Verhalten und Ansichten einfordern.

Erziehungsverhalten/Erziehungsstil

Die prinzipielle Orientierung des Erziehungsverhaltens, die von der jeweiligen Persönlichkeit, der Qualität der Partnerbeziehung, der ökonomischen Situation der Familie, dem stützenden Netzwerk und der kindlichen Persönlichkeit geprägt ist (Stein 2008, S. 104), ist mitentscheidend, welche Werte und Normen angeboten und übernommen werden. Dabei sind zwei Dimensionen, die man sich als Kontinuum vorstellen muss, wichtig:

- emotionale Wärme oder emotionale Kälte/Feindseligkeit und
- zugestandene Autonomie oder ausgeübte Kontrolle in der Erziehung.

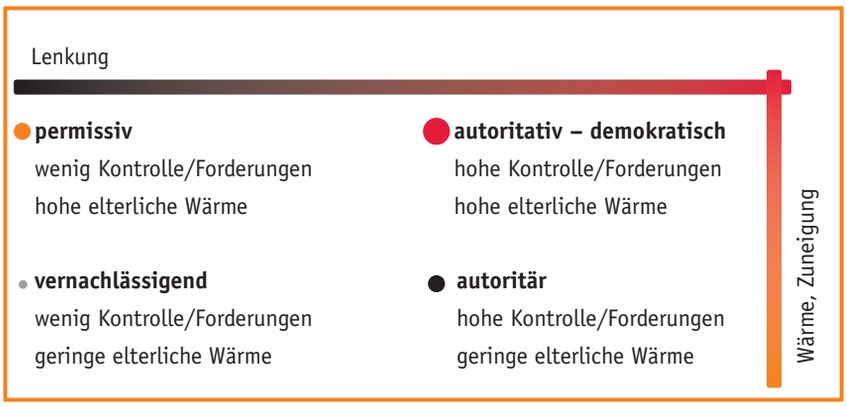
„Der größte Zusammenhang zwischen prosozialen Werten und Erziehungsstil zeigte sich bei Eltern, die einen autoritativ-demokratischen Erziehungsstil pflegen: Sie begegnen ihren Kindern grundsätzlich mit akzeptierender Wärme, richten die Kommunikation bidirektional akzeptierend aus, artikulieren klar, dass sie vom Kind ein reifes, altersangemessenes und soziales Verhalten erwarten, zeigen jedoch nur

© 2013, Berghof Foundation

mittlere Kontrolle und begründen dieses auch argumentativ“ (Stein 2008, S. 105). Wenn Erziehung gelingen soll, müssen Vater und Mutter in ihren Einstellungen und Praktiken harmonieren. Die Nichtübereinstimmung des Erziehungsverhaltens von Vater und Mutter kann bei Kindern zu Verwirrung und Desorientierung führen. Desorientierend ist auch, wenn das Erziehungsverhalten nicht den von den Eltern propagierten Grundsätzen entspricht. Wenn sich Eltern verbal gegen Gewalt wenden, selbst jedoch Gewalt in der Erziehung ausüben, werden Kinder schnell lernen, dass sie in der Position des Stärkeren offensichtlich beliebig aggressives Verhalten anwenden dürfen.

Ein Erziehungsstil, der auf Verboten, Bestrafungen und Anpassung beruht, ruft zunächst spontane Formen des Widerstands und der Auflehnung hervor. Da das Kind jedoch von den Eltern abhängig ist und die Eltern über die größeren Machtmittel verfügen, können diese (zumindest eine gewisse Zeit) den Widerstand brechen. Solche Kinder können keine Selbstständigkeit und Selbstsicherheit entwickeln, sie bleiben unselbstständig und abhängig.

Erziehungsstile



Vgl. Maccoby/Martin, zitiert nach Stein 2008, S. 105.

Strafen

Die Reaktionen auf Regel- und Normüberschreitungen sind ein entscheidender Faktor, wenn diese erlernt werden sollen. Vor allem Strafen (besonders Körperstrafen) haben hier negative Effekte, da sie unliebsames Verhalten unterdrücken, aber keine Alternativen anbieten.

Das Ausmaß und die Art der Bestrafung von Kindern steht in engem Zusammenhang mit dem Erwerb aggressiver Verhaltensweisen. Viele Eltern betrachten körperliche Züchtigung immer noch als ein normales Erziehungsmittel, obwohl diese gesetzlich verboten ist und Kinder ein Recht auf gewaltfreie Erziehung haben. Körperstrafen und strenge Bestrafungsrituale durch Eltern bedeuten, dass Aggressionen oder

© 2013, Berghof Foundation

Fehlverhalten des Kindes durch die Aggression der Eltern „beantwortet“ werden. Strafen werden oft damit begründet, dass Kinder nur so lernen würden, die gesetzten Normen einzuhalten. Doch was lernen sie wirklich?

- Sie lernen, sich anzupassen anstatt persönlich Verantwortung zu übernehmen und werden so in ihrer eigenständigen Entwicklung gehindert.
- Sie erfahren, dass Erwachsene die Macht haben, ihre Vorstellungen mit Gewalt durchzusetzen und dass Gewalt zum Ziel führt.
- Sie werden gegenüber Strafandrohungen zunehmend gleichgültiger und kalkulieren Strafen in ihr Verhalten ein.

Strafe ist ihrem Wesen nach auf Diskriminierung gerichtet und wendet sich gegen das Selbstwertgefühl der Bestraften. Strafen zerstören so nicht nur die Beziehungen und das soziale Klima, sondern auch die Persönlichkeit der Kinder. Dies gilt vor allem, wenn sie als hart und ungerecht empfunden werden. Eine strafende Erziehung zielt auf eine optimale Anpassung des Kindes an die sozialen Erfordernisse der Umgebung. Anders als Strafen ergeben sich aus spezifischen Situationen „natürliche“ und „logische“ Konsequenzen, die verdeutlichen, dass bestimmte Regeln einzuhalten sind (z.B. ohne Fahrradhelm wird nicht Fahrrad gefahren).

Bindung zwischen Eltern und Kind

Eine positive Bindung zwischen Eltern und Kind beruht auf einer unbedingten Annahme des Kindes. Dies drückt sich u.a. durch Wertschätzung und Anerkennung, Wärme und Geborgenheit sowie Förderung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung aus. Die Grundorientierung stellt dabei das Prinzip einer gewaltfreien Erziehung dar. Da Familienkonflikte die Beziehung und Bindungen innerhalb von Familien besonders belasten können, erscheint es zentral, Konflikte konstruktiv auszutragen. Eltern können hier ihren Kindern beispielhaft zeigen, wie Konflikte so gelöst werden können, dass die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Konflikte zwischen Eltern und Kindern von vornherein durch ein Machtgefälle geprägt sind. Partnerschaftliche Lösungen setzen hier voraus, dass Eltern (zumindest teilweise) auf die Anwendung von Machtmitteln verzichten und das Kind nicht in die unterlegene Position bringen.

Auseinandersetzungen zwischen Kindern sollten von diesen so weit wie möglich selbstständig ausgetragen werden. Eltern haben jedoch darauf zu achten, dass jüngere oder schwächere Kinder dabei nicht (permanent) übervorteilt werden.

„Je ernster Eltern ihre Kinder nehmen und je mehr Autonomie und Freiheit sie ihnen bei der Entwicklung einer eigenständigen Moral zugestehen, desto eher entwickeln diese eigenständige Wertestrukturen und prosoziale Verhaltensweisen“ (Stein 2008, S. 112).

© 2013, Berghof Foundation

Merkmale für ein Lernklima, das ethische Grundwerte fördert

- Gerechtigkeit, Fairness und Vertrauen;
- klare schulische und soziale Regeln sowie Transparenz der zu erwartenden Sanktionen bei Regelüberschreitungen;
- freundliche und gesundheitsförderliche Schulräume;
- Mitspracherecht der Jugendlichen bei sie betreffenden Entscheidungsprozessen;
- Unterrichtsformen, die den unterschiedlichen Fähigkeiten der Lernenden gerecht werden.

Vgl. Kanton Aargau, Schweiz www.ag.ch/gewaltpraevention/de/pub/praevention/ethische.php

Schule und Jugendarbeit

Das Zusammenleben in einer Gesellschaft wird wesentlich durch drei Werte ermöglicht: Toleranz, verstanden als die Anerkennung des Anderen und seiner Andersartigkeit, Fairness und Gewaltfreiheit.

Auf den Wertebildungsprozess können Schule und Jugendarbeit auf zweierlei Weise einwirken: durch das Geltendmachen derjenigen Normen, die für die Aufgaben und den Erhalt ihrer Gemeinschaft unentbehrlich sind, und durch Reflexion einschlägiger Erfahrungen, insbesondere aus Anlass von Konflikten (vgl. Gieseke 2005, S. 181). Schule und Jugendarbeit sollten sich dabei als „gerechte Gemeinschaften" verstehen, in denen demokratische Teilhabe und fairer Umgang selbstverständlich sind. Der Beitrag zum Prozess der Wertebildung findet dabei auf folgenden Ebenen statt (vgl. Gieseke 2005, S. 132 ff.):

- **Im schulischen Unterricht/bei Veranstaltungen der Jugendarbeit:** Die Unterrichtsinhalte in der Schule sowie die Aktivitäten der Jugendarbeit berühren immer auch Werte und Normen, die aufgegriffen werden können und sollten. Die bisherigen Wertvorstellungen der Kinder und Jugendlichen werden dabei mit Werten und Normen konfrontiert, die z.B. in Unterrichtsthemen zum Vorschein kommen. Dabei ist der Grundsatz zu beachten, dass Schule und Jugendarbeit keine Werte lehren, sondern deren Reflexion üben sollen, indem sie den Jugendlichen Zugang zu angemessenen Möglichkeiten der Auseinandersetzung bieten. Das Ergebnis ist dabei prinzipiell offen.
- **Durch die Normen der Schule bzw. der Jugendorganisationen:** Um das soziale Zusammenleben gelingen zu lassen, sind von allen gemeinsame Grundregeln des Verhaltens zu beachten. Sie begrenzen das individuelle Handeln und müssen eingehalten werden, sonst werden Sanktionen geltend gemacht. Diese Regeln müssen von Anfang an klar formuliert und bekannt sein und auch angewendet werden. Nicht übersehen werden dürfen jedoch die Probleme der Transparenz und der Begründung der Regeln und die der Sanktionierung bei Übertretungen, zumal hier Macht- und Durchsetzungsfragen berührt werden. Lösungen bieten sich durch gemeinschaftlich formulierte Vereinbarungen an. Auch Konfliktmanagementsysteme können helfen, mit Regelverletzungen angemessen umzugehen.
- **Durch die Gestaltung der Schule/Organisation der Jugendarbeit:** Kinder und Jugendliche lernen nicht nur Werte in der Schule (etwa im Unterricht) oder in der Jugendarbeit (etwa bei Freizeiten), sie leben in der Schule und der Jugendarbeit auch in einem eigenen Wertezusammenhang. Die gemeinsame Gestaltung des sozialen Miteinanders (Mitwirkung, Mitentscheidung, Selbstbestimmung) kann zu einer als befriedigend erlebten Schul-/Gruppenkultur beitragen, mit der sich alle Beteiligten identifizieren und sich als Gemeinschaft erleben können. Dabei geht es nicht um Anpassung, sondern um Anerkennung von Differenzen und Toleranz.

© 2013, Berghof Foundation

Medien

Kinder und Jugendliche leben in einer von Medien geprägten Umwelt, ihre Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und die Aneignung der Welt vollzieht sich in einem zunehmenden Maße über medienvermittelte Erfahrungen. Die Einflüsse von Medien auf den Alltag, auf Meinungen und Wissen, aber auch auf Werte sind allgegenwärtig und werden sich in den nächsten Jahren vor dem Hintergrund der sich immer weiter entwickelnden Informations- und Kommunikationstechnologien noch intensivieren. Medien sind für Jugendliche inzwischen zur zentralen Informationsquelle geworden. Sie zeigen und vermitteln Lebensmodelle sowie Werte und Normen.

„In den Medien werden Werte oft in Geschichten versteckt. So erzählen die meisten Filme und Daily Soaps eine Art ‚Märchen', in denen Gut und Böse gegeneinander antreten. Meist siegt das Gute und sorgt dafür, dass eine gerechte Ordnung wieder hergestellt wird. Aus solchen Medienerzählungen sollen Kinder und Jugendliche lernen, wie man sich in einer Gemeinschaft zu verhalten hat und welches die ‚guten' Werte sind" (Staatsinstitut 2006).

Ein Drittel aller Kinder in Deutschland nennt Personen (Schauspieler) aus Film und Fernsehen als ihr Idol bzw. Vorbild. Fernsehen, Musik hören, Videos sehen gehören zu ihren beliebtesten und verbreitetsten Freizeitinteressen (JIM-Studie 2009).

So selbstverständlich es für Jugendliche ist, sich Informationen über das Internet zu besorgen, Musikstücke oder Spiele herunterzuladen oder mit anderen über das Web zu kommunizieren, so selbstverständlich sollte es auch sein, beiläufig immer wieder die dabei auftretenden Probleme und Gefahren zu thematisieren, allerdings ohne zu moralisieren. Die rechtlichen Rahmenbedingungen zu kennen, Qualitätskriterien für Machart und Inhalte zu entwickeln und sinnvolle Verhaltensweisen im Netz anzuwenden sind dabei die Basics. Neue Medien stellen für Jugendliche einen neuen sozialen Raum dar, in dem sie sich selbstverständlich bewegen. Es darf nicht vergessen werden, dass viele Neue Medien geprägt sind von einer Kultur des Teilens und Mitteilens. Durch weitreichende Kooperationsprozesse und freiwilliges Engagement werden neue soziale Güter und Netzwerke geschaffen, die keinem gehören, die aber jeder benutzen und verbessern kann (z. B. Open-Source-Programme wie Linux oder Wikipedia).

Natürlich gibt es auch problematische Medieneinflüsse und -wirkungen (Pornografie und Gewalt in Medien). Die Auseinandersetzung damit sollte nicht von einer Bewahrpädagogik oder primär von Verboten bestimmt sein, sondern davon, nach den Erlebniswelten und Hintergründen bei den Jugendlichen zu fragen, mit dem Ziel, einen bewussteren Umgang mit Medien anzustreben und dabei auch Gestaltungskompetenzen entwickeln zu helfen.

Zur kritischen Medienkompetenz erziehen

Wichtig ist es, die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen so weit zu entwickeln, dass sie mit Gewinn ihre eigenen Maßstäbe für die Nutzung umsetzen können. Und dazu gehört nun einmal die schwierige Aufgabe, Kinder und Jugendliche darin zu stärken, die für sich geeigneten und richtigen, weil für ihre Persönlichkeitsentwicklung förderlichen Medieninhalte auszuwählen.

Klaus Hurrelmann in: Frankfurter Rundschau, 26.9.2006, S. 25, Auszüge.

© 2013, Berghof Foundation

Grundlagen bei der Auseinandersetzung mit Medien

- Eigenes Medienverhalten reflektieren, denn Erwachsene (Lehrkräfte, Jugendgruppenleiter) sind auch im Medienbereich Vorbilder. Nur wenn Eltern und Erzieher ihr eigenes Medienverhalten begrenzen, reflektieren und immer wieder erklärend begründen, lernen Kinder und Jugendliche im Alltag eigene Maßstäbe zu entwickeln.
- Die Medienwelten von Jugendlichen verstehen lernen. Nicht Verbote und schematische Begrenzungen des Medienkonsums helfen, den (auch moralisch) verantwortlichen Umgang mit Medien zu lernen, sondern nur das Verstehen der Bedeutung der Medienwelten für die kognitive, soziale und moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Die Auseinandersetzung mit Medien unter den Aspekten von Werten kann auf vier Feldern geschehen:

- **Medienethik:** Welche Weltbilder, Werte und Normen werden in den je verschiedenen Sendungen/Angeboten vermittelt? Im Sinne einer Medienethik sollten Kinder und Jugendliche die in Medien angebotenen Wertorientierungen bewusst erkennen können, selbst Maßstäbe entwickeln können und eine Urteilsfähigkeit in Bezug auf die Qualität von Medienangeboten – auch unter ethischen Gesichtspunkten – aufbauen (Wunden 2006).
- **Medienanalyse:** Wodurch und wie kommen diese Werte und Normen zum Ausdruck, woran kann man dies erkennen? Mit Hilfe von Medienanalysen sollten Kinder und Jugendliche die Fähigkeit erwerben, Medien kritisch betrachten und untersuchen zu können, um so Aufbau, Machart, verwendete Mittel usw. kennen zu lernen und deren Wirkung zu erkennen. Sie sollten darüber hinaus die Bedeutung der Medien für das Individuum und das Zusammenleben kennen und lernen, mit möglichen negativen Auswirkungen umzugehen.
- **Jugendmedienschutz:** Wie können Gewaltverherrlichung und Desorientierung verhindert werden? Die Instrumente des Jugendmedienschutzes reichen über Alterskennzeichnungen bis hin zu Indizierungen und Verboten von jugendgefährdenden Medien. Jugendmedienschutz darf jedoch nicht nur reagieren mit dem Ziel Kinder und Jugendliche von (schädigenden) Medien fernzuhalten, sondern muss stets auch den Bereich der aktiven Mediengestaltung umfassen.
- **Produktiver kompetenter Umgang mit Medien:** Wie kann man Medien selbst positiv nutzen? Medienpädagogik vermittelt eigene produktive Zugangs- und Umgangsweisen mit Medien. Es geht um kreative Auseinandersetzung durch die Produktion unterschiedlichster Medien sowie die kritische Reflexion über Inhalte und Macharten auch von gewalthaltigen und desorientierenden Medien.

© 2013, Berghof Foundation

Ansätze der Wertevermittlung

Für die pädagogische Praxis der Wertevermittlung werden hier folgende Zugänge vorgestellt, die in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich beschrieben werden:

- **Urteilen können, Gewissen schärfen, Werte prüfen**
  Hierzu eignen sich besonders die Diskussion bzw. die Bearbeitung von sogenannten Dilemma-Situationen.
- **Verantwortung übernehmen, Selbstwirksamkeit erfahren**
  Dieses gelingt u.a. durch Ansätze sozialen Lernens (Service-Lernen) in spezifischen Situationen.
- **Regeln aushandeln, Regeln einhalten**
  In vielfältigen Formen werden verbindliche Regeln des Zusammenlebens, verbunden mit der Selbstverpflichtung sich an diese zu halten, formuliert. Insbesondere das Lernarrangement „Straßenfußball für Toleranz" stellt hier einen wichtigen Zugang dar.
- **Konflikte konstruktiv bearbeiten**
  Werden Konflikte nicht oder unzureichend bearbeitet, können sie bis hin zu gewalttätigen Auseinandersetzungen eskalieren. Kenntnisse der Eskalationstreiber und der Eskalationsstufen ermöglichen es, Wege für gewaltfreie Konfliktaustragung einzuüben.
- **Medienkompetenz erwerben**
  Durch die kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit Inhalten und Darstellungen von Werbung, TV, Internet und Computerspielen werden Werte sichtbar und hinterfragbar.

Alltagshandeln

Neben bewussten pädagogischen Arrangements müssen der Lernprozess selbst und die angewandten Methoden und Materialien so gestaltet sein, dass sie vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung bieten.

- **Vorbilder haben, Vorbild sein**
  Ein Ansatz, der auf Modelllernen, aber auch auf Elementen der Selbstsozialisation beruht.
- **Freunde/Freundinnen haben – Freund/Freundin sein**
  Ein Alltagsansatz, der bedeutet, Freundschaften bewusst aufzubauen und zu unterstützen.
- **Partizipation leben und lernen**
  Grundlegend für jede Form der Wertevermittlung ist die Einladung und Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur realen Mitbestimmung und Mitgestaltung. Dies ist sozusagen das verbindende Element zwischen allen Ansätzen.

© 2013, Berghof Foundation

Pädagogische Zugänge

Lernarrangements

1. Inhalt / Thema (Was? – kognitiv)
- moralisch konfrontieren

2. Erfahrungen (soziales Handeln)
- direktes Tun

3. Regeln (Wie?)
- Wie wollen wir miteinander umgehen?
- Was tun bei Regelverletzungen?

4. Orientierungen und emotionale Bindungen
- Vorbilder
- Freundschaften

5. Strukturen
- Organisationsformen
- Wertesysteme
- Mitbestimmung / Mitgestaltung

Urteilen können – Gewissen schärfen

Moralentwicklung und moralisches Lernen kann wesentlich durch die Auseinandersetzung mit Problem- und Dilemma-Situationen gefördert werden, bei denen es um ein Abwägen, Beurteilen und Entscheiden zwischen mehreren Werten geht (z.B. Eigennutz – Gemeinnutz, Fairness – Erfolg).

Entscheidend für moralisches Handeln ist nicht nur, welche Handlung ausgeübt wird, sondern auch, wie die Struktur ihrer Begründungen aussieht, die für eine Entscheidung gegeben wird. Diese Begründungsstrukturen können vor dem Hintergrund von Dilemma-Situationen gemeinsam sichtbar gemacht und analysiert werden. Solche Gründe für das Handeln können z.B. sein:

- Vermeidung von Bestrafung,
- Konformität um der Belohnung willen,
- Anerkennung durch andere,
- Beachtung gesellschaftlicher Regeln,
- Beachtung demokratisch anerkannter Gesetze,
- Individuelle Gewissensprinzipien.

Niemand hat in den letzten zwei Jahrzehnten die theoretischen Überlegungen zur Moralerziehung und die praktischen pädagogischen Bemühungen um die Förderung des moralischen Handelns junger Menschen mehr beeinflusst als der Psychologe und Pädagoge Lawrence Kohlberg (vgl. Oser 2001, S. 73). Kohlberg (1997, S. 26) teilt

© 2013, Berghof Foundation

die moralische Entwicklung in sechs Stufen ein, die er drei Hauptniveaus zuordnet. Bei dieser Einteilung kommt es ihm weniger auf die Art der Entscheidung selbst an als auf deren Begründung.

Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg

Niveau I – Prämoralisch

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam

Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus (Konformität um der Belohnung willen: „Wie du mir, so ich dir“)

Niveau II – Moral der konventionellen Rollenkonformität

Stufe 3: Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrecht erhält und die Anerkennung der Anderen sucht

Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität (gemeint: „legitime Autorität“, Beachtung der gesellschaftlich definierten Regeln des Zusammenlebens)

Niveau III – Moral der selbst-akzeptierten moralischen Prinzipien

Stufe 5: Moral des Vertrages, der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten Gesetzes/Rechtssystems

Stufe 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien

Lawrence Kohlberg u.a.: Die Psychologie der Moralentwicklung. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1997.

Diese Stufen der Moralentwicklung wurden oft kritisiert, vor allem, dass sie nicht genügend zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln unterscheiden würden, aber auch, dass sie die männlichen Moralvorstellungen und nicht die der Frauen beinhalten würden. Kohlberg, so die Kritik weiter, beschränke sich einseitig auf eine Moral des Rechts und vernachlässige die Moral der Fürsorge, die weibliche Moral.

Dennoch haben sich die Vorstellungen von Kohlberg für die Konzeption einer Moralerziehung als äußerst fruchtbar erwiesen. Von der Forschungsgruppe um Kohlberg (1997) wurde als besonders wichtig erachtet, dass

- wesentliche Merkmale der moralischen Entwicklung als universell einzustufen sind, da sie in allen Kulturen und Subkulturen zu finden sind;
- moralische Urteile kognitiv sind, sie also rationales Handeln darstellen;
- sie prinzipienorientiert sind, also nicht einfach pragmatische Bewertungen einzelner Handlungen widerspiegeln;
- es sich um menschliche Konstruktionen handelt, die in der Interaktion entstehen;
- aus dem moralischen Urteil nicht unmittelbar auch entsprechendes moralisches Tun resultiert, die Urteilenden aber das Empfinden haben, dass sie auch so handeln sollten.

© 2013, Berghof Foundation

„Die pädagogisch bedeutsame Wende, die Kohlberg herbeigeführt hat, besteht darin, dass die Person auch in moralischer Hinsicht nicht als passives Wesen angesehen, sondern als aktives Subjekt ernst genommen wird. So denken Kinder und Jugendliche nicht weniger moralisch als Erwachsene – sie denken anders, da sie ihrer eigenen Logik folgen“ (Edelstein/Oser/Schuster 2001, S. 177).

Moralerziehung sollte also darauf abzielen, die Umwelt der Heranwachsenden so zu gestalten, dass sie sich mit moralrelevanten Konflikten auseinandersetzen können. Dabei können vorhandene Konflikte aufgegriffen oder aber fremde Konflikte geschildert werden, um Material zu gewinnen, auf dessen Grundlagen sowohl auf der Ebene vorgestellter als auch auf der Ebene realer Handlungen Begründungsprozesse zu initiieren sind. Dadurch soll einerseits das moralische Urteil entwickelt, andererseits die moralische Sensibilität erhöht werden. Es geht dabei stets um die Stärkung der eigenen Urteils- und Handlungsfähigkeit (vgl. Oser 2001, S. 73 f.).

Service-Lernen

Soziales Engagement wurde in den letzten Jahren als eigener Lernbereich unter dem Begriff „Service-Lernen“ oder auch „Compassion“ wieder entdeckt (vgl. S. 97 ff.).

Service-Lernen hat zum Ziel, gesellschaftliches Engagement von Jugendlichen fest im Alltag von Schule oder Jugendbildung zu verankern und mit der Reflexion fachlicher Inhalte zu verbinden. Durch ausgewählte gemeinnützige Tätigkeiten kommen Jugendliche in Kontakt mit gesellschaftlichen Gruppen, die der Hilfe bedürfen (alte Menschen, Behinderte, Obdachlose usw.) und mit denen sie für gewöhnlich keine oder nur wenige Bezugspunkte haben. Dabei lernen sie, dass es sich lohnt, sich für die Gemeinschaft einzusetzen. Sie trainieren soziale und demokratische Kompetenzen (Solidarität, Kooperation, Kommunikation) und sie können ihr praktisch erworbenes Wissen und ihre Erfahrungen in den Unterricht (oder die Gruppenarbeit) einfließen lassen. Schule und Jugendarbeit werden so praxisnah und handlungsorientiert (vgl. www.lernen-durch-engagement.de).

Soziales Engagement ist besonders während der Jugendphase wichtig. Da die Jugendphase der Lebensabschnitt ist, in dem Heranwachsende an ihrer Identität arbeiten und ihre Weltsicht entwickeln, wirken solche Erfahrungen in dieser Zeit besonders nachhaltig und identitätsbildend. Reinders (2005, S. 51) hat den Zusammenhang von sozialem Engagement und Werteentwicklung von Jugendlichen untersucht und dabei festgestellt:

- Es ist zwar auch entscheidend, dass und wie häufig sich Jugendliche engagieren, ausschlaggebender ist jedoch, dass die Jugendlichen bei ihrer Tätigkeit die Erfahrung machen, etwas bewirken und verändern zu können. Die Qualität der Tätigkeit ist somit entscheidender als die Häufigkeit.
- Wenn sich die Selbstwahrnehmung und die Einstellungen durch gemeinnützige

© 2013, Berghof Foundation

Tätigkeit geändert haben, dann tendieren die Jugendlichen auch zu erhöhter politischer Partizipationsbereitschaft. Diese veränderten Selbstbilder stehen in engem Zusammenhang zu erhöhten Werten der Fairness und der Sparsamkeit.

Da nicht jede Form sozialen Engagements in gleicher Weise zur Identitätsbildung beiträgt, ist es wichtig, gezielt Tätigkeiten zu finden, die entsprechende Erfahrungen ermöglichen. Dies können u.a. gemeinsame Tätigkeiten mit behinderten Mitmenschen, die Auseinandersetzung mit Flüchtlingen oder der Kontakt zu gesellschaftlichen Randgruppen sein.

Entwicklung von und Umgang mit Regeln

Die Orientierung an universalen Werten und die Einhaltung von Normen und Regeln sind zentrale Notwendigkeiten, um ein Zusammenleben und -arbeiten in Schule und Jugendarbeit zu ermöglichen.

Ein hilfreiches Instrumentarium hierfür bietet die gemeinsame Entwicklung von verbindlichen Regeln des Zusammenlebens auf verschiedenen Ebenen. Für die Diskussion in einer Klasse oder Gruppe (als Diskussionsregeln), für den Umgang miteinander (als Klassen- oder Gruppenvertrag) oder auch für die gesamte Schulgemeinschaft (als Schulvereinbarung) bzw. für den Jugendverband als Verbandsordnung.

Wichtig ist jedoch, stets darauf zu achten, dass Regeln eine ethische Rückbindung benötigen. Sie stellen keinen Selbstzweck dar. Regeln bedürfen der regelmäßigen Überprüfung und Anpassung. Nur dann sind sie bei sich verändernden Gegebenheiten auch passend und hilfreich. Regeln können und sollen nicht in abstrakter Weise vermittelt werden. Zentral ist, dass sie sich im täglichen Zusammenleben widerspiegeln und sichtbar werden.

Anbahnung ethischen Verhaltens

1. Setze ethische Erziehungsziele.
2. Sei ein moralisches Vorbild.
3. Stelle realistische, dem Alter angemessene Erwartungen.
4. Zeige deinen Schülerinnen und Schülern/Jugendlichen, dass deine Zuneigung nicht an Bedingungen geknüpft ist.
5. Stärke das Selbstwertgefühl deiner Schülerinnen und Schüler.
6. Befähige Kinder und Jugendliche dazu, die Folgen ihres Verhaltens zu verantworten.
7. Nutze Situationen, in denen Kinder und Jugendliche etwas über ethisches Verhalten lernen können.
8. Sei auch in deinem Verhalten anderen gegenüber Vorbild für Kinder und Jugendliche.
9. Mache ethisch geleitetes Verhalten zu einer Angelegenheit der ganzen Schule/der gesamten Jugendarbeit.
10. Vermittle den Kindern und Jugendlichen, dass das Leben einen Sinn hat.

Jutta Standop: Werteerziehung. Weinheim und Basel 2005, S. 112.

© 2013, Berghof Foundation

Egoismus und Altruismus
Wir finden in unserer Gesellschaft beide Verhaltensweisen: den brutalen Egoismus, der sich kalt über die Interessen anderer hinwegsetzt und altruistisches Verhalten, das bis zur Selbstaufopferung gehen kann. Offensichtlich werden auch beide Verhaltensweisen in unserer Gesellschaft prämiert und verstärkt: die egoistischen durch einen raschen, aber vielleicht nicht dauerhaften Erfolg, die prosozialen durch gesellschaftliche Anerkennung und langfristigen Erfolg.
Änne Ostermann: Empathie und prosoziales Verhalten in einer Ellbogengesellschaft? In: HSFK-Standpunkte, 4/2000.

Vom Wissen zum Handeln

Moralische Prinzipien kennen und für richtig zu halten bedeutet noch nicht, dass sich auch das reale Handeln an ihnen ausrichtet. Die Kluft zwischen Wissen, Meinung und Überzeugung und realen Verhaltensweisen ist im Alltag, wie auch bei Problemsituationen, immer wieder feststellbar. Handeln ist eben nicht nur durch Einstellungen bedingt, sondern wesentlich auch durch den Kontext, durch andere anwesende Menschen, aber auch durch Emotionen, Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel beeinflusst. Ziel muss es deshalb sein, nicht nur die moralische Urteilsfähigkeit zu schärfen, sondern auch zum moralischen Handeln zu motivieren. Das Problem hierbei ist jedoch, dass moralische Prinzipien miteinander in Widerstreit stehen können und es in vielen Situationen nicht klar ist, welche Handlung jetzt angebracht ist und verantwortet werden kann. Zumal dann, wenn die Folgen oder Risiken einer Handlung nicht eindeutig abschätzbar sind.

Zivilcourage

Moralische Einstellungen zeigen sich, wie bereits erwähnt, nicht nur in Überzeugungen, sondern in konkreten Verhaltensweisen. Handeln und Einmischen geht über soziales Engagement hinaus, betrifft konkrete Problem- und Konfliktsituationen und kommt z.B. bei zivilcouragiertem Eingreifen zum Ausdruck. Gerd Meyer (2004, S. 28) unterscheidet drei Arten des zivilcouragierten Handelns:

- Eingreifen zugunsten anderer, meist in unvorhergesehenen Situationen, in die man hineingerät und wo schnell entschieden werden muss.
- Sich-Einsetzen – meist ohne akuten Handlungsdruck – für allgemeine Werte, für das Recht oder für die legitimen Interessen anderer, vor allem in organisierten Kontexten und Institutionen, häufig auch für eine größere Zahl z.B. von Kolleginnen und Kollegen oder Betroffenen.
- Sich-Wehren gegen akute Zumutungen und Angriffe, z.B. gegen Gewalt, Mobbing oder sexuelle Belästigung. Das kann auch bedeuten, sich zu weigern, etwas moralisch oder rechtlich nicht Annehmbares zu tun.

Motivation für helfendes Handeln

Solidarisches, helfendes Verhalten bezieht sich sowohl auf Situationen, in denen unmittelbare Hilfeleistungen notwendig sind, wie auch auf lebensfördernde, erst langfristig wirkende Verhaltensweisen. In der sozialpsychologischen Forschung werden häufig drei Klassen von Motiven unterschieden, die für solidarisches Verhalten förderlich sind (vgl. Staub 1981, S. 53 ff.):

- **Anerkennung:** Man kann durch den Wunsch motiviert werden, sich selber Gewinn zu verschaffen. Man hilft anderen, mit dem (unbewussten) Ziel, soziale Anerkennung zu erhalten oder um Ablehnung bzw. Kritik wegen unterlassener Hilfe zu vermeiden.

© 2013, Berghof Foundation

- **Überzeugung:** Die Beachtung von Werten sowie von eigenen Überzeugungen und Normen führt zu solidarischem Verhalten. Die Einhaltung eigener Werte, Überzeugungen und Normen kann Selbstbelohnung, positive Gefühle und eine erhöhte Selbstachtung zur Folge haben, wohingegen eine Abweichung von den eigenen Werten etc. zu Selbstbestrafung, Angst- und Schuldgefühlen sowie zu verminderter Selbstachtung führen kann.
- **Empathie:** Das Mitfühlen bzw. das Miterleben der Gefühle eines anderen Menschen kann zu solidarischem Verhalten motivieren.

Neben prinzipiellen Erziehungs- und langfristigen Sozialisationseinflüssen sind auch situative Einflüsse, wie z.B. die Zahl der Anwesenden, für prosoziales Verhalten relevant.
Die Altruismus-Forschung weist darauf hin, dass Helfen in Not- und Problemsituationen wesentlich von Lernerfahrungen abhängt. Durch spezifische Trainings können Kompetenzen erworben werden, die sich auf die Entschlusssicherheit und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, positiv auswirken (vgl. Bierhoff 2004, S. 67). Eine Ausbildung (Qualifizierung) stärkt das Kompetenzgefühl und dadurch die eigene Entschlusssicherheit und erhöht so die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme. Die dadurch entstehende Bereitschaft, Hilfe zu leisten, führt dann in entsprechenden Situationen zu Hilfehandlungen.

Das Umfeld entscheidet mit

Moralisches Handeln kann sich nur dann verfestigen, wenn es durch ein Umfeld gestützt wird, das diese Werte teilt und diese Werte sichtbar lebt. Einschlägige Studien zeigen, dass in einer Umgebung, in der Übereinstimmung in den vertretenen Normen herrscht (also etwa Ehrlichkeit nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule, in Vereinen und in der Gemeindepolitik), delinquente (z.B. gewalttätige) Handlungen Jugendlicher deutlich seltener vorkommen als in Kommunen, die weniger ausgeprägt gemeinsame Werte vertreten (Nunner-Winkler 2009, S. 540 ff.). In der Familie erworbene moralische Überzeugungen bzw. moralische Motivation bleiben nicht zwingend lebenslänglich stabil. Moralische Motivation ist durch die Einsicht begründet, dass es gute Gründe für die moralischen Prinzipien gibt und beruht auf einer freiwilligen Selbstbindung an diese Prinzipien. Diese Selbstbindung kann jedoch im Verlaufe der Jugendphase (Adoleszenz) aufgekündigt werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass dies geschieht, wächst, wenn die Heranwachsenden zu erkennen meinen, dass in ihrer Gesellschaft Fairness und Rücksichtnahme wenig zählen und Skrupellosigkeit mit Erfolg und hohem Einkommen belohnt wird (Nunner-Winkler 2009).

© 2013, Berghof Foundation

Äußere Einflüsse entscheiden so wesentlich darüber, welches Gewicht die Heranwachsenden der Moral beimessen. Zu diesen Einflüssen gehören u.a.:

- die Zusammensetzung und die Normen der Freundesgruppe;
- die demokratische Beteiligung an den Angelegenheiten in Schule, Jugendarbeit und Gemeinde;
- die moralische Integration der Gemeinde (Vorhandensein sichtbarer gemeinsamer Werte);
- das kulturelle Angebot von Wertorientierungen;
- die Freiheit von Korruption im politischen Leben.

Es bedarf einer großen Ich-Stärke und eines scharfen Gewissens, sich solchen äußeren Einflüssen zu entziehen oder sich gar gegen sie zu stellen und seinem eigenen Gewissen zu folgen. Menschen, die Zivilcourage zeigen, sind hierfür Beispiele.

Problembereiche der Wertevermittlung

Wertevermittlung hat mit einer Reihe von schwierigen Problemen zu tun:

- es gibt kein grundlegendes Verständnis, wie Werte genau zu definieren sind;
- in einer pluralistischen Gesellschaft sind widerstreitende Wertauffassungen normal;
- in spezifischen Situationen können Werte miteinander konkurrieren;
- aus den gleichen Grundwerten (z.B. Schutz des Lebens) lassen sich oft verschiedene („ethisch legitimierte“) Handlungen ableiten;
- Werte sind oft zu wenig in der Öffentlichkeit sichtbar, werden nicht explizit genannt und gelebt;
- moralisches Verhalten zahlt sich oft nicht aus;
- es gibt kein allgemein akzeptiertes Modell der Wertevermittlung;
- zu Werten kann man nicht direkt erziehen, sondern nur zur Auseinandersetzung mit Werten befähigen;
- die Einflüsse der (Neuen) Medien auf Werte und Normen werden dominanter; werteorientierte Medienpädagogik steckt erst in den Anfängen;
- das Problem der Glaubwürdigkeit der „Wertevermittler“ wird oft zu wenig gesehen;
- die wissenschaftlichen Grundlagen der Wertevermittlung sind noch immer unzureichend;
- erzieherische Bemühungen der Wertevermittlung stoßen oft an die Grenzen des Umfeldes, das diese Bemühungen nicht unterstützt.

© 2013, Berghof Foundation

Werte vermitteln – der Ansatz

Werte vermitteln – Werte leben

Grundlagen	→	Ansätze	→	Problem: Handlungsmotivation	→	Das Umfeld
Familie Schule/Jugendarbeit Medien		1. Gewissen schärfen 2. Verantwortung übernehmen 3. Regeln aushandeln				1. Peergruppe 2. Elternhaus 3. Gemeinde 4. Kultur und Politik

→ **Begleitend**: Partizipation – Vorbilder haben/sein – Freunde haben/sein

© 2013, Berghof Foundation

Werte und individuelle Entwicklung

Neben der Bedeutung von Werten als gemeinsamer Sinn- und Erwartungshorizont einer Gesellschaft lassen sie sich aus psychologischer Sicht auch als wichtige Entwicklungsressource charakterisieren, die junge Menschen stark gegen Gewalt macht. Die Orientierung an universellen moralischen Werten bietet dabei die Gewähr dafür, über partikulare Perspektiven hinaus, eine in vielen Gemeinschaften anerkannte Grundlage für das Zusammenleben und -arbeiten zu ermöglichen.

Entwicklungspsychologisch fundierte Erkenntnisse verweisen auf die Bedeutung von Moral für eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter, nämlich das Herausbilden einer stabilen Identität (vgl. Hurrelmann 2007; Oerter/Dreher 2008). Zwar kann heute nicht mehr von einer starren und gleichbleibenden Identität im gesamten Lebenslauf ausgegangen werden. Begriffe wie „Patchworkidentität" oder „lebenslange Identitätsarbeit" verweisen darauf, dass wir uns in verschiedenen Zusammenhängen wieder- und zurecht finden (müssen). Dennoch haben die allermeisten Menschen ein klar umrissenes Bild von sich, welches ihnen hilft in unterschiedlichen Situationen und Rollen sie selbst zu bleiben. Diese stabile Identität bildet sich bei den meisten Menschen in der Adoleszenz heraus (vgl. Fend 2003; Oerter/Dreher 2008) und umfasst verschiedene Bereiche, unter anderem den in der Forschung als „moralisches Selbst" oder „moralische Identität" bezeichneten (vgl. Edelstein et al. 1993; Hitlin 2003; Hardy/Carlo 2005). Der hier vertretene Ansatz von Wertevermittlung zielt aus entwicklungspsychologischer Perspektive darauf ab, Jugendliche durch die pädagogisch angeregte Auseinandersetzung mit ihren Werten bei der Entwicklung ihrer moralischen Identität zu unterstützen und so die Identitätsentwicklung insgesamt zu fördern.

Die Bedeutung einer solchen Unterstützung wird aus einem entwicklungsorientierten Gewaltverständnis ersichtlich: Gewalt wird dabei als Ergebnis misslingender Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verstanden, d.h. es wird versucht entwicklungsbedingte Herausforderungen und (psychologische) Bedürfnisse aufgrund nicht ausreichender Ressourcen durch unangemessene Mittel, z.B. aggressives oder gewalttätiges Verhalten, zu beantworten bzw. zu befriedigen.

Moralische Werte können als psychologische Ressourcen angesehen werden, die zum Aufbau einer stabilen Identität beitragen und somit gelingende Bewältigung unterstützen (vgl. Kneise 2008). Die innerpsychischen Merkmale von Werten prädestinieren sie als wichtigen Baustein der Identität: Erstens vermitteln Werte Sinn, sie sind zentral für die Deutung der Welt und der eigenen Rolle darin. Zweitens sind Werte relativ dauerhaft, d.h. können sich zwar verändern, tun dies jedoch langsam und selten vollständig (vgl. Bardi et al. 2009). Auch in dieser Eigenschaft gleichen sie dem stabilen Kern der Identität, die für Kontinuität in der Selbstwahrnehmung auch in unterschiedlichen sozialen Rollen sorgt. Eine deutliche Vorstellung und

© 2013, Berghof Foundation

hohe Relevanz der eigenen moralischen Werte bzw. des moralischen Selbst hat daher einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Identität im Jugendalter insgesamt. Wird also die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten unterstützt, verringert sich die Gefahr, dass die möglicherweise überfordernde Suche nach der eigenen Identität in gewaltaffine Bewältigungsversuche mündet.

Anknüpfend an die Bedeutung moralischer Werte für die Identitätsbildung lässt sich auch der Zusammenhang zwischen moralischem Wissen und Handeln beleuchten. Studien belegen, dass eine höhere Relevanz moralischer Werte bzw. der moralischen Identität für das Selbstbild auch mit erhöhtem prosozialem Engagement einhergeht (z.B. Schwartz 2007; Hitlin 2007). Anhand entwicklungspsychologischer Forschung kann dieser Befund als Hinweis darauf verstanden werden, dass Menschen nach Übereinstimmung zwischen ihrem Selbstbild und ihren Handlungen streben (vgl. Blasi 1983, 1993), und zwar umso stärker, je zentraler spezifische Inhalte wie moralische Werte sind. Die pädagogische Unterstützung der Identitätsentwicklung birgt so gesehen ein zweifaches Potential: Erstens die Stärkung des „normalen" Entwicklungsprozesses, sodass der Möglichkeit unangemessener Bewältigungsversuche frühzeitig begegnet wird. Zweitens die Förderung prosozialen und friedlichen Verhaltens durch die Erhöhung der Motivation, dem moralisch für richtig gehaltenen entsprechend zu handeln.

Für das Anliegen der Gewaltprävention ist der Zusammenhang zwischen moralischen Werten, prosozialem Verhalten und sozialer Anerkennung auch deshalb von Bedeutung, weil mangelnde Anerkennung vom sozialen Umfeld als ein gewaltförderlicher Faktor anzusehen ist (vgl. Sitzer 2009). Gewalt wird dann individuell oder in Gewalt befürwortenden Peergroups angewendet, um so Anerkennung zu bekommen oder zumindest „respektiert" zu werden. Da grundlegende moralische Werte wie Gleichberechtigung, Toleranz, Gerechtigkeit, Gewaltfreiheit und prosoziales Verhalten in vielen gesellschaftlichen Bezugsgruppen einen hohen Stellenwert genießen, auch wenn zusätzlich jeweils gruppenspezifische Werte betont werden, können Jugendliche mit einer entsprechenden Orientierung mit sozialer Anerkennung rechnen. Die Notwendigkeit bzw. Wahrscheinlichkeit kompensatorischen Verhaltens sinkt folglich.

Des Weiteren steigt, dies zeigen vielfältige Erfahrungen praktischer Arbeit vor Ort, durch den intensiven Austausch über moralische Werte und entsprechendes Verhalten die Sensibilität im alltäglichen Arbeits- und Lebensvollzug. Organisationen definieren und orientieren sich zunehmend an und über Wertefragen. Diese Entwicklung trägt zu einem wertschätzenden, anerkennenden Umgang miteinander bei und befördert so z.B. die gemeinsame Suche nach konstruktiven Lösungen für Konflikte. Dadurch werden die Voraussetzungen für ein friedliches und gewaltfreies Miteinander auch über die unmittelbare pädagogische Arbeit hinaus gestärkt.

Amos Heuss

© 2013, Berghof Foundation

Tausendundein Baum für das Leben

Wir möchten mit unserem Projekt „Lebenslinien – Tausendundein Baum für das Leben“ die reiche Symbolik von Bäumen aufgreifen und eine Lebenslinie aus Bäumen durch den Kreis, die Region, das Land ziehen. Wir möchten auch der Opfer der schrecklichen Ereignisse in Winnenden und Wendlingen gedenken und so hoffentlich den Angehörigen und Freunden der Opfer mit vielen Bäumen des Lebens ein wenig Halt und Frieden geben. Am 5.3.2010 wurde aus Anlass des ersten Jahrestages des Amoklaufes von Winnenden in Leutenbach mit einer kleinen Feier der erste Baum gepflanzt. Ihm werden weitere folgen.

„Bäume für das Leben“ werden nicht nur gepflanzt oder benannt, sondern sie verpflichten dazu, sich immer wieder für das Leben zu engagieren. Gemeinden, Schulen, Firmen, Kirchen, Moscheen, Initiativen können mitmachen. Sie bewerben sich mit einem Konzept. Wir unterstützen mit Ideen, Öffentlichkeitsarbeit, Schulungen und der Vernetzung der Standorte. Die „Bäume des Lebens“ sind eine Aktion des Projektes „Lebenslinien“, das gemeinsam vom Aktionsbündnis Amoklauf, dem Kreisjugendring Rems-Murr und vielen anderen Partnern in Winnenden und dem Rems-Murr-Kreis durchgeführt wird.

Unsere Bäume des Lebens können Wunschbäume, Bäume der Zukunft, Bäume der Hoffnung, Bäume des Friedens, Bäume der Begegnung sein.

Kindergärten, Jugendgruppen, Schulen, Firmen, Initiativen kommen als „Baumherren“ in Frage. Alle Bäume bilden gemeinsam einen virtuellen Wald des Lebens.

Frank Baumeister, Kreisjugendring Rems-Murr e.V. am 5.3.2010 in Leutenbach.
Im Rahmen der internationalen Multiplikatoren-Trainings des Projektes „Values vs. Violence“ wurden jeweils auch „Lebensbäume“ gepflanzt.

© 2013, Berghof Foundation

M1 Universelle Werte

Die Werte des Friedens, der Freiheit, des sozialen Fortschritts, der Gleichberechtigung und der Menschenwürde, die in der Charta der Vereinten Nationen und in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert sind, besitzen heute nicht weniger Gültigkeit als vor mehr als einem halben Jahrhundert, als diese Dokumente von den Vertretern vieler verschiedener Nationen und Kulturen verfasst wurden. Die Umsetzung dieser Werte in die Realität menschlichen Verhaltens war zur damaligen Zeit keineswegs besser als heute.

Insbesondere die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte hat weltweit Eingang in die Rechtsordnungen gefunden und ist heute in jedem Land ein Bezugspunkt für die Menschen, die sich nach den Menschenrechten sehnen. Jede Gesellschaft muss durch gemeinsame Werte verbunden sein, sodass ihre Mitglieder wissen, was sie voneinander erwarten können und dass es bestimmte, von allen getragene Grundsätze gibt, die ihnen eine gewaltlose Beilegung ihrer Differenzen ermöglichen. Dies gilt für örtliche Gemeinwesen ebenso wie für Staatsgemeinschaften. Ein Ethikkodex ist immer der Ausdruck eines Ideals oder einer Bestrebung, ein Maßstab, an dem sich moralisches Fehlverhalten messen lässt, nicht so sehr eine Vorschrift, die sicherstellen soll, dass ein solches Fehlverhalten nie vorkommt. Daraus folgt, dass keine Religion und kein ethisches System je wegen moralischer Entgleisungen einiger ihrer Anhänger verurteilt werden sollten. Wenn ich als Christ beispielsweise nicht will, dass mein Glaube nach den Handlungen der Kreuzritter oder der Inquisition beurteilt wird, muss ich auch selbst sehr vorsichtig sein, um nicht den Glauben eines anderen nach den Handlungen zu beurteilen, die einige wenige Terroristen im Namen ihres Glaubens begehen. Unsere universellen Werte verlangen von uns auch, dass wir die menschlichen Eigenschaften, sowohl die guten als auch die schlechten, die wir mit allen unseren Mitmenschen gemein haben, anerkennen und dass wir die gleiche Achtung vor der Menschenwürde und der Sensibilität der Angehörigen anderer Gemeinschaften zeigen, die wir auch von ihnen erwarten. Das bedeutet, dass wir stets bereit sein sollten, andere Menschen ihre Identität selbst definieren zu lassen, und dass wir nicht darauf bestehen sollten, sie nach unseren eigenen Kriterien einzuteilen, so wohlgemeint es auch sein mag.

Wenn wir aufrichtig an individuelle Rechte glauben, dann müssen wir anerkennen, dass das Identitätsgefühl des Einzelnen nahezu immer mit dem Gefühl der Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Gruppen verknüpft ist, wobei die Zugehörigkeiten sich manchmal konzentrisch gestalten, andere Male wiederum sich überschneiden. Daher gehört zu den Rechten des Einzelnen auch das Recht, Empathie und Solidarität mit anderen Menschen zu empfinden, die den einen oder anderen Aspekt seiner Identität mit ihm teilen. Dies wiederum sollte Auswirkungen darauf haben, wie wir die staatsbürgerschaftlichen Pflichten in unseren nationalen Gemeinwesen definieren.

Wir sollten die Menschen nicht zwingen, sich von dem Los ihrer Glaubensbrüder oder ethnischen Verwandten, die Bürger anderer Staaten sind, zu distanzieren.

Kofi Annan, ehemaliger UNO-Generalsekretär. Dritte Weltethos-Rede am 12. Dezember 2003, gehalten im Festsaal der Universität Tübingen, Auszüge. www.weltethos.org

© 2013, Berghof Foundation

M2 Die Grundfrage jeder Ethik

Warum soll der Mensch Gutes tun und nicht Böses?

Fragen wie diese stellen sich an jeden Einzelnen:

- Warum sollen Menschen Mitmenschen nicht belügen, betrügen, bestehlen, umbringen, wenn dies von Vorteil ist und man in einem bestimmten Fall keine Entdeckung und Strafe zu fürchten hat?
- Warum soll der Politiker der Korruption widerstehen, wenn er der Diskretion seiner Geldgeber sicher sein kann?
- Warum soll ein Geschäftsmann (oder eine Bank) der Profitgier Grenzen setzen, wenn Raffgier („Greed"), wenn die Parole „Bereichert euch" ohne alle moralische Hemmungen öffentlich gepredigt wird?
- Warum soll ein Embryonenforscher (oder ein Forschungsinstitut) nicht eine kommerzielle Fortpflanzungstechnik entwickeln, die garantiert einwandfreie Embryonen fabriziert und den Ausschuss in den Müll wirft?
- Warum soll aufgrund pränataler Geschlechtsbestimmung unwillkommener (etwa weiblicher) Nachwuchs nicht von vornherein liquidiert werden?

Doch die Fragen richten sich auch an die großen Kollektive:

- Warum dürfen ein Volk, eine Rasse, eine Religion, wenn sie über die notwendigen Machtmittel verfügen, eine andersartige, andersgläubige oder „ausländische" Minderheit nicht hassen, schikanieren und, wenn es darauf ankommt, gar exilieren oder liquidieren? (…)

Warum das Gute tun?

Auch hier stellen sich Fragen zunächst an den Einzelnen:

- Warum sollen Menschen statt rücksichtslos und brutal, freundlich, schonungsvoll, gar hilfsbereit sein?
- Warum soll schon der junge Mensch auf Gewaltanwendung verzichten und grundsätzlich für Gewaltlosigkeit optieren? (…)

Doch auch hier richten sich die Fragen an die großen Kollektive:

- Warum soll ein Volk dem anderen, eine Rasse der anderen, eine Religion der anderen Toleranz, Respekt, gar Hochschätzung entgegenbringen?
- Warum sollen Machthaber in den Nationen und Religionen sich in jedem Fall für den Frieden und nie für den Krieg engagieren?

Also nochmals grundsätzlich gefragt:

- Warum soll der Mensch – als Individuum, Gruppe, Nation, Religion verstanden – sich menschlich, wahrhaft menschlich, also human benehmen?
- Und warum soll er dies unbedingt, das heißt: in jedem Fall tun? (…) Das also ist die Grundfrage einer jeden Ethik.

Hans Küng: Projekt Weltethos. München 1992, S. 46 f.

© 2013, Berghof Foundation

M3 Leitprinzipien für zukunftsfähiges Handeln

1. Problemlöseregel

Kein wissenschaftlicher oder technischer Fortschritt, der, realisiert, größere Probleme als Lösungen schafft!

2. Beweislastregel

Wer eine neue wissenschaftliche Erkenntnis vorträgt, eine bestimmte technologische Innovation befürwortet, eine gewisse industrielle Produktion in Gang setzt, hat selber nachzuweisen, dass sein Unternehmen weder sozialen noch ökologischen Schaden verursacht.

3. Gemeinwohlregel

Das Gemeinwohlinteresse hat Vorrang vor dem Individualinteresse – solange (gegen das faschistische „Gemeinnutz geht vor Eigennutz!“) die Personenwürde und die Menschenrechte gewahrt bleiben.

4. Dringlichkeitsregel

Der dringlichere Wert (Überleben eines Menschen oder der Menschheit) hat Vorrang vor dem an sich höheren Wert (Selbstverwirklichung eines Menschen oder einer bestimmten Gruppe).

5. Ökoregel

Das Ökosystem, das nicht zerstört werden darf, hat Vorrang vor dem Soziosystem (Überleben ist wichtiger als Besserleben).

6. Reversibilitätsregel

In technischen Entwicklungen haben umkehrbare Entwicklungen Vorrang vor unumkehrbaren: nur so viel Irreversibilität wie unabdingbar notwendig.

Hans Küng: Projekt Weltethos. München 1992, S. 74 f.

© 2013, Berghof Foundation

M4 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Artikel 1: Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2: Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. (...)

Artikel 3: Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.

Artikel 4: Niemand darf in Sklaverei oder Leibeigenschaft gehalten werden; Sklaverei und Sklavenhandel sind in allen ihren Formen verboten.

Artikel 5: Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterworfen werden.

Artikel 6: Jeder hat das Recht, überall als rechtsfähig anerkannt zu werden.

Artikel 7: Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz. Alle haben Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede Diskriminierung, die gegen diese Erklärung verstößt, und gegen jede Aufhetzung zu einer derartigen Diskriminierung.

Artikel 8: Jeder hat Anspruch auf einen wirksamen Rechtsbehelf bei den zuständigen innerstaatlichen Gerichten gegen Handlungen, durch die seine ihm nach der Verfassung oder nach dem Gesetz zustehenden Grundrechte verletzt werden.

Artikel 9: Niemand darf willkürlich festgenommen, in Haft gehalten oder des Landes verwiesen werden.

Artikel 10: Jeder hat bei der Feststellung seiner Rechte und Pflichten sowie bei einer gegen ihn erhobenen strafrechtlichen Beschuldigung in voller Gleichheit Anspruch auf ein gerechtes und öffentliches Verfahren vor einem unabhängigen und unparteiischen Gericht.

Artikel 11: Jeder, der wegen einer strafbaren Handlung beschuldigt wird, hat das Recht, als unschuldig zu gelten, solange seine Schuld nicht in einem öffentlichen Verfahren, in dem er alle für seine Verteidigung notwendigen Garantien gehabt hat, gemäß dem Gesetz nachgewiesen ist. (...)

Artikel 12: Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung und seinen Schriftverkehr oder Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden. Jeder hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen solche Eingriffe oder Beeinträchtigungen.

Artikel 13: Jeder hat das Recht, sich innerhalb eines Staates frei zu bewegen und seinen Aufenthaltsort frei zu wählen. Jeder hat das Recht, jedes Land, einschließlich seines eigenen, zu verlassen und in sein Land zurückzukehren.

Artikel 14: Jeder hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen. (...)

Artikel 15: Jeder hat das Recht auf eine Staatsangehörigkeit. (...)

Artikel 16: Heiratsfähige Frauen und Männer haben ohne Beschränkung auf Grund der Rasse, der Staatsangehörigkeit oder der Religion das Recht zu heiraten und eine Familie zu gründen. (...)

Quelle: UN Department for General Assembly and Conference Management German Translation Service, Auszüge.

© 2013, Berghof Foundation

M5 Europäische Werte

Humanistisches Weltbild

Menschenrechte
Ein universelles Gesetz von Menschen für Menschen

Demokratie
Periodisch von Menschen gewählte Volksvertreter

Rechtsstaatlichkeit
Gerechtigkeit durch säkulare Grundgesetze & Verfassungen

Säkularität
Trennen der Machtbefugnisse von Religion und Politik

Rationalität
Die Vernunft wird zur letztendlichen Entscheidungsquelle

Humanistisches Denken
Der Mensch steht im Mittelpunkt

Die Europäischen Werte, wie sie vom Verein Europäische Werte formuliert wurden. http://europaeischewerte.info

Artikel 1-2 Die Werte der Union
Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet.

Europäische Union: Vertrag über eine Verfassung für Europa. Luxemburg 2005, S. 17, Artikel 1-2
http://www.verfassung-fir-europa.lu/de/texte/journal_officiel/traite.pdf

© 2013, Berghof Foundation

M6 Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten

Fundamentale Prinzipien für Humanität

- **Artikel 1:** Jede Person, gleich welchen Geschlechts, welcher ethnischen Herkunft, welchen sozialen Status, welcher politischen Überzeugung, welcher Sprache, welchen Alters, welcher Nationalität oder Religion, hat die Pflicht, alle Menschen menschlich zu behandeln.
- **Artikel 2:** Keine Person soll unmenschliches Verhalten, welcher Art auch immer, unterstützen, vielmehr haben alle Menschen die Pflicht, sich für die Würde und die Selbstachtung aller anderen Menschen einzusetzen.
- **Artikel 3:** Keine Person, keine Gruppe oder Organisation, kein Staat, keine Armee oder Polizei steht jenseits von Gut und Böse; sie alle unterstehen moralischen Maßstäben. Jeder Mensch hat die Pflicht, unter allen Umständen Gutes zu fördern und Böses zu meiden.
- **Artikel 4:** Alle Menschen, begabt mit Vernunft und Gewissen, müssen im Geist der Solidarität Verantwortung übernehmen gegenüber jedem und allen, Familien und Gemeinschaften, Rassen, Nationen und Religionen: Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem anderen zu.

Gewaltlosigkeit und Ehrfurcht vor dem Leben

- **Artikel 5:** Jede Person hat die Pflicht, Leben zu achten. Niemand hat das Recht, eine andere menschliche Person zu verletzen, zu foltern oder zu töten. Dies schließt das Recht auf gerechtfertigte Selbstverteidigung von Individuen und Gemeinschaften nicht aus.
- **Artikel 6:** Streitigkeiten zwischen Staaten, Gruppen oder Individuen sollen ohne Gewalt ausgetragen werden. Keine Regierung darf Akte des Völkermords oder des Terrorismus tolerieren oder sich daran beteiligen, noch darf sie Frauen, Kinder oder irgendwelche andere zivile Personen als Mittel zur Kriegsführung missbrauchen. Jeder Bürger und öffentliche Verantwortungsträger hat die Pflicht, auf friedliche, gewaltfreie Weise zu handeln.
- **Artikel 7:** Jede Person ist unendlich kostbar und muss unbedingt geschützt werden. Schutz verlangen auch die Tiere und die natürliche Umwelt. Alle Menschen haben die Pflicht, Luft, Wasser und Boden um der gegenwärtigen Bewohner und der zukünftigen Generationen willen zu schützen.

Gerechtigkeit und Solidarität

- **Artikel 8:** Jede Person hat die Pflicht, sich integer, ehrlich und fair zu verhalten. Keine Person oder Gruppe soll irgend eine andere Person oder Gruppe ihres Besitzes berauben oder ihn willkürlich wegnehmen.
- **Artikel 9:** Alle Menschen, denen die notwendigen Mittel gegeben sind, haben die Pflicht, ernsthafte Anstrengungen zu unternehmen, um Armut, Unterernährung, Unwissenheit und Ungleichheit zu überwinden. Sie sollen überall auf der Welt eine nachhaltige Entwicklung fördern, um für alle Menschen Würde, Freiheit, Sicherheit und Gerechtigkeit zu gewährleisten.
- **Artikel 10:** Alle Menschen haben die Pflicht, ihre Fähigkeiten durch Fleiß und Anstrengung zu entwickeln; sie sollen gleichen Zugang zu Ausbildung und sinnvoller Arbeit haben. Jeder soll den Bedürftigen, Benachteiligten, Behinderten und den Opfern von Diskriminierung Unterstützung zukommen lassen.
- **Artikel 11:** Alles Eigentum und aller Reichtum müssen in Übereinstimmung mit der Gerechtigkeit und zum Fortschritt der Menschheit verantwortungsvoll verwendet werden. Wirtschaftliche und politische Macht darf nicht als Mittel zur Herrschaft eingesetzt werden, sondern im Dienst wirtschaftlicher Gerechtigkeit und sozialer Ordnung.

Wahrhaftigkeit und Toleranz

- **Artikel 12:** Jeder Mensch hat die Pflicht, wahrhaftig zu reden und zu handeln. Niemand, wie hoch oder mächtig auch immer, darf lügen. Das Recht auf Privatsphäre und auf persönliche oder berufliche Vertraulichkeit muss respektiert werden. Niemand ist verpflichtet, die volle Wahrheit jedem zu jeder Zeit zu sagen.

© 2013, Berghof Foundation

- **Artikel 13:** Keine Politiker, Beamten, Wirtschaftsführer, Wissenschaftler, Schriftsteller oder Künstler sind von allgemeinen ethischen Maßstäben entbunden, noch sind es Ärzte, Juristen und andere Berufe, die Klienten gegenüber besondere Pflichten haben. Berufsspezifische oder andersartige Ethikkodizes sollen den Vorrang allgemeiner Maßstäbe wie etwa Wahrhaftigkeit und Fairness widerspiegeln. (...)

Gegenseitige Achtung und Partnerschaft

- **Artikel 16:** Alle Männer und alle Frauen haben die Pflicht, einander Achtung und Verständnis in ihrer Partnerschaft zu zeigen. Niemand soll eine andere Person sexueller Ausbeutung oder Abhängigkeit unterwerfen. Vielmehr sollen Geschlechtspartner die Verantwortung für die Sorge um das Wohlergehen des anderen wahrnehmen. (...)

Vorgeschlagen vom InterAction Council, Auszüge.
Helmut Schmidt (Hrsg.): Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten. Ein Vorschlag. München 1998.
http://www.weltethos.org/data-ge/c-40-literatur/44-002-menschenpflichten.php

© 2013, Berghof Foundation

© 2013, Berghof Foundation

Lernprozesse ermöglichen – Didaktische Grundlagen

Grundsätzliches zum Lernen S. 44
Die Seminarleitung S. 46
Seminarverläufe S. 49
Methodenkompetenz S. 57

© 2013, Berghof Foundation

Aufnehmen und behalten
10 % beim Lesen
20 % beim Hören
30 % beim Sehen
40 % beim Hören und Sehen
60 % beim darüber Reden
80 % beim eigenen Entdecken und Formulieren
90 % beim eigenen Entdecken und Überwinden von Schwierigkeiten.

Grundsätzliches zum Lernen

Das Lernverständnis klären

Es gibt sehr verschiedene Auffassungen darüber, wie Menschen lernen bzw. lernen sollten. Häufig wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse genau planbar und steuerbar sind. Andere Vorstellungen gehen davon aus, dass Lernen ein selbstorganisierter und selbstbestimmter Prozess ist, der allenfalls angeregt und begleitet werden kann.
Zentral scheinen folgende Einsichten:

Belehren oder Lernen?
Menschen sind nicht belehrbar, sie können nur selbst lernen. In Bildungssituationen wird meist nicht das gelernt, was der Lehrer oder die Seminarleitung lehren (vermitteln) wollen. Denn Wissen ist nicht „vermittelbar", sondern entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit relevanten, praktischen Problemen.
Es geht also darum, (gemeinsame) Lernprozesse zu ermöglichen und zu begleiten.

Mit allen Sinnen
Menschen lernen mit allen Sinnen, nicht nur mit dem Intellekt. Sehen, Hören, Lesen, Riechen, Reden, Tasten, Tun sind unterschiedliche Zugangs- und Auseinandersetzungsweisen mit der Welt. Jeder Mensch lernt anders, hat eine eigene Lerngeschichte und auch eigene Lernstrategien.
Deshalb müssen Lernangebote vielfältige, differenzierte Lernwege anbieten. Neben dem verbalen Bereich müssen auch bildorientierte Zugänge, audiovisuelle Auseinandersetzungsmöglichkeiten, erlebnisorientierte Ansätze oder praktisches Tun ermöglicht werden.
Dies bedeutet, dass Bildungsangebote verschiedene (individuelle) Lernwege ermöglichen müssen, was durch ein gezieltes methodenorientiertes Vorgehen erreicht werden kann.

Methoden sind so Werkzeuge, um Vorwissen zu aktivieren, Differenzierungen zu ermöglichen, und neue Problemstellungen zu erkennen und anzugehen.

© 2013, Berghof Foundation

Lernbiologische Grundsätze berücksichtigen

1. Zu Beginn das Vorwissen aktivieren (z.B. mit einer Mind Map).
2. Neue Informationen wiederholt über verschiedene Wahrnehmungskanäle aufnehmen.
3. Beim Lernen Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses beachten (5–9 Objekte).
4. Lernperioden auf 10 bis 40 Minuten begrenzen.
5. Lernhemmungen durch Pausen zwischen den Lernperioden vermeiden.
6. Beim eigenständigen Lernen verschiedene Inhalte aufeinander folgen lassen. Wenn möglich, den Wahrnehmungskanal wechseln.

René Frick: Dem Rhythmus des Gehirns entsprechend lehren und lernen. In: Lernende Schule, Heft 7/1999, S. 11.

Ergebnisse der Lernpsychologie berücksichtigen

- Bildungsarbeit (Lernen) sollte aktiv sein und nicht nur auf passives Zuhören oder Zusehen ausgerichtet.
- Wichtige Themen (Inhalte) sollten wiederholt dargestellt und bearbeitet werden, nur dann prägen sie sich ein.
- Die Themen sollten in verschiedenen Variationen und unterschiedlichen Situationszusammenhängen dargestellt werden, dann lassen sich Erfahrungen auch auf andere Bereiche übertragen.
- Die Themenbereiche sollten so strukturiert dargeboten werden, dass die wesentlichen Merkmale erkennbar und zugänglich sind.
- Die Themenbearbeitung sollte sich von vereinfachten Zusammenhängen zu komplizierten Zusammenhängen bewegen.
- Es geht nicht um mechanisches Einprägen von Begriffen oder Zusammenhängen, sondern um das Verstehen von Grundprinzipien.
- Weniger Themenbereiche und/oder Aspekte intensiver zu bearbeiten ist sinnvoller als möglichst viele Themen nur anzureißen.
- Die Seminarleitung sollte der Gruppe Rückmeldung über die Arbeit und die Arbeitsergebnisse geben.
- Die Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer und die Seminargruppe sollten sich möglichst konkrete Ziele setzen. Dabei sollte überprüft werden, ob diese Ziele auch die Ziele der Seminarleitung sind.

Mehrere Sinne ansprechen

Informationen (Inhalte), die nur über das gesprochene Wort vermittelt werden, werden kaum aufgenommen und wenig behalten. Wichtig ist, dass möglichst mehrere Sinne (neben dem Ohr das Auge, die Hand usw.) gleichzeitig angesprochen werden. Die Visualisierung von Informationen, das eigene Verändern und Gestalten fördern nicht nur die Lust an der Auseinandersetzung mit einem Thema, sondern führen auch schneller zu Lernerfolgen.

Powerpoint macht passiv

Die Jugendlichen mögen es nicht, wie bei einer Powerpoint-Präsentation an die Tafel schauen und abschreiben zu müssen. Wir nennen dies „Tod durch Powerpoint“.
Ich mag keine Powerpoint-Präsentationen. Die Kinder und Jugendlichen reden gerne und tauschen sich aus. Sie lieben es Rollen zu spielen, Dilemmasituationen und Szenarien zu entwickeln.

Gurjit, England

© 2013, Berghof Foundation

Lernerfolge ermöglichen

- Nur diejenigen werden sich „Lernanstrengungen“ unterziehen, die das Thema interessiert und denen das Lernen erfolgversprechend und nutzbringend erscheint.
- Das selbstständige Lösen von Aufgaben, das Bewältigen von gestellten Problemen oder auch einfach die Einsicht in bestimmte Zusammenhänge steigern erheblich die Motivation zu einer weiteren Auseinandersetzung.
- Wer das Gefühl hat, dass ihm eine Veranstaltung nichts nützt („bringt“), der wird auch kaum Interesse und Beteiligung (und damit auch keine „Lernerfolge“) zeigen.
- Lernen findet dann eher statt, wenn nicht nur die Seminarleitung, sondern auch die Bezugsgruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die jeweiligen Lernanstrengungen honoriert.

Die Ergebnisse des Lernens sind weniger wichtig als der Prozess, der zu weiteren Fragen führt.
Lernen, das auf Eigeninitiative beruht, die ganze Person des/der Lernenden mit einbezieht, das stark selbstbestimmt und wenig fremdkontrolliert ist, hat den am längsten anhaltenden Lernerfolg.
Am Ende eines Seminars sollen nicht alle dasselbe gelernt haben, sondern jede/r soll das gelernt haben, was ihr/ihm am besten weiterhilft.

Die Seminarleitung

Wer eine Bildungsveranstaltung oder ein Seminar leitet, ist mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert und muss deshalb über spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Eigenschaften verfügen.
Der Einsatz von und der Umgang mit Methoden ist dabei ein zentraler Bereich. Methoden müssen dabei so angewendet werden, dass sie Lernprozesse initiieren und unterstützen.
Lernen findet jedoch nur dann statt, wenn die Beteiligten darin keine Bedrohung für ihr Selbst (ihre eigene Person) sehen. Nur solche Dinge werden angenommen und gelernt, die als Erhaltung, Stabilisierung oder Weiterentwicklung der eigenen Person wahrgenommen werden.

© 2013, Berghof Foundation

Die Grundlagen des Leiterinnen- und Leiterverhaltens

Grundlage des Leiterinnen- und Leiterverhaltens ist die Bereitschaft, sich in einer Bildungssituation zu engagieren, sich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Geduld und Freundlichkeit zuzuwenden, sich auf sie einzustellen und mit ihnen zusammenzuarbeiten. Ebenso gehört dazu, konstruktive Kritik äußern und solche auch annehmen zu können.

Es geht

- auf der emotionalen Ebene um ...
  ... die gefühlsmäßige Bejahung sowohl der Situation als auch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
- auf der kognitiven Ebene um ...
  ... das Ermöglichen unterschiedlicher Sichtweisen und Erklärungen sowie das gemeinsame Lösen von Problemen und Suchen nach Antworten.
- auf der Gruppenebene um ...
  ... das Erfassen der Gruppenstruktur und der Dynamik der Gruppe, um diese bewusst für den Arbeitsprozess nutzen zu können.

Die Kenntnis und der Einsatz vielfältiger Methoden ist ein Schlüssel für einen guten Seminarverlauf.

Eine wichtige Fähigkeit der Leitung ist die Offenheit für Anregungen und andere Meinungen: Offenheit, auch Fehler und Lücken einzugestehen, ohne Angst haben zu müssen, das Gesicht zu verlieren. Eine weitere wichtige Fähigkeit ist Machtverzicht, also die eigenen Einflussmöglichkeiten zugunsten eines demokratischen Verhaltens zurückzunehmen.
Natürlich sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für ihre Lernprozesse selbst verantwortlich. Die Leitung hat jedoch die Verantwortung für eine sorgfältige Planung und Durchführung, für die fachliche Fundierung und die optimale Förderung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Aufgaben der Seminarleitung
Die Aufgaben der Seminarleitung beziehen sich auf fünf Bereiche:

- auf die Aufbereitung und didaktische Umsetzung des Themas;
- auf die Organisation (Räume, Geräte, Zeitplanung usw.);
- auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Beziehungen ermöglichen, Störungen klären, Klima der Akzeptanz herstellen usw.);
- auf die Gruppe (Gruppenzusammenhalt fördern, Beteiligungen ermöglichen usw.);
- auf das Team (klare Absprachen, Stärken und Schwächen kennen usw.).

Didaktische Konstruktion der Wirklichkeit

Didaktische Planungsprozesse sind immer Reduktions- und Konstruktionsprozesse. In Reduktionsprozessen werden komplexe Systeme vereinfacht dargeboten und diskutiert, damit sie überhaupt verstehbar und begreifbar werden. Die damit verbundene Gefahr besteht in einer zu großen Vereinfachung. Reduktionen müssen sich deshalb auch legitimieren und begründen lassen: Warum wurde gerade diese und keine andere Verkürzung vorgenommen. Was bedeutet sie für das Gesamtthema?

© 2013, Berghof Foundation

Was ist für den Beginn wichtig?

- Für Calum ist es sehr wichtig den Jugendlichen Selbstvertrauen zu geben.
  Die Jugendlichen sollen sich selbst ausdrücken können.
- Für Michael ist es wichtig alle Jugendlichen einzubeziehen, sowie sie dabei zu unterstützen mit Konflikten umzugehen.
- Für Niki ist ein sehr wichtiger Aspekt neue Methoden kennen zu lernen.
- Für Robert ist eine intensive Kommunikation und Interaktion zwischen den Teilnehmern wichtig.

