

Fit machen für Demokratie: Ein Grundwerte-Curriculum



**Ein Grundwerte-Curriculum
für Demokratie**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Herausgeber

American Jewish Committee (AJC), Berlin

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ), Land Brandenburg

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SenBildWiss), Berlin

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), Landesverband Berlin-Brandenburg

Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (RAA), Brandenburg

Autorinnen und Autoren

Sandra Anusowicz-Baer, Rebekka Bendig, Deidre Berger, Claudia de Costa, Susanne Frank, Christa Hilbig, Ulrike Kahn, Brigitte Kather, Michael Rump-Räuber, Rouven Sperling, Hermann Zöllner

Steuergruppe

Deidre Berger, Peter von Campenhausen, Ulrike Kahn, Reinhold Reitschuster, Michael Rump-Räuber, Hermann Zöllner

Fachliche Beratung

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Wolfgang Jehlicka, Alfred Roos

unter Mitwirkung von

Simone Janik, Dr. Jochen Müller und dem Studienseminar für Politische Bildung, Potsdam

Gestaltung

Christa Penserot, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Ingolf Schwan, Potsdam

Grafik

Angela Buchholz, Berlin

Druck

Oktoberdruck AG, Berlin. Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

2. überarbeitete Auflage © 2011

Auflagenhöhe 500

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-940987-67-9

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

*Lapidus Fund for
Promoting Tolerance*

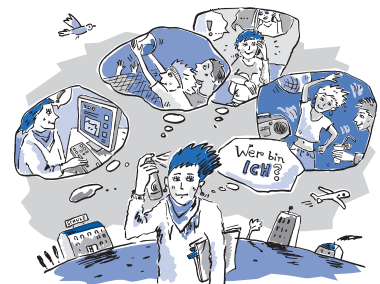


**EINFÜHRUNG IN DAS GRUNDWERTE-CURRICULUM
HANDS ACROSS THE CAMPUS**

RAHMENLEHRPLANBEZÜGE FÜR BERLIN UND BRANDENBURG

BAUSTEIN I: IDENTITÄT UND GESELLSCHAFT

- A Wer bin ich? Das bin ich!
- B Wer sind wir? Unsere Identität
- C Was ist uns wichtig? Vorstellungen, die unser Leben bestimmen



BAUSTEIN II: LEBENDIGE DEMOKRATIE

- A Partizipation in der Schule
 - A 1 Materialien für Hands-Up-Gruppen
 - A 2 Materialien für Hands-Steuer-Gruppen
- B Förderung von Engagement
- C Partizipation in Unternehmen
- D Erinnerung in Bewegung



BAUSTEIN III: DEMOKRATIE IN DEUTSCHLAND UND DEN USA

- A Frauenwahlrecht – wenn aus Unterschieden Benachteiligung wird
- B Widerstand im Nationalsozialismus – Erfahrungen aus der Geschichte
- C Civil rights movement und gewaltloser Widerstand
- D Deutschland – ein Einwanderungsland



BAUSTEIN IV: MENSCHENRECHTE

- A Codex Hammurapi
- B Nürnberger Prozesse – universelle Gerechtigkeit herstellen
- C Leben in Darfur
- D Südafrika im Übergang von der Apartheid zur Demokratie
- E Rassismus hat Geschichte: Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika (Namibia)



BAUSTEIN V: HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE DEMOKRATIE

- A Nahost
- B Antisemitismus am Beispiel von Verschwörungstheorien
- C Gewinn oder Moral – ethische Unternehmensführung
- D Jugendliche suchen Orientierung für ihre Zukunft



PORTFOLIO

METHODENWERKSTATT



Grussworte

LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

als im Jahr 1989 die Mauer fiel, habe ich das als eine Sternstunde der Demokratie empfunden. Der starke Eindruck, der von den Sprechchören der friedlichen Demonstranten mit den Worten „Wir sind das Volk“ ausging, ist mir bis heute lebendig in Erinnerung geblieben.

Der Fall der Mauer war vor Allem auch der Fall der SED-Diktatur und ein Riesenschritt in Richtung Freiheit und Demokratie. Die Bürgerinnen und Bürger der neuen Länder haben in den vergangenen 21 Jahren mit großem Engagement demokratische Strukturen entwickelt und aufgebaut.

In diesen Jahren hat sich aber auch gezeigt, dass gelebte Demokratie beständige Veränderung und Entwicklung bedeutet und täglich neuer Anstrengungen zu ihrem Erhalt bedarf. Das ist für alle Menschen – auch für Politiker – eine beständige Herausforderung. Deshalb ist es sehr wichtig, dass Kinder und Jugendliche früh lernen, mit dieser Herausforderung umzugehen. Wenn wir unsere Demokratie auch in Zukunft als Instrument von gesellschaftlichen Entscheidungen und Interessenausgleich erfahren möchten, müssen wir schon heute junge Menschen motivieren, Verantwortung für sich und in der Gesellschaft zu übernehmen, mitzugestalten und auch gegen menschenverachtende Haltungen und Übergriffe aufzustehen.

Deshalb: Demokratie leben und lernen ist eine zentrale Aufgabe der Schule.

Die Curricula Hands for Kids und Hands Across the Campus wollen junge Menschen fit machen für Demokratie. Sie bieten Schulen vielseitige Anregungen und Konzepte für das Einüben demokratischen Handelns, für Wertebildung und demokratische Schulentwicklung. Die Erfahrungen der Schulen, die in Berlin und Brandenburg bereits mit einem der beiden Hands-Programme arbeiten, zeigen, dass von der Demokratie- und Wertebildung in der Schule sehr positive Impulse für die Weiterentwicklung der Lernkultur ausgehen.

Ich freue mich, dass nach dem Programm Hands for Kids für die Primarstufe nun auch das Programm für die weiterführenden Schulen, Hands Across the Campus in überarbeiteter Fassung vorliegt.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Arbeit mit diesem Programm und eine nachhaltige Wirkung des Programms für die Demokratiebildung in Ihren Schulen und in unserem Land!

Ihre



Dr. Martina Münch

Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

SEHR GEEHRTE DAMEN UND HERREN,
LIEBE LEHRERINNEN UND LIEBE LEHRER,

Fit machen für Demokratie – diese Zielbeschreibung des Grundwerte-Curriculums Hands Across the Campus kann klarer kaum ausdrücken, worin die Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen der Sekundarstufe Berlins und Brandenburgs unterstützt werden sollen: Schülerinnen und Schüler zu selbstbewussten demokratiefähigen und demokratischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern zu erziehen.

Im Rahmen des im Jahr 2007 beendeten Modellprojekts „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hat sich in der Diskussion um eine schulische Demokratieförderung gezeigt, dass die in den Fächern Politische Bildung und Sozialkunde gelegten demokratischen Grundorientierungen ergänzt und vertieft werden sollten durch die verstärkte Förderung einer demokratischen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler, die zugleich auch eine demokratische Schulentwicklung befördern kann.

Das vorliegende Curriculum folgt dieser Erkenntnis und verbindet Elemente von Demokratie leben wie Konflikte lösen, sich beteiligen, Verantwortung übernehmen, anerkannt werden und andere respektieren mit grundlegenden Elementen von Demokratie lernen, sowie Perspektiven anderer einnehmen, Kinder- und Menschenrechte kennenlernen, demokratische Strukturen verstehen und sich in ihnen orientieren, Zusammenhänge erkennen und beurteilen und Wissen erwerben über die Grundrechte u. a. m.

Grundlegend ist dabei die Erkenntnis, dass es z. B. nicht reicht, Grundrechte einfach nur „zu haben“, sondern dass Rechte nur dann etwas wert sind, wenn man sie auch in Anspruch nimmt. Demokratie lebt vom demokratischen Tun und Handeln! Dass dies keine Frage des Alters ist, dass Engagement für Demokratie bereits in jüngsten Jahren beginnen kann, zeigt z. B. immer wieder auch die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an dem bundesweiten Wettbewerb „Demokratisch Handeln“.

Ich wünsche mir, dass das bereits im Prozess seiner Entwicklung an Berliner Schulen erprobte Curriculum auf eine große Zustimmung stößt, genutzt wird und zu einer demokratischen Weiterentwicklung unserer Schulen beitragen kann.

Es grüßt Sie herzlich



Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner
Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung

LIEBE LESERINNEN, LIEBE LESER,
LIEBE KOLLEGINNEN, LIEBE KOLLEGEN,

vor Ihnen liegt das vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin- Brandenburg (LISUM) und dem American Jewish Committee (AJC) gemeinsam entwickelte Unterrichtsmaterial Hands Across the Campus, ein Grundwertecurriculum für Demokratie. Gemeinsam mit dem Programm Hands for kids bildet es die Grundlage für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen vom Kindergarten bis zum Abitur.

An der Erarbeitung und Erprobung des Hands-Programms waren Lehrkräfte aus Berlin und Brandenburg beteiligt.

Zentrale Ziele des Programms sind die Förderung von gegenseitigem Respekt, der Anerkennung von Vielfalt und die Vertiefung von demokratischen Werten. Schule wird als ein Ort verstanden, an dem demokratisch gedacht und gehandelt wird. An diesem Ort wird Demokratie erlebt – Schüler- und Lehrerschaft, Eltern, das gesamte Personal der Schule, die Umgebung der Schule, wie z. B. Jugendfreizeiteinrichtungen, sind ein Teil der Schule und des Schulalltags. Nur mit diesem Verständnis kann Demokratie als ein politisches System verstanden werden, in dem alle Bürger verortet sind und für spezifische Probleme auch gemeinsame Lösungen finden.

Hands Across the Campus ist ein schülerbezogenes, auf Verantwortungsübernahme in der demokratischen Gesellschaft orientiertes Programm. Zentrale Elemente sind der Klassenrat und die Ausgestaltung demokratiepädagogischer Konzepte im Unterricht.

Der Klassenrat ist ein basisdemokratischer Ansatz, um gemeinsam Verantwortung für das Leben der Klasse zu übernehmen. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse befragen sich über ihr Handeln und ihr Verhalten, über Zufriedenheit und Ärger, über Probleme und Ansichten, über Pläne und Absichten, über Vorhaben und Projekte. So entstehen Anerkennung, Überzeugung eigener Wirksamkeit und Verantwortungsbereitschaft als grundlegende Dispositionen des sozialen Handelns und Tugenden des zivilgesellschaftlichen Engagements.

Nach der Modellphase erfolgt jetzt die zweite Phase des Einsatzes des Curriculums in weiteren Schulen in Brandenburg und Brandenburg. Durch die gemeinsame Arbeit sollen Netzwerke entstehen, in denen Handsschulen mit Schulen in ihrer Umgebung kooperieren, um zum Beispiel gemeinsam regionale Konferenzen mit Schülerinnen und Schülern vorzubereiten und durchzuführen.

Wir bedanken uns bei allen, die das Projekt Hands across the campus in Berlin und Brandenburg unterstützt haben: dem American Jewish Committee, der deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, den Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Brandenburg. Insbesondere danken wir den Lehrkräften aus den beteiligten Schulen.

Wir hoffen, dass das vorliegende Material viele Anregungen für interessante Projekte in der Schule enthält und wünschen Ihnen viel Erfolg und Spaß im Rahmen der Arbeit mit dem Programm.



Dr. Gisela Beste
Direktorin i. V. des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

LIEBE LESERINNEN UND LIEBER LESER,

das American Jewish Committee (AJC) hat gemeinsam mit dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) das Grundwertecurriculum „Hands Across the Campus“ erarbeitet, um die gemeinsamen Werte und Überzeugungen zu fördern, die uns über den Atlantik hinweg verbinden. Entwickelt wurde das Programm ebenso wie die Grundschulversion „Hands for Kids“ in enger Zusammenarbeit mit Lehrern und Schülern an ausgewählten Pilotschulen in Berlin und Brandenburg.

Die Idee basiert auf einem Bildungsprogramm des AJC aus dem Jahr 1980, das in Zusammenarbeit mit den lokalen Schulbehörden in Los Angeles entwickelt worden ist, um Spannungen zwischen Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft abzubauen, Respekt für Vielfalt zu entwickeln und gemeinsames Engagement zu fördern. Das American Jewish Committee setzt sich schon seit seiner Gründung im Jahr 1906 für die Förderung von Vielfalt, Respekt und gegenseitigem Verständnis ein.

Das vorliegende Programm fördert interaktive Lernansätze und hilft jungen Menschen anhand von ethischen und moralischen Fragen aus Vergangenheit und Gegenwart dabei, die Grundsätze einer Demokratie- und Grundwertepädagogik nachvollziehen zu können. Das Material basiert auf konkreten Beispielen und spannt einen weiten Bogen durch Raum und Zeit, vom Codex Hammurabi über die Nürnberger Prozesse bis hin zu den Herausforderungen der modernen Einwanderungsgesellschaft.

Das Nachdenken über Identitäts- und Wertefragen soll den Jugendlichen helfen, eigene Standpunkte zu entwickeln und für ihre Positionen einzutreten.

Durch kooperatives Lernen und ‚service learning‘ sollen grundlegende demokratische Werte und Menschenrechte erfahrbar gemacht werden. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schülern zu einer aktiven Teilhabe an Entscheidungsprozessen zu ermutigen – sei es in der Schule, im Ehrenamt, im sozialen Umfeld und schließlich als Wähler und mündige Bürger. Das Nachdenken über die eigene und die gruppenbezogene Identität ist dabei ein wichtiger Ansatz des Programms und Basis für das persönliche Wertefundament. Zugleich ist es die Brücke zwischen einem Verständnis der nationalen Geschichte, der gemeinsamen transatlantischen Werte und den Lehren für die Gegenwart.

Seitens des American Jewish Committee wünsche ich Ihnen anregende und erlebnisreiche Erfahrungen bei der Arbeit mit der vorliegenden Materialsammlung.

Ihre

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Deidre Berger'. The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Deidre Berger
Director
American Jewish Committee

LIEBE LESERINNEN, LIEBER LESER,

eine demokratische Schule, eine Schule der Demokratie ist kein Luxus: Demokratie lernen ist keine Nebenaufgabe außerhalb des Ernstfalls, abseits vom Kerngeschäft des Unterrichts. Demokratie in der Schule ist der Ernstfall, sie muss im Mittelpunkt der Aufgabe stehen, die Schulen zu erfüllen haben.

Doch darauf sind Schulen in der Regel nicht gut vorbereitet. Der Tradition gemäß betrachten sie es – wenn überhaupt – als Aufgabe der Politischen Bildung, Information über Demokratie als Regierungsform und Kenntnisse über gesellschaftliche Institutionen und Strukturen zu vermitteln. Die Vorbereitung auf eine wirksame Beteiligung an der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaftsform, die Erfahrung der Schule als demokratische Lebensform, die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Eltern und Akteure aus Umfeld und Gemeinde durch Teilhabe mitgestalten, bleibt bis heute eher die Ausnahme als die Regel, eine Besonderheit von Leuchtturmschulen, die Auszeichnungen und Schulpreise dafür erhalten.

Dabei sind Bestand und Entwicklung der Demokratie auf die sozialen und moralischen Ressourcen angewiesen, die demokratische Schulen ihren Schülern an die Hand geben: Werte und Kompetenzen für die Demokratie, das Repertoire von Lerngelegenheiten und Lernkontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen und zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur beitragen. Dazu gehören Anerkennung und Respekt füreinander; Gleichheit vor- und miteinander; Empathie und Einfühlung im Umgang miteinander; die Fähigkeit und die Bereitschaft, die Perspektive des anderen zu übernehmen; Beteiligung, Kooperation und Verantwortungsübernahme in gemeinschaftlich organisierten Vorhaben; und Bereitschaft zur Diskussion und Verständigung beim Lösen von Konflikten mit Gerechtigkeit und Fairness als Maßstab des Urteils und des Handelns. Die OECD hat solche Haltungen und Handlungskompetenzen als die Fähigkeit bestimmt, autonom, d. h. selbstständig und selbstwirksam, und in heterogenen Gruppen erfolgreich, d. h. sozial kompetent zu handeln: Fähigkeiten, die demokratische Schulen ihren Schülern auf der Grundlage demokratischer Erfahrung vermitteln.

Demokratische Werte und Kompetenzen werden gelernt, geübt, erprobt und gemeistert. Hands Across the Campus stellt ein handlungsorientiertes Programm für demokratiebezogene Lernprozesse dar, das erprobte Bausteine unterschiedlicher Herkunft in ein gemeinsames Programm einbringt. Schulen, in denen Jugendliche dabei handlungswirksam lernen, Verantwortung für ihre Lebenswelt übernehmen und fairen Umgang miteinander pflegen, sind für Kinder Orte eines guten Lebens. Hands Across the Campus ist ein bedeutsamer Schritt auf diesem Weg.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg, Kinder auf ihrem Weg zu unterstützen, mündige Bürger und engagierte Demokraten zu werden. Das vorliegende Programm kann einen Beitrag dazu leisten.

Ihr



Prof. Dr. Dr. h. c. Wolfgang Edelstein
Emeritierter Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
und Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik

EINFÜHRUNG
in das Grundwerte-Curriculum
Hands Across the Campus

EINFÜHRUNG in das Grundwerte-Curriculum Hands Across the Campus

I. Wie kann sich eine Schule zur Hands-Schule entwickeln?

Gute Schulen haben Visionen, so auch eine Schule, die sich zur Hands-Schule entwickeln will. Eine dieser Visionen sei im Folgenden bildlich ausgedrückt:

Die Hands-Schule ist ein Ort, der von Händen umfasst und geschützt wird, die individuell und einzigartig sind. Hände kooperieren miteinander und gestalten diesen Ort.

In einer Hands-Schule basieren Unterrichts- und Schulentwicklung auf einem von Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern ausgehandelten Leitbild, das von den Grundwerten einer demokratischen Gesellschaft geprägt ist. Daraus leiten sich Werte und Normen für den täglichen Umgang und das gemeinsame Lernen in der Schule ab. Auf diesem Fundament entwickeln die Schülerinnen und Schüler altersspezifisch ihre sozialen, moralischen und demokratischen Kompetenzen.

Um sich diesem Ansatz von Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nähern, werden im Folgenden praktikable und zielführende Vorgehensweisen aufgezeigt.

Viele Wege führen zur Hands-Schule. Manchmal sind auch Umwege notwendig, um im Prozess voranzukommen. Welchen Ansatz eine Schule wählt, hängt von vielen Faktoren ab. Wichtig ist, dass Einigkeit über das Ziel besteht und Ansatzpunkte wie Vorgehensweisen gemeinsam ausgehandelt werden.

Im Folgenden werden drei mögliche Ansatzpunkte mit den entsprechenden Vorgehensweisen aufgezeigt. Sie werden „Schwerpunkte“ genannt, weil zwar das Ziel klar, vieles auf dem Weg aber offen ist.

„SCHWERPUNKT“ UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Ziel: Unterricht partizipativ und individualisiert gestalten

1. kooperative Lernformen
- ↳ 2. Arbeit mit Portfolio und Logbuch
- ↳ 3. selbst gesteuertes Lernen
- ↳ 4. individualisierte Lernangebote

Der erste „Schwerpunkt“ ist die Unterrichtsentwicklung. Als mögliche Vorgehensweise werden vier Schritte vorgeschlagen, die Gelegenheiten zur Partizipation bieten, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Partizipation fördern und zunehmend – mit den Schritten drei und vier – den Unterricht verändern. Dieses Vorgehen hat auch den Vorteil, dass sich nicht alle Pädagoginnen und Pädagogen bereits in der Anfangsphase an dieser Unterrichtsentwicklung beteiligen müssen.

„SCHWERPUNKT“ SCHULKULTUR

Ziel: Die Schulkultur wird von der Partizipation der Schülerinnen und Schüler (und der Eltern) geprägt.

1. Mentoren-/Streitschlichter-System
- ↳ 2. Klassenrat
- ↳ 3. Schüler-/Schulparlament
- ↳ 4. Beteiligung an der Arbeit in der Gemeinde
z. B. Jugendparlament

Der zweite „Schwerpunkt“ ist das Schulleben und die Schulkultur. Ein Ansatzpunkt sind Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, mit denen sie sich an der Gestaltung des Schullebens beteiligen und die Partizipation verstärken. Solche Aktivitäten können z. B. sein

- die Gründung eines Schülerclubs
- einer Schülerfirma
- eines Schülercafés
- einer Schülerzeitung.

Darauf bauen die hier vorgeschlagenen Schritte auf. Sie tragen dazu bei, Beteiligung (Partizipation) in der Schulkultur zu verankern und schließlich auch nach Außen zu tragen.

Während die ersten beiden Schritte in einer einzelnen Lerngruppe begonnen werden können, bedarf es für den dritten Schritt des Konsenses bzw. der Akzeptanz aller Akteure der Schule. Um einen solchen Konsens zu erreichen, eignet sich ein moderierter Aushandlungsprozess.

„SCHWERPUNKT“ SCHULEIGENES CURRICULUM

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Themen auseinander, die für die Gestaltung des Gemeinwesens wichtig sind.

1. Erprobung von Sequenzen und einzelnen Materialien der Hands-Lernangebote im regulären Unterricht
- ↳ 2. vollständige Erprobung einzelner Hands-Lernangebote im Fachunterricht und in fach- bzw. fächerübergreifenden Vorhaben
- ↳ 3. Auswertung der Erprobung und Diskussion der Konsequenzen für das schulinterne Curriculum
- ↳ 4. Überarbeitung des schulinternen Curriculums

Das schulinterne Curriculum bildet den dritten „Schwerpunkt“. Für die Einführung und Implementierung des Hands-Curriculums können sich die Pädagoginnen und Pädagogen an den hier vorgeschlagenen Schritten orientieren.

Für welche „Schwerpunkte“ sich eine Schule entscheidet, hängt von unterschiedlichen Voraussetzungen ab. Da diese bei jeder Schule anders sind, muss über die richtige Vorgehensweise an der Schule selbst entschieden werden.

WELCHE VORTEILE BIETET DIE TEILNAHME AM HANDS-CURRICULUM?

Was bringt es mir, mich als Pädagogin oder als Pädagoge an der Entwicklung zur Hands-Schule zu beteiligen?

Jede und jeder muss darauf selbst eine Antwort finden, aber vielleicht werden Sie von folgenden Gedanken angesprochen:

- Das Programm stellt eine Herausforderung dar, der ich mich stellen möchte, weil ich damit etwas bewegen und zu positiven Veränderungen am Schulklima beitragen kann.
- Ich stelle mich neuen Herausforderungen und gewinne eine größere Arbeitszufriedenheit.
- Ich übernehme Verantwortung und stelle fest, dass auch andere Verantwortung übernehmen.
- In einer demokratischen Schulkultur kann ich Konflikte, die mich im Schulalltag belasten, offen bearbeiten.
- Es bildet eine Grundlage für einen besseren Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen.
- Ich motiviere damit Schülerinnen und Schüler zum aktiven Lernen.
- Ich schaffe damit eine Basis für transparentere Kommunikationswege.

Was bringt es mir, mich als Schülerin oder Schüler an der Entwicklung zur Hands-Schule zu beteiligen?

Möglicherweise können Sie folgende Gedanken in Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern nutzen:

- Sie oder er kann möglicherweise besser lernen und mit den anderen Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten, weil die Hands-Schule auf ein Klima von Anerkennung, Sicherheit und Verantwortungsübernahme Wert legt
- Sie oder er kann eigene Interessen einbringen und entfalten
- Sie oder er gestaltet die Schule mit und kann dabei erfahren, dass Partizipation herausfordernd und spannend ist

Was bringt es mir, mich als Elternteil an der Entwicklung zur Hands-Schule zu beteiligen?

Die folgenden Gedanken können Sie in die Elterngespräche einbringen:

- Die Eltern können Schule als Teil der Nachbarschaft erfahren
- Die Eltern werden als Partner und Akteure in der Schule willkommen geheißen
- Die Eltern können erfahren, dass die Partizipation ihrer Kinder beim Lernen mehr Freude bringt und zu einem größeren Lernerfolg führen kann

Welchen Gewinn kann die gesamte Schule aus Hands ziehen?