Trainingsprotokoll

Die didaktische Aufbereitung eines Themas beinhaltet Konstruktionsprozesse, in denen Wirklichkeit nicht abgebildet oder gespiegelt, sondern immer neu konstruiert wird. Die damit verbundene Gefahr besteht darin, die eigene Konstruktion als die eigentliche Wirklichkeit misszuverstehen.

Wie können also didaktische Zugänge zu einem Thema gestaltet werden? Prinzipiell sollte gelten:

1. Probleme wahrnehmen

Dies ist eine zentrale Voraussetzung für eigenes Handeln. Es bedeutet, Fragen und Aufgaben und nicht Antworten in den Mittelpunkt zu stellen. Damit verbunden ist auch, die Begrenztheit, Subjektivität und Beeinflussbarkeit der (eigenen) Wahrnehmungsprozesse zu thematisieren.

2. Lernen in alltäglichen Zusammenhängen

Die persönliche Relevanz (und subjektive Nützlichkeit) der Auseinandersetzung mit einem Thema wird dann besonders erlebt, wenn alltägliche Zusammenhänge aufgegriffen werden und der Alltag mit zum Lerngegenstand wird.

3. Reflexion des gesellschaftlich-politischen Kontextes

Kein Text ohne Kontext. Die bearbeiteten Themenbereiche sind nur in ihren gesellschaftlich-politischen Bezügen verständlich und handhabbar. Deshalb ist die Verbindung zu wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Entwicklungen und Grundlagen menschlichen Handelns unabdingbar.

4. Das Prinzip des Exemplarischen

Es werden Phänomene herausgegriffen und stellvertretend für andere/ähnliche vertiefend behandelt. Das Begreifen von Zusammenhängen ist wichtiger als Faktenwissen, eine wertorientierte Auseinandersetzung wichtiger als das Kennenlernen technologischer Details.

5. Vielfältige Perspektiven

Gesellschaftliche Themen lassen sich immer aus unterschiedlichen Perspektiven und Interressenlagen wahrnehmen. Perspektivenwechsel zu ermöglichen, ist eine zentrale Aufgabe und zugleich Herausforderung. Perspektivenwechsel bedeutet auch, über den eigenen Kulturbereich hinauszublicken.

6. Vielfältige Alternativen kennenlernen

Es geht in der politischen Bildungsarbeit nicht um „wahr“ oder „falsch“, um „gut“ oder „böse“, sondern um die Entwicklung und Begründung von vielfältigen Handlungsmöglichkeiten und Alternativen. Selten gibt es nur eine richtige Lösung, häufig verschiedene Wege und Lösungsmöglichkeiten.

7. Schaffen eines positiven Lernklimas

Nicht nur das „Was“, sondern vor allem auch das „Wie“ des Lernens entscheidet über Lernerfolge. Die soziale Dimension des Lernens (entspannte Atmosphäre, Akzeptanz in der Lerngruppe usw.) ist hierfür entscheidend.

© 2013, Berghof Foundation

Seminarverläufe

Im Folgenden werden in knapper Form allgemeine Grundsätze der Seminarplanung und -durchführung vorgestellt. Dabei bleiben die Ausführungen in verschiedenen Bereichen auf Stichworte beschränkt; sie sollen mehr eine Denkrichtung angeben und weniger eine direkte Übernahme des Ablaufes ermöglichen. Die thematische Ausdifferenzierung und Vertiefung erfolgt in den weiteren Kapiteln anhand konkreter Themen.

Vorbereitung

Das Thema/die Ausschreibung

Themen und Ausschreibungen werden i.d.R. lange vor der eigentlichen Seminarplanung festgelegt. Einerseits sollten diese sehr konkret formuliert sein, da sie der Werbung dienen und Interesse wecken sollen, andererseits müssen sie noch Spielraum für Ausdifferenzierungen lassen.

Häufig ist es sinnvoll, kurz vor der Durchführung des Seminars nochmals ein aktuelles (evtl. modifiziertes) Programm zu erstellen und zu versenden.
In der Ausschreibung muss klar formuliert sein, an wen sich das Seminar wendet, welches die konkreten Inhalte und Arbeitsmethoden sind und wer das Seminar leitet.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- An wen wendet sich das Seminar?
- Welche Interessen und Bedürfnisse bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit?
- Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede bestehen?
- Wie können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits in die Vorbereitung einbezogen werden?

Der zeitliche Rahmen

- Wieviel Zeit steht zur Verfügung?
  (Tagesseminar, Wochenendveranstaltung, Abendveranstaltung …)
- Wie lässt sich dieser Zeitrahmen in Arbeitseinheiten gliedern?
- Wie wirken sich Tageszeiten auf das Seminargeschehen aus? (Beginnt das Seminar morgens, nachmittags oder abends?)

Teams

Natürlich erzielen gut funktionierende Teams bessere Ergebnisse als andere. Sogar eine Gruppe von Professionellen könnte ihre Aufgabe nicht bewältigen, wenn sie nicht wissen, wie sie zusammen arbeiten sollen.
Ein mittelmäßiges Team kann allein dadurch größeren Erfolg haben, dass es gut kooperieren kann.
Wenn Kooperations- und Teambildungsfähigkeiten gelernt werden können, wird es den Jugendlichen nützen besser mit der unbekannten Zukunft zurechtzukommen.

Kirsti Palonen, Psychologin, Finnland

© 2013, Berghof Foundation

Die Räumlichkeiten

- Wie ist der Tagungsort zu erreichen? Können Fahrgemeinschaften organisiert werden?
- In welchen Räumlichkeiten soll das Seminar stattfinden?
- Sind ausreichend viele und genügend große Räume vorhanden?
- Sind Exkursionen vorgesehen?
- Welche Freizeitaktivitäten können angeboten werden?
- Welche anderen Veranstaltungen finden parallel in angrenzenden Räumen statt?
- Welche Besonderheiten bietet der Tagungsort? Wie können diese in das Seminar einbezogen werden?

Die thematische Vorbereitung

- Welches Thema (welcher thematische Aspekt) soll genau bearbeitet werden?
- Welche Erfahrungen sollen ermöglicht werden?
- Welche Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung setzt das Thema?
- Welche Lernprozesse ermöglicht das Thema?
- Wie ist der persönliche Bezug des Themas zur realen Welt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer?
- Spricht das Thema ein gemeinsames Interesse (Problem) aller an?
- Welche Produktformen (Art der Ergebnispräsentation) sollen gewählt (und vorbereitet) werden (Wandbild, Videoclip, Plastik, Gedicht, Hörspiel usw.)?
- Wie werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der genauen Themenfestlegung beteiligt?

Lernziele und Lerninhalte

- Welche Lernziele sind mit dem Seminar verbunden? Lassen sich diese für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in gleicher Weise formulieren oder nur individuell bestimmen?
- Welche Lernziele sind dabei wünschenswert, welche realistisch und erreichbar?
- Sind die Lernziele nur für die Seminarleitung gedacht oder werden sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mitgeteilt oder gar mit ihnen besprochen und abgestimmt?
- Welche Inhalte und Methoden können zur Realisierung dieser Ziele beitragen?

Materialien und Methoden

- Eine detaillierte Ablaufplanung erstellen.
- Festlegen, mit welchen grundlegenden Methoden gearbeitet werden soll.
- Geeignete Filme, Videos, Tondokumente, Internet-Ressourcen usw. auswählen, besorgen und vor dem Seminar sichten.
- Tabellen, Schaubilder zusammenstellen und vervielfältigen und als Powerpoint oder auf Folien bereitstellen.

© 2013, Berghof Foundation

- Sollen Expertinnen oder Experten eingeladen werden?
- Materialien für die Arbeitsgruppen auswählen und kopieren.
- Spiele für die Einstiegs- und Vertiefungsphasen auswählen.
- Geräte und Materialien für die gewählte Produktform bereitstellen.
- Fragebogen für die Auswertung entwerfen und vervielfältigen.
- Mehrere Alternativen für einzelne Arbeitseinheiten vorplanen.

Durchführung

Kurz vor dem Beginn

- Sich auf das Seminar ein- und umstellen.
- Mit den anderen Beteiligten die letzten Absprachen treffen.
- Die Räume (nochmals) sehen, das Material und die Geräte überprüfen.
- Die Sitzordnung für den Beginn endgültig festlegen.

Die Anfangssituation

Anfangsmethoden müssen mehrere Aufgaben erfüllen:

- sie sollen helfen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander bekannt zu machen. Insofern sollen sie erste Informationen über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihren persönlichen Hintergrund, ihre Interessen usw. liefern;
- sie sollen die Erwartungen an das Thema und den Seminarverlauf sichtbar machen;
- sie sollen das Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Thema wecken, indem sie eigene Einstellungen dazu verdeutlichen, erste Probleme und Fragestellungen aufwerfen;
- sie sollen, wo immer dies möglich ist, einen ersten Zugang zum Thema schaffen.

Viele Anfangsmethoden können nur eine dieser Anforderungen erfüllen. Die Seminarleitung muss deshalb entscheiden, ob der Schwerpunkt mehr im thematischen Zugang oder mehr im Kennenlernbereich liegen soll.

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist es zu Beginn eines Seminars hilfreich und wichtig, wenn sie …

- etwas über die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren: Was sind das für Leute? Woher kommen sie? Welche Ansichten haben sie? Gibt es Cliquen, die gekommen sind? Wo stehe ich dabei?
- etwas über die Leitung erfahren: Wie verhält sich die Seminarleitung? Was wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erwartet? Wie ist der Arbeitsstil? usw.
- etwas über den geplanten Seminarverlauf und den gemeinsamen Arbeitsstil erfahren: welche thematischen Aspekte sollen aufgegriffen werden? Wie sind die Arbeitszeiten? Wie wird das Thema erarbeitet?

© 2013, Berghof Foundation

Anfangssituationen
Anfangssituationen sind dadurch gekennzeichnet, dass
- noch kein Arbeitsstil etabliert ist;
- noch keine gemeinsamen Erfahrungen vorhanden sind;
- noch keine (Verhaltens-)Normen vorhanden und akzeptiert sind;
- ein (großer) Erwartungsdruck der Teilnehmerinnen und Teilnehmer spürbar ist;
- ein Erfolgsdruck auf der Seminarleitung lastet;
- noch keine persönlichen Beziehungen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorhanden sind.

Was der Anfang leisten muss
- „Ankommen" und Orientierung ermöglichen
- Persönliches Kennenlernen
- Erste inhaltliche Orientierung
- Grundlegung der thematischen Arbeit
- Erwartungen klären
- Programm abstimmen

Eine Vorstellungsrunde einplanen
Da sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer i.d.R. nicht oder nur zum Teil kennen, sollte eine Vorstellrunde (in spielerischer Form) eingeplant werden. Gegenseitiges Kennenlernen, erste persönliche Beziehungen sowie die Formulierung der Erwartungen an die Veranstaltung sollten dabei ermöglicht werden.

Erwartungen
Die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind für den weiteren Seminarverlauf zentral. Sie zu sammeln und mit den Möglichkeiten des Seminars zu konfrontieren bzw. in den Seminarablauf zu integrieren, ist für das weitere Vorgehen wichtig.

Erster thematischer Zugang zum Thema
Hier werden Weichen für den Ablauf in Bezug auf Arbeitsstil und Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestellt. Es findet eine erste thematische Einstimmung statt. Hierzu sind speziell abgestimmte Spiele und Übungen besser geeignet als Vorträge und Diskussionen.
Fragen an das Thema sollten formuliert und persönliche Sichtweisen und Standpunkte verdeutlicht werden.
Das weitere Vorgehen sollte abgestimmt werden.

Fragen für die Anfangssituation
Zu Beginn jedes Seminars stellen sich eine Reihe immer wiederkehrender Fragen:
- Welche Sitzordnung ist sinnvoll (Rechteck mit Tischen, Stuhlkreis ohne Tische usw.)?
- Sind die Arbeitszeiten (Anfang und Ende) klar vorgegeben oder von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit beeinflussbar?
- Wann und wie oft sollen Pausen eingelegt werden? Soll über Pausen spontan entschieden werden oder sind sie fest eingeplant?
- Wie können die typischen Ängste der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Anfangssituationen konstruktiv aufgefangen werden?
- Wie können unterschiedliche (Vor-) Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für alle nutzbar gemacht werden?
- Wie kann mit Vielrednern, wie mit Schweigern umgegangen werden?
- Wie können die Unsicherheiten und Ängste der Seminarleitung zu Beginn fruchtbar genutzt werden?
- Greift die Seminarleitung das Bedürfnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Struktur und Eindeutigkeit in Anfangssituationen auf?
- Werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausführlich über die Ziele sowie die Arbeitsformen informiert?
- Erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schriftliche Unterlagen zur Vorbereitung?

© 2013, Berghof Foundation

Vertiefungen

Vielfältige Vertiefungen bilden das Zentrum des Seminargeschehens.
Ein Thema zu vertiefen bedeutet …

- Zusammenhänge und Vernetzungen erkennen und herstellen;
- Hintergründe erforschen;
- Bedeutungsinhalte klären;
- Sichtweisen verändern;
- Inhalte hinterfragen;
- offene Fragen erkennen;
- Probleme formulieren;
- Themen zur Präsentation aufbereiten.

Vertiefungen werden immer dann möglich, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit erhalten, sich produktiv mit einem Thema auseinander zu setzen. Solch produktive Prozesse sind u.a. Problembearbeitungen, Fallarbeit, Produkterstellung (z.B. Hörspiel, Internet-Seite …), Erarbeitung konkreter Lösungsansätze, Maßnahmen, Pläne usw. Dabei ist es günstig, auch die Sozialformen (Gruppenarbeit, Plenum usw.) abzuwechseln.

Vertiefungen können ermöglicht werden durch:

Angebote zum vernetzten Denken

Vernetztes Denken bedeutet, die Lebenswelt als ein Netzwerk von Zusammenhängen wahrzunehmen. Vernetztes Denken öffnet den Blick für das Wesentliche. Nicht isolierte Einzelphänomene, sondern ihre Beziehung zueinander, ihre Wirkungsweise wird betrachtet. Das Ganze tritt als System in den Mittelpunkt.

- Welche Grundmuster der Vernetzung lassen sich erkennen?
- Wie hängen die einzelnen Elemente miteinander zusammen, wie wirken sie aufeinander?
- Welche Erklärungsmodelle gibt es hierfür?

Perspektivenwechsel

Menschliches Verhalten wird wesentlich durch die Wahrnehmung bestimmt. Dass und wie ein Mensch sich verhält, hängt zu großen Teilen davon ab, wie er die ihn umgebende Welt wahrnimmt.

Wahrnehmung ist kein fotografisch-objektives Registrieren der Umwelt. Unsere Sinne können uns täuschen – sie sind zahlreichen Korrekturen, Störungen und Fehlern unterworfen.

Häufige Fehler einer vertiefenden Auseinandersetzung

- Ignorieren der Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Kopflastigkeit
- Spannungsarmut
- mangelnde Kreativität
- Einwegkommunikation
- Belehrung statt gemeinsames Lernen
- kaum kooperative Arbeitsformen
- mangelnde Mit- und Selbstbestimmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- eindimensionale Sichtweisen statt Perspektivenwechsel und systemische Betrachtungsweisen

© 2013, Berghof Foundation

„Der Ansatz ist interaktiv ...“

„Der Ansatz ist sicherlich sehr interaktiv“, das ist etwas, das mir von Anfang an durch den Kopf ging. Es steht nicht nur jemand auf oder sagt z.B. „Du weißt, dass du wirklich über dies oder jenes nachdenken solltest“.
Stattdessen ist es ein Versuch mit dem eigenen Lernen und den eigenen Erfahrungen umzugehen. Das hat eine wirklich kreative, interaktive Bedeutung. Deshalb habe ich das Gefühl, dass unser Projekt wirklich funktioniert hat.

Katie, Nordirland

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung setzt Offenheit und Experimentierfreudigkeit voraus. Häufig ist ein handlungsorientiertes Vorgehen mit dem Erstellen eines Produktes (Interview, Internetseite, Plakat, usw.) oder mit Rollen-, Plan- und Entscheidungsspielen verbunden.
Handlungsorientierte Methoden sind häufig kleingruppenorientierte Methoden. In Kleingruppen entwickelt sich dabei eine andere Dynamik als im Plenum. Im Rahmen eines gemeinsamen Produktionsprozesses entsteht häufig eine intensive Kommunikation. Diese zu unterstützen und gezielt zu fördern, ist eine wichtige Aufgabe.
Kern der Handlungsorientierung ist Methodenkompetenz.

Methodenlernen

Auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen Methodenkompetenz entwickeln können. Dies bedeutet, dass sie

- Grundtechniken des Umgangs mit Informationen (Recherche, Auswahl, Bewertung) kennen lernen;
- mit und in verschiedenen Gruppen selbstständig arbeiten und handeln lernen;
- vielfältige methodische Zugänge als Hilfsmittel für den eigenen und gemeinsamen Erkenntnisgewinn einsetzen können;
- verschiedene Möglichkeiten der Darstellung und Präsentation kennen und nutzen.

Pausen

Pausen sind wichtig. Sie strukturieren oft sogar das Seminargeschehen. Pausen haben dabei vielfältige Funktionen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

- Durchatmen, Luft holen, sich bewegen;
- Essen, Trinken, Rauchen;
- Kritik in Seitengesprächen los werden;
- Themen verdauen, überdenken, diskutieren, ...;
- durch zeitlichen und räumlichen Abstand neue Gesichtspunkte erkennen;
- Kontakt zu den anderen pflegen.

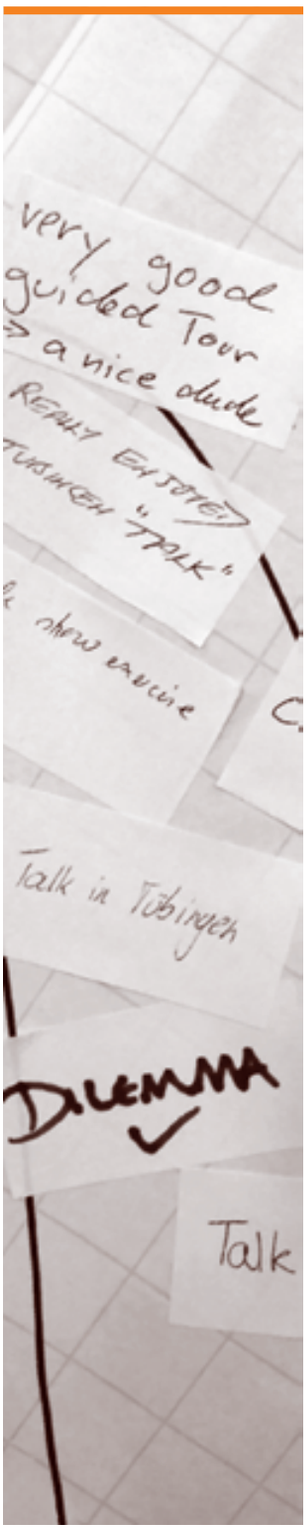
Für die Seminarleitung ist es wichtig zu wissen, dass i.d.R. nach einer Pause nicht unmittelbar an das Geschehen angeknüpft werden kann. Den Faden wieder aufzunehmen, ist oft schwierig, es muss ein neuer Faden gesponnen werden.

© 2013, Berghof Foundation

Die Zwischenbilanz

Pausen sind für die Seminarleitung oft damit verbunden, sich über eine Zwischenbilanz Gedanken zu machen oder vor der Pause von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Eindrücke über den (bisherigen) Verlauf zu erhalten.
Um den Verlauf von Seminaren richtig beurteilen und evtl. korrigieren zu können, ist es wichtig, Informationen über das Geschehen zu erhalten und diese gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu besprechen. Dabei geht es darum festzustellen, wie sich das Seminargeschehen (und die Gruppe) entwickelt, und herauszubekommen, was gut läuft und/oder wo es Probleme gibt. Vor diesem Hintergrund können dann Korrekturen an Thema und Arbeitsweise vorgenommen werden.
Ein wichtiges Instrumentarium für die Seminarleitung ist die sogenannte Pausenbilanz. Darunter versteht man eine gemeinsame Reflexion über den bisherigen Verlauf des Seminars, um so das konkrete weitere Vorgehen bestimmen zu können.

- Was entwickelt sich gerade in der Gruppe?
  Was davon sollte in Ruhe gelassen werden, was verstärkt oder gebremst werden?
- Was oder wer in der Gruppe fiel (mir) auf?
- Im Vergleich zur vorgesehenen Planung: Welche Korrektur am Thema oder an der Bearbeitungsform ist notwendig?



Die Schlussphase

Die Schlussphase eines Seminars ist von drei Anforderungen geprägt: der thematischen Abrundung, dem persönlichen Abschied und der eigentlichen Auswertung.

Die thematische Abrundung

- Was bleibt offen?
- Welche Fragen können noch geklärt werden?
- Wie lautet das Resümee?
- Wie können Ergebnisse gesichert werden?

Der persönliche Abschied

- Wie kann der Transfer vom Seminar zum Alltag geleistet werden?
- Welche Anregungen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für ihren Alltag erhalten?
- Wie können die Erfahrungen aus der Veranstaltung weitergegeben werden?
- Wie können mögliche Konflikte, die sich daraus ergeben, konstruktiv aufgegriffen werden?

© 2013, Berghof Foundation

Auswertungsmethoden
Auswertungsmethoden sind u.a.
- Blitzlicht
- Stimmungsbarometer
- schriftliche Auswertungsbögen
- Rundgespräche
- Einschätzungen auf vorgefertigten Skalen

- Wo bestehen Möglichkeiten, die begonnenen Auseinandersetzungen weiterzuführen?
- Was erwartet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wenn sie zu Hause oder in ihrer Arbeitsstelle ankommen?

Die Auswertung

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird bei der Auswertung nicht nur das Gefühl vermittelt, dass sie ernst genommen werden, sondern indem sie ihre Meinungen und Gefühle zum Verlauf formulieren können, haben Auswertungsgespräche auch eine entlastende Funktion.

Für die Leitung stellen die erhaltenen Informationen eine wichtige Grundlage und Entscheidungshilfe für das weitere Vorgehen bzw. für die Konzeption späterer Bildungsveranstaltungen dar.
Wichtig ist es, zu entscheiden, welcher Teilaspekt bei der Auswertung besonders beachtet werden soll: die Inhalte, die Gruppe, die Leitung, die Organisation, das Haus usw.
Neben einer mündlichen Auswertung empfiehlt sich das Ausfüllen eines Fragebogens/Fragerasters. Auf diese Weise erhält die Seminarleitung mehr und detailliertere Meinungen über das Seminargeschehen. Diese Informationen sollten, wenn irgend möglich, auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zugänglich sein.

Die Nachbesprechung

Eine Nachbesprechung aller an der Seminarleitung Beteiligten stellt ein wichtiges Instrumentarium zur Auswertung, zum Austausch der Erfahrungen sowie zur weiteren Planung dar. Ein schriftlicher Auswertungsbericht ist hier hilfreich. Auch bei der Nachbesprechung sollte überlegt werden, interessierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzubeziehen.

© 2013, Berghof Foundation

Methodenkompetenz

Methoden sind Hilfsmittel für die Seminararbeit. Ihre Einsatzmöglichkeiten und Wirksamkeit zu kennen, ist Voraussetzung für eine effektive, handlungsorientierte Seminargestaltung. Der Erwerb von Methodenkompetenz ist dabei für die Seminarleitung, aber auch für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wichtig.

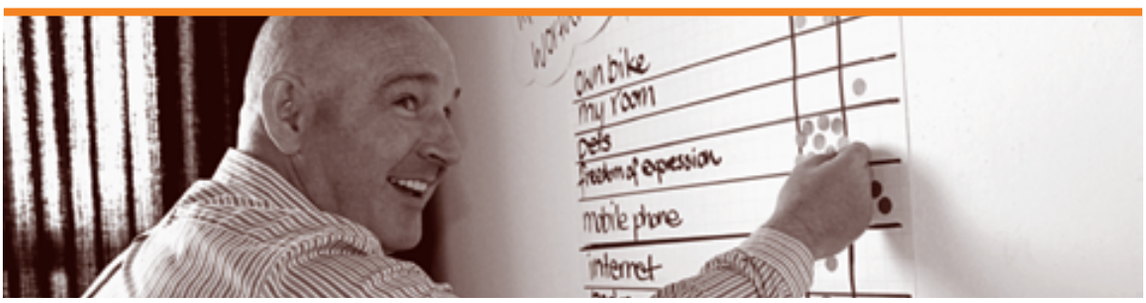
Idealtypisch lassen sich zwei große Methodenbereiche unterscheiden:

- Methoden, die auf die Förderung von Interaktion und Kommunikation abzielen und eher den sozialpsychologischen und gruppendynamischen Bereich abdecken.
- Methoden, die thematisch orientiert sind und die Erarbeitung von und Auseinandersetzung mit Inhalten fördern, im Vordergrund.

Im Bereich der politischen Bildungsarbeit stehen Methoden, die Inhalte strukturieren und eine Auseinandersetzung fördern im Vordergrund.

Methoden sind für die Bildungsarbeit keine Lückenfüller oder Teil eines Edutainments. Sie stellen ein fundiertes Gerüst zur Verfügung, das Lernprozesse initiiert und ermöglicht. Insofern sind sie auch kein Selbstzweck, sondern haben immer eine Hilfsfunktion, um Lernprozesse zu ermöglichen.

Es erscheint deshalb wichtig, eine Vielzahl von Methoden zu kennen, zu wissen, wann und wie sie einsetzbar sind und vor allem, ob sie zum eigenen Seminarstil passen. Nicht jede Methode kann von jeder Seminarleitung angewendet werden.



Anforderungen an die Methodenauswahl

Methoden sind nicht inhaltsneutral einsetzbar. Ihre Auswahl und Anwendung wird zum einen durch die Teilnehmergruppe, zum anderen durch das Thema (die Inhalte und Ziele) bestimmt. Auf der inhaltlichen (fachlichen) Seite müssen die angewendeten Methoden gewährleisten, dass sie diese nicht verfälschen und auch nicht zu sehr verkürzen.

© 2013, Berghof Foundation

Auf der pädagogischen Ebene müssen Methoden Lernbereitschaft wecken und erhalten, Eigeninitiative und selbstorganisierte Lernprozesse unterstützen und verschiedene Sichtweisen auf ein Problem ermöglichen.

Die Grenzen der Anwendung von Methoden kennen

Methoden haben dienende Funktionen. Sie müssen die Auseinandersetzung mit dem Thema forcieren und dürfen nicht selbst zum Mittelpunkt werden. Sie sollen nicht vom Thema ablenken, sondern zu diesem hinführen.
Die Anwendung vielfältiger Methoden kann (und darf) nicht über mangelnde inhaltliche Kompetenz hinwegtäuschen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer merken dies sehr schnell.
Methodenvielfalt allein garantiert noch keinen Lernerfolg. Nur der gekonnte und reflektierte methodische Einsatz, verbunden mit fundierten thematischen Kenntnissen, lässt die Bildungssituation zu einer Lernsituation werden.

© 2013, Berghof Foundation

Werte vermitteln in Bildungssituationen

Der Ablauf im Überblick S. 61
Einstieg S. 62
Meinungen ausdrücken / Stellung beziehen S. 66
Dilemmata diskutieren S. 70
Variationen zur Dilemma-Diskussion S. 73
Ein Szenario entwickeln S. 77
Lernzirkel S. 79

Materialien

M1 Leitfaden S. 80
M2 Moralische Entwicklung S. 81
M3 Gründe für gerechtes Handeln S. 82
M4 Beispiele für Dilemma-Situationen S. 83
M5 Lernzirkel „Werte vermitteln“ S. 89

© 2013, Berghof Foundation

Werte vermitteln in Bildungssituationen

Lernen findet sowohl in formellen als auch in informellen Bildungssituationen statt. Die in diesem Kapitel vorgestellten Methoden und Zugänge beziehen sich auf formelle, organisierte Settings wie Schulunterricht, Gruppenstunden oder Seminare, die durch einen Raum-Zeit-Zusammenhang geprägt sind. Das Angebot findet in einem zuvor festgelegten Raum (mit spezifischer Ausstattung und Sitzordnung) und in einem festgelegten Zeitrahmen (eine oder mehrere Schul- oder Gruppenstunden, ein Seminartag ...) statt.

Für solche Bildungssituationen wurden spezielle Settings für die Wertevermittlung entwickelt. Ein sehr effektives ist dabei die Dilemma-Diskussion, die jedoch durch vielfältige andere Methoden ergänzt werden kann.

Werteerziehung

- Den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten bieten, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen;
- Heranwachsende an der gemeinsamen Entscheidungsfindung beteiligen;
- offene und vertrauensvolle Auseinandersetzung mit realen Konflikten pflegen;
- Gelegenheiten zur Betrachtung eines Konflikts aus unterschiedlichen Blickwinkeln bieten;
- Möglichkeiten, Werte miteinander zu vergleichen, aufzeigen;
- eine soziale und physische „Infrastruktur" schaffen, damit sich eine Moralkultur überhaupt entwickeln kann.

Jutta Standop: Werte-Erziehung. Weinheim und Basel 2005, S. 109.

Hinweise

- **Sitzordnung und Materialien**
  Es empfiehlt sich, einen großen Raum mit Stuhlkreis für die Seminare zu wählen. Außerdem sollten Möglichkeiten für Arbeitsgruppen vorhanden sein.

- **Konzept und Ablauf**
  In dem auf den folgenden Seiten beschriebenen Ablaufplan der Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren werden zwar vielfältige methodische Zugänge vorgestellt, für die jeweilige Bildungspraxis werden jedoch, je nach Gruppe und Zeitrahmen, nur einzelne Methoden ausgewählt.

- **Bildkartei**
  Für verschiedene Methoden wird eine Bildkartei benötigt. Diese Bildkartei kann selbst erstellt werden, indem Fotos ausgedruckt oder aus Zeitschriften ausgeschnitten und aufgeklebt werden.

© 2013, Berghof Foundation

Der Ablauf im Überblick

Begrüßung, Vorstellung des Ablaufs

1. Einstiegsmöglichkeiten (S. 62)

Arbeit mit der Bildkartei

- Vorstellungsübung
  Jede/r wählt ein Bild aus und stellt sich vor:
  – Warum dieses Bild, was hat das Bild mit Werten zu tun?
  – Wer bin ich?
  – Was erwarte ich mir von dem Seminar?

Weitere Möglichkeiten mit der Bildkartei zu arbeiten

- die spontane Geschichte: Fotos werden verteilt, anhand der Fotos wird spontan eine fortlaufende Geschichte erzählt.
- Wertigkeit der Fotos: Auf einer Linie werden die Enden mit „ganz wichtig"/ „unwichtig" bezeichnet und die Fotos (die Werte, die mit dem Foto verbunden werden) entsprechend der subjektiven Bedeutung zugeordnet.
- Die Fotos werden einer Wertematrix zugeordnet.

2. Input: Was ist Wertevermittlung? (S. 66)

3. Meinungen ausdrücken / Stellung beziehen (S. 66)

- Punkten (z.B. zum Thema „Vorbild" oder „Was ist in einer Partnerschaft wichtig?")
- Prioritätenspiel. Aussagen sollen bewertet werden, indem sie in eine Rangfolge gebracht werden.

4. Dilemmata diskutieren / Argumente prüfen (S. 70)

- Dilemma-Diskussion „klassisch"

5. Variationen zur Dilemma-Diskussion (S. 73)

- Das Positionenspiel
- Die amerikanische Debatte
- Die Streitlinie

6. Szenario „Max" (S. 77)

- Alternative Verhaltensmöglichkeiten entwickeln
- Ein eigenes Szenario entwickeln

7. Lernzirkel (S. 79)

- Einführung in die Arbeit mit einem Lernzirkel

8. Schlussrunde / Auswertung

© 2013, Berghof Foundation

1. Einstieg

Bildkartei (ca. 45 Minuten)

- Jede/r sucht sich ein Bild aus, das ihn/sie zum Thema „Werte“ anspricht.
- Die Bilder werden nacheinander in die Mitte gelegt. Dabei erzählt die betreffende Person,
  – warum sie sich gerade dieses Bild ausgesucht hat. Die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer dürfen nachfragen (jedoch keine bewertenden Kommentare abgeben).
  – etwas über sich selbst und die eigenen Erwartungen an das Seminar. Auch hier darf nachgefragt werden.
- Alle Bilder liegen nach dieser Runde nebeneinander (nicht übereinander!) am Boden.

Kommentar

Aus einem Stapel von Bildern, die auf einem Tisch ausgebreitet werden, soll jede/r Teilnehmerin bzw. Teilnehmer ein Bild aussuchen, das für sie/ihn einen wichtigen Wert symbolisiert.

Material

Bildkartei (Bilder aus Illustrierten die auf DIN A4-Blätter aufgeklebt wurden).
Für das Projekt Values vs. Violence wurde eine spezielle Bildkartei entwickelt, die auf dem Internetangebot des Projektes abrufbar ist.

Weiterarbeit

Wie kann man mit diesen Bildern weiterarbeiten?
(30–40 Minuten)

- Wertematrix mit Kreppband auf den Boden kleben oder mit Kreide aufmalen.
- Bilder dieser Wertematrix zuordnen.
  – Welche Wertebereiche werden angesprochen?
  – Wo sind die Aussagen in der Wertematrix zu verorten?

Werte	persönlich	gemeinschaftlich
materiell		
immateriell postmateriell		

Variation: Die spontane Geschichte

Im Plenum oder in Kleingruppen werden die Bilder der jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einer Geschichte kombiniert. Die Geschichten werden dann der Gesamtgruppe vorgestellt.

Kommentar

Mit Hilfe der Bilder lässt sich eine zusammenhängende (Werte-)Geschichte erzählen. Eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer beginnt mit zwei bis drei Sätzen und legt dabei das Bild auf den Boden (oder heftet es an eine Pinnwand). Die anderen Teilnehmer klinken sich in die Geschichte ein bis alle Bilder verwendet wurden.

© 2013, Berghof Foundation

Zwei Bilder

Als ich zum Thema Körperbilder in der Walthamstow Mädchenschule arbeitete, benutzte ich zwei Fotos. Ein Foto mit einem Model der Größe „Zero-size“ und ein Foto mit einem „Plus-size-Model“. Dann fragte ich die Mädchen: „Welches Model findet ihr attraktiver bzw. für euch akzeptabler“? Ich benutzte die beiden Fotos um extreme Vorstellungen über das Aussehen aufzuzeigen. Es entstand so eine sehr tiefe und lange Diskussion der Klasse über den Einfluss, den negative Körpervorstellungen auf das eigene Leben haben.

Gurjit, England

© 2013, Berghof Foundation

Erfahrungen mit Bildkartei und Matrix

Wir haben die Matrix (siehe S. 62) auf den Boden gezeichnet. Alle haben sich aus einer Vielzahl von Fotos je ein Bild ausgewählt. Es wurden die Fragen gestellt: „Warum hast du dieses Bild ausgewählt? Was bedeutet dieses Bild für dich? Und: Wo würdest du es einordnen?“.

Einige Antworten

- Für John ist Toleranz, Verständnis und andere kennen lernen zu wollen, egal welchen Glaubensrichtungen sie angehören, sehr wichtig für die Gesellschaft. Und dies wird für ihn durch das Bild ausgedrückt.
- Bill wählte ein Bild mit Flaggen aus, dass ihn an seine nationale Identität erinnerte. Menschen sollten wissen, welcher Nation sie angehören. Nicht alle Kinder kennen ihre Identität. Das Bild erinnerte ihn an die gespaltene Identität der Menschen in Nordirland.
- In Roberts Bild wird Gewalt geduldet. Menschen sollten Verantwortung übernehmen und niemals die Verantwortung nur den Autoritäten und der Polizei überlassen.
- Gisela wählte ein Bild, das für sie einen Vertrauensbruch zeigt: Ein Junge stiehlt aus der Jackentasche einer Mitschülerin einen iPod.
- Das Foto mit den Geldscheinen „glorifiziert“ das eigene Leben, meint Heather. Es suggeriere, dass man sich alles kaufen kann.
- Jayne erinnert das abgebildete Schaufenster mit Waffen daran, dass ein Waffengeschäft nicht wie ein normaler Laden sein sollte.
- Für Johanna hilft Lachen, das ihr Bild zeigt, um in engeren Kontakt mit anderen zu kommen.
- Michael wählte das Bild mit dem Zug, das für ihn die Freiheit eines Menschen symbolisiert. Dazu gehört auch die Freiheit entscheiden zu dürfen, wohin man reisen will.

© 2013, Berghof Foundation

- Biggy wählte das Bild mit den drei Jungen, die vor einem Spiegel stehen. Häufig denkt man, solche Jungs wären böse „Monster“. Die Anderen vertrauen ihnen nicht und deshalb trauen sie sich selbst nicht.

Unsere nächsten Fragen hießen: „Was fällt euch an den Bildern und an deren Sortierung auf? Was bedeutet dies in Bezug auf Werte?“.

- Heather meinte, dass Medien uns erzählen würden, dass man alles erreichen, alles kaufen kann. Aber die wahren Wünsche gehen tiefer als materielle Dinge.
- John fiel auf, dass bei der Zuordnung und Diskussion der Bilder jeder versuchte nett und nicht materialistisch zu erscheinen. Aber materialistisch zu sein, sei nicht nur schlecht. Es zeige auch, wie hart man gearbeitet habe.
- Jemand meinte dazu, wir müssten erkennen, dass Geld nicht alles sei! Materialismus bringe kein Glück. Man brauche Menschen, die einem nahe stehen und die zuhören würden.
- Es sei sehr schwer und naiv, Menschen zu einer nicht materiellen Gesellschaft bringen zu wollen, war eine andere Meinung.
- Es wurde festgestellt, dass sich jeder immer in allen vier Feldern der Matrix bewegt habe. Welches Feld man bevorzuge hänge immer davon ab, in welcher Situation man sich gerade befinde. Aber man müsse wissen, wo man sich befinde.

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

Variation: Wertelinie

Auf dem Boden wird mit einem Klebeband eine Linie markiert und die Enden werden mit „völlig unwichtig“ und „äußerst wichtig“ gekennzeichnet.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen nun ihr Bild und gehen auf der Linie bis zu dem Punkt, der für sie die Wichtigkeit richtig ausdrückt. Dann teilen sie der Gruppe mit, welchen Wert (welche Bedeutung) sie damit verbinden und warum sie diese Einstufung vornehmen. Andere Teilnehmer können zu dem benannten Wert ihren Zielpunkt auf der Linie markieren.

Kommentar / Materialien

Die Bilder aus der Bildkartei werden ausgesucht oder zugeteilt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen im Raum, in dem auf dem Boden die Wertelinie mit einem Kreppband markiert wird.

Benötigte Materialien: Bildkartei, Kreppband, Filzstift.

2. Input

Was sind Werte, wie kann man Werte vermitteln?

Der Input gibt einen Überblick über die Grundfragen der Wertevermittlung, wie sie im Teil Grundwissen dieses Handbuches dargestellt sind.

Material

Powerpoint-Vortrag auf der Grundlage von Teil 1 dieses Handbuches (Grundwissen, S. 11 ff.) erstellen.

3. Meinungen ausdrücken/Stellung beziehen

In diesem Teil werden zwei Möglichkeiten vorgestellt Meinungen auszudrücken bzw. ein Meinungsspektrum zu verdeutlichen.

Punkten

Mit „Punkten“ wird das Meinungsspektrum zu einer bestimmten Frage verdeutlicht (z.B. welche Eigenschaften sollte ein Vorbild haben? Was ist ein guter Jugendleiter? Was ist in einer Partnerschaft wichtig?). Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer erhält (je nach der Anzahl der Aussagen) vier bis sechs Klebepunkte. Das „Aussagenblatt“ ist auf DIN A2 vergrößert worden und hängt an der Wand. Alle haben nun die Möglichkeit, ihre Punkte zu vergeben, indem sie diese direkt vor die Aussagen kleben, die für zutreffend gehalten werden.

Kommentar und Materialien

Das Arbeitsblatt wird an die Wand gehängt.

- Zur besseren Ansicht kann bei großen Gruppen eine Folie des Arbeitsblattes über einen Tageslichtprojektor an die Wand projiziert werden.
- Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer erhält (je nach genauer Aufgabenstellung) die entsprechenden Klebepunkte (die Punkte können auch mit einem Stift vergeben werden).

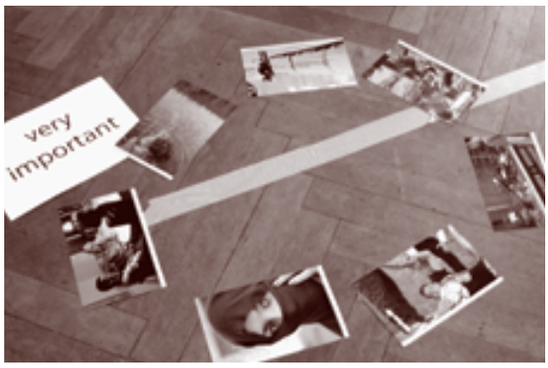
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vergeben ihre Klebepunkte.

© 2013, Berghof Foundation

Fotos auf der Linie

Die Aufgabe bestand darin, die ausgesuchten Bilder auf eine Linie zu legen, die ein Kontinuum darstellt. Beginnend bei „sehr wichtig“, bis hin zu „nicht wichtig“.

„Bitte geht diese Linie entlang und ordnet eure Bilder da ein, wo es für euch richtig ist. Achtet dabei auch auf eure Gefühle“.



- Niki begann und sagte, dass Wohlergehen alles einfacher mache. Im Job, in der Gemeinschaft und überhaupt im Leben.
- John wollte die Reihenfolge der Anordnung ändern. Er möchte mit der höchsten Priorität beginnen. Er wies darauf hin, dass eine Zuordnung immer davon abhänge in welchem Kontext man diese Übung mache. In anderen Kontexten könnten andere Werte wichtiger sein.
- Für Gisela war es sehr schwierig die Bilder zu bewerten, weil alle Werte sich gegenseitig beeinflussen würden.
- Robert meinte, dass es immer einen Konflikt zwischen individuellen und sozialen Werten geben wird.
- Michael und Calum dachten an Dinge wie Redefreiheit, die Person sein zu dürfen, die man sein will und das solange man niemanden anderem dabei schadet.
- Gisela hatte die Idee, nicht eine oder zwei Linien zu machen, sondern einen Kreis zu bilden in dem alle Werte gleichwertig sind.

Reflexion

„Wie fühlt es sich an auf der Linie zu gehen?“

- Michael konnte es akzeptieren, dass die Reihenfolge des eigenen Bildes von jemand anderem geändert wurde.
- Für Bill ist es wichtig, dass man die Werte nicht nur einführt, sondern dass man auch Zeit hat den Jugendlichen zuzuhören und mit ihnen die Werte zu diskutieren.

Frage

John wollte wissen, was mit dieser Methode erreicht werden soll?

Amos antwortete, dass diese Übung ein guter Startpunkt für Workshops sein kann, verschiedene Ansichten zu diskutieren und den Jugendlichen hilft, über diese nachzudenken.

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

Prioritätenspiel

Das Prioritätenspiel macht Einstellungen zu einem Thema deutlich und zwingt dazu, diese zu begründen und mit anderen auszutauschen. Durch die Vorgabe, zu einer Gruppenentscheidung zu gelangen, findet ein Abwägen verschiedener Argumente statt, und es besteht die Notwendigkeit, sich zu einigen.

Die Themen Partnerschaft oder „Wer ist ein guter Jugendleiter" sind hierfür gut geeignet.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in Kleingruppen zu 4-6 Personen aufgeteilt.

- Jede Kleingruppe erhält ca. 10 Aussagen zu einem Themenbereich. Die Aussagen können von der Gruppe besser bearbeitet werden, wenn jede Aussage auf einem gesonderten Blatt Papier (DIN A5) steht.
- Die Aufgabe besteht nun darin, fünf Aussagen ersatzlos zu streichen und die restlichen in eine Rangfolge zu bringen, wobei 1 die wichtigste Aussage bedeutet.
- Die Gruppe erhält hierfür 20 Minuten Zeit.
- Die Ergebnisse der Gruppen werden im Plenum vorgestellt und begründet.

Variation – Das Spiel wird in drei Abschnitten gespielt.

1. Abschnitt:

- Jede bzw. jeder erstellt für sich eine persönliche Rangfolge.
- Diese Rangfolge wird der Seminarleitung gegeben.

2. Abschnitt:

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in Gruppen aufgeteilt.
- In den Gruppen wird eine gemeinsame Rangfolge festgelegt. Diese wird auf einem Blatt festgehalten.

3. Abschnitt:

- Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Gruppen erstellen gemeinsam eine Rangfolge für alle.
- Im Plenum erhalten alle ihren jeweiligen Bogen mit der individuellen Rangfolge zurück.
- Jede bzw. jeder vergleicht nun diese Rangfolge mit der Gruppenrangfolge bzw. mit der Rangfolge des Plenums.
  - Wo gibt es Übereinstimmung, wo Unterschiede?
  - Wie wurden die einzelnen Entscheidungen begründet?
  - Wie wurden die Gruppenentscheidungen gefällt?

Kommentar

Die Aufgabe, eine Rangfolge zu erstellen, ist bei den meisten Themen nicht möglich, da viele Aussagen als gleichwertig betrachtet werden. Durch die Aufgabenstellung wird jedoch ein „Zwang" zur Diskussion und Einigung erreicht, der das Thema und die Argumente zuspitzt.

Die Aussagen, die in eine Rangfolge gebracht werden sollen, müssen auf Papierstreifen oder Karten übertragen werden und für jede Gruppe zur Verfügung stehen.

Was zeichnet ein Vorbild aus?

- Gesteht Fehler ein und versucht nicht sie zu vertuschen
- Lobt und gibt Anerkennung
- Respektiert die Meinung anderer
- Sucht nach fairen Konfliktlösungen
- Versucht, sich zu kontrollieren, wenn er/sie wütend ist
- Ist ehrlich und offen
- Ist erfolgreich
- Ist pünktlich und zuverlässig
- Lässt Grenzüberschreitungen nicht durchgehen
- Versucht alle gerecht zu behandeln
- Greift Probleme und Sorgen anderer auf
- Fördert und unterstützt andere
- Greift ein, wenn jemand diskriminiert wird
- Akzeptiert niemals Gewalt
- Denkt über die Folgen des eigenen Handelns nach
- Kann sich für Fehler entschuldigen
- Ist auch unter Stress höflich
- Weiß immer, was richtig ist
- Setzt sich für andere ein
- Übernimmt auch unangenehme Aufgaben
- Weiß, wo er/sie Hilfe und Unterstützung findet
- Sieht attraktiv aus
- Hat Mut bewiesen

© 2013, Berghof Foundation

Jugendleiter als Vorbilder

Welchen Kriterien sollten sie genügen.

In Form des „Prioritätenspiels“ (siehe S. 68) wurden Aussagen, was eine Lehrkraft oder einen Jugendleiter zum Vorbild macht zur Diskussion gestellt.

Jede Gruppe musste aus einer Vielzahl von Aussagen über Vorbilder fünf auswählen und diese in eine Reihenfolge bringen.
Danach wurden folgende Fragen gestellt: „Warum habt ihr diese fünf Karten ausgewählt? Und wie habt ihr die Reihenfolge festgelegt?“
Es gab unterschiedliche Vorgehensweisen in den Gruppen: Eine Gruppe sortierte zunächst die Aussagen (Werte) aus, die sie als nicht so wichtig einstufte. Danach wurden die verbleibenden Aspekte diskutiert. Bei einer anderen Gruppe waren sich die Mitglieder über drei zentrale Aussagen sofort einig. Über die letzteren beiden Aussagen wurde abgestimmt.

Aus der Diskussion über die Rangfolge der Aussagen

- Keine Gewalt: Es ist wichtig, die Anderen zu fördern und zu unterstützen und dieses erlaubt keine Gewalt.
- Vorbilder sollten unbedingt eingreifen wenn es zu Gewalt kommt und keinerlei Gewalthandlung tolerieren.
- Ehrlichkeit: Man sollte keine Versprechen machen, die man nicht einhalten kann und man sollte immer ehrlich sein, damit andere wissen woran sie sind.
- Man sollte zugeben, wenn man sich falsch verhalten hat. Das ist okay, denn man kann nicht immer alles richtig machen.
- Für Vorbilder sollte es sehr wichtig sein, die Werte über die man spricht, auch zu leben.
- Menschen sollten lernen sich zu entschuldigen. Es ist keine Schwäche sich für etwas zu entschuldigen.
- Es ist wichtig auch selbst unbeliebte Arbeiten zu übernehmen, dies ist ein gutes Vorbild für andere.
- Gute Vorbilder müssen Zivilcourage zeigen. Sie müssen für sich selbst sprechen und können Fehler verzeihen. Beides ist manchmal für Jugendlich sehr schwierig.
- Diskutiert wurde, ob persönliche Attraktivität (Aussehen) wichtig oder unwichtig ist. Man müsse berücksichtigen, dass Jugendliche in den Medien häufig die Botschaft erhalten, dass Attraktivität äußerst wichtig sei.

Trainingsprotokoll

Vorbilder und Medien

Eine interessante Antwort gab ein junger Mann, der Filmstars und Models als Vorbilder ansah. Nachdem er sich mit ihrem Verhalten jenseits von Kameras beschäftigt hatte, änderte sich seine Meinung.
Dies zeige, wie sich die Wahrnehmung und das Erkennen der Unterschiede zwischen der Rolle, die ein Schauspieler auf dem Bildschirm spielt und wie er sich als Person im Alltag verhält, zu veränderten Ansichten führen kann.

John, Großbritannien

© 2013, Berghof Foundation

4. Dilemmata diskutieren

Aus dem Pool von Dilemma-Beschreibungen (M4, S. 83) werden für die Gruppe geeignete Dilemmata ausgesucht.

Kommentar
Moralentwicklung und moralisches Lernen kann wesentlich durch die Auseinandersetzung mit Problem- und Dilemma-Situationen gefördert werden, bei denen es um ein Abwägen, Beurteilen und Entscheiden zwischen mehreren Werten geht (z.B. Eigennutz – Gemeinnutz – Fairness – Erfolg).

---

1. Das Dilemma kennen lernen
- Vortragen, vorlesen
- Was ist das moralische Problem
- Fragen beantworten

Die Teilnehmenden sollen sich mit dem Sachverhalt vertraut machen. Die Dilemma-Geschichte muss von allen verstanden worden sein.

---

2. Probeabstimmung:
- Was sollte die Person tun?

Die Handlungsalternativen werden benannt. Die Teilnehmenden stimmen per Handzeichen ab, was die Person tun soll.

---

3. Begründungen finden 15-20 Minuten
- Pro-Kontra-Gruppen bilden (3-4 Teilnehmer)
- Argumente suchen und diskutieren

Im Kern der Dilemma-Diskussion steht die Abwägung von Begründungen für die vorgeschlagene Handlung. Die Teilnehmenden werden in „Pro-“ und „Kontra-“Gruppen aufgeteilt. Bei einer großen Teilnehmerzahl werden 2-3 Pro- bzw. Kontra-Gruppen gebildet. Die Aufgabe der Gruppen ist es, Argumente für die jeweiligen Verhaltensweisen zu finden und zu diskutieren. Die Argumente werden auf einer Wandzeitung festgehalten.

---

4. Diskussion im Plenum
Im Plenum werden die Argumente ausgetauscht.
- Die eigene Meinung wird mit Argumenten begründet.
- Jedes Argument ist zulässig.
- Keine Angriffe oder Beleidigungen.
- Die Reihenfolge der Beiträge wird von den Jugendlichen selbst bestimmt, indem sie sich gegenseitig aufrufen.
- Die Argumente werden an der Tafel festgehalten.

Im Plenum werden nun die einzelnen Argumente so ausgetauscht, dass jeweils abwechselnd von jeder Gruppe (Pro- bzw. Kontra-Gruppe) ein Redebeitrag kommt. Die Wandzeitungen können hierbei eine Gedächtnisstütze sein. Falls keine Wandzeitungen angefertigt wurden, ist es wichtig, die vorgetragenen Argumente an der Tafel/ Pinnwand aufzulisten.

© 2013, Berghof Foundation

5. Argumente in Rangfolge bringen

- Die Jugendlichen treffen sich wieder in ihrer vorherigen Gruppe.
- Jede Gruppe bringt die Argumente der anderen Gruppen in eine Rangfolge.
- Welches waren die besten Argumente der anderen Seite?
- Welches Argument hat mich nachdenklich gemacht?

Kommentar

Die Gruppen (aus der Arbeitsgruppenphase) bewerten nun in der Gruppe die Argumente der Gegenseite, indem sie diese nach ihrer Überzeugungskraft in eine Rangfolge bringen.

---

6. Schlussabstimmung (Entscheidung begründen)

- Wie sollte sich die Person in der Dilemmasituation verhalten?

In der Schlussabstimmung wird die Ausgangsfrage nochmals zur Abstimmung gestellt. Es wird sichtbar, ob und wie sich Meinungen verändert haben und welche Begründungen überzeugend sind. Wer jetzt anders als bei der Eingangsabstimmung gestimmt hat, sollte begründen, von welchem Argument er/sie sich überzeugen ließ.

---

7. Reflexion / Feedback (Lernsituation einschätzen)

- Was war schwierig an der Dilemma-Situation?
- Wie wurden der Ablauf und das Ergebnis empfunden?
- Was habe ich daraus gelernt?
- Habe ich über eine ähnliche Frage schon einmal nachgedacht?
- Vergewisserung über eigene Meinungsentwicklung.

In einer Auswertungsrunde werden sowohl der Inhalt des Dilemmas als auch die Methode der Bearbeitung nochmals reflektiert.

Nach: Georg Lind: Moral ist lehrbar. Oldenburg 2009, S. 83 ff.

Verschiedene Möglichkeiten anbieten

Wir arbeiteten mit Jugendlichen aus verschiedenen Stadtvierteln. Sie ließen sich auf die angebotenen Themen und Methoden ein. Besonders mochten sie die Dilemma-Diskussionen. Wir fanden es hilfreich am Ende der Debatten drei verschiedene Möglichkeiten zu diskutieren um aus der Dilemma-Situation herauszukommen. Die Jugendlichen sollten so nicht nur bei den beiden gegensätzlichen Positionen stehen bleiben. Zufriedenstellende Kompromisse in schwierigen oder ausweglosen Situationen zu finden ist ein äußerst wichtiger Schritt, wenn man sich an Debatten mit Jugendlichen beteiligt.

Katie, Nordirland

© 2013, Berghof Foundation

Dilemmata aus dem Alltag von Jugendlichen

Wir entwickelten selbst Dilemmata und passten sie dabei den Gruppen, mit denen wir arbeiten an. Wir gingen z.B. in eine Mädchenschule. Dort beschäftigen sie sich besonders mit dem Thema „Selbstrespekt von Mädchen". Ein reales Problem dieser Mädchen ist, dass sie sich von Gang-Mitgliedern missbrauchen lassen, nur um in die Gang zu kommen. Wir greifen dies in Dilemma-Diskussionen auf:

- **Das Gang-Dilemma (1)**
  „O.k. wenn du auf ein bestimmtes Gang-Mitglied stehst, wird es zu dir sagen: ‚Gut, aber du musst mit mir schlafen, und dann musst du auch mit meinen Freunden schlafen, nur dann kannst du meine feste Freundin sein'".
  So bauen wir ein Dilemma in diese Situation ein und verbinden es mit dem Thema Respekt.
  Für andere, schwer zu erreichende Gruppen nehmen wir eine andere Gang-Geschichte die so lautet:
- **Das Gang-Dilemma (2)**
  „John ist ein 16-jähriger Junge. Seiner Mutter geht es nicht gut. Sie kann nicht arbeiten und ist deshalb zu Hause. Sein Vater kümmert sich nicht um die Familie. Er hat sich schon die letzten zehn Jahre nicht um sie gekümmert. John hat noch einen sieben Jahre alten Bruder. Eine Gang hat nun John gefragt, ob er Mitglied werden möchte. Wenn er das macht, bekommt er als Belohnung Geld, das er dringend benötigt, da er knapp bei Kasse ist. Was soll er machen? Soll er der Gang beitreten oder sollte er es nicht tun?"
  Und dann benennen wir zwei Seiten im Raum. Auf der einen Seite steht eine Person, die Argumente für den Gangbeitritt nennt und auf der anderen Seite eine, die sich gegen den Gangbeitritt ausspricht. Der Rest der Gruppe befindet sich in der Mitte zwischen den beiden. Dann müssen sich die Jugendlichen, die in der Mitte stehen entscheiden, welchem Argument sie jeweils zustimmen. Und das ist der Moment, in dem wir in den Hintergrund treten und die Gruppe diskutieren lassen. (Vgl. hierzu „Das Positionenspiel" auf S. 73)
  Gurjit, England
- **Das Gipsy-Dilemma**
  Das reale Dilemma eines jungen „Rom", der aus dem Gefängnis kam, hat uns wirklich schockiert. Dieser junge Mann war zwei Jahre in einem Gefängnis und wurde dann, mitten im Winter, entlassen. Er erzählte uns: „Ich weiß, dass ich nicht mehr stehlen sollte und wollte mich auch daran halten. Aber was soll ich machen, wenn meine Familie zu Hause kein Geld mehr hat und wir heizen müssen. Was kann ich dann tun? Ich könnte mit meiner Familie in einem kalten Haus wohnen oder ich könnte gehen und etwas stehlen".
  Niki, Ungarn
- **The Award-Dilemma (Nordirland)**
  Ein Mädchen, das aus einer nationalistisch orientierten irischen Familie stammt, hatte für gute Schulleistungen den „Duke of Edinburgh-Award" bekommen. Dieser Preis sollte jedoch in einer britischen Burg übergeben werden. Ihre Mutter wollte nicht, dass das Mädchen zu der Preisverleihung geht. Sollte die Mutter darauf bestehen, dass ihre Tochter der Preisverleihung fern bleibt und so die Leistungen und die Arbeit ihrer Tochter missachten? Oder sollte sie ihre politische Gesinnung in den Hintergrund stellen?
  Bill, Nordirland
- **Was ist richtig?**
  Das größte Problem ist, dass die Jugendlichen oft wissen möchten, was die richtige Antwort ist. Wir sagen ihnen, dass es keine richtige Antwort gibt, aber sie möchten trotzdem wissen, was die richtige Antwort sei. Manche können nicht verstehen, dass es manchmal kein eindeutiges „richtig" und „falsch" gibt.
  Niki, Ungarn

© 2013, Berghof Foundation

5. Variationen zur Dilemma-Diskussion

Die folgenden Methoden bieten weitere Möglichkeiten an Dilemmageschichten zu arbeiten.

Das Positionenspiel

Je eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer übernimmt in Rede und Gegenrede eine Pro- bzw. eine Kontra-Position. Diese können ihre Argumente 15 Minuten (oder evtl. auch länger) in einer Kleingruppe vorbereiten oder auch spontan beginnen – dies erfordert mehr Mut und Sachkenntnis.

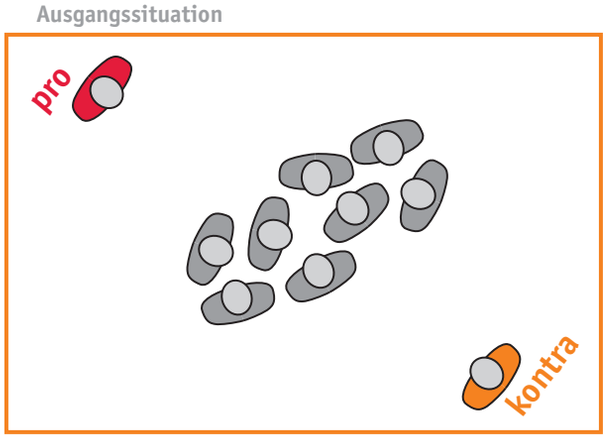
Spielablauf

- Die Dilemma-Situation, die Fragestellung oder das Problem wird vorgestellt.
- Die Pro-Rednerin bzw. der Pro-Redner stellt sich in eine Ecke des Raumes, die Kontra-Rednerin bzw. der Kontra-Redner in die gegenüberliegende. Die restliche Gruppe befindet sich in der Mitte.
- Nun tragen beide Rednerinnen bzw. Redner abwechselnd je ein Argument vor. Die Argumente müssen dabei nicht der eigenen tatsächlichen Überzeugung entsprechen.
- Die Zuhörerinnen und Zuhörer verändern je nach Zustimmung oder Ablehnung ihren Standplatz. Sich auf die Rednerin oder den Redner hinbewegen bedeutet Zustimmung, sich von ihr oder ihm wegbewegen Ablehnung. Reagiert wird also auf jedes einzelne Argument mit einer Veränderung des Standortes im Raum.
- Nach ca. 15-20 Minuten (bzw. dem Austausch von ca. 10 bis 15 Argumenten) wird das Spiel beendet.
- An der Stellung und Verteilung der Gruppe im Raum lässt sich die Überzeugungskraft der jeweiligen Argumente ablesen. Wichtig ist, nur auf das zu reagieren, was wirklich gesagt wird, nicht auf das, was man gerne hören würde. Vorwissen soll so weitgehend unberücksichtigt bleiben. Natürlich reagiert jede bzw. jeder auf die eigene Interpretation des Gesagten. Dies macht die Notwendigkeit der Differenzierung, Erläuterung und Diskussion deutlich, die im Anschluss an die Übung stattfinden müssen.

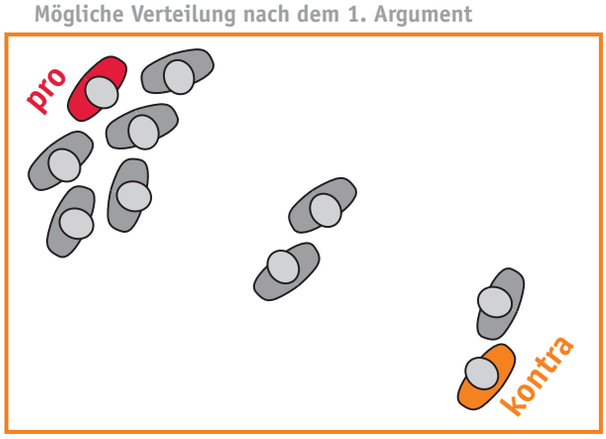
Hinweise

Oft fallen den Protagonisten nach dem dritten oder vierten Argument keine weiteren Begründungen für ihre Position ein. Andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ein weiteres Argument parat haben, können sich nun an deren Seite stellen und dieses vortragen.

Ausgangssituation



Mögliche Verteilung nach dem 1. Argument



© 2013, Berghof Foundation

Die amerikanische Debatte

Die amerikanische Debatte kann auch bei der Bearbeitung von Dilemma-Situationen verwendet werden. Sie dient zur selbstständigen Erarbeitung der Argumente bei kontroversen Themen. Damit ist eine teilnehmerinnen- und teilnehmerorientierte, aktive Informationsbeschaffung sowie ein kontrollierter Austausch von Sichtweisen und Argumenten möglich.

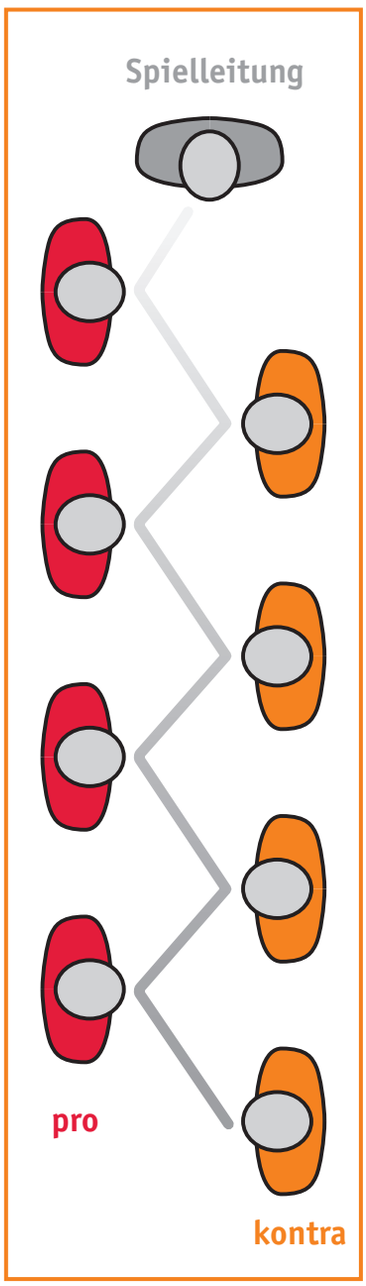
Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase werden zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe sucht Pro-Argumente, die andere Kontra-Argumente. Hierzu können neben der Dilemma-Beschreibung auch zusätzliche Hintergrundmaterialien in die Gruppenarbeit einbezogen werden (Zeitungsartikel, kurze Texte etc.). Die Gruppen sollen sich mit der jeweiligen Argumentation vertraut machen.

Die eigentliche Debatte

Diese strukturierte Diskussion läuft nach folgenden Regeln ab:

- Jede Seite bestimmt mehrere Diskutantinnen und Diskutanten, die sich an einem Tisch gegenübersitzen (oder im Raum gegenüberstehen).
- Die Diskussionsleiterin bzw. der Diskussionsleiter eröffnet die Debatte, indem sie bzw. er die Fragestellung nochmals vorträgt und dann einer Seite das Wort erteilt.
- Beginnt z.B. die Pro-Seite, kommt nach einer vorgegebenen Zeit (z.B. eine Minute) die Kontra-Seite (wieder für eine Minute) an die Reihe, dann wieder die Pro-Seite usw.
- Die Diskussionszeit der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist streng einzuhalten. Die Diskussionsleiterin oder der Diskussionsleiter unterbricht jeden Beitrag nach der vereinbarten Zeit. Sie sollte zwischen 30 Sekunden und einer Minute liegen.
- Am Ende der ersten Runde angekommen, geht das Ganze rückwärts zum Ausgangspunkt zurück.
- Am Ende einer Debatte kann eine allgemeine Plenumsrunde oder eine Abstimmung stattfinden.



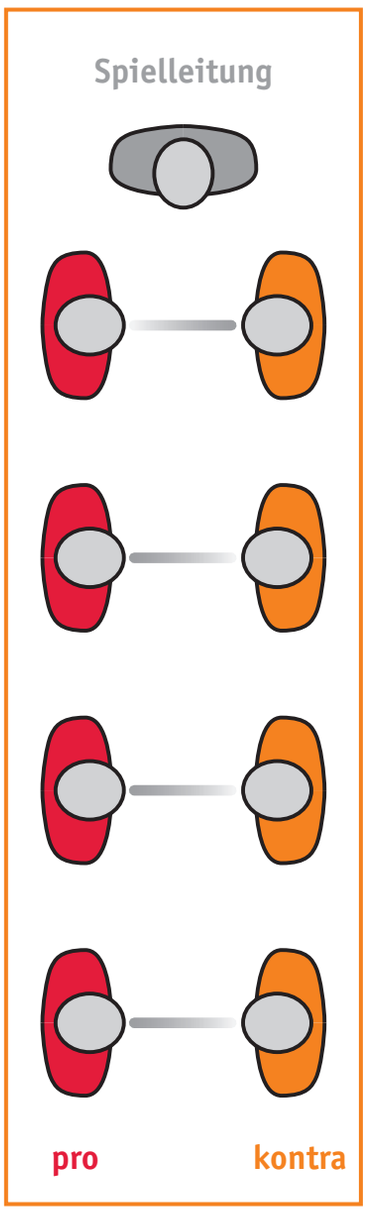
© 2013, Berghof Foundation

Die Streitlinie

Bei dieser Übung stehen sich die beiden Untergruppen in zwei Linien gegenüber.
Dabei stehen die Einzelnen so, dass sie jeweils eine Partnerin bzw. einen Partner als Gegenüber haben. Der Zwischenraum zum Gegenüber und zum Nachbarn sollte jeweils etwa einer Armlänge entsprechen.
Die Streitfrage, das Problem, der Konflikt wird im Partnerdialog ausgetragen, wobei die Positionen der jeweiligen Linie von der Spielleitung bestimmt werden (z. B. Linie „A" vertritt die Position, „Reisen in Diktaturen sollen vermieden werden", Linie „B" die Position, „Reisen in Diktaturen schaden niemandem").
Besonders geeignet sind Themen, bei denen es sehr kontroverse Meinungen gibt. Die Spielzeit sollte kurz sein; es empfiehlt sich, nach ca. 2-5 Minuten einen Rollenwechsel vorzunehmen (jetzt wird also von jeder oder jedem die entgegengesetzte Position vertreten).
Der Vorteil dieser Übung, etwa gegenüber Rollenspielen, ist, dass die gesamte Gruppe einbezogen wird, dass alle gleichzeitig reden, d. h. niemand außer der Partnerin oder dem Partner hört zu. Alle haben eine gemeinsame Erfahrung. Diese Methode eignet sich besonders gut als Einstieg, bevor im Plenum weitergesprochen wird.

Bei der Auswertung ist es wichtig festzuhalten:

- Welche Argumente sind gefallen?
- Wie wurde auf die jeweiligen Argumente reagiert?
- Gab es ein echtes Aufeinander-Eingehen oder waren es zwei Monologe?
- Welche Position zu vertreten ist leichter gefallen?
- Welche Position entspricht am ehesten der eigenen Meinung?



© 2013, Berghof Foundation

Ideen für „Value Talks“

Der Grundgedanke von „Value Talks“ ist, dass Menschen über zentrale Wertefragen miteinander ins Gespräch kommen. Für „Value Talks“ gibt es verschiedene Formen im Kontext öffentlicher Veranstaltungen, wie z.B. Podiumsdiskussionen, Filmveranstaltungen oder Gespräche, bei denen sich Jugendliche und Erwachsene ehrlich darüber unterhalten, was ihnen im Leben wichtig ist.

1. Beim ersten „Value Talk“ den wir durchführten, interviewten Jugendliche Wahlkandidaten für politische Ämter. Sie stellten ihnen vorformulierte Fragen und spielten so eine Art Frage-Antwort-Spiel mit ihnen. Denn eine offene Diskussion wäre für diese Jugendlichen zu schwierig gewesen. Es gab ein Zeitlimit für jeden Redner und auch die Zuhörer konnten ihre Fragen stellen.
2. In einem zweiten Setting produzierten Jugendliche Medien. Sie interviewten z.B. eine Musikgruppe in der Art einer Talkshow. Vor der Veranstaltung teilten sie ihre verschiedenen Rollen auf und vereinbarten, wer welche Frage stellen wird. Diese Talkshow nahmen sie auf Video auf.

   In einem weiteren Schritt führten die Jugendlichen dann eine Straßenbefragung durch, die sie ebenfalls auf Video aufnahmen.

   Diese Aufnahmen wurden dann bei einer Veranstaltung eingespielt. Bei dieser Veranstaltung konnte sich das Publikum noch weiter beteiligen, in dem es im Vorfeld per SMS oder E-Mail Fragen einreichen konnte. Diese wurden dann an die Teilnehmer zur Beantwortung weitergegeben.
3. Um das Publikum noch stärker einzubeziehen, wurde mit verschiedenen Formen experimentiert. So konnten die Besucher z.B. schon vor Beginn der Veranstaltung nonverbal ihre Meinung zu bestimmten Fragen durch Klebepunkte oder durch „Abstimmung mit den Füßen“ ausdrücken (z.B. sich in eine ausgewählte Ecke stellen).

   Während einer Veranstaltung wurde z.B. ein Mikrophon herumgereicht um Fragen stellen zu können. Fragen wurden auch anonym auf Karten gesammelt oder es wurde eine Fragebox aufgestellt.

Robert, Deutschland

Weitere Ideen

- Transkulturelle Filme für eine „Value-Talk“- Veranstaltung nützen.
- Einladung von (lokal) bekannten Persönlichkeiten.
- Brisante lokale Themen aufgreifen.
- Generationsübergreifende Gespräche anbieten, z.B. zum Thema „Wie haben sich aus unserer Sicht Werte über die Zeit hinweg verändert?“
- Entwicklung eines Werteprofils für Personen, Schulen oder Firmen.
- Kulturveranstaltungen wie „Poetry Slams“, Konzerte oder Song-Contests organisieren.
- Fotowettbewerb zu Wertethemen veranstalten. Die Fotos werden prämiert und ausgestellt. Bei der Preisverleihung könnte es einen „Value Talk“ mit der Jury geben.

Erfahrungen

Das Thema unseres ersten Value Talks war Menschen- und Kinderrechte. Wir haben vier Gastredner eingeladen, hoch angesehene Persönlichkeiten aus unserer Stadt und der Umgebung, die es verstanden, die Sprache der Jugendlichen zu sprechen. Moderator war der Vorstand der Studentenvertretung, der auch in die Vorbereitung einbezogen war. Zunächst führten wir ein „Round-Table-Gespräch“ mit den Gästen durch. Dann zeigten wir zwei kurze Filme, die grundlegende Fragen des Themas verdeutlichten und bezogen schließlich die Besucher in die Diskussion ein. Trotz unserer Skepsis über diese Art von Veranstaltung hat sie sich als sehr erfolgreich erwiesen. Viele Besucher waren sehr interessiert. Die Jugendlichen stellten viele Fragen und die Gastredner fanden die Veranstaltung sehr nützlich und außergewöhnlich interessant.

Tett Hely, Pécs/Ungarn

© 2013, Berghof Foundation

6. Ein Szenario entwickeln

- Eine Ausgangssituation (Problemsituation, Dilemmasituation) wird beschrieben oder es wird gemeinsam eine Ausgangssituation überlegt.
- Die Jugendlichen werden in Gruppen eingeteilt und erhalten ein großes Blatt Papier und Stifte.
- Auf dem Papier, oder noch besser auf einer Papierrolle, werden alle Handlungsmöglichkeiten visualisiert, die die betreffende Person hat. Dabei wird der Handlungsstrang so lange verfolgt, bis sich eine oder mehrere Lösungen ergeben.
- In einem zweiten Schritt sollen die wahrscheinlichen Handlungen eingezeichnet und Begründungen gesucht werden, warum diese Handlungen wahrscheinlich sind.
- Bei der Präsentation und Besprechung werden die Schlüsselszenen verdeutlicht.

Kommentar

Hintergrund des Szenarios ist es zu überlegen und auszuarbeiten, welche (prinzipiellen) Handlungsmöglichkeiten in Entscheidungssituationen bestehen sowie, welche weiteren Handlungsmöglichkeiten (-zwänge) sich aus einmal gefällten Entscheidungen ergeben.

Eine solche Abfolge möglicher und/oder tatsächlich gefällter Entscheidungen kann in Gruppen bearbeitet werden. Dabei soll die Szene in allen Alternativen weiterverfolgt werden. Ziel ist es, Denken in Alternativen zu ermöglichen und dabei auch die Folgen der Handlungen vorauszudenken.