Hands bietet der Schule ein Rahmenkonzept integrierter Unterrichts- und Schulentwicklung, das es als Orientierung nutzen und weiter ausgestalten kann

- Die Eltern können die Rolle von Grundwerten in Gesellschaft und Schule kennen lernen
- Hands verbindet in seinem Konzept Organisationsprozesse und Inhalte und stellt damit die Anforderung, alle Gestaltungsbereiche der Schule nach den demokratischen Bildungszielen zu gestalten
- Hands strebt die systematische Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen an; Schule wird als ein Ort der Persönlichkeitsbildung gesehen
- Hands beruht auf dem Ansatz der Beteiligung von Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und Schülerinnen und Schülern, auch wenn auf der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in den Hands-Lernangeboten der Schwerpunkt liegt.
- Hands trägt dazu bei, die Schule transparenter zu machen, Schulkultur zu stärken und die Schule stärker im Umfeld einzubinden, indem zum Beispiel „Service Learning“-Projekte angeregt werden.

Die folgende Abbildung zeigt, dass alle Bereiche einer Schule in den Entwicklungsprozess zur Hands-Schule einbezogen werden.

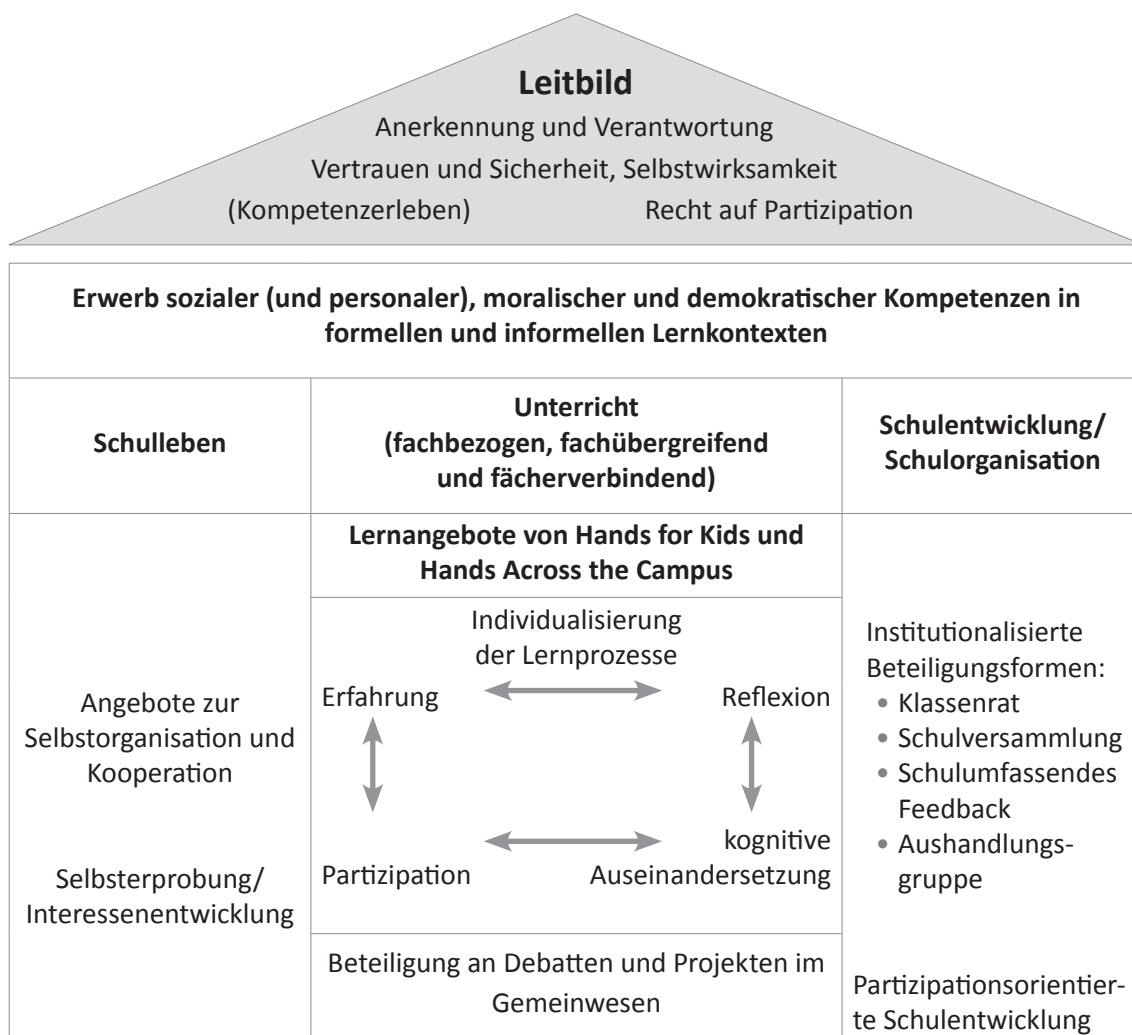


Abb. 1: Rahmenmodell einer wertorientierten demokratischen Schule

Dieses Schaubild soll hier nur kurz erläutern, wie alle genannten Merkmale in den einzelnen Lernangeboten entfaltet werden.

Das Leitbild soll die gesamte Schulgestaltung durchziehen. Die genannten Begriffe beziehen sich auf die normativ bestimmten Persönlichkeitsmerkmale und das Klima der Schule. Anerkennung, Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit (Kompetenzerleben) und Verantwortungsbereitschaft sind nach *Wolfgang Edelstein* grundlegende Dispositionen des sozialen Handelns und Tugenden eines engagierten Bürgers. Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit setzt Anerkennung voraus und ohne Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit gibt es keine Verantwortungsübernahme. Vertrauen und Sicherheit, die Erfahrung eigener Kompetenzen und Partizipation sind nach *Deci* und *Ryan* Merkmale eines Schulklimas, in dem Schülerinnen und Schüler überhaupt erfolgreich lernen können. Damit ist das Feld der Schulgestaltung abgesteckt.

Edelstein (2009)

Deci/Ryan (1993)

Die Förderung sozialer (und personaler), moralischer und demokratischer Kompetenzen ist das Ziel von Hands. Diese Kompetenzen werden vor allem in der Familie und in Gleichaltrigengruppen erworben und können in der Schule kultiviert werden.

Kern des Schullebens sollen Projekte und andere Aktivitäten sein, die durch Selbstorganisation und Selbsterprobung der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet sind. Solche Aktivitäten fördern die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit, die Fähigkeit zur Partizipation und die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen.

Partizipation wird letztlich zum Kern einer Schule, wenn die zentralen Institutionen Möglichkeiten unmittelbarer Beteiligung enthalten. Der Klassenrat, die Schulversammlung und die Aushandlungsgruppe sind Institutionen unmittelbarer Beteiligung, die mit den Gremien repräsentativer Beteiligung intelligent verbunden werden müssen. Aus der Verankerung der Institutionen unmittelbarer Beteiligung in der Organisationsstruktur ergibt sich fast zwangsläufig, dass sich auch Eltern sowie Schülerinnen und Schüler an den Prozessen der Schulentwicklung beteiligen. Das schulumfassende Feedback ist ein Verfahren der gegenseitigen Rückmeldung aller Akteursgruppen in der Schule.

Die Lernangebote von Hands sind in diesem Schaubild ausschließlich dem Unterricht zugeordnet, obwohl einige von ihnen darüber hinausgehen. Drei kennzeichnende Merkmale werden genannt, die zur Förderung der sozialen, moralischen und demokratischen Kompetenzen wichtig sind:

Die Individualisierung der Lernprozesse verweist auf Unterrichtskonzepte wie z. B. das soziale, kooperative und selbstgesteuerte Lernen, mit dem die genannten Kompetenzen im Kontext des Unterrichts gefördert werden können. Im weiteren Verlauf dieser Einleitung werden Grundmodelle dargestellt, die konkrete Ansätze der Förderung enthalten.

Erfahrung, Reflexion, Partizipation und kognitive Auseinandersetzung sind für den Erwerb der genannten Kompetenzen unverzichtbar. Partizipation z. B. muss erprobt werden; die Schülerinnen und Schüler müssen die gewonnenen Erfahrungen reflektieren, um ihre partizipativen Kompetenzen weiter zu kultivieren.

Unmittelbares Ziel jedes Lernangebots ist es, dass die Schülerinnen und Schüler sich an der Debatte zu den entsprechenden Themen beteiligen oder sie initiieren. Dies fördert den Erwerb politischer Urteilskompetenz und dient der Vorbereitung für die Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten. Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Vorhaben des Gemeinwesens ist eine handlungspraktische Herangehensweise an die öffentlichen Debatte. Schülerinnen und Schüler können mit diesen Formen der Beteiligung Gemeinwesen entwickeln und sich eine Vorstellung von einem lebenswerten Gemeinwesen bilden.

Implementierung von Hands Across the Campus

Hands Across the Campus kann in allen Schulformen eingesetzt und im Unterricht und dem schuleigenen Curriculum verankert werden und somit die Schulentwicklung prägen. Durch den spezifischen Charakter von Hands eignet es sich daneben besonders für die Ganztagschule, weil beide von einer gemeinsamen Grundlage ausgehen. Ausgehend von Hands soll die konzeptionelle Gemeinsamkeit dargestellt werden und anschließend konkrete Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Hands in den Gestaltungsbereichen und Lernangeboten der Ganztagschule verankert werden kann.

Besonders zwei Ansätze von Hands sind es, die zur gemeinsamen Grundlage hinführen und eine Brücke zur Ganztagschule schlagen.

- Die Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen soll systemisch erfolgen, d. h. sie ist nicht auf den Unterricht beschränkt, sondern findet in allen Bereichen der Schule statt.
- Die thematischen Lernangebote führen über das Klassenzimmer hinaus in die Schulöffentlichkeit und zu Aktivitäten im Gemeinwesen. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, ihre Arbeit in der Schul-öffentlichkeit und darüber hinaus vorzustellen und in Aktivitäten und Diskussionen in das Gemeinwesen einzubringen. Das Lernen in der Schule soll mit dem Lernen an außerschulischen Lernorten verbunden werden.

Beiden Ansätzen liegt die Erkenntnis zugrunde, dass soziale, moralische und demokratische Kompetenzen durch die Verknüpfung von Erfahrung, Partizipation, Reflexion und kognitive Auseinandersetzung aufgebaut werden. Um entsprechende Lernsituationen zu schaffen, bedarf es einer Verknüpfung des Lernens in formellen, d. h. vor allem schulisch geprägten Kontexten, mit informellen Kontexten, d. h. dem Lernen in Gruppen von Gleichaltrigen, außerhalb der Schule, in der Freizeit u.a.

Diese Verknüpfung des Lernens ist auch ein Charakteristikum der Ganztagschule. In der Verknüpfung liegen die besonderen Potentiale der Ganztagschule zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Die Ganztagspädagogik hat den „ganzen Tag“ im Blick und damit Aktivitäten der Jugendlichen in und außerhalb der Schule

II. Didaktisches Konzept

WELCHE KOMPETENZEN SOLLEN MIT HANDS GEFÖRDERT WERDEN?

Ziel von Hands ist die Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen, deren Bedeutung für die Gesellschaft und damit auch für die Aufgaben der Schule gewachsen ist. Dafür gibt es funktionale und normative Begründungen: Normativ gilt, dass die Anerkennung der Menschen als Subjekte universeller Menschenrechte den Kern der Demokratie ausmacht. Funktional gilt, dass die fortschreitende Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft die Anforderungen an diese Kompetenzen erhöht.

Gemeinsam ist diesen Kompetenzen, dass die Schülerinnen und Schüler sie nicht nur in der Schule, sondern auch und vor allem in der Familie, den Gruppen von Gleichaltrigen sowie unter dem Einfluss der Medien und der Öffentlichkeit erwerben. Man kann sie nicht ausschließlich kognitiv aneignen, sondern das unmittelbare Erleben und Erfahren sind für ihre Aneignung erforderlich. Der Erwerb dieser Kompetenzen in der Schule unterscheidet sich deshalb vom Erwerb von Fachwissen. Direkte und indirekte Förderung grei-

Vgl. Edelstein (2009)

fen ineinander. Lernen in formellen Kontexten verbindet sich mit dem Lernen in informellen Kontexten.

Hands bietet den Schulen einen Weg, diese komplexen Anforderungen in überschaubaren Schritten in Unterricht und Schulleben sowie durch die Weiterentwicklung der Schulorganisation und der Schulkultur zu gestalten.

Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen werden in einem Modell als eigenständige, aber auch miteinander verzahnte Kompetenzbereiche erfasst.

Den Kern sozialer Kompetenzen bilden die Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit; demokratische Kompetenzen beziehen sich auf die Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit und politischem Handeln. Moralische Kompetenzen umfassen die Entwicklung individueller Werteorientierungen, und vor allem auch die Anerkennung von gemeinsamen Grundwerten.

In Anlehnung an Becker (2008)

Vgl. dazu OECD (2005)

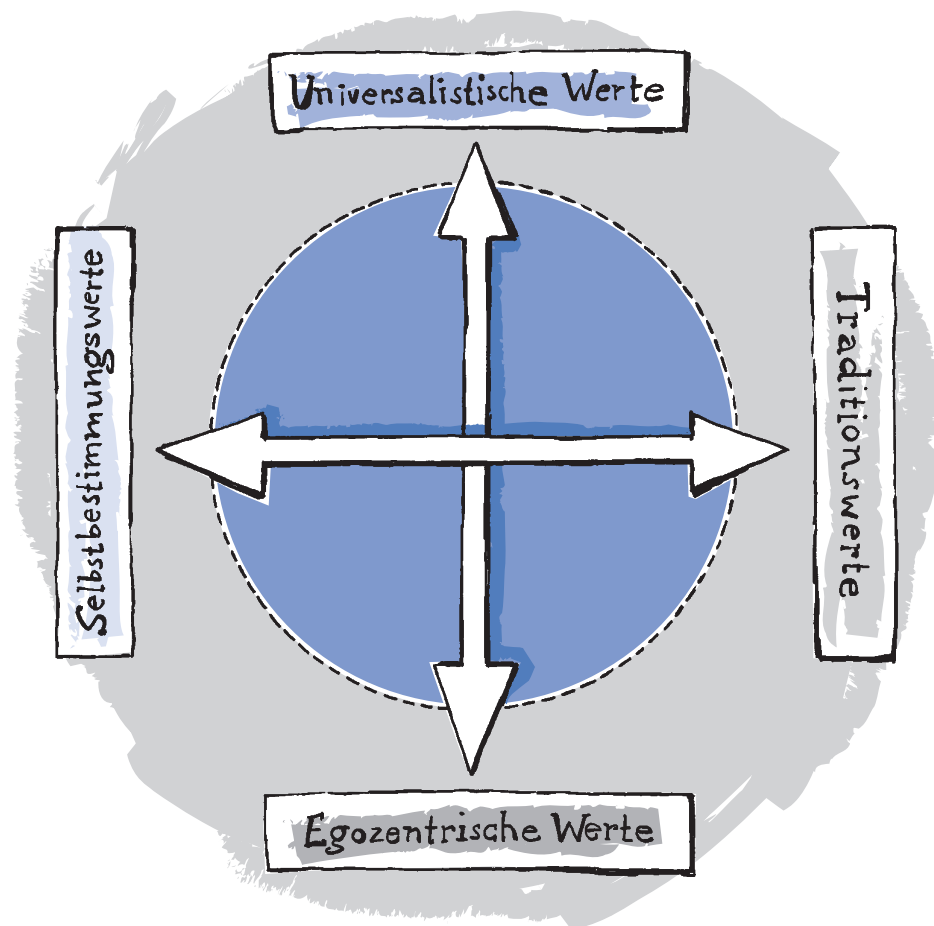


Abb. 2: Inhaltsmodell der Werte: Wertekreuz – nach Strack/Gennerich/Hopf (2008)

WERTE

Universelle Werte werden in der Erklärung der Menschenrechten konkretisiert. Grundwerte umfassen die Werte, die in einer werteppluralistischen Gesellschaft von der Mehrheit für das faire Zusammenleben als notwendig erachtet werden. Werte erhalten über Normen, Tugenden und Haltungen eine handlungsorientierende Bedeutung und Kraft. Wenn individuelle Werte gesellschaftliche Anerkennung beanspruchen, müssen sie sich an den Menschenrechten und Grundwerten messen lassen.

Es gibt kein Modell, in das sich alle als Werte bezeichnete Orientierungen widerspruchsfrei einordnen ließen. Deshalb hat sich in der Werteforschung ein Inhaltsmodell durchgesetzt, das eine grobe Zuordnung unterschiedlicher Werte erlaubt. So kann man erkennen, welche Werte miteinander konkurrieren bzw. im Widerspruch zueinander stehen. Dieses Modell kann die Klärung des individuellen Wertesystems unterstützen.

Strack/Gennerich/Hopf
(2008)

KURZÜBERSICHT DER WERTEORIENTIERUNGEN FÜR DAS HANDS ACROSS THE CAMPUS-CURRICULUM

- Achtung vor dem Leben** ____ Alle Menschen haben unabhängig von ihrer Herkunft und weiteren Merkmale wie Geschlecht oder Alter denselben Wert und dieselben Menschenrechte.
- Aufrichtigkeit** _____ Die eigenen Gefühle, Gedanken und Wünsche ehrlich ausdrücken.
- Bildung** _____ Das Aneignen von Wissen ist der Schlüssel zur aktiven Teilhabe an allen Bereichen des Lebens.
- Freiheit** _____ Freiheit heißt, ohne Zwang zwischen Möglichkeiten auswählen und entscheiden.
- Frieden** _____ Das Einstehen für die Einhaltung von Frieden ist unabdingbar. Dazu zählt die Unversehrtheit und der einträchtige Umgang miteinander.
- Gemeinwohl** _____ Das Gemeinwohl regelt das Wohl des Einzelnen in Beziehung mit dem Wohl der Allgemeinheit. Daraus ergibt sich die Mitverantwortlichkeit für das Wohlergehen aller.
- Gerechtigkeit** _____ Gerechtigkeit im Ausgleich unterschiedlicher Interessen und der Verteilung von Gütern und Chancen stellt die Grundnorm menschlichen Zusammenleben dar.
- Gleichheit** _____ Jeder Mensch hat die gleichen Rechte, unabhängig von seinen Lebensumständen, Eigenschaften, Merkmalen usw.
- Kreativität** _____ Kreativität bezeichnet die Fähigkeit, neue Problemstellungen durch die Anwendung erworbener Fähigkeiten zu lösen.

Respekt	Respekt ist eine Form der Wertschätzung und Anerkennung gegenüber anderen Personen und Einrichtungen.
Selbstbestimmung	Selbstbestimmung beschreibt die Möglichkeit und Fähigkeit des Einzelnen frei dem eigenen Willen gemäß zu handeln.
Verantwortung	Verantwortung zieht immer eine Verantwortlichkeit nach sich und gilt für die Folgen eigener oder fremder Handlungen. Eine Grundvoraussetzung hierfür ist die Fähigkeit zur bewussten Entscheidung.
Verschiedenheit	Unterschiede in Sprache, Herkunft, Religion, Kleidung, Essen etc. werden akzeptiert und respektiert.
Würde	Jeder Mensch ist einzigartig und wird darin geachtet und respektiert.

WERTEWOLKE

Um die Übersichtlichkeit der Werteorientierungen zu verdeutlichen, wurde in jedem Baustein eine Wertewolke (engl.: tag cloud) verwendet. Sie ist alphabetisch sortiert und visualisiert in unterschiedlichen Gewichtungen. Die Gewichtung ist in drei Ränge unterteilt:

1. Höchste Gewichtung **Achtung vor dem Leben** (Blau)
2. Zweithöchste Gewichtung **Gerechtigkeit** (groß gedruckt)
3. Dritthöchste Gewichtung Gleichheit (regulär gedruckt)

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | **Bildung** | **Freiheit** | Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | Verantwortung | Verschiedenheit | **Würde**

KOMPETENZORIENTIERUNG

Die folgende Tabelle zeigt das Modell der drei miteinander verzahnten Kompetenzbereiche. Sie werden in vier Dimensionen nach kognitiven, kommunikativen, emotionalen und handlungspraktischen Fähigkeiten differenziert und an Beispielen verdeutlicht.

Kompetenzbereiche/ Fähigkeitsdimensionen	soziale (und personale) Kompetenzen	moralische Kompetenzen	demokratische Kompetenzen
kognitive Fähigkeiten	z. B. Perspektivenübernahme, eigene und andere Wahrnehmungen, Denkmodelle, Bedürfnisstrukturen verstehen, soziale Urteilsfähigkeit	z. B. Urteilsfähigkeit, Menschenrechte als Konkretisierung universeller Werte, Grundwerte als gesellschaftlicher Konsens über Werte	z. B. politische Urteilsfähigkeit
kommunikative Fähigkeiten	z. B. Kommunikationsfähigkeit, aktives Zuhören	z. B. Fähigkeit zur argumentativen Auseinandersetzung über Werte	z. B. Interessen, Meinungen, Positionen einbringen und vertreten
emotionale Fähigkeiten	z. B. Regulation der eigenen Emotionen. Empathie, Selbstwirksamkeit, Verantwortung, Vertrauen	z. B. Wertschätzung/Respekt unterschiedlicher individueller Wertorientierungen, Ideale und Überzeugungen, Antizipation moralischer und ethischer Gefühle, sich der eigenen Unvollkommenheit bewusst sein	z. B. Engagement für eigene Interessen und Ziele, mit Gefühlen der Ohnmacht bzw. Überlegenheit umgehen, Bereitschaft zur Verständigung
handlungspraktische Fähigkeiten	z. B. Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Regeln einhalten, Vereinbarungen respektieren, Selbstorganisation	das eigene Handeln an moralischen Maßstäben ausrichten: z. B. Nonkonformismus, Zivilcourage, Fairness, Solidarität, Hilfsbereitschaft	z. B. Fähigkeit zu systematischem Handeln, Versammlungen organisieren und leiten

Tab. 1: Modell der drei Kompetenzen als Orientierung – nach Becker (2008)

Dieses Modell dient nicht nur der theoretischen Orientierung, sondern hat auch praktische Funktionen:

- Es bietet eine konzeptionelle Grundlage für die integrative Förderung in der Schule, weil viele Methoden und Instrumente, die zur Förderung dieser Kompetenzen eingesetzt werden können, nicht auf einen dieser Kompetenzbereiche beschränkt sind.

- Es verstellt nicht den Blick für die Spezifik: Die Förderung jeder dieser drei Kompetenzbereiche hat eine eigenständige Logik. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die entsprechenden Grundmodelle dargestellt. Während für die Förderung demokratischer Kompetenzen z. B. Erfahrungen mit Beteiligung im Unterricht und Schulleben maßgeblich sind, ist für die Förderung moralischer Kompetenzen die Auseinandersetzung mit konkurrierenden Werten ein Ansatz.
- Das Modell hat eine orientierende Funktion für die Hands-Lernangebote. Die in jedem Lernangebot ausgewiesenen Kompetenzbezüge sind in diesem Modell zu verorten.
- Die Hands-Lernangebote enthalten abhängig von ihrem jeweiligen Thema unterschiedliche Angebote zur Förderung der kognitiven, kommunikativen, emotionalen und handlungspraktischen Fähigkeitsdimensionen. Die Tabelle kann deshalb auch als Suchraster dienen, um einen Ausgleich der verschiedenen Kompetenzbereiche innerhalb der einzelnen Bausteine zu erreichen.

In der folgenden Tabelle werden die Bezüge der einzelnen Hands-Lernangebote zu den drei Kompetenzbereichen aufgezeigt.