Beispiel: Max!

Das Szenario Max! ist als Onlinespiel (in deutscher Sprache) verfügbar unter: www.max.friedenspaedagogik.de

Ausgangsszene

Tina kommt ins Klassenzimmer und sieht, wie sich Max an einer Tasche zu schaffen macht.

Wie soll Tina sich verhalten?

- **Nichts sehen:**
  Tina sieht Max, murmelt, „Am besten ich geh' wieder" und macht die Türe wieder zu.
- **Max zur Rede stellen:**
  „Was machst du denn da? Das ist doch die Tasche von Lea ..."
- **Andere einschalten:**
  „Aha, der Max stiehlt mal wieder. Das werde ich den anderen sagen ..."

© 2013, Berghof Foundation

„Frage die …“

Richard Graham und Gurjit S. Gill arbeiten mit schwierigen, oft bereits straffälligen Jugendlichen in London. Sie berichten hier stichwortartig über Möglichkeiten mit gezielten Fragen Gespräche zu initiieren.

Was sind deine Werte?
Falls die Gruppe oder Klasse nicht zu groß ist, gehe ich zu jedem Schüler und frage ihn, ob er mir einen persönlichen Wert sagen kann (falls die benannten Werte sich wiederholen sollten macht dies nichts). Dann diskutieren wir einen oder zwei der genannten Werte ausführlicher. Wenn zum Beispiel ein Jugendlicher den Wert Respekt nennt (was viele machen), frage ich ihn oder sie was er bzw. sie unter Respekt versteht.

Woher kommen deine Werte?
Ich greife wieder verschiedene Antworten auf und ermuntere die Klasse über diese zu sprechen. Die formulierten Ansichten unterscheiden sich voneinander, aber genau das ist es, was ich erreichen möchte: eine Diskussion entstehen zu lassen. Wenn die Gruppe eher zurückhaltend ist, spiele ich den Advocatus Diaboli, in dem ich z. B. behaupte, dass Jugendliche die Meinungen der Medien und des Fernsehens kritiklos übernehmen würden. Das löst normalerweise heftige Gegenreaktionen und eine längere Diskussion aus.

„Wie würde die Gesellschaft ohne Werte aussehen und wie würde sich das auf dich auswirken?“, ist eine weitere Frage um in ein Gespräch mit den Schülern zu kommen.

Deine Zukunft

Was möchtest du in der Zukunft erreichen?
Die formulierten Vorstellungen können zukünftige Berufswünsche ebenso beinhalten wie z.B. den Besuch einer weiterführenden Schule um eine bestimmte Ausbildung zu machen. Ich greife verschiedene Antworten auf und diskutiere diese mit den Jugendlichen. Für diejenigen, die sagen, dass sie keine Zukunftsvorstellungen haben, erzähle ich ein Beispiel aus meinem eigenen Leben: „Als ich in eurem Alter war, wusste ich nicht, was ich werden wollte. Aber als ich die Schule verlassen hatte, machte ich …“.

Was meinst du musst du tun, um deine Ziele zu erreichen?
Ich betone, dass eigene Entscheidungen Einfluss auf die eigene Zukunft haben werden. Dass man sich nicht von einer Gruppe unter Druck setzen lassen sollte und dass es wichtig ist, an die eigenen Werte zu denken und zu ihnen zu stehen.

Was hindert dich daran, dies zu tun?
Ich weise auf den Einfluss von Gruppen und Gangs hin, z.B. in Zusammenhang mit Drogen oder Waffen und was dies für die eigenen Zukunftsvorstellungen bedeuten könnte. Und ich spreche davon, dass das Klassenziel oder einen Schulabschluss zu erreichen auch damit verbunden ist, hart zu arbeiten. Und dies wiederum hängt stark von der Gruppe ab, zu der man gehört.

PC Richard Graham/PC Gurjit S. Gill: Triple V. Police in School Programm. London 2012, Auszüge.

© 2013, Berghof Foundation

7. Lernzirkel

In diesem Lernzirkel werden an sechs Stationen Werte-Probleme bearbeitet (siehe M5, S. 89 ff.).

Plenum

- Der Einstieg in die Wertethematik erfolgt mit der Bildkartei. Jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer wählt ein Bild aus (das mit etwas Wichtigem/einem Wert assoziiert wird) und begründet, warum ihm/ihr dieser Wert wichtig ist.
- Im Plenum wird die Struktur des Lernzirkels erklärt.
- Es werden (je nach Gruppengröße) bis zu sechs Gruppen gebildet.

Lernstationen

- Die Lernstationen sind in einem oder mehreren Räumen verteilt.
- Die Aufgabenbeschreibung und Arbeitsmaterialien der Lernstationen liegen auf dem Tisch der jeweiligen Lernstation.
- Die Gruppen bearbeiten ihre Aufgabe und visualisieren das Ergebnis auf einer Wandzeitung oder Pinnwand.
- Je nach verfügbarer Zeit rotieren die Gruppen, sodass sie jetzt zur jeweils nächsten Lernstation wechseln (Lernstation 1 nach Lernstation 2 usw.). Die Arbeitsmaterialien der Lernstationen müssen für diese Gruppen neu bereitgestellt werden.

Plenum

- Die Arbeitsergebnisse der jeweils zuletzt bearbeiteten Lernstation werden mit in das Plenum gebracht.
- Im Plenum stellen alle Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse vor. Die Ergebnisse werden gemeinsam diskutiert.
- Die Dilemmageschichten der Lernstationen 3 und 5 werden vorgetragen und gemeinsam (etwa mit der Übung „Positionenspiel") bewertet bevor die betreffenden Gruppen vortragen, wie ihre Entscheidung aussieht.
- Als Leitfaden kann M1, S. 80 herangezogen werden. Lassen sich gemeinsame Werte finden?

Kommentar

In einem Lernzirkel werden Themen arbeitsteilig von Kleingruppen bearbeitet. Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen.

- Die Lernstationen müssen so vorbereitet sein, dass die Lernmaterialien und Arbeitsanweisungen schriftlich auf dem Tisch der Station ausliegen.
- Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden auf Karten oder Wandzeitungen festgehalten.

Plenum

- Einstieg: Fotos auswählen, begründen, zuordnen
- Erklärung der Stationen und Aufteilen der Gruppen

Schlussplenum

- Vorstellen der Lernstationen durch die jeweiligen Gruppen
- Die Dilemmageschichten der Lernstationen 3 und 5 werden gemeinsam bearbeitet (Positionenspiel) bevor die Arbeitsgruppen ihre Entscheidungen vortragen.
- Diskussion und Bewertung der Gruppenergebnisse.
- Welche gemeinsamen Werte sind sichtbar geworden?

© 2013, Berghof Foundation

M1 Leitfaden

Leitfaden zur moralischen und politischen Urteilsbildung

- Wie sind die Daten und Fakten zu diesem Problem?
- Sind die Sachverhalte, um die es geht, verstanden und geklärt?
- Ist die Interpretation der Fakten von Seiten der Wissenschaft eindeutig oder umstritten?
- Welche Interessen verfolgen die verschiedenen (Konflikt-)Parteien?
- Auf welche Einstellungen und Werte wird Bezug genommen?
- Ist die angestrebte Entscheidung (Lösung) verallgemeinerungsfähig?
- Werden die Folgen eingeschätzt und mitbedacht?
- Welche Auswirkungen hat die Entscheidung für die Betroffenen? Profitiert jemand von der Entscheidung?
- Entsprechen die vorgeschlagenen Mittel dem angestrebten Ziel?
- Wie sind die Kosten der Lösung im Verhältnis zum angestrebten Nutzen?
- Wie wird die Entscheidung legitimiert?
- Sind die vorgeschlagenen Handlungen rechtmäßig?
- Entspricht die Lösung den Prinzipien der Grundrechte und Menschenrechte?
- Werden alle Gründe für die Entscheidung offengelegt, so dass sie überprüft werden können?
- Wer übernimmt die Verantwortung für die Entscheidung und die daraus entstehenden Folgen?
- Wie wirkt sich die Entscheidung auf den Machterhalt bzw. die Machterlangung der Akteure aus?

© 2013, Berghof Foundation

M2 Moralische Entwicklung

Der Psychologe Lawrence Kohlberg teilt die moralische Entwicklung in sechs Stufen ein. Die Entwicklungsstufen werden durch die jeweiligen Begründungen für das eigene Handeln sichtbar.

Stufe 1 **Vermeidung von Bestrafung**	Breche keine Regeln, wenn Strafe dafür droht. Menschen wollen Strafe vermeiden und der überlegenen Macht von Autoritäten entgehen.
Stufe 2 **Individualismus, Zweckdenken, Austausch**	Befolge Regeln, wenn du damit unmittelbar jemandem nützt. Richtig ist, was gerecht ist. Menschen wollen eigene Interessen und Bedürfnisse befriedigen. Sie sehen aber, dass sie auch die Interessen anderer berücksichtigen müssen.
Stufe 3 **Anerkennung durch Andere**	Erfülle, was Menschen, die dir nahestehen, von dir erwarten. Menschen wollen vor sich selbst und vor Anderen gute Menschen sein. Sie glauben an die goldene Regel.
Stufe 4 **Beachtung gesellschaftlicher Regeln**	Erfülle die Pflichten, die du übernommen hast. Gesetze müssen befolgt werden, es sei denn in besonderen Ausnahmen, wenn sie mit anderen sozialen Pflichten in Widerspruch geraten.
Stufe 5 **Beachtung demokratisch anerkannter Gesetze**	Menschen vertreten verschiedene Werte und Meinungen. Die meisten Werte und Regeln sind spezifisch für bestimmte Gruppen, also relativ. Es gibt aber auch absolute Werte (Leben, Freiheit), die für alle gelten. Werte stellen soziale Übereinkünfte dar, an die man sich zu halten hat. Gesetze sind zum Wohle aller da und um die Rechte aller zu schützen.
Stufe 6 **Individuelle Gewissensprinzipien, allgemein gültige ethische Prinzipien**	Befolge selbst gewählte ethische Prinzipien. Spezielle Gesetze oder soziale Übereinkünfte besitzen gewöhnlich Gültigkeit, da sie auf solchen Prinzipien beruhen. Wenn Gesetze zu diesen Prinzipien in Widerspruch stehen, halte dich an die Prinzipien.

Vgl. Lawrence Kohlberg u.a.: Die Psychologie der Moralentwicklung. 2. Aufl., Frankfurt/M. 1997.

© 2013, Berghof Foundation

M3 Gründe für gerechtes Handeln

1. Es macht mir Spaß und wenn man nicht erwischt wird, darf man stehlen.
2. Können meinem Tun alle zustimmen?
3. Das Gesetz dient dem Menschen und nicht umgekehrt.
4. Meine Eltern machen es so, und deswegen ist das richtig.
5. Es ist unfair, auf den Klassenkameraden herumzuhacken.
6. Mein Freund hätte mir auch geholfen, wenn ich angegriffen worden wäre.
7. Was geht denn mich das Leid anderer an?
8. Bekomme ich das Gleiche als Geschenk wie deine andere Freundin?
9. Könnte dieses Handeln verallgemeinert werden?
10. Es gibt Situationen, in denen das Recht des Einzelnen über dem der Allgemeinheit steht.
11. Was denken andere über mich, wenn ich jemandem aus einer anderen Clique helfe?
12. Wenn ich sage, was ich denke, könnte der andere verletzt sein, und deswegen ist es nicht richtig.
13. Man lügt seine besten Freunde nicht an! Denn sonst würde keiner mir jemals mehr vertrauen.
14. Wenn alle ihre Versprechen brechen würden, gäbe es keine Gemeinschaft mehr.
15. Es widerspricht dem Gesetz zu stehlen, auch wenn man mit dem Diebstahl Leben rettet. Das Gesetz reguliert das Zusammenleben.
16. Ich habe mich verpflichtet, meinem erkrankten Nachbarn zu helfen, deswegen muss ich das tun.

Peter Schuster: Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In: Wolfgang Edelstein/Fritz Oser/Peter Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001, S. 184.

Lassen sich die Aussagen den folgenden Gründen für gerechtes Handeln zuordnen?

- Vermeidung von Bestrafung:

_____

- Konformität um der Belohnung willen:

_____

- Anerkennung durch andere:

_____

- Beachtung gesellschaftlicher Regeln:

_____

- Beachtung demokratisch anerkannter Gesetze:

_____

- Individuelle Gewissensprinzipien:

_____

© 2013, Berghof Foundation

M4 Beispiele für Dilemma-Situationen

1. Das Amphetamin-Dilemma

Paul macht eine Ausbildung zum Mechatroniker und in drei Tagen ist seine Gesellenprüfung. Im Betrieb läuft es eigentlich ganz gut und sein Chef würde ihn gerne als Gesellen übernehmen, falls er seine Prüfung mit 2,0 abschließt. Er ist sich sicher, dass er den ganzen theoretischen Lernstoff in den nächsten Tagen nicht schaffen kann, es sei denn, er arbeitet auch die Nächte durch. Um sich wach zu halten und konzentriert zu bleiben, überlegt Paul, sich von einem Freund Aufputschmittel zu besorgen. Diese hatten ihn schon bei der Zwischenprüfung durch die Nächte gerettet. Zwar weiß er, dass sie für seinen Körper auch schädlich sind, aber die Prüfung muss unbedingt gut werden. Allerdings hatte er seiner Freundin versprochen, nicht mehr so achtlos mit seinem Körper umzugehen. Sie würde bestimmt stutzig werden, wenn er in den nächsten Tagen kaum schlafen würde. Was würdest du Paul raten?

2. Das Facebook-Dilemma

Marie arbeitet seit vier Wochen in einer Werbeagentur. Ihre Kollegen sind freundlich und sie könnte sich gut vorstellen, hier länger zu arbeiten. Nur ihr Personalchef ist ihr unsympatisch. Schon während des Bewerbungsgesprächs hatte dieser so viele persönliche Fragen gestellt. Als sie am Abend nach Hause kommt und auf ihre Facebook Seite geht, stellt sie fest, dass ihr Personalchef eine „Freundschaftsanfrage“ an sie gestellt hat.
Sollte Marie diese „Freundschaftsanfrage“ bestätigen? Immerhin entscheidet ihr Chef, ob sie nach der dreimonatigen Probephase weiter beschäftigt wird.

3. Das Verabredungs-Dilemma

Eigentlich wollte Tine heute Abend mit Max und ein paar Freunden gemeinsam kochen. Max wollte in kleiner Runde seinen Geburtstag nachfeiern und hatte Tine schon vor zwei Wochen eingeladen. Tine hatte sofort zugesagt, da sie Max schon lange nicht mehr gesehen hatte und sich der Plan für ein gemeinsames Kochen super anhörte. Nur gerade heute passt es ihr gar nicht. Die Hausarbeit ist

Checkliste für Dilemmata

- Liegt eine Zwangslage vor?
- Ist es eine moralische Zwangslage?
- Wird Neugier, Empathie und Spannung ausgelöst?
- Lassen sich keine leichten Auswege aus der Zwangslage finden?
- Ist die Geschichte kurz und verständlich dargestellt (max. eine halbe Seite)?
- Hat die Dilemma-Person einen Namen?
- Ist das Dilemma für die Altersgruppe, in der es benutzt werden soll, geeignet?
- Wird das Dilemma von Jugendlichen verstanden?
- Ist das Dilemma realistisch und glaubwürdig?

Georg Lind: Moral ist lehrbar. Oldenburg 2009, S. 81, Auszüge.

© 2013, Berghof Foundation

noch nicht fertig gestellt und sie hatte den Arbeitsaufwand mal wieder komplett unterschätzt.
Was sollte Tine tun? Wenn sie Max so kurzfristig absagen würde, wäre dieser bestimmt enttäuscht. Aber: Was kann Max dafür, dass sie ihre Zeit nicht richtig eingeteilt hat? Auf der anderen Seite muss ihre Hausarbeit morgen Mittag abgegeben werden. Sollte Tine zum Geburtstagskochen gehen?

4. Das Kapitäns-Dilemma

Ein Fischer ist mit seinem Schiff östlich von Tunesien unterwegs, als er ein beschädigtes Boot mit mehreren Flüchtlingen kreuzt. Sofort setzt der Kapitän einen Notruf ab und nimmt die Schiffbrüchigen an Bord. Unter den Geretteten sind zwei schwangere Frauen und einige Kinder. Sie sind absolut erschöpft und bedürfen dringend medizinischer Hilfe. Der nächstgelegene Hafen ist auf der italienischen Insel Lampedusa. Allerdings hatte die dortige Küstenwache auf Anfrage des Kapitäns ein Einlaufen des tunesischen Schiffes unter allen Umständen verboten und sogar mit einem Schnellboot versucht, das tunesische Schiff abzudrängen.
Wenn der Kapitän dennoch in den Hafen einläuft, wird er festgenommen und angeklagt. Wie soll er sich entscheiden?

5. Das Freundschafts-Dilemma

Marc und Frederik kennen sich seit dem Kindergarten und sind beste Freunde. Nach ihrem Realschulabschluss hatten sie sich bei der örtlichen Kfz-Werkstatt um einen Ausbildungsplatz beworben und wurden genommen.
Nach einigen Wochen merkt Frederik, dass Marc seit Kurzem viel Geld für Kleidung ausgibt und sich sogar einen neuen Fernseher gekauft hat, obwohl sein Lehrlingsverdienst auf keinen Fall für solche Ausgaben ausreicht. Auf die Frage, woher Marc das ganze Geld hat, druckst dieser herum und murmelt, dass ihn das nichts angehe.
Ein paar Wochen später bestellt der Chef Marc und Frederik in sein Büro. Er sagt, dass sehr viel Geld aus der Mitarbeiterkasse geklaut worden sei und nur sie beide als Täter in Frage kämen. Wenn er jetzt nicht sofort erführe, wer das Geld geklaut habe, müsse er beide entlassen. Denn für ihn sei ein Vertrauensverhältnis im Betrieb sehr wichtig. Frederik hat nun einen bösen Verdacht. Aber wie soll er damit umgehen? Welchen Rat würdest du Frederik geben?

6. Das Flugzeug-Dilemma

Lotti ist seit zwei Jahren mit ihrem Freund Francesco zusammen. Sie hat ihn in ihrem Auslandsjahr in Italien kennen gelernt und kann ihn daher nur selten sehen. Zwar verbringen sie die Ferien abwechselnd beieinander, aber die Monate dazwischen sind quälend lang. Lotti könnte aber unmöglich öfter fliegen, da die Flüge viel zu teuer sind.
Im Internet stößt Lotti aber auf die Anzeige einer Billig-Airline, die für 9,90 Euro nach Italien fliegt. Mit Gebühren würde sie dann pro Flug nur 20 Euro zahlen. Für den Preis könnte Lotti auch mal für ein Wochenende nach Italien fliegen. Als sie das ihrer besten Freundin erzählt, ist diese sofort skeptisch und sagt ihr, dass diese ganze Fliegerei das Klima zerstöre. Es hat doch die letzten Jahre auch so ganz gut geklappt. Warum willst du noch öfter fliegen? Was sollte Lotti tun?

7. Das Folter-Dilemma

Die Polizei hat den Entführer eines Kindes gefasst. Das entführte Kind befindet sich jedoch noch in einem Versteck des Entführers. Der Entführer wird verhört, will jedoch nicht aussagen, wo er das Kind versteckt hat. Der Einsatzleiter der Polizei überlegt deshalb, ob er den Entführer foltern soll, bis er das Versteck verrät, da nur so das Leben des Kindes gerettet werden kann. Was würdest du dem Einsatzleiter der Polizei raten?

8. Das Schul-Dilemma

Paula und Lina sind beste Freundinnen. Bei Matheklausuren lässt Lina Paula oft abschreiben und bringt sie so ganz gut durch die meisten Klausuren. Nachdem die letzte Klausur des Jahres zurückgegeben wurde und bald die Noten festgelegt werden, ruft die Mathelehrerin Lina zu sich und sagt ihr, dass sie herausgefunden habe, dass sie

© 2013, Berghof Foundation

in Mathematik bei Paula abschreiben würde. Sie würde ihr nun von der Endnote eine Note abziehen und sie in Zukunft nicht mehr beieinander sitzen lassen. Lina empfindet das Verhalten der Lehrerin als ungerecht. Aber was soll sie tun?

9. Das Steuersünder-Dilemma

Die deutsche Bundesregierung erhält ein Angebot, für 2,5 Millionen Euro einen illegalen Datensatz über 1.500 Steuersünder zu erwerben. Mit diesen Daten könne man über 100 Millionen Euro an Nachzahlungen einnehmen und zudem auch strafrechtlich gegen die Steuerbetrüger vorgehen. Allerdings ist die Situation nicht ganz so einfach. Kritiker der Idee den Datensatz zu kaufen argumentieren, dass sich der Staat zum Hehler mache, wenn er die gestohlenen Daten kaufen würde und somit ein Verbrechen honoriere.

Auf der anderen Seite dürfe man diese Chance nicht verstreichen lassen, da sonst das grundsätzliche Gerechtigkeitsgefühl der Gesellschaft in Frage gestellt würde. Was würdest du dem verantwortlichen Minister raten?

10. Das Umweltschutz-Dilemma

Ein mittelständischer Kunststoffproduzent leidet sehr unter der Wirtschaftskrise. Besonders die hohen Kosten für die Entsorgung seiner Abfallstoffe machen ihm zu schaffen. Ein Bekannter rät ihm, statt die hohen Entsorgungskosten zu zahlen, sollte er einen Entsorgungsbetrieb aus Bulgarien beauftragen die Abfälle abzuholen. Das sei konkurrenzlos billig und einen „Entsorgungsschein" würde es auch geben.

Falls der Kunststoffproduzent die Kosten nicht radikal senken kann, muss er einen Teil seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entlassen. Was würdest du dem Unternehmer raten? Sollte er das Angebot annehmen, obwohl er weiß, dass man zu diesem Preis die Abfälle nicht korrekt entsorgen kann?

11. Das Minarett-Dilemma

Herr Kaiser wohnt mit seiner Familie in einer ruhigen Gegend in einer Großstadt. In ihrer Straße gibt es noch eine große Baulücke. Die islamische Gemeinde hat nun beim Bauamt einen Bauantrag für den Neubau einer großen Moschee mit Minarett eingereicht, da die bisherige Moschee zu klein geworden ist. Den Nachbarn von Familie Kaiser geht das zu weit. Sie befürchten, dass ihre Ruhe mit der Moschee vorbei sei und wollen auch keine „Überfremdung" ihrer Wohngegend. Außerdem gäbe es im Industriegebiet noch genügend freie Flächen. Sie gründen eine Bürgerinitiative gegen den Moscheebau und fordern Herrn Kaiser auf, sich in die Unterschriftenliste einzutragen und bei der Bürgerinitiative aktiv mitzuarbeiten. Herrn Kaiser ist ein gutes Verhältnis zu den Nachbarn wichtig. Er hat nichts gegen Muslime und meint, dass Meinungs- und Religionsfreiheit wichtige Güter seien, aber eine ruhige Wohngegend ist auch etwas wert. Wie soll sich Herr Kaiser entscheiden?

12. Das Schwarzarbeit-Dilemma

Lena ist im dritten Lehrjahr in ihrer Ausbildung zur Bürofachkraft bei einer kleinen Druckerei. Sie weiß, dass die Geschäfte nicht so gut laufen, als sie bemerkt, dass ihr Chef einen Teil der Aufträge schwarz abrechnet. Was sollte Lena tun?

13. Das Bagatell-Dilemma

Herr Müller ist Geschäftsführer eines Supermarktdiscounters. Zu seinem Aufgabenbereich zählt auch die Mitarbeiterführung. In einem Fortbildungsprogramm im letzten Sommer wurden die Filialleiter dazu angehalten, auch kleine Vergehen sofort zu ahnden.

Eines Tages beobachtet Herr Müller, wie die langjährige Kassiererin Frau Schmidt einen Leergutbon im Wert von 0,70 Euro unterschlägt. In den Arbeitsverträgen heißt es, dass Diebstahl oder Unterschlagung mit fristloser Entlassung geahndet werden muss. Anderseits ist der Betrag lächerlich gering und Frau Schmidt arbeitet seit über 25 Jahren in dem Supermarkt und war bisher auch sehr zuverlässig.

Herr Müller hat Vorschriften noch nie leichtfertig übergangen. Wie sollte er sich verhalten?

© 2013, Berghof Foundation

14. Das Ausbildungs-Dilemma

Johanna ist gerade 18 geworden und möchte eine Ausbildung zur Friseurin machen. In ihrem Dorf gibt es zwar einen kleinen Salon, der in diesem Jahr auch einen Lehrling sucht, aber die Ausbildung dort soll nicht sonderlich gut sein. Viel lieber würde Johanna in einer größeren Stadt ihre Ausbildung bei einem Friseur beginnen, der verschiedene Trends aufgreift und wo sie etwas über Haarmode lernen kann.

Schließlich bewirbt sie sich in Berlin und wird tatsächlich genommen. Mit dem Kindergeld und dem Lehrlingsgehalt könnte sie in Berlin sogar über die Runden kommen, aber ihre Eltern wollen dennoch nicht, dass Johanna wegzieht. „Du bist noch zu jung und außerdem ist deine Schwester erst acht Jahre alt. Wir brauchen jemanden, der uns auch mal zur Hand gehen kann. Außerdem könntest du bei uns umsonst wohnen und einen Teil deines Lehrlingsgehalts sparen."

Johanna ist unschlüssig. Auf der einen Seite möchte sie eine gute Ausbildung und unabhängig von den Eltern leben. Auf der anderen Seite will sie ihre Familie nicht nur vier oder fünf Mal pro Jahr sehen. Und ihre kleine Schwester würde dann gar nichts mehr von ihr haben. Wie sollte sich Johanna deiner Meinung nach entscheiden?

15. Das Beziehungs-Dilemma

Vera ist seit drei Jahren mit Sergej zusammen. Während der Ausbildung hatten sie sich in der Berufsschule kennen gelernt und es hatte sofort gefunkt. Ihre Beziehung läuft richtig gut und seit einem Jahr haben sie sich eine gemeinsame Wohnung genommen. Nun aber endet die Ausbildungszeit und Sergej hat das Angebot von seinem Arbeitgeber, übernommen zu werden. Vera allerdings hat keine Chance nach der Gesellenprüfung noch weiter in ihrem Ausbildungsbetrieb zu arbeiten. Ihr Chef aber bietet ihr an, bei einem befreundeten Kollegen in Hamburg anzurufen und sie dorthin zu vermitteln. Das Geschäft sei ein sehr gutes und hier in dieser Kleinstadt würde sie nur schwerlich etwas finden.

Am Abend erzählt Vera ihrem Freund von der neuen Situation. Beiden ist klar, dass eine Fernbeziehung sehr schwer wird – besonders weil beide am Samstag arbeiten müssten. Sergej will aber das Angebot seines Chefs auf jeden Fall annehmen, auch weil ihm dieser vorgeschlagen hat, wenn Sergej gute Arbeit leiste, einen Teil der Kosten für die Meisterschule zu übernehmen. Wie sollte sich Vera entscheiden?

16. Das Prospekt-Dilemma

Konrad verteilt seit zwei Jahren Prospekte für den örtlichen Supermarkt. Jeden Donnerstag holt er sich die 200 Exemplare vom Supermarkt ab und verteilt sie in seinem Stadtviertel.

Während seiner Arbeit ruft ihn plötzlich sein bester Freund Chris auf dem Handy an und bittet ihn, ganz schnell in die Sporthalle der Schule zu kommen. Dort findet heute Nachmittag ein schulübergreifendes Fußballturnier statt. Ihre Schule kommt nicht auf die geforderten sieben Spieler, weil zwei krank geworden sind und einer sich beim Training verletzt hat.

Konrad erzählt Chris, dass er gerade am Arbeiten sei und die Prospekte noch verteilt werden müssten, sonst käme er natürlich sofort.

Da schlägt Chris Konrad vor, die noch nicht verteilten Prospekte einfach wegzuwerfen. Das fiele sowieso niemandem auf und wer brauche schon diese nutzlosen Werbeblätter. Was sollte Konrad tun?

17. Das Streusalz-Dilemma

Streusalz ist in einigen Gemeinden in Deutschland wegen der Gefahr für die Umwelt verboten oder wird nur sehr selten verwendet. Auf der anderen Seite sind spiegelglatte Straßen für alle Verkehrsteilnehmer eine Gefahr. Die Alternative, mit Granulat zu streuen, um so Schnee und Eis die Glätte zu nehmen, ist viel teurer und auch längst nicht so effektiv. Der umweltbewusste Bürgermeister deiner Gemeinde fragt dich um Rat, wie er die Schneeräumung anordnen sollte. Was würdest du ihm raten?

Gabriel Schimmer/Günther Gugel: Dilemmageschichten. In: Günther Gugel: Praxisbox Werte vermitteln. 2. Aufl. Tübingen 2012, S. 64-69.

© 2013, Berghof Foundation

Erfahrungen mit dem Kapitäns-Dilemma

Bearbeitet wurde ein Dilemma über einen Kapitän, der Flüchtlinge an Bord nimmt (vgl. Dilemma Nr. 4, S. 84).
Wie könnte er in der beschriebenen Situation handeln?
Er könnte die Flüchtlinge in einen sicheren Hafen (Lampedusa) bringen, selbst wenn er dort inhaftiert werden würde. Oder er könnte einen anderen Hafen finden.
Die Mehrheit der Gruppe war bei der ersten Abstimmung dafür, dass der Kapitän die Flüchtlinge in einen sicheren Hafen bringen sollte.
Als nächsten Schritt positionierten sich zwei Sprecher im Raum. Einer vertrat die „Pro-Seite", einer die „Kontra-Seite". Die Sprecher trugen nun abwechselnd ihre Argumente vor. Nach jedem Argument mussten die anderen abstimmen.
Folgende Argumente wurden genannt:

- John: Der Kapitän soll die Insel nicht anlaufen. Er könnte dort sein Schiff verlieren. Er hat auch die Verantwortung für seine Besatzung. Und wenn er nicht gefangen genommen wird, könnte er in Zukunft noch mehr Flüchtlinge retten.
- Michael: Der Kapitän muss die Gefangennahme riskieren, denn er kann nur dadurch die Flüchtlinge retten.
- John: Es ist nicht klar, ob die Flüchtlinge wirklich umgebracht würden, wenn sie in ihr Heimatland zurückkehren würden. Wir haben hier zu wenige Informationen.
- Michael: Nach den „Gesetzen des Meeres" muss der Kapitän den Schiffbrüchigen helfen.
- John: Der Kapitän hat bereits geholfen als er die Flüchtlinge an Bord nahm. Nun kann er sie zu einem anderen Hafen bringen.
- Michael: Es ist völlig unklar, ob das Schiff einen anderen Hafen erreichen kann. Zudem sind unter den Flüchtlingen eine schwangere Frau und auch Kinder.
- John: Es ist immer noch besser für sie zu einem anderen Hafen gebracht zu werden, als dass der Kapitän das Boot verliert.

- Michael: Der Kapitän muss auf Lampedusa anlegen, da es wichtig ist, schnell zu helfen.
- John: Die schwangere Frau und die Kinder können ja dort von Bord gehen. Mit den anderen Flüchtlingen kann der Kapitän einen anderen Hafen suchen.

Reflexion

- Die Mehrheit in der Gruppe war nach der Diskussion der Meinung, dass der Kapitän die Flüchtlinge nach Lampedusa bringen sollte.
- Michael erinnert sich, dass diese Situation vor einigen Jahren mit dem Schiff „Cap Anamour" so passiert sei. Der Kapitän wurde damals gefangen genommen, konnte aber nach ein paar Tagen wieder frei kommen.
- John hat Gisela mit seinen Argumenten überzeugt.
- Michael weist darauf hin, dass wir vielleicht anders entscheiden würden, wenn wir in Wirklichkeit selbst der Kapitän des Schiffes wären.
- Heather hat diese Methode sehr „körperlich" erlebt. Einen Standpunkt im Raum dadurch auszudrücken, dass man seinen Platz findet zeigt, dass es mehr als nur schwarz oder weiß gibt. Das Werte Dilemma half dabei, Empathie auch körperlich zu fühlen.

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

Erfahrungen mit dem Schul-Dilemma

Das Schul-Dilemma (Dilemma Nr. 8, S. 84) handelt davon, dass Lina ihre Freundin Paula in einer Klassenarbeit hat abschreiben lassen. Die Lehrerin ist jedoch der Meinung, dass es genau umgekehrt gewesen sei, nämlich, dass Lina bei Paula abgeschrieben habe. Lina wurde deshalb durch eine schlechte Note bestraft. Soll Lina die Lehrerin darüber informieren, wie es wirklich war? Und was genau könnte sie sagen?

Wir bildeten zwei Reihen, eine für „Pro“ und eine für „Kontra“.
Die Leute, die für „Ja, sie sollte die Lehrerin informieren“ stimmten, standen in der einen Reihe. Die zweite Reihe bildeten diejenigen, die der Meinung waren: „Nein, sie sollten nicht sagen wie es in Wahrheit war.“ Dann befragten sich die Gruppen gegenseitig über ihre Argumente.

Aus der anschließenden Diskussion:

- Johanna denkt, dass Lina auf Grund des Gruppendrucks nichts sagen sollte.
- Niki fragt, „Was wäre, wenn Paula Lernschwierigkeiten oder Probleme zu Hause hat?“
- Für Robert sind Klassenarbeiten sowieso unfair.
- Heather betont, dass die beiden niemals ihre Freundschaft aufs Spiel setzen sollten.
- Chris ist der Überzeugung, dass Lina hart für die Arbeit gelernt habe und deshalb nicht ihre gute Note dafür aufgeben dürfe. Paula habe die Konsequenzen zu akzeptieren, wenn sie von Lina abschreibe.
- Die übereinstimmende Meinung in der Gruppe war: „Beide sind Freundinnen und sollten Freundinnen bleiben!“
- Auch dieses Dilemma zeigte uns, dass es nicht nur richtig oder falsch gibt, es gibt auch „graue Bereiche“.

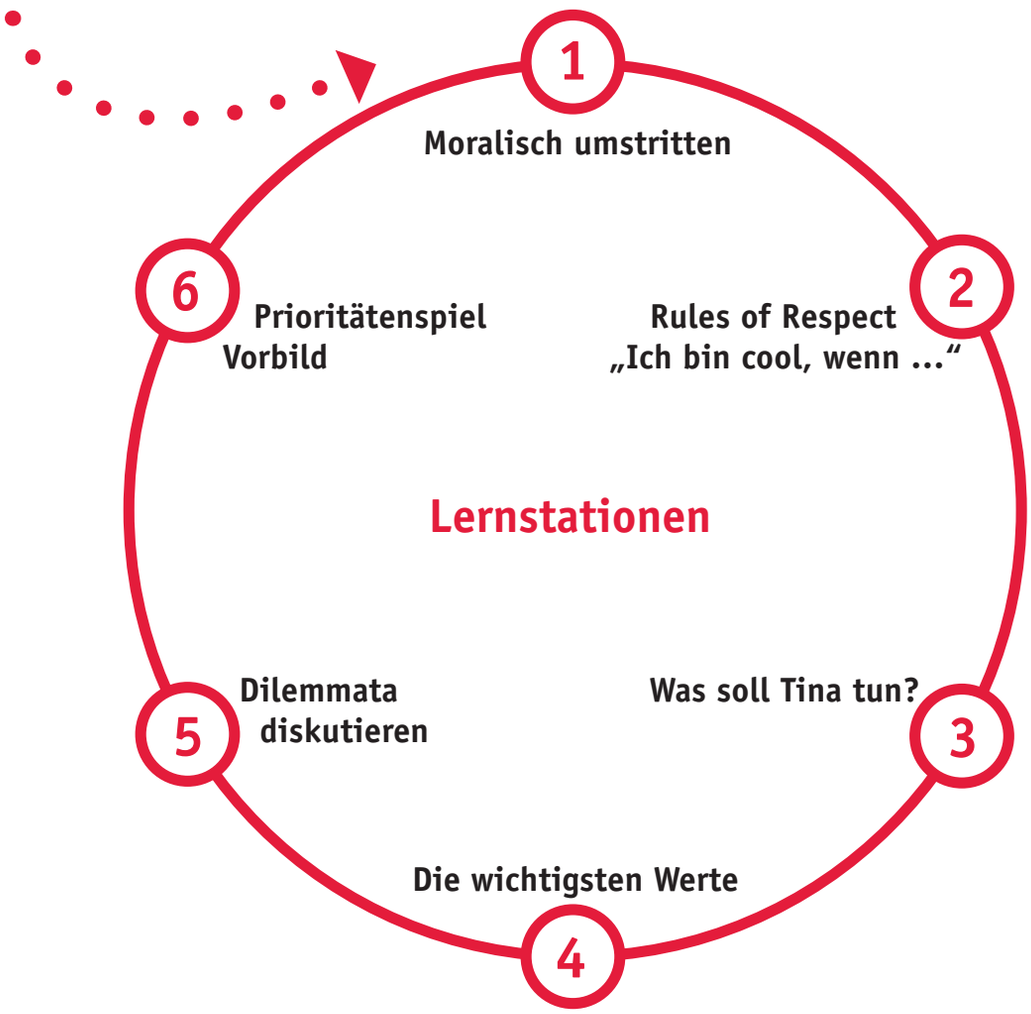
Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

M5 Lernzirkel Werte vermitteln

Plenum

- Einstieg: Fotos auswählen, begründen, zuordnen
- Erklärung der Stationen und Aufteilen der Gruppen



Schlussplenum

- Vorstellen der 6 Lernstationen durch die jeweiligen Gruppen
- Die Dilemmageschichten der Lernstationen 3 und 5 werden gemeinsam bearbeitet (Positionenspiel) bevor die Arbeitsgruppen ihre Entscheidungen vortragen.
- Diskussion und Bewertung der Gruppenergebnisse.
- Welche gemeinsamen Werte sind sichtbar geworden?

© 2013, Berghof Foundation

M5-1 Lernzirkel

Station 1: Moralisch umstritten

Aufgabe

- Wie stehst du zu den unten aufgeführten moralisch umstrittenen Themen?
- Wie steht ihr als Gruppe zu diesen Themen?
- Wo habt ihr Übereinstimmungen, wo Unterschiede?
- Begründet eure Meinungen

	befürworte ich	weiß nicht	lehne ich ab	
Legalisierung harter Drogen				
Aktive Sterbehilfe				
Massentierhaltung				
Organspende				
Tierversuche				
Schusswaffenbesitz für jedermann				
Atomenergie				
Billigprodukte aus Niedriglohnländern				
Darstellung von Gewalt in den Medien				
Vorbeugende Abhöraktionen zur Kriminalitätsbekämpfung				
Kopieren und nicht-gewerbliche Weitergabe urheberrechtlich geschützter Medien und Werke				
Allgemeines Rauchverbot				
Gentechnik in der Landwirtschaft				
Großspenden für politische Parteien				

- Warum ist das Thema umstritten?
- Wie begründest du jeweils deine Meinung?
- Wo bräuchtest du mehr Informationen?
- Bei welchen Punkten würdest du gerne andere Meinungen hören?

© 2013, Berghof Foundation

M5-2 Lernzirkel

Station 2: Rules of Respect

Zusammenleben ist nicht immer einfach. Jeder möchte respektiert werden und „cool“ sein. Zusammenleben gelingt jedoch nur, wenn jede und jeder auch bereit ist selbst zum Gelingen beizutragen.

Aufgabe 1

- Überlege, was für dich „cool-sein“ bedeutet und schreibe drei Aussagen/Beispiele auf.
- Einigt euch dann in der Gruppe auf drei gemeinsame Aussagen.

Aufgabe 2

- Überlege, wofür du dich einsetzen willst, damit gutes Zusammenleben gelingen kann.
- Einigt euch auf drei Aussagen, die euch wichtig sind.

Ich bin cool, wenn ...

1. _____

2. _____

3. _____

Ich setze mich dafür ein, dass, ...

1. _____

2. _____

3. _____

© 2013, Berghof Foundation

M5-3 Lernzirkel

Station 3: Was soll Tina tun?

Tina ist unerwartet in eine Situation gekommen, in der sie sich entscheiden muss, was sie tut. Unten sind drei Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Aufgabe

- Überlegt, wie die Sache bei jeder Handlungsmöglichkeit weitergehen könnte.
- Was würdet ihr an Stelle von Tina tun? Begründet eure Entscheidung.
- Spielt eure Entscheidung im Plenum als Rollenspiel vor.

Ausgangsszene

Tina kommt ins Klassenzimmer und sieht, wie Max sich an einer Tasche zu schaffen macht.

Nichts sehen:
Tina sieht Max und murmelt: „Am besten ich geh' wieder" und macht die Türe zu.

Max zur Rede stellen:
„Was machst du denn da? Das ist doch die Tasche von Lea ..."

Andere einschalten:
„Aha, der Max stiehlt mal wieder. Das werde ich den anderen sagen ..."

Damit ist die Sache aber noch nicht erledigt

Was kann Max tun?

Wen soll Tina informieren?

© 2013, Berghof Foundation

M5-4 Lernzirkel

Station 4: Was ist mir/uns wichtig?

1. Einzelarbeit: Trage deine Meinung ein, indem du eine Ziffer markierst.
2. Einigt euch in der Gruppe, wie ihr die Aussagen bewertet.

	unwichtig 1	2	3	4	5	6	außerordentlich wichtig 7	
Gesetz und Ordnung respektieren								
einen hohen Lebensstandard haben								
Macht und Einfluss haben								
seine eigene Fantasie und Kreativität entwickeln								
nach Sicherheit streben								
sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen								
fleißig und ehrgeizig sein								
auch solche Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann								
sich politisch engagieren								
das Leben in vollen Zügen genießen								
eigenverantwortlich leben und handeln								
das tun, was die anderen auch tun								
ein gutes Familienleben führen								
einen Partner haben, dem man vertrauen kann								
gute Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren								
viele Kontakte zu anderen Menschen haben								
gesundheitsbewusst leben								
von anderen Menschen unabhängig sein								
sich umweltbewusst verhalten								
an Gott glauben								

www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/values/ (Auszüge)

Hinweis für die Lehrkraft:

Nach der deutschen Shell-Jugendstudie 2010 entscheiden sich deutsche Jugendliche im Alter von 12-25 Jahren so: (1) Gute Freunde haben 97 %, (2) Gutes Familienleben haben 92 %, (3) Eigenverantwortlich leben und handeln 90 %, (4) Fleißig und ehrgeizig sein 83 %, (5) Fantasie und Kreativität entwickeln 79 %, (6) Das Leben in vollen Zügen genießen 78 %, (7) Hohen Lebensstandard haben 69 %, (8) Sozial Benachteiligten helfen 58 %, (9) An Gott glauben 37 %, (10) Das tun, was die anderen auch tun 14 %.

© 2013, Berghof Foundation

M5-5 Lernzirkel

Station 5: Dilemmata diskutieren

Aufgabe

- Wählt eine der beiden Geschichten aus und überlegt, wie die Person in der Geschichte handeln soll.
- Stellt eine Liste mit verschiedenen Möglichkeiten auf und entscheidet euch für eine.
- Begründet ausführlich, warum die Person so handeln sollte.

(Wenn ihr noch Zeit habt, könnt ihr auch die zweite Geschichte bearbeiten.)

1. Das Folter-Dilemma

Die Polizei hat den Entführer eines Kindes gefasst. Das entführte Kind befindet sich jedoch noch in einem Versteck des Entführers. Der Entführer wird verhört, will jedoch nicht aussagen, wo er das Kind versteckt hat. Der Einsatzleiter der Polizei überlegt deshalb, ob er den Entführer foltern soll bis er das Versteck verrät, da nur so das Leben des Kindes gerettet werden kann. Was würdest du dem Einsatzleiter der Polizei raten?

2. Das Schul-Dilemma

Paula und Lina sind beste Freundinnen. Bei Matheklausuren lässt Lina Paula oft abschreiben und bringt sie so ganz gut durch die meisten Klausuren. Nachdem die letzte Klausur des Jahres zurückgegeben wurde und bald die Noten festgelegt werden, ruft die Mathelehrerin Lina zu sich und sagt ihr, dass sie herausgefunden habe, dass sie in Mathematik bei Paula abschreiben würde. Sie würde ihr nun von der Endnote eine Note abziehen und sie in Zukunft nicht mehr beieinander sitzen lassen. Lina empfindet das Verhalten der Lehrerin als ungerecht. Aber was soll sie tun?

© 2013, Berghof Foundation

M5-6 Lernzirkel

Station 6: Was zeichnet ein Vorbild aus?

Aufgaben

- Überlegt: Was zeichnet ein Vorbild aus? _____

  _____

- Wer ist für euch ein Vorbild?
  Einigt euch auf eine konkrete Person. _____

- Wer ist für euch absolut kein Vorbild? _____

A – Gesteht Fehler ein und versucht nicht sie zu vertuschen
B – Lobt und gibt Anerkennung
C – Respektiert die Meinung anderer
D – Sucht nach fairen Konfliktlösungen
E – Versucht sich zu kontrollieren, wenn er/sie wütend ist
F – Ist ehrlich und offen
G – Ist erfolgreich
H – Ist pünktlich und zuverlässig
I – Lässt Grenzüberschreitungen nicht durchgehen
J – Versucht alle gerecht zu behandeln
K – Greift Probleme und Sorgen anderer auf
L – Fördert und unterstützt andere
M – Greift ein, wenn jemand diskriminiert wird
N – Akzeptiert niemals Gewalt
O – Denkt über die Folgen des eigenen Handelns nach
P – Kann sich für Fehler entschuldigen
Q – Ist auch unter Stress höflich
R – Weiß immer, was richtig ist
S – Setzt sich für andere ein
T – Übernimmt auch unangenehme Aufgaben
U – Weiß, wo er/sie Hilfe und Unterstützung findet
V – Sieht attraktiv aus
W – Hat Mut bewiesen

- Wählt fünf Aussagen aus und bringt diese in eine Rangfolge (von 1-5).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

© 2013, Berghof Foundation

© 2013, Berghof Foundation

Lernen durch Engagement

Service-Lernen S. 98
Service-Lernen im Überblick S. 100
Essentials von Service-Lernen S. 106
Service-Lernen implementieren S. 106

Materialien
M1 Qualitätsstandards S. 109
M2 Reflexionshilfen S. 110
M3 Beispiel: Schüler helfen Leben S. 111
M4 Weitere Beispiele S. 112

© 2013, Berghof Foundation

Service-Lernen

Sozialpraktikum
Kennenlernen sozialen Engagements und sozialer Berufsfelder.

Berufspraktikum
Praxisnaher Unterricht, Wissen im Praxiskontext vertiefen.

Ehrenamt
Freiwilliges Engagement bzw. ehrenamtliche Tätigkeit in Schule, Kommune, Verein usw.

Praxislernen
Schulisches Lernen, das durch Praxiserfahrungen vertieft wird.

Lernen durch Engagement
(Service-Lernen): Gemeinwohl orientierte Dienste, die Engagement erfordern und fachliches Wissen unterstützen.

Vgl. Seiffert/Zentner 2010, S. 15.

- Service-Lernen ist projektorientiertes Lernen, in dem Jugendliche Engagement zeigen und Verantwortung übernehmen. Diese Projekte (Einsatzbereiche) können vorgegeben oder von den Jugendlichen selbst entwickelt und gestaltet werden. Das Zentrum bildet immer die (gemeinsame) Reflexion und Auswertung (vgl. Seiffert u.a. 2010).
- Im schulischen Bereich ist Lernen durch Engagement (engl. Service Learning) eine Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von Schülerinnen und Schülern mit fachlichem Lernen verbindet.
- Im Bereich der Jugendarbeit ist Service-Lernen ein Lernfeld für Wertevermittlung durch die Kombination von gesellschaftlichem Engagement mit gezielt ausgewählten gemeinnützigen Tätigkeiten, insbesondere mit Menschen, die der Hilfe bedürfen oder am Rande der Gesellschaft leben.

Service-Lernen wird vor allem im schulischen Kontext eingesetzt und dabei als außerschulischer Lernort eng an Klassen und Fächer gebunden, sodass eine Verzahnung von schulischem und außerschulischem Lernen stattfindet.
Im Kontext der Jugendarbeit liegen bislang kaum Erfahrungen mit Service-Lernen vor. Es erscheint jedoch lohnend den Ansatz auch für diesen Bereich zu entwickeln. Dabei sind vielfältige Tätigkeitsfelder denkbar, in denen Service-Lernen implementiert werden kann, z.B. im Rahmen der Jugendverbandsarbeit, als Angebot im Kontext der offenen Jugendarbeit oder auch als spezielle Möglichkeit im Rahmen der Jugendgerichtshilfe. Im Bereich der Jugendarbeit treten eine Reihe von Besonderheiten auf:

- So fehlt die Anbindung an Klassen, stattdessen kann diese Zugehörigkeit auch durch Jugend- oder Projektgruppen geschaffen werden.
- Die thematische Verknüpfung mit Themen in Unterrichtsfächern lässt sich durch Themen ersetzen, die im Kontext der Jugendarbeit aufgegriffen werden.
- Die Verbindlichkeit der Schulklasse entspricht der Verbindlichkeit der Gruppenzugehörigkeit.
- Den professionellen Strukturen in der Schule steht jedoch das (weitgehend) ehrenamtliche Engagement der Jugendleiterinnen und Jugendleiter gegenüber, deshalb sollten insbesondere die Konzeption, Begleitung und Reflexion von Service-Lernen verantwortlich von hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern übernommen werden.
- Die permanente Betreuung und Reflexion ist im schulischen Kontext gut gegeben, da die Schülerinnen und Schüler über den Schulunterricht laufend erreichbar sind. In der Jugendarbeit müssen andere Wege der „Anbindung" gefunden werden, z.B. regelmäßige Telefon-, Mail- oder Skype-Kontakte, oder regelmäßige Gruppentreffs.

Besonders fruchtbar erscheint die Kooperation von Jugendarbeit und Schule, da hier die Erfahrungen und das Know-How aus beiden Bereichen Vernetzungs- und Synergieeffekte ermöglichen.

© 2013, Berghof Foundation

Die folgenden Überlegungen zum Service-Lernen beziehen sich deshalb sowohl auf den schulischen als auch auf den außerschulischen Bereich.

Soziales Engagement wurde in den letzten Jahren als eigener Lernbereich unter den Begriffen „Lernen durch Engagement", „Service-Lernen" oder auch „Compassion" wieder entdeckt.
Service-Lernen hat zum Ziel, gesellschaftliches Engagement von Jugendlichen fest im Alltag von Schule oder Jugendbildung zu verankern und mit der Reflexion fachlicher Inhalte zu verbinden. Durch ausgewählte gemeinnützige Tätigkeiten kommen Jugendliche in Kontakt mit gesellschaftlichen Gruppen, die der Hilfe bedürfen (alte Menschen, Behinderte, Obdachlose usw.) und mit denen sie für gewöhnlich keine oder nur wenige Bezugspunkte haben. Dabei lernen sie, dass es sich lohnt, sich für die Gemeinschaft einzusetzen. Sie trainieren soziale und demokratische Kompetenzen (Solidarität, Kooperation, Kommunikation), und sie können ihr praktisch erworbenes Wissen und ihre Erfahrungen in den Unterricht (oder die Gruppenarbeit) einfließen lassen. Schule und Jugendarbeit werden so praxisnah und handlungsorientiert (vgl. www.lernen-durch-engagement.de).

Service-Lernen kann im Prinzip in jeder Altersstufe stattfinden (also bereits in der Grundschule), soziales Engagement ist jedoch besonders während der Jugendphase wichtig. Da die Jugendphase der Lebensabschnitt ist, in dem Heranwachsende an ihrer Identität arbeiten und ihre Weltsicht entwickeln, wirken solche Erfahrungen in dieser Zeit besonders nachhaltig und identitätsbildend. Reinders (2005, S. 51) hat den Zusammenhang von sozialem Engagement und Werteentwicklung von Jugendlichen untersucht und dabei festgestellt:

- Es ist zwar auch entscheidend, dass und wie häufig sich Jugendliche engagieren, noch wichtiger ist jedoch, dass die Jugendlichen bei ihrer Tätigkeit die Erfahrung machen, etwas bewirken und verändern zu können. Die Qualität der Tätigkeit ist somit bedeutsamer als die Häufigkeit.
- Wenn sich die Selbstwahrnehmung und Einstellungen durch gemeinnützige Tätigkeit geändert haben, dann tendieren die Jugendlichen auch zu erhöhter politischer Partizipationsbereitschaft. Diese veränderten Selbstbilder stehen in engem Zusammenhang zu erhöhten Werten der Fairness und der Sparsamkeit.

Da nicht jede Form sozialen Engagements in gleicher Weise zur Identitätsbildung beiträgt, ist es wichtig, gezielt Tätigkeiten zu finden, die entsprechende Erfahrungen ermöglichen. Dies können u.a. gemeinsame Tätigkeiten mit behinderten Mitmenschen, die Auseinandersetzung mit Flüchtlingen oder der Kontakt zu gesellschaftlichen Randgruppen sein.
Service-Lernen kann seine Ziele dann erreichen, wenn man auf Qualitätssicherung achtet, das heißt das eigene Tun an Qualitätsstandards orientiert und permanent reflektiert und den Erfordernissen anpasst. Service-Lernen ist so verstanden ein gemeinsamer Lernprozess aller Beteiligten.

Partizipation

In allen Phasen des Service-Lernens gibt es Möglichkeiten im Team zu arbeiten. Deshalb sollen die Jugendlichen, wann immer möglich, einbezogen und beteiligt sein. Sie sollen mit darüber nachdenken, was z.B. „arme Menschen" sind oder wo sie gerne arbeiten möchten.
Das Projekt Service-Lernen findet über eine längere Zeitspanne statt. Deshalb ist die Gemeinschaft in der sie leben und arbeiten sehr wichtig um den Jugendlichen beim Erlernen des Service-Lernens zu helfen.
Wenn Service-Lernen noch wenig eingeführt ist, können auch kleinere Projekte Service-Lernen sein. Auch sie können einen guten Einfluss auf alle Teilnehmenden haben.
Öffentliche Anerkennung für ihre Arbeit durch Eltern, Lehrer und die anderen Freiwilligen ist sehr wichtig, damit die Jugendlichen motiviert bleiben. Deshalb ist es eine gute Idee, eine Veranstaltung zu organisieren auf der die Jugendlichen zeigen können, was sie gemacht haben.

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

Einige Kriterien

- Service-Lernen kann zur Entwicklung von Gemeinschaft beitragen.
- Man sollte eine Gruppe nie bevormunden, sondern mit ihr zusammenarbeiten.
- Die Tätigkeit sollte als Lernprozess für alle Beteiligten begriffen werden.
- Die Stellen, in denen die Jugendlichen arbeiten, sollten bekannt sein und es sollte bereits eine Zusammenarbeit mit ihnen bestehen.
- Das Projekt sollte auf aktuelle Bedürfnisse eingehen.

Bill, Nordirland

Service-Lernen im Überblick

(Vgl. zum Folgenden: Anne Seiffert, Sandra Zentner: Service-Learning – Lernen durch Engagement. Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Weinheim 2010.)

Arten des Engagements

- Direktes Engagement durch regelmäßige direkte Kontakte zu Hilfsbedürftigen.
- Indirektes Engagement ohne regelmäßigen direkten Kontakt mit den Hilfeempfängern.
- Engagement durch Anwaltschaft, um Öffentlichkeit für ein Problem zu schaffen bzw. die öffentliche Wahrnehmung zu verändern.
- Engagement durch (Er-)Forschung, die Informationen zur Lösung eines gesellschaftlichen Problems bereitstellt.

Im Sinne der Wertevermittlung hat sich gezeigt, dass ein direktes Engagement mit Hilfsbedürftigen oder Randgruppen am nachhaltigsten Wirkung zeigt (vgl. Reinders 2005).

Beispiele für Engagement

- Spielen mit behinderten Kindern
- Sprachförderung für nicht muttersprachliche Kinder und Jugendliche
- Regelmäßige Besorgungen und Spaziergänge mit Bewohnerinnen und Bewohnern von Seniorenheimen
- Mitarbeit in einem Heim für Menschen mit Handicap
- Kochen für Obdachlose
- Mitarbeit in einer Vesperkirche.

Ablauf

- Entwicklung einer Umsetzungsstrategie für Service-Lernen, die an die eigenen Gegebenheiten angepasst ist.
- Finden von geeigneten Einsatzstellen, in denen die Begegnung mit und Begleitung von Menschen in besonderen Lebenslagen im Mittelpunkt stehen, ein echter Bedarf besteht und die Jugendlichen wirklich gebraucht werden. Mögliche Tätigkeiten für das Engagement von Jugendlichen werden abgesprochen.
- Die Jugendlichen werden in Gruppen auf ihre Tätigkeit vorbereitet und eingeführt.
- Die Eltern werden über das Vorhaben informiert und sind einbezogen.
- Den Jugendlichen werden die Einsatzstellen vorgestellt, die Einsatzstellen werden verteilt bzw. ausgesucht.
- Die Jugendlichen arbeiten einzeln in verschiedenen Einrichtungen oder Projekten regelmäßig und über einen längeren Zeitraum (z.B. ein Nachmittag pro Woche über ein halbes Jahr) mit.
- Sie übernehmen dabei verantwortlich Hilfsdienste bei der Betreuung, Begleitung, Unterstützung oder Pflege von hilfsbedürftigen Menschen und sind mit diesen

© 2013, Berghof Foundation

im Kontakt und Austausch. Sie werden in den Einsatzstellen oder Projekten tatsächlich gebraucht, ohne sie würde eine Lücke entstehen.
- Die Jugendlichen dokumentieren ihr Tun durch Berichte, Fotos, Filme usw.
- Es finden regelmäßige (einzeln und/oder in Gruppen) Reflexionsgespräche mit der Leitung statt.
- Zum Schluss des Einsatzes fertigen die Jugendlichen eine Präsentation an, die bei einer gemeinsamen Veranstaltung (zu der auch Eltern und Gäste eingeladen werden) gezeigt wird.
- Die Jugendlichen erhalten ein Zertifikat für ihre Tätigkeit.

Ziele

- Erwerb von Demokratie- und Sozialkompetenz durch praktische soziale Arbeit mit Notleidenden oder Randgruppen in der Gesellschaft.
- Kennenlernen bislang unbekannter gesellschaftlicher Bereiche.
- Praktische Anwendung von erworbenem Wissen und Kenntnissen im Engagement für andere.

Wie Jugendliche profitieren

- Stärkung der sozialen Kompetenz, des Selbstwertgefühls, der Kommunikationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit der Jugendlichen.
- Förderung der moralischen Entwicklung sowie des sozialen und demokratischen Bewusstseins.
- Förderung der Lernmotivation im schulischen und außerschulischen Bereich.
- Erleben von und Umgang mit eigenen Stärken und Schwächen.

Service-Lernen und Schule

- Mit Service-Lernen verändert sich nicht nur das Lernen in der Schule, indem es projekt- und handlungsorientierter wird, sondern auch das gesamte Schulklima.
- Service-Lernen kann nur gelingen, wenn die Schulleitung und ein großer Teil des Kollegiums diesen Ansatz akzeptiert und aktiv unterstützt.
- Service-Lernen an Schulen muss sich an Qualitätsstandards orientieren.
- Die Schule muss verstärkt außerschulische Kontakte aufbauen und mit anderen Einrichtungen kooperieren. Außerschulische Lernorte korrespondieren so mit einer Öffnung der Schule für den Stadtteil bzw. die Gemeinde.
- Service-Lernen schließt eine größere demokratische Beteiligung der Jugendlichen am schulischen Geschehen ein.
- Service-Lernen kann sich zu einem Teil des Schulprofils entwickeln.

© 2013, Berghof Foundation

Erfahrungen mit Service-Lernen

Aus der Diskussion der Ansätze
Jugendliche brauchen eine gute Einführung in die Projekte, z.B. durch einen Informationstag. Sie benötigen regelmäßige Treffen um zu reflektieren. Man muss sicherstellen, dass sich die Jugendlichen in ihrem Projekt wohl fühlen. Es muss eine Evaluation und eine Präsentation geben, damit die Jugendlichen zeigen können, was sie gemacht und erlebt haben. Eine Abschiedsveranstaltung für alle, die am Projekt beteiligt sind, ist ebenfalls sehr wichtig.

Fragen

- *Wie schafft man es, dass die Jugendlichen motiviert bleiben?*
  Ältere Jugendliche gehen in die Schulklassen und berichten den anderen Schülern, was sie in den Projekten gemacht haben. Nur wenige Schüler steigen aus dem Projekt aus. Die Projektgruppen werden von den Schülern selbst organisiert.
- *Sollte Service-Lernen benotet werden?*
  Soziale Kompetenzen wie sie beim Service-Lernen erworben werden, können nicht benotet werden. Aber die Jugendlichen sollten ein Zertifikat über ihre Teilnahme und Tätigkeiten erhalten.

Trainingsprotokoll

Nordirland
Wir haben das Programm „Adoptiere Großeltern“ entwickelt. In diesem Programm kümmern sich Jugendliche um alte Menschen, indem sie diese „adoptieren“. Sie treffen sich mit ihnen und schreiben ihnen z.B. eine Geburtstagskarte. Kleine Dinge wie diese können die Welt verändern. In diesem Rahmen ist auch die Idee entstanden Geschichten, Reime und Lieder aus der Vergangenheit der alten Menschen zu sammeln und daraus eine CD und ein kleines Buch zu machen.
In einem anderen Projekt schaffen wir einen sicheren Ort für Begegnungen von Menschen, die sich sonst nicht treffen würden, z.B. Katholiken und Protestanten. Wir bieten hier ein Teefrühstück für die Bewohner einer Straße an, um über das Kennenlernen die Erfahrung und das Bewusstsein von Gemeinsamkeiten zwischen den Menschen entstehen zu lassen.
Bill

Ungarn
Roma und Ungarn treffen sich normalerweise nicht. Um eine Begegnung zu ermöglichen, möchten wir, dass Jugendliche beider Gruppen zusammen einen Spielplatz oder ein Haus renovieren. Dieses Haus oder dieser Spielplatz könnte dann ein Ort sein, wo man sich trifft und wo man sich austauschen und für einander interessieren könnte.
Ein anderes Projekt haben wir „Adoptiere einen Rom“ genannt. In diesem Projekt kümmern sich ungarische Jugendliche um obdachlose Roma, indem sie sie symbolisch „adoptieren“.
Niki

Deutschland
Wir arbeiten hier mit Jugendlichen ab der achten Klasse und dem „Club Paula“, einem Freizeitclub für gehörlose Menschen zusammen. In diesem Projekt werden die Jugendlichen zunächst auf die Situation von Gehörlosen vorbereitet. Ein Lehrer für Gebärdensprache kommt regelmäßig in die Klasse und hilft ihnen dabei.
Gisela

© 2013, Berghof Foundation

Service-Lernen im Kindergarten

Die jugendlichen Freiwilligen, die sich am Projekt Service-Lernen beteiligen, sind zwischen 14 und 20 Jahre alt. Es sind nur Mädchen in dieser Gruppe, die von zwei weiterführenden Schulen kommen.
Sie arbeiten im Rahmen von Service-Lernen in zwei Kindergärten im Zentrum von Pécs sowie in einer Kindertagesstätte.
Wir organisierten die Aktivitäten in enger Verbindung mit den Schulen. Wir informierten die Lehrkräft und trafen uns mit den interessierten Jugendlichen. Dann hatten wir drei Vorbereitungstreffen mit den Jugendlichen, die an diesem Projekt teilnahmen. Einführung, Klärung der Rahmenbedingungen, Diskussion der Bedürfnisse der Jugendlichen und die Tätigkeitsfelder standen im Vordergrund. Dabei wurden auch die unterschiedlichen Ebenen der Motivation deutlich.
Die Mädchen entschieden sich im Kindergartenbereich zu arbeiten. Eine Kindergartenleiterin stellte uns die Einrichtung vor, sprach über die Aufgaben, den Ablauf und die Pflichten.
Den Rückmeldungen zufolge sind alle absolut mit ihrer Tätigkeit zufrieden. Die Mädchen, die Kindergärten und die Eltern. Die Mädchen helfen an Nachmittagen in den Kindergärten: Sie sind beim Aufwachen der Kinder dabei, helfen ihnen beim Anziehen und Essen. Sie spielen mit ihnen und bereiten Feste und Ferienzeiten vor. Bei unseren regelmäßigen Evaluationstreffen zeigte sich, dass die Mädchen die Tätigkeiten gerne machen. Sie haben sich inzwischen gut zurecht gefunden, können besser mit den Kindern kommunizieren und nun auch mehrere Dinge gleichzeitig wahrnehmen. Sie erleben die familiäre Atmosphäre und teilen diese positiven Erfahrungen untereinander. Ihre größte Freude ist jedoch, wenn die Kinder von sich aus zu ihnen kommen. So haben sich im Laufe der Zeit viele vertrauensvolle Beziehungen entwickelt.
Und immer wieder taucht eine Frage auf: „Warum machen die das?“

Tett Hely: Service Learing. Pécs/Ungarn 2012, Arbeitspapier, Auszüge.

„Ich nehme an dem Projekt teil, weil ich gerne etwas für andere tun möchte. Ich mag es andere Menschen zu treffen. Ich möchte mich selbst besser kennen lernen und lernen mit anderen gut umzugehen.“
Hajnalka, Ungarn

© 2013, Berghof Foundation

Service-Lernen und Jugendarbeit

- Unterstützung und Dienste für andere sind in der Jugendverbandsarbeit und offenen Jugendarbeit oft Teil des eigenen Selbstverständnisses.
- Jugendarbeit verlässt durch Projekte des Service-Lernens den eigenen Handlungsrahmen innerhalb des Jugendverbandes/Jugendhauses und bietet Einzelnen und Gruppen die Möglichkeit des Engagements in sozialen Einrichtungen oder Brennpunkten.

„Problemjugendliche“

- Service-Lernen kann ein sehr effektives Instrument im Kontext der Jugendgerichtshilfe sein. Service-Lernen kann hier anstelle einer anderen Arbeitsauflage für bestimme Gruppen von Jugendlichen eingerichtet werden. Diese Jugendlichen können hier in der direkten Arbeit mit Menschen wichtige neue Erfahrungen sammeln und Kompetenzen erwerben.

Zivilgesellschaft

- Service-Lernen bedeutet zivilgesellschaftliches Engagement und stärkt somit das Gemeinwesen und die Demokratie.
- Jugendliche lernen auch die Schattenseiten der Gesellschaft kennen und setzen sich so mit Fragen von Lebensentwürfen und Lebensschicksalen, von Toleranz, Ausgrenzung und Integration auseinander.

© 2013, Berghof Foundation

Du unterstützt Menschen, die Hilfe brauchen

Wenn du Teil des Projekts „Service-Lernen“ wirst, finden wir zusammen eine Einsatzstelle für dein Engagement. Diese Einsatzstellen sind Einrichtungen im sozialen Bereich. Während deines Engagements kommst du in Kontakt mit Menschen, die ganz verschiedene Bedürfnisse haben z.B. Menschen mit Behinderung, Seniorinnen und Senioren, oder Kinder, die Nachhilfe in der Schule benötigen. Dadurch lernst du das (wirkliche) Leben anderer Menschen kennen, die deine Hilfe brauchen.

Engagier dich 1x pro Woche

Du engagierst dich ein Mal pro Woche über ein halbes Jahr hinweg. Dabei bist du 2-3 Stunden in einer selbstgewählten, sozialen Einrichtung tätig und verbringst die Zeit mit den Menschen, die deine Hilfe brauchen. Neben dir gibt es weitere Jugendliche, die sich zur selben Zeit in einer anderen Einrichtung der Region engagieren. Gemeinsam seid ihr Mitglieder einer Gruppe, die sich regelmäßig trifft. Bei den Treffen tauscht ihr eure Erfahrungen aus und sucht gemeinsam nach Lösungen für Probleme die während eures Engagements auftauchen können.

Hilfestellung von erfahrenen Pädagogen

Bei deinem Engagement geht es darum Neues zu lernen und anderen Menschen deine Hilfe anzubieten. Im Laufe deines Engagements wirst du mehr über Menschen denen du hilfst, aber auch Neues über dich erfahren. Im Umgang mit den neuen Erfahrungen wirst du Fragen haben und Informationen brauchen. Spezielle Pädagoginnen und Pädagogen geben dir Hilfestellungen und sind immer für dich ansprechbar.

Du bekommst ein Zertifikat

Nach deinem Engagement erhältst du ein Zertifikat. Dieses Zertifikat benennt die Tätigkeiten die du während deines Engagements durchgeführt hast und gibt einen Einblick darin, wie du den Menschen in dieser Einrichtung begegnet bist. Dieses Zertifikat kannst du für spätere Bewerbungen verwenden. Besonders hilfreich kann es sein, wenn du dich für ein Studium oder eine Ausbildung im sozialen Bereich interessierst.

Dein Zertifikat wird dir während einer Abschlussveranstaltung überreicht. Hier bekommen alle ein Zertifikat, die mit dir zeitgleich ein Engagement im Rahmen des „Service-Lernen“ begonnen haben. Dabei wird über die jeweiligen Projekte und das Engagement jedes und jeder Einzelnen berichtet. Zu dieser Veranstaltung werden deine Eltern und Freunde eingeladen, damit sie sich ein Bild von deinem Engagement machen können und sehen, was du alles geleistet hast.

Informationsposter „Triple V“

© 2013, Berghof Foundation

Essentials von Service-Lernen

- Realer Bedarf: Das Engagement der Jugendlichen wird wirklich gebraucht, sie können einen echten und nützlichen Beitrag für die Gesellschaft leisten.
- Unterrichtsanbindung (in der Schule): Es gibt eine bewusst hergestellte Verbindung zwischen dem Engagement der Jugendlichen zu schulischen Lerninhalten.
- Verbandsanbindung (Jugendarbeit): Es gibt eine bewusst hergestellte Verbindung zwischen dem Engagement der Jugendlichen und Zielen bzw. dem Selbstverständnis des Verbandes sowie den sonstigen Aktivitäten in der Jugendarbeit.
- Reflexion: Die praktischen Erfahrungen im Engagement werden gut begleitet und es findet eine regelmäßige, strukturierte Reflexion statt.
- Engagement außerhalb der Schule: Das Engagement findet außerhalb des Schulgeländes an einem außerschulischen Lernort statt.
- Jugendlichenpartizipation: Die Jugendlichen sind aktiv in die Planung und die Ausgestaltung der „Lernen durch Engagement-Aktivitäten" einbezogen.
- Dauer des Engagements: Das Engagement vollzieht sich über einen längeren Zeitraum.
- Einbindung der zivilgesellschaftlichen Dimension: Aufbereitung der Erfahrungen im Unterricht bzw. der Gruppenarbeit, wobei die Reflexion der eigenen Erfahrungen auch auf politische Rahmenbedingungen und Entscheidungen hin erfolgen sollte (Seiffert/Zentner 2010 S. 33 f.).

Service-Lernen implementieren

Soll Service-Lernen neu eingeführt werden, so sind eine Reihe grundlegender Fragen zu beantworten:

- Wie können Jugendliche in die Vorbereitung, Umsetzung und Auswertung von Service-Lernen verantwortlich (partizipativ) einbezogen werden?
- Welche Erfahrungen sollen ermöglicht werden?
- Für welche Jugendlichen sind welche Einsatzstellen sinnvoll?

© 2013, Berghof Foundation

- Wie lange soll das Service-Lernen dauern (Block von 1-2 Wochen, regelmäßig einmal pro Woche über einen Zeitraum von 3-6 Monaten)?
- Wie können geeignete Einsatzstellen gefunden werden (suchen Jugendliche selbst, ist ein Pool von Stellen vorhanden)?
- Wie kann eine gute Kommunikation zwischen den Einsatzstellen und der Schule / Jugendarbeit gesichert werden?
- Welche Tätigkeitsfelder sollen einbezogen werden (Senioreneinrichtungen, Kindergärten, Kindertagesstätten, öffentliche Bibliotheken, Behinderteneinrichtungen)?
- Welchen Kriterien sollen die Stellen entsprechen (Hilfsbedürftigkeit, eigene Fähigkeiten einbringen können, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme ermöglichen)?
- Welche Tätigkeiten sind erstrebenswert (praktische Hilfe für Bedürftige, kleine Hilfsdienste, einkaufen, vorlesen, spielen, spazieren gehen, zum Gespräch da sein, Hausaufgabenhilfe ...)?
- Wie können Eltern informiert und einbezogen werden?
- Wie können die Jugendlichen begleitet (und angeleitet) werden (Berichte schreiben oder multimedial darstellen, Reflexionen)?
- Wie soll mit Problemen (Verspätungen, Nichterscheinen, Stellenwechsel ...) umgegangen werden? Wer kümmert sich darum?
- Wie kann eine Reflexion und Auswertung ermöglicht werden (Berichte schreiben, Einzelgespräche, Gruppengespräche)?
- Wie können die gemachten Erfahrungen zugänglich gemacht werden (Präsentation der Erfahrungen und Ergebnisse auf einer Veranstaltung, Berichte in anderen Schulklassen oder Jugendgruppen, Blogeinträge im Internet, Podcasts, Bilddokumentationen, dokumentierte Gespräche usw.)?
- Wie können die Erfahrungen auf allen Ebenen aufgearbeitet werden?
- Wie kann eine systematische Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewährleistet werden?
- Wie können tragfähige Strukturen aufgebaut werden?