Kompetenzbereiche/ Fähigkeitsdimensionen	soziale (und personale) Kompetenzen	moralische Kompetenzen	demokratische Kompetenzen
kognitive Fähigkeiten	<p>Perspektivenübernahme: I A, I B II A, II C III D IV C V B, V C</p> <p>Selbstkonzept: I A, I B, I C II C III A, III B, III D V A, V C</p>	<p>moralische Urteilsfähigkeit: I C II C III B, III D IV A, IV B, IV C, IV D, IV E V A, V C, V D</p>	<p>politische Urteilsfähigkeit: Partizipation (Schule, Arbeitswelt) II A, II C, III A, V D</p> <p>Geschlechtsspezifische Diskriminierung: III A</p> <p>Integration: III D, V C</p> <p>Rassismus: III D, IV D, IV E</p> <p>Antisemitismus: V A</p> <p>Institutionelle Diskriminierung: III A, III D, IV D, V B</p> <p>Menschenrechte: IV B, IV C, IV D, IV E</p> <p>Öffentliches Erinnern: II D, III B, IV E</p>
kommunikative Fähigkeiten	<p>Kommunikationsfähigkeit: alle Lernangebote</p>	<p>Wertebeurteilung: I C, II C III D, III B IV A, IV B, IV C, IV D, IV E V A, V C, V D</p>	<p>Interessen argumentativ vertreten: II A, II B, II C III A, III D V C</p>
emotionale Fähigkeiten	<p>Selbstregulation Empathie Selbstwirksamkeit Verantwortung: Alle Lernangebote</p>	<p>Anerkennung unterschiedlicher Werte: I C III D, III B V C, V D</p>	<p>z. B. Engagement für eigene Interessen und Ziele: Alle Lernangebote</p>
handlungspraktische Fähigkeiten	<p>Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Selbstorganisation: Alle Lernangebote</p>	<p>Zivilcourage/ Nonkonformismus II A, II C III D, III A, III B, III D IV B, IV C, IV D V A, V D</p>	<p>Fähigkeit zum systematischen Handeln: Alle Lernangebote</p>

Tab. 2: Beiträge der Hands-Lernangebote zu den sozialen, moralischen und demokratischen Kompetenzen

WIE KÖNNEN SOZIALE, MORALISCHE UND DEMOKRATISCHE KOMPETENZEN IN SCHULE UND UNTERRICHT GEFÖRDERT WERDEN?

Das didaktisch-methodische Konzept von Hands bettet die spezifische Förderung dieser Kompetenzen in die Individualisierung schulischer Lernprozesse ein. Diese Einbettung ist sinnvoll, weil sich die Individualisierung schulischer Lernprozesse als wirksames Konzept zum Aufbau von Kompetenzen erwiesen hat. Im Folgenden wird zunächst das jeweilige Grundmodell der Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen dargestellt und mit geeigneten praktischen Methoden und Instrumenten konkretisiert. Daran anschließend wird die Verbindung zu Unterrichtskonzepten, Methoden und Instrumenten, die eine Individualisierung der Lernprozesse in der Schule ermöglichen, aufgezeigt.

Förderung sozialer (und personaler) und demokratischer Kompetenzen

Die Möglichkeiten der Förderung dieser beiden Kompetenzbereiche wird im Zusammenhang dargestellt, weil sie zwar verschiedene Perspektiven auf das Lernen und Zusammenleben in der Schule darstellen, die Methoden und Instrumente ihrer Förderung sich aber nur im Detail unterscheiden.

Es lassen sich folgende Ansprüche und Bedingungen der *Förderung sozialer Kompetenzen* in der Schule ableiten:

- Soziale Kompetenzen werden zunächst in der Familie und in Gruppen Gleichaltriger erworben. Die Förderung in der Schule ist langfristig anzulegen, wenn durch das Lernen Verhalten wirksam beeinflusst werden soll.
- Da nahezu alle Interaktionen in der Schule soziale und personale Kompetenzen voraussetzen und diese beeinflussen, soll die ganze Schule auf ihre Förderung ausgerichtet werden. Die Förderung soll im Unterricht der Schulkultur systematisch verankert werden.
- Soziale und personale Kompetenzen werden im Unterricht im Kontext der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erworben. Unterrichtsformen und -methoden sollen deshalb nicht nur nach ihrer Eignung für das fachliche Thema, sondern im Hinblick auf ihr Potential zur Förderung sozialer Kompetenzen ausgewählt werden. Mit einer Methode aus dem Kooperativen Lernen kann z. B. eine kognitiv anspruchsvolle Lernsituation hergestellt und gleichzeitig Kooperations- und Konfliktfähigkeit gefördert werden.
- Ein notwendiger Schritt für den Erwerb sozialer Kompetenzen ist die Reflexion: Über das eigene Erleben und Handeln wird nachgedacht, damit man es sich bewusst machen und überprüfen kann und ggf. auch andere Handlungsmöglichkeiten und Handlungsstrategien erkennbar werden.
- Aktivitäten und Projekte mit außerschulischen Partnern bilden ein wichtiges Erfahrungsfeld für die Schülerinnen und Schüler, da sie dort auf andere Kommunikations- und Kooperationskulturen treffen.

Zur Förderung sozialer Kompetenzen werden Unterricht und Schule also als Ort der Kommunikation und Kooperation von Gruppen betrachtet. Methoden des kooperativen Lernens, der Klassenrat und die Entwicklung eines Klimas von Sicherheit, Kompetenzerleben und Partizipation gelten als die zentralen Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen.

Aus Erfahrungen demokratiepädagogischer Schulen lassen sich folgende Ansprüche und Bedingungen für die Förderung *demokratischer Kompetenzen* in der Schule ableiten:

- Demokratische Kompetenzen werden ebenfalls in der Familie und in Gleichaltrigengruppen aufgebaut. Die Förderung in der Schule ist langfristig anzulegen, wenn durch das Lernen Verhalten nachhaltig beeinflusst werden soll.
- Sie entwickeln sich in Verbindung mit sozialen und moralischen Kompetenzen.
- Sie werden im Handeln erfahren und sowohl über das Handeln wie auch die Reflexion der Handlungserfahrungen weiter ausdifferenziert.
- Ihre Förderung in der Schule bedarf spezifischer und systematisch verankerter Lernarrangements wie z. B. Klassenrat, Deliberation, Feedback, Lernen durch Engagement.
- Prozesse der Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme sollen in der Schule systematisch gefördert werden. Sie bilden das Fundament, auf dem sich demokratische Handlungskompetenzen entfalten können.
- Durch das selbstgesteuerte Lernen im Unterricht und eigenständige Vorhaben im Schulleben erwerben die Schülerinnen und Schüler Wissen über Methoden und Instrumente der Selbstorganisation zur Entwicklung eigener Ziele.
- Durch problemorientiertes Lernen und eigenständig gefundene Lösungen für Schwierigkeiten im schulischen Alltag werden analytische Problemlösungskompetenzen weiter ausgebaut. Diese stehen in einer positiven Wechselbeziehung zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Bei der Förderung demokratischer Kompetenzen werden Unterricht und Schule als Ort von Aushandlungsprozessen und Interessensbildung betrachtet. Deshalb soll Partizipation zu einem generellen Strukturmerkmal der Schule werden. Der Klassenrat, Methoden und Instrumente des selbst gesteuerten Lernens und die Schulversammlung gelten als die zentralen Ansätze zur Förderung demokratischer Kompetenzen.

Allgemeine Ansprüche und Bedingungen können durch schulische Maßnahmen gefördert werden? Aufgrund des engen Zusammenhangs der Ansätze zur schulischen Förderung sozialer und demokratischer Kompetenzen werden sie in der folgenden Tabelle direkt nebeneinander gestellt:

Ansätze für die schulische Förderung sozialer Kompetenzen	Ansätze für die schulische Förderung demokratischer Kompetenzen
<p>Lernen und Lehren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Lernformen • Dialogisches Lernen • Selbsterprobung • Klassenregeln/Rechte • Klassenrat • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Gesprächsführung • Übernahme von Verantwortung • Mentorensystem • Konstruktive Konfliktbearbeitung • Auseinandersetzung mit Themen zur Identität, Gruppenentwicklung, Zusammenhalt der Gesellschaft 	<p>Lernen und Lehren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Ziele, Interessen, Lebenspläne • Selbstgesteuertes Lernen • Feedback • Klassenregeln/Rechte • Klassenrat • Selbstorganisierte Vorhaben • Auseinandersetzung mit Themen, die für die Gestaltung der Gesellschaft
<p>Schulkultur/Schulmanagement/Qualitätsentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitbild: Anerkennung und Verantwortung, Sicherheit, Kompetenzerleben-Partizipation • Klima: Sicherheit, Kompetenzerleben, Partizipation • Schuleigenes Curriculum: Integration von Methoden und Instrumenten zur Förderung sozialer Kompetenzen • Präventionsprogramme • Gestaltung von Zeiten und Räumen 	<p>Schulkultur/Schulmanagement/Qualitätsentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitbild: Partizipation, Anerkennung • Schulumfassendes Feedback • Aushandlungsgruppe • Schulversammlung • Unmittelbare Beteiligung • Gleichberechtigte Kommunikation • Beteiligungsorientierte Schulentwicklung
<p>Mitarbeit im Gemeinwesen Mitarbeit an Vorhaben und Projekten im Gemeinwesen</p>	<p>Mitarbeit im Gemeinwesen Beteiligung an öffentlichen Debatten Mitarbeit an Vorhaben und Projekten im Gemeinwesen</p>

Tab. 3: Ansätze einer systematischen Förderung sozialer und demokratischer Kompetenzen in der Schule

Diese Ansätze werden in den verschiedenen Hands-Lernangeboten genutzt. Wie sie schrittweise eingeführt werden können, wird im Lernangebot „Partizipation in der Schule“ (Baustein II, A) beschrieben.

Entwicklungsorientierte Förderung moralischer Kompetenzen

Aus wissenschaftlichen Untersuchungen lassen sich folgende Grundsätze für die Förderung moralischer Kompetenzen in der Schule ableiten:

- Wertebildung benötigt Erfahrung und Reflexion. Werte können in Handlungssituationen erlebt werden, sonst bleiben sie für die Einzelne bzw. den Einzelnen abstrakt. Die gemeinsame Reflexion ermöglicht es einer Gruppe zu gemeinsamen Werten zu finden.
- Pädagoginnen und Pädagogen stehen, ob sie es wollen oder nicht, mit ihren Handlungen in der Schule für Werte, mit denen Schülerinnen und Schülern sowie die Eltern konfrontiert werden. Deshalb sollen sie ihre eigenen Werte und die gemeinsamen Grundwerte der Schule verdeutlichen und argumentativ begründen.
- Wertorientierung ist ein durchgängiges Unterrichtsprinzip.

Vgl. Standop (2005);
Lind (2003)

Das folgende Grundmodell orientiert sich am Konzept der „gerechten Schulgemeinschaft“. Bei diesem Konzept werden die Erfahrung und das Erleben von Werten sowie die Auseinandersetzung über Werte systematisch in Unterricht und Schulleben verankert. Die Prozesse in der Lerngruppe und in der ganzen Schule stützen sich wechselseitig.

Vgl. Kohlberg (1986);
Althoff/Stadelmann
(2009)

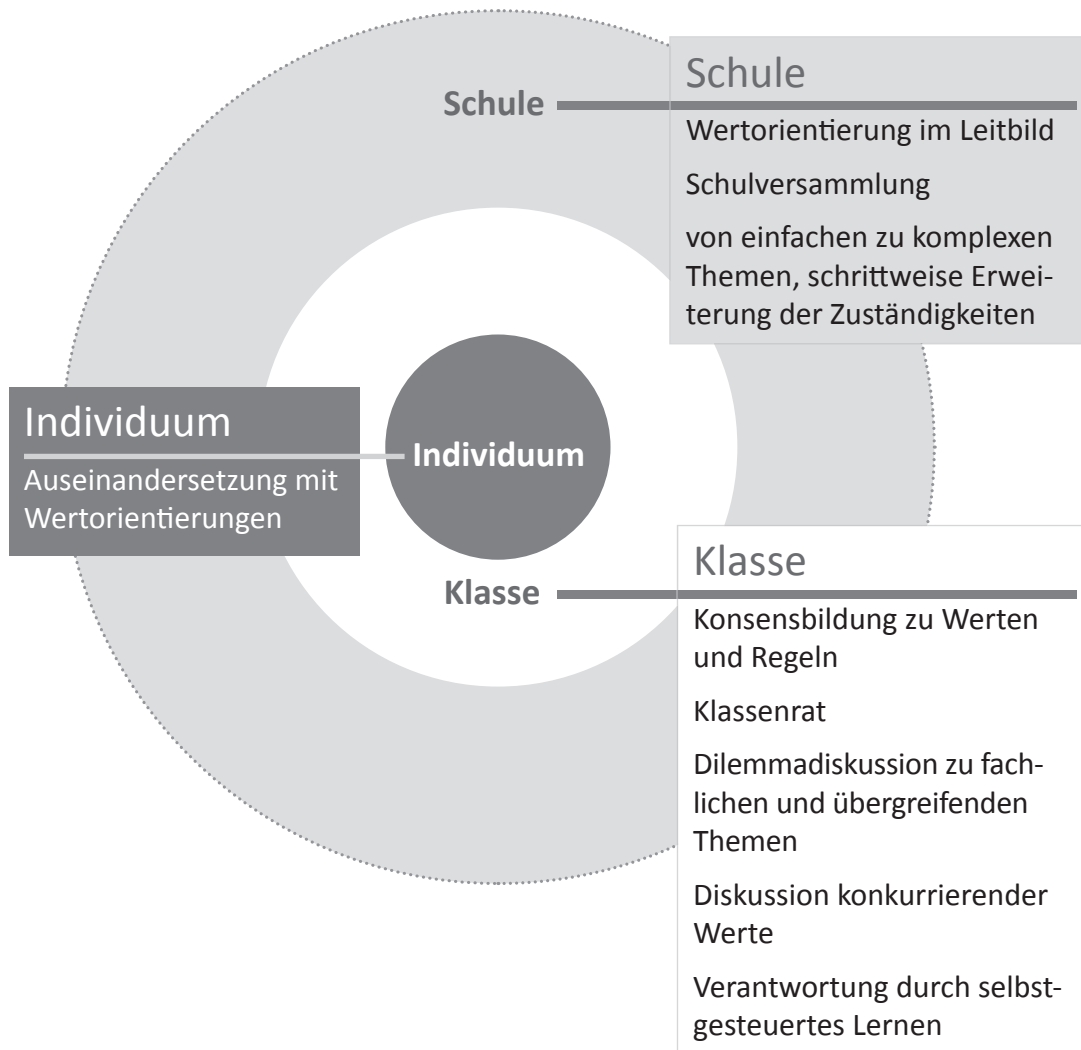


Abb. 3: Grundmodell der Förderung moralischer Kompetenzen in der Schule

Welche allgemeinen Unterrichtskonzepte, Methoden und Instrumente dienen der Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen?

In den Hands-Lernangeboten werden die oben dargestellten Ansätze einer spezifischen Förderung mit solchen Konzepten der Kompetenzförderung verbunden, die für das Lernen insgesamt als wirksam angesehen werden. Diese Trennung ist aber nur analytisch, wie das Konzept des selbstgesteuerten Lernens zeigt. Selbstgesteuertes Lernen fördert den Aufbau demokratischer Kompetenzen, weil es die Fähigkeit zu selbstorganisiertem und systematischem Handeln fördert; es ist aber auch für das schulische Lernen generell wirksam. Die Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen lässt sich damit in allgemeine Konzepte schulischer Kompetenzförderung gut integrieren.

KONZEPTE, METHODEN UND INSTRUMENTE

Im Folgenden werden die Konzepte, Methoden und Instrumente allgemeiner Kompetenzförderung in der Schule, welche in den Hands-Lernangeboten genutzt werden, in einem Kurzüberblick dargestellt. Detaillierte Beschreibungen der verschiedenen Konzepte und Methoden finden sich innerhalb der einzelnen Bausteine im Hauptteil dieses Ordners.

SELBSTGESTEUERTES LERNEN

Selbstgesteuertes Lernen gilt als Voraussetzung der Entwicklung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen. Lernen wird dann als selbstgesteuert bezeichnet, wenn die bzw. der Lernende wesentliche Entscheidungen, ob, was, wann und wie sie bzw. er lernt, selbst beeinflussen kann. Im selbstgesteuerten Lernen werden Lernstrategien gefördert, die bei jedem größeren Lernprozess angewendet werden können. Man unterscheidet kognitive Lernstrategien und Stützstrategien. Letztere sind Planungsstrategien, Strategien zur Überwachung des Lernprozesses, Strategien, um die eigene Motivation selbst regulieren zu können sowie Strategien zur Beschaffung von Ressourcen für das Lernen. Im Hands-Lernangebot „Partizipation in der Schule“ (Baustein II) wird das selbstgesteuerte Lernen zur Unterrichtsmitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler dargestellt. In den anderen Hands-Lernangeboten können die Schülerinnen und Schüler eigene Ziele für den Lernprozess entwickeln, selbstständig ihre Arbeit planen, Materialien suchen, Lernpartnerinnen bzw. Lernpartner auswählen, Arbeitsprozesse und Ergebnisse auswerten.

DIFFERENZIERUNG

Die Hands-Lernangebote ermöglichen eine Interessens- und Leistungsdifferenzierung. Die Aufgaben und Materialien sind nach Schwierigkeitsstufen unterteilt, für viele Aufgaben gibt es mehrere Realisierungsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus.

Individuelle Interessen für einzelne Themen werden geweckt und herausgefordert, indem die Schülerinnen und Schülern als Einstieg ihre subjektive Perspektive auf das Thema entwickeln und formulieren sollen. Darauf baut die weitere

Mandl/Friedrich (2006)

Arbeit auf. Es werden häufig unterschiedliche Teilthemen angeboten, welche die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Interesse auswählen können. Für die Bearbeitung stehen Grundaufgaben und Spezialaufgaben zur Verfügung. Bei ersteren sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Mitschülerinnen und Mitschüler über die grundlegenden Sachverhalte ihres Themas informieren. Die Spezialaufgaben sind häufig „Du-kannst-Aufgaben“, d. h. die Schülerinnen und Schüler können eine Aufgabe frei gestalten. In solchen Aufgaben verbinden sich Interessen- und Leistungsdifferenzierung.

→ [Methoden-Werkstatt](#)
[Lernszenarien](#)

AKTIVIERENDE LERNFORMEN

In vielen Hands-Lernangeboten werden Methoden des Kooperativen Lernens vorgeschlagen. Damit wird dem Grundsatz der integrierten Förderung sozialer Kompetenzen gefolgt.

→ [Methoden-Werkstatt](#)

DIALOGISCHES LERNEN

Von der Arbeit an „subjektiven Konzepten“, das sind lebensweltlich tradierte Auffassungen, mitgebrachten Kernideen der Schülerinnen und Schüler, hängt der Erfolg der Auseinandersetzung mit vielen gesamtgesellschaftlichen Themen ab. Das Dialogische Lernen bietet Wege an, mit denen die Schülerinnen und Schüler ihre „subjektiven Konzepte“ modifizieren, Neues integrieren und Einwände und Hinweise ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler aufnehmen können. Eingesetzte Methoden, die direkt dem Dialogischen Lernen entstammen, sind der „Sesseltanz“ und die „Autografensammlung“.

→ [Methoden-Werkstatt](#)

LERNEN DURCH ENGAGEMENT

Die Sequenz „Veröffentlichung / weiterführende Untersuchung“ kann zu eigenständigen Projekten nach dem Konzept des „Lernens durch Engagement“ ausgebaut werden.

Wenn Schülerinnen und Schüler sich mit den Zuständen in ihrem Gemeinwesen konfrontiert sehen und an deren Veränderung mitwirken, entwickeln sie soziale, moralische und demokratische Kompetenzen und übernehmen durch ihr Handeln Verantwortung. Ziel dieses Konzeptes ist es, das Engagement der Schülerinnen und Schüler in die Lern- und Schulkultur zu integrieren und zum festen Bestandteil des Unterrichts zu machen.

Dabei werden die Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Engagement im schulischen und außerschulischen Umfeld machen, im Unterricht reflektiert und mit unterrichtlichem Lernen verknüpft. Wenn das Lernen durch Engagement am realen Bedarf ausgerichtet ist, lernen die Schülerinnen und Schüler, wie wertvoll es sein kann, sich für andere einzusetzen.

An solche Projekte werden bestimmte Qualitätsansprüche gestellt:

- Das Engagement der Schülerinnen und Schüler reagiert auf einen echten Bedarf oder ein reales Problem
- Das Vorhaben ist Teil des Unterrichts oder wird mit ihm verknüpft
- Die Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in dem Projekt machen, werden regelmäßig und geplant reflektiert
- Das Engagement findet außerhalb der Schule statt

Es gibt zwei Herangehensweisen für diese Projekte:

- Vom Unterricht zum Projekt

Ausgehend von einem bestimmten Inhalt des Unterrichts überlegen sich Lerngruppe und Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam eine Projektidee und klären den realen Bedarf:

- Vom Bedarf oder Problem zum Projekt

Ausgehend von bestehenden Problemen oder einem bestimmten Bedarf im Gemeinwesen wird eine Projektidee entwickelt. Es wird geprüft, wie sich das Projekt in den Unterricht integrieren lässt. Das Problem oder der Bedarf können von außen als Auftrag an die Schule herangetragen werden oder von den Schülerinnen und Schülern selbst recherchiert werden.

Vgl. dazu Lernangebot II B „Förderung von Engagement“

Ein Beispiel für das Portfolio befindet sich im Materialteil am Ende des Ordners sowie als Textdatei auf der CD-ROM zur Bearbeitung

DAS PORTFOLIO

Die Arbeit mit dem eigenen Portfolio ist Bestandteil aller Hands-Lernangebote. Das Portfolio bietet einen Anstoß zur Reflexion über das jeweilige Thema. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, ihre Materialien zu dem jeweiligen Thema nochmals anzuschauen und diejenigen auszuwählen und in das Portfolio aufzunehmen, die ihnen persönlich am wichtigsten sind. Mit diesem Vorgehen soll ein Reflexionsprozess angestoßen werden, der in die Fragen mündet: Was habe ich gelernt? Haben sich meine Vorstellungen verändert? Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Selbstkonzept weiterentwickeln. Wie sehen sie sich selbst? Welche Ziele und Lebensvorstellungen haben sie? Welche Werte sind ihnen wichtig? Wie sehen sie die Welt? Wie sehen sie ihre Rolle in der Gesellschaft? Halten sie sich für ohnmächtig oder sehen sie Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen?

DIE LERNANGEBOTE: „IN DER SCHULE ZUSAMMEN LEBEN – SICH IN DER WELT ORIENTIEREN“

Die Lernangebote des Hands-Curriculums beziehen sich auf wichtige Themen zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft unter Bedingungen der Globalisierung und haben einen Bezugspunkt in der Gestaltung des Zusammenlebens in der Schule.

Auseinandersetzung mit der eigenen Identität

Diese erfolgt in der Interaktion mit der Lerngruppe und durchzieht alle Themen. Schwerpunkt ist Baustein I.

Entwicklung der Partizipation

D.h. Analyse und Erfahrung von Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht, der Schule, dem Gemeinwesen, in der Arbeitswelt. Schwerpunkt ist Baustein II.

Auseinandersetzung mit Ereignissen und Bedingungen, die für das Verständnis der Demokratie und das Engagement für ihren Erhalt notwendig sind. Schwerpunkte sind die Bausteine III–V.