© 2013, Berghof Foundation

Implementierung im Überblick

	Betreuung	Jugendliche	Einsatzstelle
Entscheidung	**1** Das Projektteam fällt die Entscheidung, Service-Lernen zu implementieren		
Vorbereitung	**2** • Konzeption erarbeiten • Art der Tätigkeiten klären • Stellen finden • Jugendliche vorbereiten	**3** – • Bereitschaft zur Mitarbeit • an Vorbereitung teilnehmen	**3** • Bereitschaft klären • Tätigkeiten anbieten • Verantwortlichkeiten klären
Durchführung	**4** • Kontakt zu und Begleitung der Jugendlichen und der Stellen	**5** • Vorstellung in Einsatzstelle • regelmäßige Mitarbeit • laufende Berichte	**6** • Einführung und Anleitung der Jugendlichen • Ansprechpartner für Probleme benennen
Auswertung	**9** • Gemeinsame Präsentation • Reflexionsgespräche mit Jugendlichen • Auswertung mit Einsatzstelle • Bescheinigung für Jugendliche	**8** • Reflexion und Präsentation vorbereiten • Präsentation durchführen • Erfahrungen anderen mitteilen	**7** • Verabschiedung • Reflexion • Bescheinigung

© 2013, Berghof Foundation

M1 Qualitätsstandards

1. **Service-Lernen reagiert auf einen echten Bedarf.**
   Die Jugendlichen übernehmen eine sinnvolle, nützliche Aufgabe. Service-Lernen beginnt dort, wo Jugendliche sich engagieren. Wenn sie spüren, dass sie mit ihrem Wissen und Können wirklich gebraucht werden und dass sie etwas Sinnvolles beitragen können, erfahren sie Selbstwirksamkeit. Durch eine herausfordernde Tätigkeit entsteht Neugier, Motivation und viel Gesprächsstoff, an den in Schule und Jugendarbeit angeknüpft werden kann.
2. **Die Projekte sind Teil des Unterrichts bzw. der Jugendarbeit.**
   Themen, die in der Schule oder Jugendarbeit bearbeitet werden, werden mit Service-Lernen verknüpft. Ein Kernziel von Service-Lernen ist, dass Jugendliche die praktische Anwendbarkeit ihres Wissens erfahren sowie, dass sie umgekehrt mit ihren eigenen Erfahrungen Unterricht und Jugendarbeit bereichern können.
3. **Es findet eine regelmäßige und geplante Reflexion der Erfahrungen statt**
   Mehr Verstehen entsteht nicht automatisch durch mehr Wissen oder mehr Erfahrung. Verstehen beinhaltet die Fähigkeit, Wissen und Erfahrungen zu verknüpfen und zu interpretieren. Das Nachdenken über den Kontext und die Bedeutung der eigenen Erfahrung macht den Sinn des Engagements für die Jugendlichen deutlich.
4. **Die Projekte finden außerhalb der Schule bzw. der gewöhnlichen Orte der Jugendarbeit statt.**
   Es geht beim Service-Lernen auch um eine Öffnung von Schule und eine Erweiterung des Kontextes der Jugendarbeit. Für die Jugendlichen bietet das Engagement ein neues Lernfeld. Sie erhalten die Möglichkeit, Situationen zu meistern, in die sie der „normale" Schulalltag bzw. Jugendarbeit nicht bringen würde. Sie kommen dabei mit Menschen in Kontakt, die sie sonst womöglich niemals treffen würden.
   Durch ihr Engagement in der Gemeinde lernen sie, wie sie einen echten Beitrag für die Gesellschaft leisten können.

Weitere Qualitätskritierien sind:

- Die Jugendlichen sind aktiv in die Planung ihres Engagements einbezogen.
- Die Eltern werden in die Service-Lernen Aktivitäten einbezogen.
- Leistungsnachweis/Bewertung.
- Das Engagement der Jugendlichen beträgt mindestens 20 Stunden (z.B. verteilt über ein Halbjahr).
- Die Service-Lernen Aktivitäten werden evaluiert.
- Es findet eine Ergebnispräsentation oder eine andere Form der öffentlichen Anerkennung statt.
- Service-Lernen ist Teil des Schulprofils bzw. des Profils der Jugendarbeit und fest im Schulleben bzw. in der Jugendarbeit verankert.
- Idealerweise wird Service-Lernen zum festen Bestandteil einer jeden Schülerbiografie.

Vgl. Anne Lehmeier: Service-Learning – Lernen durch Engagement. Freudenberg Stiftung.
Vgl www.lernen-durch-engagement.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Jahrestagung_2010/POSTER_Qualitaetsleitziele_bei_LdE.pdf
Anmerkung: Im Original sind diese Qualitätskriterien ausschließlich auf die Schule bezogen. Der vorliegende Text wurde für die Anforderungen außerschulischer Jugendarbeit so ergänzt, dass die Kriterien nicht verfälscht werden.

© 2013, Berghof Foundation

M2 Reflexionshilfen

Vor dem Engagement

- Erwartungen, Befürchtungen, Hoffnungen?
- Welche Erwartungen hat die Einsatzstelle?
- Worauf freust du dich, was macht dir Schwierigkeiten?
- Was sagen deine Eltern, Freunde usw. dazu?

Während des Engagements

- Was hast du konkret gemacht (Abläufe, Tätigkeiten, usw.)?
- Wie ist die Zusammenarbeit mit anderen?
- Wie ist der Kontakt zur Einrichtung?
- Wie ist der Kontakt mit den zu betreuenden Menschen?
- Was war/ist eine besondere Herausforderung? Wie hast du sie bewältigt?
- Wie hast du dich dabei gefühlt?
- Was gibt dir zu denken?
- Worauf bist du stolz?
- Welche Fragen hast du?
- Was bewirkt dein Engagement?
- Was möchtest du in Zukunft anders machen?

Nach dem Engagement

- Deine wichtigsten Erfahrungen?
- Dein Bild von der Einrichtung?
- Auf welches gesellschaftliche Problem bist du aufmerksam geworden?
- Was hast du für dich, was für die Schule gelernt?
- Welche Einstellungen zu Menschen haben sich bei dir verändert?
- Wie wurdest du von den anderen wahrgenommen?
- Was war schwierig auszuhalten?
- Was möchtest du nicht missen?
- Warum sollten sich Menschen engagieren?

Formen

- Reflexionsfragen auf einem Bogen beantworten (oder als E-Mail)
- Autobiografisches Schreiben (z.B. Tagebuch)
- Briefe schreiben
- Geleitete Gruppendiskussion
- Interviews
- Malen, gestalten
- Fotodokumentation („Bilder der Woche“)
- Darstellendes Spiel
- Song schreiben und vertonen
- Podcast (Gedanken, Reportage, Interview ...)
- Blogbeiträge in einem eigenen Blog
- Video drehen

Sozialformen der Reflexion

- Alleine (Tagebuch ...)
- Paarweise (Briefe, Interview, ...)
- Kleingruppe (Gruppengespräch ...)
- Fokusgruppen (Gespräch mit Projektpartnern ...)

Vgl. Anne Sliwka: Reflexion als zentrale Komponente des Service Learning. o.J. www.lernen-durch-engagement.de

Service-Lernen im Seniorenheim

- Wie würdest du das Seniorenheim beschreiben?
- Warum sind die alten Menschen dort?
- Wenn du ein Seniorenheim entwerfen solltest, wie würde es aussehen?
- Was war für dich die größte Herausforderung?
- Welche Tipps würdest du anderen geben, die in dem Seniorenheim mitarbeiten wollen?
- Wie würdest du den Effekt / die Wirkung deiner Mitarbeit einschätzen?

© 2013, Berghof Foundation

M3 Beispiel: Schüler Helfen Leben

Der Soziale Tag

Seit mehr als zehn Jahren organisiert Schüler Helfen Leben (SHL) bereits den Sozialen Tag. Diese größte Schüleraktion in Deutschland findet jährlich im Frühsommer statt. Im Jahr 2008 und 2009 stand sie unter der Schirmherrschaft von Bundeskanzlerin Angela Merkel und erhielt in vielen Teilen der Gesellschaft, in der Politik und in den Medien breite Unterstützung.

Am Sozialen Tag gehen Schülerinnen und Schüler für einen Tag arbeiten. Ob Rasen mähen, Akten sortieren oder einen Beitrag fürs Lokalradio erstellen, der Vielfalt der Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern sind am Sozialen Tag keine Grenzen gesetzt. Ihren Lohn spenden die Schülerinnen und Schüler an die Projekte von SHL und helfen damit Gleichaltrigen aus Südosteuropa, die Kriegsfolgen zu überwinden.

Ursprung in Schweden

Ins Leben gerufen wurde die Aktion von schwedischen Schülerinnen und Schülern Mitte der 1960er Jahre im Gedenken an den Generalsekretär der Vereinten Nationen Dag Hammerskjöld, der 1962 bei einem Flugzeugabsturz ums Leben kam. Hammerskjöld war bekannt für sein großes Engagement in der Friedensarbeit. Er setzte sich besonders für unterdrückte Menschen in der ganzen Welt ein. Um seine Arbeit aufrecht zu erhalten, beschlossen schwedische Schülerinnen und Schüler die Gründung eines „Tages der Solidarität". Mittlerweile gibt es die „Operation Dagsvaerk" in vielen verschiedenen Ländern der Welt, so zum Beispiel auch in den USA und in Brasilien.

Insgesamt waren seit 1998 über eine Million Schülerinnen und Schüler am Sozialen Tag im Einsatz und verdienten rund 17 Millionen Euro, mit denen die Jugend-, Bildungs- und Friedensarbeit von Schüler Helfen Leben in rund 130 Projekten in Südosteuropa finanziert wird.

Schüler Helfen Leben

Schüler Helfen Leben ist eine Initiative von Jugendlichen für Jugendliche. In Südosteuropa leistet sie Jugend-, Bildungs- und Friedensarbeit. Die Arbeit von SHL wird von der Organisation des Sozialen Tages bis zur Umsetzung der Projekte vor Ort von Jugendlichen selbst gemeistert.

Jugendliche in Südosteuropa

Die Kämpfe im ehemaligen Jugoslawien haben nicht nur Schulen und Jugendeinrichtungen, sondern vor allem auch die Perspektive der Kinder und Jugendlichen zerstört. Heute besuchen die meisten von ihnen wieder regelmäßig die Schule. Sie werden jedoch häufig noch nach Volksgruppen getrennt unterrichtet. Der Geschichtsunterricht wird meist sehr subjektiv gestaltet, Hass und Vorurteile werden geschürt. Auf diese Weise entstehen „unterschiedliche Wahrheiten". Neue Konflikte sind somit vorprogrammiert. Deren Eskalation zu verhindern ist auch ein Ziel für das Engagement von SHL im Bildungsbereich.

Vgl. Schüler Helfen Leben/Institut für Friedenspädgogik Tübingen e.V. (Hrsg.) Der Soziale Tag – praktisch. Ein Leitfaden für Lehrkräfte. Tübingen 2009.
www.schueler-helfen-leben.de

© 2013, Berghof Foundation

M4 Weitere Beispiele

Mentoren für Kinder mit Migrationshintergrund

Schülerinnen und Schüler einer achten Hauptschulklasse in Reutlingen engagieren sich als Mentoren für Grundschulkinder mit Migrationshintergrund. Sie besuchen „ihr Patenkind" einmal pro Woche in seiner Familie, helfen bei den Hausaufgaben, beim Lesen, Schreiben und Rechnen, spielen zusammen und unterstützen die Eltern dabei, die Anforderungen und die Kultur der Schule zu verstehen (Hilfe beim Elternabend, bei der Übersetzung von amtlichen Dokumenten, Erklärung von Lehr- und Lernmethoden).

Unterstützung von Lebenshilfe-Werkstätten

Seit 2001 engagieren sich Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums in Bamberg regelmäßig bei den Bamberger Lebenshilfe-Werkstätten. Das Engagement ist angebunden an die Fachinhalte und Lernziele der Fächer Musik, Deutsch, Wirtschafts- und Rechtslehre sowie Kunst und Sport. In Musik lernen die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Kompositionen in klassischer Notation für die Notenblätter der Veeh-Harfe zu transkribieren, ein Instrument, das für die Lebenshilfe sowohl in wirtschaftlicher wie auch in integrativer Hinsicht von sehr großer Bedeutung ist.

Mitmachexperimente für Vorschüler

In Weinheim und Halle konzipieren Schülerinnen und Schüler von Gymnasien Mitmach-Experimente für Vorschulkinder und führen „Experimentier-Nachmittage" im Kindergarten zur Unterstützung der Erzieherinnen bei der frühkindlichen Bildung in Naturwissenschaften durch.

Vgl. www.lernen-durch-engagement.de

© 2013, Berghof Foundation

Regeln lernen / Fair-Play

Entwicklung von und Umgang mit Regeln S. 114
Der Fair-Play-Gedanke S. 116
Straßenfußball für Toleranz S. 117
Der Ablauf im Überblick S. 121

Materialien

M1 Straßenfußball – Die Grundregeln S. 131
M2 Punktevergabe S. 132
M3 Spielberichte verstehen S. 133
M4 So sehe ich die Regeln S. 134
M5 Lernzirkel Fair-Play S. 135
M6 Veranstaltungsorganisation S. 138
M7 Spielmöglichkeiten bei einem Turnier S. 139
M8 Spielberichtsbogen – Straßenfußball für Toleranz S. 140
M9 Auf Tore statt auf Menschen zielen S. 141

© 2013, Berghof Foundation

Entwicklung von und Umgang mit Regeln

Die Orientierung an universalen Werten und die Einhaltung von Normen und Regeln sind zentrale Notwendigkeiten, um ein Zusammenleben und -arbeiten in Schule und Jugendarbeit zu ermöglichen.
Ein hilfreiches Instrumentarium hierfür bietet die gemeinsame Entwicklung von verbindlichen Regeln des Zusammenlebens auf verschiedenen Ebenen. Für die Diskussion in einer Klasse oder Gruppe (als Diskussionsregeln), für den Umgang miteinander (als Klassen- oder Gruppenvertrag) oder auch für die gesamte Schulgemeinschaft (als Schulvereinbarung) bzw. für den Jugendverband als Verbandsordnung.
Wichtig ist jedoch, stets darauf zu achten, dass Regeln eine ethische Rückbindung benötigen. Sie stellen keinen Selbstzweck dar. Regeln bedürfen der regelmäßigen Überprüfung und Anpassung. Nur dann sind sie bei sich verändernden Gegebenheiten auch passend und hilfreich. Regeln können und sollen nicht in abstrakter Weise vermittelt werden. Zentral ist, dass sie sich im täglichen Zusammenleben widerspiegeln und sichtbar werden.

Welche Regeln sind vorfindbar?
In jeder Gemeinschaft gibt es immer schon vorfindbare Regeln. Diese sollten hinterfragt werden: Welche Regeln gibt es? Welche Werte (Wertschätzung) kommen in den Regeln zum Ausdruck? Von wem wurden sie aufgestellt? Warum wurden/werden sie gebraucht? Was wäre, wenn es diese Regeln nicht mehr gäbe? Gibt es Regeln, die (mich) stören? Welche Regeln hätte ich gerne?

Gebote statt Verbote
Regeln sollten als Gebote, nicht als Verbote formuliert werden. Sie sollten einfach, konkret und bildhaft sein. Das erwartete Verhalten sollte beobachtbar sein und genau beschrieben werden. Damit die Adressaten klar sind, sollten Regeln mit einem „Ich“ oder „Wir“ beginnen.

Eigene Formulierungen statt Vorgaben
Wenn Kinder und Jugendliche ihre Regeln für spezifische Situationen (bei Spielen etc.) oder des Zusammenlebens selbst formulieren, werden diese eher akzeptiert als wenn vorgegebene Regeln eingeführt werden („Wir haben das immer so gemacht ...“).
Die eigene Formulierung von Regeln kann auf vielerlei Weise geschehen: als Spielregeln, als Fair-Play-Regeln beim Fußballspiel, als Selbstverpflichtung (Rules of Respect als Rap-Wettbewerb, als Theaterszene usw.).

© 2013, Berghof Foundation

Straßenfußball für Toleranz – Berichte und Reflexionen

- Letzten Montag Abend hatten wir einen richtigen Streitfall. Im Strafraum gab es ein Handspiel und keine Partei gab nach. Ich sagte, „Jungs ihr müsst das entscheiden, das ist euer Spiel“. Und sie machten sich daran und diskutierten es aus.
  Calum, Nordirland

- Als ein Junge ein Foul begangen hatte, ging er auf den anderen zu und sagte, „Ja, ich habe gefoult, es ist dein Ball“. Er wartete nicht, bis er aufgefordert wurde, sondern gab das Foul sofort zu.
  Katie, Nordirland

- Nur der Spieler wusste, dass er mit seiner Hand den Ball geschlagen hatte. Er blieb stehen und sagte: „ Ich habe ein Handspiel gemacht.“ Er legte den Ball für einen Freistoß auf den Boden, drehte sich um, ging weg und ließ das andere Team seinen Freistoß ausführen. Es klingt unbedeutend, aber es ist ein großer Schritt für diese Jungs, besonders beim Fußball spielen.
  Calum, Nordirland

- Wieder ein Fußballbeispiel. Ich habe überlegt, wen ich mir als Sieger wünsche. Und ich habe weiter überlegt, wie meine Einstellung zum Gewinnen und zum Verlieren ist und wie sie zum Thema „faires Spiel“ aussieht. Es ist schwierig zu den Jugendlichen in der Gruppe zu sagen, dass es nicht nur ums Gewinnen geht, wenn es für mich nur ums Gewinnen geht. Diese Überlegungen hatten eine große Wirkung auf mich.
  Bill, Nordirland

- Wir sehen uns bei einem Fußballspiel oft selbst als Schiedsrichter. Wir sind dabei um zu kontrollieren und sicher zu stellen, dass alles o.k. ist. Aber wenn in einem Fußballspiel der Schiedsrichter zu sehr im Mittelpunkt steht, wird das Spiel ruiniert. Deshalb bleiben wir im Hintergrund. Wir lassen die Jugendlichen spielen und stellen dann Fragen, wie: „Was denkst Du? Wie siehst Du das? Was sind Deine Werte?“. Wir regen die Debatte und die Diskussion an. Im Prinzip spielt sich alles zwischen den Jugendlichen ab.
  Richard, England

- Bei den Diskussionen nach dem Spiel ist es ein Auf und Ab. Wenn wir das Gefühl haben, dass sie vom Thema abweichen, schreiten wir ein und sobald sie wieder darüber reden, treten wir wieder in den Hintergrund.
  Gurjit, England

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

Mit Regelverstößen umgehen

Gerade Jugendliche müssen Grenzen ausloten und ihre eigenen Grenzen finden, indem sie Reaktionen herausfordern, wenn sie Regeln missachten. Wer Regeln aufstellt, muss also damit rechnen, dass diese übertreten werden. Was dann geschieht, sollte bereits bei der Formulierung der Regel bedacht werden. Allerdings sollte nicht nur auf die Einhaltung geachtet werden, sondern stets auch die Frage geprüft werden: Können diese Regeln überhaupt eingehalten werden oder überfordern sie? Welche Unterstützung brauchen die Jugendlichen, um die Regeln besser beachten zu können?

Gemeinsame Regeln

Eine lernförderliche und friedliche Schulkultur kann nur verwirklicht und gelebt werden, wenn alle an der Schule Beteiligten fähig und bereit sind, sich an gemeinsame Regeln zu halten.

- Sinn und Zweck gemeinsamer Regeln bewusst machen: Schülerinnen und Schüler mit Disziplinproblemen erleben Regeln häufig einseitig als Schikane und Einschränkung ihrer persönlichen Freiheit. Sie müssen lernen, dass Regeln unabdingbarer Bestandteil für jedes menschliche Zusammenleben sind.
- Schülerinnen und Schüler in die Vereinbarung gemeinsamer Regeln systematisch einbeziehen: Wenn Kinder und Jugendliche bei der Festlegung von Regeln mitreden können, sind sie viel eher bereit, für ein gutes Funktionieren des schulischen Zusammenlebens Verantwortung zu übernehmen und entsprechende Regeln einzuhalten.
- Regelverstöße ahnden: Erwachsene müssen Kindern und Jugendlichen zeigen, womit sie es ernst meinen und wo die Grenzen sind. Die Überschreitungen verbindlicher Regeln müssen entsprechend benannt und sanktioniert werden.
- Selbst- und Sozialkompetenz fördern: Um Regeln einhalten zu können, braucht es nicht nur Einsicht in den Sinn derselben, sondern auch eine Reihe spezifischer Fähigkeiten und Eigenschaften. Dazu zählen Selbstdisziplin, Impulskontrolle und Empathie. Dazu zählt auch Selbstachtung. Die Einhaltung sozialer Regeln wie Pünktlichkeit oder Ehrlichkeit ist Ausdruck von Respekt, Achtung und Wertschätzung gegenüber Anderen. Doch nur wer sich selbst so behandelt, vermag auch seinen Mitmenschen mit Achtung und Wertschätzung zu begegnen.

www.ag.ch/gewaltpraevention/de/pub/praevention/umgang_mit_regeln.php, Auszüge.

Der Fair-Play-Gedanke

Insbesondere der Fair-Play-Gedanke, der aus dem Sportbereich kommt, aber auch Einzug in viele andere Gesellschaftsbereiche gehalten hat, macht deutlich, was faire Regeln vermögen. Das Wesen des Fair-Play lässt sich nach Pilz (2005) in vier Sätzen zusammenfassen:

- Der faire Spieler muss sich selbstverständlich an die Regeln halten;
- er muss sein Bestes tun, das Spiel innerhalb der Regeln zu gewinnen;
- er muss, um zu seiner Bestleistung herausgefordert zu werden, den bestmöglichen Gegner suchen und diesem Gegner jede Möglichkeit geben, seine Bestleistung hervorzubringen;
- der faire Zuschauer muss unparteiisch sein.

Fair-Play beinhaltet also erheblich mehr, als nur die Regeln einzuhalten.

© 2013, Berghof Foundation

Straßenfußball für Toleranz

Das Beispiel „Straßenfußball für Toleranz“ zeigt, wie die weltweit beliebteste Sportart mit veränderten Regeln eine neue Dynamik entfachen kann. Eine besonders attraktive Form der Auseinandersetzung mit Fair-Play bietet deshalb die Organisation und Durchführung von Kleinfeld-Fußball-Turnieren nach den Regeln des Straßenfußballs für Toleranz. Die Erfahrungen zeigen, dass hier ein enormes Lernfeld erschlossen werden kann, zumal Mädchen bei Straßenfußball für Toleranz stets gleichberechtigt einbezogen sind.

Die Philosophie von Straßenfußball für Toleranz

- **Integration:** Menschen werden nicht ausgegrenzt, weil sie „anders“ sind. Unterschiedliche Meinungen, Nationalitäten, Hautfarben oder Kulturzugehörigkeiten sind Teil der Vielfalt.
- **Gleichberechtigung:** Mädchen werden nicht diskriminiert, weil sie manchmal anders Fußball spielen als Jungen oder einfach nur, weil sie Mädchen sind.
- **Gewaltfreiheit:** Gewalt darf weder auf dem Spielfeld noch im Alltag akzeptiert werden. Es gibt andere Möglichkeiten, um mit Stress und Konkurrenz, Konflikten und Problemen umzugehen.
- **Spaß am Spiel und Lebensfreude:** Im Vordergrund steht der Spaß und die Freude am gemeinsamen Spiel. Siege werden nicht auf Kosten anderer zelebriert, Niederlagen gemeinsam getragen.

Vgl. KICKFAIR/Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (Hrsg.): Straßenfußball für Toleranz. Tübingen 2006, S. 4.

„Straßenfußball für Toleranz“ verfügt über ein sehr flexibles Reglement. Es gibt Grundregeln, die nicht verändert werden sollten, um den Charakter des Ansatzes zu erhalten. Andere Regeln sind nur als Denkanstoß gedacht, sie können verändert oder auch weggelassen werden. Selbstverständlich ist es auch möglich neue Regeln hinzuzunehmen.

Die Regeln von Straßenfußball für Toleranz

Kleinfeld-Fußball

Gespielt wird auf einem Kleinfeld (ca. 10 x 15 m) mit kleinen Toren. Spieldauer: Sieben Minuten.

Teams

Die Teams bestehen aus bis zu sechs Spielerinnen und Spielern (zwei Auswechselspielerinnen und Auswechselspieler). Jedes Team ist mit vier Spielerinnen und Spielern auf dem Platz vertreten. Die Teams sind gemischt. Es wird ohne Torwart gespielt. Auswechseln ist laufend möglich.

© 2013, Berghof Foundation

Rolle der Mädchen

Es muss mindestens ein Mädchen auf dem Spielfeld sein. Ein Mädchen im Team muss im Laufe des Spiels ein Tor schießen, dann erst zählen alle anderen geschossenen Tore. Diese Regel ist zentral im Kontext des sozialen Miteinanders im Team.

Teamer

Schiedsrichter gibt es nicht. Sie werden durch sogenannte Teamer ersetzt, die eine zentrale Rolle mit anspruchsvollen Aufgaben einnehmen.

Dialogzone und Agreements

Vor dem Spiel kommen die Teams in einer „Dialogzone" zusammen und definieren für sich drei „Agreements". Darunter versteht man zusätzliche Regeln im Geiste von Fair Play, die während des Spiels eingehalten werden sollen. Nach dem Spiel kommen die Teams wieder zusammen und diskutieren kurz, inwiefern sie diese Agreements eingehalten haben. Der Teamer kann hier unterstützen und auf beobachtete Spielsituationen aufmerksam machen.

Beispiele für Agreements:

- Sich gegenseitig aufhelfen;
- Auswechslung nach einem Foul;
- keine blöden Ausdrücke;
- keine Fernschüsse;
- Handschlag vor und nach dem Spiel;
- sich für Regelverstöße sofort beim Gegner und beim eigenen Team entschuldigen.

Punkteverteilung

Das Gewinnerteam nach Toren erhält drei Punkte, das Verliererteam nach Toren einen Punkt, bei einem Unentschieden erhalten beide Teams jeweils zwei Punkte. Beide Teams können noch bis zu drei Fair-Play-Punkte bekommen.

Besonders bewährt hat sich folgendes Vorgehen:

- Zwei Fair-Play-Punkte bekommt ein Team, wenn alle drei Agreements eingehalten wurden und besonders fair gespielt wurde.
- Einen Fair-Play-Punkt gibt es, wenn nur ein Teil der Agreements eingehalten wurde.
- Einen Bonuspunkt bekommt das Team, das sich über die vereinbarten Fair-Play-Regeln hinaus fair verhält.

Vgl. KICKFAIR/Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (Hrsg.): Straßenfußball für Toleranz. Handreichung für Jugendarbeit, Schule und Verein. Tübingen 2006, S. 7.

© 2013, Berghof Foundation

Straßenfußball für Toleranz

Straßenfußball

Am 22. Juni 1994 schoss der kolumbianische Fußballspieler Andrés Escobar bei der Fußball-WM in den USA ein Eigentor und damit sein Team aus dem Turnier. Zwei Wochen später war er tot – erschossen von einem Mann aus Wut über Escobars Versagen.

Der Tod des Nationalspielers ist gleichzeitig die Geburtsstunde des weltumspannenden Fußballprojekts „Straßenfußball für Toleranz". Eine Gruppe Kolumbianer wollte nicht mehr, dass ihr Land nur Drogen und Gewalt exportierte, stattdessen sollten es menschliche Werte sein. Sie entschlossen sich Werte durch Fußball spielen zu vermitteln. Die Botschaft von „Straßenfußball für Toleranz" ist klar: Beim Fußball geht es nicht um Leben oder Tod – sondern um Spaß und Fair-Play!

- **Gemischte Teams**
  Beim Straßenfußball für Toleranz spielen Mädchen und Jungen gemeinsam. Es ist immer mindestens ein Mädchen und ein Junge pro Team auf dem Platz.
- **Kein Keeper**
  Die Teams spielen 4 gegen 4. Es gibt weder Tormann noch Torfrau und die Teams dürfen stets auswechseln.
- **Tor von einem Mädchen**
  Ein Tor muss in jedem Team von einem Mädchen erzielt werden, damit die Tore der Jungen auch zählen. Das nach Toren führende Team bekommt drei, das zurückliegende Team einen Spielpunkt. Bei einem Unentschieden bekommen beide Mannschaften zwei Spielpunkte.
- **Kein Schiri sondern Teamer/in**
  Es gibt keine Schiris sondern Teamerinnen und Teamer, die mit den Mannschaften vor und nach dem Spiel in einer Dialogzone zusammenkommen.
- **Gemeinsam Regeln aushandeln**
  In der Dialogzone werden vor jedem Spiel gemeinsam drei Fair-Play-Regeln vereinbart. Nach dem Spiel besprechen die Teams mit Hilfe der Teamerinnen und Teamer, wie die Fair-Play-Regeln eingehalten wurden.
- **Fair-Play-Punkte vergeben**
  Neben Toren zählen auch Fair-Play-Punkte für das Endergebnis.
- **Tore + Fair-Play = Ergebnis**
  Wurden alle Fair-Play-Regeln eingehalten, bekommt das Team zwei Punkte. Wurden nicht alle Fair-Play-Regeln eingehalten, erhält man einen Punkt. Das gegnerische Team kann einen Bonus-Punkt für besonders faires Verhalten vergeben.

Informationsposter „Triple V"

© 2013, Berghof Foundation

Über Fußball

Wir diskutierten die folgenden Fragen über Fußball:

- Warum ist Fußball so attraktiv?
- Wie wollen wir zusammen Fußball spielen?
- Warum spielen wir überhaupt Fußball?
- Wie kann es Spaß machen Fußball zu spielen?
- Was ist die Idee des gemeinsamen Spiels?

Einige Diskussionsbeiträge

- Die Leidenschaft, Fußball zu spielen, liegt in den „Genen". Sogar im alten Ägypten spielten sie Fußball. Fußball wurde nicht von den Engländern erfunden.
- Du musst kein professioneller Fußballspieler sein, es geht darum zu wetteifern und deine Kräfte zu messen. Man sollte Spaß haben und es genießen.
- Fußball bringt Menschen auf der ganzen Welt zusammen. Fußball ist gutes Training und hilft Freundschaften zu schließen.
- Wir haben eine Geschichte gehört, in der während des Ersten Weltkrieges zwei verschiedene Soldatengruppen zusammen an Weihnachten Fußball spielten und danach zurückgingen um wieder aufeinander zu schießen.
- Fußball bedeutet Teams zusammen zu stellen. Teamarbeit und Teamgeist, das gibt ein Gefühl von Zugehörigkeit.
- Fußball ist gesellschaftliche Solidarität: sich gegenseitig auf den Rücken zu klopfen und nach dem Spiel die Hände zu schütteln.
- Fußball bedeutet Freude und Rivalität zwischen den Fußballteams.
- Fußball bedeutet aufrichtig zu sein und Spaß zu haben. Aber auch die Regeln zu respektieren, damit niemand verletzt wird und das Spiel fair gespielt wird. Wenn jeder die Regeln respektiert, braucht man keinen Schiedsrichter. Die Fairness muss von den Spielern selbst kommen.
- Selbst wenn Kinder gewalttätig sind, wissen sie was gerecht ist und wollen gerechte Entscheidungen.

Fragen

- *Aus welchen „pädagogischen" Gründen gibt es bei Fußball für Toleranz keinen Torwart?*
  Jeder soll auf dem Feld gleich sein. Es gibt auf einem Kleinfeld einfach mehr Tore ohne einen Torhüter.
  Einwand: Der Torhüter könnte aber für Kinder eine sehr wichtige Person sein. Vielleicht wäre das ein Grund ihn im Spiel zu behalten.
- Warum *sollten Tore von Mädchen mehr zählen, wenn jeder gleich sein soll?*
  Die Regel gibt es, um Mädchen zu helfen ein Teil des Teams zu sein und in den Spielfluss integriert zu werden.
- *Wie können wir gute Regeln aufstellen und was geschieht, wenn die gewählten Regeln sich als schlecht erweisen?*
  Dann muss man während des Spiels die Regeln ändern. Es ist immer möglich eigene Regeln, die auf den eigenen Erfahrungen beruhen, zu entwickeln.

Erfahrungen

- Ein 13-jähriger Junge spielte in einer Gruppe von älteren Jugendlichen mit. Die Teams entschieden, dass seine Tore doppelt zählen sollten, da er der jüngste Spieler sei.
- Einige Kinder spielten ohne Trainingsschuhe, überhaupt ohne Schuhe oder in Stahlkappenschuhen der Feuerwehrmänner. Es gab keine Unfälle.

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

Der Ablauf im Überblick

1. Einstiegsmöglichkeiten (S. 122)

- Der Film „The Street and the Ball“ zeigt wie die Methode „Straßenfußball für Toleranz“ (engl. football3) in Kolumbien entstanden ist.
- Hintergrund „Warum Fußball?“
  - Input: Welches Potenzial birgt der Fußball im Kontext von Wertevermittlung und Gewaltprävention?

2. Kennenlernen des Regelwerks (S. 123)

- Zentrale Regeln: 4:4, Kleinfeld, gemischte Teams, Mädchentor, keine Schiedsrichter, Teamer, Spielpunkte und Fair-Play-Punkte, Dialogzone.
- Straßenfußball spielen: Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren praktisch, wie Straßenfußball für Toleranz gespielt wird.
- Reflexion: Welche Erfahrungen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemacht?
  - Diskussion: Wie ist es uns beim Spielen ergangen?
  - Sortieren der Eindrücke: Was ist für uns beim Straßenfußball wichtig?
  - Bewertung der Straßenfußball-Regeln: Welche Chancen und Herausforderungen sehen wir in Bezug auf die Methode (für unser Projekt)?

3. Auseinandersetzung mit dem Fair-Play-Gedanken (S. 125)

- Annäherung an den Fair-Play-Begriff über „Spaß“.
- Lernzirkel Fair-Play und Regeln:
  - Station 1: Regeln und Fair-Play: Welche Bedeutungen haben Regeln beim Fußballspiel? Was bedeutet Fair-Play?
  - Station 2: Tor oder kein Tor?
  - Station 3: Fair Play for Fair Life

4. Schlussrunde (S. 127)

- Film „Begegnung Straßenfußball“: Welche „globale Dimension“ hat der Straßenfußball?
- Reportage: Fatuma Abdulkadir Adan: Wie kann der Straßenfußball zur Völkerverständigung beitragen?

© 2013, Berghof Foundation

1. Einstieg

Hintergrund und die Entstehung von Straßenfußball für Toleranz (engl. football3)

Die Wurzeln von „Straßenfußball für Toleranz" liegen in Kolumbien. Am 2. Juli 1994, nach dem Spiel Kolumbien gegen USA während der Weltmeisterschaft, wurde Andrés Escobar ermordet, weil ihm ein Eigentor unterlaufen war. In Medellín, Kolumbien entstand die Idee, die Leidenschaft des Fußballs friedlich zu gestalten und zu nutzen. Der Filmausschnitt erklärt die Hintergründe vom Straßenfußball für Toleranz.

Leitfragen:

- Um was geht es den Leitern und den Jugendlichen beim Projekt „Fußball für den Frieden"?
- Wie wollen sie Fußball spielen und was wollen sie damit verändern?

Kommentar

Der erste Beitrag der halbstündigen Dokumentation „The Street and the Ball" von Ciro Cappellari über den Ursprung von Straßenfußball für Toleranz in Kolumbien (ca. 6 Minuten):

http://video.google.com/videoplay?docid=-5646688505829767456# oder: snipurl.com/1vmbhb

Warum „Straßenfußball für Toleranz"?

Wie in keiner anderen Sportart organisieren sich täglich weltweit Millionen von Menschen aller Altersstufen, Nationalitäten, Religionen oder Weltanschauungen in Teams, um in ihrer Freizeit Fußball zu spielen. Als ausgeprägter Teamsport erfordert Fußball keine größeren materiellen Voraussetzungen und kann auch unter einfachsten Bedingungen gespielt werden. Aufgrund seiner hohen Attraktivität bietet er optimale Zugangsmöglichkeiten zu Menschen verschiedenster Lebensstile und sozialer Milieus. Chancengleichheit und Achtung der Konkurrenten sind unverzichtbare Voraussetzungen für einen reellen Leistungsvergleich mit dem sportlichen Gegenüber. Um dieses Prinzip der Fairness und der Chancengleichheit zu gewährleisten, bedarf es eines vor dem Spiel vereinbarten Regelwerks, das von allen Beteiligten anerkannt und eingehalten wird und das für Gleichberechtigung sorgt.

Vgl. Uli Jäger / Nadine Heptner: Fußball für Frieden und Entwicklung. Essentials für die Entwicklungszusammenarbeit, Tübingen 2009.

Brainstorming am Flipchart:

- Warum spielen Menschen überall auf der Welt Fußball?
- Was ist die Idee des gemeinsamen Fußballspiels?
- Warum und wie wollen wir Fußball spielen?
- Wenn FußballSpaß machen soll, wie muss er dann aussehen?

Kommentar

Bei „Straßenfußball für Toleranz" geht es darum, gemeinsam einen Weg zu finden, dass beide Mannschaften und somit alle Spielerinnen und Spieler Spaß am Fußball haben.

Material

Als illustrierende Materialien können Bilder aus der Tagespresse verwendet werden, die Fußballszenen zeigen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können so beschreiben, was sie sehen und welche Emotionen beim Fußball eine Rolle spielen.

© 2013, Berghof Foundation

2. Kennenlernen des Regelwerks

Gespielt wird 4:4 auf einem Kleinfeld (Court). In jedem Team sind immer mindestens ein Mädchen und ein Junge mit im Spiel. Den Mädchen wird eine zentrale Rolle zugewiesen: nur wenn sie im Laufe des Spiels ein Tor erzielen, zählen die Tore der Jungen ebenfalls. Durch den Verzicht auf Schiedsrichter müssen eigene Formen der Kommunikation und Spielbewertung gefunden werden. In einer sogenannten Dialogzone verabreden die Teams vor jedem Spiel gemeinsam drei Fair-Play-Regeln. Nach dem Spiel bewerten sie deren Einhaltung und vergeben sich gegenseitig Fair-Play-Punkte. Dabei werden sie von so genannten Teamern begleitet. Das Aushandeln von Vereinbarungen, deren Einhaltung und die Bewertung im Anschluss an jedes Spiel werden ebenso in das Gesamtergebnis eingerechnet, wie geschossene Tore.

Vgl. KICKFAIR / CDI: Fußball, Lernen und Bildung. Ostfildern 2009.

Die Methode Straßenfußball für Toleranz

Spielweise

Alle lesen sich die Grundregeln (M1, S. 131) durch. Anschließend können die zentralen Aussagen im Plenum gesammelt werden.

Kommentar / Material

M1 (S. 131) erläutert die Spielweise. Diese Seite wird vergrößert und an die Wand gehängt oder projiziert.

Die zentralen Regeln sind:

- gemischte Teams;
- Mädchentor;
- ohne Schiedsrichter, sondern mit Teamern;
- vor dem Spiel: Drei Fair-Play-Regeln ausmachen;
- nach dem Spiel: Wie wurden sie eingehalten?

Punkteverteilung

Die Punkteverteilung wird anhand konkreter Beispiele erklärt und besprochen (M2, S. 132). Dabei ist wichtig zu sehen, dass die Mannschaft, die nach Toren zwar nur einen Punkt bekommt, dennoch durch drei Fair-Play-Punkte das Spiel am Ende gewinnen kann. Das Spiel dauert nämlich bis zum Ende der Reflexion und Punktevergabe!

Kommentar / Material

M2 (S. 132) gibt eine Übersicht über die Punkteverteilung. Die Seite kann vergrößert werden und am Rand des Spielfeldes aufgehängt als Gedankenstütze für alle Jugendlichen nützlich sein:

Spielpunkte + Fair-Play-Punkte = Gesamtpunktzahl

- Spielpunkte: 3-2-1
- Fair-Play-Punkte: 2-1-0
- Bonuspunkt: 1

© 2013, Berghof Foundation

Dialogzone

Die Rolle des Teamers wird anhand des Spielberichtsbogens (M8, S. 140) besprochen.

Vor jedem Spiel hat der Teamer die Aufgabe, beide Teams in der Dialogzone zu versammeln und sie bei der Aushandlung der drei Fair-Play-Regeln zu unterstützen. Während des Spiels beobachtet der Teamer und füllt parallel den Spielberichtsbogen aus. Der Teamer greift nicht aktiv in das Spielgeschehen ein, außer, wenn ein Spieler verletzt ist oder wenn sich die Teams nicht an das vereinbarte faire Spiel halten und übertrieben hart spielen. Nach jedem Spiel versammelt der Teamer wieder beide Teams in der Dialogzone und achtet darauf, dass alle Spielerinnen und Spieler beider Teams anwesend sind. Dann gibt er das Ergebnis nach Toren bekannt und bespricht das Spiel mit den beiden Teams nach. Dabei wird besonders auf die vereinbarten Fair-Play-Regeln eingegangen, an deren Einhaltung sich auch die Vergabe der Fair-Play-Punkte ausrichtet.

Kommentar / Material

Anhand des Beispiels (M3, S. 133) kann erarbeitet und erklärt werden, welche Elemente beim Spielverlauf eine Rolle spielen und wie dies im Spielberichtsbogen sichtbar wird.

M3 kann in Kleingruppen bearbeitet werden. Danach zeigt die Seminarleitung wie der Spielberichtsbogen ausgefüllt wird.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommen einen Spielberichtsbogen und füllen ihn in Einzelarbeit aus. Anschließend wird dies gemeinsam besprochen (M8, S. 140).

Straßenfußball spielen

Benötigt wird mindestens ein abgegrenztes Kleinspielfeld mit zwei Toren (z.B. Hockeytore, Taschen, Kleidungsstücke zum Abgrenzen etc.). Geschlechtlich gemischte Teams bilden (4-6 Spieler), Straßenfußball spielen.

Kommentar

Beim Erlernen bietet es sich an, dass ein Erwachsener (Lehrer oder älterer Schüler) die Teamerrolle übernimmt, um entsprechend auf die Jugendlichen eingehen zu können. Anschließend kann die Teamerrolle abwechselnd von den Jugendlichen übernommen werden (immer jeweils ein Mädchen oder Junge aus jedem Team).

Reflexion des Erlebten

In der Gruppe sollen im Anschluss an das Spielen die Erlebnisse reflektiert und diskutiert werden:

- Sind die Regeln von Straßenfußball für Toleranz deutlich geworden?
- Was war das Besondere / Neue an Straßenfußball für Toleranz?
- Was hat euch gefallen, was müssen wir noch verbessern?
- Haben euch die Dialogzone/die Fair-Play-Regeln geholfen, alle einzubinden und Spaß am Spiel zu haben?

© 2013, Berghof Foundation

Sortieren der Eindrücke
In der Gruppe sollen im Anschluss an das Spielen die Erlebnisse diskutiert werden.
Die Jugendlichen schreiben ihre Gedanken und Anmerkungen auf Kärtchen.

Kommentar
Die Kärtchen werden auf einem zweiten Plakat gesammelt und nach Möglichkeit verschiedenen Kategorien zugeteilt (z.B. Regelwerk, Punktevergabe, Fair-Play-Begriff etc.).

Bewertung der Straßenfußball-Regeln
Die Arbeitsanweisung könnte so lauten: „Schaut euch noch einmal die Karten der Reflexion an und entscheidet, welche ihr davon positiv und welche ihr negativ bewertet. Beantwortet nun den Bewertungsbogen (M4, S. 134) in Einzelarbeit."

Material
Der Bewertungsbogen M4 (S. 134) kann auch während des Spiels am Spielfeldrand ausgefüllt werden.

3. Auseinandersetzung mit dem Fair-Play-Gedanken

Annäherung an die Begrifflichkeit des Fair-Play über „Spaß"

- Wann macht euch ein Spiel keinen Spaß?
- Welche Regeln muss ein Spiel haben, damit es Spaß macht?
- Was soll in einem Spiel passieren, damit ihr nach dem Spiel zufrieden seid und es toll findet?
- Was macht für euch ein schönes Spiel aus?
- Habt ihr dafür Vorschläge, Ideen oder Kriterien?

Kommentar
In Form eines Rundgespräches wird der Lernzirkel vorbereitet. Im Anschluss an das Gespräch werden die Jugendlichen in drei Gruppen eingeteilt (wenn mehr Gruppen benötigt werden, wird jede Station gedoppelt, also zwei Mal angeboten).
Die Materialien der Lernstationen werden kopiert und an den Lernstationen ausgelegt.

In Chile, bei der Organisation CHIGOL spielen die Jugendlichen Straßenfußball nach drei zentralen Werten: (1) Solidarität, (2) Respekt und (3) Teamwork. Was bedeuten diese Werte konkret für die Spielweise? Welche sind eure drei zentralen Werte für ein Fußballspiel?

Das Beispiel CHIGOL wird im Plenum kurz vorgestellt und nach Meinungen dazu gefragt.

Lernzirkel Fair-Play und Regeln

Station 1 – Regeln und Fair-Play
Stellt euch, vor ihr habt ein Fußballfeld mit allen Markierungen, zwei Tore, zwei komplette Mannschaften, einen Trainer, einen Schiedsrichter und einen Ball. Aber niemand kennt die Regeln. Es ist auch niemand da, der die Regeln erklären könnte.
Aufgabe: Schreibt eine Geschichte, was passieren würde.

Material
M5-1, S. 135 liegt an Lernstation 1 aus.

© 2013, Berghof Foundation

Wie ist eure Meinung zu folgender Aussage:
„Regeln machen ein Spiel erst zu dem, was es ist. Sie machen es schwierig und gleichzeitig spannend. Sie machen es überhaupt erst möglich. Ein Wettbewerb ohne Regeln hat überhaupt keinen Sinn!“

Vgl. http://www.demokratiewebstatt.at/fussball/wer-macht-die gesetze-im-fussball.html

Fragen:

- Warum machen Regeln ein Spiel erst möglich?
- Warum sind Regeln für einen Wettbewerb wichtig?
- Im Leben gibt es viele Situationen, in denen Menschen miteinander im Wettbewerb stehen. Brauchen wir auch hier Regeln?

Variation: Zitate zu „Fair-Play“

Als Variation können auch folgende Zitate verwendet werden:

- „Fairness ist die Kunst, sich in den Haaren zu liegen, ohne die Frisur zu zerstören.“ Gerhard Bronner, österreichischer Komponist, Musiker und Kabarettist
- „Fair ist, wenn sich alle an die Regeln halten. Ob die Regeln fair sind, ist eine andere Frage.“ Martin Jäggle, Professor an der Universität Wien
- Fairness drückt eine Vorstellung individueller Gerechtigkeit aus und lässt sich mit akzeptierter Gerechtigkeit und Angemessenheit gleichsetzen. Vgl. Wikipedia Stichwort „Fairness“

Aufgabe: Was bedeutet Fair-Play eurer Meinung nach? Sucht euch das Zitat aus, das am meisten eurer Vorstellung entspricht und begründet eure Auswahl.

Station 2 – Tor oder kein Tor?

In der 40. Minute des Spiels hielten Zuschauer und Spieler den Atem an. Als Frank aufs Tor von Manuel schoss, prallte der Ball hinter dem Keeper von der Unterlatte auf den Boden.

Eigentlich war der Ball eindeutig hinter der Torlinie. Der Schiedsrichter entschied dennoch, dass der Ball nicht im Tor war. Ein klarer Fehler. Manuel, der Torwart gestand nach dem Spiel: „Ich habe nicht gesehen, ob der Ball drin war. Nachdem ich mich umgedreht habe, habe ich mich nur auf den Ball konzentriert. Ich habe mich natürlich beeilt, nach vorne zu kommen, damit der Schiedsrichter nicht auf die Idee kommt, dass der drin war.“

Diskutiert und findet eine Meinung

- Hätte der Torwart zum Schiedsrichter gehen sollen und ihm sagen, dass der Ball hinter der Torlinie war, auch dann, wenn dadurch das Spiel verloren gegangen wäre?
- Stellt euch vor, ihr wärt Teamer bei diesem Spiel gewesen. Was hättet ihr in der Dialogzone nach dem Spiel zu den Teams gesagt? Hätte Manuel beim Straßenfußball weiterspielen dürfen?

Material

Mit Hilfe von M5-2, S. 136 wird an einem konkreten Fall diskutiert, was Fairness im Sport bedeutet.

© 2013, Berghof Foundation

- Manuel auf der Pressekonferenz nach dem Spiel: Welche Frage würdet ihr ihm als Journalist stellen?
- Warum ist es manchmal so schwierig, sich fair gegenüber anderen zu verhalten?

Station 3 – Fair-Play for Fair-Life

Fair-Play ist wichtig, nicht nur im Sport, sondern in allen Lebensbereichen. Was bedeuten jedoch Fair-Play und Fair-Life konkret?

Wie kann Fair Life konkret aussehen?

Findet Beispiele
- für die Familie
- für den Freundeskreis
- für die Schule
- für die Arbeitswelt
- für die Gesellschaft
- für den Welthandel

Der Fair-Play-Gedanke wird bei M5-3, S. 137 auf andere Lebensbereiche ausgeweitet.
M5-3 liegt an der Station aus und wird bearbeitet.

4. Schlussrunde

In der Schlussrunde werden die Ergebnisse der einzelnen Stationen vorgestellt.
Desweiteren sollen offene Fragen geklärt und ergänzende Informationen über die Entstehung und Bedeutung von Straßenfußball gegeben werden.

Zum Schluss eine Geschichte, die Mut macht: Auf Tore statt auf Menschen zielen: Fatuma Abdulkadir in Kenia (M9, S. 141).

Material/Kommentar

Die Reportage (M9, S. 141) wird vorgestellt.
Sie beschreibt, wie Fußball in Konfliktregionen zur Verständigung beitragen kann.

© 2013, Berghof Foundation

Sport und Gewaltprävention

Sport und bewegungsorientierte Angebote haben eine mehrfache Bedeutung für die Gewaltprävention:

- Aggressionen und Bewegungsdrang können gesteuert abgearbeitet werden.
- Vorhandene körperliche Fähigkeiten können positiv eingesetzt werden.
- Mit vertrauter sportlicher Betätigung können Schwellenängste abgebaut werden (z.B. gegenüber anderen Angeboten).
- Die Beziehungen von Jugendlichen untereinander und zu ihrer Umwelt können geübt und verbessert werden.
- Das Akzeptieren vorhandener Regeln kann erlernt werden.
- Die Identität junger Menschen kann durch Ernstnahme jugendlicher Bewegungsbedürfnisse und -kulturen gestärkt werden.
- Die Schaffung und Rückeroberung von Bewegungsräumen für junge Menschen kann unterstützt werden.
- Die Vernetzung von kommunalen, kirchlichen und freien Trägern der Jugendarbeit ist anzustreben.

Vgl. Gunter A. Pilz: Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Grenzen sport-, körper- und bewegungsbezogener sozialer Arbeit am Beispiel der Gewalt und Gewaltprävention im, um und durch den Sport. In: Gunter A. Pilz/Henning Böhmer (Hrsg.): Wahrnehmen, Bewegen, Veränderung. Hannover 2002, S. 13-59, 26.

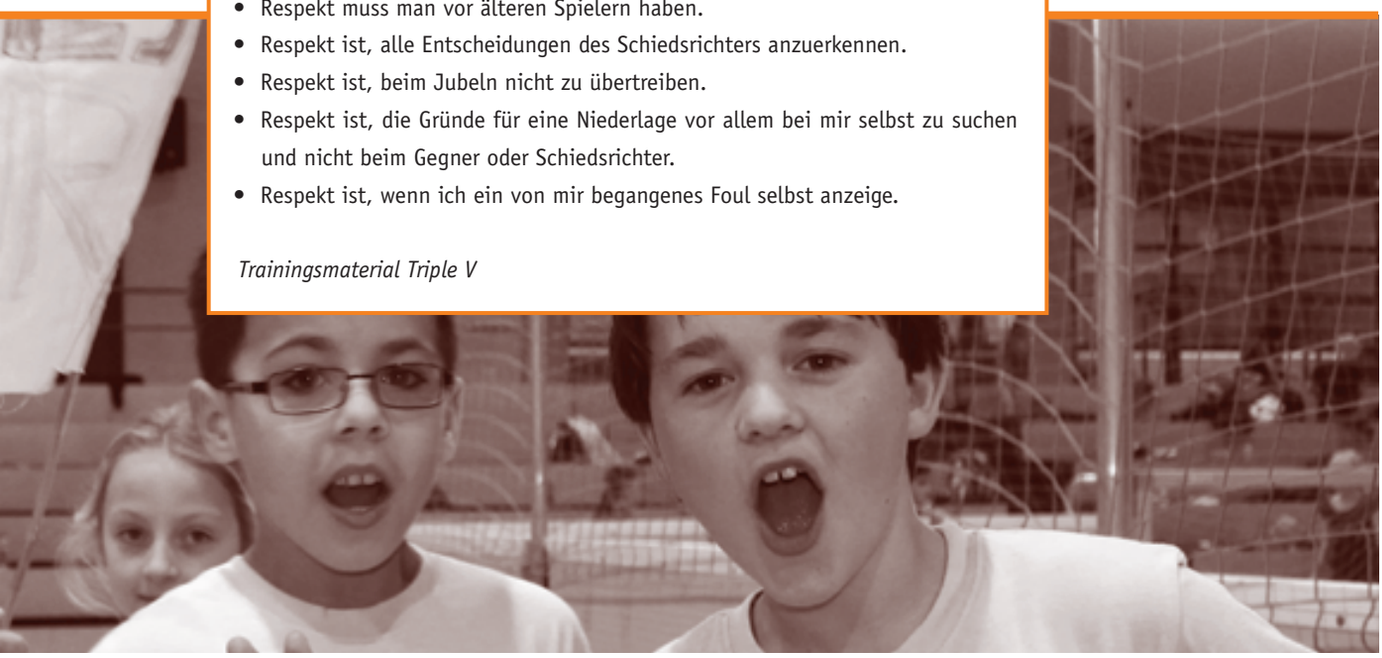
© 2013, Berghof Foundation

Was ist Respekt im Fußball?

Welchen Aussagen stimmst du zu?

- Respekt ist, wenn ich den Gegner gewinnen lasse.
- Respekt ist, wenn ich klar am gewinnen bin und den Gegner ein „Trosttor“ schießen lasse.
- Respekt ist, sich erst einmal „Respekt zu verschaffen“, z.B. am Anfang stark körperbetont zu spielen.
- Respekt ist, die gute Leistung des Gegners anzuerkennen.
- Respekt bedeutet höflich zu sein, z.B. vor und nach dem Spiel die Hand zu geben.
- Respekt ist, wenn ich vor dem Gegner Angst habe.
- Respekt zolle ich vor allem meinen eigenen Mitspielern. Der Gegner steht erst an zweiter Stelle.
- Respekt ist, wenn ich mein Bestes gebe, um ein Spiel zu gewinnen.
- Respekt ist, wenn für mich der Sieg nicht im Vordergrund steht. Es geht vor allem um Spaß und dass sich alle wohl fühlen.
- Respekt muss man sich erst einmal verdienen. Wer gut spielt, verdient Respekt!
- Respekt ist, wenn ich mich an die Wettkampfregeln halte.
- Respekt ist, wenn ich versuche einen Mitspieler zu motivieren, obwohl er gerade eine hundertprozentige Torchance vergeben hat.
- Respekt ist, wenn ich mich über einen schwachen Gegner nicht lustig mache.
- Respekt muss man vor älteren Spielern haben.
- Respekt ist, alle Entscheidungen des Schiedsrichters anzuerkennen.
- Respekt ist, beim Jubeln nicht zu übertreiben.
- Respekt ist, die Gründe für eine Niederlage vor allem bei mir selbst zu suchen und nicht beim Gegner oder Schiedsrichter.
- Respekt ist, wenn ich ein von mir begangenes Foul selbst anzeige.

Trainingsmaterial Triple V



© 2013, Berghof Foundation

Ein Turnier

An den Turnieren haben vier Grundschulen teilgenommen. Folgende Aktivitäten haben sich in der Vorbereitung positiv auf das Turnier ausgewirkt.

Vorbereitung der Lehrkräfte

Die Sportlehrerinnen der Grundschulen wurden einige Wochen vor dem Termin eine Stunde lang in den Ansatz eingeführt. Anschließend übten sie ihn mit den Kindern im Sportunterricht ein. Die Kinder verfügten deshalb schon zu Beginn des Turniers über gute Erfahrungen. Es gab in Bezug auf den Spielablauf wenig Missverständnisse.

Kooperation mit einer Fachschule

Als Kooperationspartner konnte eine nahegelegene Fachschule für Sozialpädagogik gewonnen werden. Diese stellte 11 Schülerinnen und Schüler zur Verfügung, die als Teamer wirkten. Diese wurden zuvor drei Stunden sowohl theoretisch als auch praktisch geschult. Aufgrund ihrer großen Motivation und ihrer pädagogischen Kenntnisse konnten sie die Teameraufgaben selbstständig sehr gut erfüllen. Zwei weitere Teamer kamen vom Kreisjugendring.

Beliebtes Agreement

Eine vereinbarte Regel (Agreement), die sehr beliebt war, lautete: „Bei Spielerwechsel muss das Spiel angehalten werden“. Dazu wurde als ein Handzeichen das Signal „Time out“ gewählt. Diese Regel funktionierte anfangs überhaupt nicht. Zwar riefen vereinzelt Kinder „Time out“, doch es wurde einfach gewechselt, ohne dass das Spiel angehalten wurde. Bei der anschließenden Fair-Play-Wertung wurden entsprechend keine Punkte verteilt. Da die Regel immer wieder vereinbart wurde, machten die Teamer die Kinder darauf aufmerksam, dass die Regel auch korrekt eingehalten werden müsse. Und beim dritten Anlauf schafften es die Kinder, sich zu organisieren und das Spiel anzuhalten, bevor gewechselt wurde. Sie haben so selbstständig eine komplexe Verhaltensregel für die gesamte Gruppe eingeführt und eingehalten.

Selbst entscheiden lassen

Einer der Teamer der Fachschule für Sozialpädagogik meinte nach dem Turnier: „Ich habe gelernt die Kinder einfach mal selbst entscheiden zu lassen und abzuwarten.“

Lautstärke

Die Lautstärke in der Halle war sehr hoch. Es ist wohl besser solche Turniere im Freien stattfinden zu lassen. Falls doch Hallenturniere durchgeführt werden, sollten die Dialogzonen in den Hallenecken aufgebaut werden, da es dort etwas ruhiger ist.

Robert Rymes, Kreisjugendring Rems-Murr e.V.

© 2013, Berghof Foundation

M1 Straßenfußball – Die Grundregeln

- Gespielt wird auf einem Kleinfeld (10 x 15 m).
- Gespielt wird 7 Minuten.
- Ein Team besteht aus 6 Spielerinnen und Spielern. Davon sind 4 auf dem Platz.
- In den Teams spielen Jungen und Mädchen. Es ist immer mindestens ein Mädchen auf dem Platz.
- Es darf laufend ausgewechselt werden.
- Gespielt wird ohne Torwart.
- Es gibt keine Schiedsrichter, sondern Teamer. Die Aufgaben der Teamer sind:
  - Vor dem Spiel: Diskussion und Festlegung von drei Fair-Play-Regeln mit den Teams.
  - Während des Spiels: Erkennen und Schlichten von Konfliktsituationen.
  - Nach dem Spiel: Beurteilung des Spielverlaufs und Diskussion der Vergabe der Fair-Play-Punkte mit den Teams.
- Es gibt am Spielfeldrand eine Dialogzone. Vor dem Spiel kommen die Teams in der Dialogzone zusammen und einigen sich auf Fair-Play-Regeln.
- Es muss mindestens ein Tor von einem Mädchen erzielt werden.
- Für das Endergebnis zählen Tore und Fair-Play-Punkte.
- Der Gewinner nach Toren erhält drei Punkte, der Verlierer einen Punkt.
- Beide Mannschaften können noch bis zu drei Fair-Play-Punkte erhalten. Die Fair-Play-Punkte werden bei der Schlussbesprechung von den Teams gemeinsam verteilt.

© 2013, Berghof Foundation

M2 Punktevergabe

Spielpunkte

3 (gewonnen)
2 (unentschieden)
1 (verloren)

Fair-Play-Punkte (Regel- und Bonus-Punkte)

Fair-Play-Punkte beim „Straßenfußball für Toleranz" bestehen aus den Regel- und Bonuspunkten.

Regel-Punkte

Bis zu zwei Regel-Punkte gibt es für die Einhaltung der Fair-Play-Regeln:

2 Punkte: alle Regeln eingehalten
1 Punkt: nicht alle Regeln eingehalten
0 Punkte: Regeln nicht eingehalten

Bonuspunkt

Zusätzlich zu den Regel-Punkten kann man noch einen Bonus-Punkt bekommen, wenn man sich zusätzlich zu den Fair-Play-Regeln fair verhält.

1 Bonuspunkt: sehr faires Spiel

© 2013, Berghof Foundation

M3 Spielberichte verstehen

Die Mannschaft „Spielemacher“ und die Mannschaft „Junge Wilde“ treffen sich auf dem Spielfeld. Die beiden Teamer rufen alle Spielerinnen und Spieler zu sich und bitten diese, sich in einem Kreis auf den Boden zu setzen. Nun fragt einer der Teamer: „Welche Fair-Play-Regeln wollt ihr für dieses Spiel aufstellen“? Die Teams einigen sich auf: „Aufhelfen, wenn jemand hingefallen ist“, „Wenn der Ball ins Aus geht, wirft die gegnerische Mannschaft ein“ und „Wir applaudieren bei jedem Tor, auch wenn es für die andere Mannschaft ist“.
Während des Spiels fällt eine Spielerin von den „Jungen Wilden“ auf den Boden, da sie mit einem Spieler der „Spielemacher“ zusammenstieß. Niemand hilft ihr auf. Es fallen insgesamt 2 Tore für die Mannschaft „Spielemacher“ – alle applaudieren. Besonders bei dem Tor, das Maria schießt. Die „Jungen Wilden“ können nur einen Treffer erzielen. Frank schießt dieses Tor. Auch hier wird applaudiert. Alle Einwürfe verlaufen regelgerecht. Kurz vor Spielende laufen Selim und Nina auf den Ball zu. Beide fallen hin. Nina von den „Jungen Wilden“ springt auf und streckt Selim (von der Mannschaft „Spielemacher“) die Hand hin. Beide entschuldigen sich. Nach sieben Minuten ist das Spiel zu Ende. Die Teamer fragen in die Runde: „Na, wie war das Spiel?“

Aufgaben

1. Wie heißen die beiden Mannschaften? _____

2. Wie viele Tore haben die Jungen, wie viele die Mädchen geschossen? _____

   Was bedeutet das für die Wertung der Tore? _____

   _____

   Wie viele Tore werden also in jeder Mannschaft gewertet? _____

3. Welche drei Fair-Play-Regeln wurden abgesprochen? _____

   _____

   _____

4. Wie wurden diese Regeln eingehalten? _____

5. Punktevergabe

Wie viele Spielpunkte erhält jede Mannschaft? _____

Wie viele Regelpunkte erhält jede Mannschaft? _____

Wie ist die Gesamtpunktezahl jeder Mannschaft? _____

© 2013, Berghof Foundation

M4 So sehe ich die Regeln

Beantworte die folgenden Fragen

1. Zusammensetzung der Teams
Welche besonderen Regeln gelten beim Straßenfußball?

Meine Meinung dazu:

2. Rolle der Mädchen
Welche besondere Rolle spielen die Mädchen beim Straßenfußball?

Meine Meinung:

3. Teamer
Welche Aufgaben haben die Teamer beim Straßenfußball?

Welchen Unterschied gibt es zum Schiedsrichter im traditionellen Fußball?

Ich finde es gut/nicht gut, dass es Teamer beim Straßenfußball gibt, weil:

Manchmal wünsche ich mir einen Schiedsrichter, weil:

4. Dialogzone
Was ist die Dialogzone?

Meine Meinung:

5. Punkteverteilung
Wie ist die Punkteverteilung beim Straßenfußball?

Meine Meinung:

6. Gesamteindruck
Diese Regel finde ich beim Straßenfußball klasse:

Diese Regel finde ich blöd:

© 2013, Berghof Foundation

M5 Lernzirkel Fair-Play –1

Station 1 – Regeln und Fair-Play

1. Stellt euch vor ...

... ihr habt ein Fußballfeld mit allen Markierungen, zwei Tore, zwei komplette Mannschaften, einen Trainer, einen Schiedsrichter und einen Ball. Aber niemand kennt die Regeln. Es ist auch niemand da, der die Regeln erklären könnte.

Aufgabe: Schreibt eine kurze Geschichte, was passieren würde.

2. Wie ist eure Meinung zu folgender Aussage?

„Regeln machen ein Spiel erst zu dem, was es ist. Sie machen es schwierig und gleichzeitig spannend. Sie machen es überhaupt erst möglich. Ein Wettbewerb ohne Regeln hat überhaupt keinen Sinn!“

3. Regeln

- Warum machen Regeln ein Spiel erst möglich?
- Warum sind Regeln für einen Wettbewerb wichtig?
- Im Leben gibt es viele Situationen, in denen Menschen miteinander im Wettbewerb stehen. Brauchen wir auch hier Regeln?

Schreibt eure Ergebnisse jeweils auf gesonderte Blätter.

© 2013, Berghof Foundation

M5 Lernzirkel Fair-Play –2

Station 2 – Tor oder kein Tor?

Lest den folgenden Text:
In der 40. Minute des Spiels hielten Zuschauer und Spieler den Atem an. Als Frank aufs Tor von Manuel schoss, prallte der Ball hinter dem Keeper von der Unterlatte auf den Boden.
Eigentlich war der Ball eindeutig hinter der Torlinie. Der Schiedsrichter entschied dennoch, dass der Ball nicht im Tor war. Ein klarer Fehler.
Manuel, der Torwart gestand nach dem Spiel: „Ich habe nicht gesehen, ob der Ball drin war. Nachdem ich mich umgedreht habe, habe ich mich nur auf den Ball konzentriert. Ich habe mich natürlich beeilt, nach vorne zu kommen, damit der Schiedsrichter nicht auf die Idee kommt, dass der drin war."

Aufgabe: Diskutiert und findet eine Meinung

- Hätte der Torwart zum Schiedsrichter gehen sollen und ihm sagen, dass der Ball hinter der Torlinie war, auch dann, wenn dadurch das Spiel verloren gegangen wäre?
- Stellt euch vor, ihr wärt Teamer beim Spiel Deutschland – England gewesen. Was hättet ihr in der Dialogzone nach dem Spiel zu den Teams gesagt?
- Warum ist es manchmal so schwierig, sich fair gegenüber anderen zu verhalten?

Schreibt eure Ergebnisse jeweils auf ein Blatt Papier.

© 2013, Berghof Foundation

M5 Lernzirkel Fair-Play –3

Station 3 – Fair-Play for Fair-Life

Ihr findet hier Aussagen, was Fair Life bedeuten könnte:

- dass alle Menschen auf der Erde eine faire Chance erhalten: Für ein Leben in Frieden und Würde, ohne Ausbeutung, Hunger, Armut und Unterdrückung.
- dass Regierungen und Gesellschaften Regeln für ein faires Zusammenleben weltweit beachten: Die Respektierung von Völkerrecht und Menschenrechten.
- dass insbesondere Kinder nicht Willkür und Gewalt ausgesetzt sind: Die Durchsetzung der Kinderrechte weltweit.
- dass Menschen weltweit voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen: Die Solidarität in Zeiten der Globalisierung.
- dass Anderssein nicht mehr als Bedrohung, sondern als Chance wahrgenommen wird: Die Gemeinsamkeit im Anderssein erkennen.
- dass Konflikte nicht mehr mit Gewalt ausgetragen werden: Die Etablierung einer Kultur des Friedens.
- dass für Waren und Dienstleistungen ein gerechter Preis bezahlt wird: Die Förderung des fairen Handels.
- dass faires Verhalten belohnt wird: Die Absage an Vorteilsnahme durch Ungerechtigkeit.

Global Lernen 2/2005, S. 6.

Aufgabe: Findet je zwei konkrete Beispiele für folgende Bereiche:

- Familie
- Freundeskreis
- Schule
- Arbeitswelt
- Gesellschaft
- Welthandel

© 2013, Berghof Foundation

M6 Veranstaltungsorganisation

Termin: _____

Beginn: _____

Voraussichtliches Ende: _____

Ort: _____

- Termin vereinbaren, festlegen
- Aufgaben verteilen und festhalten
- Zeitplan erstellen
- Ort festlegen
- Platzbegehung
- Evtl. Genehmigung einholen

Teilnehmer

- Zielgruppe festlegen
- Termin bekannt machen
- Einladen und informieren
  - Termin + Tagesablauf
  - Ort, evtl. Anfahrtsweg
  - Bedingungen (z.B. gemischte Teams)
  - Aufgaben (z.B. zugewiesene Länder, weiße T-Shirts)
  - Rückmeldeformular
- Teilnehmerliste erstellen

Kurz vor der Veranstaltung

- Check-In-Liste erstellen
- Mannschaften mit Namen und Spielerzahl
- Gäste/Schirmherren
- Presse

Organisation

- Verpflegung
- Courts/Spielfelder
- Platz für Turnierleitung
- Teamershirts

Technik

- Mikro
- CD-Player/Anlage (Musik)
- Laptop/PC
- Drucker (z.B. für Spielpläne)

- Rahmenprogramm
- Fotoapparat und/oder Videokamera
- WCs
- evtl. Wegweiser/Beschilderung

Nachbereitung

- Feedback im Team
- Dokumentation
- „Danke“ an teilnehmende Mannschaften, Presse, Schirmherren, Sponsoren

© 2013, Berghof Foundation

M7 Spielmöglichkeiten bei einem Turnier

Die Liste geht von einer Spielzeit von 15 Minuten aus. Der Erfahrung nach kommt die Zeit gut hin, wenn das „Kicken“ mit 7 Minuten angesetzt wird. Somit bleiben 8 Minuten für die Dialogzone.

	1 Court	Zeit	2 Courts	Zeit	3 Courts	Zeit
3 Teams	1x 3er Gruppe	0:45 h				
4 Teams	1x 4er Gruppe	1:30 h				
5 Teams	1x 5er Gruppe	2:30 h				
6 Teams	1x 6er Gruppe	3:45 h				
7 Teams	1x 3er, 1x 4er Gruppe	2:15 h				
	1x 7er Gruppe	5:15 h				
8 Teams	2x 4er Gruppen	3:00 h	2x 4er Gruppen	1:30 h		
	1x 8er Gruppe	7:00 h				
9 Teams	1x 4er, 1x 5er Gruppe	4:00 h	1x 4er, 1x 5er Gruppe	2:00 h		
10 Teams	2x 5er Gruppen	5:00 h	2x 5er Gruppen	2:30 h		
11 Teams	1x 5er, 1x 6er Gruppe	3:15 h				
12 Teams	3x 4er Gruppen	4:30 h	3x 4er Gruppen	2:15 h	3x 4er Gruppen	1:30 h

Spielplan für vier Mannschaften

	1	2	3	4
1	X			
2		X		
3			X	
4				X

© 2013, Berghof Foundation

M8 Spielberichtsbogen – Straßenfußball für Toleranz

Court-Nr.: _____ Spiel-Nr.: _____

Datum: _____ Teamername: _____

Mannschaft 1	Mannschaft 2
Name: _____	Name: _____
Tore Jungen: _____	Tore Jungen: _____
Tore Mädchen: _____	Tore Mädchen: _____
Tore gesamt: _____	**Tore gesamt:** _____

Abgesprochene Fair-Play-Regeln

1. _____

2. _____

3. _____

	Mannschaft 1	Mannschaft 2	
Spielpunkte			Spielpunkte
Regelpunkte			Regelpunkte
Bonuspunkt			Bonuspunkt
Gesamtpunkte			**Gesamtpunkte**

© 2013, Berghof Foundation

M9 Auf Tore statt auf Menschen zielen

Die Kenianerin Fatuma Abdulkadir Adan organisiert Fußballturniere, bei denen Borana und Gabbra in gemischten Teams zusammenspielen. Keine Selbstverständlichkeit im Norden Kenias, wo die beiden Stämme gewaltsam um den Zugang zu Wasserstellen und Weideland kämpfen. Die junge Anwältin Fatuma will nicht, dass noch länger über die Gewalt geschwiegen wird.
Frauen haben in der streng muslimisch geprägten Region nicht viel zu sagen. An offiziellen Friedensverhandlungen dürfen sie nicht teilnehmen. Fatuma hingegen lässt sich selbst durch Morddrohungen nicht von ihrer Arbeit abschrecken und beruft Frauenräte ein. Sie sollen dafür sorgen, dass die verfeindeten Stämme durch den Dialog die Opfer beider Seiten anerkennen.

Die Kenianerin Fatuma Abdulkadir Adan bringt Menschen aus verfeindeten Stämmen im Norden Kenias zusammen, indem sie gemeinsame Fußballturniere organisiert oder einen Frauenrat einberuft, der über die Gewalt der Männer berät. Ihr Rezept ist: Hartnäckigkeit, Kreativität und eine gute Portion Optimismus.

Die studierte Anwältin kehrte aus der Hauptstadt Nairobi in ihre Heimatstadt Marsabit im Norden Kenias zurück. Als Kämpferin für den Frieden. „Man muss bei sich zu Hause anfangen", so steht es auf dem Poster von Eleanor Roosevelt in Fatumas Büro. Schon als Kind hat Fatuma die Stammesfehden in ihrer Heimat hautnah miterlebt. Ihre Mutter hat sie damals unterm Bett versteckt, wenn draußen Schüsse fielen. Und deren Mutter tat das gleiche mit ihrem kleinen Mädchen. Fatuma Abdulkadir Adan will diesen Teufelskreis der Gewalt durchbrechen. Fußball soll dabei helfen.

Der Staub hängt wie ein roter Schleier über dem Fußballfeld. Auf dem Dorfplatz in Marsabit werden heute die Jungs trainiert. Kleine Mädchen drücken sich verschämt am Spielrand. Den Platz teilen sich die Fußballspieler mit Mopedfahrern und mit der Fahrschule. Geschickt treiben die Spieler den Ball vor sich her.
Fußball begeistert die Kinder von Marsabit. Alle wissen, dass Dortmund im Herbst 2010 die Bundesliga anführt und natürlich kennen sie Beckenbauer, Schweinsteiger, und Thomas Müller. Wenn ein Spiel im Fernsehen übertragen wird, strömen sie zu einer kleinen Blechhütte im Dorf. Dort kann man für 20 Cent die englische Premier League und die deutsche Bundesliga sehen.

Fatuma hat ihr bodenlanges Gewand gegen Trainingshosen getauscht und ihren Schleier als Kopftuch fest um den Kopf geschlungen. „Shoot to score, not to kill" steht auf dem weißen T-Shirt des Spielers neben ihr. „Schießen um zu punkten, nicht um zu töten" – so lautet die Fußball-Friedens-Botschaft. Und wer es immer noch nicht kapiert hat, kann auf seinem Rücken weiterlesen: Peace ambassador.

© 2013, Berghof Foundation

Wer ein gemeinsames Ziel hat, schießt nicht aufeinander. Und so achten Fatuma und ihre Fußball-Trainer darauf, dass in einer Mannschaft alle verfeindeten Stämme vertreten sind, Borana und Gabbra. Dass man mit- und nicht gegeneinander spielt. Und dass man gemeinsam trainiert. „Ich will, dass sie miteinander Fußball spielen und sich nicht gegenseitig abschlachten", sagt Fatuma.

Hier im nördlichsten Teil Kenias kämpfen die Stämme der Borana und Gabbra um Wasser, Weidegründe und um Vieh. Die Zahl der Rinder bestimmt hier den Wert eines Mannes. Im restlichen Kenia redet niemand über diesen seit langem schwelenden Konflikt, kaum einer kennt ihn. Weit weg in der Hauptstadt Nairobi gilt die Region als wild und archaisch. Die Stammesfehden zwischen Borana und Gabbra fordern hier jedes Jahr Todesopfer.

In den Gesichtern der Menschen kann man die Trauer und die Verzweiflung über die andauernde Gewalt ablesen. Besonders das Massaker von Turbi 2005 hat sich in das kollektive Gedächtnis eingegraben. Krieger vom Stamm der Borana hatten 70 Gabbra niedergemetzelt, die meisten davon Frauen und Kinder. Viele können bis heute nicht darüber sprechen.

Fatuma will das Schweigen brechen. „Wie soll ich zu euch sprechen? Als Borana oder als Gabbra oder als Mensch?", fragte Fatuma die Frauen der verfeindeten Stämme der Gabbra und Borana. Sie hatte sie alle gemeinsam versammelt. Die Mutter, deren Sohn von Boranas erschlagen wurde, hockte neben der Witwe, deren Mann von Gabbra-Kugeln getötet worden war. Zunächst war die Stimmung sehr angespannt. Doch nachdem die Frauen reihum über ihre persönlichen Verluste berichtet hatten, standen allen Tränen des Mitgefühls in den Augen. Mitgefühl mit den Opfern beider Seiten.

Ihren Eltern erzählt Fatuma wenig, wenn sie rausfährt aufs Land, dorthin, wo es gefährlich ist. Dort wo sie zwischen Borana und Gabbra vermittelt. Sie will die Eltern nicht beunruhigen. Die sähen ihre Tochter so gerne sicher und wohlbehalten in einer Anwaltskanzlei in Nairobi. Doch die junge Frau ist für viele Menschen die ideale Friedensbotschafterin. Denn Fatuma ist halb Gabbra, halb Borana. Ihre Eltern sind der lebende Beweis, dass das Zusammenleben der Stämme funktionieren kann. „Meine Herkunft ist Chance und Bürde zugleich", sagt Fatuma. Sie hat die Chance genutzt.

Regelmäßig kriegt sie Morddrohungen auf ihr Handy, seit sie vor sieben Jahren angefangen hat, sich für Frieden einzusetzen. „Wenn du nicht aufhörst, wirst du sterben" – sie las diese Worte in allen drastischen Variationen. Sie gewöhnte sich daran, sie zuckt die Schultern. Sie lässt sich nicht abschrecken. Engagiert sich für Menschenrechte. Und für Frauen. Sie ist sicher, dass sie das Richtige macht, das hilft gegen die Angst.

Sie ist die Gründerin und Leiterin einer Nichtregierungsorganiation mit dem Namen „Horn of Africa Development Initiative". Mit ihrem fünfköpfigen Team organisiert Fatuma Spargemeinschaften für Frauen, kostenlose juristische Beratung und Fußballturniere. „Wir müssen uns selbst helfen, weil wir uns auch am besten kennen", sagt sie mit ihrem Lächeln, das schon manches klare Wort sanft vermittelt hat.

Bei einem Ausflug in das Umland von Marsabit erinnert sich Fatuma an den Tag, an dem sie kurz davor war aufzugeben. Es war am 10. April 2006. Sie hatte all die Minister und Abgeordneten aus der Region gebeten, mit dem Flugzeug nach Marsabit zu kommen, um Friedensgespräche zu führen. Doch das Flugzeug mit der Friedensdelegation zerschellte am Hang des Mount Marsabit. 14 Menschen starben. Fatuma fühlte sich schuldig und verantwortlich. Doch sie machte weiter. Seitdem veranstaltet sie zum Gedenken an die Opfer jährlich ein Friedens-Fußballturnier mit Schweigeminute.

Fatumas Heimatstadt Marsabit mit 30.000 Einwohnern ist nur eine kleine Ansammlung von Hütten und Häusern. Fatuma läuft jeden Morgen die hundert Meter von ihrem

© 2013, Berghof Foundation

Elternhaus zu ihrem Büro. Sie kennt hier jeden. Schließlich ist sie hier zur Schule gegangen, genauso wie ihre fünf Geschwister.

Sie ist eine begnadete Netzwerkerin, die mit dem amerikanischen Botschafter in Nairobi genauso unerschrocken plaudert wie mit der alten Frau, die auf ihrem gebeugten Rücken Brennholz aus dem Wald geholt hat. Fatuma schickt auf ihrem Weg zum Büro einen Gruß hinüber zum Imam, der schon bei manchem Fußballturnier dabei war. Plaudert mit dem Schreiner, der die Pfosten für das Fußballtor bereitstellte. Lacht mit der Frau vom Buchladen, deren Tochter Linksaußen spielt.

Die Mädchenmannschaft von Fatuma wärmt sich auf einem Platz außerhalb des Dorfes auf. Das sieht unspektakulär aus, ist aber für sich schon eine kleine Revolution im muslimisch geprägten, konservativen Marsabit. Einmal wurde Fatuma von einer aufgebrachten Frau geschlagen, die, vom Imam ihrer Gemeinde aufgehetzt, nicht wollte, dass ihre Tochter Fußball spielte. Manch junger, radikaler Imam Marsabits verflucht beim Freitagsgebet alle Mädchen. Einer predigte gar, dass die Mädchen beim Kicken ihre Jungfräulichkeit verlören.

Diese offene Feindseligkeit schweißt die Mädchen zusammen. Aber sie ist auch eine ernste Bedrohung. 2008 war ein sehr schmerzvolles Jahr für Fatumas Mädchenmannschaft. Dabei waren sie gut. Sie hatten einen engagierten Trainer, sie hatten die Form, um Pokale zu gewinnen. Doch dann wurden die Kapitänin, die Torfrau, eine Verteidigerin und die zweite Torfrau entführt. Es war das jähe Ende der Mannschafts- und Mädchenträume auf einen Turniersieg – und auf ein bisschen Glück im Leben.

Trotz Kopftuch und langem Rock dribbelt Anna gekonnt mit dem Ball. Sie war die Kapitänin dieser erfolgversprechenden Mädchenmannschaft. Eine mit Lust am Zweikampf und einem Gefühl für den Ball. Das ist auch bei diesem Ausflug auf das Spielfeld spürbar, das so grün daliegt am Hang des Mount Marsabit, als gäbe es hier keine Dürre. Anna war eine begeisterte Spielerin, bis zu dem Tag an dem sich ihr Leben für immer veränderte.

Stockend berichtet sie Fatuma von dem Tag als sie geraubt wurde. Fünf fremde Männer zerrten sie kurz vor ihrer Haustür ins Auto. Sie hielten sie über zwei Tage und Nächte fest. Anna weiß bis heute nicht, wo. Danach war sie schwanger und kurz darauf verheiratet mit einem Mann, der mehr als doppelt so alt ist wie sie. Seitdem muss sie diesen Schleier tragen, an Schule oder Fußball ist nicht mehr zu denken. Warum gab ihre Mutter sie diesem Mann zur Frau? „Ich konnte nicht noch einen hungrigen Magen satt kriegen", sagt Annas Mutter und blickt nach unten. Anna hofft, irgendwann wieder Fußball spielen zu können. Sie hofft auf Fatuma und ihren Ideenreichtum.

Fatuma läuft mit Anna und deren Freundin über das Gelände, das sie sich als Fußballfeld ausgeguckt hat. Sie will dort mit den Mädchen trainieren, ohne dass die auf dem Dorfplatz beschimpft werden. Und mit ihrer Beharrlichkeit wird sie es auch schaffen. Sie hat große Pläne. Zur Einweihung soll Auma Obama, die Schwester des amerikanischen Präsidenten, aus Nairobi kommen. Die ist bei der Hilfsorganisation Care verantwortlich für den Sportbereich und kennt Fatuma, die umtriebige Friedensfußballerin aus Marsabit. Sie hat ihr ihre Biografie geschenkt. In der Widmung steht „Danke Fatuma, für die großartige Arbeit, die du machst."

© Susanne Stiefel, Agentur Zeitenspiegel / Peace Counts Reportage
www.peace-counts.org

 © 2013, Berghof Foundation

Straßenfußball für Toleranz im Gefängnis

Am 20. Oktober 2011 veranstalteten wir unser erstes Straßenfußball-für-Toleranz-Turnier. Es wurde im Doncaster Gefängnis, einer Jugendstrafanstalt, durchgeführt. 15 jugendliche Gefangene nahmen daran teil. Geplant wurde das Turnier von zwei Vollzugsbediensteten unter Anleitung des Zuständigen für Freizeitaktivitäten. Die Veranstaltung dauerte zwei Stunden. Alle Teams spielten gegeneinander.
Die jungen Häftlinge hatten große Lust teilzunehmen, da sie so Fußball spielen konnten und nicht in ihren Zellen sein mussten. Sie waren von einem der Vollzugsbeamten ausgewählt worden. Das Auswahlkriterium war neben ihrem allgemeinen Verhalten die Wahrscheinlichkeit, dass sie etwas aus diesen Erfahrungen lernen würden.

Zu Beginn wurden die Jugendlichen in das grundlegende Konzept eingeführt und sie wurden gebeten drei eigene Regeln (Agreements) für das Spiel festzulegen. Für das erste Spiel waren die Regeln ziemlich einfach: kein Fluchen, dem, der ein Tor schießt gratulieren und bevor ein Tor gewertet wird, muss jeder Spieler den Ball berührt haben. Es gab keine Torhüter und die beiden Teamer waren ein Häftling und eine Aufsichtsperson.
Während des ersten Spiels entstand ein Streit und es war für die Vermittler nicht möglich den Streit zu schlichten. Letztlich endete dieser Streit damit, dass ein Jugendlicher zurück in seine Zelle geschickt wurde. Es war klar, dass die anderen Jugendlichen verärgert waren, da dieser Jugendliche nicht fair spielen konnte und auch nicht bereit war, Streitigkeiten zu klären.
Die Jugendlichen stellten nun auch Ersatzspieler auf, um die Lücke in der Mannschaft zu schließen. Die weiteren Spiele wurden mit Respekt gegenüber den Regeln und den anderen Mitspielern gespielt.

Im Laufe der Zeit erfanden die Jugendlichen weitere Regeln. So z. B., dass das Team, dessen Spieler geflucht hatte, fünf Liegestützen machen musste.
Großartig war, dass die Jugendlichen schnell erkannten, dass das Spielkonzept darauf beruht, dass Teams, die Respekt zeigen und als Team zusammenspielen besser ihr Ziel erreichen.

Der Einfluss dieser Veranstaltung auf das Verhalten und die Akzeptanz bei den Jugendlichen war so groß, dass die Aufsichtspersonen sofort das Potenzial von „Straßenfußball für Toleranz“ erkannten und beschlossen das Konzept für andere Sportveranstaltungen im Gefängnis zu etablieren.

Am Ende des Turniers wurde kein Gewinner ermittelt, es ging nur um die Teilnahme. Die Vollzugsbeamten und die Jugendlichen waren sehr motiviert weitere Veranstaltungen zu planen.
Es wäre interessant zu sehen, ob Aspekte des positiven Verhaltens der Jugendlichen im Gefängnisalltag Bestand hatten.

John, Schottland

© 2013, Berghof Foundation

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen S. 146
Kultur verstehen S. 148
Der Umgang mit dem Fremden S. 151
Vorurteile und Feindbilder S. 152
Wahrnehmung und Kommunikation S. 153
Migration und Integration S. 154
Multikulturelle und transkulturelle Gesellschaften S. 155
Vom interkulturellen zum globalen Lernen S. 157
Lernansätze S. 158
Der Ablauf im Überblick S. 160

Materialien

M1 Kultur: Im Fluss des Lebens S. 165
M2 Kulturdimensionen S. 168
M3 Kollektivistische und individualistische Kulturen S. 170
M4 Was ist typisch deutsch? S. 171
M5 Zugehörigkeiten S. 172
M6 Über die Linie gehen S. 173
M7 Othering: Wir und die Anderen S. 174
M8 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa S. 176
M9 Fremde im eigenen Land S. 178
M10 Fremdenfeindlichkeit in Europa S. 179
M11 Stichwort Islam S. 180
M12 Kommunikation verstehen S. 182
M13 Deine Meinung S. 183
M14 Projekt: Improvisationstheater S. 184
M15 Projekt: Ethnische Spurensuche S. 187
M16 Projekt: Das Inselspiel S. 189

© 2013, Berghof Foundation

Interkulturelles Lernen

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Erweiterung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes sowie als die Fähigkeit, das Andere als anders zu akzeptieren, wird von der UNESCO als Kern einer Erziehung zum Frieden und zur Demokratie angesehen.
Voraussetzung für interkulturelles Lernen ist die Begegnung mit anderen (fremden) Kulturen. In der Vergangenheit fand diese Begegnung klassischerweise im Ausland als Austausch, Partnerschaftstreffen oder Studienaufenthalt statt. Die eigentlich neue Herausforderung ist heute, dass diese Begegnung der Kulturen sich zunehmend in unsere Gesellschaft, quasi in den Alltag verlagert hat. Erst wenn das Ferne nah ist, wird es zum unbekannten Fremden (vgl. Neckel 2010, S. 54 ff.).

Das Konzept des Interkulturellen Lernens hat es also sowohl mit innergesellschaftlichen als auch mit internationalen Herausforderungen zu tun.

- Es ist aus humanitären Gründen wichtig, da in jeder Gesellschaft kulturelle Minderheiten leben und bei zunehmender internationaler Migration und Integration und bei wachsenden Flüchtlingsströmen die Notwendigkeit der Verständigung besteht.
- Es ist aus politischen Gründen wichtig, da eine permanente Diskriminierung und Vorenthaltung von Rechten nicht ohne Schaden an der demokratischen Verfasstheit der Gesellschaften möglich ist.
- Es ist aus wirtschaftlichen Gründen wichtig, da national abgeschottete Ökonomien heute nicht mehr lebensfähig sind.
- Es ist aus universalistischen Gründen wichtig, da die reale Utopie der „Einen Welt" sich nur über wechselseitige Lernprozesse realisieren lässt.
- Und es ist nicht zuletzt aus psychologischen Gründen wichtig, da es Chancen der persönlichen Horizonterweiterung und Reifung ermöglicht.

Anforderungen an interkulturelles Lernen

„Bildung ist heute mehr denn je eine interkulturelle Aufgabe, in deren Rahmen der Umgang mit fremden Kulturen, mit der Alterität der eigenen Kultur und dem Anderen im Subjekt von zentraler Bedeutung ist", so Christoph Wulf (2006, S. 257). Interkulturelles Lernen hat heute die Aufgabe, die Achtung der kulturellen Vielfalt und das gegenseitige Verständnis für unterschiedliche Lebensweisen zu fördern und dabei die Verwirklichung der Menschenrechte stets im Blick zu haben. Dies bedeutet für unsere Gesellschaft konkret:

- **ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern Schutz vor Übergriffen garantieren:** ihnen die physische und psychische Unversehrtheit in allen Lebensbereichen gewährleisten.

© 2013, Berghof Foundation

- **Diskriminierungen (auch verdeckte) erkennen,** um sie dann abzubauen: Benachteiligungen und Diskriminierungen in Gesetzen und Verordnungen ebenso wie im realen Zusammenleben beseitigen.
- **Solidarisch sein:** Im alltäglichen Lebensvollzug Unterstützung und Hilfe für die Schwächeren geben.
- **Partizipation ermöglichen:** Beteiligungsrechte für kulturelle Minderheiten im politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich schaffen.
- **Gleichheit verwirklichen:** Auf allen gesellschaftlichen Ebenen nicht nur Toleranz üben, sondern Chancen- und Beteiligungsgleichheit (Barrierefreiheit und Inklusion) verankern.

Lernbereiche interkulturellen Lernens

Interethnisches Zusammenleben vor Ort | **Internationale Begegnungen**

Auf die eigene Person
bezogen
- Eigene Werte hinterfragen
- Fremdes ertragen
- Fremdes als Herausforderung erleben
- Selbstreflexion
- Eigene und fremde Vorurteilsstrukturen erkennen

Auf andere Personen
bezogen
- Interesse an Fremdem/Neuem
- Kommunikationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Funktion der Sprache (er-)kennen
- Sprachen lernen
- Schutz vor Übergriffen gewähren

Auf fremde Kulturen
bezogen
- Anderes als gleichwertig anerkennen
- Phasen der Anpassung an fremde Kultur kennen
- Eigene kulturelle Identität kennen
- Umgang mit Kulturschock (bei Ausreise und Rückkehr)

Grundlagen
- Auseinandersetzung auf der Basis der Anerkennung der Menschenrechte
- Verzicht auf die Anwendung und Androhung von Gewalt
- Andere kulturelle Werte und Normen (auf dieser Basis) als gleichberechtigt anerkennen
- Fremdes angstfrei ertragen können; mit der eigenen Angst vor dem Fremden umgehen können
- Neugier auf das Anderssein
- Konflikte aushalten und konstruktiv austragen

Interkulturelles Lernen in diesem Sinne geht also über die Veränderung von persönlichen Einstellungen weit hinaus. Es erfordert die Abkehr von einem völkischen Denken, das Beteiligungsrechte ausschließlich an durch Blutsbande erworbene Staatsangehörigkeit knüpft. Und es macht die Hinwendung zu transnationalen und transkulturellen Orientierungen notwendig. Für pädagogische Lernprozesse bedeutet dies, dass tiefe Verunsicherungen bei den Lernenden aufgefangen werden müssen. Denn solche Veränderungsprozesse sind stark emotional besetzt und mit Ängsten behaftet.

© 2013, Berghof Foundation

Um sich mit anderen Kulturen auseinandersetzen zu können, ist neben der Möglichkeit zur Begegnung die Möglichkeit, fremde Sprachen zu lernen ebenso zentral wie die Muttersprache sprechen zu können und sollte so früh wie möglich gefördert werden. Interkulturelles Lernen sollte zwar die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten verschiedener Kulturen erlebbar machen, die entscheidenden Lernprozesse dürften jedoch dort stattfinden, wo auch Konflikt- und Tabuthemen nicht ausgeklammert, sondern bewusst angegangen werden und wo nach Formen des konstruktiven Konfliktaustrags gesucht wird.
Vielfältigkeit, Akzeptanz und Toleranz dürfen jedoch nicht in eine Beliebigkeit und Gleichwertigkeit abdriften, sondern müssen sich immer wieder an dem Maßstab der Menschenrechte messen lassen. Es geht also um eine positive Bewertung von kultureller Vielfalt. Neben dem Verstehen fremder Kulturen geht es immer auch um die Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Kultur und der eigenen kulturellen Identität.

Lernbereiche interkulturellen Lernens

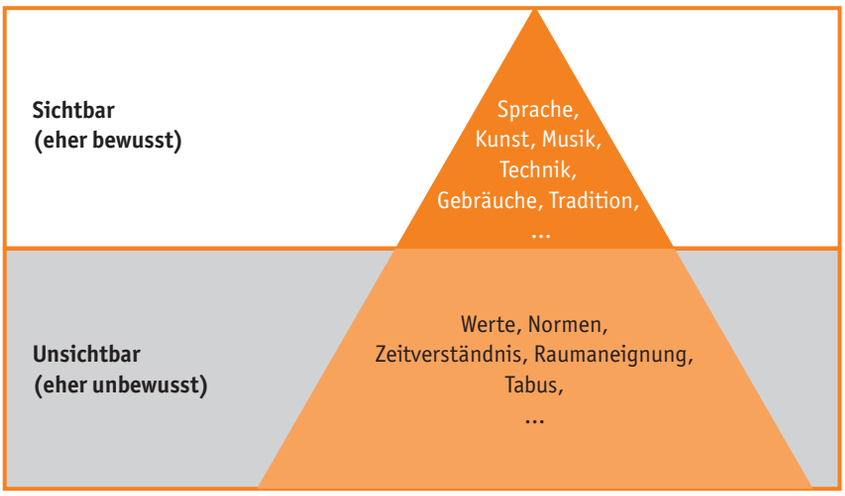
- Kultur verstehen
- Der Umgang mit dem Fremden
- Vorurteile und Feindbilder
- Wahrnehmung und Kommunikation
- Interkulturelle Konflikte
- Migration und Integration
- Multikulturelle und transkulturelle Gesellschaften
- Vom interkulturellen zum globalen Lernen

Kultur verstehen

Kulturen sind keine feststehenden, in sich abgeschlossenen, unveränderlichen Gebilde. Sie sind auch nicht auf Staaten oder Nationen bezogen, sondern äußerst variabel und flexibel. Kultur ist in einem weiten Begriff alles, was Menschen hervorbringen und gestalten und steht dabei im Gegensatz zur Natur, die jedoch heute ebenfalls fast ausschließlich nur noch durch massive Eingriffe des Menschen verändert anzutreffen ist.
Kultur kann auch als Hervorbringen von und Interagieren mit Symbolen und Zeichen verstanden werden. Kultur, so Hall (1976), besteht nur zu einem geringen Teil aus sichtbaren, wahrnehmbaren Elementen wie Schrift, Sprache, Kunst, Musik, Technik, Gebräuche und Tradition. Das Wichtigste an einer Kultur ist unsichtbar und muss erschlossen werden, wie z. B. die Werte und Normen und das Zeitverständnis, die

© 2013, Berghof Foundation

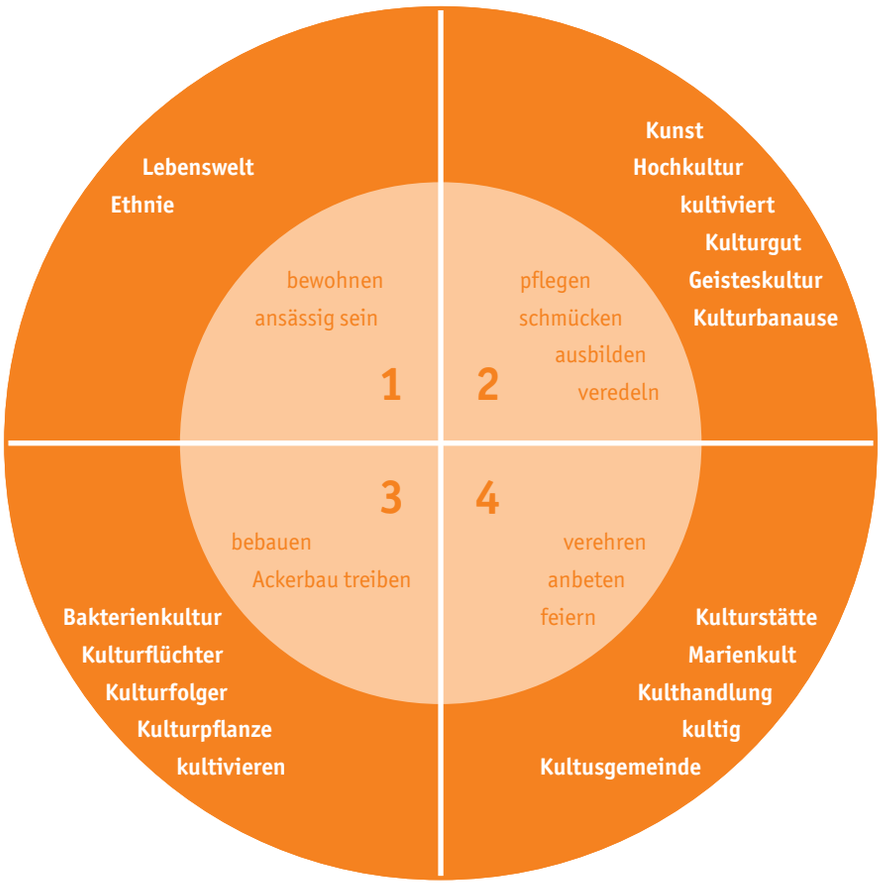
die jeweilige Identität prägen. (Teil-)Kulturen entwickeln dabei ihre je spezifischen Umgangs- und Verständigungsweisen, die innerhalb der Kultur als selbstverständlich und „normal" erscheinen, von außen wahrgenommen aber oft seltsam wirken. Fremd sein heißt, dass bisherige kulturelle Gewohnheiten nicht mehr selbstverständlich sind und nicht mehr ohne weiteres angewendet werden können. Ein „Denken wie üblich" ist nicht mehr möglich (Neckel, 2010, S. 57).
Hofstede (2008) unterscheidet fünf Dimensionen von Kulturunterschieden:



- **Machtdistanz:** Wie wird in einer Kultur mit Macht und mit Ungleichheit umgegangen?
- **Kollektivismus vs. Individualismus:** Wird Individualismus oder Kollektivismus in einer Kultur bevorzugt?
- **Maskulinität vs. Femininität:** Ist die Kultur eher maskulin oder eher feminin geprägt?
- **Unsicherheitsvermeidung:** Wie wird mit Unsicherheit umgegangen?
- **Langzeitorientierung vs. Kurzzeitorientierung:** Gibt es eine kurzfristige oder eine langfristige Orientierung? (vgl. www.transkulturelles-portal.com)

In diesen Dimensionen lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen identifizieren und beschreiben. Der Prozess der Globalisierung führt sowohl zu einer Angleichung von (Teilbereichen von) Kulturen, die, was Lebensstile und Wertvorstellungen betrifft, häufig als eine zunehmende Verwestlichung kritisiert wird, aber er führt auch zu bewussten Abgrenzungen. Immer öfter wird auch das Phänomen der „Hybridisierung" im Sinne von Zusammenbringen bislang unvereinbarer kultureller Lebensweisen beobachtet.

© 2013, Berghof Foundation



Die vier Kulturebenen. Quelle: IKO 2004; www.kulturglossar.de/html/k-begriffe.html

Kultur
„Der Begriff Kultur stammt aus dem Lateinischen ‚colere' und hat vier verschiedene Bedeutungen:
(1) (be-)wohnen, ansässig sein;
(2) pflegen, schmücken, ausbilden, bewahren, veredeln;
(3) bebauen, Ackerbau treiben;
(4) verehren, anbeten, feiern".
InWent 2006, S. 12.

Wohl in den meisten Gesellschaften existieren mehrere (Teil-)Kulturen zunächst neben- und miteinander und vermischen sich dann zunehmend, wobei die Mehrheitsgesellschaft in der Regel aufgrund einer quantitativen Überlegenheit die kulturelle Norm eines Gemeinwesens definiert und repräsentiert (Dominanzkultur). Diese Dominanzkulturen sind durch ihre Machtausübung und ihre Tendenz zum „Einverleiben" von Minderheitskulturen geprägt.
Die soziale Wahrnehmung, die Art der verbalen und nonverbalen Kommunikation sind ebenso kulturabhängig wie Lebens- und Verhaltensweisen oder Selbstkonzepte spezifischer Gruppen. Sie können deshalb nur selten intuitiv entschlüsselt werden, sind immer auch interpretationsbedürftig und führen nicht selten zu Missverständnissen oder auch zu Konflikten.

© 2013, Berghof Foundation

Der Umgang mit dem Fremden

Das Verhalten der „Fremden", ihre Weltanschauungen, ihre Umgangsformen, ihre Bräuche und Sitten sind eine ständige Anfrage an das, was vertraut ist, und an das, was für „normal" gehalten wird. Diese permanente Konfrontation verunsichert und wird als Infragestellen der eigenen Werte und Lebensweise empfunden. Anstatt sich damit auseinanderzusetzen, wird diese Provokation jedoch häufig abgewehrt, abgewertet und abgedrängt. Dabei bleibt das Gefühl der Überlegenheit und Stärke erhalten, das in Wirklichkeit Unsicherheit und mangelndes Selbstbewusstsein kaschiert. Durch die Herabsetzung des Fremden wird versucht, eigene Schwäche in ein Überlegenheitsgefühl, eine Überlegenheitsillusion umzukehren.
Die Auseinandersetzung mit „dem Fremden" ist deshalb also zunächst eine Auseinandersetzung mit eigenen verdrängten oder verleugneten Anteilen. Das Verhältnis zum Fremden außerhalb von uns ist abhängig von dem, was uns an uns selbst fremd ist. Das „innere Ausland" (Freud) bestimmt entscheidend, wie Ausländer erfahren werden.

Damit interkulturelle Bildung gelingen kann, müssen junge Menschen die Erfahrung der Fremdheit machen, d.h. unter anderem das Fremde in sich selbst erfahren, betont Christoph Wulf (2006, S. 20). Nur auf dieser Basis ist Offenheit für den anderen, ist ein Denken vom Anderen her möglich. Aus dieser Situation ergeben sich neue Aufgaben; zu diesen gehört es, neue Repräsentationen des Anderen, neue Loyalitäten und Solidaritäten zu entwickeln.
Auch Georg Auernheimer (o.J.) weist darauf hin, dass, wenn wir interkulturelle Kontakte als Ingroup-Outgroup-Beziehungen definieren, immer Fremdbilder im Spiel sind. Diese Bilder von anderen steuern unsere Erwartungen und Erwartungserwartungen und damit unsere Aktionen und Reaktionen. Unsere Stereotype und Vorurteile sind dabei nicht rein individueller Natur, sondern gesellschaftlich überliefert und vermittelt.
Holzbrecher (2005, S. 401) zeigt, dass Barbarei dort entstanden ist, wo Fremdes ausgegrenzt wurde. Die europäische Geschichte belege, dass die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden als Bedingung für die Entwicklung einer Zivilgesellschaft verstanden werden kann: Verwandlungen, Grenz-Übergänge und die Gestaltung von Spannungsverhältnissen sind bei genauerer Betrachtung eine wesentliche Bedingung für die Humanisierung politischer Beziehungen und menschlicher Umgangsformen.

Vielfältige Identitäten
„Jeder Mensch hat viele Zugehörigkeiten. Jeder weist viele unterschiedliche Muster von Gemeinschaften auf, darin ist die wichtigste Gemeinsamkeit eingeschlossen, die einer von allen geteilten Identität des Menschen. Die Vielfalt der Identitäten wird bei der Erzeugung von Gruppengewalt stets systematisch heruntergespielt. Diese Gewalt wird durch die Privilegierung exakt einer Zugehörigkeit als der ‚realen' Identität einer Person hervorgerufen. Daraus entspringt das imaginierte Bild einer Konfrontation zwischen Menschen, die genau entlang einer sie teilenden Linie verläuft. (...) Wir gehören ja zu vielen verschiedenen Gruppen und zu jeder von ihnen können wir Loyalität und Nähe empfinden. Es ist die Reduktion unserer vielfältigen Identitäten auf die krude Singularität einer einzigen Identität, die für eine unnötige Distanzierung voneinander verantwortlich ist."
Amartya Sen: Auf die Gemeinsamkeiten besinnen. In: Frankfurter Rundschau, 30.11.2007, S. 34.

© 2013, Berghof Foundation

Feindbild Islam
Nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes wurde das Feindbild eines aggressiven Kommunismus durch das Feindbild Islam abgelöst. Die Rede vom Islam aktiviert bei Vielen negative Assoziationen, die mit Terror, Weltherrschaft, Intoleranz oder Unterdrückung der Frau verbunden werden, die als bedrohlich und furchtsam eingestuft und als solche abzulehnen oder gar zu bekämpfen sind. Der Islam wird dabei als eine exotische und fremde Religion dargestellt. Islamismus (also der religiös-militante Fundamentalismus islamischer Prägung) wird mit „dem Islam" gleichgesetzt. Differenzierungen sind nicht mehr möglich.
Die (nicht nur pädagogische) Frage ist, wie kann die spontane Assoziation „Islam = Terrorismus" aufgebrochen und verändert werden (Auernheimer 2008, S. 208) und welche Rollen spielen Medien dabei?

Islamische und christliche Welt
„Der Kontrast besteht nicht zwischen der islamischen und der christlichen Welt, der Kontrast besteht zwischen unterschiedlichen Standpunkten innerhalb der christlichen Welt, und innerhalb der muslimischen, der hinduistischen oder der buddhistischen Welt. Anzunehmen, dass die einzelnen Kulturen homogen sind, ist ein großer Fehler. Einen Kampf der Kulturen zu sehen, ist ein ebenso großer Fehler".
Amartya Sen, Frankfurter Rundschau, 21.1.2011, S. 31.

Vorurteile und Feindbilder

Unter Vorurteilen werden vorschnelle Urteile über andere verstanden, die stark verallgemeinernd sind, ständig wiederholt werden und andere abstempeln. Der Begriff Vorurteil wird hier als negative Einstellung gegenüber Gruppen oder Personen allein aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit verwendet. Personen werden so nicht aufgrund ihrer persönlichen Eigenschaften abgewertet, sondern aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Fremdgruppe (Zick u. a. 2011, S. 31). Vorurteile und Feindbilder gegenüber ausländischen Mitbürgern bedingen, dass diese als minderwertig und die eigene Gruppe als höherwertig eingestuft werden. Bestimmte Gruppen gelten aufgrund dieser Einstufungen als kriminell, dreckig, arbeitsscheu und geldgierig. Ihnen wird die Verantwortung für gesellschaftliche Probleme oder Defizite zugeschrieben (Überfremdung, Wohnraumnot, Arbeitslosigkeit usw.). In der Zuspitzung dürfen als unterlegen eingestufte Gruppen diskriminiert, unterdrückt oder gar eliminiert werden.
Solche Diskriminierungen finden sich nicht nur im Alltag durch Beschimpfungen, Belästigungen, Erniedrigungen, tätliche Angriffe u.ä., sondern auch in Betrieben und Verwaltungen, z. B. in Form schlechterer Arbeitsplätze, niedrigerer Bezahlung, höherer Zahl von Arbeitsunfällen, höherer Arbeitslosigkeit oder höheren Tarifen bei Versicherungen. In Gesetzen und Verordnungen wird dies u. a. sichtbar in der Vorenthaltung von Bürgerrechten (z. B. Kommunalwahlrecht), Aufenthaltsbestimmungen, beschränkte Freizügigkeit, Benachteiligungen im Steuerrecht, der Unterordnung unter deutsche Belange in der Arbeitsvermittlung usw.
Feindbilder sind sozial vermittelte Deutungsmuster für das gesellschaftliche und politische Geschehen. Sie sind negative Vorurteile, die sich auf Gruppen, Ethnien, Staaten oder Ideologien beziehen (zum Folgenden: Sommer 2005, S. 303 ff.). Feindbilder bedeuten, dass die Realität negativ verzerrt wahrgenommen wird. Durch Feindbilder können eigene positive Selbstbilder aufrecht erhalten (idealisiert) werden. Solche Bilder ersparen die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, erklären Ängste und rechtfertigen Gewalt. Denn die Bekämpfung und Vernichtung des Feindes ist legitim. Mit Hilfe von Feindbildern lassen sich Meinungen manipulieren und politisch fragwürdige Entscheidungen legitimieren.
Zentrale Merkmale von Feindbildern sind:

- **Negative Bewertung:** Der Feind wird als böse, grausam, hinterhältig und (moralisch) minderwertig dargestellt.
- **Entmenschlichung:** Dem Feind wird die Menschlichkeit abgesprochen (er ist eine Ratte, ein Monster oder gar der Teufel), deshalb brauchen auch keine moralischen Normen auf ihn angewendet werden.
- **Schuldzuschreibung:** Dem Feind wird einseitig die Schuld für negative Ereignisse zugeschrieben.
- **Nullsummendenken:** Vom Feind wird Bösartigkeit und Aggressivität erwartet. Alles was ihm nutzt, schadet der eigenen Seite.

© 2013, Berghof Foundation

Die gesellschaftliche Funktion solcher Praktiken liegt in der Ablenkung von gesellschaftlichen Problemen und Krisen (Sündenbockfunktion) sowie in der Integration der eigenen Bevölkerung durch Ausgrenzung der „Fremden". Darauf, dass eine solche Politik (insbesondere gegen Flüchtlinge) nicht mit der Charta der Menschenrechte bzw. der Kinderrechtskonvention vereinbar ist, weisen immer wieder die jährlichen Menschenrechtsberichte etwa von Amnesty International hin.
Dass solche Vorurteile mehr über die psychische Verfassung der Vorurteilsträger als über die „Ausländer" aussagen, zeigt sich schon daran, dass solche Vorurteile desto größer sind, je geringer der Ausländeranteil an der Bevölkerung ist (z. B. in den ostdeutschen Ländern).

Wahrnehmung und Kommunikation

Weltweit werden 6.900 Sprachen gesprochen. Mandarin (Chinesisch) steht dabei als Muttersprache (mit 930 Mio. Menschen) an erster Stelle, gefolgt von Englisch (565 Mio.), Hindi/Indien (400 Mio.), Spanisch (375 Mio.) und Russisch (291 Mio.). Deutsch findet sich auf Platz 12 (EED 2007, S. 10).
Sprache ist der Schlüssel zur Welt. Sie ist mit Wahrnehmung und Verstehen verbunden. Soziale Wahrnehmung ist kulturell geprägt. Ob wir etwas als vertraut oder als fremd wahrnehmen, hängt von unserem kulturellen Hintergrund ab. Die Interpretation des Wahrgenommenen entscheidet über die Bewertung, dabei spielt der nonverbale Bereich neben den Sprachkenntnissen eine zentrale Rolle.
Sprachschwierigkeiten sind als integraler Bestandteil von interkulturellem Lernen zu betrachten. Das subjektive Empfinden einer Sprachbarriere hängt dabei nicht von der Fähigkeit ab, die jeweils andere Sprache zu sprechen (Haumersen/Liebe 1990). Das Nichtverstehen der anderen wird selbst oft als Hilflosigkeit und Ohnmacht erlebt. Denn es besteht keine Möglichkeit, das eigene Bild anderen differenziert mitzuteilen oder sich selbst sprachlich zu verteidigen. Man ist der Situation ausgeliefert. Dabei ist ein solches Erleben oft mit der Annahme verbunden, die anderen würden über einen selbst sprechen, oder sich über eine Situation lustig machen.
Das Problem kann somit nicht heißen, wie können Sprachschwierigkeiten vermieden werden, sondern, wie kann mit Sprachschwierigkeiten produktiv umgegangen werden.
Zu interkulturellen und internationalen Begegnungen gehört auch das Nicht-Verstehen. Das Nicht-Verstehen der Worte ist gewöhnlich verbunden mit einem Nichtverstehen der dahinterliegenden Zusammenhänge, Sitten und Gebräuche. Die Reaktion auf Nichtverstehen kann Rückzug, aber auch Anlass zur Auseinandersetzung sein.
Ein Rückzug bedeutet, dass nur noch mit Gleichsprachigen kommuniziert wird und alle weitergehenden Bemühungen um gegenseitiges Verstehen und Kommunikation

Austausch verbindet – oder?
Voraussetzungen und Bedingungen für die Reduzierung von Vorurteilen durch Intergruppenkontakte:
- Die interagierenden Gruppen müssen in Bezug auf ihren sozialen, ökonomischen oder aufgabenspezifischen Status annähernd gleich sein;
- die Kontaktsituation muss auf einer gleichberechtigten Kooperation basieren, damit die Gruppen für gemeinsame Ziele zusammenarbeiten können;
- der Kontakt zwischen den Gruppen muss den informellen Austausch auf der persönlichen Ebene ermöglichen;
- der Kontakt muss innerhalb einer Atmosphäre der Gleichheit erfolgen;
- der Gruppenkontakt muss so erfolgen, dass negative Stereotype widerlegt werden können.

Die positive Gestaltung sozialer Beziehungen bedarf auch makrosozialer Voraussetzungen durch die Politik.
Vgl. Günther Bierbrauer: Die Bedrohung kultureller Weltsichten. In: J. Calließ (Hrsg.): Der Konflikt der Kulturen und der Friede in der Welt oder: Wie können wir in einer pluralistischen Welt zusammenleben? Rehburg-Loccum 1995, S. 207.

© 2013, Berghof Foundation

aufgegeben werden. Gerade in der Fremdheit einer interkulturellen/internationalen Begegnung hat die Rückzugsmöglichkeit auf die Muttersprache auch eine wichtige stabilisierende Funktion.
Es geht also darum, zu lernen mit Situationen umzugehen, in denen man nicht alles verstehen kann. D.h. auch mit dem Unbekannten zu leben. Dies auszuhalten und produktiv zu verarbeiten, ist eine der wichtigsten Aufgaben interkulturellen Lernens.
Sprache ist mehr als ein Verständigungsinstrument, sie verweist immer auch auf die ihr zugrunde liegende Kultur und ist somit zugleich Kulturträger. Umgang mit Sprache ist also auch Umgang mit Kultur.
Bei interkulturellen Begegnungen bedeutet Sprachkompetenz auch Verfügung über Macht. Die Art und Weise, wie z. B. mit dem Sprachproblem in einer Gruppe umgegangen wird, verrät etwas über die Machtstrukturen dieser Gruppe. Die Konsequenz muss lauten, sich auf eine eingeschränkte Kommunikation vorzubereiten. Verständigung kostet viel Zeit und diese muss eingeplant werden, denn interkulturelle Begegnungen leben vom Zwang zur Kommunikation.

Migration und Integration

Flüchtlinge
Nach Angaben des Flüchtlingshochkommissariats der Vereinten Nationen (UNHCR) sind weltweit mehr als 43 Mio. Menschen auf der Flucht. Sie suchen Schutz vor Kriegen, Umweltkatastrophen, Hunger und Armut. Über 15 Mio. suchen dabei außerhalb ihres Herkunftslandes Zuflucht. Über 40 Prozent aller Flüchtlinge sind unter 18 Jahre alt. Nur wenig (ca. 5 Prozent aller Flüchtlinge) kommen nach Europa. Die meisten suchen Schutz in Nachbarländern. Migrations- und Fluchtbewegungen haben sich zu einem der zentralen Probleme des 20. Jahrhunderts entwickelt, und auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist keine Lösung in Sicht. Fachleute sprechen bereits vom Jahrhundert der Flüchtlinge.
Vgl. http://www.migration-info.de/mub_artikel.php?Id=100601

Die Menschen mit Migrationshintergrund bilden in Gesellschaften keine soziokulturell homogene Gruppe. So die zentrale Aussage der Sinus Studie (2008, S. 2) über Migranten-Milieus in Deutschland. Es zeige sich eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft. Die Migranten-Milieus würden sich weniger nach ethnischer Herkunft und sozialer Lage als nach ihren Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben unterscheiden. Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund würde deshalb mehr miteinander verbinden als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus. Man könne deshalb nicht vom Herkunftsland auf das Milieu schließen.
Integrationsbarrieren würden sich am ehesten in den Unterschichtmilieus und im religiös verwurzelten Milieu finden.
Als ein Indikator für den Grad der sozialen Integration wird in der Forschung u. a. die Kontakthäufigkeit und die Intensität von interethnischen Kontakten gesehen. Hierzu gehören Alltagskontakte, Freundschaften, Partnerschaften und Ehen (Bundesamt für Migration 2010, S. 5 f.).
Eltern haben einen äußerst wichtigen Einfluss auf den Stand der Integration der Jugendlichen. Dies zeigt sich u. a. daran, dass Migranten besser integriert sind, wenn die Eltern die jeweilige Sprache sprechen, die Bildung der Eltern höher ausfällt, die Eltern eine positive Einstellung zur sozialen Vernetzung ihrer Kinder aufweisen und die Eltern Freunde in der jeweiligen Gesellschaft haben.

© 2013, Berghof Foundation

Multikulturelle und transkulturelle Gesellschaften

Als Konzept zur Überwindung von Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit und als programmatischer Plan für ein friedliches Zusammenleben verschiedener Kulturen wird immer wieder eine „multikulturelle Gesellschaft" als in Teilbereichen bereits vorhandene Realität sowie als Zielperspektive beschrieben (vgl. Demorgon/Kordes 2006, S. 27 ff.). Über das Verständnis dessen, was als multikulturelle Gesellschaft zu bezeichnen ist, wie sie gesehen wird und ob sie überhaupt anzustreben ist, gibt es erhebliche Unterschiede: So wird sie zum einen als Chance gesehen, schwerwiegende gesellschaftliche Probleme und Entwicklungen zu bewältigen. Zum anderen aber wird sie von einem Teil der Bevölkerung auch als Bedrohung wahrgenommen und mit dem Verlust der eigenen Kultur verbunden, sowie als Gefahr der Übervölkerung erlebt.

Die Vorstellung getrennter Völker und Kulturen ist historisch gesehen nie verwirklicht worden. Kulturen standen immer im gegenseitigen Austausch mit anderen und wurden und werden von anderen ständig beeinflusst und verändert. Es gibt weder ein homogenes Staatsvolk, noch lässt sich Kultur an Staatsgrenzen aufhalten. Das Recht auf Diversität bezieht sich auf Individuen und Gruppen und beinhaltet deren freie Entscheidung der Zugehörigkeit und Bewahrung von Unterschieden. Es ist kein Zwangsrecht für Staaten, dem sich Individuen unterwerfen müssen.

Von manchen Politikern wird das Konzept einer „multikulturellen Gesellschaft" als gescheitert angesehen, da bestimmte Ausländergruppen nicht zusammen leben wollen und darüber hinaus die Dominanzkultur das Recht habe als „Leitkultur" betrachtet zu werden. Dennoch scheint für viele Multikulturalismus der einzige Weg zu sein Zukunft zu gestalten, denn eine Assimilation, also völlige Anpassung an (bzw. Unterwerfung unter) die Mehrheitskultur ist in einer Demokratie kaum verwirklichbar.

Doch auch das Konzept einer multikulturellen Gesellschaft kennt Problembereiche: Die Vorstellung einer prinzipiellen Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller in einer Gesellschaft vorhandenen (Teil-)Kulturen ist – gemessen an den allgemeinen Menschenrechten – nur dann real, wenn diese auch von allen akzeptiert werden, was bei fundamentalistischen Strömungen eher nicht der Fall sein dürfte. Ebenso dürfen politische und historische Erfahrungen verschiedener ethnischer Gruppen nicht ignoriert werden. Der Anpassungsdruck, der von der Dominanzkultur ausgeht, kann den Entfaltungsspielraum anderer Teilkulturen erheblich einschränken. So wäre z. B. die Beibehaltung und Förderung der traditionellen Sprache eine wichtige Voraussetzung für die Erhaltung einer Kultur. Entgegen steht dem jedoch die notwendige Integration in das Schulsystem und in die Arbeitswelt mit ihren sprachlichen Anforderungen. Die Frage, ob die verschiedenen ethnischen Gruppen überhaupt an einem „multikulturellen Prozess" teilnehmen wollen, wird oft als positiv beantwortet unterstellt. Doch ist dies wirklich so? Die Migrationsforschung zeigt, dass ethnische Gruppen nach ihrer

© 2013, Berghof Foundation

Einwanderung oft über einen längeren Zeitraum in einer Phase der Abgeschlossenheit (Ichbezogenheit) leben, bevor sie sich der übrigen Gesellschaft öffnen können. Dieser Prozess der Identitätsfindung darf nicht als Etablierung einer Parallelgesellschaft missverstanden und bekämpft werden, sondern muss als ein Durchgangsstadium auf dem Weg in die Integration, der durch einen wirksamen Minderheitenschutz zu begleiten ist, begriffen werden.

Bevölkerungsanteile der Migrant/innen und Muslim/innen in Europa

	Muslime/innen	Migrant/innen	wichtige Herkunftsländer
Deutschland	7,00 %	12,3 %	Türkei, frühere Sowjetunion, Osteuropa
Großbritannien	4,00 %	9,1 %	Südostasien, Pakistan, Karibische Inseln, Polen
Frankreich	10,00 %	10,4 %	Nordafrika, vor allem Algerien
Niederlande	6,00 %	10,1 %	Indonesien, Surinam, Marokko, Türkei
Italien	2,10 %	4,3 %	Balkanstaaten, u. a. Rumänien, Afrika
Portugal	0,14 %	7,3 %	Afrika, Kapverdische Inseln, Ukraine
Polen	0,07 %	1,8 %	Osteuropa, v.a. Ukraine
Ungarn	0,03 %	3,1 %	Rumänien, Bulgarien, insbesondere ehemalige ungarische Gebiete

Zick u. a. Die Abwertung der Anderen. Berlin 2011, S. 24.

Transkulturalität

Kultur kann nicht statisch, homogen und national begriffen werden, sondern ist laufend Veränderungen, Entwicklungen, Anpassungen und Abwehrkämpfen ausgesetzt. Die vorfindbare Kultur besteht bei genauer Betrachtung aus vielfältigen Teilkulturen, die von unterschiedlichen Zugehörigkeiten geprägt (durchmischt) sind und dabei versuchen, eine Balance zwischen Neuerung und Bewahrung zu finden. Diese Durchmischung beschreibt der Philosoph Welsch (1996) mit dem Begriff Transkultur (vgl. Bittl 2008). In diesem Prozess der permanenten Veränderungen müssen auch tragfähige Antworten auf die Fragen der rechtlichen, sozialen und wirtschaftlichen Gleichstellung aller Kulturen und auf die sichtbaren Ängste der deutschen (und der ausländischen) Bevölkerung gefunden werden. Der bewusste Gestaltungswille, des Zusammenlebens unter dem Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit aller Gruppen ist das entscheidende Kriterium.

© 2013, Berghof Foundation

Vom interkulturellen zum globalen Lernen

Notwendig erscheint heute der Schritt vom interkulturellen zum globalen Lernen, verstanden als Auseinandersetzung mit den vielfältigen Einflussfaktoren und Auswirkungen der Globalisierung, verbunden mit dem Verständnis von der „Einen Welt". Globales Lernen eröffnet eine globale Weltsicht und macht die Wechselwirkungen zwischen lokaler Lebenswelt und globalen Zusammenhängen sichtbar.
Das Konzept des globalen Lernens wird neben der Bildung für Nachhaltigkeit als zweites Standbein einer zukunftsorientierten Ausrichtung der Bildung gesehen. Der Begriff des Globalen Lernens wird dabei nicht einheitlich verwendet. Er soll jedoch deutlich machen, dass dieses Konzept über nationale Interessen hinausweist und sich mit den gesellschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklungen und Zusammenhängen im globalen Raum und den damit verbundenen pädagogischen Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten beschäftigt. Das Schweizer Forum „Schule für Eine Welt" definiert globales Lernen als die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Verantwortung auf allen Stufen der Bildungsarbeit.
Die erzieherische und bildungspolitische Umsetzung eines globalen Lernens ist neben der Vermittlung kognitiver Orientierungen stark in sozialen Lernbereichen angesiedelt. Herkömmliche Unterrichtsformen müssen deshalb verändert und ergänzt werden. Dies bedingt auch, die Organisation des Lehrens und Lernens neu zu überdenken.

Fünf Kriterien spielen bei der Ausgestaltung des Konzeptes „globales Lernen" eine zentrale Rolle:

1. **Globale Veränderungen einbeziehen:** Globales Lernen sollte die globalen Veränderungen (u. a. „Globalisierung", „globale Gefährdungen", „Flucht und Migration") der Gegenwart als Bezugspunkte haben. Der Bereich der globalen Gefährdungen wird dabei als zentral für die zukünftige Entwicklung der Menschheit eingestuft. Alle globalen Gefährdungen haben gemeinsam, dass sie überregional sind, die Mehrzahl der in den betroffenen Gebieten lebenden Menschen betreffen und sich auch auf zukünftige Generationen auswirken.
2. **Innovatives Lernen ermöglichen:** Kreative Problemlösungen, die antizipatorisch und partizipatorisch mögliche Entwicklungen und zukünftige Gegebenheiten in die eigenen Überlegungen einbeziehen, müssen gelernt und zum allgemeinen Bildungsprinzip erhoben werden. Innovatives Lernen orientiert sich an der Zukunft, berücksichtigt langfristige Trends sowie die Auswirkungen heutiger Entscheidungen auf spätere Generationen.
3. **Vernetztes Denken vermitteln:** Nicht nur die ökologischen Katastrophen der

© 2013, Berghof Foundation

letzten Jahrzehnte, sondern auch zahlreiche Kriege und Krisen haben deutlich gemacht, dass sowohl bei der Problemanalyse als auch bei der Frage nach Handlungsmöglichkeiten nicht einzelne Entwicklungen und Phänomene isoliert betrachtet werden dürfen. Entscheidend ist das Zusammenwirken verschiedener Ursachenstränge, sodass auch vielfältige Bearbeitungsansätze notwendig werden. Das Denken in vernetzten Systemen ist unabdingbar.

4. **Zum solidarischen Leben ermutigen:** Durch den eigenen Lebensstil gilt es, Solidarität mit anderen auszudrücken. Das Bild von der „Einen Welt" ist in vielen Bereichen bereits Beschreibung von Wirklichkeit. Dennoch realisieren wir in unserem Alltag kaum, wie die Lebensweisen der einen eng mit dem Schicksal der anderen zusammenhängen. Solidarisch im Bewusstsein der „Einen Welt" zu leben bedeutet, die Auswirkungen des eigenen Lebensstils auf die Lebens- und Arbeitssituation anderer Menschen in anderen (oft weit entfernten) Ländern und auf die gesamte Biosphäre mit zu bedenken. Dazu gehört auch die Einsicht, dass das westliche Wohlstands- und Konsummodell nicht auf andere Länder übertragbar ist.
5. **Zum gewaltfreien Zusammenleben befähigen:** Veränderungs- und Transformationsprozesse verlaufen nie ohne (z.T. tiefgreifende) Konflikte. Eine der wesentlichsten und wichtigsten Aufgaben für globales Lernen ist es deshalb, Wissen, Fähigkeiten und die Bereitschaft zur konstruktiven Konfliktaustragung zu fördern und hierzu entsprechende Programme bereitzustellen.

Lernansätze

Die Orte für interkulturelle Begegnung und interkulturelles Lernen sind heute vielfältig und im Alltag ebenso angesiedelt wie auf Reisen oder in Schule und Betrieb. Nicht jede Begegnung wird jedoch zu einer Lernchance oder einem Lernfeld.
Auernheimer (1995, S. 239) sieht die Aufgabe interkultureller Jugendarbeit in folgenden Bereichen:

- „Konflikte, insbesondere interkulturelle Konflikte, zu bearbeiten, sie zumindest zur Sprache zu bringen;
- über gegenseitige Stereotype und Vorurteile zu kommunizieren, sich der beschränkten Wahrnehmungsmuster bewusst zu werden;
- andere Perspektiven zu entdecken, sich mit den Augen der anderen zu sehen;
- Einblicke in andere Lebensweisen zu nehmen, um die Rationalität der eigenen Lebensweise zu relativieren;
- sozialstrukturelle Benachteiligung möglichst hautnah zu erfahren – am besten in Konfrontation mit Fällen, evtl. aus der eigenen Gruppe (Vorsicht vor Mitleidspädagogik!);
- eingreifendes Handeln zu erproben;

© 2013, Berghof Foundation

- Kooperationserfahrungen über ethnische Grenzen hinweg zu machen;
- das kulturelle Repertoire zu erweitern, unter anderem durch spielerischen Umgang mit kulturellen Symbolen."

Voraussetzung für interkulturelles Lernen ist die Neugier auf das Fremde und darauf aufbauend das „Andere" (Fremde) in einem selbst kennen zu lernen. Unterschiedliche Lebensstile und kulturelle Zugehörigkeiten sollten ihre Ausdrucksmöglichkeit und ihren Platz finden. Lehrkräfte und Jugendleiter sollten sich selbst über ihren kulturellen Hintergrund und die damit verbundenen Grundannahmen, Werte und Normen im Klaren sein.

Die Materialien

Für interkulturelles Lernen werden im Folgenden Materialien und didaktische Zugänge zu diesen Bereichen angeboten:

- **Kultur verstehen:** Was zeichnet Kulturen aus? Was ist eigentlich typisch deutsch? Was unterscheidet die deutsche von anderen Kulturen? Welches sind die zentralen Elemente bzw. innere Logik der eigenen Kultur und welche die von fremden Kulturen?
- **Umgang mit Fremdheit:** Das Andere bei sich und in sich sehen und kennen lernen. Bewusstes Wahrnehmen der Wirkung des Anderen. Umgang mit dem Anderen, Fremden bewusst gestalten. Differenzen aushalten.
- **Vorurteile und Feindbilder:** Stereotype und Vorurteile hinterfragen. Abwertungen und Diskriminierungen aufgrund kultureller Zugehörigkeit begegnen.
- **Interkulturelle Kommunikation fördern:** Werden neue Wahrnehmungen zugelassen und ein Perspektivenwechsel ermöglicht? Wird Mehrsprachigkeit gepflegt und gefördert?
- **Integration und Zusammenleben:** Verstehen lernen, was Integration bedeutet und wie diese so gestaltet werden kann, dass Migranten ihren Platz in der Gesellschaft finden. Integration und Zusammenleben als gegenseitigen Prozess verstehen. Der Erfolg hängt von der Bereitschaft beider Seiten ab.

Die in diesem Band aufgenommenen Materialien können in vielfältigen Bildungssituationen verwendet werden: Abendveranstaltungen, in Unterrichts- oder Gruppenstunden, bei Tagesveranstaltungen oder in Wochenendseminaren.

Bei dem folgenden Seminarverlauf handelt es sich um einen Vorschlag, der selbstverständlich auf die jeweilige Zielgruppe hin abgeändert werden kann und muss.

Bitte berücksichtigen

- Ausreichend großer Seminarraum für Spielszenen und Bewegen im Raum;
- Für alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen Kopien der verwendeten Materialien;
- Wenn benötigt, Materialien auf Folie kopieren oder Powerpoints erstellen.

Interkulturelles Lernen durch Kunst

- Kunst ist nicht durch Sprache begrenzt und deshalb Kindern und Jugendlichen aus differenten Kulturen zugänglich.
- Kunst stellt eine wichtige Möglichkeit dar, Kindern und Jugendlichen ihr kulturelles Erbe zu vermitteln.
- Im Kunstunterricht kommt es darauf an, etwas von dem Reichtum und der Unterschiedlichkeit der Kulturen zu erfahren.
- Kunst macht es möglich, die Vorstellungen von der Unterlegenheit oder Überlegenheit der eigenen Kultur über andere zu bearbeiten und zu zeigen, wie Kulturen voneinander abhängen und sich gegenseitig beeinflussen und befruchten.
- Kunst bringt kulturellen Wandel zum Ausdruck.
- Kunst eignet sich dazu, Fragen der Gleichwertigkeit der Kulturen zu bearbeiten.

Christoph Wulf: Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld 2006, S. 52 f.

© 2013, Berghof Foundation

Der Ablauf im Überblick

Dieser Ablauf zeigt exemplarisch eine Möglichkeit der Verwendung der Materialien auf. Natürlich sind auch andere Ablaufgestaltungen möglich. Je nachdem wie viel Zeit zur Verfügung steht (eine Unterrichtsstunde, ein Tag, mehrere Tage) können die einzelnen Sequenzen gekürzt oder erweitert werden.

1. Einstieg: Bildkartei

- Jede/r sucht sich ein Bild aus, das ihn/sie zum Thema „Kultur" anspricht.
- Weiterarbeit: Kulturdimensionen (M2, S. 168).

2. Was ist typisch ...?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer formulieren, was typisch für ihre Herkunftsgesellschaft ist (M4, S. 171).

3. Zugehörigkeiten

Menschen haben vielfältige Zugehörigkeiten. Dies soll anhand von M5 (S. 172) verdeutlicht und erarbeitet werden.

4. Eigene Erfahrungen: Über die Linie gehen

Die Teilnehmenden reflektieren anhand der Übung M6 (S. 173) eigene Erfahrungen mit Fremdheit.

5. Othering

Die Teilnehmenden diskutieren in Kleingruppen den Prozess des „Othering" anhand der Fragen von M7 (S. 174).

6. Einstellung zu Fremden

Anhand von M9 wird die Einstellung zu Fremden im eigenen Land abgefragt und anschließend mit einer repräsentativen Erhebung verglichen (M10, S. 179). Was bedeuten die Werte für interkulturelles Lernen?

7. Kommunikation verstehen

Die verschiedenen Dimensionen von interkultureller Kommunktion werden gemeinsam erarbeitet (M12, S. 182).

8. Deine Meinung

Teilnehmerinnen und Teilnehmer beantworten vor der Gruppe die einzelnen Punkte, wobei die anderen die Statements aus ihrer Sicht ergänzen und kommentieren (M13, S. 183).

Projektorientierte Methoden

Interkulturelles Lernen kann auch in vielfältige Projekte integriert werden oder als Projekt durchgeführt werden, z. B. als

- Theaterarbeit (M14, S. 184),
- ethnische Spurensuche (M15, S. 187) oder als
- Inselspiel (M16, S. 189).

© 2013, Berghof Foundation

1. Einstieg: Bildkartei

- Jede/r sucht sich ein Bild aus, das sie/ihn zum Thema „Kultur“ anspricht.
- Die Bilder werden nacheinander in die Mitte gelegt. Dabei erzählt die betreffende Person,
  – warum sie sich gerade dieses Bild ausgesucht hat. Die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer dürfen nachfragen (jedoch keine bewertenden Kommentare abgeben).
  – etwas über die eigene Person und die Erwartungen an das Seminar. Auch hier darf nachgefragt werden.
- Alle Bilder liegen nach dieser Runde nebeneinander (nicht übereinander!) am Boden.

Kommentar

Mit Bildern vorstellen. Welches Bild spricht mich an, was verbinde ich damit. Drückt das Bild eher Vertrautes, oder Fremdes aus?
Anhand der Bilder können auch konkrete Erlebnisse erzählt werden.

Weiterarbeit

- **Kulturdimensionen:**
  Welche Bilder drücken auf welche Weise die Kulturdimensionen nach Hofstede aus (vgl. M2, S. 168): Machtdistanz, Kollektivismus/Individualismus, Maskulinität/Femininität, Unsicherheitsvermeidung, Langzeitorientierung/Kurzzeitorientierung.

- Die Kulturdimensionen (M2, S. 168), die auf Zettel geschrieben wurden, werden als Endpunkte einer Linie (nacheinander) auf den Boden gelegt/gemalt. Die Bilder werden dieser Linie zugeordnet. Woran orientieren sich mögliche Zuordnungen?

Kollektivismus	Individualismus

Weitere Möglichkeiten der Arbeit mit den Bildern:

- „Zusammenhänge finden“: Welche Zusammenhänge zwischen den Bildern gibt es?
- Lebensstile: Wie werden spezifische Lebensstile ausgedrückt? Woran ist dies zu erkennen?
- Welche Länder, welche Kulturen? Lassen sich die Bilder verschiedenen Regionen, Ländern oder Kulturen zuordnen? Woran ist dies zu erkennen?
- Themen zuordnen: Die Bilder verschiedenen Bereichen zuordnen (Kommunikation, Vorurteile, Kulturbegriff, Migration, Integration, ...).

Variation

- **Kultur: Der Fluss des Lebens:**
  Der Text (M1, S. 165) betont die verschiedenen Einflüsse und die Vergänglichkeit kultureller Phänomene. Statt von der Einzigartigkeit und Unveränderbarkeit von Geschichte, Kultur und Identität auszugehen, soll dazu angeregt werden, über ihre jeweiligen „Ein-Flüsse“ nachzudenken.

M1, (S. 165) kann in Einzel- und Gruppenarbeit eingesetzt werden. Alternativ zum Zeichnen der Flüsse könnten auch Mind Maps gezeichnet werden.
Als eher meditativer Einstieg eignet sich das Musikstück „Die Moldau“ von Smetana (M1, Kasten).

© 2013, Berghof Foundation

Mit Bildern arbeiten

Die Aufgabe lautete: „Suche dir ein Bild aus, das für dich Kultur symbolisiert".

- Chris suchte sich ein Bild mit Lebensmitteln auf einem Markt aus, da Lebensmittel und Kultur seiner Meinung nach eng verbunden sind.
- Calum und Michael wählten ein Bild, das Musik zeigt, da jede Kultur ihre eigene Musik hervorbringt.
- Gisela suchte ebenfalls ein Bild aus, das mit Musik zu tun hat. Sie machte darauf aufmerksam, dass die gleichen Instrumente in jeder Kultur sehr unterschiedlich verwendet werden. So werden z.B. Trommeln in Japan für religiöse Zeremonien benützt. In vielen Kulturen scheinen die Menschen glücklich zu sein, wenn sie tanzen können und drücken mit Tänzen ihre Kultur aus.
- Robert dachte über Konflikte mit extremen Fundamentalisten nach, die andere Kulturen und deren Symbole bekämpfen, indem sie z.B. Buddha-Statuen zerstören.
- Bill merkte an, dass das, was wie ein religiöser Konflikt aussieht, oftmals ein kultureller ist, wie z.B. der Konflikt zwischen Katholiken und Protestanten in Nordirland.
- Für Niki und Gurjit ist ein wichtiger Wert einer Kultur sich gegenseitig in der Familie oder der Gemeinschaft, der man angehört, zu helfen.

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

2. Was ist typisch ...?

Anhand von M4 (S. 171) formulieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Bild von ihrer Herkunftsgesellschaft (Autostereotyp).

Kommentar

Die Arbeitsblätter (M4, S. 171) werden kopiert und in Einzelarbeit ausgefüllt. Möglich ist auch in einem zweiten Durchgang die eigene Sichtweise auf andere Länder/Kulturen zu formulieren (Heterostereotyp).

3. Zugehörigkeiten

Menschen haben vielfältige Zugehörigkeiten. Dies soll anhand von M5 (S. 172) verdeutlicht und erarbeitet werden.

Kommentar

Die Zugehörigkeiten können auf großen Papierbögen (DIN A2) eingetragen werden, sodass sie anschließend gut lesbar aufgehängt werden können.

Bei der Auswertung ist insbesondere zu besprechen:

- Nach welchen Kategorien werden Gruppen von Menschen eingeteilt?
- Zu welcher Gruppe (Kategorie) fühlst du dich besonders hingezogen?
- Jeder Mensch hat verschiedene Zugehörigkeiten – welche steht wann im Vordergrund?
- Welche Kategorien dienen der Ab- und Ausgrenzung?
- Welche Kategorien haben „Bindekraft“ (z. B. Verwandschaft), welche haben keine Bindekraft (z. B. Haarfarbe), welche haben unter bestimmten Umständen Bindekraft (z. B. Nationalität)?

4. Eigene Erfahrungen: Über die Linie gehen

Der Seminarraum wird durch ein Klebeband oder eine Schnur in zwei Teile geteilt.

- Die gesamte Gruppe befindet sich auf der einen Seite.
- Die Seminarleitung trägt die einzelnen Aussagen von M6 (S. 173) vor, wobei zu beachten ist, dass diese auf die jeweiligen Gruppen zugeschnitten sein sollten.
- Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die die Aussage für sich bejahen, gehen über die Linie auf die andere Seite des Raumes.
- Die Seminarleitung sollte nachfragen, wer Näheres erzählen möchte. Es sollte jedoch kein Zwang entstehen, „erzählen zu müssen“.

Kommentar

„Über die Linie gehen“ ist eine Übung, bei der persönliche Erfahrungen, Erlebnisse, Meinungen, Einstellungen usw. durch Bewegung im Raum ausgedrückt werden, z. B. „Wer spricht eine Fremdsprache?“, „Wer hat einen Migrationshintergrund?“, „Wer macht regelmäßig Urlaub im Ausland?“ ... Die Fragen werden zunehmend direkter, sodass auch schwierige Erfahrungen oder gar Diskriminierungen zur Sprache kommen können.

© 2013, Berghof Foundation

5. Othering

Die Teilnehmenden diskutieren in Kleingruppen den Prozess des „Othering“ anhand der Fragen von M7, S. 174.

Kommentar

Mit Othering wird der Prozess der Konstruktion des Eigenen durch die Ausgrenzung des Anderen beschrieben. Dabei wird die eigene Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, von anderen Gruppen, die einem fremd erscheinen, verglichen und von ihnen unterschieden. Die Abwertung der anderen dient gleichzeitigen der Aufwertung der eigenen Gruppe. „Die Anderen“ werden so als fremde Gruppe konstruiert.

6. Einstellung zu Fremden

Anhand von M9 (S. 178) wird die Einstellung zu Fremden im eigenen Land abgefragt und anschließend mit einer repräsentativen Erhebung verglichen (M10, S. 179). Was bedeuten die Werte für interkulturelles Lernen?

Kommentar

Die Aussagen von M9 (S. 178) werden auf ein DIN A2-Plakat übertragen (oder an die Wand projiziert). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten für jede Aussage einen Klebepunkt um ihre Einstellung zu markieren.
Zu den Aussagen, die bewertet werden sollen, können auch die von M8 (S. 176) und M11 (S. 180) ergänzend hinzugezogen werden.

7. Kommunikation verstehen

Anhand von M12 (S. 182) werden verschiedene Dimensionen von interkultureller Kommunktion gemeinsam erarbeitet und besprochen. Nonverbale Kommunikation, wie Zeichen und Gesten eignen sich dabei besonders um unterschiedliche Deutungsgehalte bewusst zu machen.

Kommentar

Missverständnisse sind bei interkultureller Kommunikation die Regel. Wodurch kommen diese Zustande und welche Rolle spielt dabei die unbewusste Annahme, dass die eigenen kulturellen Gewohnheiten die „richtigen“ sind?
Metakommunikation, also Kommunikation über die erlebte Kommunikation ist ein notwendiges Mittel um Missverständnisse aufzuklären.

8. Deine Meinung

Die Aussagen und Fragen von M13 (S. 183) werden auf Zettel kopiert und verteilt. Teilnehmerinnen und Teilnehmer beantworten vor der Gruppe die einzelnen Punkte, wobei die anderen die Statements aus ihrer Sicht ergänzen und kommentieren.

Kommentar

Die Szenen und Fragen von M13 (S. 183) eignen sich um sich die verschiedenen Aspekte von Kultur und interkulturellem Lernen nochmals vor Augen zu führen und gemeinsame Antworten zu finden.

© 2013, Berghof Foundation

M1 Kultur: Im Fluss des Lebens

„Ein Flusslauf trägt lediglich einen einzigen Namen. Aber kein Strom kann zu majestätischer Größe wachsen und den Ozean erreichen, ohne von Neben- und Zuflüssen gespeist zu werden: Rinnsale, Bäche, Kanäle vereinigen sich mit dem Quellfluss, führen ihm mehr Wasser, Mineralien, Schlamm und Getier zu, als er ursprünglich hatte. Wenn der große Strom das Meer schließlich erreicht, hat er mit dem ursprünglichen Quellwasser nicht mehr gemeinsam als eine vage Erinnerung. Um das Wesen des Flusses wirklich zu verstehen, müsste man [jedoch] vor allem die Stellen untersuchen, an denen Wasser zusammenfließen, müsste herausfinden, was sich ergänzt, verdrängt, erneuert. (...) Die Zusammenflüsse jeder Kultur sind verborgen, an ihre Stelle werden vereinheitlichende Gründungsmythen gesetzt. Anstatt die vielen Vergangenheiten zu betrachten, die unsere Gegenwart hervorgebracht haben sehen wir nur eine einzige Vergangenheit. Die scheinbare Stabilität unserer Kultur sichert unsere Identität."

Trojanow, Ilija und Ranjit Hoskoté (2007): Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen. München 2007, S. 15, Auszüge.

Die Moldau von Friedrich Smetana (1824-1884)

Der tschechische Komponist Friedrich Smetana beschreibt in seinem musikalischen Werk „Die Moldau" (16 Min.) den großen Fluss seines Heimatlandes von der Quelle bis zur Mündung.

Von den beiden Quellen geht es flussabwärts. An verschiedenen Flussengen und Stromschnellen vorbei tauchen Jäger auf, eine Bauernhochzeit findet am Flussufer statt und Nebelschwaden verdecken den Blick. Der Fluss wird breiter und ruhiger und fließt an einer Burg vorbei durch Prag um schließlich in die Elbe zu münden.

Als Zuhörer kann man die musikalische Reise von Smetana miterleben und sich von der Quelle bis zur Mündung tragen lassen und die einzelnen Bilder und Abschnitte des Flusses mit eigenen Bildern ausschmücken.

Die Moldau kann aber auch als innere Lebensreise von der Geburt (Quelle) bis zur Mündung (Tod) aufgefasst werden, durch verschiedene Einflüsse und Lebensstationen symbolisch (musikalisch) dargestellt werden.

Arbeitshinweise

1. Einzelarbeit

Stell dir vor, du bist der Fluss, der in dieser Metapher beschrieben wird.

- Welche Einflüsse haben dich geprägt? Was haben die „Zuflüsse" mit sich gebracht? Wie haben sie den großen Strom bereichert, was wurde verändert?
- Zeichne deinen Fluss auf ein Blatt Papier und gib dem großen Strom und den Seitenflüssen Namen.

2. Gruppenarbeit

- Welche kulturellen Einflüsse gibt es in eurer Schule (eurer Gruppe). Woher kommen diese Einflüsse und was bedeuten sie für euch? Was wäre, wenn es diese Einflüsse nicht gäbe?
- Malt einen großen Fluss, der für eure Schule (usw.) steht, auf ein Poster, zeichnet die Zuflüsse ein und benennt diese.

3. Spurensuche

Welche Einflüsse aus „anderen" Kulturen haben die Geschichte und Kultur eures Stadtteils geprägt? Begebt euch auf die Spurensuche und dokumentiert eure Funde, z. B. mit Fotos, Videos, Texten, Interviews, Blogs etc.

© 2013, Berghof Foundation

Im Fluss des Lebens

Wir arbeiteten in national zusammengesetzten Gruppen. Das Thema wurde zugespitzt auf zentrale Ereignisse für die Entwicklungen der nationalen Kulturen. Dieser Aspekt sollte mit Hilfe der Übung „Der Fluss des Lebens“ (M1, S. 165) dargestellt und diskutiert werden.
Die Geschichte eines Landes wurde so durch einen Fluss symbolisiert. Die Zuflüsse stellten wichtige Ereignisse und andere zentrale Ereignisse in der Geschichte eines Landes dar, die wesentliche Veränderungen bewirkten.
Hier einige Schlüsselbegriffe und Daten, die auf den „Flusspostern“ erwähnt wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Daten oft nicht historisch korrekt sind.

Deutschland

- 1871 wurde in Versailles das Deutsche Reich gegründet
- 1914-1918: Erster Weltkrieg, durch einen Stein symbolisiert
- Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg
- Rückwärtsentwicklung und Verlust der jüdischen Kultur im Zweiten Weltkrieg
- Einwanderung aus vielen Ländern nach dem Krieg
- 1968: Hippiezeit
- 1989: Fall der Berliner Mauer

Ungarn

Ungarn wurde geformt durch ...

- die Donau und die Theiß, die das Land in drei Gebiete teilten
- die mongolische Invasion 1241
- die Eröffnung der ersten Universität in Pécs 1367
- den Angriff der osmanischen Armee auf Ungarn
- den Zusammenbruch der österreichisch-ungarischen Monarchie
- den Freiheitskampf und die beiden Weltkriege
- die sowjetische Besatzung

© 2013, Berghof Foundation

Anmerkung: An der Hauptstraße in Pécs gibt es ein Gebäude, das ursprünglich eine Moschee war und später in eine katholische Kirche umgewandelt wurde.