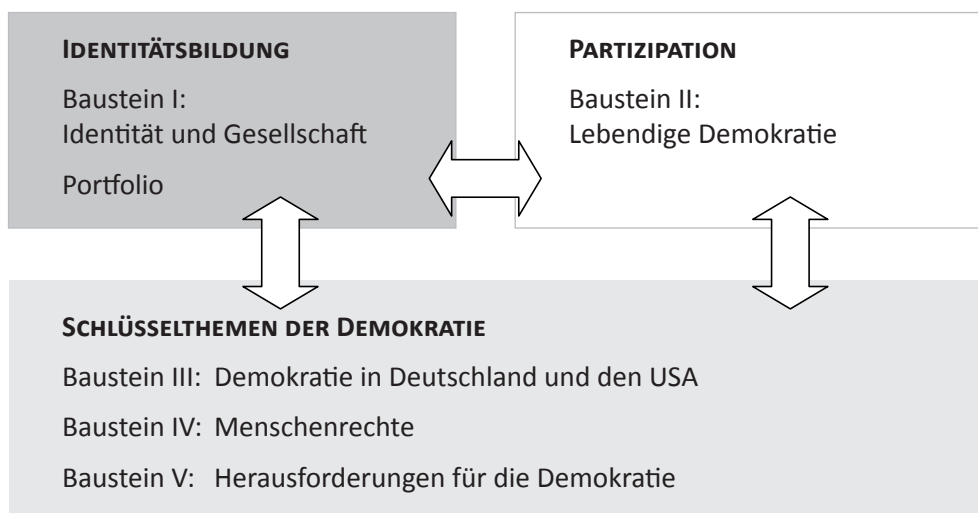


Abb. 4: Schwerpunkte des Hands-Curriculums

SEQUENZEN INNERHALB DER EINZELNEN BAUSTEINE

Unterrichtsplanung mit den Hands-Lernangeboten

Die Hands-Lernangebote bieten eine Vorlage für die Planung der Pädagogin oder des Pädagogen, ersetzen diese jedoch nicht.

So werden z. B. häufig Alternativen dargestellt, zwischen denen die Pädagoginnen und Pädagogen und die Schülerinnen und Schüler wählen können.

Deshalb soll die Planung die Entscheidungsspielräume der Schülerinnen und Schüler bei Zielen, Inhalten, Aufgaben und der Auswahl von Materialien gewährleisten. Die Pädagogin oder der Pädagoge muss letztlich je nach Entwicklungsstand der Lerngruppe den Entscheidungsspielraum definieren.

Die einzelnen Sequenzen können variabel gehandhabt werden. Einzelne können weggelassen, andere ausgeweitet werden. Dabei soll allerdings die Logik der Sequenzen berücksichtigt werden, da sie – neben den Anforderungen des jeweiligen Gegenstandes – dem Prinzip folgen, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihre subjektiven Vorstellungen über die jeweiligen Sachverhalte bewusst machen und über die inhaltliche Auseinandersetzung zur Überprüfung und ggf. Veränderung ihrer Alltagskonzepte angeregt werden. Am Anfang stehen in der Regel Angebote, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Vorstellungen bewusst machen können. Schließlich sollen diese neuen Erkenntnisse die subjektiven Konzepte der einzelnen Schülerinnen und Schüler bereichern und können damit zu einer Veränderung bzw. Erweiterung dieser Konzepte beitragen.

Alle Lernangebote zielen darauf, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit in die schulische oder im Idealfall in die außerschulische Öffentlichkeit bringen und sich in öffentliche Debatten einmischen. Dies gilt als unverzichtbarer Bestandteil des Erwerbs politischer Urteilskompetenz. Die Lernangebote können für diese

Veröffentlichung der eigenen Arbeit zwar Anregungen geben, aber in der konkreten Situation einer Lerngruppe gibt es möglicherweise geeignetere Ideen.

Die Auswertung der Arbeit mit einem Lernangebot durch ein Feedback bildet ebenfalls einen unverzichtbaren Bestandteil jedes Lernangebots. Gegenstand der Auswertung sollen die individuellen wie auch Gruppenprozesse sein. Mit ihrer Auswertung soll die Partizipation und die Weiterentwicklung des Unterrichts gefördert werden.

Mehrere Lernangebote setzen Fähigkeiten zum kooperativen und selbstgesteuerten Lernen der Schülerinnen und Schüler voraus. Wenn diese nicht vorhanden sind, kann die Pädagogin oder der Pädagoge natürlich ein ganz anderes Vorgehen wählen. Besser ist es aber, die Lernkompetenz in jedem Unterricht zu fördern. Das Lernangebot „Partizipation in der Schule“ (Baustein II, A) bietet dazu einen Vorschlag.

Die Pädagogin oder der Pädagoge sollte, wie in jedem Unterricht, die Schülerinnen und Schüler bei der Entscheidung über die Wahl von Aufgaben und Materialien beraten oder diese steuern. Manche Aufgaben („Du kannst-Aufgaben“) führen die Schülerinnen und Schüler selbst zu einer Entscheidung nach Interesse und Leistungsvermögen.

Die einzelnen Hands-Lernangebote sind in den Rahmenlehrplänen von mindestens drei Fächern verankert: Politische Bildung/Sozialkunde, Geschichte, L-E-R/Ethik. Andere Fächer wie Deutsch, Kunst, Englisch können zu einzelnen Lernangeboten einen fachlichen Beitrag leisten, weil die Themen und Inhalte Bezüge zu diesen Fächern aufweisen. Deshalb bietet sich eine fachübergreifende oder fächerverbindende Arbeit an. Im Idealfall wird der Stundenplan der Schule für fächerverbindenden Unterricht aufgehoben, so dass sich mehrere Pädagoginnen und Pädagogen beteiligen können. Oder der Unterricht wird von Jahrgangsteams weitgehend selbst abgedeckt, so dass der Tagesablauf flexibel gestaltet werden kann.

Nun ist nicht in jede Schule eine solche Flexibilität problemlos möglich. Oftmals gibt es organisatorische Zwänge, die es erschweren, den Stundenplan einer Schule außer Kraft zu setzen. Aus diesem Grund wird im Folgenden ein Modell angeregt, mit dem an den Hands-Lernangeboten weitgehend in den einzelnen Fächern gearbeitet werden kann. Einzig der Einstieg und die Präsentation erfolgen gemeinsam. Die beteiligten Fächer haben in diesem Modell auch die Möglichkeit, zusätzliche fachspezifische Inhalte mit Hands-Lernangeboten zu verknüpfen.

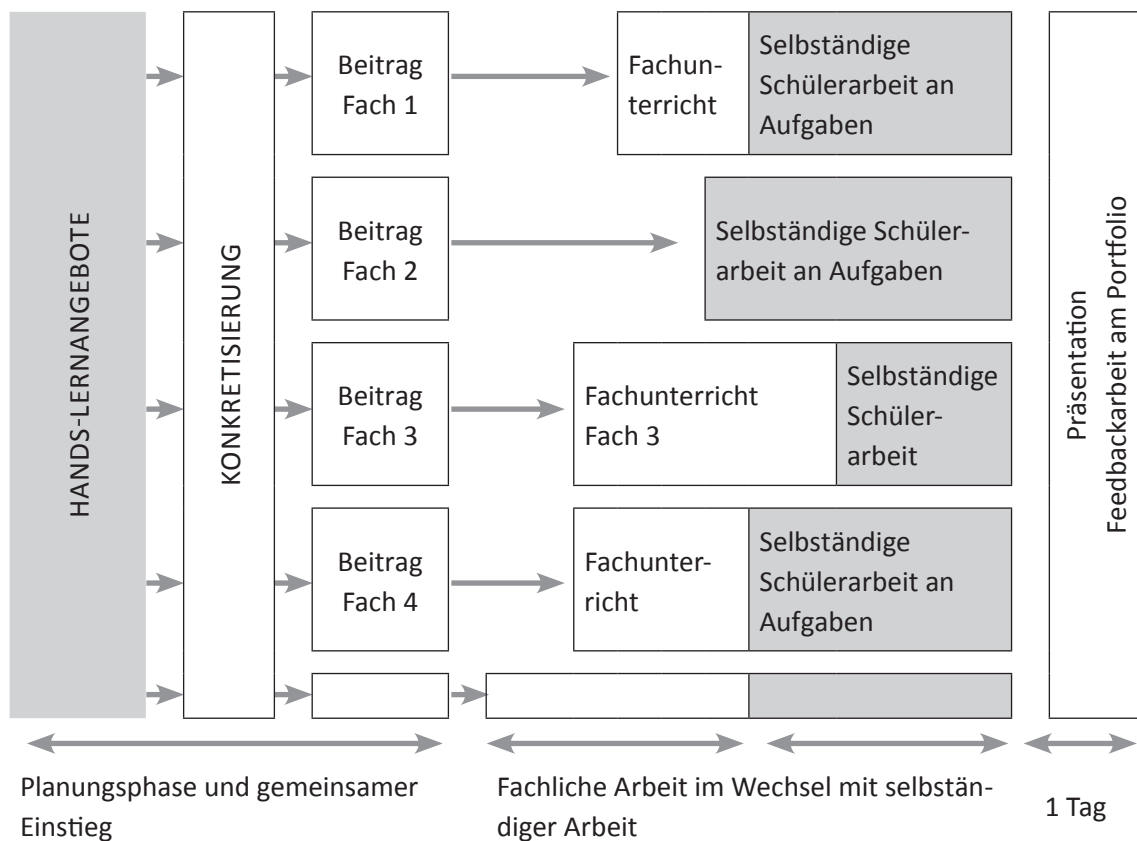


Abb. 5: Arbeit an Hands-Lernangeboten in Kooperation verschiedener Unterrichtsfächer

In der Planungsphase wird das ausgewählte Lernangebot für die jeweilige Lerngruppe konkretisiert. Dabei wird der Beitrag der beteiligten Fächer bestimmt; außerdem können weitere Inhalte aus den schulinternen Fachlehrplänen eingebracht werden, die sich mit den entsprechenden Hands-Lernangeboten verknüpfen lassen. Es werden mögliche Aufgaben bestimmt, die die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Sequenzen bearbeiten und in die Präsentation einbringen können. Dem folgt ein gemeinsamer Einstieg, in dem sich die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen bewusst machen und die Themen kennen lernen. Im nächsten Schritt beginnen in den regulären Unterrichtsstunden der verschiedenen Fächer – zeitlich unabhängig voneinander, aber inhaltlich aufeinander bezogen – die fachspezifischen Vorbereitungen und anschließend die selbstständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler an ihren Aufgaben. Je nach Thema können diese Phasen sich mehrfach abwechseln. Die Präsentation, Verabredungen zur Veröffentlichung und weiterführenden Untersuchung sowie das Feedback und die Arbeit am Portfolio finden schließlich in einem Block statt, für den der Stundenplan der Schule aufgehoben wird.

III. Unterstützung durch Netzwerke und Fortbildungen

Im Folgenden wird aus der Sicht des Hands-Unterstützungssystems eine bedarfsgerechte Betratung und Betreuung einer Hands-Schule beschrieben.

1. PHASE: SCHULEN BEI DER ANALYSE UNTERSTÜTZEN

In einem ersten Schritt bewerben sich die Schulen um die Teilnahme am Hands-Programm. Die Entscheidung wird durch einen Mehrheitsbeschluss der schulischen Gremien abgesichert.

Die teilnehmenden Schulen bilden jeweils eine Steuergruppe zur Koordination des Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesses. Diese Gruppe besteht aus Schülerinnen und Schülern, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen und einem Mitglied der Schulleitung.

Die Steuergruppe diskutiert, welche Wege für ihre jeweilige Schule geeignet sind. Dazu erarbeitet sie eine Ausgangsanalyse, für die sie auch Analyseinstrumente wie SEISS (Bertelsmann-Stiftung) oder das „Demokratie-Audit“ aus dem BLK Programm „Demokratie lernen und leben“ nutzen kann.

Diese Bestandsaufnahme hilft der jeweiligen Schule, die eigenen Stärken und schuleigenen Entwicklungsschwerpunkte und Stärken auf dem Weg zu einer wertorientierten demokratischen Schule zu bestimmen.

Die Steuergruppe entwickelt nun – ggf. beraten von dem Hands-Unterstützungssystem – die Entwicklungsschwerpunkte ihrer Schule und legt die Ziele gemeinsam mit Eltern, Schülerinnen und Schülern fest. Diese können in unterschiedlichen Qualitätsbereichen liegen:

- Lernen und Lehren
- Schulkultur
- Schulmanagement/Personalentwicklung und Professionalität
- Qualitätsentwicklung.

Nachdem die Zielsetzung gemeinsam bestimmt wurde, geht es darum, herauszufinden, welche Gruppe der Schule mit welchem Zeiteinsatz und welchen Mitteln an welchem Thema arbeiten möchte und kann. Damit beginnt die Phase des „Maßschneiderns“ passgenauer Unterstützungsangebote für die eigene Schule.

2. PHASE: UNTERSTÜTZUNGSBEDARF DER SCHULE BESTIMMEN UND UNTERSTÜTZUNG VEREINBAREN

Um konkrete Vorstellungen zu vermitteln, wie der Bedarf einer Schule aussehen und welches Unterstützungsangebot passen könnte, werden hier einige Beispiele dargestellt:

Schule A strebt die Verbesserung der Unterrichtsqualität an. Sie bietet in Kooperation mit dem Hands-Unterstützungssystem Fortbildungsveranstaltungen an, in denen die Pädagoginnen und Pädagogen mit den Methoden des Kooperativen Lernens am Beispiel von Lernangeboten aus dem Hands-Curriculum

bekannt gemacht werden und die Möglichkeit erhalten, diese Methoden praktisch zu erproben.

Schule B setzt sich mit der Reflexion der Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Lernprozesse auseinander. Sie wird vom Hands-Unterstützungssystem durch eine Fortbildung in der Nutzung von Selbsteinschätzungsmöglichkeiten, Kompetenzrastern und Portfolio unterstützt.

Schule C will ihr Management verbessern. Das Kollegium stellt immer wieder fest, dass begonnene Projekte trotz guter Ansätze versickern und nicht gesichert werden können. Deshalb entsendet die Steuergruppe zwei Mitglieder zu den regulären Qualifizierungen zum Projektmanagement und zum Konfliktmanagement. Die Steuergruppe lernt im Anschluss, die Vorhaben der Schule auf vielen Schultern zu verteilen, die Verantwortungsbereiche präzise festzulegen und ein digitales Dokumentationssystem aufzubauen.

Vereinbarung: Die jeweilige Steuergruppe formuliert ihren Unterstützungsbedarf in einem „schulinternen Fortbildungskonzept“. Mit dem Hands-Unterstützungssystem wird eine Zielvereinbarung abgeschlossen, die vereinbarten Maßnahmen werden durchgeführt und anschließend wird Bilanz gezogen.

3. PHASE: SCHULEN UND REGIONALE PARTNER ZUSAMMENBRINGEN

Die Schulen werden vom Hands-Unterstützungssystem beraten, wie sie sich mit regionalen Partnern für die Deckung des Unterstützungsbedarfs vernetzen können.

Beispiele:

Schule D sucht Beratung aufgrund antisemitischer Äußerungen von Schülerinnen und Schülern. Das Hands-Unterstützungssystem vermittelt den Kontakt zu schulexternen Fachkräften.

Schule E will die Kooperation mit den Eltern intensivieren. Das Hands-Unterstützungssystem bringt die Schule mit ausgebildeten Elterntainerinnen und -trainern zusammen. Die Schule wird darin unterstützt, selbst Elterntainerinnen und -trainer auszubilden.

Das Hands-Unterstützungssystem verfolgt das Ziel, den Aufbau lokaler Bildungsnetzwerke zu fördern und zur Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Bildungseinrichtungen beizutragen, damit die Schulen ihren vielfältigen Aufgaben gerecht werden können.

4. PHASE: AUFBAU EINES (REGIONALEN) SCHULNETZWERKS

Schulen können häufig besser voneinander lernen, wenn sie an einem gemeinsamen Entwicklungsprojekt arbeiten und sich z. B. über Materialien und Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsmethoden austauschen. Bei dieser Zusammenarbeit sollen die beteiligten Schulen von einer außenstehenden

Beraterin oder einem außenstehenden Berater begleitet werden. Dass eine Kooperation von Schulen für die Entwicklung eigener Vorhaben eine wirksame Hilfe darstellt, zeigen verschiedene, z. T. auch evaluierte Projekte (z. B. Reformzeit). Es ist deshalb ein Ziel des Hands-Unterstützungssystems, solche Schulnetzwerke aufzubauen und sich selbst weitgehend überflüssig zu machen.

Beispiele:

Schule A, die durch das Hands-Unterstützungssystem eine Fortbildung im Bereich des Kooperativen Lernens erhalten hat, gibt die Ergebnisse dieser Fortbildung selbst an eine andere Schule weiter.

Die an der **Schule E** ausgebildeten Elterntrainerinnen und -trainer unterstützen andere Schulen bei der Weiterentwicklung der Elternarbeit.

Die Herstellung von wirksamen und belastbaren Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen, unterschiedlichen Institutionen und Professionen setzt für die Implementierungs- und Stabilisierungsphase ein funktionierendes Netzwerkmanagement voraus, welches durch das Hands-Unterstützungssystem geleistet werden soll. Dabei geht es um die Überwindung von Konkurrenz und die Entwicklung gemeinsamer Verantwortung für das demokratische Gemeinwesen.

IV. Literatur

- Althof, Wolfgang; Stadelmann, Toni (2009):** Demokratische Schulgemeinschaft. In: Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim/Basel. S. 20-53.
- Becker, Günter (2008):** Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim/Basel.
- De Haan, Gerhard; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007):** Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Heft 6: Das DemokratieAudit. Weinheim und Basel.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223-238.
- Edelstein, Wolfgang (2009):** Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Praxisbuch Demokratiepädagogik. Bonn.
- Frank, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009):** Service-Learning – Lernen durch Engagement. In: Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik – Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag (S. 151-192). Weinheim und Basel.
- Kohlberg, Lawrence (1986):** Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, Fritz; Fatke, Reinhard; Höffe, Ottfried (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt a. M.
- Lind, Georg (2009):** Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. 2. Aufl. München.
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (2006):** Handbuch Lernstrategien. Göttingen.
- OECD (2005):** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (20.09.2010)
- Oser, Fritz; Althof, Wolfgang (2003):** Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart.
- Seifert, Anne; Zentner, Sandra (2010):** Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim: Freudenberg Stiftung. Verfügbar unter: http://www.servicelearning.de/fileadmin/user_upload/dokumente/3Pub_Wissen_LdE.pdf [28.04.2011].
- Seifert, Anne (2009):** Lernen durch Engagement: Eine Unterrichtsmethode, die soziales und fachliches Lernen kombiniert. FORUM – Schulstiftung, 50, S. 129-144. Verfügbar unter: http://www.servicelearning.de/fileadmin/user_upload/dokumente/SchulstiftungFreiburg.pdf [28.04.2011]. www.lernen-durch-engagement.de (Webseite des Netzwerks Lernen durch Engagement)

Standop, Jutta (2005): Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim/Basel

Strack, Micha; Gennerich, Carsten; Hopf, Norbert (2008): Warum Werte? Beitrag zum 23. Hamburger Symposium zur Methodologie der Sozialpsychologie. In: Witte, Erich H. (Hrsg.): Sozialpsychologie und Werte. Lengerich.

**RAHMENLEHRPLANBEZÜGE
FÜR BERLIN UND BRANDENBURG**

	Biologie (BE)	Ethik (BE)	Geografie (BE/BB)	Geschichte (BB)	Kunst (BB)	Lebensgestaltung – Ethik – Religion (BB)	Politische Bildung (BB)	Sozialkunde (BE)	Wirtschaft – Arbeit – Technik (BB)
BAUSTEIN 1: IDENTITÄT UND GESELLSCHAFT									
A: Wer bin ich? Das bin ich!		•				•	•	•	
B: Wer sind wir? Unsere Identität		•				•	•	•	
C: Was ist uns wichtig? Vorstellungen, die unser Leben bestimmen		•				•	•	•	
BAUSTEIN 2: LEBENDIGE DEMOKRATIE									
A: Partizipation in der Schule	siehe die jeweiligen Einführungen in den Rahmenlehrplänen zu den Grundsätzen bezügl. Lernerfahrungen, demokratischem Handeln und Kompetenzentwicklung								
B: Förderung von Engagement									
C: Partizipation in Unternehmen							•	•	•
D: Erinnerung in Bewegung	•	•		•	•				
BAUSTEIN 3: DEMOKRATIE IN DEUTSCHLAND UND DEN USA									
A: Frauenwahlrecht – wenn aus Unterschieden Benachteiligung wird		•		•		•	•		•
B: Widerstand im Nationalsozialismus – Erfahrungen aus der Geschichte		•		•			•		
C: Civil rights movement und gewaltloser Widerstand				×		×	×		
D: Deutschland – ein Einwanderungsland		•		•		•			
BAUSTEIN 4: MENSCHENRECHTE									
A: Codex Hammurapi		•		•		•	•		
B: Nürnberger Prozesse – universelle Gerechtigkeit herstellen		•		•		•	•	•	
C: Leben in Darfur			•	•			•	•	
D: Südafrika im Übergang von der Apartheid zur Demokratie		•		•		•	•	•	
E: Rassismus hat Geschichte: Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika (Namibia)		•	•	•		•	•	•	
BAUSTEIN 5: HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE DEMOKRATIE									
A: Nahost		•	•	•		•	•		
B: Antisemitismus am Beispiel von Verschwörungstheorien		•		•			•		
C: Gewinn oder Moral – ethische Unternehmensführung		•					•		•

- im Rahmenlehrplan thematisch verankert
- × optionales Lernangebot

RAHMENLEHRPLANBEZÜGE FÜR BERLIN UND BRANDENBURG

BAUSTEIN 1: IDENTITÄT UND GESELLSCHAFT

A: WER BIN ICH? DAS BIN ICH!

Dieses Lernangebot ist fächerübergreifend und eignet sich in jeder neu gebildeten Klasse. Nach einem Jahr oder zwei Jahren sollte es wieder aufgegriffen werden.

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 2: Freiheit, Verantwortung und Solidarität

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BRANDENBURG)

Themenfeld 1: Soziale Beziehungen

Themenfeld 3: Individuelle Entwicklungsaufgaben

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld 1: Jugendliche und Politik (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

SOZIALKUNDE (BERLIN)

Themenfeld 1: Jugendliche und Politik (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

B: WER SIND WIR? UNSERE IDENTITÄT

Dieses Lernangebot ist fächerübergreifend und eignet sich in jeder neu gebildeten Klasse. Nach einem Jahr oder zwei Jahren sollte es wieder aufgegriffen werden.

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 2: Freiheit, Verantwortung und Solidarität

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BRANDENBURG)

Themenfeld 1: Soziale Beziehungen

Themenfeld 3: Individuelle Entwicklungsaufgaben

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld 1: Jugendliche und Politik (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

SOZIALKUNDE (BERLIN)

Themenfeld 1: Jugend und Politik (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

C: WAS IST UNS WICHTIG? VORSTELLUNGEN, DIE UNSER LEBEN BESTIMMEN

Dieses Lernangebot ist fächerübergreifend und eignet sich in jeder neu gebildeten Klasse. Nach einem Jahr oder zwei Jahren sollte es wieder aufgegriffen werden.

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 2: Freiheit, Verantwortung und Solidarität

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BRANDENBURG)

Themenfeld 1: Soziale Beziehungen

Themenfeld 3: Individuelle Entwicklungsaufgaben

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld 1: Jugend und Politik (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

SOZIALKUNDE (BERLIN)

Themenfeld 1: Jugendliche und Politik (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

BAUSTEIN 2: LEBENDIGE DEMOKRATIE

A: PARTIZIPATION IN DER SCHULE

B: FÖRDERUNG VON ENGAGEMENT

C: PARTIZIPATION IN UNTERNEHMEN

WIRTSCHAFT – ARBEIT – TECHNIK (W-A-T) (BRANDENBURG)

Themenfeld 3; Thema 4: Das Unternehmen als soziales System

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld: Wirtschaft (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

SOZIALKUNDE (BERLIN)

Themenfeld: Wirtschaft und Arbeitsleben (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

D: ERINNERUNG IN BEWEGUNG

BIOLOGIE (BRANDENBURG)

P7 (7/8): Aufnahme und Verarbeitung von Informationen

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 5: Schuld, Pflicht und Gewissen

GESCHICHTE (SEKUNDARSTUFE I) (BRANDENBURG)

*Themenfeld: Das 19. Jahrhundert – Ambivalenzen der Moderne
(Doppeljahrgangsstufen 7/8)*

*Themenfeld: Vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart – Katastrophen und
Chancen (Doppeljahrgangsstufen 9/10)*

BAUSTEIN 3: DEMOKRATIE IN DEUTSCHLAND UND DEN USA

A: FRAUENWAHLRECHT –

WENN AUS UNTERSCHIEDEN BENACHTEILIGUNG WIRD

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 4: Gleichheit, Recht und Gerechtigkeit

GESCHICHTE (BRANDENBURG)

Längsschnitt: Leben in und mit der Vielfalt in historischer Perspektive

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BRANDENBURG)

Themenfeld 3: Individuelle Entwicklungsaufgaben –

Thema 3.4: Leben verantwortlich gestalten – Lebensentwürfe entwickeln

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

*Themenfeld: Gesellschaft – Ursachen und Formen gesellschaftlicher
Ungleichheit (Doppeljahrgangsstufe 9/10)*

WIRTSCHAFT – ARBEIT – TECHNIK (W-A-T) (BRANDENBURG)

Themenfeld 3: Produktion und Unternehmen –

Thema 3.4: Das Unternehmen als soziales System

B: WIDERSTAND IM NATIONALSOZIALISMUS – ERFAHRUNGEN AUS DER GESCHICHTE

GESCHICHTE (BRANDENBURG)

Themenfeld: Vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart – Katastrophen und Chancen: Demokratien und Diktaturen

Längsschnitt: Der 9. November in der deutschen Geschichte

Längsschnitt: Geschichte der Menschenrechte

GESCHICHTE (BERLIN)

Themenfeld 2: Demokratie und Diktatur

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld: Demokratie (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 5: Schuld, Pflicht und Gewissen

C: CIVIL RIGHTS MOVEMENT UND GEWALTLOSER WIDERSTAND

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BRANDENBURG)

Themenfeld 5: Weltbilder, Kulturen, Interkulturalität

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 3: Diskriminierung, Gewalt und Toleranz

Themenfeld 4: Gleichheit, Recht und Gerechtigkeit

ENGLISCH (BRANDENBURG)

z. B. erste Fremdsprache (Brandenburg)

Thema: Vielfalt in der Gesellschaft

D: DEUTSCHLAND – EIN EINWANDERUNGSLAND

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 3: Diskriminierung, Gewalt und Toleranz

Themenfeld 4: Gleichheit, Recht und Gerechtigkeit

GESCHICHTE (BRANDENBURG)

Längsschnitt: Migrationen, z. B. Wanderungen/Flucht und Vertreibung aus politischen, religiösen, wirtschaftlichen Gründen, „Gastarbeiter“/„Vertragsarbeiter“, Asyl

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BRANDENBURG)

Themenfeld 5: Weltbilder, Kulturen, Interkulturalität –

Thema 5.4: Interkulturalität als Aufgabe

BAUSTEIN 4: MENSCHENRECHTE

A: CODEX HAMMURAPI

GESCHICHTE (BRANDENBURG)

Längsschnitt: Geschichte der Menschenrechte

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld 4.3: Menschenrechte, Recht und Rechtsprechung
(Doppeljahrgangsstufe 7/8)

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 4: Gleichheit, Recht und Gerechtigkeit

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BRANDENBURG)

Thematischer Schwerpunkt 5.4: Interkulturalität als Aufgabe

B: NÜRNBERGER PROZESSE – UNIVERSELLE GERECHTIGKEIT HERSTELLEN

GESCHICHTE (BRANDENBURG)

Längsschnitt: Geschichte der Menschenrechte

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld: Menschenrechte, Recht und Rechtsprechung
(Doppeljahrgangsstufe 7/8)

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 2: Freiheit, Verantwortung und Solidarität

Themenfeld 3: Diskriminierung, Gewalt und Toleranz

Themenfeld 5: Schuld, Pflicht und Gewissen

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BERLIN)

Thematischer Schwerpunkt 6.2: Chancen für die Gestaltung einer
gerechten Gesellschaft

SOZIALKUNDE (BERLIN)

Themenfeld 4: Recht und Rechtsprechung

C: LEBEN IN DARFUR

GESCHICHTE (BRANDENBURG)

Längsschnitt: Geschichte der Menschenrechte

Themenfeld: Vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart – Konflikte und
Lösungsstrategien nach dem Zweiten Weltkrieg (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld: Jugend und Politik (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

Themenfeld: Menschenrechte, Recht und Rechtsprechung
(Doppeljahrgangsstufe 7/8)

Themenfeld: Internationale Politik (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

SOZIALKUNDE (BERLIN)

Themenfeld: Jugendliche und Politik (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

Themenfeld: Menschenrechte (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

Themenfeld: Internationale Politik (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

GEOGRAFIE (BERLIN)

Themenfeld 3: Globale Zukunftsszenarien und Wege zur Nachhaltigkeit auf
lokaler und globaler Ebene (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

D: SÜDAFRIKA IM ÜBERGANG VON DER APARTHEIT ZUR DEMOKRATIE

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 3: Diskriminierung, Gewalt und Toleranz

GESCHICHTE (BRANDENBURG)

Längsschnitt: Konfliktregelung, Friedenssicherung

Themenfeld: Vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart – Katastrophen und Chancen (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BRANDENBURG)

Themenfeld 6: Frieden und Gerechtigkeit – Hoffnung für die Welt

Themenfeld 6.2: Chancen für die Gestaltung einer gerechteren Gesellschaft

Themenfeld 5: Weltbilder, Kulturen, Interkulturalität

Themenfeld 5.4: Interkulturalität als Aufgabe

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld: Internationale Politik (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

SOZIALKUNDE (BERLIN)

Themenfeld: Internationale Politik (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

E: RASSISMUS HAT GESCHICHTE: DER KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA (NAMIBIA)

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 3: Diskriminierung, Gewalt und Toleranz

GESCHICHTE (BRANDENBURG)

Themenfeld: Das 19. Jahrhundert – Ambivalenzen der Moderne.

Imperialistische Expansionen und Rivalitäten (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

Längsschnitt: Geschichte der Menschenrechte

GEOGRAFIE (BRANDENBURG)

Themenfeld 6: Afrika südlich der Sahara – ein Raum großer Herausforderungen (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGION (L-E-R) (BRANDENBURG)

Themenfeld 6: Frieden und Gerechtigkeit – Hoffnung für die Welt

Themenfeld 6.2: Chancen für die Gestaltung einer gerechteren Gesellschaft

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld: Demokratie (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

SOZIALKUNDE (BERLIN)

Themenfeld: Menschenrechte (Doppeljahrgangsstufe 7/8)

BAUSTEIN 5: HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE DEMOKRATIE

A: NAHOST

B: ANTISEMITISMUS AM BEISPIEL VON VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld: Demokratie (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

GESCHICHTE (BRANDENBURG)

Themenfeld: Vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart – Katastrophen und Chancen

Längsschnitt: Geschichte der Menschenrechte

ETHIK (BERLIN)

Themenfeld 3: Diskriminierung, Gewalt und Toleranz

C: GEWINN ODER MORAL – ETHISCHE UNTERNEHMENSFÜHRUNG

POLITISCHE BILDUNG (BRANDENBURG)

Themenfeld: Wirtschaft (Doppeljahrgangsstufe 9/10)

WIRTSCHAFT – ARBEIT – TECHNIK (W-A-T) (BRANDENBURG)

Themenfeld 3: Das Unternehmen als ökonomisches System

Themenfeld 4: Das Unternehmen als soziales System

D: JUGENDLICHE SUCHEN ORIENTIERUNG FÜR IHR ZUKUNFT



Baustein I – Lernangebot A
WER BIN ICH? DAS BIN ICH!

WER BIN ICH? DAS BIN ICH!

I. Überblick

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit wichtigen Aspekten ihrer Identität. Sie werden über die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ihrer Lebensgeschichte, ihrem Selbstbild, ihren Fähigkeiten, ihren persönlichen Interessen und Zielen dazu angeregt, eigene Lebenspläne zu reflektieren und zu formulieren.

AUFBAU

- 1** Vorbereitung: Aufbau und Gestaltung einer vertrauensvollen Kommunikation in der Lerngruppe
- 2** Einblick in die Vielfalt der Lerngruppe
- 3** Mein Leben – Höhen und Tiefen
- 4** Selbstporträt: Was macht mich einzigartig?
- 5** Präsentation
- 6** Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- machen sich ihre eigenen Interessen, Werte, Fähigkeiten und die Traditionen, in denen sie stehen, bewusst
- reflektieren und formulieren eigene Lebenspläne
- tauschen sich im Dialog über ihre Selbstportraits aus und nehmen die Unterschiede in der Gruppe wahr
- wählen Arbeitsaufgaben aus, planen und überwachen ihre Arbeit, präsentieren ihre Arbeitsergebnisse
- reflektieren ihre Zusammenarbeit und ihren eigenen Arbeitsprozess
- achten auf ein wertschätzendes Lernklima

II. Fachliche Informationen

Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person durchzieht alle Bausteine und Lernangebote. Sich der eigenen Interessen, Wünsche, Überzeugungen und Lebenspläne bewusst zu sein, die Absicht, sie zu verfolgen sowie das Wissen, dass eine gesellschaftliche Ordnung diese Handlungsfreiheit gewährleisten muss, ist Teil der Entwicklung demokratischer Kompetenzen.

In diesem Lernangebot ist der Blick der Schülerinnen und Schüler auf die eigene Identität gerichtet. Im zweiten und dritten Lernangebot dieses Kapitels werden die anderen Mitglieder der Lerngruppe einbezogen. Die Klärung der eigenen Identität benötigt die Auseinandersetzung mit und die Abgrenzung von anderen Mitgliedern der Lerngruppe.

Die Lernangebote in den anderen Bausteinen sowie die Vorschläge zur Gestaltung einer werteorientierten, demokratischen Schule ermöglichen weitere für die Identitätsbildung notwendige Lernprozesse.

Mit dem Portfolio als Lernbegleitinstrument kann die eigene Reflexion des Lernprozesses bewusst angestoßen und unterstützt werden. Die Schülerinnen und Schüler sammeln im Portfolio ausgewählte Arbeitsprodukte. Sie können sich, angeregt von vorgegebenen Fragen, für sie relevante Ergebnisse, Erkenntnisse oder Ereignisse aus dem Unterricht vergegenwärtigen.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

FORM DER LERNERGEBNISSE

Für die produktorientierte Bearbeitung dieses Lernangebots bieten sich verschiedene Varianten an:

Entweder fertigen die Schülerinnen und Schüler Plakate an, die aufgehängt und miteinander verglichen werden können, oder sie präsentieren ein Interview, das sie geführt haben, zeigen einen Film, eine computergestützte Präsentation o. Ä. Diese Formen haben aber gegenüber Plakaten den Nachteil, dass ein direkter Vergleich nur schwer möglich ist.

DIFFERENZIERUNG

Sie wird zum einen dadurch ermöglicht, dass die Schülerinnen und Schüler die Art ihrer Produkte nach Interessen und Fähigkeiten selbst auswählen können. Zum anderen haben die Aufgaben oder Materialien unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Diese sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★★/★★★.

VORBEREITUNG: AUFBAU UND GESTALTUNG EINER VERTRAUENSVOLLEN KOMMUNIKATION IN DER LERNGRUPPE

1

Da die Schülerinnen und Schüler während der Arbeit zu diesem Thema mit sehr persönlichen Fragestellungen konfrontiert werden, ist es wichtig, dass innerhalb der Lerngruppe eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht, die von Respekt und Wertschätzung geprägt ist. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten Bedingungen für ein vertrauensvolles Gruppenklima.

M 1

PARTNERINTERVIEW ★

Die Schülerinnen und Schüler erfragen gegenseitig Bedingungen, die jede und jeder als notwendig für ein vertrauensvolles Klima ansieht.

BRAINSTORMING ★

An der Tafel werden die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler für eine Vervollständigung des Satzes „Ich fühle mich in der Klasse wohl, wenn ...“ gesammelt. Vorschläge können auch zunächst in Einzelarbeit entwickelt und dann im Plenum zu Vereinbarungen ausformuliert werden.

DENKEN – AUSTAUSCHEN – VORSTELLEN ★

Die Schülerinnen und Schüler schreiben in die Mitte eines DIN-A4-Blattes den Satzanfang „Ich fühle mich in der Klasse wohl, wenn ...“ und ergänzen diesen mit vier für sie wichtigen Kriterien. In Partnerarbeit stellen sie sich gegenseitig Bedingungen für eine vertrauensvolle Atmosphäre vor und einigen sich auf vier davon. Diese werden im Unterrichtsgespräch gesammelt und an der Tafel fixiert. Die Lerngruppe einigt sich dann auf die wichtigsten Bedingungen.

→ Methoden-
Werkstatt

PLACEMAT ★

Vier bis sechs Schülerinnen und Schüler gruppieren sich um ein Plakatpapier, das in ein Mittelfeld und entsprechend der Anzahl der Gruppenmitglieder in Außenfelder eingeteilt wird. In das Mittelfeld wird der Satz „Ich fühle mich in der Klasse wohl, wenn ...“ notiert. Die Lernenden vervollständigen nacheinander den Satz. Jedes Kleingruppenmitglied liest die Beiträge der anderen. Die Bedingungen, die der Gruppe am wichtigsten sind, werden im Mittelfeld eingetragen. Die Kleingruppen hängen ihre Placemats im Raum auf und erläutern sie der gesamten Lerngruppe.

→ Methoden-
Werkstatt

SCHNEEBALLWERFEN ★

Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich im Raum und werfen sich einen Ball zu. Die Person, die den Ball fängt oder aufhebt, nennt spontan eine Bedingung und wirft ihn anschließend weiter. Die Pädagogin oder der Pädagoge notiert die von den Schülerinnen und Schülern genannten Bedingungen an der Tafel.

Auf der Basis der Ergebnisse der beschriebenen Methoden wird im Plenum ein „Wohlfühlkodex“ formuliert. Dabei können gemeinsam mit der Lerngruppe formulierte Regeln hilfreich sein.

Beispiel für positiv formulierte Regeln:

- Ich respektiere alle, die in meiner Klasse sind.
- Ich höre gut zu, wenn andere sprechen.
- Ich nehme auf andere Rücksicht und helfe ihnen.

2

EINBLICK IN DIE VIELFALT DER LERNGRUPPE

Die Schülerinnen und Schüler denken darüber nach, was ihnen wichtig ist und beziehen Position. Gleichzeitig werden sie mit den Unterschieden und der Vielfalt der Meinungen, Vorlieben und Interessen innerhalb der Lerngruppe konfrontiert und dafür sensibilisiert.

VIELFALTBAROMETER / POSITIONIERUNG IM RAUM ★

Tische und Stühle werden an die Seite gerückt, damit ein freier Bewegungsraum entsteht. An zwei gegenüberliegenden Wänden wird je ein Schild mit der Aufschrift „Ja“ bzw. „Nein“ befestigt. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich im Raum. Die Pädagogin oder der Pädagoge liest jeweils eine Aussage aus der Liste zum Vielfaltbarometer vor. Die Lernenden positionieren sich zu den Fragen im Raum zwischen „Ja“ und „Nein“. Diese Übung erfolgt nonverbal ohne Kommentare oder Erklärungen.

M 1 AUSSAGEN FÜR DAS VIELFALTBAROMETER

oder

POSTKARTENÜBUNG / PARTNERINTERVIEW ★

Die Schülerinnen und Schüler wählen aus einem Stapel Postkarten eine Karte, deren Motiv etwas mit ihrer Person zu tun hat und erklären ihre Wahl ihrer Lernpartnerin oder ihrem Lernpartner. Anschließend stellen die Schülerinnen und Schüler die Karten ihrer Lernpartnerinnen oder Lernpartner der Lerngruppe vor.

M 2 PARTNERINTERVIEW

M 1

M 2

MEIN LEBEN – HÖHEN UND TIEFEN

3

Ziel dieser Sequenz ist es, sich über die verschiedenen Facetten des eigenen Lebens bewusst zu werden. Ein Austausch über einzelne Themen soll mit einer Partnerin oder einem Partner oder in Kleingruppen beginnen und kann anschließend in der gesamten Lerngruppe weitergeführt werden.

ZEITLEISTE ★

Die Schülerinnen und Schüler denken in Einzelarbeit über einzelne Stationen in ihrem bisherigen Leben nach. Sie notieren Lebensphasen, d. h. wichtige Ereignisse chronologisch und erstellen ihre persönliche Zeitleiste.

 M 3

M 3 WAS ICH SCHON ALLES ERLEBT HABE

oder

LEBENSKURVE ★

Die Lernenden suchen in ihrem Leben nach wichtigen positiven und negativen Ereignissen und tragen diese an entsprechender Stelle ein. Anschließend verbinden sie die Punkte in chronologischer Reihenfolge und erhalten so ihre persönliche Lebenskurve.

 M 4

M 4 LEBENSKURVE

oder

MEIN SOZIALES NETZWERK ★/★ ★

Anhand von Fragen erstellen die Schülerinnen und Schüler auf einem großen Papierbogen ein Netz ihrer sozialen Beziehungen.

 M 5

M 5 FAMILIE, FREUNDE UND BEKANNTE

oder

STAMMBAUM ZU FAMILIE UND HERKUNFT ★/★ ★

Zur eingehenden Beschäftigung mit ihrer eigenen Familie und Herkunft erstellen die Schülerinnen und Schüler einen Familienstammbaum. Sie können auch mit einem Stammbaumprogramm aus dem Internet arbeiten.

 M 6

M 6 DAS IST MEINE FAMILIE

oder

SPRECHBLASEN / ZWIEBEL ★

„Das ist mir wichtig!“ / „Das mache ich gern!“ / „Das kann ich gut!“ / „Das will ich noch besser können!“. Die Schülerinnen und Schüler können sich ihre Interessen und Stärken bewusst machen, indem sie ihre Aktivitäten in verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Schule, Gesellschaft, Freizeit, ...) einschätzen.

 M 7

M 7 DAS SIND MEINE STÄRKEN

oder

ANKREUZBLÄTTER ZU EIGENSCHAFTEN ★

Anhand einer Liste von Eigenschaften setzen sich die Lernenden mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinander und schätzen ein, wie die jeweiligen Eigenschaften bei ihnen selbst ausgeprägt sind.

M 8 SO BIN ICH

M 8

4

SELBSTPORTRÄT: WAS MACHT MICH EINZIGARTIG?

Die Schülerinnen und Schüler erstellen ein Selbstporträt. Für ihre Überlegungen, auf welche Merkmale das Selbstporträt eingehen könnte, erhalten sie Fragen als Anregungen. Für die Form der Darstellung bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an:

M 9 WAS MACHT MICH EINZIGARTIG?

M 9

IDENTITÄTSBILD ★

Die Schülerinnen und Schüler stellen die eigene Identität auf einem Papierbogen oder einer Spiegelfliese dar. Sie können dabei mit Buntstiften, Wachsmalstiften, Filzstiften, Wasserfarben oder Fingerfarben arbeiten und neben zeichnerischen Elementen auch Textelemente in die Gestaltung des Bildes einfließen lassen. Die Spiegelfliese kann bei der Anfertigung des Bildes unterstützend wirken, da die Lernenden immer wieder das eigene Spiegelbild vor Augen haben.

ICH-COLLAGE ★/★★

Die Collage wird auf einem großen Papierbogen angefertigt, wahlweise auch auf einem Papier in Form des eigenen Körperumrisses oder Schattenrisses. Die Schülerinnen und Schüler können zur Gestaltung ihrer Collage auf einen bereitgestellten Materialpool zurückgreifen und zeichnerische oder graphische Elemente und Textelemente hinzufügen. (Für den Materialpool müssen im Vorfeld Bilder, Fotos, Postkarten, Zeitungen und Zeitschriften gesammelt werden.)

KULTURELLER KOFFER ★

Jeder trägt sein persönliches kulturelles Gepäck mit sich. Es besteht z. B. aus der eigenen Sprache, den Werten, dem Glauben und den übernommenen Traditionen. Die Schülerinnen und Schüler überlegen, was sie mit sich tragen und packen in einen Koffer Gegenstände, die für sie wichtig sind – CDs, Bücher, Bilder, Fotos, Familienerbstücke u. a. – und stellen diese der Lerngruppe vor.

WEITERE FORMEN

EIN DENKMAL FÜR MICH ★/★★★

Die Schülerinnen und Schüler denken darüber nach, welche Merkmale der eigenen Person sie besonders hervorheben wollen und wie sie diese so verdichten und abstrahieren können, dass sie sich in einem Denkmal darstellen lassen. Sie müssen die geeigneten Materialien (Ton, Stein, Holz, Metall, Papier o. a.) auswählen und eine Entwurfsskizze anfertigen. Anschließend bauen sie ihr Denkmal.

RADIOBEITRAG ★★

Mit einem Aufnahmegerät gestalten die Schülerinnen und Schüler ein Hörporträt über sich. Die Darstellung kann in Form eines Berichts oder eines Interviews erfolgen. In das Hörporträt können verschiedene Elemente wie selbst verfasste Textpassagen, Ausschnitte aus Lieblingsliedern sowie kurze Statements anderer Personen einfließen. Der Beitrag kann außerdem live oder mit der entsprechenden Software am Computer mit Musik oder anderen für die Lernenden wichtigen Geräuschen hinterlegt werden.

HERSTELLEN EINES VIDEOFILMS/VIDEOCLIPS ★★

Die Schülerinnen und Schüler porträtieren sich im Film. Sie überlegen, in welcher Form sie sich darstellen wollen und entscheiden, welche Elemente, Personen und Drehorte in dem Beitrag vorkommen sollen. Sie schreiben ein Drehbuch. Bei Bedarf bearbeiten die Lernenden ihren Film abschließend am Computer.

GESTALTUNG EINER INTERNETSEITE ★★★/★★★★

Die Lernenden gestalten am Computer ein Selbstporträt. Je nach ihren individuellen Fähigkeiten können sie ihr Porträt mit Bildbearbeitungs-Programmen, Layout- oder anderen Programmen mehr oder weniger komplex bis hin zu einer eigenen, mit Links versehenen Homepage gestalten. In die Darstellung können die Schülerinnen und Schüler wie bei der Ich-Collage auf vielfältige Materialien zurückgreifen, die z. B. eingescannt und dann am Computer weiter bearbeitet werden. Ergänzt werden kann das Porträt durch selbst verfasste Textpassagen, Filmsequenzen, Hörbeispiele etc.

HERSTELLUNG EINER COMPUTERGESTÜTZTEN PRÄSENTATION ★

Die Schülerinnen und Schüler schreiben die Merkmale ihrer eigenen Person auf, die sie darstellen wollen. Jedes Merkmal ergänzen sie um erläuternde Stichworte und sammeln weitere geeignete Mittel, mit denen diese Merkmale anschaulich werden können. Dann gliedern sie ihr gesamtes Material und erarbeiten die Präsentation.

5

PRÄSENTATION

Die Schülerinnen und Schüler stellen ihre Selbstporträts in der Lerngruppe vor. Nach einer Fragerunde können folgende Aspekte angesprochen werden: Erkennen die anderen die Person in der Darstellung wieder? Was haben die Mitschülerinnen und Mitschüler Neues über die porträtierte Person erfahren?

Eine Bewertung der Selbstporträts soll vermieden werden.

Die Präsentation kann in Kleingruppen und anschließend im Plenum oder gleich in der ganzen Lerngruppe erfolgen.

Nach dem gemeinsamen Gespräch erhalten die Schülerinnen und Schüler noch die Möglichkeit, mit einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern weiter über ihre Porträts zu sprechen.

6

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Nach einer gemeinsamen Feedback-Runde wählen Schülerinnen und Schüler Arbeitsprodukte aus, die sie in ihr Portfolio aufnehmen möchten.

→ Methoden-
Werkstatt

IV. Überblick Materialien

→ beiliegende
CD-ROM

- M 1 AUSSAGEN FÜR DAS VIelfaltBAROMETER
- M 2 PARTNERINTERVIEW
- M 3 WAS ICH SCHON ALLES ERLEBT HABE
- M 4 LEBENSKURVE
- M 5 FAMILIE, FREUNDE UND BEKANNTE
- M 6 DAS IST MEINE FAMILIE
- M 7 DAS SIND MEINE STÄRKEN
- M 8 SO BIN ICH
- M 9 WAS MACHT MICH EINZIGARTIG?