England

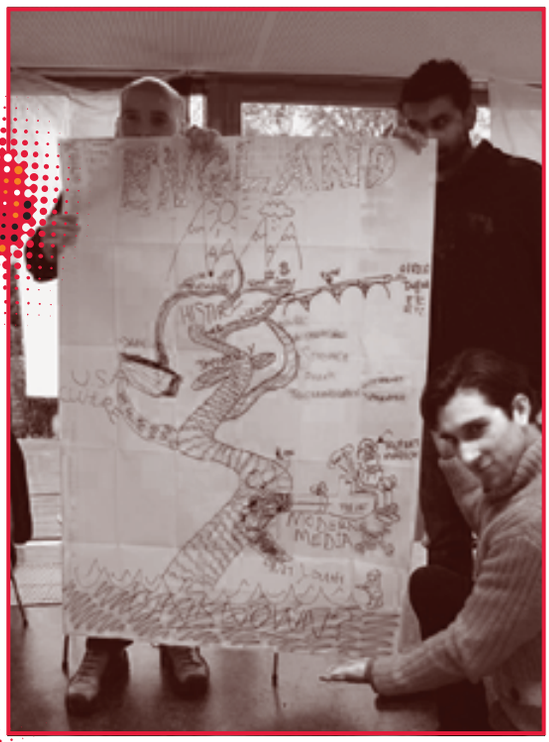
England ist geprägt durch ...

- eine starke römische Geschichte
- die Einheit von Staat und Kirche
- viele Invasionen
- Wohlstand der aus Indien und Afrika kam
- Literatur
- die industrielle Revolution
- eine große kulturelle Beeinflussung durch Amerika
- moderne Medien: TV, Zeitungen usw. („Haben eine negative Sicht auf die Welt.“)
- eine Anti-Jugendkultur („Gegen Jugendliche, die Mützen tragen“)
- das Problem, die eigene Identität nicht zu kennen
- Multikulturalismus, der für die Entwicklung wichtig war
- eine offene Zukunft

Nordirland

- Der irische Fluss hat zwei Teile, denn es gibt Menschen in Nordirland, die sehen sich selbst als Briten und andere, die sich als Iren betrachten
- 1643: Rebellion der Iren, die von Cromwells Invasion niedergeschlagen wurde
- Mit dem „Act of Union“ nach der letzten Rebellion, wurde das Parlament in Dublin geschlossen
- Die Katholiken wollten frei sein, wurden aber durch den Krieg gestoppt

Trainingsprotokoll



© 2013, Berghof Foundation

M2 Kulturdimensionen

Der Kulturwissenschaftler Geert Hofstede untersuchte, welche Antworten Kulturen auf gemeinsame Probleme finden und benennt dabei fünf Dimensionen, in denen kulturelle Unterschiede beschrieben werden können:

1. Nähe zur Macht – Distanz zur Macht
Wird Wert auf Gleichheit gelegt, oder werden große Machtunterschiede akzeptiert?

2. Kollektivismus – Individualismus
Steht eher das Individuum oder die Gemeinschaft (Gruppe, Familie, Clan) im Vordergrund?

3. Maskulinität – Feminität
Werden eher männliche oder eher weibliche Eigenschaften, Denk- und Verhaltensweisen aufgegriffen und wertgeschätzt?

4. Unsicherheitsvermeidung
Wie wird mit unstrukturierten Situationen und Unsicherheiten umgegangen? Werden sie aktiv bewältigt oder passiv hingenommen?

5. Langzeitorientierung – Kurzzeitorientierung
Dreht sich das Denken und Handeln eher um kurzfristig erreichbare Ziele oder eher um erst langfristige zu erarbeitende Ergebnisse?

www.transkulturelles-portal.com/index.php/4/42
Hofstede2008
www.geert-hofstede.com

Übergreifende kulturelle Muster/Lebensstile
Diese Lebensstile werden von den Grundkategorien sozialer Ordnung abgeleitet: Zusammengehörigkeit (Bindung an die Gruppe) und Rangunterscheidung (Bindung an externe Vorschriften). Diese Lebensstile haben die Aufgabe, Bedürfnisse und Ressourcen zu regulieren.
http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/Veranstaltungen/3-Nachlese/2009/textdateien/Workshop2__Vorurteile_abbauen_mit_Prof_Flechsig.pdf 08.08.09

© 2013, Berghof Foundation

Bilder den Kulturdimensionen zuordnen

„Wenn man alle ausgesuchten Bilder auf einer Matrix, die auf den fünf Dimensionen der Kultur von Hofstede basiert (M2, S. 168), zuordnet, wohin würdest du dann dein Bild legen? Und: warum würdest du dein Bild genau an dieser Stelle platzieren?“

- Es war schwierig die Bilder bei den Dimensionen „männlich“ oder „autoritär“ zu platzieren. Katholische Priester und die Katholische Kirche können z. B. als autoritär und männlich dominiert gesehen werden. Aber auch die Leitkultur eines Landes kann als autoritär betrachtet werden.
- Gabi sieht Computer als individualistisch an. Aber es kann toll sein mit anderen in Verbindung zu bleiben und mit Freunden, die weit entfernt wohnen über das Internet zu diskutieren. Computer können also auch als gemeinschaftlich gesehen werden, da viele Menschen das Internet oder soziale Netzwerke benutzen.
- Gisela sah ihr Bild als größtenteils männlich und traditionell an. Es drückt eine Tradition aus, die hilft Unsicherheit zu vermeiden.

Aus der Diskussion

- Die Darstellungen können sehr unterschiedlich interpretiert werden. Etwas kann situationsbedingt entweder männlich oder weiblich sein. Kultur meint nicht notwendiger Weise die Kultur in einem Land. Es gibt auch Subkulturen, was man am Beispiel der Musik, z. B. Rockmusik, gut zeigen kann.
- Auch in individualistisch orientierten Kulturen können Menschen gemeinschaftlich handeln und anderen helfen.

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

M3 Kollektivistische und individualistische Kulturen

Kollektivistische Kulturen	Individualistische Kulturen
High-Context-Cultures u. a. China, Japan, Korea • Menschen kommunizieren, ohne dass sie den weiteren Bedeutungskontext explizit kommunizieren. Sie gehen davon aus, dass die Bedeutung für jeden selbstverständlich sei. • in hohem Maß von der Gemeinschaft, von Rollen, Normen abhängig	**Low-Context-Cultures** u. a. England, Deutschland, Skandinavien • Menschen geben explizite Hinweise auf den Kontext ihrer Aussagen • selbstständig, eigenverantwortlich, auf eigene Fähigkeiten aufbauend
Konflikte • indirekte, mehrdeutige Angriffe • wahren gegenseitig lange das Gesicht • geben durch nonverbale Signale zu erkennen, dass sie Rücksicht üben wollen • drücken Emotionen indirekt aus • respektieren die Autonomie des anderen • suchen eher Harmonie • ziehen Drittparteien eher hinzu	**Konflikte** • direkte verbale Angriffe • verfolgen die Strategie, mehr das eigene Gesicht zu wahren • eigene Position wird verteidigt • sind direkt kompetitiv • drücken Emotionen direkt aus • wahren die eigene Autonomie
Erfolge • sind den günstigen Umständen zu verdanken	**Erfolge** • beruhen auf eigenen Fähigkeiten
Misserfolge • werden sich selbst und den mangelnden Fähigkeiten zugeschrieben	**Misserfolge** • werden den widrigen Umständen zugeschrieben

Nach: Friedrich Glasl: Muss es in Organisationen zum Kulturkampf kommen? In: TrigonThemen 4/05, S. 3 ff.

© 2013, Berghof Foundation

M4 Was ist typisch deutsch*?

1. Was schätzt du an der deutschen Kultur?

2. Ein Symbol für die deutsche Kultur:

3. Was mögen „die Deutschen"?

4. Was mögen „die Deutschen" überhaupt nicht?

5. Wovor haben „die Deutschen" Angst?

6. Was ist „den Deutschen" besonders wichtig?

7. Was ist für dich typisch deutsch?

8. Was wird in anderen Ländern (z. B. Frankreich oder Japan) als typisch deutsch gesehen?

9. Ein Deutscher/eine Deutsche, den/die du verehrst:

10. Was ist ein „typisch deutsches" Lied:

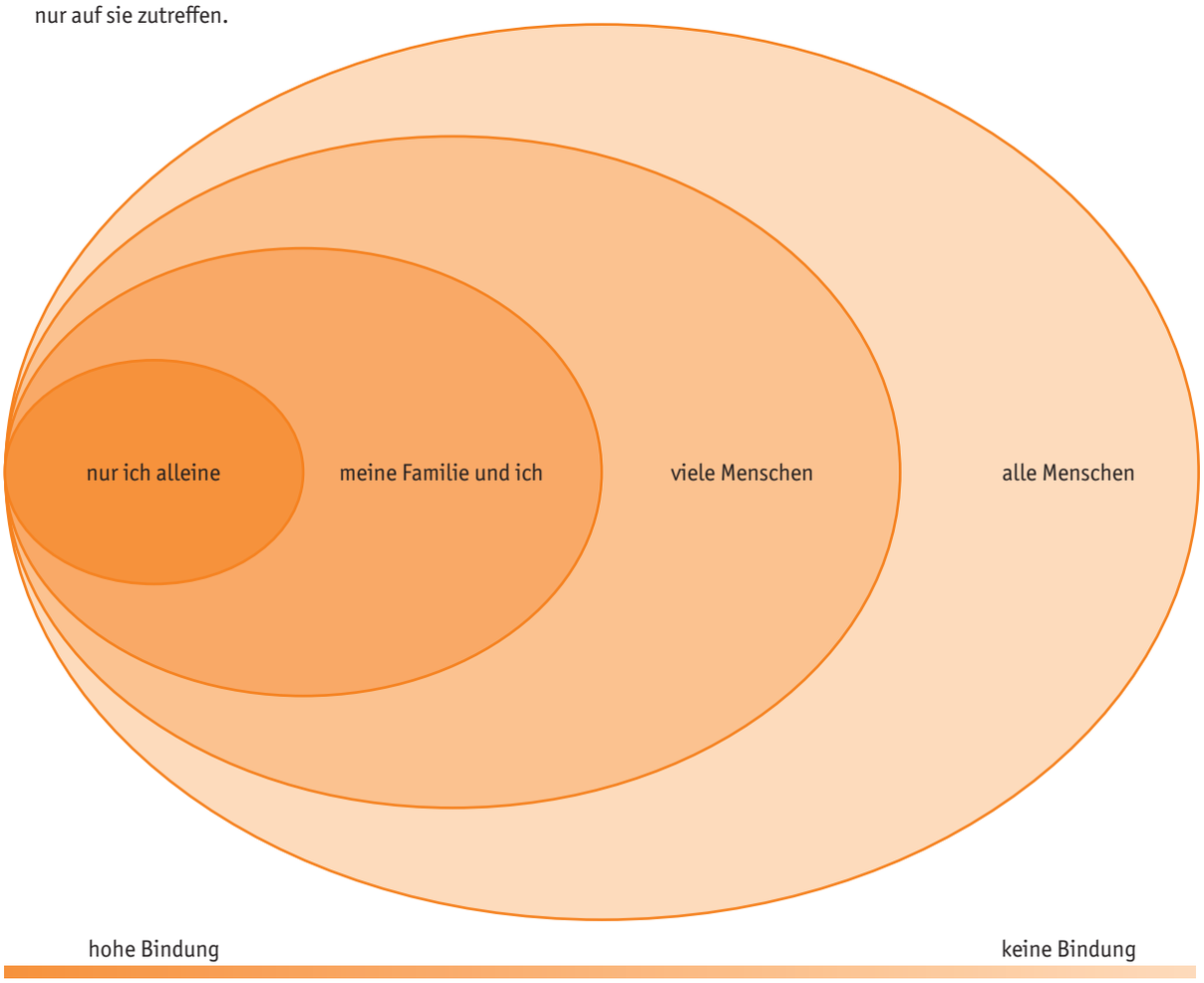
11. Was unterscheidet „die Deutschen" von anderen Nationen/Kulturen?

** Den Begriff „deutsch" bitte auch durch andere Nationalitäten ersetzen.*

© 2013, Berghof Foundation

M5 Zugehörigkeiten

Jede Person hat – ob sie es will oder nicht – vielfältige Zugehörigkeiten aber auch sehr individuelle Merkmale, die nur auf sie zutreffen.



Zugehörigkeiten:

Ordne die Merkmale den einzelnen Bereichen zu und finde weitere Merkmale, die für dich gelten:

1. Kontinent
2. Nation
3. Land
4. Region
5. Ort/Stadt
6. Religion
7. Sprache
8. Geschlecht
9. Altersgruppe
10. Lieblingssport
11. Haarfarbe
12. Lieblingsmusik
13. Hobby
14. Blutgruppe
15. Verwandtschaft

16. _____

17. _____

18. _____

© 2013, Berghof Foundation

M6 Über die Linie gehen

„Über die Linie gehen“ ist eine Übung, bei der Erfahrungen, Erlebnisse, Meinungen, Einstellungen usw. durch Bewegung im Raum ausgedrückt werden.

Solche Fragen können z. B. sein:

- Wer spricht eine Fremdsprache?
- Wer hat einen Migrationshintergrund?
- Wer macht regelmäßig Urlaub im Ausland?
- Wer war schon länger als vier Wochen am Stück im Ausland bzw. hat im Ausland für längere Zeit gelebt?
- Wer hat ausländische Freunde?
- Wer wurde schon wegen seines Aussehens gehänselt, angemacht, bedroht?
- Wer hat sich schon gewünscht, anders auszusehen?
- Wer lebt mit einem ausländischen Partner, einer ausländischen Partnerin zusammen? (Wer ist mit einem ausländischen Partner verheiratet?)
- Wer schaut regelmäßig fremdsprachige TV-Sender (hört fremdsprachige Radioprogramme)?
- Wer isst gerne ausländische Gerichte?
- Wer war schon in einer Moschee?
- …

© 2013, Berghof Foundation

M7 Othering: Wir und die Anderen

Mit Othering wird der Prozess der Konstruktion des Eigenen durch die Ausgrenzung des Anderen beschrieben. Dabei wird die eigene Gruppe, der man sich zugehörig fühlt von anderen Gruppen, die einem fremd erscheinen, verglichen und unterschieden. Die Unterschiede erscheinen nicht nur fremdartig im Sinne von „anders", sondern werden oft als rückwärtsgewandt, rückständig, inhuman bis hin zu bedrohlich eingestuft. Die Abwertung der anderen dient gleichzeitig der Aufwertung der eigenen Gruppe. „Die Anderen" werden so als fremde Gruppe konstruiert.

Vergleiche:

Wähle eine konkrete Gruppe aus, in der du dich zugehörig fühlst, und vergleiche diese mit einer konkreten anderen Gruppe.

Sind Griechen faul?

Bundeskanzlerin Merkel sagte in einer Rede im Zusammenhang mit der europäischen Finanzkrise am 17.5.2011, „Es geht auch darum, dass man in Ländern wie Griechenland, Spanien, Portugal nicht früher in Rente gehen kann als in Deutschland, sondern dass alle sich auch ein wenig gleich anstrengen – das ist wichtig."

Wann EU-Bürger in Rente gehen (tatsächlich):

Frankreich	59,3 Jahre,
Griechenland	61,4 Jahre,
Deutschland	61,7 Jahre,
Portugal	62,6 Jahre,
Spanien	62,6 Jahre.

ZDF heute, 19.5.2011. www.heute.de

„Wir"

Meine Gruppe ist …

_____

_____

_____

_____

„Die"

Die andere(n) Gruppe(n) ist/sind …

_____

_____

_____

_____

Das machen „Die" anders:

- Das erscheint mir eigenartig oder gar fremd: _____
- Diese Einstellungen und Verhaltensweisen sind rückständig: _____
- Das ist nicht akzeptabel: _____
- Alle Mitglieder dieser Gruppe sind: _____
- Das macht mir Angst: _____

© 2013, Berghof Foundation

Erfahrungen mit „Othering“

Wir bildeten Arbeitsgruppen zum Thema „Othering“. Jede Arbeitsgruppe verglich zwei Gruppen, z. B.: „Männer – Frauen“, „Asiaten – Europäer“, „Erwachsene – Kinder“ usw.

Beispiel

Wie sehen sich arbeitslose Menschen und Menschen mit Arbeit gegenseitig? Menschen, die einen Arbeitsplatz haben werden z. B. als egoistisch angesehen, da sie ihre Vorteile nicht an die Arbeitslosen weitergeben. Sie halten sich für qualifizierter und glücklicher, da sie einen Job haben …

Diskussion

Als wir über dieses Beispiel redeten, sahen wir, dass

- man nicht wertend sein und eine negative Einstellung anderen gegenüber haben sollte.
- Stereotype und Vorverurteilungen auch bei uns üblich sind. Denn Verallgemeinerungen machen manchmal die Dinge einfacher.
- man zu den Jugendlichen nicht sagen sollte, dass sie keine Vorurteile haben sollten. Stattdessen sollte man zeigen, dass Stereotype und Verallgemeinerungen weniger problematisch sind, wenn man sich vergegenwärtigt, dass man sie hat und darüber spricht.
- man den Jugendlichen helfen sollte zu erkennen, dass z. B. „nicht alle Katholiken … sind und nicht alle Protestanten … sind“.

Trainingsprotokoll

Othering vermeiden!?

Persönlichkeitsbildung mag mehr oder weniger aggressiv erscheinen, weil Jugendliche den Vergleich als Mittel der Identitätsbildung benützen. Sie wollen so herausfinden wer sie sind, was sie sein oder nicht sein wollen. Sie schätzen dabei ihren eigenen „Wert“ im Vergleich zu anderen ein. In diesem Prozess des Vergleichens besteht die Gefahr des Othering, indem man den Wert der anderen verleugnet. Othering ist auch deshalb gefährlich weil es einen Prozess darstellt, der hinter vielen ethnischen Säuberungen, bewaffneten Konflikten, Kriegen und Terrorismus steckt. Um Othering zu vermeiden brauchen die Jugendlichen Erwachsene als Vorbilder, die verschiedene Kulturen und unterschiedliche Menschen akzeptieren und sich diesen annähern. Sie brauchen Begegnungen mit Menschen, die in einigen Bereichen anders sind als sie selbst. Sie benötigen Vorbilder und Anleitung um ihre aggressiven Impulse zu kontrollieren. Straßenfußball für Toleranz ist ein Beispiel dafür wie Othering vermieden werden kann.

Kirsti Palonen, Psychologin, Finnland

© 2013, Berghof Foundation

M8-1 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa

Mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit werden abwertende Einstellungen und Vorurteile gegenüber solchen Gruppen bezeichnet, die als „anders", „fremd" oder „unnormal" definiert werden und denen ein untergeordneter sozialer Status zugewiesen wird. Diesbezüglich werden in der vorliegenden Studie fremdenfeindliche, rassistische, antisemitische, islamfeindliche, sexistische und homophobe Einstellungen untersucht. Als zentrale Ergebnisse lassen sich festhalten:

Die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ist in Europa weit verbreitet. Das Ausmaß ist in den Niederlanden vergleichsweise gering, in Polen und Ungarn hingegen vergleichsweise hoch. Hinsichtlich der Fremdenfeindlichkeit, der Islamfeindlichkeit und des Rassismus existieren nur geringfügige Unterschiede zwischen den Ländern, im Ausmaß an Antisemitismus, Sexismus und Homophobie unterscheiden sich die Länder dagegen deutlich.

Rund die Hälfte aller europäischen Befragten ist der Ansicht, es gebe zu viele Zuwanderer/innen in ihrem Land. Zwischen 17 Prozent der Befragten in den Niederlanden und über 70 Prozent in Polen meinen, Juden/Jüdinnen versuchten heute Vorteile daraus zu ziehen, dass sie während der Nazi-Zeit die Opfer gewesen sind. Rund ein Drittel glaubt an eine natürliche Hierarchie zwischen Menschen verschiedener Ethnien. Rund die Hälfte und mehr verurteilen den Islam pauschal als eine Religion der Intoleranz. Die Mehrheit in Europa vertritt zudem sexistische Einstellungen, die auf eine traditionelle Rollenverteilung setzen, und fordert, dass Frauen ihre Rolle als Ehefrau und Mutter ernster nehmen sollten. In den Niederlanden vertreten mit nur rund einem Drittel vergleichsweise wenige Befragte sexistische Einstellungen. Gleiche Rechte werden Homosexuellen von zwischen 17 Prozent der Befragten in den Niederlanden bis hin zu 88 Prozent der Befragten in Polen verweigert; diese finden es keine gute Sache, Ehen zwischen zwei Frauen beziehungsweise zwei Männern zu erlauben.

Diese auf den ersten Blick sehr unterschiedlichen Vorurteile sind miteinander verbunden. Diejenigen, die sich abwertend gegenüber einer Gruppe äußern, werten mit recht großer Wahrscheinlichkeit auch andere Gruppen ab. Vorurteile erscheinen manchmal singulär, sie sind aber eng mit anderen Vorurteilen verbunden.

Mit der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit sind drei ideologische Orientierungen besonders verbunden. Der Autoritarismus – eine auf Recht und Ordnung sowie Disziplin setzende Grundhaltung; die Soziale Dominanzorientierung – die Befürwortung von sozialen Hierarchien zwischen „oben" und „unten"; und die Ablehnung von Diversität – eine generell ablehnende Haltung gegenüber Vielfalt von Kulturen, Ethnien und Religionen innerhalb eines Landes.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit nimmt mit dem Alter zu, und mit besserer Bildung und höherem Einkommen ab; Männer und Frauen unterscheiden sich in ihren Einstellungen kaum.

Allgemeine politische Einstellungen sind nur zum Teil relevant: Diejenigen, die sich politisch eher rechts positionieren, sich politisch machtlos fühlen, eine starke Führerfigur wünschen und die Todesstrafe befürworten, sind im Durchschnitt menschenfeindlicher. Das politische Interesse ist kaum relevant für die Verbreitung von Vorurteilen.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit muss nicht auf der Ebene der Einstellung bleiben. Sie kann Folgen für das Handeln haben. Dies wurde mit Bezug auf Einwanderer/innen untersucht. Diejenigen, die schwache Gruppen abwerten, sprechen sich mit größerer Wahrscheinlichkeit gegen die Integration von Einwander/innen aus, verweigern ihnen eher eine gleichberechtigte politische Teilhabe und sind eher bereit, Einwanderer/innen zu diskriminieren und ihnen mit Gewalt zu begegnen.

© 2013, Berghof Foundation

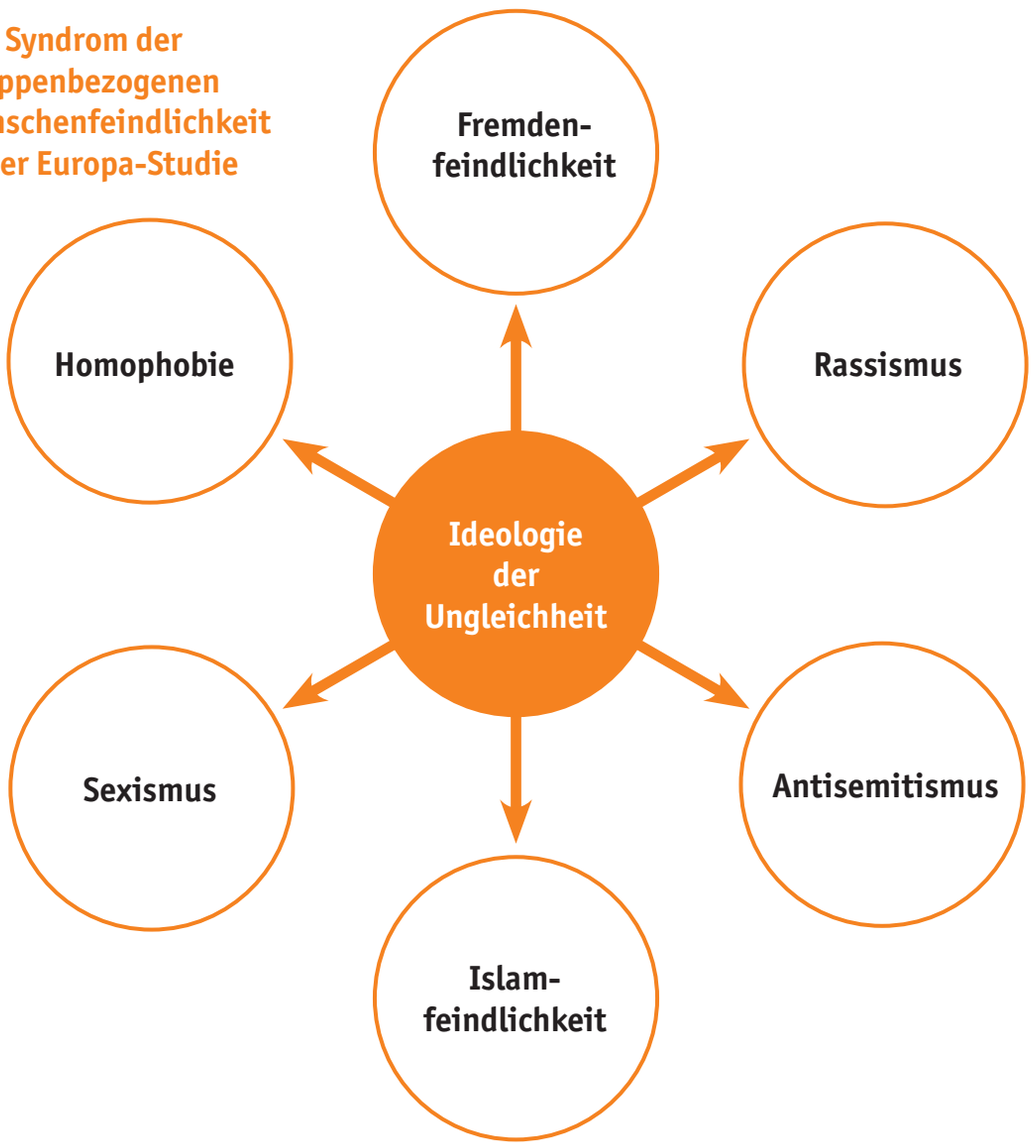
M8-2 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa

Die wichtigsten Erklärungsfaktoren von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sind neben einer autoritären und hierarchiebefürwortenden Grundhaltung außerdem das subjektive Gefühl der Bedrohung durch Einwanderinnen und Einwanderer und das Gefühl der Orientierungslosigkeit in der heutigen Zeit. Auch ein geringes Einkommen und das Gefühl der Benachteiligung spielen eine Rolle.

Die wichtigsten Schutzfaktoren vor Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sind das Vertrauen in andere Menschen, das Gefühl, feste Freundschaften schließen zu können, der Kontakt mit Einwander/innen, und vor allem eine positive Grundhaltung gegenüber Diversität. Religiosität schützt hingegen nicht vor Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, und allgemeine Werthaltungen, die Sicherheit und Universalismus betonen, spielen kaum eine Rolle.

Andreas Zick/Beate Küpper/Andreas Hövermann: Die Abwertung der Anderen. Berlin 2011, S. 14 ff., Auszüge.

Das Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in der Europa-Studie



© 2013, Berghof Foundation

M9 Fremde im eigenen Land

Welchen Aussagen stimmst du zu?	+ +	+	0	–	– –
Es gibt zu viele Zuwanderer in Deutschland.					
Durch die vielen Zuwanderer hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.					
Wenn Arbeitsplätze knapp sind, sollen Einheimische mehr Recht auf eine Arbeit haben als Zuwanderer.					
Zuwanderer bereichern unsere Kultur					
Zuwanderer sind eine Belastung für unser Sozialsystem					
Wir brauchen Zuwanderer, um die Wirtschaft am Laufen zu halten.					

Vgl. Andreas Zick/Beate Küpper/Andreas Hövermann: Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung. Berlin 2011, S. 62.

© 2013, Berghof Foundation

M10 Fremdenfeindlichkeit in Europa

Fremdenfeindliche Aussagen (Zustimmung in Prozent)

Item	D	GB	F	NL	I	PT	PL	HU
Es gibt zu viele Zuwanderer in (jeweiliges Land)	50,0	62,2	40,3	46,0	62,5	59,6	27,1	58,7
Durch die vielen Zuwanderer hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land	37,6	45,8	31,0	37,7	27,0	19,1	19,4	44,6
Wenn Arbeitsplätze knapp sind, sollen (jew. Bevölkerung) mehr Recht auf eine Arbeit haben als Zuwanderer	42,4	50,3	29,5	24,7	55,9	28,2	74,1	71,2
Zuwanderer bereichern unsere Kultur	75,0	71,2	70,8	74,9	61,0	73,7	64,2	57,0
Zusätzliche Items in einer Zufallshälfte der Stichprobe								
Zuwanderer sind eine Belastung für unser Sozialsystem	40,8	60,2	54,7	20,3	31,7	42,5	45,8	77,2
Wir brauchen Zuwanderer, um die Wirtschaft am Laufen zu halten	60,7	59,5	66,1	64,5	70,7	68,1	42,4	24,2

Vgl. Andreas Zick/Beate Küpper/Andreas Hövermann: Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung. Berlin 2011, S. 62.

© 2013, Berghof Foundation

M11 Stichwort Islam

Woran denken Sie, wenn Sie das Stichwort Islam hören?	D-West	D-Ost	DK	F	P
Fanatismus	72,6	70,5	69,2	40,9	53,3
Gewaltbereitschaft	60,5	67,1	56,1	21,0	39,4
Friedfertigkeit	8,2	5,1	25,9	13,6	19,8
Rückwärtsgewandheit	38,7	35,7	59,4	32,4	39,8
Toleranz	4,8	4,7	21,9	22,8	17,5
Benachteiligung der Frau	82,0	81,1	86,0	68,2	59,7
Solidarität	8,8	7,3	37,6	31,9	27,4
Achtung der Menschenrechte	6,7	5,6	30,5	14,7	17,1

Woran denken Sie, wenn Sie das Stichwort Christentum hören?	D-West	D-Ost	DK	F	P
Fanatismus	8,4	13,2	21,1	10,1	21,5
Gewaltbereitschaft	5,2	5,4	10,2	3,5	6,9
Friedfertigkeit	59,6	50,4	73,9	36,0	56,2
Rückwärtsgewandheit	20,0	23,2	20,1	24,3	37,3
Toleranz	46,9	35,4	71,8	54,0	53,7
Benachteiligung der Frau	10,2	11,1	9,5	13,0	16,6
Solidarität	50,8	45,9	70,6	55,9	67,6
Achtung der Menschenrechte	57,4	45,8	60,7	46,2	60,9

Universität Münster, Exzellenzcluster „Religon und Politik“: Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt. Codebuch. Münster 2010.

© 2013, Berghof Foundation

FeMo – Feurige Momente für Jugendliche aus Feuerwehr und Moschee

Kinder und Jugendliche aus den Jugendfeuerwehren im Rems-Murr-Kreis und Kinder und Jugendliche aus der DITIB-Moschee in Murrhardt bauten gemeinsam Barrieren für Menschen mit Mobilitätsbehinderungen ab. Um dies zu erreichen, mussten sich Verantwortliche und Jugendliche zunächst kennen lernen. Dazu besuchten sich die Jugendlichen gegenseitig und stellten sich ihre Feuerwehr bzw. ihre Moschee vor.

Nach einem ersten Kennenlernabend fand hierzu in den Pfingstferien eine dreitägige Feuerwehrausbildung für die Jugendlichen aus der DITIB-Moschee statt. Gleichzeitig gab es Treffen in der Moschee sowie eine Moscheeführung. Gemeinsam wurde danach in regelmäßigen Treffen handwerklich gearbeitet.

Die Jugendlichen entwickelten die Idee Sitzgelegenheiten für eine Grillstelle zu bauen. Diese sollten mit behindertengerechten Picknicktischen versehen werden, an denen auch Rollstuhlfahrer Platz finden können.

Gemeinsam sollten so Barrieren für Menschen mit Mobilitätsbehinderungen abgebaut werden. Gleichzeitig sollten aber auch die Barrieren zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen in der (Jugend-) Feuerwehr thematisiert werden.

Bewusst wurde das Thema „Menschen mit Behinderungen" für das gemeinsame Engagement gewählt, da dieses Thema sowohl in den Moscheegemeinden als auch für die Jugendfeuerwehren einen bislang viel zu wenig bearbeiteter Problembereich darstellt.

Michael Schladt, Kreisjugendfeuerwehr Rems-Murr

Stimmen

- „Ich habe erlebt, dass türkische Jungs ganz anders sein können als von mir erwartet. Dass sie eigentlich ganz nett und interessiert sind. Ihr Verhalten ist ganz anders als in der Schule."
  Junge aus der Jugendfeuerwehr
- „Die Jungs hier sind eigentlich sehr nett."
  Junge aus dem Moscheeverein
- „Ich habe eher gedacht, es sind so arrogante Leute hier. Aber es sind echt gute Leute hier. Da brauchst du richtig Disziplin. Respekt an die Leute, die das machen."
  Junge aus dem Moscheeverein

© 2013, Berghof Foundation

M12 Kommunikation verstehen

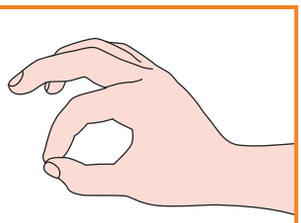
Kommunikation ist kein reiner Informationsaustausch, sie dient der Klärung der Beziehung ihrer Teilnehmer und definiert diese. Deshalb versucht jeder Beziehungspartner die Beziehung in seiner Weise zu gestalten. Ausloten der Macht und die richtige Nähe finden sind zwei wichtige Funktionen von Kommunikation.

- **Nähe und Distanz:** Wie nahe darf ich bei meinem Kommunikationspartner stehen? Darf ich ihn berühren (welche Körperteile?)? Was darf ich ihm sagen, was nicht?
- **Beziehungsebene:** Gestik, Mimik, Tonfall, der gesamte Körper vermittelt die Beziehungen der Gesprächspartner zueinander. Gefühle werden hier durch Klangfarbe, Lautstärke oder Sprachtempo ausgedrückt. Die Beziehungsebene wird nur selten explizit angesprochen.
- **Alle gleich?:** Viele Menschen gehen davon aus, dass ihre eigenen kulturellen Gewohnheiten und Normen überall gültig seien und kommunizieren auch so. Dies führt oft zu Problemen des Verstehens und Verstanden werdens.
- **Mit allen Sinnen:** Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken, Riechen, Raumverhalten sind genauso wichtig wie die Sprache.
- **Unterschiede:** Vielfältige Unterschiede gibt es z. B. beim Blickkontakt, Körperabstand (Nähe und Distanz), der Bedeutung nonverbaler Gesten, beim (direkten oder indirekten) Ausdruck von Zustimmung („Ja“) oder von Ablehnung („Nein“), beim öffentlichen Zeigen von emotionalen Regungen usw.
  Im Deutschen wird in der Ansprache von Personen zwischen „Du“ und „Sie“ unterschieden. Im englischsprachigen Sprachraum gibt es diese Unterscheidung nicht. Wie werden hier unterschiedliche Grade von Vertrautheit ausgedrückt?
- **Unsicherheiten:** Interkulturelle Kommunikation ist von vielfältigen Unsicherheiten (oder sogar Ängsten) geprägt. Diese werden jedoch nur selten angesprochen.

Nonverbale Kommunikation

Wie werden folgende Bereiche in verschiedenen kulturellen Kontexten ausgedrückt? Was geschieht, wenn übliche Konventionen (Erwartungen) nicht eingehalten werden?

- Höflichkeits- und Grußgesten;
- Drohgebärden, Demonstrationen von Macht und Überlegenheit;
- Unschuldsbeteuerungen;
- Trauer und Wut;
- Vergebung und Versöhnung;
- Körperkontakt;
- Beachtung von Rangfolgen (z. B. innerhalb der Familie, der Geschlechter, der Gesellschaft);
- Umgang mit Männern, Umgang mit Frauen.



Eine Geste – viele Bedeutungen

Nordamerika:	„Okay“; alles in Ordnung
Griechenland, Türkei:	Sexuelle Beleidigung
Belgien, Frankreich, Tunesien:	„Du Null!“
Japan:	„Geld“
Italien:	„Ottimo!“ (Bestens)
Mittelamerika:	„Du Schnatterliese!“

InWent 2006, S. 33.

© 2013, Berghof Foundation

M13 Deine Meinung

1. Nationale Symbole: Jedes Land auf der Welt hat bestimmte Symbole, wie z. B. die Nationalflagge. Welche Symbole und Bilder fallen dir zu folgenden Ländern ein: China, Südafrika, Mexiko, Finnland, Neuseeland.

2. Kommunikation: Kommunikation erfolgt über verbale (gesprochene) und nonverbale (körpersprachliche) Ausdrucksformen. Überlege, wie sich die Gefühle Glück, Wut, Freude, Angst und Unsicherheit verbal und nonverbal ausdrücken lassen.

3. Sprachen: Weltweit gibt es zur Zeit über 6.000 Sprachen. Welche Sprachen kennst du? Welche Sprachen sprichst du? Welche würdest du gerne sprechen? Welche drei Sprachen werden am häufigsten gesprochen?

4. Hierarchie: „Es gibt eine natürliche Hierarchie zwischen schwarzen und weißen Völkern", sagen manche. Stimmst du dieser Aussage zu? (Warum/warum nicht?)
30,5 Prozent der Menschen in Deutschland finden, dass dies zutrifft. Mit Ausnahme von Italien (18,7 Prozent) fällt dieser Wert in den anderen Ländern Europas noch höher aus, in Portugal, Polen und Ungarn am höchsten. (Spiegel Online, 11.03.2011.)
Was sind mögliche Ursachen dieser Einstellung? Wie lässt sich die unterschiedliche Haltung in den einzelnen Ländern erklären?

5. Heaven and Hell: Heaven is where the police are … the bosses are …, the mechanics are …, the lovers are … and it is all organized by the … .
Hell is where the bosses are …, the mechanics are …, the lovers are …, the police are … and it is all organized by the … .
Ordne die folgenden Länder zu: British, French, German, Italian, Swiss (oder du kannst auch andere Länder verwenden).

6. Zugehörigkeit: Welcher Nation/welcher Kultur fühlst du dich zugehörig? Fühlst du dich auch als Europäer oder als Weltbürger? Warum? Warum nicht?

7. Heimat: Was bedeutet für dich Heimat? Welche Landschaft, welche Bilder, welche Gerüche und welche Personen verbindest du mit Heimat? Hattest du schon einmal Heimweh?

8. Integration: Sollen (müssen) sich Ausländer wenn sie in einem fremden Land leben „integrieren"? Wann ist jemand integriert? Was muss der Betroffene selbst, was der Staat, was die Bevölkerung für eine gelingende Integration tun? Nenne jeweils einen Punkt.

9. Der Besuch: Stell dir vor du hast eine Freundin in Marokko, die dich für eine Woche besucht. Was möchtest du ihr unbedingt zeigen? Was sollte sie in dieser Woche gesehen, gegessen, getrunken haben?

10. Kleidung: Woher kommen die Kleidungsstücke, die du trägst? Lassen sich manche auf eine bestimmte „Ursprungskultur" zurückführen oder einem bestimmten Land zuordnen? Suche dir zwei deiner Kleidungsstücke aus und erzähle.

11. Stadt/Land: In Städten gibt es oft eine andere Art und Weise zu leben als auf dem Land. Wie werden solche unterschiedlichen Lebensarten erkennbar, wodurch zeigen sie sich? Was charakterisiert Menschen, die in der Stadt und die, die auf dem Land Leben?

12. In der Fremde: Woran bemerkst du, dass du „in der Fremde" bist? Wo fühlst du dich fremd? Kann man sich auch innerhalb seines Herkunftslandes fremd fühlen?

13. Fremde Kulturen: Wenn du die Aufgabe hättest eine Reportage mit dem Titel „Fremde Kulturen" zu drehen, wo würdest du hinreisen? Was würdest du in dieser Reportage zeigen? Welche Orte würdest du dazu aufsuchen?

© 2013, Berghof Foundation

M14 Projekt: Improvisationstheater

Improvisationstheater, bzw. Straßentheater als Methode des interkulturellen Lernens eröffnet in der Arbeit mit Jugendlichen große Potenziale und Räume in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Das freie Spielen ermöglicht, dass die Anliegen der Jugendlichen, ihre Emotionen und Lebenswelten in das Geschehen eingebracht werden können. Theaterarbeit gibt den Erfahrungen aus dem Alltag, wie beispielsweise Mobbing, Diskriminierung, Streit und Gewalt Raum zur Darstellung und Auseinandersetzung. Dilemmasituationen und Konflikteskalationen stellen die Schauspielerinnen und Schauspieler vor große Herausforderungen: Wie soll ich mich entscheiden? Welche Konsequenzen haben meine Entscheidungen auf andere und die weitere Entwicklung des Spielgeschehens? Welche Emotionen und Gedanken erlebe ich in diesen Situationen? Eine solche Arbeit erfordert eine hohe Partizipationsbereitschaft und Konzentration sowie gegenseitiges Vertrauen. Deshalb sind an die Gestaltung des pädagogischen Settings und die Begleitung der entstehenden Gruppendynamiken hohe Ansprüche zu stellen.
Das Interkulturelle kann dabei in mehrfacher Weise aufgegriffen und sichtbar werden: in der Zusammensetzung der Gruppe, in Bezug auf den Spielort und vor allem auch in der Wahl der Spielinhalte.

Settings

Im Rahmen der Jugendarbeit lassen sich Settings des Improvisations- und Straßentheaters, je nach zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen, sowie der Zielgruppe sehr verschieden gestalten.

Spielleitung
Improvisations- und Straßentheater erfordert von Spielleitern und Teilnehmenden ein hohes Maß an Sensibilität. Szenen und Übungen rufen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Gefühle und Erinnerungen hervor, die professionell aufgefangen werden müssen. Daher empfiehlt es sich grundsätzlich für ein solches Projekt eine Theaterpädagogin bzw. einen Theaterpädagogen zu engagieren. Die Praxis hat jedoch gezeigt, dass auch ein Tandem aus einer pädagogischen und schauspielerischen Leitung nicht nur bereichernd, sondern auch noch finanziell tragbarer ist.

Zielgruppe
Grundsätzlich bieten sich die Methoden des Straßen- und Improvisationstheaters für alle Zielgruppen aller Altersstufen in der Bildungsarbeit an. Das Setting muss jedoch Zielgruppengerecht gestaltet werden. So ist es z. B. bei der Arbeit im Kontext von Schule empfehlenswert das Projekt an einem außerschulischen Ort mit externen Kräften durchzuführen. Ein institutionelles Umfeld, das bei vielen Jugendlichen eher negative Emotionen weckt ist hinderlich.

Aufführungsziele setzen
Für das gemeinsame Arbeiten und die dafür erforderliche Disziplin sowie das notwendige Durchhaltevermögen ist es wichtig sich zu Beginn gemeinsam Aufführungsziele zu setzen. Diese müssen aber immer wieder während des Projektes überprüft und gegebenenfalls neu formuliert werden. Solche Aufführungsziele könnten z. B. sein:

- Teilnahme an einem Theaterfestival mit verschiedenen Kleingruppen auf einer Bühne oder in einer Fußgängerzone;
- eine Aufführung für andere Jugendliche oder Eltern;
- eine Reihe von Theater-Aktionen in einem definierten sozialen Raum, z. B. Flashmobs in Fußgängerzonen;
- ein selbst entwickeltes Stück als Film aufnehmen.

Mit der Zielorientierung sollte auch das Setting für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer geklärt sein: Wie viele Übungstreffen soll es geben? Wie viele Aufführungen, bzw. Aktionen sind geplant? Welche Kosten könnten entstehen? Wer ist Ansprechpartner für welche Fragen?

© 2013, Berghof Foundation

Regeln

Jede Gruppe braucht Regeln. Selbstverständlich sollten dies Regeln wie Achtung, Respekt und Gewaltlosigkeit sein. Insbesondere in der Theaterarbeit ist es wichtig, dass ein Vertrauensverhältnis entsteht und das Geschehen in der Gruppe nicht nach Außen getragen wird. Regeln sollten mit den Jugendlichen gemeinsam erarbeitet und dokumentiert werden. Ein gemeinsam erstelltes Plakat oder ein Wikieintrag, bekräftigt den Wunsch aller die Regeln einzuhalten und ernst zu nehmen.

Beginn in einem geschlossenen Raum

Ein Theaterworkshop sollte in einem geschlossenem Raum begonnen werden. So bekommt die Gruppe die Chance sich, aber auch die schauspielerischen und pädagogischen Leiter kennenzulernen.

In der Öffentlichkeit/auf der Straße

Da zum Theaterspielen auf der Straße oft Hemmschwellen überwunden werden müssen, sollte der Umgang mit Öffentlichkeit schrittweise und mit einer hohen Vertrauensarbeit gegenüber den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erfolgen. Methoden und Übungen aus der Erlebnispädagogik können den Zugang zur Straße durch vertrauensbildende Übungen unterstützen.

So empfiehlt es sich nach einer Anfangsphase zunächst auf unbelebten Straßen zu spielen und sich dann nach und nach den belebteren Straßen (Fußgängerzonen) zu nähern. Hierbei müssen natürlich die Wünsche und Bedürfnisse der Gruppe berücksichtigt werden.

Das Spielen auf der Straße sollte immer mit anliegenden Geschäften, Institutionen sowie der Stadtverwaltung abgeklärt sein, um Missverständnisse zu vermeiden.

Die Leiterin/der Leiter sollte sich darauf einstellen einzugreifen falls eine Situation zu eskalieren droht. Wenn Passanten problematische Reaktionen zeigen ist es wichtig über das Projekt zu informieren und um Verständnis für dieses zu werben. Die Erfahrungen zeigen, dass solche Projekte schnell Aufmerksamkeit erregen und dadurch statt zufälliger Passanten nach und nach bewusst neugierige „Zuschauer“ hinzukommen.

Großveranstaltungen

Eine Ausnahme im Straßentheater sind Großveranstaltungen. Hier lassen sich Jugendliche meist ohne lange Vertrauensarbeit für das Spielen auf dem Event (z. B. Straßenfest) begeistern.

Übungsstunde

Eine Übungsstunde könnte so aussehen:

- Vor dem Beginn Raum herrichten, evtl. Regeln aushängen
- Begrüßung
- Ablauf klären
- Nach dem Befinden der Jugendlichen erkundigen. Was bringen diese aus dem Alltag mit. Was benötigt Raum in der aktuellen Übungsstunde?
- Das Warm-Up greift Bedürfnisse und Themen der Jugendlichen bereits auf.

Übungen

Zuklatschen

In einem Kreis wird vom Spielleiter mit ausgestreckten Armen eine beliebige Person angeklatscht. Diese muss daraufhin jemand anderen anklatschen. Das Klatschen wird so weitergegeben, wobei sich die Geschwindigkeit zunehmend erhöht.

ABC

Umgang mit Sprache muss geübt werden. Deshalb sind Sprachübungen, die Spaß zum Improvisieren machen, wichtig. Zwei Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer erhalten die Anweisung auf der Bühne einen Dialog zu gestalten indem sie jeden Satzanfang mit dem nächsten Buchstaben des Alphabets (A-B-C-...) beginnen. Das Thema des Dialogs kann frei oder vorgegeben sein, z. B.:

Schauspieler 1: Ach, ist sie nicht schön?
Schauspieler 2: Beherrsch dich doch mal – es gibt weitaus Schönere.
Schauspieler 1: Claus meint allerdings auch, dass sie wunderschön ist.
Schauspieler 2: Der hat sie ja auch nicht mehr alle! ...

© 2013, Berghof Foundation

Wir erfinden eine Geschichte

In einem Kreis stehend müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nacheinander jeweils ein Wort in den Raum sagen und so gemeinsam einen Text erfinden. Satzzeichen sollten angefügt werden, z.B:

Schauspieler 1: Ich
Schauspieler 2: glaube
Schauspieler 3: dass
Schauspieler 4: Deutschland
Schauspieler 5: Meister
Schauspieler 6: wird; PUNKT
Schauspieler 1: Jedoch
...

Der Spiegel im Kreis

Die Übung „Der Spiegel im Kreis" übt genaue Beobachtung und ist unter Schauspielerinnen und Schauspielern eine beliebte Aufwärmübung vor einer Vorführung. Im Kreis darf ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin eine Bewegung (ein „Move") in Szene setzen. Der neben ihm stehende Teilnehmer muss diese Bewegung an den Nächsten/die Nächste weitergeben. Dabei darf nur das weitergegeben werden was der/die Vorherige darstellt hat, nicht was ursprünglich dargestellt wurde. So kommen oft bizarre und skurrile Szenen zustande, die der Gruppe zeigen, dass es gut ist genau zu beobachten und präzise zu arbeiten.

Abklatsch-Theater

Eine Gruppe setzt sich in einem Halbkreis um eine Bühne. Zwei Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer (Schauspieler 1 und Schauspieler 2) beginnen das improvisierte Spiel. Das Thema kann frei oder vorgegeben sein. Sobald jemand aus dem Publikum klatscht müssen die Schauspielerinnen und Schauspieler in ihrer Haltung erstarren („Freeze"). Der Schauspieler 1 wird daraufhin von der Person, die geklatscht hat, abgelöst. Der Ablösende nimmt genau die Haltung ein, die der abgelöste Schauspieler hatte.

Pablo Lauterstein, Kreisjugendring Rems-Murr

 © 2013, Berghof Foundation

M15 Projekt: Ethnische Spurensuche

Es werden Spuren verschiedener Kulturen im jeweiligen lokalen und regionalen Umkreis recherchiert und dokumentiert.
Dies können z. B. sein:

- Orte der Erinnerung: Kriegsorte, Friedhöfe, Denkmäler ...
- Feier-/Gedenktage und deren Wurzeln.
- Sprache: Herkunft des Familien- oder Ortsnamens, Entstehung von Fremdwörtern.
- Bilder/Fotos: „Fremde/s" in der Familiengeschichte, in der Geschichte des Ortes, Stadtteils.
- Rituale und Gesten: Begrüßungs-, Abschieds-, Fest- und Trauerrituale ...
- Symbole und ihre Bedeutung für die Konstruktion sozialer Identitäten: Kopfbedeckungen, Jugendsprache, Jugendkultur, Bekleidung ...
- Kunstwerke aus aller Welt: Wodurch unterscheiden sie sich, was ist ihnen gemeinsam?
- Weltmusik: Welche Musik wird in allen Ländern gehört, welche ist sehr kulturspezifisch?
- TV und Filme: Welche Filme sind „Kultfilme", welche Fernsehprogramme bzw. Serien werden gesehen?

Vgl. Alfred Holzbrecher: Interkulturelles Lernen. In: Wolfgang Sander: Handwörterbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2005, S. 399.

 © 2013, Berghof Foundation

Grafeneck

„Ganz plötzlich an Lungentuberkulose gestorben.“ So bekommen es die Eltern von Theodor Heinrich K. aus Göppingen von der Landespflegeanstalt Grafeneck mitgeteilt, dass ihr Sohn nicht mehr lebt. Der Brief ist datiert vom 4. Dezember 1940. In Grafeneck ist zu diesem Zeitpunkt die Tötungsmaschinerie angelaufen, in der 10.654 Menschen, psychisch Kranke und geistig Behinderte, ermordet werden.

Im Schloss Grafeneck wurde am gestrigen Mittwoch die Fassungslosigkeit fast greifbar, als ein Mitarbeiter der Gedenkstätte Grafeneck 25 Teilnehmer eines europäischen Projekts zur Gewaltprävention über den perfiden Krankenmord der Nationalsozialisten samt ihrer verhöhnenden Vertuschungsversuche informierte.

Überall gibt es Gewalterfahrung. Dem setzen die Projektinitiatoren „Wertekommunikation“ entgegen. Das Wissen um die Geschichte gehört dazu, so wie die interkulturellen Methoden des Umgangs damit.

Julie-Sabine Geiger, Reutlinger Generalanzeiger, 13.10.2011, S. 19, Auszug.

Reflexion

- Es war wichtig für uns Grafeneck als Gruppe zu besuchen, da man alleine nur schwer mit seinen Gefühlen und seiner Traurigkeit umgehen kann.
- Als Richard das Seminarprogramm erhielt und sah, dass eine Exkursion nach Grafeneck geplant war, wusste er zunächst nicht, wie er damit umgehen sollte. Aber jetzt bedankt er sich für die wichtige Erfahrung, die einen tiefen Eindruck bei ihm hinterlassen hat.
- Für einige aus der international zusammengesetzten Gruppe war der Besuch mit starken Emotionen verbunden, da eigene Familienmitglieder damals als Soldaten in Deutschland gekämpft haben.

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

M16 Projekt: Das Inselspiel

Wie kann ein Zusammenleben für alle befriedigend organisiert werden? Welche Elemente der Beteiligung und Versorgung spielen dabei eine Rolle? Das Inselspiel simuliert eine Situation, in der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Kriterien für ein gelungenes Zusammenleben erarbeiten sollen. Dieses Spiel kann mit beliebig vielen Personen gespielt werden.

- Ausgangssituation: Sie sind Passagier eines Überseeschiffes, das in Seenot geraten ist. Ca. 30 (Anzahl der Teilnehmenden) Passagiere konnten sich in kleinen Booten auf eine unbewohnte Insel retten. Die Insel hat eine Fläche von ca. 5 km². Frischwasser ist vorhanden. Die Hauptaufgabe der Überlebenden ist es, das Zusammenleben aller zu organisieren.

- Jede/r legt seine/ihre Vorstellungen des Zusammenlebens schriftlich nieder.

- Jede/r versucht, durch Gespräche möglichst viele andere von seiner Vorstellung zu überzeugen, um mit ihnen eine gemeinsame Gruppe (Partei) zu gründen.

- Wenn sich einige Gruppen/Parteien gebildet haben, beschließt jede ein (Über-)Lebensprogramm, das schriftlich fixiert wird.

- Die verschiedenen Programme werden allen vorgestellt und begründet (evtl. auch in Form einer Podiumsveranstaltung mit VertreterInnen der einzelnen Gruppen). Es findet eine Abstimmung über die Programme statt.

Siehe auch: http://www.diesel.com/island

© 2013, Berghof Foundation

© 2013, Berghof Foundation

Konfliktbearbeitung

Konfliktbearbeitung S. 192
Konflikteskalation S. 193
Interkulturelle Konflikte S. 195
Konstruktive Konfliktbearbeitung S. 197
Umsetzung S. 199
Der Ablauf im Überblick S. 200

Materialien

M1 Rund um den Konflikt S. 205
M2 Was ist typisch für Konflikte? S. 206
M3 Der Konfliktbogen S. 207
M4 „Streitkultur“ S. 208
M5 Konflikteskalation S. 209
M6 Was eskaliert – was deeskaliert? S. 210
M7 Bedürfnisse im Konflikt S. 211
M8 Konstruktive Konfliktbearbeitung S. 212
M9 Umgang mit Problemsituationen S. 213
M10 Der Bau von Moscheen S. 214
M11 Konfliktanalyse S. 215
M12 Perspektivenwechsel S. 216
M13 Das Tetralemma S. 217

© 2013, Berghof Foundation

Konfliktbearbeitung

Definitionen

Konflikt: Zusammenstoß, Zwiespalt, Widerstreit
Duden Band 1, Rechtschreibung, Mannheim u. a. 1980.

„Wir definieren Konflikt als eine Eigenschaft eines Systems, in dem es miteinander unvereinbare Zielvorstellungen gibt, so dass das Erreichen des einen Zieles das Erreichen des anderen ausschließen würde."
Johan Galtung: Theorien zum Frieden. In: Dieter Senghaas (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt 1972, S. 235.

„Der Begriff des Konfliktes soll zunächst jede Beziehung von Elementen bezeichnen, die sich durch objektive (latente) oder subjektive (manifeste) Gegensätzlichkeiten kennzeichnen lässt."
Ralf Dahrendorf: Gesellschaft und Freiheit. München 1963, S. 201.

„Ein Konflikt ist ein Kampf um Werte und um Anrecht auf mangelnden Status, auf Macht und Mittel, ein Kampf, in dem einander zuwiderlaufende Interessen einander notwendig entweder neutralisieren oder verletzen oder ganz ausschalten."
Lewis A. Coser: Theorie sozialer Konflikte. Neuwied und Berlin 1965, Auszüge. S. 8.

In der Art und Weise, wie Konflikte wahrgenommen und ausgetragen werden, werden Einstellungen und Werthaltungen der Konfliktparteien deutlich. Destruktiv ausgetragene Konflikte verursachen nicht nur menschliches Leid, sondern auch hohe Kosten, da sie ein normales Miteinander stören, zu starken Einschränkungen bis hin zu Krankheiten führen können und Arbeitskapazität binden. Konflikte sind immer auch Hinweise auf Probleme und Schwierigkeiten und zeigen auf, wo (persönliche, organisatorische und strukturelle) Entwicklungen notwendig sind.
Konstruktive Konfliktbearbeitung leistet einen Beitrag zur Gewaltprävention, indem sie eine weitere Eskalation verhindert und damit dem möglichen Einsatz von Gewalt vorbeugt. Die unmittelbare Teilhabe von Schülerinnen und Schülern an der Bearbeitung und Klärung der eigenen Angelegenheiten fördert gleichzeitig das Demokratieverständnis und das demokratische Engagement in einer Gesellschaft.

Konflikte und Verhalten in Konflikten

Konflikte sind Teil des menschlichen Zusammenlebens. Sie sind Ausdruck von unterschiedlichen Interessen, Vorstellungen, Zugriffsmöglichkeiten auf Ressourcen und Teilhabe an Macht. Nicht das Vorhandensein von Konflikten ist als problematisch oder gar friedensgefährdend einzustufen, sondern Gewalt fördernde Austragungsformen, die Unrecht weiterschreiben, einzelne Parteien übervorteilen, die auf Macht und einseitige Interessendurchsetzung ausgerichtet sind und davon ausgehen, dass nur eine Seite über die „Wahrheit" und das „Recht" verfüge.

Was sind Konflikte?

Konflikte kann man spüren z. B. durch ein einengendes Körpergefühl oder gar Verkrampfungen. Konflikte kann man sehen z. B. an der Körperhaltung der Beteiligten. Konflikte kann man hören z. B. durch Lautstärke oder plötzliche Stille, durch Beschuldigungen und Anfeindungen oder einfaches Ignorieren und „Übersehen". Konflikte werden sichtbar z. B. bei Vorenthaltung von Informationen, Ausgrenzungen oder gar bei Verfolgung und Vertreibung.
Während im Alltag Konflikte häufig mit Streit, mit Interessensgegensätzen, mit Macht oder Gewaltanwendung gleichgesetzt werden, bezeichnet sie die Konfliktforschung als Unvereinbarkeiten im Denken, Fühlen und Wollen (Glasl 2004). Was als Konflikt bezeichnet wird, hängt von den gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen ab. Spillman (1991, S. 51) zeigt, dass das Konfliktverhalten vieler Menschen sich auf wenige Grundformen reduzieren lässt:

- Kampf oder Flucht;
- die Durchsetzung der eigenen Vorteile;
- der Einsatz immer intensiverer Mittel;
- Festhalten an der einmal eingenommenen Position, selbst bei Misserfolgen;

© 2013, Berghof Foundation

- Verlust der Differenzierung auf allen Ebenen;
- Erleben der Konflikte als Nullsummenspiele, die gewonnen werden müssen oder sonst verloren gehen;
- Erleben der Konfliktsituationen als Bedrohung der Sicherheit.

Werden Konflikte aber als Bedrohung erlebt, geht es um Sieg oder Niederlage. Der Gegner wird herabgesetzt, diskreditiert oder gar schikaniert, es werden vollendete Tatsachen geschaffen, Einschüchterung und Drohungen gehören zur Konfliktstrategie. Verwirrung, Stress und Angst sind häufig Folgen, die damit verbunden sind, zumal nicht einmal vor der Androhung und dem Einsatz von Gewalt zurückgeschreckt wird. Die Zerstörung des weiteren Zusammenlebens ist oft die Konsequenz. Ein solches Verhalten kann als Konflikteskalation beschrieben werden.

Grundsätzliche Konfliktlösungsmöglichkeiten			
Kampf	• Vernichtung des Gegners • Erzwungene Unterwerfung des Gegners • Unterwerfung beider Konfliktparteien durch eine dritte Partei	**Flucht**	• Verlassen des Kampfplatzes • Freiwillige Unterwerfung
Aushandeln	• Konsens • Kompromiss	**Gesetze/ Regelwerke**	• Rechtsprechung • Unterwerfung unter Schiedsspruch

Konflikteskalation

Konflikte, die nicht oder unzureichend bearbeitet werden, können zu einer gewollten oder ungewollten „Steigerung“ in Bezug auf ihr Ausmaß und die eingesetzten Mittel führen. Diese Intensivierung der Auseinandersetzung bis hin zur Anwendung physischer Gewalt ist als Kennzeichen für die Eskalation von Konflikten anzusehen. „Konflikte beeinträchtigen unsere Wahrnehmungsfähigkeit und unser Denk- und Vorstellungsleben so sehr“, so Friedrich Glasl, „dass wir im Laufe der Ereignisse die Dinge in uns und um uns herum nicht mehr richtig sehen. Es ist so, als würde sich unser Auge immer mehr trüben; unsere Sicht auf uns und die gegnerischen Menschen im Konflikt, auf die Probleme und Geschehnisse wird geschmälert, verzerrt und völlig einseitig. Unser Denk- und Vorstellungsleben folgt Zwängen, denen wir uns nicht hinreichend bewusst sind“ (Glasl, 2004, S. 34).

© 2013, Berghof Foundation

Situationen und Gründe für Gruppenkonflikte
- Besetzen und Verteidigen von Sozialräumen.
- Besitz und Verteidigung begehrter Gegenstände.
- Wettstreit um das Erreichen von Zielen, Preisen usw. (auch auf Kosten anderer).
- Rivalisieren um Partner und Partnerbindung.
- Verteidigung von Gruppenmitgliedern und Sozialpartnern.
- Streben nach Anerkennung, Rang und Einfluss in Gruppen entsprechend der Gruppennormen.
- Anfeuerung der Kampfbereitschaft durch Gruppenmitglieder.
- Austesten von Toleranzgrenzen und von Stärken und Schwächen der Partner.

Vgl. Lothar R. Martin: Gewalt in Schule und Erziehung: Grundformen der Prävention und Intervention. Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S. 33 ff., Auszüge.

Das eigentliche Problem von Konflikten liegt also in der permanenten Gefahr ihrer Eskalation, was dazu führt, dass bei der Austragung immer mehr auf Macht- und Gewaltstrategien gesetzt wird. Der Konflikt wird so immer schwerer steuerbar, bis er schließlich außer Kontrolle gerät, die Schwelle der Gewalt überschreitet und damit Zerstörung und Leiden verursacht.

Die Eskalation von Konflikten ist also gefährlich, weil
- Konflikte außer Kontrolle geraten können;
- immer weniger Handlungsalternativen zur Verfügung stehen;
- Gewalt als Handlungsmöglichkeit zunehmend einbezogen und angewandt wird;
- nicht mehr gemeinsame Lösungen, sondern Sieg oder Niederlage des Gegners im Vordergrund stehen;
- Emotionen die Überhand gewinnen;
- Zerstörung und Vernichtung zum leitenden Handlungsziel werden.

Auseinandersetzungen, Streit und Konflikte werden dann zunehmend destruktiv und beginnen zu eskalieren, wenn sie verbunden sind mit
- **Wahrnehmungsverzerrungen**
  - eine differenzierte Wahrnehmung findet nicht statt
  - Vorurteile und Misstrauen dominieren
- **Generalisierungen**
  - der aktuelle Streitpunkt wird ausgeweitet: („Du bist – die waren – immer schon sehr aggressiv“)
- **der Aktivierung alter Verletzungen**
  - alte Streitpunkte werden wieder ausgegraben
  - Schwächen werden ausgenutzt
  - die gesamte Lebens-(Beziehungs-)geschichte wird aufgerollt
- **einer Emotionalisierung und Rückgriff auf archaische Mittel**
  - das Handlungsspektrum wird stark eingeschränkt auf Drohungen und Gewalt
- **der Mobilisierung von Ängsten vor**
  - Aggression
  - Verletzungen
  - verlassen werden
- **der Frage von „Gut und Böse“**
  - Interpretation von unterschiedlichen Standpunkten wird als moralische Frage von „Gut und Böse“, „Recht und Unrecht“ gesehen
- **der Frage des Überlebens**

  Der Konflikt wird unter dem Aspekt des eigenen Überlebens gesehen. Um zu gewinnen wird jedes Mittel recht, denn es geht um
  - Sieg oder Niederlage
  - Verteidigung und Angriff
  - Herrschaft oder Unterwerfung.

© 2013, Berghof Foundation

Glasl (2004) hat diese Dynamik anschaulich mit den neun Stufen der Konflikteskalation beschrieben, die von Verhärtung, Polarisation, vollendete Tatsachen schaffen über Gesichtsverlust, Drohstrategien und begrenzte Vernichtungsschläge bis zur totalen Konfrontation ohne einen Weg zurück reichen (vgl. M4, S. 208).

Findet also eine spezifische Art von Gewaltanwendung als Ergebnis eskalierender Konflikte statt, so bedeutet Gewaltprävention hier, die Eskalation von Konflikten zu verhindern, bzw. bereits eskalierte Konflikte so zu bearbeiten, dass sie nicht weiter eskalieren und in konstruktive Formen der Bearbeitung transformiert werden.
Eine zentrale Aufgabe im Rahmen einer konstruktiven Konfliktbearbeitung ist es deshalb, einer Konflikteskalation Stufen der Deeskalation gegenüberzustellen, Antworten und Handlungsmöglichkeiten auf jeder Stufe zu finden, die Gewalt zu begrenzen oder ganz auszuschließen, sowie auf Kooperation und Verhandlungslösungen abzuzielen.

Interkulturelle Konflikte

Im letzten Jahrzehnt ist eine zunehmende „Ethnisierung" von Konflikten und Konfliktpotential zu beobachten. Zur Erklärung von Konflikten werden nicht mehr wirtschaftliche, politische oder soziale Benachteiligungen oder Deklassierungen herangezogen, sondern ethnische Kategorien. Herkunft, Sprache, Sitten und Gebräuche werden dabei zur Kategorisierung und Abgrenzung von Gruppen und deren Verhalten verwendet. Gesellschaftliche und politische Problemlagen werden so mit Ethnizität verknüpft um eine Gruppe als „defizitäre Andere" zu konstruieren (Rodriguez 2003). Dabei werden die Überzeugungen und der Lebensalltag dieser Gruppen oft als unvereinbar mit dem eigenen (westlichen) Normen- und Wertesystem bezeichnet.
Dem entspricht auch, dass gleichzeitig mit den Globalisierungsprozessen und den damit verbundenen Integrationsbemühungen in vielen Ländern als Gegenbewegung ein neuer Nationalismus und Ethnozentrismus entstanden ist. In der Folge werden eine Vielzahl von Konflikten als „ethnisch" definiert. Die Gefahr, dass hier neue Feindbilder entstehen, ist sehr groß, zumal auch eine Instrumentalisierung von Ethnie oder Religionszugehörigkeit für andere Interessen stattfindet. Erst in der sich zuspitzenden Auseinandersetzung mit anderen Gruppen werden ethnische Gemeinsamkeiten bewusst herausgestellt und überzeichnet, um sie als Mobilisierungs- und Machtressource im Konflikt gegen „die Anderen" einsetzen zu können (Schrader 2007). Die Annahme, dass eine ethnische Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe automatisch die Konfliktträchtigkeit erhöhen würde, ist falsch.
Wissenschaftler weisen darauf hin, dass solche Zuschreibungen allenfalls das tatsächliche Geschehen überformen, aber in den seltensten Fällen die Ursachen für Konflikte

Ethnische Konflikte
Ein wichtiger Ansatzpunkt kann es sein, bereits den Anfängen zu wehren. So kann etwa ein ethnischer Konflikt damit anfangen, dass man Angehörige anderer Ethnien nicht mehr grüßt, und sei es nur, weil man Angst hat, von Nachbarn dabei gesehen zu werden. Solche Ansätze bekommen leicht eine Eigendynamik, die zu einer unheilvollen Eskalation führen kann: Der Nachbar wird zunehmend als fremd, dann als feindlich, dann als bedrohlich erlebt, bis man ihn dann vorsorglich bekämpft und umbringt. Wir sollten frühzeitig, eh es zu spät ist, auf die Produktion von Feindbildern reagieren, und wir sollten „Andersdenkende", Kritiker, Ketzer und „Konterrevolutionäre" schützen, solange sie nicht mit Gewalt ihre Ideen durchsetzen wollen. Denn sie sind ein wichtiger Teil unserer Gesellschaft.
Manfred Sader: Destruktive Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Verminderung. Weinheim und Basel 2007, S. 62.

Kulturkonflikte
Die größten Lügen haben die längsten Beine, und je durchschaubarer sie zu sein scheinen, umso stärker ist ihre Durchschlagskraft. Eine der dreistesten: es gebe sogenannte „Kulturkriege", den „clash of civilisations". Die Wahrheit ist: Es gibt Kulturkrieger. Konfrontationsstrategen, die selbst Kulturen dazu verwenden, um daraus Kriege herzustellen und auf Kosten anderer und zum Vorteil kleiner „Eliten" durchzuführen. In der Regel finden Massaker an und von Vielen, die sich nicht kennen, statt, zum Nutzen von Wenigen, die sich kennen.
Jürgen Wertheimer: Krieg der Wörter, Die Kulturkonfliktslüge, Marburg an der Lahn 2003, Vorwort (Auszug).

© 2013, Berghof Foundation

darstellen. Auf den ersten Blick lässt sich nie genau erkennen, ob die Konfliktdynamik durch Kulturunterschiede bestimmt wird. Deshalb wird in der Wissenschaft auch nicht von ethnischen, sondern allenfalls von ethno-politischen Konflikten gesprochen, um damit auszurücken, dass es sich eigentlich um politische Konflikte handelt.
Friedrich Glasl spricht von interkulturellen Konflikten, wenn

- Kultur als Ursache des Konflikts eine Rolle spielt, z. B. weil demselben Sachverhalt vor dem Hintergrund verschiedener kultureller Überzeugungen unterschiedliche Bedeutung zugemessen wird.
- Auffassungen über Werte und Normen differieren: z. B. Streben nach Familienzusammenhalt versus Egotrip.
- die Konfliktziele durch Kulturen bestimmt werden: z. B. Sachorientierung versus Beziehungsorientierung.
- das Austragen von Konflikten durch die Kulturen grundsätzlich unterschiedlich bewertet wird, z. B. dass die Kultur Konfliktvermeidung oder Konfrontationsfreude begünstigt (Glasl 2005, S. 2 f.).

Der strategische Einsatz von Konfliktpotenzialen im interkulturellen Konflikt

Konfliktpotenziale		Perspektivendivergenz	Strategische Instrumentalisierung von Perspektivendivergenz
Kulturelle Differenz		Missverständnisse und die Furcht vor Missverständnissen	Stabilisierung von Stereotypen: „Du willst/kannst mich nicht verstehen“
Machtgefälle	Dominante Gruppe	Selbstverständliche Übereinstimmung mit den dominanten Normen	Individualisierung des Konflikts: „Ich verhalte mich wie immer und du bist zu empfindlich.“ „Du verschiebst den Konflikt auf eine illegitime Weise.“
	Dominierte Gruppe	Ständige und explizite Konflikte mit den dominanten Normen	Kollektivierung des Konflikts: „Du kannst dich nur so verhalten, weil du Deutsche/Deutscher bist.“ „Mir wird immer Unrecht getan, nur weil ich türkisch bin.“

Anja Weiß: Macht und Differenz – Ein erweitertes Modell der Konfliktpotenziale in interkulturellen Auseinandersetzungen. Berghof Report Nr. 7, Berlin 2001, S. 17.

© 2013, Berghof Foundation

Immer wieder spielen Missverständnisse und Fehlinterpretationen des Verhaltens des Anderen bei interkulturellen Konflikten eine wichtige Rolle. Noch stärker sind interkulturelle Konflikte oft durch große Machtunterschiede (Machtgefälle) geprägt, die mit der Frage der kulturellen Dominanz eng verknüpft sind. Macht und Ohnmacht sowie Kontrolle über die „legitimen Normen der Gesellschaft" sind hierbei zentrale Aspekte. Solche Konflikte mobilisieren tieferliegende Ängste, sodass die eigentlichen Sachfragen, die den Konflikten zugrunde liegen, ausgeweitet und verallgemeinert werden auf prinzipielle Fragen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung und die damit verbundenen Rechte und Pflichten. Dabei werden Vorurteile mobilisiert und (Überfremdungs-)Ängste aktiviert. Die Konfliktparteien können das Eskalationspotenzial, das mit der kulturellen Divergenz verbunden ist, auch strategisch für ihre Zwecke nutzen; zumal interkulturelle Konflikte in der Regel asymmetrische Konflikte sind. Also Konflikte, die durch ungleiche Möglichkeiten und Ressourcen gekennzeichnet sind. Dies bringt spezifische Probleme bei der Bearbeitung von Konflikten mit sich.
Für interkulturelle Konflikte gibt es häufig Stellvertreterthemen. In Deutschland sind solche symbolischen Konfliktthemen und Konfliktlinien u. a. der Bau von (Groß-) Moscheen, das Tragen eines Kopftuches in der Arbeitswelt, das Tragen einer Burka in der Öffentlichkeit oder aber auch die Frage, „gehört der Islam eigentlich zu Deutschland?".

Konstruktive Konfliktbearbeitung

Eine gewaltfreie konstruktive Konfliktaustragung ist die Grundbedingung gelingenden menschlichen Zusammenlebens. Die Ermöglichung, Unterstützung und Förderung von Möglichkeiten konstruktiver Konfliktbearbeitung auf persönlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene stellt deshalb alternative Handlungskonzepte zur Verfügung, die Wertschätzung und Respekt beinhalten und fairen Interessenausgleich anstreben.
Konstruktive Konfliktbearbeitung basiert auf folgenden zentralen Annahmen (vgl. u. a. Fisher u. a. 2004; Glasl 2004):

- Konflikte werden effektiver gelöst, wenn die Interessen und nicht die Rechts- bzw. Machtpositionen herausgestellt werden.
- Konflikte sollten nicht unter dem Aspekt von eigenem Gewinn und gegnerischem Verlust betrachtet werden, sondern unter dem des anzustrebenden gemeinsamen Gewinns. D. h. der Konflikt wird von Anfang an mit dem Ziel ausgetragen, dass beide Konfliktparteien ihre Ziele partiell erreichen können.
- Die herkömmlichen Kommunikationsmuster der Drohung und Beschuldigung müssen abgelöst werden durch kooperative Muster des Verstehens und Erklärens. Eine unabdingbare Voraussetzung für eine Deeskalation und eine konstruktive Konfliktlösung ist es, keine Gewalt anzudrohen oder anzuwenden.

Suhla
Suhla ist eine arabische Methode der Konfliktbewältigung, deren Ursprünge fast zweitausend Jahre zurückreichen. Sie basiert auf allgemeingültigen Regeln innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft und konnte sich ungeachtet religiöser, politischer und ethnischer Unterschiede erhalten. Suhla ist ein langer Prozess, der aus fünf Elementen besteht.
1. Voraussetzung ist zunächst das öffentliche Eingeständnis eines schuldhaften und verletzenden Verhaltens. Gleichzeitig werden Vertrauenspersonen, meist allseits respektierte Persönlichkeiten der Gemeinschaft gebeten sich des Streitfalls anzunehmen.
2. „Jaha" heißt dieses Gremium, das sich oft mehrmals mit dem Opfer oder dessen Familie trifft, bevor schließlich auch von dieser Seite in einen Versöhnungsprozess eingewilligt wird.
3. Danach folgt ein Zeitraum „**Hodna**" genannt, in dem sich die Konfliktparteien in der Regel drei bis sechs Monate aus dem Weg gehen, keine Vergeltung geübt wird, keine erneuten Demütigungen oder Provokationen erfolgen.
4. In dieser Zeit wird „**Atwa**", eine Entschädigung festgelegt. Sie kann sowohl aus einer offiziellen Entschuldigung als auch aus einer Geldsumme bestehen.
5. Der letzte Schritt dieses mehrmonatigen Prozesses ist „**Diya**", eine Zeit der Scham und Reue.
Im Falle eines Mordes oder einer ernsthaften Verletzung gehört auch die Zahlung einer symbolischen Entschädigung dazu.
Zum Abschluss findet schließlich öffentlich das Suhla-Ritual statt. Es wird vom Jaha-Gremium überwacht und beinhaltet eine Vielzahl symbolischer Versöhnungsgesten. Das Ritual endet mit einer gemeinsamen Mahlzeit aller Beteiligten.
peace prints 01/2002

© 2013, Berghof Foundation

Orientierungen

1. Beachte, dass es um die gemeinsame Lösung eines Problems und nicht um Sieg oder Niederlage geht.
2. Orientiere dich an Interessen und nicht an Positionen.
3. Unterscheide zwischen den Menschen und dem Problem (die Sachen klären, die Personen achten – wie Hartmut von Hentig es ausdrückt).
4. Achte darauf, die Gefühle der Betroffenen nicht zu verletzen.
5. Berücksichtige bei Lösungsvorschlägen die Grundbedürfnisse (u. a. Sicherheit, Freiheit, Identität) der Konfliktparteien.
6. Handle stets so, dass sich deine Handlungsoptionen nicht verringern, sondern vergrößern (darauf weist Johan Galtung besonders hin).
7. Mute der anderen Konfliktpartei keinen Gesichtsverlust zu.
8. Greife nur auf Mittel zurück, die mit dem Ziel, das du erreichen willst, zu vereinbaren sind.
9. Achte darauf, dass das Ergebnis auch ethischen Kriterien entspricht und allgemein verbindlichen Kriterien genügt!

- Da die Trübung der Wahrnehmungsfähigkeit ein typisches Kennzeichen von eskalierenden Konflikten ist, darf die eigene Wahrnehmung und Interpretation der Ereignisse nicht absolut gesetzt werden, vielmehr ist sie einer Überprüfung und Korrektur zu unterwerfen, um so auch die eigenen Anteile am Konflikt zu erkennen. Die Bereitschaft hierfür ist bereits ein wichtiger Schritt zur Anerkennung von Rechten der anderen Konfliktpartei.
- Die Überprüfung der Wahrnehmung kann am ehesten durch die Einbeziehung einer unabhängigen dritten Partei, eines Mediators bzw. einer Mediatorin, geschehen. Dieser bzw. diese kann als Vertrauensinstanz für beide Seiten dazu beitragen, eine gemeinsame Sicht der Dinge zu erreichen. Doch dies ist nicht ausreichend, der Wille zu einer kooperativen Lösung muss hinzukommen.
- Die Schaffung von Tatsachen wirkt sich auf den Konfliktverlauf in der Regel eskalierend aus, da die Gegenseite diese nicht ohne Gesichtsverlust hinnehmen kann.
- Um gemeinsame Gespräche realisieren zu können, sind oft Vorgespräche erforderlich, in denen zunächst die Grundregeln für das weitere Vorgehen festgelegt und der Weg für Verhandlungen geebnet werden. Sie vermögen vorteilhaft vom Druck überhöhter Erfolgserwartungen zu entlasten.
- Konfliktlösungen dürfen nicht durch die Interessen der stärkeren Partei diktiert werden. Sie müssen so geartet sein, dass sie möglichst allen Parteien Vorteile verschaffen und damit nicht wiederum Ausgangspunkt für neue Konflikte sind. Darüber hinaus haben sie auch einen Beitrag zum Abbau von struktureller Gewalt zu leisten und müssen sich an ethischen Maßstäben messen lassen.

Johan Galtung (1998) warnt allerdings davor zu glauben, (alle) Konflikte könnten endgültig und auf Dauer gelöst werden. Er versteht „Konfliktlösung" als ein neues Stadium im Konfliktprozess, als neue Konfliktformation, die von allen Akteuren gewollt und getragen wird und für alle akzeptabel ist. Konflikte in eine bearbeitbare Form zu bringen, sie also zu transformieren, ist eine zentrale Aufgabe, um mit ihnen konstruktiv umgehen zu können. Eine Konflikttransformation ist im Prinzip nie abgeschlossen, da neue Widersprüche auftauchen oder alte wiederbelebt werden können. Konflikttransformation ist also ein permanenter Prozess. Dennoch müssen die spezifischen Voraussetzungen dieses Ansatzes im Blick gehalten werden: Gewalt zwischen den Konfliktparteien muss ausgeschlossen sein. Die Streitfrage, um die es bei Mediation geht, muss verhandelbar sein. Mediation setzt Freiwilligkeit, die Übernahme von Verantwortung und die Bereitschaft der Teilnehmer, sich zu einigen, voraus. Die Partner sollten ein Interesse an einer Problemlösung haben und zur Kommunikation fähig und zur Kooperation bereit sein. Das Machtgefälle zwischen den Mediationsparteien sollte nicht zu groß sein.

© 2013, Berghof Foundation

Umsetzung

Die Materialien bieten einen Zugang zum grundsätzlichen Verständnis von Konflikten sowie zu deren konstruktiven Bearbeitung. Ein Schlüssel für konstruktive Konfliktbearbeitung liegt in der Förderung kommunikativer Kompetenzen.

- **Konflikte wahrnehmen und verstehen:** Das Wesen von Konflikten kann am besten durch Konfliktgeschichten veranschaulicht werden. Eine Befragung „Rund um den Konflikt" ermöglicht das eigene Konfliktverständnis sowie eigene Erfahrungen und Einschätzungen mit anderen zu vergleichen. Typisch für Konflikte ist, dass sich die Kommunikation, Wahrnehmung, Einstellungen und der Aufgabenbezug der Konfliktpartner im Laufe des Konfliktes verändern. Um Konflikte verstehen und bearbeiten zu können, ist eine Konfliktanalyse wichtig.
- **Konflikteskalation:** Konflikte durchlaufen i.d.R. mehrere charakteristische Phasen. Die Konflikteskalation, die sich nach Glasl in neun Stufen beschreiben lässt, ist dabei von besonderer Bedeutung, da die konkreten Möglichkeiten der Bearbeitung von der jeweils erreichten Eskalationsstufe abhängen. Zu wissen, was zur Eskalation und was zur Deeskalation beiträgt ist deshalb (auch für den Alltag) hilfreich, weil dadurch eine ungewollte Eskalation verhindert werden kann und gezielt Deeskalationsstrategien eingesetzt werden können.
- **Konstruktive Konfliktbearbeitung:** Wenngleich sich nicht alle Konflikte lösen lassen, so sollten sie sich doch wenigstens auf konstruktive (gewaltfreie) Weise bearbeiten oder regeln lassen. In der Konfliktforschung sind die Essentials einer konstruktiven Konfliktbearbeitung bekannt. Eine wichtige Rolle bei der Konfliktbearbeitung spielt die Berücksichtigung grundlegender Bedürfnisse der Konfliktparteien.

  Perspektivenwechsel, als Angebot versuchsweise die Sichtweise der anderen Konfliktpartei oder einer dritten Person zu übernehmen, ist hierbei eine wichtige Methode. Frauen und Männer haben verschiedene Konfliktbearbeitungsstile, die zu kennen und zu berücksichtigen angebracht erscheint. Sich in Konflikt- und Problemsituationen angemessen zu verhalten, kann gelernt und geübt werden.

Das Persönliche in Konflikten
Obwohl es hier nicht um die lösungsorientierte Konfliktbearbeitung eines konkreten persönlichen Konfliktes geht, in den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer involviert sind, ist es dennoch wichtig, immer wieder auch persönliche Bezüge herzustellen: Die eigenen (positiven und negativen) Erfahrungen mit Konflikten, die eigenen Möglichkeiten und Grenzen des Handelns in Konfliktsituationen sind dabei ebenso bedeutsam wie die so einfach klingende Frage: „Wie hätte ich vermutlich in einer solchen Situation gehandelt?"

© 2013, Berghof Foundation

Der Ablauf im Überblick

Dieser Ablauf zeigt exemplarisch eine Möglichkeit der Verwendung der Materialien auf. Natürlich sind auch andere Ablaufgestaltungen möglich. Je nachdem wie viel Zeit zur Verfügung steht (eine Unterrichtsstunde, ein Tag, mehrere Tage) können die einzelnen Sequenzen gekürzt oder erweitert werden.

Begrüßung, Vorstellung des Ablaufs

1. Rund um den Konflikt (M1, S. 205)

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer klären ihr persönliches Verständnis von Konflikt.

2. Was kennzeichnet Konflikte?

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schätzen einzelne Verhaltensweisen wie Kommunikation, Kooperation während des Konfliktgeschehens ein.
- Mit Hilfe des Konfliktbogens werden die verschiedenen Phasen von Konfliktverläufen verdeutlicht.
- Chancen und Gefahren von Konflikten werden diskutiert.

3. Konflikteskalation

- Um die Eskalationsdynamik von Konflikten zu verstehen reflektieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche Auslöser (Trigger) bei ihnen selbst eine Eskalation auslösen.
- Die neun Stufen der Konflikteskalation werden anhand von Cartoons erarbeitet. Dabei werden verschiedene Rollenverteilungen sichtbar und Möglichkeiten des Eingreifens benannt.

4. Eskalation – Deeskalation (M6, S. 210)

- Verhaltensweisen die zur Eskalation bzw. Deeskalation beitragen werden systematisch untersucht.

5. Konstruktive Konfliktbearbeitung

- Kleingruppen formulieren Merksätze zum Thema „Was ist in Konflikten hilfreich?“
- In Gruppen werden die Grundbedürfnisse von Menschen erarbeitet. Es wird herausgearbeitet, welche Rolle die Befriedigung bzw. Verletzung von Grundbedürfnissen in Konflikten spielen (M7, S. 211).
- Merkmale Konstruktiver Konfliktbearbeitung werden benannt.

6. Konfliktbearbeitung konkret

- Anhand ausgewählter Problemsituationen (M9, S. 213) werden in Kleingruppen Lösungen erarbeitet und vorgestellt.
- Ein konkreter Konflikt wird aufgegriffen, analysiert und hinterfragt (z. B. M10, S. 214).

7. Methoden der Konfliktbearbeitung

Ausgewählte Methoden (Konfliktanalyse (M11, S. 215), Perspektivenwechsel (M12, S. 216), Tetralemma (M13, S. 217) werden besprochen.

8. Schlussrunde/Auswertung

© 2013, Berghof Foundation

1. Rund um den Konflikt (M1, S. 205)

- Die Aussagen von M1 werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kommentiert und ergänzt.
- Die Aussagen werden vorgestellt und gemeinsam besprochen.

Kommentar

Die Aussagen werden auf Papierstreifen kopiert und auf verschiedenen Tischen (oder Stellwänden) verteilt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehen zu den einzelnen Tischen, schreiben ihre Kommentare und gehen dann zu den anderen Tischen.

Variation: Die Aussagen können auch als Arbeitsblatt ausgeteilt und so bearbeitet werden.

---

2. Was kennzeichnet Konflikte?

- **„Punkten" (M2, S. 206)**

  Auf einer Skala bezeichnen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Klebepunkten, wie sie die einzelnen Elemente von Konflikten einschätzen.

Kommentar

Das Schaubild (unten auf M2, S. 206) wird als Folie an die Wand projiziert oder zuvor auf eine Wandzeitung übertragen. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer erhält vier Klebepunkte.

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer taucht das Problem auf, dass die Aufgabe nach Differenzierung verlangt: Auf welche Art von Konflikt beziehen sich die Aussagen? Welche Konfliktphase ist gemeint?

Variation: Die Aussagen („offen", „verdeckt" ...) werden auf Karten geschrieben und auf den Boden gelegt. Die Teilnehmenden suchen sich ihren Standpunkt.

Der Konfliktbogen

Kurzinformation: (10 - 15 Min)

- Der Konfliktbogen (M3, S. 207)
- Was heißt „Konflikt"? Chancen und Gefahren von Konflikten.

M4 (S. 208) als Folie an die Wand projizieren oder während der Erklärung als Grafik selbst zeichnen.

Der Konfliktbogen zeigt, dass es verschiedene Phasen gibt, in denen Konflikte eine jeweils andere Dynamik entfalten und andere Umgangsmöglichkeiten erfordern.

- Woran erkennt man die verschiedenen Konfliktphasen?
- Wie gehen die Konfliktparteien in den verschiedenen Phasen miteinander um?
- Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es in den spezifischen Phasen?
- Wie sehen die Handlungsweisen auf der persönlichen Ebene (Familie) bzw. bei gesellschaftlichen Konflikten aus.

© 2013, Berghof Foundation

3. Konflikteskalation

- Was provoziert mich?
  Die Eskalationsdynamik von Konflikten zu verstehen, ist ein zentraler Zugang zum Umgang mit Konflikten, da hier auch Möglichkeiten und Grenzen des Handelns in Konflikten deutlich werden.
- Gruppenarbeit „Streitkultur" (ca. 30 Min.): Die Bilder von M4 (S. 208) in eine Reihenfolge bringen, zu jedem Bild einen kleinen Text formulieren und eine Gesamtüberschrift finden.
- Die Geschichten werden in der Gesamtgruppe vorgestellt.
  - Die von Friedrich Glasl ausgearbeiteten neun Stufen der Konflikteskalation werden diskutiert (M5, S. 209). Dabei sollte auch beachtet werden:
  - An welchen Punkten werden Schwellen (Points of no return) überschritten?
  - Wo hätte es Möglichkeiten gegeben, der Entwicklung einen anderen Lauf zu geben?
- Wie sieht die Anwendung dieser Stufen auf konkrete Konfliktverläufe aus?

Kommentar

Die Teilnehmenden schreiben eine Aussage zu der Frage „Was provoziert mich?" auf eine rote Karte und auf eine grüne Karte eine Aussage zu der Frage „Was beruhigt mich/kühlt mich ab?".
Die Aussagen werden vorgestellt und besprochen.

Die neun Stufen der Konflikteskalation wurden von dem Konfliktforscher Friedrich Glasl entwickelt und sind sowohl auf persönliche, auf gesellschaftliche als auch auf internationale Konflikte anwendbar.

Material:

Für jede Kleingruppe M4 (S. 208) vergrößern und die Bilder (ohne die Texte) ausschneiden.

4. Eskalation – Deeskalation (M6, S. 210)

Die Aussagen können in Gruppenarbeit zugeordnet werden.

- Zuordnen der Aussagen zu den Kategorien „Trägt zur Eskalation bei" bzw. „Trägt zur Deeskalation bei".
- Lässt sich eine Rangliste von „sehr wichtigen" und „weniger wichtigen" Aussagen in den jeweiligen Rubriken erstellen?
- Was bedeuten die einzelnen Aussagen konkret? Welches Verständnis kann man damit verbinden?

Kommentar

Das Prioritätenspiel verdeutlicht, welche Haltungen und Verhaltensweisen in Konflikten förderlich sind.
Durch die Aufgabenstellung, eine Rangfolge der Wichtigkeit herzustellen, findet in der Gruppe ein Austausch von Argumenten und ein Abwägungsprozess statt.
Als zweiter Schritt können die Aussagen auch den neun Stufen der Konflikteskalation (M4, S. 208) zugeordnet werden.
Variation: Wie könnte eine Deeskalationsgeschichte in Bildern aussehen?

© 2013, Berghof Foundation

Was provoziert mich?

- Manipulation, keine Stellungnahme
- Unehrlichkeit
- Wenn jemand meint etwas besser zu wissen
- Nicht zuhören, nicht verstehen wollen
- Arroganz
- Probleme nicht wahrnehmen wollen
- Nicht ernst nehmen
- Wenn man mich „stehen“ lässt
- Wenn man sich nicht auf andere verlassen kann
- Wenn andere erwarten, dass ich ihre Gedanken lesen kann
- Ungerecht behandelt werden
- Wenn es laut wird
- Wenn mir nicht mehr zugehört wird
- Wenn man keine Einsicht zeigt
- Zweifel an meinem Können

Was beruhigt mich?

- Kurz für mich alleine sein
- Ehrlichkeit und Offenheit
- Ein Signal, dass Klärung gewollt ist
- Wenn der Konfliktpartner meine Sichtweise zur Kenntnis genommen hat
- Frische Luft
- Spazieren gehen, telefonieren
- Abstand
- Reden
- Bewegung, Aufschreiben
- Tief durchatmen
- Entschuldigung, Abstand, abreagieren z. B. mit Musik
- Kurze Aufregung, dann Austausch

Trainingsprotokoll

© 2013, Berghof Foundation

5. Konstruktive Konfliktbarbeitung

- Die Teilnehmenden formulieren in Kleingruppen Merksätze zur Frage: „Was ist hilfreich in Konflikten?“
- Welche Verhaltensweisen kennen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst? Wie ist ihre Erfahrung damit? Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer berichten:
  – Wann sinkt die Bereitschaft zur Konfliktlösung?
  – Was wird als förderlich erlebt?
  – Was ist bei der Vermittlung hilfreich?
- Bedürfnisse im Konflikt (M7, S. 211). In Gruppen werden die Grundbedürfnisse von Menschen erarbeitet.
- Input: M8: Konstruktive Konfliktbarbeitung.

Kommentar

Die selbst formulierten Anforderungen an konstruktive Konfliktbearbeitung werden schriftlich festgehalten.

Die Berücksichtigung der Grundbedürfnisse der Konfliktparteien spielt bei der Konfliktbearbeitung eine entscheidende Rolle. Welche Grundbedürfnisse werden identifiziert? Diese können mit der Bedürfnispyramide von Maslow (S. 211) konfrontiert und kritisch diskutiert werden.

Mit M8 (S. 212) werden zentrale Gesichtspunkte konstruktiver Konfliktbearbeitung eingeführt.

6. Konfliktbearbeitung konkret

- Ausgewählte Problemsituationen (M9, S. 213) werden in Kleingruppen bearbeitet und dem Plenum (u.U. auch als Rollenspiel) vorgestellt.
- Ein konkreter Konflikt kann aufgegriffen, analysiert und hinterfragt werden. Beispielhaft steht hier M10 (Bau einer Moschee, S. 214).

Kommentar

Um Konflikte gut bearbeiten zu können, sind eine Reihe von grundlegenden Methoden wichtig. Diese können anhand konkreter Fallbeispiele eingeführt und besprochen werden. Hierzu gehören neben kommunikativen Fähigkeiten (Ich-Botschaften, aktivem Zuhören) die Analyse von Konflikten sowie der Perspektivenwechsel. Sich in die Sichtweise der anderen Partei hineinversetzen zu können ist zentral für gelingende Konfliktbearbeitung.

Fragen zur Bearbeitung der Beispiele können sein:

- Hast du selbst schon ähnliches erlebt?
- Überlege, wie es den jeweils Betroffenen geht.
- Welche Handlungsmöglichkeiten haben die jeweiligen Konfliktparteien?
- Was sollen die Beteiligten deiner Meinung nach tun?
- Welche Auswirkungen/Folgen hat ihr jeweiliges Handeln?
- Von welchen Grundsätzen sollten sich die Handlungsweisen leiten lassen?
- Spielt in Rollenspielen die jeweiligen Szenen mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten durch.

7. Ausgewähle Methoden

- Konfliktanalyse (M11, S. 215)
- Perspektivenwechsel (M12, S. 216)
- Tetralemma (M13, S. 217)

Kommentar

Anhand der Beispiele von M9 (S. 213) und M10 (S. 214) können die Methoden Konfliktanalyse (M11, S. 215), Perspektivenwechsel (M12, S. 216) und Tetralemma (M13, S. 217) exemplarisch erprobt werden.

© 2013, Berghof Foundation

M1 Rund um den Konflikt

1. Konflikt bedeutet für mich ...

2. Konflikte sollten ohne Gewalt ausgetragen werden, weil

3. Konflikte machen mir Angst/keine Angst, weil

4. Ein Konflikt, der mich bewegt, ist ...

5. Der wichtigste Konflikt in unserer Gesellschaft ist für mich

6. Der wichtigste weltpolitische Konflikt ist für mich

7. Mein Symbol für einen Konflikt

© 2013, Berghof Foundation

M2 Was ist typisch für Konflikte?

Kommunikation

Kommunikation ist nicht offen und aufrichtig. Information ist unzureichend oder bewusst irreführend. Geheimniskrämerei und Unaufrichtigkeit nehmen zu. Drohungen und Druck treten an die Stelle von offener Diskussion und Überzeugung.

Wahrnehmung

Unterschiede und Differenzen in Interessen, Meinungen und Werteüberzeugungen treten hervor. Das Trennende wird deutlicher gesehen als das Verbindende. Versöhnliche Gesten des anderen werden als Täuschungsversuche gedeutet, seine Absichten als feindselig und bösartig beurteilt, er selbst und sein Verhalten einseitig und verzerrt wahrgenommen.

Einstellung

Vertrauen nimmt ab und Misstrauen nimmt zu. Verdeckte und offene Feindseligkeiten entwickeln sich. Die Bereitschaft nimmt ab, dem anderen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Die Bereitschaft nimmt zu, den anderen auszunutzen, bloßzustellen, herabzusetzen.

Aufgabenbezug

Die Aufgabe wird nicht mehr als gemeinsame Anforderung wahrgenommen, die am zweckmäßigsten durch Arbeitsteilung bewältigt wird und in der jeder nach seinen Kräften und Fähigkeiten zum gemeinsamen Ziel beiträgt. Jeder versucht, alles alleine zu machen.

Vgl. Morton Deutsch: Konfliktregelung. München 1976.

Kommunikation

offen	**verdeckt**

Wahrnehmung (gesehen wird eher das ...)

Trennende	**Gemeinsame**

Einstellung

Vertrauen	**Misstrauen**

Aufgabenbezug (das Problem wird versucht ...)

alleine anzugehen	**gemeinsam anzugehen**

© 2013, Berghof Foundation

M3 Der Konfliktbogen

Vorphase	Eskalationsphase	Klärungsphase
• Widersprüche sind vorhanden, aber noch nicht bewusst • Das Problem wird zunehmend deutlich • Unterschiedliche Sichtweisen sind erkennbar	• Der Konflikt ist sichtbar • Der Konflikt spitzt sich zu • Die Standpunkte verhärten sich • Ohne Lösungen besteht die Gefahr eines zerstörerischen Verlaufs	• Einsicht, dass Regelungen notwendig sind • Lösungen werden gesucht • Das Zusammenleben muss neu organisiert werden
Handlungsmöglichkeiten: Prävention • Wahrnehmung des Geschehens • Förderung von Kommunikation und Kooperation	**Handlungsmöglichkeiten: Deeskalation** • Deeskalation • Moderation • Mediation • Schiedsverfahren • Gerichtsverfahren	**Handlungsmöglichkeiten: Beenden und Klären** • Lösungen finden • Aushandeln eines Kompromisses • Versöhnung • Weiteres Zusammenleben ermöglichen
Notwendig: • Selbstwertgefühl stärken • Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bieten • Regeln vereinbaren • Mit Belastungen umgehen lernen	**Notwendig:** • Bereitschaft zur friedlichen Streitbeilegung • Person und Sache trennen • Perspektivenwechsel • Rechtzeitig Hilfe von außen holen	**Notwendig:** • Gewaltverzicht • Konflikt beenden wollen • Übernahme der Verantwortung • Entschuldigung • Wiedergutmachtung/ Schadensausgleich • Versöhnung
Latenter Konflikt	**Manifester Konflikt**	

© 2013, Berghof Foundation

M4 „Streitkultur“

Cartoons: © Burkhard Pfeifroth

 © 2013, Berghof Foundation

M5 Konflikteskalation

Die neun Stufen der Konflikteskalation

1. **Verhärtung:** Die Standpunkte verhärten sich und prallen aufeinander. Das Bewusstsein bevorstehender Spannungen führt zu Verkrampfungen. Trotzdem besteht noch die Überzeugung, dass die Spannungen durch Gespräche lösbar sind. Noch keine starren Parteien oder Lager.
2. **Debatte:** Es findet eine Polarisation im Denken, Fühlen und Wollen statt. Es entsteht ein Schwarz-Weiß-Denken und eine Sichtweise von Überlegenheit und Unterlegenheit.
3. **Aktionen:** Die Überzeugung, dass „Reden nichts mehr hilft", gewinnt an Bedeutung und man verfolgt eine Strategie der vollendeten Tatsachen. Die Empathie mit dem „Anderen" geht verloren, die Gefahr von Fehlinterpretationen wächst.
4. **Images/Koalitionen:** Die „Gerüchte-Küche" kocht, Stereotype und Klischees werden aufgebaut. Die Parteien manövrieren sich gegenseitig in negative Rollen und bekämpfen sich. Es findet eine Werbung um Anhänger statt.
5. **Gesichtsverlust:** Es kommt zu öffentlichen und direkten (verbotenen) Angriffen, die auf den Gesichtsverlust des Gegners abzielen.
6. **Drohstrategien:** Drohungen und Gegendrohungen nehmen zu. Durch das Aufstellen von Ultimaten wird die Konflikteskalation beschleunigt.
7. **Begrenzte Vernichtungsschläge:** Der Gegner wird nicht mehr als Mensch gesehen. Begrenzte Vernichtungsschläge werden als „passende" Antwort durchgeführt. Umkehrung der Werte: ein relativ kleiner eigener Schaden wird bereits als Gewinn bewertet.
8. **Zersplitterung:** Die Zerstörung und Auflösung des feindlichen Systems wird als Ziel intensiv verfolgt.
9. **Gemeinsam in den Abgrund:** Es kommt zur totalen Konfrontation ohne einen Weg zurück. Die Vernichtung des Gegners zum Preis der Selbstvernichtung wird in Kauf genommen.

Friedrich Glasl: Konfliktmanagement: Ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater. 8. Aufl., Bern u. a. 2004, S. 218 f., Auszüge.

Arbeitshinweise

- Die einzelnen Karikaturen werden auf das Format DIN A4 vergrößert.
- Die Arbeitsgruppen erhalten folgende Hinweise:
  - Bringt die Bilder in eine logische Abfolge.
  - Gebt der Bildergeschichte einen Titel.
  - Formuliert zu jedem Bild einen kurzen Untertext.
- Die Gruppenergebnisse werden mit den neun Konflikt-Eskalationsstufen von Friedrich Glasl verglichen.

Variationen

- Die Bildergeschichte wird durch reale Bilder ergänzt. Aus Zeitungen und Zeitschriften werden Fotos ausgeschnitten (oder im Internet recherchiert) und den jeweiligen Eskalationsstufen zugeordnet.
- Die Eskalationsstufen werden realen Konflikten zugeordnet (z. B. auf der persönlichen Ebene, Gruppenebene, Gesellschaft, im internationalen Bereich).

© 2013, Berghof Foundation

M6 Was eskaliert – was deeskaliert?

Ordne die einzelnen Aussagen zu:

✗ **Trägt zur Eskalation bei.**

✓ **Trägt zur Deeskalation bei.**

Im Konflikt

- ◯ Tatsachen schaffen
- ◯ Beleidigende Sprache verwenden
- ◯ Persönliche Integrität gewährleisten
- ◯ Vorwurfsvoll statt einfühlsam kommunizieren
- ◯ Interessen als gleichwertig anerkennen
- ◯ Nur einseitige Interessen berücksichtigen
- ◯ Existentielle Bedürfnisse anerkennen
- ◯ Mangelndes Rechtsbewusstsein
- ◯ Garantie von Sicherheit
- ◯ Gesicht nicht wahren können
- ◯ Zusammenarbeit anbieten
- ◯ Machtkampf
- ◯ Lagerbildung
- ◯ Fair Play-Regeln
- ◯ Bloßstellen
- ◯ Nach Ausgleich suchen
- ◯ Keinen Ausweg lassen
- ◯ Gesicht wahren können
- ◯ Nicht zwischen Sache und Personen trennen
- ◯ Person und Sache trennen
- ◯ Ungeschriebene Regeln verletzen

Im Gespräch

- ◯ Bewusstes Begrüßen und Verabschieden
- ◯ Blickkontakt
- ◯ Persönliche Angriffe
- ◯ Rechtfertigen
- ◯ Argumentieren und begründen
- ◯ Humorlos, verbittert sein
- ◯ Auf den anderen eingehen
- ◯ Überzeugen können
- ◯ Kein Blickkontakt
- ◯ Um Zustimmung werben
- ◯ Kein Interesse zeigen
- ◯ Keine Zeit haben
- ◯ Nachfragen
- ◯ Ins Wort fallen
- ◯ Eigene Betroffenheit deutlich machen
- ◯ Abwiegeln
- ◯ Humor
- ◯ Ausreden lassen
- ◯ Überreden wollen
- ◯ Zusammenfassen
- ◯ Reizwörter gebrauchen
- ◯ Am anderen vorbeireden
- ◯ Nur die eigene Seite sehen
- ◯ Keine Begrüßung, keine Verabschiedung
- ◯ Anschuldigen/beschuldigen
- ◯ Abgewandte, geschlossene Körperhaltung
- ◯ Falsche Behauptungen
- ◯ Reizwörter vermeiden
- ◯ Zugewandte, offene Körperhaltung
- ◯ Zeit haben
- ◯ Gegenargumente ernst nehmen

Suche fünf Aussagen aus und finde Beispiele aus dem eigenen Erleben für die eskalierende oder deeskalierende Wirkung der Aussagen.

© 2013, Berghof Foundation

M7 Bedürfnisse im Konflikt

Konflikte können dann erfolgreich bearbeitet werden, wenn die menschlichen Bedürfnisse aller anerkannt und bei der Lösung berücksichtigt werden.
So ist z. B. das Bedürfnis „das Gesicht zu wahren" ein entscheidendes Kriterium bei der Zustimmung zu Kompromissen. Dies bedeutet, vor sich selbst und vor anderen auch in Zukunft bestehen zu können und seine „Glaubwürdigkeit" aufrecht erhalten zu können.
Das Bedürfnis nach „Sicherheit" spielt bei vielen Konflikten eine entscheidende Rolle. Bedürfnisse zu berücksichtigen, heißt diese bei sich und anderen zu kennen und anzuerkennen. Grundbedürfnisse sind das, was wir unbedingt zum Leben brauchen. Interessen drücken aus, was wir wirklich wollen. Positionen sind das, was wir sagen, dass wir wollen.

Bedürfnisgruppen nach Galtung

- Überleben (Negation: Tod)
- Wohlbefinden (Negation: Not und Elend, Krankheit)
- Identität/Sinn (Negation: Entfremdung)
- Freiheit (Negation: Unterdrückung)

Menschliche Bedürfnisse – Hierarchie nach Maslow

- **Transzendenz**
  Spirituelle Bedürfnisse, sich mit dem Kosmos in Einklang zu fühlen
- **Selbstverwirklichung**
  Bedürfnis, das eigene Potential auszuschöpfen, bedeutende Ziele zu haben
- **Ästhetische Bedürfnisse**
  Bedürfnisse nach Ordnung, Schönheit
- **Kognitive Bedürfnisse**
  Bedürfnisse nach Wissen, Verstehen, nach Neuem
- **Selbstwert**
  Bedürfnisse nach Vertrauen und dem Gefühl, etwas wert zu sein und kompetent zu sein; Selbstwertgefühl und Anerkennung von Anderen
- **Bindung**
  Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Verbindung mit Anderen, zu lieben und geliebt zu werden
- **Sicherheit**
  Bedürfnis nach Sicherheit, Ruhe, Freiheit und Angstfreiheit
- **Physiologische Bedürfnisse**
  Bedürfnisse nach Nahrung, Wasser, Sauerstoff, Ruhe, Sexualität, Entspannung

Vgl. A. H. Maslow: Psychologie heute, 12/1995, S. 22.

- Sind Grundbedürfnisse in allen Gesellschaften/Kulturen gleich?
- Welche Rolle spielt die Berücksichtigung von Bedürfnissen in interkulturellen Konflikten?

© 2013, Berghof Foundation

M8 Konstruktive Konfliktbearbeitung

Zehn Regeln für konstruktive Konfliktverläufe

1. Gewaltverzicht
Wenn ein Konflikt zu eskalieren droht oder schon eskaliert ist, bleibt als oberstes Gebot der Verzicht auf eine körperliche Schädigung oder Bedrohung des Gegners.

2. Sichtwechsel
Einseitige Schuldzuweisungen behindern massiv die konstruktive Auseinandersetzung mit Konflikten. Wird der Konflikt als gemeinsames Problem erkannt, eröffnen sich neue Sichtweisen.

3. Gesprächsbereitschaft
Ohne Kontakt zur anderen Konfliktpartei sind die Wege für eine Entschärfung des explosiven Konfliktpotentials verbaut. Gespräche können eine erste Definition des Konfliktgegenstandes ermöglichen. Chance: Die Gefahr von Missverständnissen verringert sich.

4. Dialogfähigkeit
Über den Dialog lernen die Kontrahenten, sich als Konfliktpartner zu begreifen. Dann wächst die Bereitschaft, eine gemeinsame Lösung zu suchen.

5. Vermittlung
Wenn ein Dialog nicht zustandekommt, ist die Lage keineswegs hoffnungslos. Häufig hilft es, in einer solchen Situation eine „Dritte Partei" um Vermittlung zu bitten.

6. Vertrauen
Konfliktbearbeitung braucht Vertrauen. Deshalb werden einseitige Handlungen unterlassen und das eigene Vorgehen transparent gemacht.

7. Fair Play-Regeln
Für die Konfliktbearbeitung werden gemeinsame Regeln vereinbart. Sie betreffen alle Aspekte des miteinander Umgehens. Vertraulichkeit ist notwendig. Das Vertrauen wächst, wenn sich die Konfliktpartner fair verhalten.

8. Empathie
Im Dialog oder über die Vermittlung gelingt es, die Sichtweisen, Zwänge und Interessen des Konfliktpartners zu verstehen und im eigenen Vorgehen zu berücksichtigen. Umgekehrt wächst die Bereitschaft, Verantwortung für den eigenen Konfliktanteil zu übernehmen.

9. Gemeinsamkeiten
Die Gemeinsamkeiten und nicht mehr die Unterschiede werden von den Konfliktpartnern zunehmend erkannt. Eine Annäherung an die jeweiligen Überzeugungen und Werte findet statt.

10. Interessenausgleich und Versöhnung
Ein neues Verhältnis zwischen den Konfliktparteien entwickelt sich. Im idealen Fall wird eine Lösung gefunden, mit der die Interessen beider Seiten mindestens teilweise befriedigt sind. Versöhnung wird möglich.

Günther Gugel/Uli Jäger: Bilderbox Streitkultur. 5. Aufl., Tübingen 2009.

Merke:
- Sich Zeit für die Auseinandersetzung nehmen.
- Konfrontation ist wichtig, um den Konfliktgegenstand zu identifizieren.
- Kooperation ist wichtig, um zu einer tragfähigen Lösung zu kommen.
- Einseitiges und gewalttätiges Vorgehen führt zur Eskalation.
- Deeskalation setzt auf Gemeinsamkeiten.

- Gibt es Punkte auf die in interkulturellen Konflikten besonders geachtet werden muss?
- In jeder Kultur gibt es traditionelle Formen der Konfliktbearbeitung. Kennst du welche?

© 2013, Berghof Foundation

M9 Umgang mit Problemsituationen

- Zlatko möchte ins Kino gehen. An der Kasse stellt er fest, dass er seine Geldbörse vergessen (oder vielleicht sogar verloren) hat.

- Lea lädt für heute Abend zu einer Geburtstagsparty ein. Du möchtest einerseits unbedingt dabei sein, andererseits möchtest du aber nicht mit Timo zusammentreffen, der dich heute schon blöd „angemacht" hat.

- Moritz trifft sich gerne mit seiner Clique. Seitdem jedoch Bernd hinzugekommen ist, kreist oft die Wodkaflasche. Da Moritz mit seinem Mofa unterwegs ist, möchte er eigentlich nichts trinken.

- Du hast Sarah versprochen, ihr den neuen Kinofilm, der noch nicht im Handel ist, auf DVD zu brennen. Dein Vater hat dich schon mehrmals ermahnt, dies nicht mehr zu tun.

- Du hast für eine Zugreise einen Sitzplatz reserviert. Auf dem reservierten Platz sitzt jedoch schon jemand und meint: „Es gibt doch noch genug freie Plätze".

- Du bist der Meinung, dass dein Taschengeld zu niedrig ist. Deine Freunde erhalten alle mehr als du. Dein Vater meint: „Damit musst du schon zurecht kommen".

- Du hast mehrmals deine Hausaufgaben „vergessen". Dein Klassenlehrer gibt dir einen Brief für deine Eltern mit, den du ihm wieder unterschrieben abgeben sollst.

- Hannah ist neu in der Klasse. Sie wird von einer kleinen Gruppe gemobbt und wurde auch nicht über die Klassenparty informiert, die morgen Abend stattfinden wird.

Fragen und Hinweise

- Hast du selbst schon ähnliches erlebt?
- Überlege, wie es den jeweils Betroffenen geht.
- Welche Handlungsmöglichkeiten haben die jeweiligen Konfliktparteien?
- Was sollen die Beteiligten deiner Meinung nach tun?
- Welche Auswirkungen/Folgen hat ihr jeweiliges Handeln?
- Von welchen Grundsätzen sollten sich die Handlungsweisen leiten lassen?
- Spielt in Rollenspielen die jeweiligen Szenen mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten durch.

© 2013, Berghof Foundation

M10 Der Bau von Moscheen

Herr Kaiser wohnt mit seiner Familie in einer ruhigen Gegend in einer Großstadt. In ihrer Straße gibt es noch eine große Baulücke. Die islamische Gemeinde hat nun beim Bauamt einen Bauantrag für den Neubau einer großen Moschee mit Minarett eingereicht, da die bisherige Moschee zu klein geworden ist. Den Nachbarn von Familie Kaiser geht das zu weit. Sie befürchten, dass ihre Ruhe mit der Moschee vorbei sei und wollen auch keine „Überfremdung" ihrer Wohngegend. Außerdem gebe es im Industriegebiet noch genügend freie Flächen. Sie gründen eine Bürgerinitiative gegen den Moscheebau und fordern Herrn Kaiser auf, sich in die Unterschriftenliste einzutragen und bei der Bürgerinitiative aktiv mitzuarbeiten. Herr Kaiser ist ein gutes Verhältnis zu den Nachbarn wichtig. Er hat nichts gegen Muslime und meint, dass Meinungs- und Religionsfreiheit wichtige Güter sind, aber eine ruhige Wohngegend ist auch etwas wert. Wie soll sich Herr Kaiser entscheiden?

	Zustimmung zum Bau von Moscheen	Negative Haltung gegenüber Muslimen Antwort „eher" bzw. „sehr negativ"
Portugal	73,5 %	33,5 %
Niederlande	67,1 %	35,6 %
Frankreich	65,6 %	36,7 %
Dänemark	55,4 %	– –
Westdeutschland	28,4 %	57,7 %
Ostdeutschland	19,5 %	62,2 %

Universität Münster, Exzellenzcluster „Religon und Politik": Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt. Codebuch. Münster 2010.

© 2013, Berghof Foundation

M11 Konfliktanalyse

Konfliktgegenstand – Worum handelt es sich?

- Was ist der Kern des Konfliktes?
- Handelt es sich um einen Strukturkonflikt, Wertekonflikt, Sachverhaltskonflikt, Interessenkonflikt, Beziehungskonflikt?
- Auf welcher Ebene ist der Konflikt angesiedelt (individuelle Ebene, interpersonelle Ebene, innergesellschaftliche Ebene, internationale Ebene)?

Interessenanalyse

- Welche Positionen, Interessen und Bedürfnisse werden sichtbar?
- Wem könnte etwas am Ergebnis liegen?
- Wer könnte sich für den Ablauf interessieren?
- Wer könnte jeweils betroffen sein?
- Wessen Autorität könnte notwendig sein?
- Wessen Unterstützung ist entscheidend?

Die Konfliktparteien

- Wer sind die Konfliktparteien?
- Sind sie gleich stark (symmetrische Konflikte) oder besteht ein großes Ungleichgewicht (asymmetrische Konflikte)?
- Wie sehen die Konfliktparteien den Gegner?
- Welche Unterstützung haben die Konfliktparteien?

Wie wird der Konflikt ausgetragen?

- Ist der Konflikt heiß oder kalt?
- Welche Mittel werden angewendet?
- Wie stark ist der Konflikt eskaliert?
- Was müsste geschehen, damit der Konflikt weiter eskaliert?
- Wurde bereits Gewalt angewendet? Wenn ja, welche Folgen hatte dies?

Konfliktgeschichte

- Wann und wie ist der Konflikt entstanden?
- Welche Phasen hat der Konflikt durchlaufen?
- Geht es aktuell noch um die gleichen Streitfragen oder haben sich diese verändert?
- Wie wird die Konfliktgeschichte von den Konfliktparteien jeweils erzählt und interpretiert?

Lösungen

- Was wurde bislang unternommen, um Lösungen zu finden?
- Gibt es eine Einigung über mögliche Lösungsschritte?
- Was steht einer Lösung im Wege?
- Was verlieren die jeweiligen Konfliktparteien, wenn es den Konflikt nicht mehr gibt?
- Was gewinnen die jeweiligen Konfliktparteien, wenn es den Konflikt nicht mehr gibt?

© 2013, Berghof Foundation

M12 Perspektivenwechsel

Zirkuläres Fragen als eine Form des Perspektivenwechsels bedeutet, jemanden über einen Dritten in dessen Gegenwart zu befragen. Ist keine Dritte Person vorhanden, so wird eine hypothetische Dritte Person eingeführt.
Diese Methode erlaubt es, ein Problem aus verschiedenen Perspektiven neu zu betrachten. Wie sieht z.B ein Freund oder eine Freundin, wie der Bruder/die Schwester das Problem. Was glaubt die Mutter/der Vater?
Dabei kommt es nicht auf die tatsächlichen Antworten der Dritten Person an, sondern auf die Einführung der anderen Sichtweise. Entscheidend dabei ist die Relativierung der eigenen Wahrnehmung durch andere Auffassungen. Überraschenderweise treffen dabei die Mutmaßungen über die anderen Auffassungen der Familienmitglieder oft zu.
Durch diese andere Fragetechnik wird das gewohnte Denkmuster durchbrochen. Es beginnt ein Suchprozess: „Wie ist das eigentlich? Die Frage habe ich mir so noch gar nicht gestellt! Was denkt denn meine Freundin? Wieso glaubt sie das? Warum stimmt sie nicht mit mir überein?!“
Die Fragetechnik gibt sowohl dem Fragenden als auch dem Befragten neue Informationen und Einsichten.

Vgl. Thomas Weiss/Gabriele Haertel-Weiss: Familientherapie ohne Familie. Kurztherapie mit Einzelpatienten. München/Zürich 1991, S. 106 ff.

Beispiele für zirkuläre Fragen

- Wenn ich deinen Konfliktpartner (deine Mutter, Nachbarn, Oma, Tante usw.) fragen würde, wie würde er/sie die Situation beschreiben?
- Wie sieht das wohl aus der Perspektive deines Lehrers aus?
- Wenn deine Mutter/dein Vater anwesend wäre, was würde sie/er sagen?
- Wenn ich heimlich anwesend wäre, was würde ich sehen?

Fragen nach den Unterschieden

- Wer steht dir in diesem Konfliktfall am nächsten?
- Wer kommt dann? (usw.)
- Wie sieht das aus der Perspektive von … aus?
- Würde er das genauso sehen oder anders?
- Wer leidet am meisten unter dem Konflikt?
- Wer dann?
- Wer von den Konfliktpartnern wird in dieser Sache zuerst einlenken?

Hypothetische Fragen

- Wenn du den Konflikt einfach wegzaubern könntest, was wäre dann?
- Wenn der Konflikt in den nächsten Wochen/Monaten so bleiben wird, welche Auswirkungen würde dies dann haben?
- Wenn alles noch viel schlimmer würde?

Wünschbare Alternativen in Fragen einbetten

- Wenn du im Konflikt aktiver wärst, deine Interessen stärker vertreten würdest, wen würde das am meisten betreffen?
- Wie würde derjenige/diejenige reagieren?
- Würdest du dann aufgeben oder dich auf die Hinterbeine stellen?

Vgl. Thomas Weiss/Gabriele Haertel-Weiss: Familientherapie ohne Familie. Kurztherapie mit Einzelpatienten. München/Zürich 1991, S. 106 ff.

© 2013, Berghof Foundation

M13 Das Tetralemma

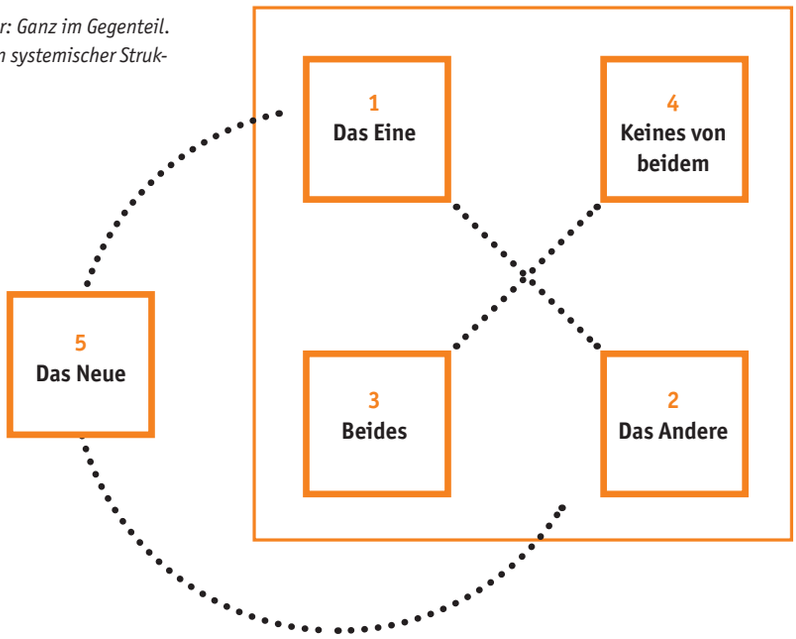
Das Tetralemma beruht auf der „traditionellen indischen Logik“ und verdeutlicht als Prozessschema anhand der vier Ecken vier Positionen/Stellungnahmen zu einem Streit bzw. Problem:

- **Das Eine** kann die Lösung sein, die die eine Partei anstrebt.
- **Das Andere** steht im konträren Gegensatz dazu und markiert eine alternative Position, keine bloße Verneinung.
- **„Beides“** bedeutet eine neue Sichtweise (Metaposition), die verschiedene Bedeutungen haben kann, z. B. „von jedem ein bisschen“, „mal das eine, mal das andere“ oder aber auch aufdeckt, dass das eine und das andere gar keine verschiedenen Standpunkte markieren. Auch eine Synthese der beiden Standpunkte ist möglich.
- **Keines von beiden** wendet den Blick auf den Kontext und sucht nach einer völlig neuen Interpretation.
- **Das Neue,** die fünfte Position, negiert das gesamte Tetralemma, die mit „All dies nicht – und selbst das nicht“ bezeichnet wird, da das bisher gedachte noch keinen alle Aspekte umfassenden Standpunkt darstellt. Auch diese Position beinhaltet keine endgültige Aussage.

Vgl. Matthias Vargha von Kibed/Ina Sparrer: Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen systemischer Strukturaufstellung. Heidelberg 2003.

Zu klärender Fokus:

Welche Frage, welches Problem soll beantwortet werden?



© 2013, Berghof Foundation

© 2013, Berghof Foundation

Medien und Gewalt

Lebenswelt als Medienwelt S. 220
Gewalt in Medien S. 221
Der Einfluss von Gewalt in Medien S. 222
Wie viel Gewalt wird in Medien toleriert? S. 224
Problembereiche des Internets S. 225
Mediale und reale Gewalt S. 227
Mit Medien kompetent umgehen S. 228
Didaktische Zugänge S. 233
Der Ablauf im Überblick S. 234

Materialien

M1 Medienprotokoll S. 237
M2 Werbung verstehen S. 238
M3 Trailer für Filme und Computerspiele S. 239
M4 Deine Meinung? S. 240
M5 Lernzirkel Medien und Gewalt S. 241
M5-1 Kriegsfilm – Antikriegsfilm? S. 242
M5-2 Helden S. 243
M5-3 Killerspiele pro und kontra S. 244
M5-4 Frauen und Männer in Medien S. 245
M5-5 Werbung verändern S. 246

© 2013, Berghof Foundation

Lebenswelt als Medienwelt

Kinder und Jugendliche leben nicht nur in einer von Medien geprägten Umwelt, ihre Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und die Aneignung der Welt vollziehen sich in einem zunehmenden Maße über medienvermittelte Erfahrungen. Die Einflüsse von Medien auf den Alltag, auf Meinungen und Wissen sind allgegenwärtig und werden sich in den nächsten Jahren vor dem Hintergrund der sich immer weiter entwickelnden Informations- und Kommunikationstechnologien noch intensivieren. Erziehung und Bildung können diese Entwicklungen nicht länger ignorieren.

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene verfügen heute nicht nur über beträchtliche Medienerfahrungen sondern auch über eine relativ hohe Medienkompetenz was den Umgang mit und die Bedienung von Geräten betrifft – nicht so sehr was den kritischen Umgang mit diesen Medien ausmacht. Bei genauerer Betrachtung ergeben sich allerdings je nach sozialem Umfeld und Bildungsniveau erhebliche Unterschiede in Umfang, Intensität und Art der Mediennutzung.

Medien sind seit langem Teil der Kinder- und Jugendkultur und vermitteln Zugang zu ihr. Sie drücken Lebensgefühle aus und ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe. Durch Medien bearbeiten Kinder und Jugendliche auch eigene Lebensthemen, sie dienen der Kommunikation, der Selbstdarstellung und der eigenen Inszenierung, aber auch der Wahrnehmung Anderer.

Kinder und Jugendliche benutzen Medien selbstverständlicher und unbefangener als Erwachsene. Sie vermitteln jedoch auch häufig ihre Kenntnisse an Erwachsene und werden von diesen bei Schwierigkeiten im Umgang mit Medien zu Rate gezogen. Insbesondere die sog. Web-2.0-Angebote werden von Kindern und Jugendlichen besonders stark genutzt.

War vor 30 Jahren von den Medien als „geheime Miterzieher“ die Rede, so werden Medien heute als eine zentrale Sozialisationsinstanz betrachtet, die wichtige Erfahrungen und Kenntnisse vermittelt. So bezieht z. B. ein Großteil der Jugendlichen heute ihr Wissen über Sexualität aus dem Internet. Freundschaften und auch Liebesbeziehungen werden (nicht nur bei Jugendlichen) häufig über das Internet (Chat, Mail, Foren) angebahnt und wieder aufgelöst. Es darf auch nicht vergessen werden, dass im heutigen Wirtschaftsleben nahezu alle Berufe mit Computertechnik, internetbasierten Informationssystemen und Datenaustausch zu tun haben und dass deshalb (gute) Kenntnisse im Umgang mit Standardprogrammen und Internet für Bewerberinnen und Bewerber vorausgesetzt werden.

© 2013, Berghof Foundation

Gewalt in Medien

Im Zusammenhang mit der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen wird kein Bereich stärker (und kontroverser) diskutiert als der der Gewaltdarstellungen, des Gewaltkonsums und deren möglichen Folgen.
Was als Gewalt in Medien bezeichnet wird, hängt davon ab, von welchem Gewaltverständnis man ausgeht, d.h. ob ein enger oder weiter Gewaltbegriff angelegt wird. In der Regel wird mit Gewalt in den Medien die Abbildung physischer Gewalt (schlagen, stechen, schießen) verstanden, nicht jedoch z. B. die unblutige Simulation eines totalitären Herrschaftssystems. Es ist ein Defizit der Diskussion um Gewalt in Medien, dass sie von einem eindimensionalen (rudimentären) Gewaltbegriff ausgeht. Deshalb schlagen verschiedene Autoren einen medienspezifischen Gewaltbegriff vor (vgl. Grimm 2005, S. 64).
Gewalt kommt in Medien nicht nur im fiktionalen Bereich von Gewalt-Computerspielen vor. Ein wichtiger Teilbereich der Gewaltdarstellungen in Medien betrifft Nachrichtensendungen und Dokumentationen über Kriege und Bürgerkriege. Kriegsnachrichten, Kriegsfilme und Kriegscomputerspiele werden oft als eigenständige Medien wahrgenommen. Dennoch gibt es (trotz fundamentaler Unterschiede in der Rolle des Zuschauers bzw. Spielers, aber auch bei der Frage von Fiktion und Realität) eine Reihe von Gemeinsamkeiten, die generell auf Bildschirmmedien zuzutreffen scheinen. Hierzu gehören u. a. die Präsentation eines Freund-Feind-Dualismus sowie die mediale Inszenierung von Krieg und Gewalt mit dem Ziel, möglichst viele Zuschauer/Spieler so lange wie möglich vor dem Bildschirm zu halten, sie also mit dem Angebot zu fesseln (vgl. Büttner/Kladzinski 2005).
Wenn fiktionale und reale Darstellungsformen und Inhalte miteinander verschmelzen und zudem den Prinzipien der Inszenierung und Zensur unterliegen, dann hat dies auch Auswirkungen auf die Vermittlung von Weltbildern und den Informationsgehalt von Nachrichtensendungen.

Gewalt ist in den fiktionalen und den realen Medieninhalten also in allen Varianten und Darstellungsformen zu finden. Gewaltdarstellungen haben dabei eine eigene Ästhetik entwickelt. Der „Gewaltgehalt" der einzelnen Fernsehprogramme ist verschieden hoch (bei ARD und ZDF niedriger als bei RTL und Pro7). Es geht jedoch weniger darum die Morde und Gewalttaten zu zählen (über 500 sollen es pro Woche in deutschen Programmen sein), die Kinder im Laufe ihres Lebens sehen, also darum die quantitative Dimension zu erfassen – so wichtig diese sein kann – als vielmehr die Macharten, Darstellungsformen und die dahinter liegenden Botschaften, also die Qualität der Darstellungen, zu untersuchen.
Wird Gewalt als notwendig, legitim und unvermeidlich dargestellt? Werden bei Konflikten alternative Handlungsmöglichkeiten angeboten? Werden die vielfältigen Folgen von Gewalt aufgezeigt? Oder grundsätzlicher: warum sind Gewaltdarstellungen überhaupt so stark in den Medien präsent?

Medienspezifischer Gewaltbegriff
Unter Gewalt werden üblicherweise nur intentionale Handlungen verstanden, die zu Verletzungen und Schädigungen führen. Grimm u. a. weisen darauf hin, dass durch die mediale Präsentation auch bestimmte intentionsunabhängige Vorfälle, bei denen Menschen zu Schaden kommen, ängstigend wirken können. Würden Schmerzen und Leiden der Opfer gezeigt, die z. B. von einem schweren Unfall herrühren, werde dies in der Regel als gewaltsam empfunden, vor allem dann, wenn die Darstellung drastisch und deutlich sei und eine Identifikation mit den Opfern erfolge. Sie folgern daraus, dass ein Gewaltbegriff, der allein intentionale Gewalt als solche definiert, der Darstellung von Gewalt im Fernsehen (z. B. Nachrichten, Actionfilme, Magazine) nicht gerecht werde, und schlagen deshalb folgenden Gewaltbegriff für die Mediengewalt vor: „Gewalt ist die physische, psychische oder materielle Schädigung von Objekt(en) durch Subjekt(e), Naturgewalten oder Unfälle. Gewalt kann intentional oder intentionsunabhängig sein. Intentionale Gewalt umfasst drei Einheiten: glaubwürdige Drohungen, die Gewalttat selbst sowie schädliche Folgen. Intentionsunabhängige Gewalt umfasst zwei Einheiten: den Vorfall und die schädlichen Folgen."
Petra Grimm/Katja Kirste/Jutta Weiß: Gewalt zwischen Fakten und Fiktionen. Berlin 2005, S. 64.

Nicht berücksichtigt werden mit diesem Gewaltbegriff jedoch z. B. die Etablierung von rassistischen Weltbildern, die Legitimierung von Menschenrechtsverletzungen oder ungerechten Zuständen, also die Bereiche, die der Friedensforscher Johan Galtung mit struktureller und kultureller Gewalt bezeichnet.

© 2013, Berghof Foundation

Der Einfluss von Gewalt in Medien

Ob bzw. welchen Einfluss Gewaltdarstellungen in Medien auf reales Gewaltverhalten haben, wird sehr kontrovers diskutiert. Christian Pfeiffer (kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen) sieht einen direkten Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Gewaltbereitschaft: „Die Gewaltbereitschaft wird wiederum durch häufigen Konsum von Actionfilmen und Gewaltexzessen in Computerspielen besonders nachhaltig gefördert" (Pfeiffer, 2006, S. 47).
Michael Kunczik (2005, 2010) bilanziert in seinen Forschungsberichten über Medien und Gewalt den Forschungsstand so: „Letztlich bestätigen aktuelle Forschungsbefunde die schon länger gültige Aussage, dass manche Formen von Mediengewalt für manche Individuen unter manchen Bedingungen negative Folgen nach sich ziehen können (...). Das genaue Zusammenspiel von Risikofaktoren bedarf aber, ebenso wie die Identifikation der tatsächlich wirksamen Elemente, medienpädagogischer Strategien für die verschiedenen Zielgruppen, noch der weiteren Forschung."
Medien, insbesondere das Fernsehen sowie Video- und Computerspiele für die (zunehmende) Gewalt in der Gesellschaft verantwortlich zu machen ist populär. Die Zeitschrift „tv diskurs" meint hierzu: „Solche Positionen treffen offensichtlich die subjektive Vorstellung vieler Menschen, was (...) nicht unbedingt etwas mit der Wirklichkeit zu tun haben muss."
Was weiß man über den Zusammenhang von Medienkonsum und Gewalthandlungen? Sind Medien nur der Prügelknabe, der für gesellschaftliche Versäumnisse und Fehlentwicklungen verantwortlich gemacht wird oder wird Mediengewalt in ihren Auswirkungen unterschätzt?

Erkenntnisse der Mediengewaltwirkungsforschung

Inzwischen existiert eine kaum noch zu überschauende Anzahl an Studien zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen Gewaltdarstellungen und realem Gewalthandeln. Dabei ist zu beachten, dass Jungen/Männer sich mit elektronischen Spielen weitaus häufiger beschäftigen und dabei auch eine größere Vorliebe für gewalthaltige Inhalte zeigen als Mädchen und Frauen. Insbesonders die Gruppe (der Jungen und Mädchen) die eine große Vorliebe für aufregende und ungewisse Situationen zeigen (sog. „Sensation Seeker") spielen eher Gewaltspiele als andere Jugendliche (Krahé/Möller/Berger 2006, S. 6).
In Form einer Metastudie liefern Michael Kunczik und Astrid Zipfel einen Überblick über theoretische Konzepte sowie (in der Regel auf ihnen beruhende) bisherige Untersuchungsergebnisse (vgl. Kunczik/Zipfel 2005, 2010). Auf der Grundlage dieser Literaturbasis können folgende Punkte festgehalten werden:

- Mediengewalt kann nicht grundsätzlich als ungefährlich betrachtet werden.

© 2013, Berghof Foundation

- Einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge sind empirisch nicht haltbar, obwohl diese in der Regel dem verbreiteten Bedürfnis nach eindeutigen Antworten auf die Frage nach der Gefährlichkeit von Mediengewalt entsprechen.
- Mediengewalt stellt nur einen Faktor innerhalb eines komplexen Bündels von Ursachen für die Entstehung gewalttätigen Verhaltens dar. Dabei ist davon auszugehen, dass nicht alle Medieninhalte gleich wirken und nicht jeder Medienkonsument von den potenziellen Gefahren der Mediengewalt betroffen ist.

Den bisherigen Befunden zufolge kann angenommen werden, dass die Auswirkungen von Mediengewalt auf Aggressionsverhalten am ehesten bei jüngeren, männlichen Vielsehern zu erwarten sind,

- die in Familien mit hohem Fernseh(gewalt)konsum aufwachsen;
- die in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld, (d.h. Familie, Schule und Peer-Groups) viel Gewalt erleben (sodass sie hierin einen „normalen" Problemlösungsmechanismus sehen);
- die bereits eine violente Persönlichkeit besitzen.

Darstellung der Gewalt

Negative Effekte sind vor allem bei Medieninhalten zu erwarten, in denen Gewalt

- auf realistische Weise und/oder in humorvollem Kontext gezeigt wird;
- gerechtfertigt erscheint;
- von attraktiven, dem Rezipienten möglicherweise ähnlichen Protagonisten mit hohem Identifikationspotenzial ausgeht;
- erfolgreich ist und belohnt bzw. zumindest nicht bestraft wird;
- dem Opfer keinen sichtbaren Schaden zufügt („saubere Gewalt").

Bei der Wirkung von Gewaltdarstellung in Medien spielen also personenbezogene Faktoren, das soziale Umfeld sowie die Art der Darstellung der Gewalt in den Medien zusammen und verstärken sich gegenseitig.

Für Kinder, die im realen Leben Gewalt beobachten oder ihr ausgesetzt sind, besitzen gewalthaltige Medieninhalte eine besondere Anziehungskraft, da diese „durch die erlebte Realität als ‚normal' und angemessen eingeschätzt" werden (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, S. 11, 162).

Eine weitere Ebene der Wirkung von Gewalt ist die Gefahr der Traumatisierung durch überwältigende, gewalthaltige Darstellungen, die Kinder und Jugendliche so stark emotional überfordern, dass diese Eindrücke nicht verarbeitet werden können.

Wichtig ist auch zu sehen, dass Frauen und Männer Gewaltdarstellungen in Medien unterschiedlich wahrnehmen. Frauen identifizieren sich eher mit den (weiblichen) Opfern, während sich Männer eher von diesen distanzieren und sich mit den (männlichen) Tätern identifizieren. Frauen entwickeln so bei Gewaltkonsum in Medien eher Angst und Männer eher eine Aggressionsneigung (Hermann 2004, S. 8).

© 2013, Berghof Foundation

Wie viel Gewalt wird in Medien toleriert?

Die Frage, welche Gewalt-Darstellungsformen angemessen bzw. (noch) erlaubt sein sollen, lässt sich nicht nur unter dem Aspekt der möglichen Wirkung diskutieren. Es erscheint notwendig auch medienethische Gesichtspunkte einzubeziehen. Hierbei geht es um die Würde des Menschen und die Respektierung von universellen und kulturell zentralen Werten (die häufig in Konkurrenz zu den sog. Freiheitsrechten – u. a. Pressefreiheit, Freiheit der Kunst – gesehen werden).

Da diese Werte nicht auf Medien beschränkt sind, muss die notwendige Diskussion eingebettet sein in einen gesamtgesellschaftlichen Gewaltdiskurs darüber, welche Gewalt toleriert und akzeptiert und welche tabuisiert sein soll.

Im Kontext von Gewalt und Medien werden primär mögliche Wirkungen auf direkte Aggressions- und Gewalthandlungen diskutiert. Dieser Ansatz ist jedoch zu eng. Es müssen auch verstärkt die Bereiche der Beeinflussung des Weltverständnisses und der Weltbilder bis hin zur unterschwelligen Vermittlung spezifischer Normen und Wertvorstellungen (Vorurteilen, Feindbildern) diskutiert werden.

Das Problem der Gewalt(anwendung) lässt sich zudem nicht auf die Mediendarstellung begrenzen, wie die Diskussion um die Legitimation von Gewalt im Kontext des Kampfes gegen Terrorismus oder um die Legitimation sog. „Humanitärer Interventionen“ ebenso zeigt, wie die Diskussionen um das Embrionenschutzgesetz oder um Sterbehilfe, um zwei extreme Beispiele zu bemühen.

Es sind jedoch nicht nur die (bewegten) Bilder die Gewalt transportieren, sondern auch eine gewalthaltige und oft diskriminierende Sprache die nicht nur in Talkshows oder Sportübertragungen Verwendung findet, als solche kaum mehr wahrgenommen wird und so als selbstverständlich erscheint.

Die Frage, wie viel und welche Gewalt in den Medien toleriert wird, ist also eng mit der Frage verbunden, wie eine Gesellschaft insgesamt mit dem Phänomen Gewalt umgeht.

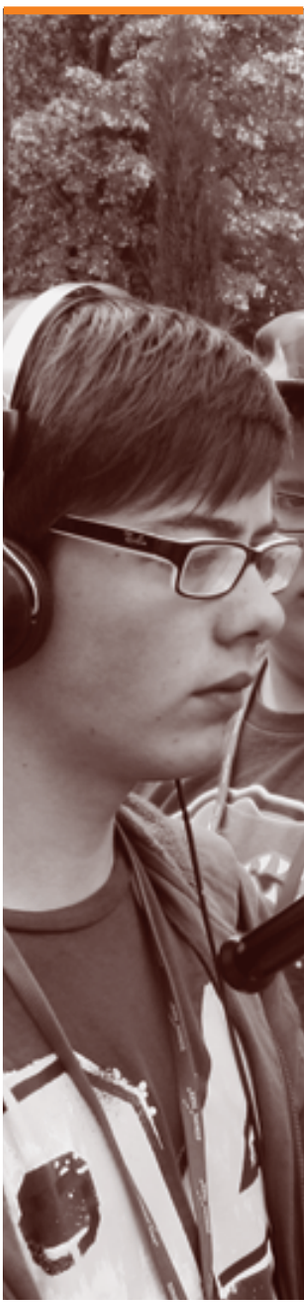
© 2013, Berghof Foundation

Problembereiche des Internets

Die mit der Nutzung des Internets verbundenen Risikofaktoren sind vielfältig und lassen sich nicht auf Auswirkungen von Gewaltdarstellungen reduzieren.
Anhand der öffentlichen Diskussion identifizieren Kunczik und Zipfel folgende potenzielle Risikofaktoren (2005, S. 241 ff.; Jugendschutz.net 2010):

- **Gewaltdarstellungen**
  Gewaltdarstellungen sind in allen Varianten im Internet zu finden. So auch besonders grausame und detaillierte Darstellungen, wie Ausschnitte aus Horrorfilmen oder Gewaltpornografie. Dabei werden z. B. Bilder von realen Ereignissen gezeigt, von deren Veröffentlichung sowohl in den Printmedien als auch im Fernsehen abgesehen wird. Ein spezifischer Bereich umfasst Gewalttaten, die eigens für die Verfilmung und die Veröffentlichung im Internet durchgeführt werden.
- **Gewaltausübung im Internet**
  Im Rahmen von Onlinespielen u.ä. kann direkte, physische Gewalt „fiktiv" ausgeübt werden. Reale, psychische Gewaltausübung in Form von Bloßstellen oder der Verbreitung negativer Informationen (Cyber-Mobbing) sind über das Internet leicht möglich.
- **Beschaffung gewalthaltiger Medien**
  Über das Internet können Kinder und Jugendliche gewalthaltige Medien – z. B. Filme und Computerspiele – beziehen, die ihnen ansonsten nicht zugänglich sind. Gewalthaltige Computerspiele zum kostenlosen und anonymen Download werden vielfach angeboten.
- **Opfer von Gewalt**
  Nahezu 20 Prozent der Jugendlichen berichten, dass schon einmal falsche oder beleidigende Dinge über sie ins Internet gestellt worden seien (JIM-Studie 2008). Die zahlreichen Chat-Rooms für Kinder und Jugendliche, in denen diese sich unter Gleichgesinnten glauben, werden auch bewusst von Pädophilen aufgesucht, die Kinder dort sexuell belästigen, aber auch das Ziel haben können, ein reales Treffen zu ermöglichen.
- **Aufrufe zur Gewalt**
  Rassistische, rechtsextreme oder terroristische Gruppierungen nutzen das Internet als Plattform für die Veröffentlichung ihrer Ideologien sowie für den gezielten Aufruf zur Gewalt.
- **Anleitung zur Ausführung gewalttätiger Handlungen**
  Im Internet sind vielfältige positive Bewertungen von Anorexie, die sog. „Pro-Ana-Angebote" oder auch von Selbstbeschädigungen (z. B. „ritzen") zu finden. Aber auch Anleitungen zur Schädigung anderer bis hin zum Bau von Bomben sind verfügbar.
- **Anbahnung von Übergriffen und sexuellen Handlungen**
  Kontaktaufnahme in Chatrooms, um mögliche Opfer kennen zu lernen und um reale Kontakte herzustellen sind ein bekanntes Phänomen.

© 2013, Berghof Foundation



- **Rechtsextremistische Inhalte**
  Über 1.000 rechtsextremistische Seiten sind im Internet zu finden. Diese zeichnen sich durch Rassenhass, fremdenfeindliche Äußerungen, Akzeptanz von Gewalt, Forderung nach einem Führerstaat, Verleugnung der Judenverfolgung u. a. aus.
- **Pornografische Inhalte**
  Pornografische Inhalte sind in allen Variationen und Ausprägungen auch für Kinder und Jugendliche im Internet zugänglich und werden von diesen auch genutzt.
- **Suchtpotenzial**
  Internetmedien und Onlinespielen wird ein erhebliches Suchtpotenzial zugeschrieben. Der Kinderpsychologe Wolfgang Bergmann und der Hirnforscher Gerald Hüther (2007, S. 130 ff.) weisen jedoch darauf hin, dass das was Kinder süchtig mache, nicht der Computer sei, sondern der Verlust von Lebendigkeit in einer auf das perfekte Funktionieren ausgerichteten Lebenswelt.
- **Mangelnder Datenschutz, Überwachung, Datenspeicherung**
  Unbedenklicher Umgang mit der eigenen und fremden Privatsphäre. Sammeln privater Daten durch Firmen oder den Staat. Überwachung und Speicherung der Daten durch Kameras und Onlinedurchsuchungen.
- **Medienkriege**
  Heutige Kriege sind ohne die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nicht mehr führbar. Auch der internationale Terrorismus, wie man ihn seit spätestens dem 11. September 2001 kennt, wäre nicht denkbar, gäbe es nicht die Möglichkeit einer globalen Vernetzung einzelner Zellen über das Internet. Darüber hinaus ist heute das Internet selbst zu einem Kriegsschauplatz geworden (Information warfare).

Cyber-Mobbing und Happy Slapping

Das „Jugendschutz.net“ sieht in Cyber-Mobbing eines der größten Probleme der sozialen Netzwerke und Chats. Die Formen reichen dabei von beleidigenden Kommentaren bis zur Gründung von sog. Hass-Gruppen. Dabei stellt auch der mangelnde Datenschutz (z. B. bei Gewinnspielen) ein gravierendes Problem dar.
Unter Cyber-Mobbing (Cyber-Bullying oder Cyber-Stalking), versteht man die Nutzung moderner Kommunikationsmittel (z. B. Facebook, SMS, E-Mail, Instant Messenger), um anderen Menschen zu schaden. Dabei werden die Opfer durch Bloßstellung im Internet, permanenten Belästigungen oder durch Verbreitung falscher Behauptungen gemobbt.

© 2013, Berghof Foundation

Mediale und reale Gewalt

Das Verhältnis von medialer und realer Gewalt lässt sich in verschiedenen Dimensionen bestimmen:

- **Mediengewalt als inszenierte Gewalt**
  Auch dann, wenn sie als Nachricht oder Dokumentation erscheint, unterliegt sie der dramaturgischen Gestaltung (Schnitt, Kommentar, Musik usw.). Diese Medienrealität darf auch in den Formaten, die sich als „Reality-TV" bezeichnen nicht mit der vorfindbaren eigentlichen Wirklichkeit verwechselt werden. Dennoch werden gerade bei Kindern und Jugendlichen (aber auch bei vielen Erwachsenen) z. B. die Muster und Häufigkeit dieser Gewaltdarstellung auf den Alltag übertragen. Während in den Medien jede 2. Straftat ein Gewaltverbrechen darstellt, kommen diese in Wirklichkeit nur in 0,1 % aller Straftaten vor.
- **Verschmelzung von medialer und realer Gewaltdarstellung**
  Problematisch erscheint die Verschmelzung verschiedener Darstellungsformen und Wirklichkeiten, etwa bei Kriegsereignissen. Die selben Bilder (Videos), die in Nachrichtensendungen gezeigt werden (z. B. Fadenkreuz und Einschlag eines ferngesteuerten Sprengkopfes) sind in Video- und Computerspielen zu finden. Auch für kritische Zuschauer ist nicht nachvollziehbar, ob diese Bilder „authentisch" oder zur Illustration im Computer erzeugt sind.
- **Medien als Instrument zur Ausübung von Gewalt**
  Medien werden hier als Instrument zur Ausübung fiktiver (Spiele) oder realer Gewalt (Cybermobbing) verwendet.
- **Mediengewalt als Ablenkung von realer Gewalt**
  Mit der Fixierung der öffentlichen Diskussion auf Mediengewalt darf nicht davon abgelenkt werden, dass zur Bekämpfung der realen Gewalt und den tatsächlichen Ursachen von Gewalt (u. a. Armut, Arbeitslosigkeit, mangelnde Zukunftsperspektiven) womöglich nicht genügend getan worden ist bzw. mehr getan werden könnte. Die Auseinandersetzung mit Gewalt darf deshalb nicht auf Medien reduziert werden. Kinder und Jugendliche sind eben nicht nur mit Gewalt in den Medien konfrontiert, sondern in einem erheblichen Umfang auch mit realer, selbst erlebter, beobachteter oder ausgeübter Gewalt. Sie sind in der Familie, in der Schule und im öffentlichen Bereich immer wieder auch Opfer von Misshandlungen und Missachtung.
- **Mediengewalt als Verstärkung realer Gewalt**
  Medien können durch ihre Darstellungsformen Konflikte anheizen oder Modelle für den gewalttätigen Konfliktaustrag bieten. Kinder und Jugendliche, die selbst Gewalt erlebt haben, neigen häufig dazu verstärkt Mediengewalt zu konsumieren. Die Medienwelt bestätigt dabei ihre realen Erfahrungen. Die internationale Gewaltstudie der UNESCO (Pinheiro 2006) hat darauf hingewiesen, dass Gewalt gegen Kinder weltweit immer noch weit verbreitet ist, nämlich dass
  – Körperstrafen an Schulen immer noch weltweit verbreitet und oft nicht durch

© 2013, Berghof Foundation

Facebook

„Ich habe zwei Facebookprofile, ein privates und eines, das ich für die Arbeit mit dem Kreisjugendring benutzte, da man wirklich darüber nachdenken muss, was man wem zeigen möchte. Zusätzlich zum persönlichen Profil habe ich auch Facebookseiten, auf die man die Jugendlichen einladen kann, um sie kennen zu lernen.
Die Jugendlichen müssen also nicht bei Facebook Mitglied sein, um bestimmte Seiten zu sehen. Sie können jeden Inhalt der Seiten sehen, aber sie müssen sich nicht anmelden."