ANREGUNGEN

In der Sekundarstufe I kann mit dem ProfilPASS für Jugendliche des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung gearbeitet werden. In den ProfilPASS werden nicht nur schulische und andere zertifizierte Leistungen aufgenommen, sondern es werden in ihm sämtliche Stärken einer Person berücksichtigt. Dadurch setzen sich die Schülerinnen und Schüler systematisch mit der eigenen Person, mit ihren Lebenszielen, Fähigkeiten und Kompetenzen auseinander.

Detaillierte Informationen zur Arbeit mit dem Profilpass findet man unter der Internetadresse: www.profilpass-online.de (07.09.10).



Baustein I – Lernangebot B
WER SIND WIR? UNSERE IDENTITÄT

WER SIND WIR? UNSERE IDENTITÄT

I. Überblick

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit ihren Selbstporträts. Diese werden unter ausgewählten Gesichtspunkten zueinander in Beziehung gesetzt. In der Gesamtschau der Selbstporträts werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet und dokumentiert. So entsteht ein lebendiges und vielfältiges Gesamtbild der Lerngruppe.

AUFBAU

1 Alle gleich oder jeder anders?
Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken und benennen

2 Das sind wir – unsere Einzigartigkeit

- Synthese: Darstellung der Einzigartigkeit
- Kooperationsübung: Trägt die Gruppe?

3 Reflexion: Der Wert der Unterschiede

4 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Selbstporträts
- entwickeln eine Synthese der Gemeinsamkeiten und Unterschiede und lernen, diese Einzigartigkeit zu schätzen
- erfahren die Stärken der Gruppe in einer Kooperationsübung
- erkennen die Potentiale, die die Vielfalt der Gruppe bietet

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | **Freiheit** | Frieden | **Gemeinwohl** | Gerechtigkeit | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit | **Würde**

Vgl. Wertekreuz
Einführung

II. Fachliche Informationen

Aufbauend auf der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person im ersten Lernangebot nehmen die Schülerinnen und Schüler jetzt Verbindendes und Trennendes in den Blick. Sie suchen nach Gemeinsamkeiten, aber auch nach Unterschieden. Die Vielfalt in der Lerngruppe sichtbar zu machen und sich die Potentiale einer solchen Vielfalt bewusst zu machen, ist ein wichtiges Ziel dieses Lernangebots.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

In der Lerngruppe oder in den Kleingruppen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Porträts gesucht und dafür Kategorien gefunden. Diese können z. B. sein: Stärken – Schwächen, Vorlieben – Abneigungen, Interessen und Hobbies, Ängste – Träume, Lebensziele, Familie / Herkunft, Sprache.

Durch eine Kooperationsübung soll die Lerngruppe als Gemeinschaft erfahren werden.

Die erwarteten Schwierigkeitsgrade bei der Bearbeitung der Aufgaben bzw. Materialien sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★★/★★★.

1

ALLE GLEICH ODER JEDER ANDERS? UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN ENTDECKEN UND BENENNEN ★★

Die entstandenen Selbstporträts werden noch einmal betrachtet. Dabei notieren sich die Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede und ordnen sie nach (vorgegebenen oder gemeinsam zu entwickelnden) Kategorien. Auf einem Plakat dokumentieren sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Diese Aufgabe kann in Kleingruppen oder gleich im Plenum erfolgen. Weiterführend werden die Schülerinnen und Schüler nach ihren Erklärungen für die Existenz dieser Unterschiede gefragt (z. B. Herkunft, Freunde, bisheriger Lebenslauf).

DAS SIND WIR – UNSERE EINZIGARTIGKEIT

2

SYNTHESE: DARSTELLUNG DER EINZIGARTIGKEIT ★★

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren das entstandene Gesamtbild. Sie versuchen eine Synthese der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu finden. Dies kann ein Spruch, ein Name, ein Bild, ein Gegenstand o. ä. sein.

KOOPERATIONSÜBUNG: TRÄGT DIE GRUPPE? ★

Mit einer einfachen Übung erproben und erfahren die Schülerinnen und Schüler ihre Kooperationsfähigkeit.

M 1 KNOTEN IM SEIL

M 2 SIEBEN MENSCHEN MIT VIER FÜSSEN

M 3 PLATZWECHSEL

M 4 DAS SPINNENNETZ

M 5 DAS NETZ DER VERBUNDENHEIT

M 1–5

REFLEXION: DER WERT DER UNTERSCHIEDE ★

3

Die Schülerinnen und Schüler sammeln Ideen, wie ihre unterschiedlichen Potentiale zum gemeinsamen Lernen und Zusammenleben in der Klasse beitragen und welche Schwierigkeiten aus den Unterschieden entstehen können.

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

4

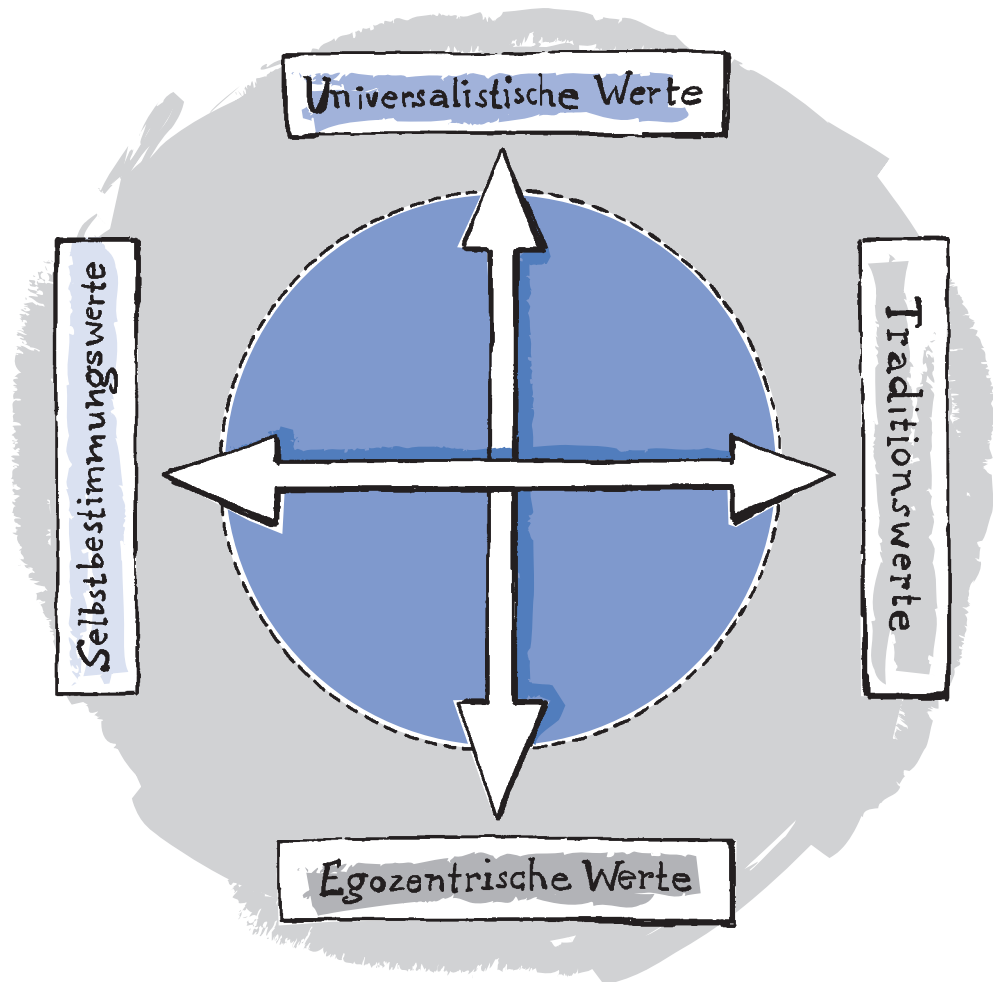
Die Schülerinnen und Schüler werten einen Schwerpunkt der Arbeit aus (z. B. die Kooperationsübung) und notieren im Portfolio für sie wichtige Aspekte.

→ Methoden-
Werkstatt

IV. Überblick Materialien

→ beiliegende
CD-ROM

- M 1 KNOTEN IM SEIL
- M 2 SIEBEN MENSCHEN MIT VIER FÜSSEN
- M 3 PLATZWECHSEL
- M 4 DAS SPINNENNETZ
- M 5 DAS NETZ DER VERBUNDENHEIT



Baustein I – Lernangebot C

WAS IST UNS WICHTIG?

Vorstellungen, die unser Leben bestimmen

WAS IST UNS WICHTIG?

Vorstellungen, die unser Leben bestimmen

I. Überblick

Die Schülerinnen und Schüler machen sich ihre eigenen Wertorientierungen bewusst und begründen sie.

AUFBAU

- 1** **Biografien: Was ist anderen wichtig?**
 - Textanalyse einiger biografischer Porträts
- 2** **Gemeinsame und unterschiedliche Wertorientierungen**
 - Entscheidung: Meine wichtigsten Werte
 - Analyse: Werte in unserer Lerngruppe
 - Argumentation: Warum sind mir und uns diese Werte wichtig?
- 3** **Bedeutung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede für das Lernen und Zusammenleben in der Lerngruppe**
- 4** **Was sind Werte? (optional)**
- 5** **Feedback und Arbeit mit dem Portfolio**
- 6** **Veröffentlichung / Weiterführende Untersuchung**

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- machen sich ihre eigenen Wertorientierungen bewusst und begründen sie
- stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe fest
- schätzen ein, was diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede für das gemeinsame Lernen und Zusammenleben in der Lerngruppe bedeuten
- achten auf gemeinsame Gesprächsregeln

II. Fachliche Informationen

Bei diesem Lernangebot liegt der Schwerpunkt auf dem Bewusstmachen eigener Werteorientierungen und dem Versuch, erste Begründungen für diese zu finden. Eine argumentative Begründung führt über die bloße Präsentation von Werteorientierungen und die Feststellung, dass Menschen unterschiedliche Werte haben, hinaus. Wertepräferenzen werden anhand von Handlungssituationen im Alltag erläutert und erklärt. Wertorientierungen einzelner Personen werden auf ihre Übereinstimmung mit den Wertorientierungen anderer Personen untersucht. Damit kann das „System“ der eigenen Werte (zumindest) implizit weiter entwickelt werden.

Wenn von einigen Schülerinnen und Schülern in diesem Zusammenhang Werte genannt werden, die den Grundwerten widersprechen oder zu einem Verhalten führen können, das zu Lasten anderer Menschen geht, soll den Schülerinnen und Schülern dies erklärt werden.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

Die meisten Schülerinnen und Schüler interessiert, was andere Jugendliche denken. Deshalb werden hier biografische Porträts als Anstoß zum Nachdenken über eigene Werteorientierungen eingesetzt. Die Porträts stammen von Jugendlichen aus unterschiedlichen Lebenswelten.

M 6

Die Erarbeitung des eigenen Werteprofiles erfolgt mithilfe einer Zielscheibe. Um den Schülerinnen und Schülern die Auswahl zu erleichtern, kann ggf. die Zahl der angebotenen Werteorientierungen reduziert werden.

Die anschließende Begründung erfolgt in einem Dreiergespräch mit vorgegebenem Rollenwechsel.

Die erwarteten Schwierigkeitsgrade bei der Bearbeitung der Aufgaben bzw. Materialien sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★★/★★★.

BIOGRAFIEN: WAS IST ANDEREN WICHTIG?

1

Die Schülerinnen und Schüler analysieren biografische Porträts von Jugendlichen in Hinblick auf die Werteorientierungen, die darin deutlich werden. Gegebenenfalls erhalten sie dazu Leitfragen.

- M 1 DANIEL: „MEINE ZIELE VERLIERE ICH NICHT AUS DEN AUGEN.“
- M 2 AHMED: „MEINE STÄRKE KOMMT DAHER, DASS ICH MEINE TÜRKISCHEN WURZELN BEWAHRE.“
- M 3 KATHARINA: „POLITIK FÄNGT AN, WENN MAN SICH FÜR ETWAS EINSETZT.“
- M 4 RENE: „ICH WAR NOCH NIE IN NEUKÖLLN.“

M 1–4

In Kleingruppen (oder in Einzel- oder Partnerarbeit) lesen die Schülerinnen und Schüler ein biografisches Porträt und diskutieren darüber. Sie analysieren die Werteorientierungen der porträtierten Jugendlichen. Anschließend rotieren die Kleingruppen, so dass dann in den neuen Kleingruppen jedes Gruppenmitglied ein anderes Porträt analysiert hat. Alle Porträts werden mit den analysierten Wertorientierungen im Unterrichtsgespräch dargestellt. ★★

Als Alternative zu den vorgegebenen können die Schülerinnen und Schüler auch selbst Porträts schreiben.

GEMEINSAME UND UNTERSCHIEDLICHE WERTEORIENTIERUNGEN

2

Die Schülerinnen und Schüler machen sich zunächst ihre eigenen wichtigsten Werteorientierungen bewusst und erklären, warum sie sich für diese entschieden haben. Dies geschieht mit Hilfe der folgenden Schritte:

ENTSCHEIDUNG: MEINE WICHTIGSTEN WERTE ★

Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Katalog mit Werteorientierungen (die Anzahl der Werteorientierungen kann verringert werden). In Einzelarbeit ordnen sie diese nach der Bedeutung, die sie dem einzelnen Wert beimessen, auf einer Skala ein. Sie können den Katalog natürlich auch ergänzen. Dann tragen sie die Werteorientierungen nach persönlicher Wichtigkeit in eine Zielscheibe ein.

- M 5 WIE WICHTIG SIND MIR DIE UNTERSCHIEDLICHEN WERTE?
- M 6 MEINE WICHTIGSTEN WERTE

M 5, 6

ANALYSE: WERTE IN UNSERER LERNGRUPPE ★/★★

Die unterschiedlichen Präferenzen aller Schülerinnen und Schüler können in der Lerngruppe vorgestellt werden und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden geordnet werden (z. B. für alle ist wichtig / weniger wichtig ...;

für die Jungen / Mädchen ist wichtig / weniger wichtig ...; hier bestehen die größten Unterschiede).

ARGUMENTATION: WARUM SIND MIR UND UNS DIESE WERTE WICHTIG? ★★/★★★★

In Dreiergruppen stellt jede Schülerin oder jeder Schüler die eigenen Werte vor, erläutert ihre Bedeutung anhand von Alltagssituationen und begründet, warum sie oder er diese Werte auch für die anderen Menschen als bedeutsam erachtet. Während die zweite Person nachfragt und die Begründung hinterfragen kann, achtet die dritte Person auf die Einhaltung vorher vereinbarter Gesprächsregeln. Nach einer festgelegten Zeit werden die Rollen gewechselt.

3

BEDEUTUNG DER GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE FÜR DAS LERNEN UND ZUSAMMENLEBEN IN DER LERNGRUPPE

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden wichtige Erkenntnisse und Argumentationen aus der Gruppenphase vorgestellt. Anschließend wird anhand von Beispielen überlegt, welche Bedeutung die Werteorientierung der Einzelnen für das gemeinsame Lernen und Zusammenleben in der Klasse haben.

4

WAS SIND WERTE? (OPTIONAL) ★★

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine grafische Skizze mit den ihrer Meinung nach wichtigsten Merkmalen von Werten sowie eine Arbeitsdefinition. Diese wird vorgestellt und mit anderen Definitionen oder dem Wertekreuz verglichen.

M 5, 6

M 5 WIE WICHTIG SIND MIR DIE UNTERSCHIEDLICHEN WERTE?

M 6 MEINE WICHTIGSTEN WERTE

5

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Schülerinnen und Schüler werten einen Schwerpunkt der Arbeit aus. Im Portfolio können sie sich Notizen zu ihnen wichtig erscheinenden Aspekten machen, z. B. der Begründung und Veränderung ihrer eigenen Werteorientierungen.

→ Methoden-
Werkstatt

VERÖFFENTLICHUNG / WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

6

Die Schülerinnen und Schüler sammeln Ideen, wie sie ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesem Lernangebot in die gesamte Schule hineinbringen können, z. B. durch eine Präsentation ihrer Materialien und Ergebnisse an einem Projekttag, durch eine Befragung zur Werteorientierung in anderen Klassen. Sie planen ihr Vorhaben und führen es durch.

IV. Überblick Materialien

- M 1 DANIEL: „MEINE ZIELE VERLIERE ICH NICHT AUS DEN AUGEN.“
- M 2 AHMED: „MEINE STÄRKE KOMMT DAHER, DASS ICH MEINE TÜRKISCHEN WURZELN BEWAHRE.“
- M 3 KATHARINA: „POLITIK FÄNGT AN, WENN MAN SICH FÜR ETWAS EINSETZT.“
- M 4 RENÉ: „ICK WAR NOCH NIE IN NEUKÖLLN.“
- M 5 WIE WICHTIG SIND MIR DIE UNTERSCHIEDLICHEN WERTE?
- M 6 MEINE WICHTIGSTEN WERTE

→ beiliegende
CD-ROM

V. Medien – Links – Kontakte

Anne Frank-Zentrum (Hrsg.): Das sind wir (2) – Das schaff' ich schon. Berlin.

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000, 2002, 2006, 2010. Frankfurt am Main.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung:

www.profilpass-online.de (07.09.2010)

Eichhorn, Christoph (2008): Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart.

Gilsdorf, Rüdiger; Kister, Günter (2006): Kooperative Abenteuerspiele 2. Seelze.



Baustein II – Lernangebot A
PARTIZIPATION IN DER SCHULE

PARTIZIPATION IN DER SCHULE

I. Überblick

Die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen geschieht am besten in einer Schule, die nach Prinzipien der Partizipation gestaltet ist. Schülerinnen und Schüler werden an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens beteiligt. Beteiligung kann „von oben“ zwar angestoßen werden, sie entwickelt sich aber in der Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen. Beteiligung und die Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für den eigenen Lernprozess findet vor allem im Unterricht aber auch im außerunterrichtlichen Bereich statt. Sie dient nicht nur der Förderung demokratischer Handlungskompetenzen, sondern ist eine Bedingung erfolgreichen Lernens.

In diesem Lernangebot werden unterschiedliche Möglichkeiten und Vorgehensweisen für die praktische Realisierung von Grundsätzen und Verfahren der Partizipation in der Schule vorgestellt. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, das Maß ihrer Beteiligung selbst zu verantworten. Dazu wird ein Material im Sinne von Peer Education (A 1) für Schülerinnen und Schüler und ein Material für Steuergruppen (A 2) bereitgestellt.

A 1, A 2

AUFBAU

1 Vorbereitung: Einführung von Partizipation in der Schule

- Workshop für Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen und für Eltern
- Bilanzkonferenz für Schülerinnen und Schüler

2 Handlungsfeld Unterricht: „Wir nehmen den Unterricht selbst in die Hand“

- Einstieg in einen partizipativen Lernprozess: Think-Pair-Share
- Einen gemeinsamen Rahmen für die Arbeit entwickeln
- Einführung des selbstgesteuerten Lernens
- Einführung von Feedback-Verfahren
- Auswahl der Unterrichtsinhalte
- Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung

3 Handlungsfeld Schulleben und Schulkultur: „Wir übernehmen Verantwortung für unsere Schule“

- Themenbezogene Partizipation im Schulleben
- Partizipation als der Kern der Schulkultur
- Qualitätssicherung einer partizipativen Schulkultur

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- erwerben Kenntnisse über die Grundsätze und Verfahren der Partizipation, bewerten sie, entwickeln Strategien zur Weiterentwicklung von Beteiligungsmöglichkeiten an ihrer Schule und setzen sie um
- wenden Methoden des selbstgesteuerten, kooperativen und sozialen Lernens an
- artikulieren ihre Interessen und bringen sie in den schulinternen Diskussionsprozess ein
- übernehmen für sich und andere Verantwortung
- zeigen anderen gegenüber Respekt und Wertschätzung
- verstehen die Perspektiven anderer Personen und Gruppen

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | **Bildung** | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | **Respekt** | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit | Würde

II. Fachliche Informationen

BEGRÜNDUNGEN FÜR PARTIZIPATION IN DER SCHULE

Partizipation bezeichnet die aktive Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern, Mitgliedern einer Organisation, einer Gruppe oder eines Vereins bei der Erledigung der gemeinsamen Angelegenheiten. Ihre Realisierung kann in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen sehr unterschiedlich ausfallen

Die Schule ist die gesellschaftliche Institution, in der Schülerinnen und Schüler demokratische Handlungskompetenzen erwerben sollen und können. Der Aufbau dieser Kompetenzen ist auf praktische Erfahrungen angewiesen. Erfahrungslernen bildet deshalb ein wichtiges Prinzip der dafür notwendigen Lernprozesse. Durch eine altersgerechte Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an allen Entscheidungen und Aktivitäten der Schule können solche Erfahrungen erworben werden. Dies setzt voraus und hat zur Folge, dass Strukturen und Prozesse der Schule nach den Prinzipien der Partizipation gestaltet werden. Für eine Klärung des Anspruchs der Partizipation ist es wichtig, sich die unterschiedlichen Beteiligungsgrade zu vergegenwärtigen.

Eine politische Begründung für eine beteiligungsorientierte Gestaltung der Schule bildet die von der Bundesregierung ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention. Kinder werden in der Konvention als eigenständige Persönlichkeiten betrachtet. Das wichtigste Merkmal dieser Subjektstellung ist das Recht auf Partizipation in all ihren Lebensbereichen.

Beteiligen sich Schülerinnen und Schüler intensiv an allen Angelegenheiten der Schule, dann zeigen sie auch eine höhere Lernmotivation. Eine hohe Schüler-

Im Verständnis der UN
umfasst Kindheit das
Alter von 0–18 Jahren

beteiligung hat nach den Erfahrungen in den Modellschulen nicht nur positive Auswirkungen auf die Lernmotivation, sondern auch auf das Arbeitsverhalten und das leistungsbezogene Selbstvertrauen.

Vgl. Holtappels (2004)

Lernen wird hierbei als aktiver Prozess des Individuums verstanden, der sich in sozialen Zusammenhängen vollzieht. Im Lernprozess werden kognitive Strategien der Informationsverarbeitung, metakognitive Strategien u. a. der Planung, Steuerung und Auswertung sowie motivationale Strategien angewendet. Je besser die Schülerinnen und Schüler diese Strategien beherrschen, desto einprägsamer ist der Lernprozess. Diese Strategien können in der Schule – integriert im Lernen am Gegenstand – gefördert werden. Gleichzeitig bilden sie wichtige Elemente demokratischer Handlungskompetenzen. Möglichkeiten der Partizipation in der Schule zu schaffen ist zentrale Kernaufgabe der Schule.

BETEILIGUNGSGRADE

Um Partizipationsstrukturen und Partizipationsprozesse in der Schule analysieren, einschätzen und weiterentwickeln zu können, ist ein Modell nützlich, mit dem unterschiedliche Ausprägungen der Partizipation beschrieben werden können.

Grad der Beteiligung	hoch	+	↑	Selbstverwaltung Selbstbestimmung Mitbestimmung Mitwirkung
	niedrig			Teilhabe Information
	nicht vorhanden	-	↓	Alibi-Teilhabe Dekoration Fremdbestimmung

Abb. 1: „Partizipationsleiter“ (Schröder 1995)

Werden Kinder und Jugendliche bei Projekten und bei Veranstaltungen, die sie selbst betreffen, nicht beteiligt bzw. nicht in die Zielentwicklung einbezogen, kann von einer Fremdbestimmung bzw. von einer Dekoration oder Alibi-Teilhabe gesprochen werden. Der niedrigste Grad der Beteiligung ist die Information über ein Vorhaben, bevor es beginnt, so dass noch eine Intervention durch die Jugendlichen möglich ist. Je mehr Schülerinnen und Schüler in den Entwicklungsprozess von Vorhaben eingebunden sind bzw. ihn selbst bestimmen und entscheiden, wächst der Grad der Beteiligung und der Verantwortungsübernahme durch die Schülerinnen und Schüler.