Robert

nationale Gesetze verboten sind. In einer aktuellen Forsa-Umfrage aus Deutschland gibt jeder vierte Deutsche (24 Prozent) an, als Kind häufig oder manchmal von seinen Eltern geschlagen worden zu sein;
- Kinder, insbesondere Mädchen, Teil der Sexindustrie, Prostitution und Pornografie sind und Kinder dabei ausgebeutet, gefoltert, sexuell missbraucht und auch getötet werden;
- Kinder durch Kinderarbeit ausgebeutet werden und sie in diesen Zwangsverhältnissen auch Gewalt ausgeliefert sind;
- Kinder Opfer in bewaffneten Konflikten sind und hier oft auch als Kindersoldaten missbraucht werden.

Auch in Deutschland sollten Kinder und Jugendliche nicht primär unter dem Aspekt einer möglichen „Täterschaft" gesehen werden, sondern sie sind zunächst in einem erheblichen Ausmaß Opfer von Gewalt. Kinder befinden sich immer wieder in einem Kreislauf von traumatischen Opfererfahrungen und eigenem Ausüben von Gewalt.

Mit Medien kompetent umgehen

Der Medienwissenschaftler Dieter Baake (1998, S. 26 f.) unterscheidet vier Dimensionen von Medienkompetenz:

- **Medienkunde**: Die informative Dimension der Medienkunde umfasst klassische Wissensbestände (was ist ein „Kriegsfilm", wie arbeiten Journalisten, wie kommen Nachrichten zustande etc.). Die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint hingegen die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z. B. die Handhabung komplexer Computerspiele, schneiden von Filmsequenzen am PC usw.
- **Mediennutzung**: Diese praktische Anwendungsseite der Medienkompetenz bedeutet Programme selbständig zu nutzen, sich interaktiv im Netz zu bewegen und Anwendungen wie z. B. Telebanking kompetent bedienen zu können.
- **Mediengestaltung**: Dieser Kompetenzbereich beinhaltet, innovativ an Veränderungen oder Weiterentwicklungen des Mediensystems mitwirken zu können und kreativ neue Bereiche der Medienanwendung zu erschließen.
- **Medienkritik**: Problematische gesellschaftliche Prozesse sollen durch Medienkritik angemessen analytisch erfasst werden können. Das analytische Wissen sollte dabei auch auf sich selbst und sein eigenes Handeln angewendet werden können.

Medienpädagogische Zugänge müssen für alle vier Bereiche Möglichkeiten der Auseinandersetzung anbieten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Jugendlichen z. B. der technische Umgang mit Medien i.d.R. mühelos gelingt und sie sich gegenseitig diese Kenntnisse vermitteln. Der Bereich der kritischen Auseinandersetzung mit und Bewertung von Inhalten, Macharten und möglichen Wirkungen bleibt jedoch

© 2013, Berghof Foundation

weitgehend unreflektiert und bedarf der Begleitung. Es ist wichtig, sich stets vor Augen zu halten, dass Kinder und Jugendliche aktiv mit Medien umgehen, dass sie nicht hilflos den Medien ausgeliefert sind, und dass sie auswählen und den Inhalten Bedeutung zuweisen (Rogge 2010).

Mit Medien lernen heißt Medien gestalten

Menschen lassen sich nicht belehren, sondern können nur selbst lernen. Deshalb wird Lernen als ein selbstorganisierter und selbstbestimmter Prozess verstanden, der angeregt und begleitet werden muss. Wissen ist also nicht „vermittelbar", sondern entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit relevanten, praktischen Problemen. Menschen lernen dabei mit allen Sinnen, nicht nur mit dem Intellekt. Sehen, Hören, Lesen, Riechen, Reden, Tasten, Tun sind unterschiedliche Zugangs- und Auseinandersetzungsweisen mit der Welt. Jeder Mensch lernt anders, hat eine eigene Lerngeschichte und auch eigene Lernstrategien. Deshalb müssen Lernangebote vielfältige, differenzierte Lernwege anbieten. Neben dem verbalen Bereich müssen auch bildorientierte Zugänge, audiovisuelle Auseinandersetzungsmöglichkeiten, erlebnisorientierte Ansätze oder praktisches Tun ermöglicht werden (vgl. Arnold/ Siebert 1995, S. 127 ff.). Medienpädagogische Ansätze müssen hier anknüpfen und vielfältige Zugänge zur Medienwelt anbieten und diese durch andere Erfahrungsbereiche ergänzen.

Eltern, Jugendleiter und Lehrkräfte

- **Medienverhalten reflektieren – Medienkonsum begrenzen**
  Erwachsene sind auch im Medienbereich Vorbilder. Nur wenn Eltern und Erzieher ihr eigenes Medienverhalten begrenzen, reflektieren und immer wieder erklärend begründen, lernen Kinder und Jugendliche im Alltag eigene Maßstäbe zu entwickeln.
- **Die Medienwelten von Jugendlichen verstehen lernen**
  Die Bedeutung und den Stellenwert von Medien für Kinder und Jugendliche zu verstehen, ist Voraussetzung dafür, mit ihnen in einen Dialog über Medien eintreten zu können. Dies bedeutet Kinder und Jugendliche in der Medienwelt zu begleiten (z. B. Sendungen gemeinsam anzuschauen und darüber zu reden), auf Problembereiche aufmerksam zu machen (z. B. Schutz der Privatsphäre, sicheres Surfen und Chatten), sich über Programme und neue Entwicklungen zu informieren und Gelegenheiten zum produktiven, gestalterischen Umgang mit Medien zu schaffen (z. B. eigene Videos zu produzieren). Eltern, Lehrkräfte und Jugendleiter können die Computerspielwelten von Jugendlichen auch kennen und verstehen lernen, indem sie selbst die Faszination dieser Spiele (z. B. bei LAN-Partys für Eltern) erleben und hinterfragen.

© 2013, Berghof Foundation

- **Mit Mediengewalt umgehen**
  Die Auseinandersetzung mit „Gewalt in Medien" sollte nach Erlebniswelten und Hintergründen bei Kindern und Jugendlichen fragen, mit dem Ziel einen bewussteren Umgang mit Medien anzustreben und dabei auch Gestaltungskompetenzen, d.h. die eigene Produktion von Medien einschließen. Ein wichtiger Anknüpfungspunkt ist also die eigenartige Faszination, die Kriegs- und Gewaltdarstellungen auf viele Kinder und Jugendliche (und nicht nur auf diese) ausüben und die von Medien bewusst instrumentalisiert wird.

Kinder und Jugendliche sollen über ihr vorhandenes Interesse am Thema hinaus motiviert werden, Neugier für Zusammenhänge und Hintergründe zu entwickeln und diese fragend und selbst produzierend zu erschließen. Hierzu ist es notwendig,

- dass sie über ein Instrumentarium zur Analyse verfügen (kognitive Dimension des Lernens);
- dass sie die Wirkung solcher Medien durch deren Erzählweise/Berichterstattung auf die eigene Person und andere wahrnehmen und reflektieren können (soziale Dimension des Lernens);
- dass sie die Machart und Gestaltungsprinzipien durchschauen und in adaptierter Form selbst probeweise anwenden, d.h. verändern können (Handlungsdimension des Lernens).

Damit sollen jedoch nicht nur die film- und spielespezifische Machart analysiert werden, sondern es sollen auch die spezifischen Interessen von Medienproduzenten, Politik und Militär wahrgenommen und interpretiert werden. Vor diesem Hintergrund sind dann im Idealfall gesellschaftliche und politische Handlungsstrategien gegen verrohend wirkende Gewaltdarstellungen zu entwickeln.

Neben der kognitiven Auseinandersetzung sind handlungsorientierte Zugänge wichtig, die die Veränderung, Um- und Neugestaltung von Medien in den Mittelpunkt stellen. Dadurch erhalten eigene produktive Gestaltungstechniken (im Sinne von Nachproduzieren, Verändern, Neugestalten) einen wichtigen Stellenwert.

Besondere Aufmerksamkeit sollte auch der Nutzung von Medien zur eigenen Gewaltausübung (also den Phänomenen Happy Slapping und Cyber-Mobbing) gewidmet werden. Jugendschutzbestimmungen zu kennen und diese einzuhalten ist dabei selbstverständlich. Letztlich geht es jedoch immer auch um die Frage nach dem eigenen Verhältnis zur Gewalt, nach eigenen Gewaltphantasien, eigener Gewaltbereitschaft, der Duldung und Unterstützung von Gewalt und der damit verbundenen Forderung Gewalt in allen Lebensbereichen (nicht nur in den Medien) zu reduzieren und eine Kultur des gewaltfreien Konfliktaustrags zu etablieren.

© 2013, Berghof Foundation

Media Actions

Europaweit produzieren Jugendliche Medien für „Triple V“. Sie berichten über Projekt-Aktionen, machen Interviews oder werfen Fragen über Werte in kurzen Filmspots auf. Diese werden veröffentlicht und diskutiert auf internationalen Web-Plattformen. Werde auch du Medienmacher/in und informiere dich hier über unsere „Media Actions“!

Kamera & Schnitt

Wir arbeiten mit Medienfachleuten zusammen, die dir alles über Filmtechnik, Kameraführung und Videoschnitt beibringen können. Zudem verfügen alle „Triple V“-Standorte über eine komplette Video-Ausrüstung (Videokamera, Schnittcomputer, Mikrofon), die du kostenlos für deine Filmprojekte benutzen darfst.

Videospots & Reportagen

Mache Videoberichte über „Triple V“-Aktionen wie z. B. unsere „Straßenfußball für Toleranz“-Turniere, schreibe und verfilme ein Dilemma der Woche oder befrage Menschen auf der Straße zu ihren Wertvorstellungen! Du hast eigene Projekte am Laufen, mit denen du dich für ein friedliches Miteinander engagierst? Dann dreh einen Videospot dazu und zeige ihn allen! Unsere Medienfachleute zeigen dir, wie das geht.

Mache Interviews

Prominente Vorbilder und Menschen, die sich für Gewaltlosigkeit engagieren werden von Jugendlichen in unseren „Value Talks“ öffentlich auf einer Bühne interviewt. Organisiere den Event, recherchiere die spannendsten und lustigsten Fragen oder lege selbst Hand ans Mikrofon und gestalte selbst das Interview.

Online-Diskussionen

Alle Videoproduktionen werden auf unserer Website und unseren Facebook-Seiten veröffentlicht. Jugendliche aus fünf europäischen Regionen tauschen sich hier über aktuelle und zeitlose Wertefragen aus. Werde Teil der „Triple V“-Community, stell deine Werke online, oder mach einfach mit bei unseren virtuellen Wertediskussionen!

Internationale Videoprojekte

Für „Triple V“ produzieren Jugendliche aus Deutschland, Ungarn, England, Schottland und Nordirland Videos. Manchmal nur in den eigenen Regionen, manchmal aber auch zusammen über Grenzen hinweg. Du wolltest schon immer mal bei einem internationalen Filmprojekt mitmachen? Hier ist deine Chance!

Informationsposter „Triple V“

© 2013, Berghof Foundation

„Körperbilder“

Die Schüler nutzten das Projekt um sich mit einem der wichtigsten Bereiche in der Entwicklung zum Erwachsensein auseinanderzusetzen. Sie produzierten einen Film über Körperbilder. Das Körperbild ist ein wichtiger Teil des Selbstbildes. Die Schüler stellten das Thema Narzissmus sehr direkt dar. Wenn man versucht aggressives Verhalten und Gewalt zu vermeiden ist eine der wichtigsten Aufgaben der Umgang mit unserem Selbstwertgefühl. Es geht also darum, eine gesunde narzisstische Balance zu finden und weder ein zu hohes noch ein zu niedriges Selbstwertgefühl zu entwickeln. Und dies sollte erreicht werden ohne andere Menschen zu verletzen oder zu missachten. Gut organisierte Gruppenaktivitäten ermöglichen ein gutes Selbstwertgefühl und verbinden dies mit der Erfahrung von Zugehörigkeit.
Kirsti Palonen, Psychologin, Finnland

„Kurt“ – Ein Film produziert von Jugendlichen

Eine Gruppe von Jugendlichen produzierte den Film „Kurt“. Es geht in dem Film um Erwartungen an einem neuen Schüler in der Klasse.
Die Jugendlichen lernten dabei nicht nur einen Film zu machen, sondern setzten sich auch mit verschiedenen Stereotypen auseinander, die sie in dem Film aufgriffen. Kurt scheint ein Transsexueller zu sein und diese Annahme führte zu der Frage, ob man das Thema transsexuelle Persönlichkeit mit anderen im Film verwendeten Stereotypen vermischen sollte. Weitere Fragen waren, ob es erlaubt sei über transsexuelle Menschen zu lachen, wenn ein Film lustig gemacht ist. Und nicht zuletzt war die Frage, wie der Film wohl von einer transsexuellen Person gesehen werden könnte.
Aber die Jugendlichen hatten vermutlich nicht nur diese Fragen im Sinn als sie den Film konzipierten. Für sie war „Kurt“ zunächst einfach eine Person, die neu in der Klasse war und sich völlig anders verhielt als die anderen es erwarteten.
Robert, www.youtube.com/watch?v=uB1CeJa8cEc

© 2013, Berghof Foundation

Didaktische Zugänge

Für die didaktischen Zugänge wurden vier „Lernbereiche“ ausgewählt:

- **Analysieren und verstehen:** Bei diesen Zugängen geht es insbesondere um Möglichkeiten des Hinterfragens von Gestaltungsprinzipien und Macharten von Medien. Dies bedeutet auch das eigene Medienverhalten zu reflektieren. Eine interessante Erfahrung für alle kann es sein, den eigenen Medienkonsum in Teilen (TV, Computerspiele) oder zur Gänze für eine bestimmte Zeit (1-4 Wochen) zu beobachten, zu dokumentieren, zu begrenzen oder ganz darauf zu verzichten. Alternative Freizeitangebote sollten dann allerdings verfügbar sein.
- **Experimentieren und produzieren:** Diese Zugänge bieten eigene kreative Gestaltungsmöglichkeiten, um Präsentationsformen erkennen und durchleuchten zu können.
  Computerspiele in Jugendarbeit und Unterricht aufzugreifen und kreativ mit dieser Medienerfahrung umzugehen, ist ein erster Schritt, um Aufbau und Machart solcher Spiele zu erkennen. Die Frage, „sollen Killerspiele verboten werden?“ sollte vor dem Hintergrund eigener Spielerfahrungen der Jugendlichen bearbeitet werden, wobei neben der Frage der Wirkung auch die Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit eine zentrale Rolle spielt (M5-3, S. 244).
- **Beeinflussen und manipulieren:** Experimentieren mit Wirkungen durch manipulative Eingriffe stehen im Mittelpunkt dieser didaktischen Zugänge. Dabei geht es darum, Bilder, Video- oder Audioclips zu verändern oder neu zu gestalten und dabei die Veränderungen der Aussagen und Wirkungen nachzuvollziehen.
- **Kennen und bewerten:** Zusammenhänge zu erschließen und Wertmaßstäbe zu diskutieren, ist der Ansatz dieser Zugänge.

Straßenumfrage

Viele Menschen haben nach unserem Eindruck hier zum ersten Mal über Werte nachgedacht. Und das nur, weil sie auf der Straße nach ihren Werten gefragt wurden.
Man sieht direkt, wie ihre Gehirne arbeiten, wenn sie etwas für sich selbst entdecken und wenn sie über ihre Antworten und ihre wahren Gefühle nachdenken.

John

Medien selbst produzieren

Im Zentrum aktiver Medienarbeit sollte immer wieder die Möglichkeit stehen, selbst produktiv tätig zu werden. Dies kann über die Aufnahme und den Schnitt von Musikstücken ebenso geschehen, wie durch die Produktion von (fiktiven oder realen) Videoclips oder durch die Veränderung und Verfremdung vorhandener Medien (Fotos, Audio, Video). Dabei ist es möglich Manipulations-Mechanismen selbst anzuwenden und deren Wirkung zu erleben. Selbst einen Horrorfilm zu inszenieren und zu drehen,

© 2013, Berghof Foundation

ermöglicht durch einen produktiven Umgang mit dem Medium Film vertiefende Einblicke in Machart und Aufbau.

Qualitätskriterien

Es gibt unzählige ausgezeichnete Medien (Filme, Spiele, PC-Programme, Internetseiten) für Kinder und Jugendliche. Mit dem Begriff „Serious Games" werden anspruchsvolle gewaltfreie (Lern-)Spiele zusammengefasst.

Einen wichtigen Bereich stellt die Hinführung zu „Qualitätskriterien" für unterschiedliche Medien (Filme, TV, PC-Spiele usw.) dar. Damit verbunden ist es die spezifischen Darstellungeformen (z. B. von Männern und Frauen, Feinden, Helden ...) zu kennen und erkennen zu können. Dies wird nur möglich, wenn vielfältige „gute" Medien zugänglich gemacht werden.

Projekte

Die Auseinandersetzung mit Medien und Gewalt kann nicht nur in Form von Seminaren und Unterrichtssequenzen geschehen, sondern auch durch (längerfristige) Projekte. Solche Projekte können vielfältige Formen haben, z. B.:

- Vier Wochen ohne:
  Die Teilnehmenden verzichten vier Wochen lang auf die Nutzung eines Mediums (z. B. TV) oder sogar auf die komplette private Nutzung aller Medien.
- LAN-Party für Erwachsene:
  Jugendliche organisieren eine LAN-Party für ihre Eltern und Lehrkräfte um diesen zu vermitteln, was sie an Netzwerkspielen interessiert, und wie diese aufgebaut sind.
- Filmwochen:
  In Zusammenarbeit mit einem Kino wird eine Filmreihe mit ausgezeichneten Spielfilmen organisiert.
- Eigene Filme drehen:
  Als Gruppe wird ein eigener Film (Horrorfilm, Werbetrailer usw.) entwickelt und gedreht. Der Film wird auf einer öffentlichen Veranstaltung vorgestellt.

Der Ablauf im Überblick

Dieser Ablauf zeigt exemplarisch eine Möglichkeit der Verwendung der Materialien auf. Natürlich sind auch andere Ablaufgestaltungen möglich. Je nachdem wie viel Zeit zur Verfügung steht (eine Unterrichtsstunde, ein Tag, mehrere Tage) können die einzelnen Sequenzen gekürzt oder erweitert werden.

1. Ich und meine Medien

- Mit Hilfe von M1 (S. 237) wird ein persönliches Medienprotokoll erstellt.

2. Printwerbung und Gewalt

- Anhand von Werbeanzeigen werden eigene Assoziationen berichtet.
- Werbung wird anhand von spezifischen Kriterien analysiert (M2, S. 238).
- Werbeanzeigen werden umgestaltet.

3. Videoclips: Commercials

- Kommerzielle Werbeclips werden gezeigt und analysiert (M3, S. 239).

4. Mit Medien kompetent umgehen

- Zentrale Fragen über Mediennutzung und Wirkung werden besprochen.

5. Lernzirkel Gewalt in Medien

- In Form eines Lernzirkels (S. 241) mit fünf Stationen werden die Themen (1) Kriegsfilm/Antikriegsfilm, (2) Helden, (3) Killerspiele, (4) Männer und Frauen in Medien, (5) Werbung mit Gewalt bearbeitet.

© 2013, Berghof Foundation

1. Ich und meine Medien

Mit Hilfe von M1 (S. 237) wird ein persönliches Medienprotokoll erstellt und der Gruppe vorgestellt. Zuvor findet jedoch eine Selbsteinschätzung des eigenen Medienkonsums statt.

Kommentar

Die Teilnehmenden erhalten vor dem Seminar folgende Aufgaben. Die Antworten werden schriftlich mitgebracht:

- Fertige eine möglichst vollständige Liste an, welche Mediengeräte (TV, Handy, ...) du besitzt.
- Nimm eine Selbsteinschätzung vor wie hoch dein täglicher Medienkonsum ist.
- Erstelle ein Medienprotokoll für eine Woche. Welche Medien benutzt du wie lange (dienstlich und privat). Hierzu kannst du den beigelegten Bogen verwenden (M1).

---

2. Printwerbung und Gewalt

- Alle Teilnehmenden suchen sich eine Bildkarte aus (oder erhalten eine zugeteilt). Sie berichten, welche Assoziationen sie zu dem Bild haben und welche Teile sie ansprechen bzw. abstoßen.

Kommentar

Anhand von Bildkarten, die Werbeanzeigen unterschiedlicher Medien zeigen, findet ein erster Zugang zum Thema statt. Die Fragen „Was spricht mich an?“, „Was interessiert mich?“ und „Wo schaue ich nicht so gerne hin?“ können als Hilfestellung dienen.

- **Werbung analysieren (M2, S. 238)**
  Werbeanzeigen werden anhand von vorgegebenen (oder selbst entwickelten) Kriterien analysiert.

Mit Hilfe von M2 werden die Werbeanzeigen in Bezug auf ihre Machart analysiert. Die Leitfragen lauten dabei: „Warum wird die Werbung genau so gestaltet?“, „Was erwarten sich die Macher davon?“

- **Werbung verändern**
  Die Aufgabe lautet: „Gestalte ein Plakat (eine Werbeanzeige) so um, dass der Aufbau und die Gestaltung des „alten Plakates“ erhalten bleibt und nur wenige Details oder Textstellen verändert werden. Es kann aber auch zu der beabsichtigten Aussage ein völlig neues Plakat entworfen werden.“

Die Texte verschiedener Werbeanzeigen werden gelöscht, sodass nur noch die Bildinformation mit leeren Textmarkierungen vorhanden ist (vgl. M5-5, S. 246).
Diese veränderten Anzeigen werden kopiert und in Gruppen als Ausgangsmaterialien verwendet. In Gruppenarbeit werden so neue Texte, Anzeigen, Plakate entworfen. Wie verändert sich die Aussage?

---

3. Videoclips: Commercials

Es werden ausgewählte Videoclips aus dem Bereich der kommerziellen Werbung gezeigt und in Kleingruppen analysiert (M3, S. 239).

Kommentar

Die Videdoclips sind über Youtube verfügbar und sollten vorher heruntergeladen werden.
Verändern sich die Aussagen der Clips, wenn diese ohne Ton abgespielt werden? Wie wirkt der Ton (die Musik) wenn er ohne Bild gehört wird?

Commercials
Mobsters
http://www.youtube.com/watch?v=uF0ogmI5JQU
Sparkassen-Finanzkonzept

© 2013, Berghof Foundation

http://www.youtube.com/watch?v=Yij3EjVqNOQ
Suzuki Commercial GSX-R1000: Dentist
http://www.youtube.com/watch?v=VatqrfEinMU
Toyota Autowerbung 2008: RAV 4
http://www.youtube.com/watch?v=1OCV_cUIvBU
Vodafon Werbung mit Hühnern
http://www.youtube.com/watch?v=fORjyyHCBG8
VW Polo Werbung: Small but tough
http://www.youtube.com/watch?v=OjnNfo5Spa8
West Zigaretten Werbung: Für ein höfliches Miteinander
http://www.youtube.com/watch?v=oTtrsy9e0CA

Militär
Bundeswehr 2010
http://www.youtube.com/watch?v=Kd2MrhDlXgQ
Österreichisches Bundesheer 2009
http://www.youtube.com/watch?v=7W15ejKBssk
US-Army 2010
http://www.youtube.com/watch?v=JG73wphfG68

4. Mit Medien kompetent umgehen

Fragen und Antworten (M4, S. 240). Die Teilnehmenden erhalten Fragen und sollen diese sofort beantworten. Die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterstützen sie bei den Antworten.

Kommentar

Die Aussagen und Fragen von M4 werden auf Karten übertragen und an die Teilnehmenden ausgeteilt. Diese formulieren ihre Antwort spontan.

Variation: Die Teilnehmenden werden in Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält fünf Fragekarten, die sie diskutiert und beantwortet. Die Antworten werden im Plenum vorgetragen.

5. Lernzirkel Gewalt in Medien (M5, S. 241)

- Einführung in das Thema
- Die Teilnehmenden arbeiten in Kleingruppen an fünf Lernstationen
- Auswertung im Plenum

Kommentar

Auswertungsfragen im Plenum:

- **Gewaltszenen:** Wie wird Gewalt gezeigt?
- **Heldentypen:** Welches Aussehen, welche Charaktereigenschaften haben die „Helden"?
- **Identifikationsangebote:** Welche innerpsychischen Bedürfnisse werden angesprochen?
- **Männer und Frauen:** Welche geschlechtsspezifischen Charakterisierungen werden vorgenommen?
- **Freund-Feind-Schema:** Welche polaren Grundmuster werden dargestellt?
- **Grenzsituationen:** Wie werden Grenzsituationen dargestellt, z. B. der Tod des Filmhelden oder der Tod des Feindes?

© 2013, Berghof Foundation

M1 Medienprotokoll

Internet (I)	Musik CDs (M)	Radio (R)
Computer (C)	Handy (H)	Zeitschriften (Z)
Fernseher (TV)	MP3-Player (MP3)	Spielekonsole (S)
Video/DVD (V)	Bücher (B)	

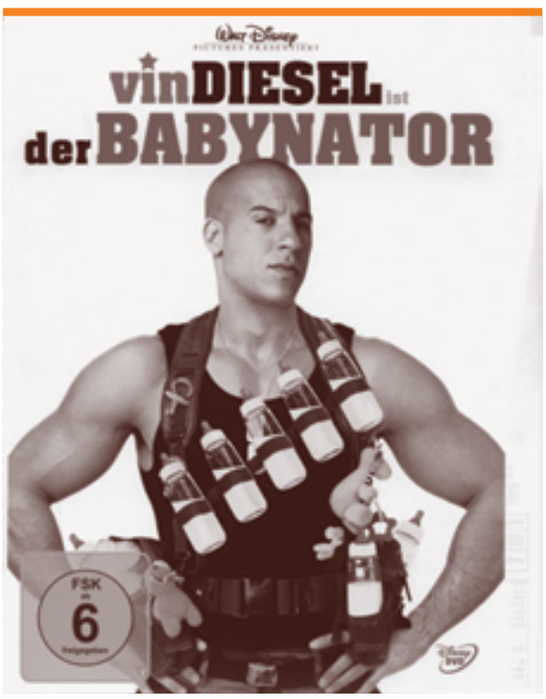
Trage ein, was du wie lange machst.

	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00	16.00	17.00	18.00	19.00	20.00	21.00	22.00	23.00	24.00	1.00	
Montag																				
Dienstag																				
Mittwoch																				
Donnerstag																				
Freitag																				
Samstag																				
Sonntag																				

© 2013, Berghof Foundation

M2 Werbung verstehen

Bewertung von Werbeanzeigen und Plakaten



Gestaltung

- Übersichtlichkeit
- Einprägsamkeit
- Verständlichkeit
- Originalität

Konzeption

- Wie lautet die Botschaft?
- Welche Zielgruppe wird angesprochen?
- Überzeugt die gestalterische Umsetzung?

Wirkung

- Glaubwürdigkeit
- Identifikationsmöglichkeit
- Überzeugungskraft
- Positive Imagewirkung für den Absender
- Aufmerksamkeitswert des Plakats

Verbreitung

- Von wem wurde das Plakat in Auftrag gegeben, hergestellt und verbreitet?
- Wo ist das Plakat überall zu finden?
- An welche speziellen Zielgruppen wendet es sich?
- Gibt es spezielle Reaktionen auf das Plakat?

Vgl. Gisela Brackert: Plakate beurteilen.
In: Medien praktisch, 1/79, S. 23 ff.

© 2013, Berghof Foundation

M3 Trailer für Filme und Computerspiele

Zur Werbung für Filme und Computerspiele werden sogenannte Trailer erstellt, die Aufmerksamkeit erzeugen und Interesse für den Film wecken sollen. Sie verdichten häufig die Absicht des Filmes und eignen sich deshalb, um verschiedene Filmaussagen in Kurzform vergleichen zu können.

Erste Zugänge

- Wie wirkt der Trailer auf dich?
- Woran erinnerst du dich noch?
- Was ist für dich besonders eindrücklich?
- Weckt der Trailer dein Interesse am Film/Computerspiel? Würdest du den Film im Kino anschauen/das Computerspiel kaufen?
- Was wird gezeigt – was nicht?
- Wodurch wird Interesse geweckt, Spannung erzeugt?
- Welchen Titel würdest du dem Trailer geben?

Vertiefungen

- Von den einzelnen Sequenzen des Trailers werden Screenshots erstellt und für jede Kleingruppe ausgedruckt.
- Die Kleingruppen haben die Aufgabe eine eigene Filmgeschichte zu entwickeln. Die Ausdrucke sollen in eine eigene Reihenfolge gebracht und zu jeder Sequenz ein kleiner Text formuliert werden.
- Die Arbeitsergebnisse werden in der Gesamtgruppe vorgestellt.
- Der Originaltrailer wird als Abschluss angeschaut.

Vergleiche

- Verglichen werden können nicht nur Trailer verschiedener Filme, sondern auch Filmtrailer mit denen von Computerspielen.
- Welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten zwischen Spieletrailern und Filmtrailern sind festzustellen?
- Welche Funktion haben Filmtrailer, welche haben Spieletrailer?

Hinweis:
Im Internet u. a. bei YouTube findest du verschiedene Trailer von Filmen und von PC-Spielen.

© 2013, Berghof Foundation

M4 Deine Meinung?

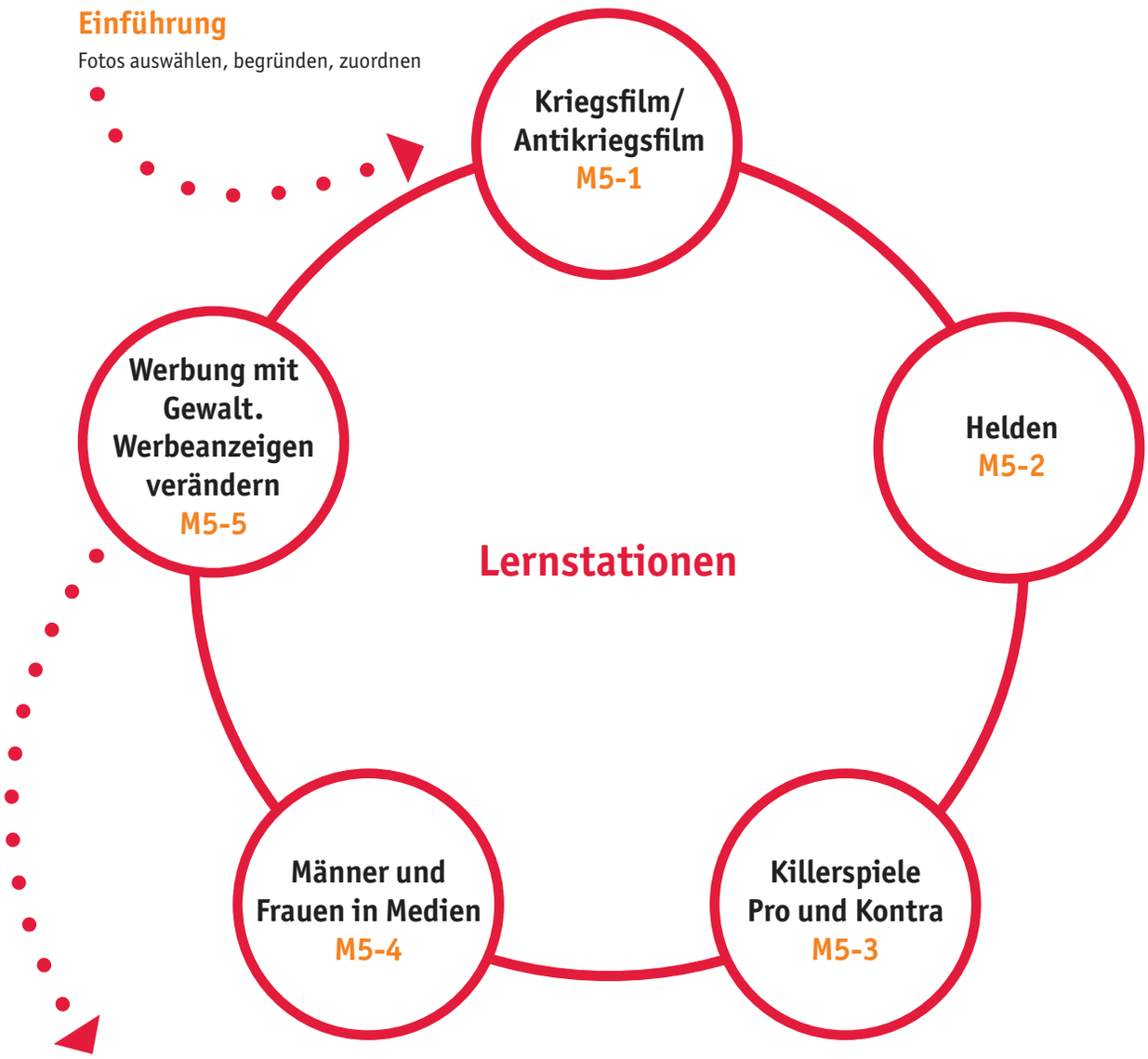
1. **Computersucht:** Du bist Mutter eines 11-jährigen Jungen. Der Junge spielt jeden Tag am Computer. Du hast Sorgen, dass er süchtig werden könnte. Was sind für dich Kennzeichen von Computersucht? Wo kannst du dich informieren?
2. **Privatsphäre:** Du surfst im Internet und möchtest dich bei Facebook anmelden. Du sollst dort u. a. deine Handynummer angeben, sowie drei deiner Hobbys und Lieblingssendungen im TV benennen. Gibst du diese Informationen weiter?
3. **Fotos:** Du beobachtest zufällig, wie ein Mitschüler fremde Leute fotografiert, die Fotos verändert und dann ins Internet stellt. Was machst du?
4. **Google:** Google sammelt Informationen. Google View möchte in deiner Wohngegend die Straßen und Häuser aufnehmen. Auch dein Wohnhaus wird abgebildet, man erkennt sogar euer Familienauto mit Kennzeichen vor dem Haus. Eine Bürgerinitiative will sich dagegen wehren. Machst du mit?
5. **Datenmüll:** In vielen Spammails, die du erhältst steht am Schluss, dass du diese Spammail abbestellen kannst. Hierzu musst du eine Antwortmail an die angegebene Adresse schicken. Was machst du?
6. **Killerspiele:** Du sollst für die Schule ein Referat über Killerspiele vorbereiten. Was sind für dich Killerspiele? Hast du solche Spiele schon gespielt? Wie schätzt du ihre Wirkung ein?
7. **America's Army:** Die amerikanische Armee hat Nachwuchsprobleme. Deshalb wurde das Computerspiel „America's Army" von der US-Armee entwickelt und wird kostenlos im Internet angeboten. Es soll u. a. dazu dienen junge Männer als Soldaten anzuwerben. Was hältst du davon?
8. **Gute Computerspiele:** Du sollst ein Faltblatt für Eltern über gute Computerspiele zusammenstellen. Nenne drei Merkmale guter Spiele. Welches Computerspiel würdest du als „gutes Spiel" bezeichnen?
9. **Horrorvideos:** Forscher sagen, dass die Motive für den Konsum von Horrorvideos bei Jugendlichen u. a. in der Suche nach Spannung, Bewährung in der Gruppe und Überwindung von Langeweile liegen. Was sind für dich Horrorvideos? Welche Horrorvideos kennst du? Was meinst du, warum Jugendliche solche anschauen?
10. **Chats:** Internet-Chats sind bei Kindern und Jugendlichen sehr beliebt. In Chats werden viele Kontakte angebahnt oder gepflegt. Wie sollte man sich in Chats verhalten? Nenne drei Verhaltensweisen.
11. **Wenig Zeit:** Dein Freund Olaf verbringt den Großteil seiner freien Zeit vor dem PC. Er spielt bei World of Warcraft mit und dieses Spiel fesselt ihn, zumal er zu einer wirklich guten Gruppe gehört, die viele Punkte sammelt. Für eure Freundschaft bleibt da immer weniger Zeit. Du machst dir Gedanken um Olaf. Was glaubst du ist mit ihm los? Was kannst du tun?
12. **Chatroom:** Du bist ein 15-jähriges Mädchen und lernst in einem Chatroom einen „coolen Typen" kennen. Du findest ihn nicht uninteressant und er will sich unbedingt mir dir treffen. Wem erzählst du davon? Wie könntest du vorgehen?
13. **Lebensbedingungen verbessern:** „Wenn wir feststellen sollten, dass die Gewalt unter uns und zwischen Kindern und Jugendlichen zunimmt, dann sollten wir zuerst deren Lebensbedingungen verbessern", meint der Erziehungswissenschaftler Stefan Aufenanger. Was bedeutet diese Aussage konkret für dich? Was ist deine Meinung dazu?
14. **Cybermobbing:** Happy Slapping und Cybermobbing sind weit verbreitet. Was versteht man darunter? Warst du selbst schon einmal Opfer von Cybermobbing? Was kann man dagegen tun?
15. **Nur gespielt:** „Gewalt im Fernsehen oder in Computerspielen, ist doch nur gespielt", meint Georg „das hat doch nichts mit der Wirklichkeit zu tun. Wirkliche Gewalt lehne ich ab, aber mit Gewaltspielen kann ich mich richtig abreagieren". Was meinst du zu dieser Aussage?

© 2013, Berghof Foundation

M5 Lernzirkel „Medien und Gewalt“

Einführung

Fotos auswählen, begründen, zuordnen



Schluss

- Vorstellen/Präsentation der 5 Lernstationen durch die jeweiligen Gruppen
- Diskussion und Bewertung

© 2013, Berghof Foundation

M5-1 Kriegsfilm – Antikriegsfilm?

Was trifft auf einen Kriegsfilm, was auf einen Anti-Kriegsfilm zu?

- Faszination von Gewaltszenen
- Gegner wird als Untermensch dargestellt
- Film löst negative Einstellungen gegenüber einem anderen Volk/einer anderen Gruppe aus
- Stellt kriegerisches Geschehen dar
- Zeigt Gewaltakte in Großaufnahmen
- Will informieren
- Will Emotionen wecken
- Bei der Handlung dreht es sich um Kampf in Kriegssituationen
- Krieg wird als Bewährung dargestellt
- Der Film löst Trauer und Betroffenheit aus
- Im Film wird Tod und Leid gezeigt
- Ein (einsamer) Held bewährt sich im Kampf
- Der Film informiert über historische Geschehnisse
- Der Film hat eine klare Botschaft
- Krieg wird als brutal und menschenfeindlich gezeigt
- Krieg in einem rechtsfreien Raum
- Krieg wird als etwas dargestellt, das einer eigenen Logik unterliegt
- Die Faszination von Gewalt wird erfahrbar
- Gewalt wird als notwendig und unausweichlich dargestellt
- Die Folgen von Gewalt werden gezeigt
- Menschen werden für ihr Tun zur Verantwortung gezogen
- Das eigene Gewissen zählt mehr als Befehl und Gehorsam
- Leben wird als höchstes Gut geachtet
- Kriegsgründe werden dargestellt und hinterfragt
- Der Film übt eine eigenartige Faszination aus
- Menschliche Schicksale werden gezeigt
- Das Gezeigte wird als authentisch dargestellt

Hinweis:
Die Aussagen werden den beiden Kategorien „Kriegsfilm", „Antikriegsfilm" zugeordnet. Es werden jeweils fünf Aussagen ausgewählt, die einen Kriegsfilm/Antikriegsfilm besonders charakterisieren.

Die subjektive Bewertung entscheidet
„Da menschliches Empfinden sehr individueller Natur ist, können gleiche filmische Szenarien gerade aufgrund der subjektiven Gefühle ganz unterschiedlich bewertet werden. Diese subjektive Bewertung des Zuschauers entscheidet darüber, ob ein Film als Kriegs- oder Antikriegsfilm wahrgenommen wird."
Magdalena Kladzinski

© 2013, Berghof Foundation

M5-2 Helden

Der Gegenpart zum Feind ist der Held.

Wie sehen Helden aus?

Hautfarbe: _____

Größe: _____

Herkunft: _____

Alter: _____

Geschlecht: _____

Augenfarbe: _____

Gesichtsausdruck: _____

Körperbau: _____

Charakter: _____

Freunde: _____

Werte: _____

_____

Überlege und diskutiere:

- Wodurch werden Helden zu Helden?
- Wodurch werden Männer zu Helden?
- Wodurch werden Frauen zu Heldinnen?
- Wer entscheidet darüber, ob jemand zum „Helden" wird?
- Sind alle Helden gleich oder gibt es verschiedene Typen?
- Wer ist für dich ein Held? Benenne eine konkrete Person.
- Wodurch unterscheidet sich diese Person von Filmhelden?

Drei Arten von Heldentypen in Kriegsfilmen

1. Die Geschichte mit dem ersten Heldentypus als Hauptfigur wird aus der Perspektive des Helden geschildert, der sich auf dem Vernichtungsfeldzug befindet. Kein Opfer ist ihm zu groß, um sein Ziel zu erreichen, Feinde werden rücksichtslos und brutal abgeschlachtet.
2. Für den zweiten Heldentypus ist charakteristisch, dass er Gewalt auf Befehl und im Falle von Lebensbedrohung oder Lebensrettung anwendet.
3. Die dritte Gruppe von Helden bilden Figuren, die im Kriegsgeschehen oder mit Hilfe des Krieges einen Lernprozess durchlaufen. Töten ist zwar gar nicht ihre Sache, die Logik des Krieges – töten oder getötet werden – zwingt sie jedoch zu gewalttätigen Handlungen.

Vgl. L. Mikos: Helden zwischen Kampfgetümmel und Selbstzweifel. Ästhetik oder Gewaltdarstellung in Kriegsfilmen. In: Büttner u. a.: Der Krieg in den Medien. Frankfurt/M. 2004, S. 129 ff.

© 2013, Berghof Foundation

M5-3 Killerspiele pro und kontra

Killerspiele sollten verboten werden. *Auch, wenn man mit einem Verbot nicht verhindern kann, dass sich Einzelne solche Killerspiele illegal besorgen, können doch viele Jugendliche davon ferngehalten werden.*

Ich halte ein solches Verbot für unsinnig. *Ein Verbot lässt sich doch gar nicht durchsetzen, weil man solche Spiele im Internet herunterladen kann. Da bleibt es doch wirkungslos.*

Eigene Erfahrungen

- Was sind für dich Killerspiele?
- Welche kennst du?
- Welches hast du schon gespielt?
- Beschreibe den Inhalt eines konkreten Spiels?
- Was ist die Aufgabe des Spielers?
- Was ist für dich der Reiz dieser Spiele?
- Wie fühlst du dich nach einem Spiel?

Mache dich kundig:

- Worin liegt der Problembereich von Killerspielen?
- Suche Stellungnahmen aus Politik und Wissenschaft zu Killerspielen.
- Wie sollte mit Killerspielen umgegangen werden?
- Wie ist deine Haltung zu den obigen Meinungen?

Wie sollte mit Killerspielen umgegangen werden?

Wichtig ist, die Killerspiele ihres Mythos' zu berauben und sie möglichst aus der Tabuzone herauszuholen, die sie oft erst interessant macht. Das heißt also, wir sollten öffentliche und offene Diskussionen über die Inhalte dieser Spiele haben, um es allen Jugendlichen zu ermöglichen, ihre eigenen Standards für die Beurteilung und den Umgang mit diesem Medienangebot zu entwickeln. Der Reiz des Killerspiels für den einzelnen Jugendlichen klingt erst dann ab, wenn er selbst die Nutzung für nicht mehr akzeptabel nach seinen eigenen Wertmaßstäben hält.

Klaus Hurrelmann in: Frankfurter Rundschau, 26.9.2006, S. 25.

© 2013, Berghof Foundation

M5-4 Frauen und Männer in Medien

Wie häufig kommen Frauen und Männer in Medien vor und wie werden sie dargestellt?

- Familiensendungen
- Krimis
- Computerspiele
- Werbesendungen
- Kindersendungen
- Talkshows
- Sportsendungen
- Nachrichtensendungen
- Werbesendungen
- Musikclips

Welche Bedeutung haben folgende Eigenschaften für Frauen bzw. Männer in Medien?

- Körperliche Attraktivität
- Kleidung
- Soziale Stellung
- Beruflicher Erfolg
- Familie
- Aggression und Gewalt
- Intelligenz
- Sportlichkeit
- Jugend/Alter
- Kommunikation und Geselligkeit
- Hilfsbedürftigkeit
- Freundlichkeit
- Durchsetzungswille
- Freunde haben
- Umgang mit Kindern
- Umgang mit Fahrzeugen und Waffen

Überlege:

- Welche Botschaften werden von Männern/Frauen in Medien nonverbal ausgedrückt?
- Woran kann man dies erkennen?

© 2013, Berghof Foundation

M5-5 Werbung verändern

© 2013, Berghof Foundation

Das Projekt „Triple V: Values vs. Violence“

Die Amokläufe von Winnenden, Dunblane, Pécs und der jahrzehntelange Bürgerkrieg in Nordirland sind mit Erfahrungen massiver Gewalt verbunden. Diese Erfahrungen haben uns erschüttert, aber uns auch als starke Gemeinschaft zusammen gebracht: Tett-Hely, Pécs/Ungarn; 174Trust, Belfast/Nord Irland; Kids Taskforce, London/England; Kreisjugendring Rems-Murr e.V., Rems-Murr-Kreis/Baden-Württemberg; Berghof Foundation/Friedenspädagogik Tübingen.

Zu den Fragen, wie „so etwas“ geschehen konnte, wie diese Ereignisse zu begreifen sind, welche Folgen sie für die Entwicklung und das weitere Zusammenleben haben und ob und wie sie verarbeitet werden können, kommt die Frage hinzu, was getan werden kann und muss, um der alltäglichen Gewalt zu begegnen und deutliche Zeichen für ein friedliches Zusammenleben zu setzen.

Wir möchten gemeinsam die besondere Sensibilität der Menschen in unseren Regionen gegenüber Gewalt nutzen, um ein friedvolleres Zusammenleben zu fördern. Wir sind davon überzeugt, dass die Vermittlung von Werten eine nachhaltig wirkende Methode ist, um Gewaltexzessen länderübergreifend vorzubeugen.

Nie zuvor war das Angebot an Lebensentwürfen und Wahlmöglichkeiten größer als in der heutigen globalisierten Welt. Gleichzeitig haben traditionelle wertstiftende Institutionen wie „Familie“ oder „Nation“ ihren determinierenden Charakter verloren. Die Jugend macht sich selbst auf die Suche nach Werten, und dabei braucht sie unsere Unterstützung. Daher wollen wir mit unserem Projekt „Triple V: Values vs. Violence” – Werte gegen Gewalt – Jugendlichen in mehreren europäischen Ländern Werte bewusster machen, um ein friedvolles Zusammenleben zu ermöglichen, das sich durch Fairness, Toleranz und Gewaltverzicht auszeichnet.
„Triple V” war auf zwei Jahre angelegt und wandte sich an Jugendliche von 14 – 21 Jahren sowie professionelle als auch ehrenamtliche Pädagogen bzw. Jugendleiter.

Wir können Jugendlichen Werte nicht anerziehen, aber wir können sie dazu anregen, über Werte nachzudenken. Darüber hinaus können wir Lernfelder gestalten, in denen Werte erlebt und gelebt werden. Diese drei Zugänge sind von der Berghof Foundation/ Friedenspädagogik Tübingen didaktisch aufbereitet worden und dienten „Triple V” als Leitfaden.

© 2013, Berghof Foundation

Die drei Hauptziele von „Triple V“ waren:

- **Methodische Ebene**
  Entwicklung von Methoden, mit denen Jugendlichen Werte bewusst gemacht werden können. Diese Methoden werden in einem Handbuch zusammengefasst, das europaweit in der Wertevermittlung eingesetzt werden soll.
- **Systemische Ebene**
  Schaffung eines europaweiten Systems der Wertevermittlung, das Wertekommunikatoren ausbildet.
- **Individuelle Ebene**
  Entwicklung und Stärkung des Wertebewusstseins von Jugendlichen durch Anwendung spezifischer Methoden der Wertevermittlung.

© 2013, Berghof Foundation

Literatur

Werte vermitteln

Annan, Kofi (2003): Dritte Weltethos-Rede am 12.12.2003 in Tübingen. <www.weltethos.org>

Bardi, Anat/Julie Anne Lee/Nadi Hofmann-Towfigh/ Geoffrey Soutar (2009): The structure of intraindividual value change. In: Journal of Personality and Social Psychology 97 (5), S. 913-929.

Blasi, Augusto (1983): Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. In: Developmental Review 3 (2), S. 178–210.

Blasi, Augusto (1993): Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für moralisches Handeln. In: Wolfgang Edelstein/Gertrud Nunner-Winkler/Gil Noam (Hrsg.) (1993): Moral und Person. 1. Aufl., Frankfurt/M.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2008): Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung. Augsburg.

Bierhoff, Hans-Werner (2004): Handlungsmodelle für die Analyse von Zivilcourage. In: Gerd Meyer u.a. (Hrsg.): Zivilcourage lernen. Tübingen, S. 60-69.

Bittl, Karl-Heinz/Dana Moree (2008): Wertekiste. Transkulturelles Lernen mit Werten. Nürnberg.

Böhnisch, Lothar u.a. (Hrsg.) (2009): Männerfreundschaften. Grundlagen und Dynamiken einer vernachlässigten Ressource. Weinheim.

Breit, Gerhard/Siegfried Schiele (Hrsg.) (2000): Werte in der politischen Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.

Brumlik, Micha (2004): Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht. München.

Edelstein, Wolfgang/Gertrud Nunner-Winkler/Gil Noam(Hrsg.) (1993): Moral und Person. 1. Aufl., Frankfurt/M.

Edelstein, Wolfgang/Fritz Oser/Peter Schuster (Hrsg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel.

Edelstein, Wolfgang/Peter Fauser (2001): Demokratie leben und lernen. Bonn 2001.

Elsenbast, Volker u.a. (2008): Werte, Erziehung, Religion: Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und werteorientierter Bildung. Münster.

Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 3. Aufl., Opladen.

Freese, Hans-Ludwig (Hrsg.) (1992): Gedankenreisen. Philosophische Texte für Jugendliche und Neugierige. Reinbek.

Fromm, Erich (1991): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. 9. Aufl., München.

Fromm, Erich (1962): Beyond the Chains of Illusion. New York 1962. In: Rainer Funk: Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk. Stuttgart.

Giesecke, Hermann (2005). Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim.

Gronemeyer, Matthias (2009): Wie kommt das Böse in den Menschen – und wie wieder heraus? Ein philosophischer Kommentar zu Serkan A. und Spyridon L. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Juli/August, S. 549-561.

Gugel, Günther (2010): Handbuch Gewaltprävention II. Für die Schule und die Arbeit mit Jugendlichen. Tübingen.

Gugel, Günther (2010): Werte vermitteln. Grundlagen, Praxisfelder, Materialien. Tübingen.

Hardy, Sam A./ Gustavo Carlo (2005): Identity as a Source of Moral Motivation. In: Human Development 48 (4), S. 232–256.

Hauff, Volker (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundt-land-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.

Hentig, Hartmut von (1999): Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München.

Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.

Hitlin, Steven (2003): Values as the Core of Personal Identity: Drawing Links between Two Theories of Self. In: Social Psychology Quarterly 66 (2), S. 118–137.

Hitlin, Steven (2007): Doing good, feeling good: Values and the self 's moral center. In: The Journal of Positive Psychology 2 (4), S. 249–259.

Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 8. akt. Aufl., Weinheim, München.

Hurrelmann, Klaus/ Matthias Albert (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. (Shell Jugendstudie) Frankfurt/M.

Jäger, Uli/Nadine Heptner (2009): Fußball für Frieden und Entwicklung. Essentials für die Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen.

KICKFAIR/Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (Hrsg.) (2006): Straßenfußball für Toleranz. Tübingen.

KICKFAIR/CDI (2009): Fußball, Lernen und Bildung. Ostfildern.

Köhler, Horst (2004): Was gehen uns die anderen an? Ethische Grundlagen internationaler Politik am Beispiel Afrika. Frankfurter Rundschau, 1.12.2004.

Kohlberg, Lawrence u.a. (1997): Die Psychologie der Moralentwicklung. 2. Aufl., Frankfurt/M.

Kneise, Eva (2008): Ressourcenorientierte Aggressionsprävention. Zu den Chancen ressourcenorientierter Ansätze bei Aggression und Dissozilität von Jugendlichen aus pädagogischer Sicht. Dissertation. Universität zu Köln, Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/2694>

© 2013, Berghof Foundation

Küng, Hans (1992): Projekt Weltethos. München.
Latzko, Brigitte (2006). Werteerziehung in der Schule. Regeln und Autorität im Schulalltag. Opladen.
Lind, Georg (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. 2. überarb. Aufl., München.
Luther, Dorothea/Arturo Holtz (1998): Erziehung zu mehr Fair-Play. Anregungen zum sozialen Lernen – im Sport, aber nicht nur dort. Bern u.a.
Marci-Boehncke, Gudrun/Matthias Rath (Hrsg.) (2007): Jugend, Werte, Medien: Die Studie. Weinheim und Basel.
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): Jim-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart 2009.
Meyer, Gerd u.a. (Hrsg.) (2004): Zivilcourage Lernen. Analysen, Modelle, Arbeitshilfen. Tübingen.
Mokrosch, Reinhold (2009). Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen.
Nunner-Winkler, Gertrud (2006): Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher. 1. Aufl., Wiesbaden.
Nunner-Winkler, Gertrud (2009): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Juli/August 2009, S. 528-548.
Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6 vollst. überarb. Aufl., Weinheim/Basel.
Oser, Fritz (2001): Acht Strategien der Werte- und Moralerziehung. In: Wolfgang Edelstein/Fritz Oser/Peter Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel.
Pilz, Gunter, A. (2005): Erziehung zum Fair-Play im Wettkampfsport. Ergebnisse aus Untersuchungen im wettkampforientiertem Jugendfußball. In: Bundesgesundheitsblatt. Berlin.
Peez, Georg (1992): Vorbilder in der Kunstpädagogik, Nachdenken über die Vorbildlichkeit von Beuys und darüber hinaus. In: Kunst + Unterricht, Zeitschrift für Kunstpädagogik, Heft 166, Oktober, S. 12-13.
Precht, Richard David (2007). Wer bin ich und wenn ja wie viele? Eine philosophische Reise. München.
Reinders, Heinz (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. Stuttgart.
Sader, Manfred (2002): Toleranz und Fremdsein. 16 Stichworte zum Umgang mit Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit. Weinheim und Basel.
Schneewind, Klaus A./Beate Böhmert (2009): Jugendliche kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen". Bern.
Schubarth, Wilfried u.a. (Hrsg.) (2010): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden.
Schwartz, S. H. (2007): Universalism Values and the Inclusiveness of Our Moral Universe. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 38 (6), S. 711–728.
Schweitzer, Albert (2009): Die Ehrfurcht vor dem Leben. 9. Aufl., München.
Seiffert, Anne/Sandra Zentner (2010): Service-Learning – Lernen durch Engagement. Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunke. Weinheim.
Sitzer, Peter (2009): Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung Missachtung und Gewalt. Weinheim/München.
Sliwka, Anne (o.J.): Reflexion als zentrale Komponente des Service Learning. <www.lernen-durch-engagement.de>
Sliwka, Anne/S. Frank (2004): Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim und Basel.
Sliwka, Anne/C. Petry, C./P.E. Kalb (Hrsg.) (2009): Durch Verantwortung lernen – Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim und Basel.
Staatsinstitut für Schulqualität (o.J.): Werteerziehung und Medien. München. <www.medieninfo.bayern.de>
Standop, Jutta (2005). Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim.
Staub, Erwin (1981): Entwicklung prosozialen Verhaltens: Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit. München u.a.
Stein, Margit (2008). Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. München.
Wunden, Wolfgang (2006): Medienethik. In: Südwestrundfunk (Hrsg.): Öffentlich-rechtlicher Rundfunk in Deutschland. Stuttgart, S. 44-48.

© 2013, Berghof Foundation

Interkulturelles Lernen

Alheim, Klaus/Bardo Heger (2000): Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde. 2. durchges. Aufl., Schwalbach/Ts.

Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarb. und ergänzte Aufl., Darmstadt.

Auernheimer, Georg (2008): Feindbildkonstruktionen – das Beispiel Islam und Muslime. In: Renate Grasse/Bettina Gruber/Günther Gugel (Hrsg.): Friedenspädagogik. Reinbek, S. 185-212.

Auernheimer, Georg (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

Bade, Klaus (Hrsg.) (2007): Enzyklopädie Migration in Europa: Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München.

Baier, Dirk u. a. (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Forschungsbericht 109. Hannover.

Baier, Dirk/Christian Pfeiffer (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter. Hannover.

Bannenberg, Britta (2009): Kriminalität bei jungen Migranten und Präventionsansätze. In: Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen? Mönchengladbach, S. 155-185.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (2010): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Berlin.

Benz, Wolfgang (Hrsg.)(2009): Islamfeindschaft und ihr Kontext: Dokumentation der Konferenz Feindbild Muslim, Feindbild Jude. Berlin.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2010): Deutschland schafft sich nicht ab. Gütersloh <www.bertelsmannstiftung.de>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Migrationsreport 33, Nürnberg.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Minas. Atlas für Migration, Integration und Asyl. Nürnberg.

Eckert, Roland (2010): Kulturelle Homogenität und aggressive Intoleranz. Eine Kritik der Neuen Rechten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44/2010.

EED (Hrsg.) (2007): Fair Reisen mit Herz und Verstand. Bonn.

Erll, Astrid/Marion Gymnich (2009): Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart.

Glasl, Friedrich (2005): Muss es in Organisationen zum Kulturkampf kommen? In: Trigon Themen, 4/2005.

Glaser, Stefan/Thomas Pfeiffer (2007): Erlebniswelt Rechtsextremismus: Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe, Methoden, Praxis der Prävention. Schwalbach/Ts.

Gruen, Arno (2000): Der Fremde in uns. Stuttgart.

Gugel, Günther (2011): Praxisbox Interkulturelles Lernen. Grundlagen, Ansätze, Materialien. Tübingen.

Hall, Edward T. (1981): Beyond Culture. New York.

Han, Petrus (2000): Soziologie der Migration. Erklärungsmodell, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart.

Henkes, Christian u. a. (2011): Integration, Zuwanderung und Soziale Demokratie. Berlin.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2010): Deutsche Zustände. Folge 9. Frankfurt/M.

Holzbrecher, Alfred (2005): Interkulturelles Lernen. In: Wolfgang Sander (Hrsg): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 392-406.

Holzbrecher, Alfred (Hrsg.) (2011): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach/Ts.

Haumersen, Petra/Frank Liebe (1990): Eine schwierige Utopie. Der Prozeß interkulturellen Lernens in deutsch-französischen Begegnungen. Berlin.

Henkes, Christian u. a. (2011): Integration, Zuwanderung und Soziale Demokratie. Berlin.

Holthusen, Bernd (2009): Straffällige männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund – eine pädagogische Herausforderung. In: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.): Jugendgewalt mit Migrationshintergrund. Dokumentation der Fachtagung. Hannover.

Horn, Christian u. a. (2006): Vom Fliehen und Ankommen. Flüchtlinge erzählen. Karlsruhe.

Losche, Helga (2000): Interkulturelle Kommunikation. Augsburg.

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) (2010): Deutsche Zustände – Unruhige Zeiten. Presseinformation zur Präsentation der Langzeituntersuchung Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Berlin 3.12.2010.

InWEnt (Hrsg.) (2006): Faires Miteinander. Leitfaden für die interkulturell kompetente Kommune 2012. 4. überarb. Aufl., Bonn.

Krüger-Potratz, Marianne/Werner Schiffauer (2011): Migrationsreport 2010. Fakten – Analysen– Perspektiven. Frankfurt/M.

Lanig, Thomas (2001): „Die Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg!". Mühlheim an der Ruhr.

Lanier, Sarah, A./Ingo Rothkirch (2006): Menschen aus fremden Kulturen verstehen. Marburg.

Lin, Susanne (1999): Vorurteile überwinden – eine friedenspädagogische Aufgabe. Grundlegung und Darstellung einer Unterrichtseinheit. Weinheim und Basel.

Mecheril, Paul u. a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.

Neckel, Sighard u. a. (Hrsg.) (2010): Sternstunden der Soziologie. Wegweisende Theoriemodelle des soziologischen Denkens. Frankfurt/M./New York.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2000): Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch. Hannover.

Petersen, Lars-Eric/Bernd Six (2008): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Intervention. Weinheim.

Rademacher, Helmolt/Maria Wilhelm (2009): Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. Berlin.

© 2013, Berghof Foundation

Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim.

Rodriguez, Encarnación Gutiérrez (2003): Institutionalisierte Ethnisierung und Ausschließung. Die Konstruktion ethnisierter Kollektive für Staat, Bildung und Arbeitsmarkt. <www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/441546.html>

Sader, Manfred (2002): Toleranz und Fremdsein. 16 Stichworte zum Umgang mit Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit. Weinheim und Basel.

Schrader, Lutz (2007): Ethnopolitische Konflikte. <www.bpb.de/themen/F0HT7M,=,Ethnopolitische_Konflikte.html>

Sinus Sociovision (Hrsg.) (2008): Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. Heidelberg u. a. <www.sinus-institut.de/>

Stemmler, Susanne (2011): Multikultur 2.0: Willkommen im Einwanderungsland Deutschland. Göttingen.

Tibi, Bassam (1998): Europa ohne Identität. Die Krise der multikulturellen Gesellschaft. München.

Trojanow, Ilija/Ranjit Hoskoté (2007): Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen. München.

Universität Münster/Exzellenzcluster „Religion und Politik" (Hrsg.) (2010): Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt. Münster.

Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld.

Wulf, Christoph (2006): Kulturelle Vielfalt und immaterielles kulturelles Erbe. In: Christoph Wulf/Jacques Poulain/Fathi Triki (Hrsg.): Europäisch und islamisch geprägte Länder im Dialog. Berlin, S. 248-259.

Zick, Andreas/Beate Küpper/Andreas Hövermann (2010): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung Berlin.

Links

- Anti-Rassismus-Informations-Centrum: www.aric.de
- Amnesty International: www.amnesty.de, www.amnesty.org
- Ausländerbeauftragte der Bundesregierung: www.bundesauslaenderbeauftragte.de
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: www.bamf.de
- Bundesministerium des Innern: www.bmi.bund.de
- Culture Counts: www.aja-online.org/de/culture-counts/ueber-culture-counts
- DGB-Bildungswerk, Bereich Migration und Qualifizierung: www.migration-online.de
- Für ein weltoffenes Deutschland: www.gesicht-zeigen.de
- Informationen zur Antirassismusarbeit: www.interkultureller-rat.de
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V.: www.idaev.de
- Integrationsbeauftragte der Bundesregierung: Integrationsbeauftragte.de
- Interkultureller Rat: www.interkultureller-rat.de
- Kulturelle Dimensionen: www.geert-hofstede.com
- Pro Asyl : www.proasyl.de
- Radio Multikulti: www.multikulti.de
- Schule ohne Rassismus: www.schule-ohne-rassismus.org
- UN Hochkommissar für Menschenreche: http://unhcr.ch
- Verband für interkulturelle Arbeit: www.via-bundesverband.de

© 2013, Berghof Foundation

Konflikte

Assmann, Jan/Dietrich Harth (Hrsg.) (1997): Kultur und Konflikt Frankfurt/M.

Ballreich, Rudi/Friedrich Glasl (2007): Mediation in Bewegung. Stuttgart.

Becker, Georg E. (2006): Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. Weinheim und Basel.

Behn, Sabine u. a. (2006): Mediation an Schulen. Eine bundesweite Evaluation. Wiesbaden.

Behn, Sabine/Nicole Kügler/Dorte Schaffranke (2009): Schulmediation in der Praxis(er)forschung. In: Perspektive Mediation, Heft 1/2009, S. 34-40.

Besemer, Christoph (2009): Mediation. Vermittlung in Konflikten. Karlsruhe.

Eckert, Roland/Helmut Willems (1992): Konfliktintervention. Opladen.

Eckert, Roland/Helmut Willems (2002): Eskalation und Deeskalation sozialer Konflikte: Der Weg in die Gewalt. In: Wilhelm Heitmeyer/John Hagan (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden.

Fietkau, Hans-Joachim (2000): Psychologie der Mediation. Berlin.

Fisher, Roger/William Ury/Bruce Patton (2004): Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhandlungstechnik. Frankfurt/M.

Galtung, Johan (1998): Die andere Globalisierung. Perspektiven für eine zivile Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert. Münster.

Galtung, Johan (2007): Konflikte und Konfliktlösungen. Die Tanscend-Methode und ihre Anwendung. Berlin.

Glasl, Friedrich (2004): Konfliktmanagement. 8. Aufl., Bern u. a.

Glasl, Friedrich (2007): Selbsthilfe in Konflikten. Bern u. a.

Glasl, Friedrich (2008): Dynamik sozialer Konflikte und Ansätze zur Konfliktbehandlung. In: Renate Grasse/Bettina Gruber/Günther Gugel (Hrsg.): Friedenspädagogik. Reinbek, S. 123-139.

Gugel, Günther (2010): Praxisbox Streitkultur. Konflikteskalation und Konfliktbearbeitung. 2. Aufl., Tübingen 2011.

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

Gutierrez, Juan (1998): Friedens- und Versöhnungsarbeit. Konzepte und Praxis. In: Evang. Akademie Loccum: Agenda für den Frieden: Versöhnung. Loccumer Protokolle 55/98. Loccum.

Jefferys-Duden, Karin (2002): Konfliktlösung und Streitschlichtung: Das Sekundarstufen-Programm. Weinheim und Basel.

Korn, Judy/Thomas Mücke (2000): Gewalt im Griff. Band 2. Deeskalations- und Mediationstrainings. Weinheim/Basel.

Lohmann, Gerd (2007): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen. Berlin.

Montada, Leo/Elisabeth Kals (2001): Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen. Weinheim.

Müller-Fohrbrodt, Gisela (1999): Konflikte konstruktiv bearbeiten. Zielsetzungen und Methodenvorschläge. Opladen.

Rademacher, Helmolt (2007): Leitfaden konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation. Für eine veränderte Schulkulutur. Schwalbach/Ts.

Sader, Manfred (2007): Destruktive Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Verminderung. Weinheim/Basel.

Schmitt, Annette (2005): Konfliktmediation in der Schule. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. Hamburg.

Schröder, Achim/Angela Merkle (2007): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention – Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.

Simsa, Christiane/Wilfried Schubarth (Hrsg.) (2001): Konfliktmanagement an Schulen. Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt/M.

Spillmann, Kurt R. (1991): Konfliktdynamik und Kommunikation. Strategien der De-Eskalation. In: Manfred Prisching/Gerold Mikula (Hrsg.): Krieg, Konflikt, Kommunikation. Der Traum von einer friedlichen Welt. Wien.

Steinweg, Reiner/Gerd Koch (Hrsg.) (2006): Erzählen, was ich nicht weiß. Die Lust zu fabulieren und wie sie die politische, soziale und therapeutische Arbeit bereichert. Berlin.

© 2013, Berghof Foundation

Medien und Gewalt

Anfang, Günther (2003): Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis. München.

Arnold, Rolf/Horst Siebert (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren.

Baake, Dieter (1998): Medienkompetenz. In: Kubicek u. a. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998. Heidelberg.

Bachmair, Ben (2008): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden.

Baier, Dirk/Christian Pfeiffer (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Forschungsbericht 107. Hannover.

Bergmann, Wolfgang/Gerald Hüther (2008): Computersüchtig. Kinder im Sog der modernen Medien. Weinheim und Basel.

Büttner, Christian/Joachim von Gottberg/Magdalena Kladzinski (Hrsg.) (2005): Krieg in Bildschirmmedien. München.

Bundeszentrale für politische Bildung u. a. (Hrsg.) (2007): Didaktische Handreichung zur Nutzung der DVD „Krieg in den Medien". Bonn.

Gaus, Bettina (2004): „Frontberichte" – Die Macht der Medien in Zeiten des Krieges. Frankfurt/M. 2004.

Grimm, Petra/Katja Kirste/Jutta Weiß (2005): Gewalt zwischen Fakten und Fiktionen. Eine Untersuchung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen unter besonderer Berücksichtigung ihres Realitäts- und Fiktionalitätsgrades. Berlin.

Grimm, Petra/Stefanie Rhein/Elisabeth Clausen-Muradian (2008): Gewalt im Web 2.0. Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik. Berlin.

Gugel, Günther (2011): Praxisbox Medien und Gewalt. Problemfelder und Handlungsmöglichkeiten. Tübingen.

Hermann, Dieter (2004): Geschlechtsspezifische Aspekte der Gewaltprävention, in: Bannenberg, Britta/Erich Marks/Marc Coester (Hrsg.): Kommunale Kriminalprävention. Ausgewählte Beiträge des 9. Deutschen Präventionstages (17. und 18. Mai 2004 in Stuttgart). Bad Godesberg.

Hoffmann, Dagmar/Lothar Mikos (Hrsg.) (2007): Mediensozialisationstheorien – neue Ansätze und Modelle in der Diskussion. Wiesbaden.

Initiative klicksafe (Hrsg.) (2008): Knowhow für junge User. Materialien für den Unterricht. Mehr Sicherheit im Umgang mit dem World Wide Web. Ludwigshafen. <www.klicksafe.de/service/schule-und-unterricht/lehrerhandbuch/index.html>

izi (Hrsg.) (2008): Girls and Boys and Television. München 2008. <www.izi.de>

Höltgen, Stefan (2010): Killerspiele: Videogames, Mediengewalt und Zensur. Berlin.

Jugendschutz.net (Hrsg.) (2011): Ergebnisse der Recherchen und Kontrollen. Bericht 2010. Mainz.

Krahé, Barbara/Ingrid Möller/Anja Berger (2006): Aktuelle Forschungsprojekte zum Thema „Mediengewalt": Fragestellungen, Methode und Ergebnisse. Potsdam. <www.psych.uni-potsdam.de/social/projects/files/ForschungThema-Mediengewalt.pdf>

Kunczik, Michael/Astrid Zipfel (2004): Sachbericht zum Projektbericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. Mainz.

Kunczik, Michael/Astrid Zipfel (2005): Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. Berlin.

Kunczik, Michael/Astrid Zipfel (2006): Gewalt und Medien: Ein Studienhandbuch. Köln/Weimar.

Kunczik, Michael/Astrid Zipfel (2010): Medien und Gewalt. Befunde der Forschung 2004-2009. Berlin 2010.

Landesstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2005): Jugend und verantwortungsbewusste Mediennutzung – Medien und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart.

Lauffer, Jürgen/Renate Röllecke (Hrsg.) (2010): Jugend – Medien – Kultur. Medienpädagogische Konzepte und Projekte. München.

Maase, Kaspar (1994): Die Heilkraft des Placebo. Kampf gegen Mediengewalt als moderner Ritus. In: Mittelweg 36, Heft 1/1994, S. 18-21.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2009): Jim-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. <www.mpfs.de>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2009): Kim-Studie 2009. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. <www.mpfs.de>

medien+bildung.com (Hrsg.) (2010): Fundus Medienpädagogik. 50 Methoden und Konzepte für die Schule. Weinheim.

Mikos, Lothar (2009): Kritik an der Gewaltforschung. In: tv diskurs 4/2009,S. 68-70.

Pfeiffer, Christian/Matthias Kleimann (2006): Medienkonsum, Schulleistungen und Jugendgewalt. In: tv diskurs 36, 2/2006.

Pinheiro, Paulo Sergio (2006): World report on Violence against Children. United Nation Secretary Generals Study. Geneva.

Rabold, Susann/Dirk Baier/Christian Pfeiffer (2008): Jugendgewalt und Jugenddelinquenz in Hannover. Hannover.

Rogge, Jan Uwe (2010): Pubertät. Loslassen oder Haltgeben. Reinbek.

Schell, Fred (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. Schriftenreihe Medienpädagogik. Band 5. 4. Aufl., München.

Schröder, Erhard (2009): Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren. Weinheim und Basel.

Sohns, Jan-Arne/Rüdiger Utikal (Hrsg.) (2009): Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung. Weinheim und Basel.

© 2013, Berghof Foundation

Spitzer, Manfred (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart.
Steffen, Wiebke (2011): „Neue Medienwelten – Herausforderungen für die Kriminalprävention. Gutachten für den 16. Deutschen Präventionstag 30./31.5.2011 Oldenburg. Heiligenberg/München.
Süss, Daniel/Claudia Lampert/Christine W. Wijnen (2009): Medienpädagogik: Eine Einführung. Wiesbaden.

Links

- Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien: www.bundespruefstelle.de
- Filmtrailer: http://de.filmtrailer.com
- Film und Kinotrailer: www.trailer-welt.de
- Flimmo: www.flimmo.de
- Internetfilmdatenbank: www.imdb.com
- Klick Tipps: www.klick-tipps.net
- Medienculture online: www.mediaculture-online.de
- Medienprojekt Wuppertal: www.medienprojekt-wuppertal.de
- Positive Bewertung von guten Computerspielen: www.spielbar.de
- Spieletrailer: www.spieletrailer.com

© 2013, Berghof Foundation

Reihe Praxisboxen

Günther Gugel: Praxisbox Streitkultur
Konflikteskalation und Konfliktbearbeitung.
64 Seiten Booklet, 30 Bild- und Textkarten, 13,5 x 21 cm,
vierfarbig, DVD-Video 23 Min., in einer Hardbox.
Tübingen 2010, 26.- Euro

Günther Gugel: Praxisbox Medien und Gewalt
Problemfelder und Handlungsmöglichkeiten.
88 Seiten Booklet, 30 Bild- und Textkarten, 13,5 x 21 cm,
vierfarbig; CD-ROM in einer Hardbox.
Tübingen 2011, 26.- Euro

Günther Gugel: Praxisbox Interkulturelles Lernen
Grundlagen, Ansätze, Materialien.
Booklet, Bild- und Textkarten, DVD-Video
88 Seiten Booklet, 30 Bild- und Textkarten 13,5 x 21 cm,
vierfarbig, DVD-Video, in einer Hardbox.
Tübingen 2011, 26.-Euro

Günther Gugel: Praxisbox Werte vermitteln
Grundlagen, Praxisfelder, Materialien.
Booklet, Bildkarten, CD-ROM „Max!"
88 Seiten Booklet, 30 Bildkarten, 13,5 x 21 cm,
vierfarbig, CD-ROM 23 Min., in einer Hardbox. 2. Aufl.,
Tübingen 2012, 26.- Euro

Bezug:
Kreisjugendring Rems-Murr e.V.
Marktstr. 48, D-71522 Backnang
www.jugendarbeit-rm.de, info@jugendarbeit-rm.de