KONSTELLATIONEN DER VERANTWORTUNG IN DER SCHULE

Bei einer stärkeren Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in der Schule geben die Pädagoginnen und Pädagogen Verantwortung ab, während die Schülerinnen und Schüler damit mehr Verantwortung übernehmen.

Was heißt es praktisch, Verantwortung abzugeben bzw. zu übernehmen? Welche Haltungen sind damit verbunden? Welche Konflikte können entstehen?

Verantwortung bezieht sich auf Entscheidungen und ihre Handlungsfolgen.

Verantwortung kann also heißen, dass eine Pädagogin oder ein Pädagoge im Sinne des Wohls einer Schülerin oder eines Schülers entscheidet und damit auch für die Folgen die Verantwortung übernimmt. Verantwortung kann aber auch heißen, eine Schülerin oder einen Schüler zu beraten und ihr oder ihm die Verantwortung für die Handlungskonsequenzen zu übertragen.

In pädagogischen Handlungssituationen ist die Verantwortung in unterschiedlichem Maße auf Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schüler verteilt. In der folgenden Abbildung werden verschiedene Konstellationen der Verantwortungsverteilung zwischen den beiden Extremen, in denen die Verantwortung ausschließlich bei den Pädagoginnen und Pädagogen oder völlig bei den Schülerinnen und Schülern liegt, dargestellt.

	Verantwortung für die Entscheidung	Verantwortung für die Folgen des Handelns
7.	Schülerinnen und Schüler entscheiden autonom	Schülerinnen und Schüler tragen die Konsequenzen ihres Handelns
6.	Schülerinnen und Schüler entscheiden, sind aber verpflichtet, die Pädagoginnen und Pädagogen anzuhören; diese können intervenieren	Schülerinnen und Schüler tragen die Verantwortung für die Konsequenzen ihres Handelns; die Pädagoginnen und Pädagogen tragen die Verantwortung, falls sie gegen die Entscheidung der Schülerinnen und Schüler intervenieren
5.	Schülerinnen und Schüler entscheiden; die Pädagoginnen und Pädagogen haben ein Vetorecht	Schülerinnen und Schüler tragen die Verantwortung für Folgen des Handelns; die Pädagoginnen und Pädagogen tragen die Folgen für ein Veto bzw. seine Unterlassung
4.	Sowohl Pädagoginnen und Pädagogen als auch Schülerinnen und Schüler müssen einer Entscheidung zustimmen	Schülerinnen und Schüler sowie Pädagoginnen und Pädagogen tragen gemeinsam Verantwortung
Beginn der Verantwortungsübernahme und -abgabe		
3.	Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden, Schülerinnen und Schüler haben Vetorecht	Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden, Schülerinnen und Schüler haben Vetorecht
2.	Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden autonom, sind aber verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler anzuhören	Pädagoginnen und Pädagogen tragen die Verantwortung; Schülerinnen und Schüler tragen Verantwortung für den Teil, in dem ihre Interessen berücksichtigt werden
1.	Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden allein ohne weitere Verpflichtung gegenüber den Schülerinnen und Schülern	Pädagoginnen und Pädagogen tragen allein die Verantwortung für die Folgen der Entscheidung

Abb. 2: Verantwortung abgeben und annehmen (nach Wedekind/Schmitz)

Die Schule als Institution mit gesellschaftlichem Auftrag bedarf transparenter Regelungen zur Verantwortungsübernahme. In vielen Bereichen der Schule können solche Regelungen durch Aushandlungsprozesse herbeigeführt werden.

BEDINGUNGEN FÜR DIE PARTIZIPATION IN DER SCHULE

Eine partizipative Lern- und Schulkultur ist nicht voraussetzungslos. Sie bedarf bestimmter Haltungen der Beteiligten sowie Strukturen und Verfahren, welche Voraussetzungen für die Entwicklung von Beteiligungsverfahren darstellen, aber auch Folge von praktizierter Beteiligung sind.

Zu den wichtigsten gehören:

- eine durch Anerkennung und Respekt geprägte Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen
- die Bereitschaft, einen (scheinbaren) Machtverlust zugunsten der Übergabe von Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren
- die Bereitschaft und Fähigkeit, Stärken und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen
- die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich von der tradierten Konsumentenrolle zu lösen und Verantwortung zu übernehmen
- der Mut, neue Beteiligungsformen zu erproben
- die Bereitschaft, den eigenen Umgangsstil zu reflektieren
- Strukturen und Gremien, mit denen der Anspruch, dass alle sich an der Entwicklung der Schule beteiligen, realisiert werden kann
- transparente Entscheidungen
- Zeit zur Einarbeitung in die Prinzipien der Partizipation

III. Didaktisch-methodische Anregungen

HANDLUNGSFELD UNTERRICHT:

„WIR NEHMEN DEN UNTERRICHT SELBST IN DIE HAND“

Dieses Handlungsfeld fokussiert auf die qualitative Ausweitung der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht.

Für die Entwicklung von Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht sind **drei Konzepte** besonders hilfreich, da sie gleichermaßen soziale Kompetenzen und metakognitive Strategien der Schülerinnen und Schüler wirksam fördern.

Mit **selbstgesteuertem Lernen** wird ein Unterrichtskonzept bezeichnet, bei dem die oder der Lernende die wesentlichen Entscheidungen darüber, ob, was, wann und wie er oder sie lernt, in hohem Maße selbst beeinflussen kann. Selbstgesteuertes Lernen befindet sich damit zwischen den Extrempolen der absoluten Autonomie des Lernens, die es in der Schule nicht geben kann, und der vollkommenen Fremdsteuerung, die Lernen unmöglich macht.

Selbstgesteuertes Lernen erfordert Strategien, die die oder der Lernende zur Steuerung des eigenen Lernprozesses einsetzen kann. Es wird unterschieden zwischen „Primärstrategien“ und „Sekundär- oder Stützstrategien“. Primärstrategien sind kognitiv. Sie beziehen sich auf alles, was zur Aufnahme, Verarbeitung, Darstellung und Weitergabe von Informationen gehört. Sie bilden den gegenstandsbezogenen Gehalt des Lernens. Sekundär- oder Stützstrategien unterstützen den kognitiven Prozess. Diese Strategien beziehen sich auf die

Planung, Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses, die Selbstregulation der Motivation, die Beschaffung von Material und die Auswahl geeigneter Lernpartnerinnen und Lernpartner.

Mandl/Friedrich (2006)

Kooperatives Lernen steht für ein Lehr- und Lernkonzept, das darauf abzielt, in koordinierter und konstruktiver längerfristiger Partner- und Gruppenarbeit eine gemeinsame Lösung für ein vorgegebenes Problem (meist in Form einer Aufgabe) zu finden. Dabei unterstützen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig und gelangen zu gemeinsamen Lernleistungen. Durch die Methoden des kooperativen Lernens werden soziale Kompetenzen gefördert, sowie die Fähigkeiten zu problemorientiertem Denken und Handeln herausgefordert.

Green (2005)

Soziales Lernen ist an soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen gebunden und auch Bestandteil selbst gesteuerter und vor allem kooperativer Lernprozesse in der Schule. Im Kompetenzmodell, an dem sich „Hands Across the Campus“ orientiert, umfasst es vor allem die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Selbstregulation und Selbstwirksamkeit sowie zu Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit.

Petillon (1993)

Diese Form der Beteiligung hat für die Pädagoginnen und Pädagogen, besonders für Lehrerinnen und Lehrer, Konsequenzen. Sie bestehen nicht nur in einer veränderten Verantwortungskonstellation, sondern führen zu einer Rollenerweiterung. Gestaltung der Lernumgebungen, Coaching und lernberatende Tätigkeiten sind dabei nur einige Inhalte, die mit dieser Rollenerweiterung einhergehen. Diese Erweiterung der Rolle gelingt durch begleitende Reflexion. Dabei ist die Unterstützung im Team besonders wertvoll.

HANDLUNGSFELD SCHULLEBEN UND SCHULKULTUR: „WIR ÜBERNEHMEN VERANTWORTUNG FÜR UNSERE SCHULE“

In diesem Handlungsfeld werden Möglichkeiten beschrieben, wie Schülerinnen und Schüler sowie Eltern ihre Beteiligung ausbauen und dadurch die Schule qualitativ weiter entwickeln können.

Das Handlungsfeld wird weit gefasst: Zum einen bezieht es sich auf Aktivitäten (der Schülerinnen und Schüler) im Schulleben, wie z. B. Veranstaltungen, Pausengestaltung, Einrichtung der Räume und Verkehrsflächen o. a., die zu einer weiterreichenden Partizipation führen können. Zum anderen bezieht es sich auf die Schulkultur. Dieser Begriff umfasst die kollektiven Leitvorstellungen und Werteorientierungen der Schule sowie ihre Ausgestaltung im Lern- und Lebensraum:

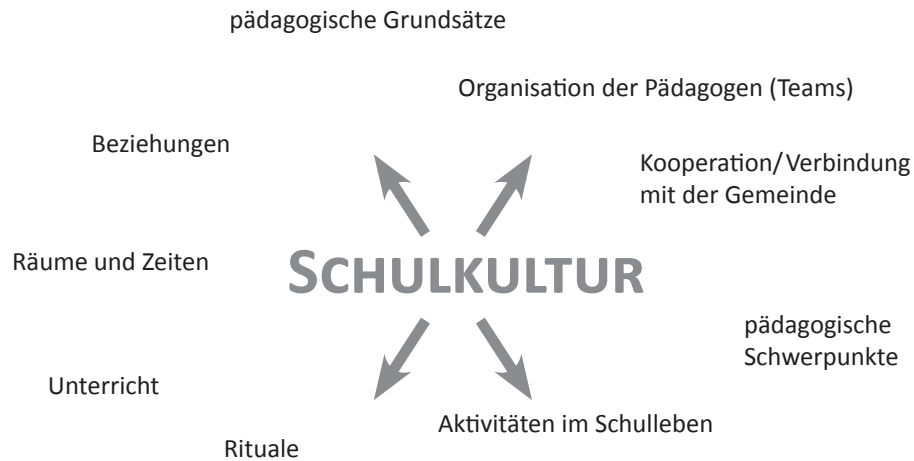


Abb. 3: Dimensionen der Schulkultur

Hierzu werden den Eltern, den Schülerinnen und Schülern sowie den Pädagoginnen und Pädagogen Instrumente und Konzepte zur Verankerung der Partizipation zur Verfügung gestellt. Zur begleitenden Qualitätssicherung wird für die Akteure ein Verfahren beschrieben, womit die Überprüfung der Partizipationsentwicklung in eigener Verantwortung durchgeführt werden kann.

1

VORBEREITUNG: EINFÜHRUNG VON PARTIZIPATION IN DER SCHULE

Für den Einstieg werden zwei verschiedene Herangehensweisen vorgeschlagen:

HERANGEHENSWEISE A:

WORKSHOP FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER, PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN UND FÜR ELTERN

Als Einstieg hat sich eine schulinterne Fortbildung in Form eines Workshops bewährt. Ansatz sind die persönlichen Erfahrungen:

- Welche Erfahrungen habe ich selbst mit Partizipation als Schülerin oder Schüler in meiner Familie und in meiner Schule gemacht?
- Welche positiven und negativen Bilder fallen mir dazu ein?
- Die Darstellung und Reflexion kann die Bereitschaft aller Beteiligten zur Kooperation verbessern, es kann aber auch ernüchternd wirken, wenn deutlich wird, wie wenig Teilhabe manche erfahren haben.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verständigen sich weiterhin über:

- Voraussetzungen und Ansprüche der Beteiligung
- Aufgaben und Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Schülerinnen und Schüler
- Mögliche Widerstände gegenüber einer Erweiterung der Beteiligung

Ein Beispiel für einen solchen Workshop ist der Praxisbaustein „We are strong together“ — www.blk-demokratie.de/index.php?id=82, Stichwort: Organisationsentwicklung (20.09.10).

HERANGEHENSWEISE B:

BILANZKONFERENZ FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Die Bilanzziehung richtet sich gleichermaßen auf Unterricht und Schulleben. Als Einstieg dienen folgende Fragen:

- Wie partizipativ sind unser Unterricht und unser Schulleben?
- Wie stark ist die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen an den Entscheidungen der ganzen Schule bislang?

Die Bilanz und die Problemwahrnehmung kann für alle o. g. Fragen mit einheitlichen Auswertungsinstrumenten erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler können diese kennen lernen und selbst auswählen. Im Material für Hands-Up-Gruppen (A 1) „Wie partizipativ ist unsere Klasse? Wir nehmen den Unterricht selbst in die Hand“ werden die einzelnen Methoden beschrieben. Nach bisherigen Erfahrungen können Schülerinnen und Schüler mit folgenden Analyseinstrumenten arbeiten:

M 1 STÄRKEN-/UND RESSOURCEN-ANALYSE ★/★★★

M 2 BLITZANALYSE DURCH ZIELSCHEIBE ★

M 3 VIERFELDERANALYSE ★★

M 4 MINDMAP ★/★★★

M 5 ZUKUNFTSWERKSTATT ★/★★★

M 1–5

Material für
Hands-Up-Gruppen
A 1

Auf der Bilanzkonferenz wird eine vorläufige Auswertung vorgenommen und es werden erste Folgerungen diskutiert. Die Aufgabe ist es, die Ergebnisse den anderen Schülerinnen und Schülern, den Pädagoginnen und Pädagogen sowie den Eltern zu präsentieren. Darauf aufbauend werden Schlussfolgerungen gezogen, die eine Grundlage für Entscheidungen in den zuständigen Gremien sind. Die Umsetzung der Beschlüsse wird in einem festzulegenden Zeitraum kontrolliert.

HANDLUNGSFELD UNTERRICHT: „WIR ÜBERNEHMEN VERANTWORTUNG FÜR UNSER LERNEN!“

2

Wie können die Schülerinnen und Schüler bei der Übernahme von Verantwortung für ihr Lernen selbst aktiv werden? Dies kann gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler Methoden kennen und anwenden lernen, mit denen sie eigenverantwortlich und individuell ihre Lernprozesse gestalten können.

Alle Methoden werden nachfolgend nur im Kurzüberblick dargestellt, da diese im Materialienkapitel für Hands-Up-Gruppen (A 1) „Wie partizipativ ist unsere Klasse? Wir übernehmen Verantwortung für unser Lernen!“ ausführlich beschrieben werden.

EINSTIEG IN EINEN PARTIZIPATIVEN LERNPROZESS: THINK-PAIR-SHARE

Das Grundprinzip des kooperativen Lernens „Think-Pair-Share“ (Denken-Austauschen-Vorstellen) eignet sich hervorragend als motivierender Einstieg in die partizipative Unterrichtsentwicklung, da es leicht handhabbar ist und keiner organisatorischen Voraussetzungen bedarf:

Think: Es erfolgt zunächst die individuelle Auseinandersetzung mit einer Aufgabe/Anforderung, daran schließt sich

Pair: der Austausch mit der Lernpartnerin oder dem Lernpartner an, der eine Ergänzung, Überprüfung und Klärung des individuell Erarbeiteten ermöglicht und schließlich

Share: werden die Ergebnisse ggf. erst in Vierer-Gruppen und anschließend in der gesamten Lerngruppe besprochen.

M 6 THINK-PAIR-SHARE

M 6

Aufbauend auf diesen ersten kooperativen Lernerfahrungen können weitere Methoden des kooperativen Lernens erprobt werden.

EINEN GEMEINSAMEN RAHMEN FÜR DIE VERANTWORTUNGSÜBERNAHME ENTWICKELN

REGELN AUF DER GRUNDLAGE VON KINDERRECHTEN

Die UN verabschiedete 1989 eine Kinderechtskonvention, mit der die Mitgliedsstaaten verpflichtet werden, grundlegende Rechte der Kinder zu gewährleisten. Zu den Artikeln der Konvention gehören z. B. die Meinungs- und Informationsfreiheit, die Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit, das Recht auf Bildung oder der Minderheitenschutz der Kinder.

Diese Rechte können genutzt werden, um von ihnen Regeln für die Zusammenarbeit in der Lerngruppe abzuleiten. Das kann die Wahrnehmung solcher Regeln verändern, da die Schülerinnen und Schüler nicht nur das sehen, was sie tun sollen, sondern erkennen können, dass die Regeln notwendig sind, damit ihre eigenen Rechte beachtet werden.

M 7 REGELN AUF DER GRUNDLAGE VON KINDERRECHTEN

Vgl. ausführlich in:
„Hands for Kids“,
Baustein „Alle Kinder
haben Rechte“

M 7

M 8

EINFÜHRUNG EINES KLASSENRATS

Der Klassenrat fördert die Kommunikation, Kooperation sowie Verantwortungsübernahme in einer Lerngruppe. Alle Angelegenheiten – von Konflikten bis hin zu Lerngelegenheiten und -inhalten – werden von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit den Lehrern und Lehrerinnen verantwortlich entschieden. Dabei entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre demokratische Handlungskompetenz.

Die Deliberation ist eine Methode des gleichberechtigten Sprechens, deren Einübung sich im Klassenrat anbietet, die jedoch in jedem Unterricht eingesetzt werden kann.

M 8 KLASSEN RAT

M 9 DELIBERATION

M 9

DIE EINFÜHRUNG EINES LERNPARTNER- UND MENTORENSYSTEMS

Ein solches System geregelter Zusammenarbeit erleichtert es, eine klare Struktur der Zusammenarbeit in der Klasse zu entwickeln und fördert die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für das Lernen.

M 10 LERNPARTNER-/MENTORENSYSTEM

M 10

Die Erfahrungen, die gemeinsam in den Gruppenprozessen gemacht werden, bilden eine Grundlage zur Entscheidung über den Einsatz weiterer Methoden und Instrumente des sozialen Lernens.

EINFÜHRUNG DES SELBSTGESTEUERTEN LERNENS

Das Logbuch und die Lernwerkstatt eignen sich für den Einstieg in das selbstgesteuerte Lernen. In der Lernwerkstatt mit „Chefprinzip“ übernehmen die Schülerinnen und Schüler sichtbare Verantwortung.

In der täglichen Arbeit mit dem Logbuch lernen die Schülerinnen und Schüler, sich Ziele zu setzen, ihre Arbeit selbst einzuschätzen und zu planen. Weitere anwendbare Methoden und Instrumente sind:

- PORTFOLIO
- LERNVERTRAG
- LERNPLAN

M 11 LOGBUCH

M 12 LERNWERKSTATT

M 13 PORTFOLIO

M 14 LERNVERTRAG

M 15 LERNPLAN

M 11, 12

M 13–15

EINFÜHRUNG VON FEEDBACK-VERFAHREN

Feedback ist eine Form der Rückkopplung zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei können Reflexionsprozesse über das eigene Lernen und Verhalten angestoßen werden. Für das Feedbackverfahren gibt es unterschiedliche Methoden.

M 16 FEEDBACK

M 16

→ Methoden-
Werkstatt

AUSWAHL DER UNTERRICHTSINHALTE

Bei der Auswahl sind zwei Ebenen zu unterscheiden. Zum einen kann der durch die Lehrpläne vorgegebene Rahmen ausgestaltet werden, zum anderen können innerhalb eines Themas weitere Unterthemen gewählt werden. Für beide Ebenen gibt es Methoden der Beteiligung.

Soweit eine Auswahl unter den im Lehrplan vorgegebenen Themen möglich ist, kann dies z. B. in einem Brainstorming mit allen Schülerinnen und Schü-

lern und einer anschließenden Punktebewertung erfolgen. Geübte Gruppen können Jahrespläne erstellen.

Einzelne Themen können auch als „Lernlandschaften“ gestalten werden, bei der die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Gesamtthemas Unterthemen anhand ihrer Interessen auswählen können. Ein selbst gewähltes Thema stärkt die Motivation und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler.

LEISTUNGSBEURTEILUNG UND -BEWERTUNG

Die Leistungsbewertung ist ein Feld, in dem die Schülerinnen und Schüler erfahren, welche Bedeutung der Gerechtigkeit und Fairness in der Schule beigemessen werden. Beteiligung kann dazu viel beitragen. Durch eine gemeinsame Erarbeitung der Kriterien kann Transparenz geschaffen werden, so dass Beurteilungen und Bewertungen nachvollziehbar werden und die Schülerinnen und Schüler ihre Leistung und ihre Arbeit nach diesen Kriterien selbst einzuschätzen lernen. Dies fördert zudem die qualitative Entwicklung der Lernprozesse, da eine sichere Einschätzung der eigenen Leistung eine Voraussetzung für die qualitative Weiterentwicklung des eigenen Lernens bildet. Die Reflexion der eigenen Leistung hat das Ziel, Strategien für eine Verbesserung der eigenen Lernprozesse und -ergebnisse zu entwickeln.

Es gibt für die Selbsteinschätzung viele Methoden und Instrumente, die an anderer Stelle ausführlich beschrieben werden.

- SELBST- / FREMDBEOBACHTUNG, -EVALUATION DURCH DIE SCHÜLERIN ODER DEN SCHÜLER
- PORTFOLIO
- LERNENTWICKLUNGSBERICHT
- LERNTAGEBUCH
- EINSCHÄTZUNGSBOGEN
- LERNGESPRÄCH
- KOOPERATIVE LEISTUNGSBEURTEILUNG
- KOMPETENZRASTER
- LEHRER-ELTERN-SCHÜLER-GESPRÄCHE

Manche Methoden und Instrumente, wie z. B. ein Selbsteinschätzungsbogen, können in jedem Unterricht eingesetzt werden. Andere, wie z. B. ein Kompetenzraster, erfordern eine Veränderung des Unterrichts.

Eine einfache Form der Einführung von Selbst- und Fremdbewertung bietet der folgende Dreischritt:

- Selbstbeurteilung/-bewertung des eigenen Lernens nach Prozess und Ergebnis
- gegenseitige Beurteilung und Bewertung mit dem Lernpartner und die
- beauftragte Beurteilung und Bewertung: Eine Schülerin oder ein Schüler bittet einen Dritten, die Arbeit zu bewerten und eine Rückmeldung zu geben

Vgl. Lernen für den
Ganztag (2008)
Selbsteinschätzung

→ Methoden-
Werkstatt
Sesseltanz

Die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen für die Leistungsbeurteilung und -bewertung wird durch diese Formen der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler nicht eingeschränkt.

Erfahrungen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen reflektieren und Verantwortung übernehmen können. Die Macht, die die Pädagogin oder der Pädagoge (scheinbar) abgibt, wird in Form von Respekt und geteilter Verantwortungsübernahme von den Schülerinnen und Schüler zurückgegeben.

HANDLUNGSFELD SCHULLEBEN UND SCHULKULTUR: „WIR ÜBERNEHMEN VERANTWORTUNG FÜR UNSERE SCHULE“

3

Es werden Möglichkeiten beschrieben, die die Beteiligung zunehmend auf das Schulleben und die Schulorganisation ausdehnen: Diese beginnen immer bei einzelnen Aktivitäten im Schulleben, die meistens von einzelnen Klassen ausgehen. Weitere Aktivitäten führen zu einer zunehmenden strukturellen Beteiligung am Schulleben. Wegen der übergreifenden Wirkung solcher Maßnahmen ist es sinnvoll, dass eine **HANDS-Steuergruppe** aus Pädagoginnen, Pädagogen, Eltern und Schülerinnen und Schülern die Einführung einer umfassenden Beteiligung begleitet.

THEMENBEZOGENE PARTIZIPATION IM SCHULLEBEN

In vielen Schulen können Schülerinnen und Schüler eigenständig Projekte initiieren. Diese können Arbeitsgemeinschaften, Streitschlichtung oder Mediation, Schülerzeitung, Schülerradio, Schulhomepage, Ausgestaltung des Schulgeländes und der Innenräume umfassen.

Solche Projekte bieten die Chance zur Ausweitung und Institutionalisierung von Beteiligungsformen. Sie können über sich selbst hinauswirken, weil die Schülerinnen und Schüler in solchen Projekten lernen, ihre Interessen zu artikulieren und Vorhaben selbstständig zu planen und umzusetzen.

Schrittweise können diese Projekte auf für die Schule zentrale Entwicklungsaufgaben und Probleme ausgeweitet werden, weil die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sichtbar und anerkannt werden und sich zunehmend erweitern. In den Praxisberichten des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen und leben“ wird z. B. dokumentiert, wie sich aus den Projektgruppen zu einzelnen Vorhaben in mehreren Etappen eine Schüler-vollversammlung mit festgeschriebenen Zuständigkeiten bildete.

www.blk-demokratie.de
(20.09.10)

PARTIZIPATION ALS KERN DER SCHULKULTUR

Die folgenden Formen und Institutionen der Beteiligung, die in der Evaluation des BLK-Modellversuch „Demokratie leben und lernen“ als wirksam beurteilt wurden, wirken über die einzelne Klassen hinaus. Sie fußen aber auf Erfahrungen in jeder einzelnen Klasse.

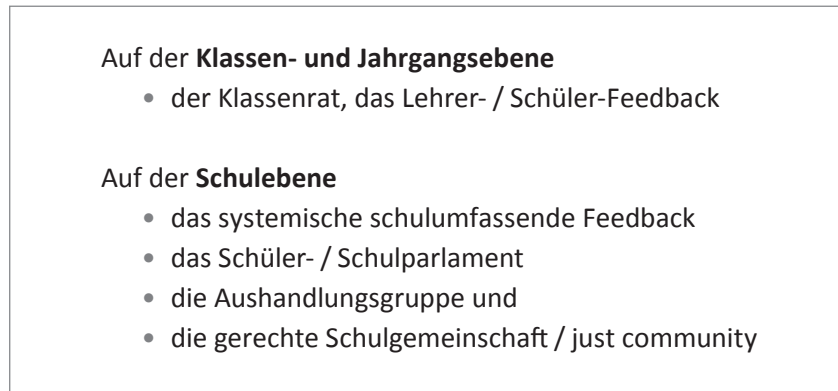


Abb. 4: Methoden und Institutionen zur Verankerung der Partizipation

A 2

Diese Methoden und Instrumente werden in den Materialien für die **HANDS-Steuergruppe (A 2)** ausführlich beschrieben.

M 8,
16 + 17

KLASSEN RAT

Die Organisationsform Klassenrat und das Feedback-Verfahren können in einer einzelnen Lerngruppe eingeführt und erprobt werden. Eine Wirkung für das gesamte Schulklima kann nur entwickelt werden, wenn beide Verfahren auf alle Lerngruppen eines Jahrgangs und die ganze Schule ausgeweitet werden. Dieser schulumfangsnde Ansatz des Klassenrats wird in M 8 beschrieben.

M 8 KLASSEN RAT

M 16 FEEDBACK

M 17 KLASSEN RAT – EINFÜHRUNG IN ALLEN KLASSEN DER SCHULE

SCHULUMFASSENDES FEEDBACK

Das systemische Feedback bezieht sich nicht nur auf den Unterricht, sondern auf alle Bereiche und Gruppen einer Schule; z. B. kann ein Feedback zwischen der Gruppe der Pädagoginnen und Pädagogen und der Schulleitung gegeben werden.

M 18 FEEDBACK FÜR DIE GANZE SCHULE

M 18

M 19

GERECHTE GEMEINSCHAFTSSCHULE / JUST COMMUNITY

Dieser von Oser (2003) im Rückgriff auf Kohlberg (1986) weiterentwickelte Ansatz hat die Förderung moralischer Kompetenzen zum Ziel. Er nutzt die hier dargestellten Beteiligungsformen und Institutionen, um die Schülerinnen und Schüler mit moralischen Konflikten zu konfrontieren. Diese Aktivitäten im Schulleben werden u. a. mit der Dilemmata-Diskussion im Unterricht verbunden.

M 19 GERECHTE GEMEINSCHAFTSSCHULE/JUST COMMUNITY

→ Methoden-
Werkstatt

SCHULPARLAMENT

Mit dem Schulparlament, in dem alle Mitglieder das gleiche Stimmrecht haben, werden demokratische Prozesse für alle Schülerinnen und Schüler erfahrbar. Die Bereiche, über die das Schulparlament entscheiden kann, müssen vorher geklärt werden.

M 20 SCHULPARLAMENT

M 20

AUSHANDLUNGSGRUPPE

Aushandlungsgruppen haben das Ziel, langfristige Entwicklungen der Schule zu diskutieren. Sie werden paritätisch mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und externen Kooperationspartnern besetzt.

M 21 AUSHANDLUNGSGRUPPE

M 21

OPEN SPACE

Open Space ist eine Methode, die dem Austausch, der Verständigung, der Konsensbildung und der Wissenserweiterung durch die Aspekte, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst einbringen, dient.

M 22 OPEN SPACE

M 22

QUALITÄTSSICHERUNG EINER PARTIZIPATIVEN SCHULKULTUR

Hier wird eine Methode der Selbstevaluation beschrieben, die im BLK-Modellversuch „Demokratie lernen und leben“ entwickelt wurde. Im Abschnitt „Medien – Links – Kontakte“ werden noch weitere Instrumente der Selbstevaluation aufgeführt. Grundsätzlich gehören zu diesem Ansatz aber auch Formen und Gremien, die geeignet sind, mit allen Gruppen in der Schule Ergebnisse der Selbstevaluation auszuwerten, Folgerungen zu diskutieren und neue Vorhaben zu entwickeln.

www.blk-demokratie.de
(20.09.10)

DEMOKRATIE-AUDIT

Das Demokratie-Audit ist ein Verfahren der Selbstbewertung, das sich auf acht schulische Qualitätsfelder bezieht. Es eignet sich z. B. als Leitfaden für die interne Evaluation.

M 23 DEMOKRATIEAUDIT

M 23

IV. Überblick Materialien

- A 1 Materialien für HANDS-Up-Gruppen: „Wie partizipativ ist unser Unterricht? Wir übernehmen Verantwortung für unser Lernen!“
- A 2 Materialien für HANDS-Steuergruppen: „Wir übernehmen Verantwortung für unsere Schule“

→ auch auf
beiliegende
CD-ROM

- M 1 STÄRKEN-/UND RESSOURCEN-ANALYSE
- M 2 BLITZANALYSE DURCH ZIELSCHEIBE
- M 3 VIERFELDERANALYSE

- M 4 MINDMAP
- M 5 ZUKUNFTSWERKSTATT
- M 6 THINK-PAIR-SHARE
- M 7 REGELN AUF DER GRUNDLAGE VON KINDERRECHTEN
- M 8 KLASSEN RAT
- M 9 DELIBERATION
- M 10 LERNPARTNER-/MENTORENSYSTEM
- M 11 LOGBUCH
- M 12 LERNWERKSTATT
- M 13 PORTFOLIO
- M 14 LERNVERTRAG
- M 15 LERNPLAN
- M 16 FEEDBACK
- M 17 KLASSEN RAT
- M 18 FEEDBACK FÜR DIE GANZE SCHULE
- M 19 GERECHTE GEMEINSCHAFTSSCHULE/JUST COMMUNITY
- M 20 SCHULPARLAMENT
- M 21 AUSHANDLUNGSGRUPPE
- M 22 OPEN SPACE
- M 23 DEMOKRATIEAUDIT

V. Medien – Links – Kontakte

LITERATUR

- Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hrsg.) (1998):**
Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien
- Beutel, Silvia-Iris; Beutel, Wolfgang (Hrsg.) (2010):** Beteiligt oder bewertet?
Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.
- Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009):**
Praxisbuch Demokratiepädagogik. Bonn/Weinheim
- Eikel, Angelika; de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2007):** Demokratische Partizipation
in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.
- Fögen, Ines; Dwertmann, Anne (2006):** Praxisbaustein We are strong to-
gether; Schüler-Lehrer-Fortbildung zur Förderung partizipativer Schüler-
beteiligung – ein Transferinstrument. Berlin
- Green, Norman K. (2005):** Kooperatives Lernen im Klassenraum und im
Kollegium: Das Trainingsbuch. Seelze
- Holtappels, Hans-Günter (2004):** Beteiligung von Kindern in der Schule. In:
Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland:
Daten, Fakten, Hintergründe. München, S. 259ff.
- Kohlberg, Lawrence (1986):** Der „Just Community“-Ansatz der Moralerzie-
hung in Theorie und Praxis. In: Oser, F.; Fatke, R. und Höffe, O. (Hrsg.):
Transformation und Entwicklung. Frankfurt a. M.

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2007):**
Leitfaden zur internen Evaluation für Schulen in Berlin (2007).
Ludwigsfelde
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut (2006):** Handbuch Lernstrategien. Göttingen
- Oser, Fritz; Althoff, Wolfgang (2003):** Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart
- Petillon, Helmut (1993):** Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und
Wirklichkeit. Frankfurt am Main
- Schirp, Heinz (2007):** Zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Ein
pädagogisch-schulpraktisches Konzept. In: Lange, Dirk/Himmelmann,
Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherung
an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 164–178
- Schmidinger, Elfriede; Brunner, Ilse (2001):** Leistungsbeurteilung in der
Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz
- Schröder, Richard (1995):** Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadt-
planung und -gestaltung. Hrsg. von der LBS-Initiative „Junge Familie“.
Weinheim und Basel, S. 16
- Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen
Lernsituationen (2008):** In: Lernen für den Ganzttag (Hrsg.): Individuelle
Förderung – Chancen, Möglichkeiten, Anforderungen. Ludwigsfelde

LINKS

- BLK-Programm:** Demokratie lernen und leben:
[www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/
programmthemen/partizipation-einfuehrung/praxis-tipps.html](http://www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/partizipation-einfuehrung/praxis-tipps.html)
(20.02.11)
- BLK-Programm:** Demokratie lernen und leben:
www.blk-demokratie.de/index.php?id=82, Stichwort Organisationsent-
wicklung (20.09.10)
- Das Buddy-Programm:**
www.buddy-ev.de/Buddy-Projekt/Buddy-Buch (20.02.11)
- Klein, Elke; Timm, Karl-Heinz (2004):** Soziales Lernen in der Schule – Schule
als sozialer Erfahrungsraum. Potsdam (vergriffen)
Download unter: [www.kobranet.de/fileadmin/userupload/LSJ/Down-
loads/soziales_lernen.pdf](http://www.kobranet.de/fileadmin/userupload/LSJ/Downloads/soziales_lernen.pdf) (20.02.11)
- LISUM (Hrsg.) (2007):** Leitfaden zur internen Evaluation. Ludwigsfelde
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/1111.html> (20.02.11)
- Materialien zum Thema Bewertung, Evaluation und Beurteilung:**
www.goodschool.de/alt/bewertung (20.02.11)
- Selbstevaluation durch Schüler:**
www.netzwerk-schulentwicklung.de/html/schulerselbstevaluation.html
(20.02.11)
- Wedekind, Hartmut; Schmitz, Michael:** Wenn das Schule macht –
Partizipation in der Schule, Beteiligungsbaustein C 2, hrsg. vom Deut-
schen Kinderhilfswerk, S. 9
www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/aktionsfelder.php
(20.02.11)

KONTAKTE

AJC Berlin Office

Lawrence & Lee Ramer Institute for German-Jewish Relations

Hans Adler Library, Leipziger Platz 15, Mosse Palais, 10117 Berlin
www.ajcgermany.org

Deutschland Bildungswerk für Schülervertretungsarbeit in Deutschland e. V.

Chausseestraße 29, 10115 Berlin
www.sv-bildungswerk.de

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

Chausseestraße 29, 10115 Berlin
www.degede.de

Drehscheibe Kinder- und Jugendpolitik Berlin

Voltairestraße 3, 10179 Berlin
www.jugendnetz-berlin.de

Kinder- und Jugendbüros

Koordinierungsstellen für Partizipation – alle Adressen unter
<http://mitbestimmen-in-berlin.de/mitbestimmen>

kobra.net – Kooperation in Brandenburg

Benzstraße 8/9, 14482 Potsdam
www.kobranet.de

Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e. V.

RAA Berlin, Chausseestraße 29, 10115 Berlin
www.raa-berlin.de

Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e. V.

RAA Brandenburg, Benzstraße 11/12, 14482 Potsdam
www.raa-brandenburg.de



Materialien für Hands-Up-Gruppen A 1

PARTIZIPATION IN DER SCHULE

Wie partizipativ ist unser Unterricht?

Wir übernehmen Verantwortung für unser Lernen!

INHALTSVERZEICHNIS

- I. BILANZKONFERENZ FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER:
WIE PARTIZIPATIV IST UNSER UNTERRICHT?
- II. WIR NEHMEN DEN UNTERRICHT SELBST IN DIE HAND!
- III. MEDIEN – LINKS – KONTAKTE

LIEBE MITGLIEDER DER HANDS-UP-GRUPPE,

Ihr habt euch bereit erklärt gemeinsam mit den Pädagoginnen und Pädagogen Verantwortung für den Lernprozess in eurer Klasse und eurer Schule zu übernehmen. Das folgende Material ist als Hilfestellung für eure Arbeit gedacht.

Im ersten Teil werden Verfahren beschrieben, die euch helfen, den Stand der Mitbestimmung in eurer Klasse zu ermitteln. Die Verfahren sind so beschrieben, dass ihr sie ohne fremde Hilfe einsetzen könnt. Überlegt, welche der Verfahren für eure jetzige Situation geeignet sind.

Im zweiten Teil lernt ihr Methoden kennen, wie ihr zusammen mit den Pädagoginnen und Pädagogen die Lernprozesse selbst steuern könnt.

Im dritten Teil findet ihr zu den einzelnen Methoden und Werkzeugen weitere Erläuterungen und Beispiele.

AUFBAU

I. Bilanzkonferenz für Schülerinnen und Schüler:

Wie partizipativ ist unser Unterricht?

- Stärken- und Ressourcen-Analyse (M 1)
- Blitzanalyse durch Zielscheibe (M 2)
- Vierfelderanalyse (M 3)
- Mind-Map (M 4)
- Zukunftswerkstatt (M 5)

II. Wir nehmen den Unterricht selbst in die Hand!

- Think-Pair-Share (M 6)
- Regeln auf der Grundlage von Kinderrechten¹ (M 7)
- Klassenrat (M 8)
- Deliberation (M 9)
- Lernpartner- und Lernpartnerinnen / Mentorensystem (M 10)
- Logbuch (M 11)
- Lernwerkstatt (M 12)
- Portfolio (M 13)
- Lernvertrag (M 14)
- Lernplan (M 15)
- Feedback (M 16)

III. Medien – Links – Kontakte

¹ Kinderrechtskonvention der UN; gelten für Kinder und Jugendliche von 0–18 Jahren

I. Bilanzkonferenz für Schülerinnen und Schüler: Wie partizipativ ist unser Unterricht?

Wie ist eure Vorstellung vom Unterricht? Welche Bilder fallen euch dazu ein?
Kann Lernen überhaupt interessant sein?

Können Schülerinnen und Schüler den Unterricht mitgestalten?

Hat da nicht nur ausschließlich die Pädagogin oder der Pädagoge das Sagen?
Macht euch auf die Suche und schätzt erst einmal die aktuelle Situation in eurer Klasse ein.

Dazu werden Methoden vorgestellt, mit denen ihr eure Mitbestimmung im Unterricht erfassen könnt. Dies ist der erste Schritt!

Hier sind die Methoden:

- Stärken- und Ressourcen-Analyse (M 1)
- Blitzanalyse durch Zielscheibe (M 2)
- Vierfelderanalyse (M 3)
- Mind Map (M 4)
- Zukunftswerkstatt (M 5)

So fangt ihr an:

1. Lest die Texte zu den Methoden in Kleingruppen und erarbeitet eine Kurzvorstellung für alle.
2. Informiert euch über Einsatzmöglichkeiten und Erfahrungen (siehe Teil 3).
3. Präsentiert „eure“ Methode in der Lerngruppe.
4. Überlegt gemeinsam, welche der Methoden sich für eure Situation am besten eignet.
5. Entscheidet nach den Präsentationen, mit welcher Methode ihr die Frage „Wie partizipativ ist unsere Klasse?“ untersuchen wollt.
6. Dazu benötigt ihr je nach Werkzeug, das ihr gewählt habt, Packpapier oder Tapetenrollen, dicke Filzstifte, Klebepunkte oder Moderationskarten.

STÄRKEN- UND RESSOURCEN-ANALYSE

Folgende Teilfragen können gestellt werden:

1. Wo können wir bereits jetzt mitbestimmen?
2. Wo dürfen wir im Augenblick nicht mitbestimmen?
3. Wo möchten wir in Zukunft mitbestimmen?
4. Welche „Stolpersteine“ behindern unsern Weg zu mehr Beteiligung?
5. Vor welchen „Stolpersteinen“ stehen unsere Lehrerinnen und Lehrer?

Würdest du die gleichen Fragen stellen oder hast du andere Fragen, die du lieber stellen möchtest?

Durchführung:

Jede einzelne Frage wird auf ein Stück Packpapier geschrieben und gut sichtbar aufgehängt. Jede und jeder von euch soll jede Frage auf einer Moderationskarte beantworten und die Antwort unter die Frage heften.

Das Ergebnis wird in der ganzen Klasse ausgewertet. Eine oder einer von euch übernimmt die Moderation für die Auswertung.

Zusatzfrage:

Ist die Partizipation im Schulgesetz verankert?

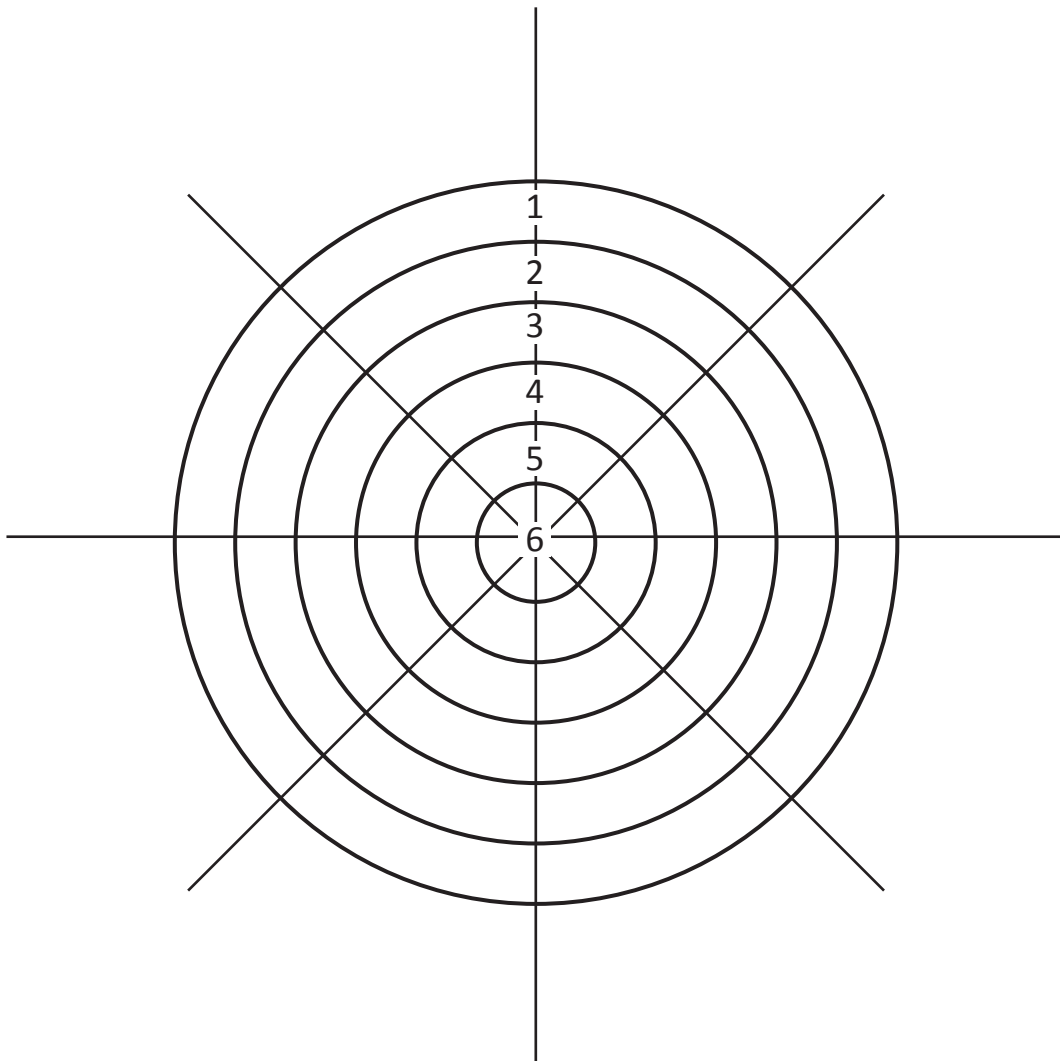
Was steht dort dazu?

Auf der Zielscheibe sind Bewertungen und einzelne Abschnitte („Tortenstücke“) zu sehen. An den Rand der Abschnitte sollt ihr die Bereiche des Unterrichts eintragen, in denen ihr mitbestimmen und mitgestalten wollt. Die Zahlen sollen angeben, wie wichtig euch Mitbestimmung im jeweiligen Bereich ist. Die Zahl „6“ bedeutet: absolut wichtig. Die Zahl 1: kann warten.

Durchführung:

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält Klebepunkte und hat die Möglichkeit, jeden Bereich des Unterrichts nach Wichtigkeit zu bewerten. Dazu klebt jede und jeder von euch einen Punkt in den entsprechenden Kreisabschnitt.

Das Ergebnis wird in der ganzen Klasse ausgewertet. Eine oder einer von euch übernimmt die Moderation in der Auswertungsphase.



VIERFELDERANALYSE

Bei dieser Methode werden vier wichtige Fragen zur Einschätzung und zu den Zielen der Mitbestimmung in vier Feldern einander gegenübergestellt. In der festgelegten Reihenfolge werden die Fragen schriftlich beantwortet.

1. Wie weitreichend können wir im Unterricht mitbestimmen? (Bestandsaufnahme)	3. Was behindert uns? („Stolpersteine“)
2. In welchen Bereichen wollen wir im Unterricht mitbestimmen? (Zielvorstellungen)	4. In welchen Schritten können wir unsere Ziele verwirklichen? (Projektplan)

Durchführung:

Jede Frage wird auf einen Bogen Papier geschrieben.

Alle Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Antworten auf Karten.

Diese werden dann auf den Papierbögen befestigt.

Das Ergebnis wird in der ganzen Klasse ausgewertet.

Eine oder einer von euch übernimmt für die Auswertung die Moderation.

Die Mind-Map (Ideenlandkarte) hilft euch, eure Gedanken zu ordnen. Sie gibt Texten und Gedanken eine Struktur. Die wichtigsten Zusammenhänge lassen sich so auf einen Blick erkennen.

Wie geht ihr vor?

1. Das Thema bzw. die Fragestellung wird in der Mitte eines Blattes (DIN-A3 oder DIN-A4) in einen Kreis oder ein Oval geschrieben.
2. Jetzt lasst ihr euren Gedanken zu dem Hauptbegriff „Partizipation“ freien Lauf. Die damit verbundenen (assoziierten) Begriffe werden als Schlüsselbegriffe um den Hauptbegriff herum gruppiert.

Dabei gelten folgende Regeln:

- a. bitte in Druckbuchstaben schreiben
 - b. nur einen Begriff oder ein Schlüsselwort auswählen
 - c. zur Verdeutlichung von Verbindungen, Zusammenhängen usw. können Linien, Pfeile und andere Symbole verwendet werden
 - d. farbliche Hervorhebungen sind ausdrücklich erwünscht
 - e. auch Zeichnungen und Symbole sind möglich
3. Von den Schlüsselbegriffen ausgehend, schreibt ihr wiederum alle Begriffe auf, die euch zu dem nächsten Schlüsselbegriff einfallen. So entstehen Äste. Ihr folgt dann diesem Begriff und lasst euch zu ihm weitere Begriffe einfallen. So entstehen neue „Äste“. Seid ihr mit einem Ast fertig, wird ein neuer Ast an anderer Stelle eingezeichnet. So entstehen Hauptlinien und Oberbegriffe, Nebenlinien und Sackgassen. Trotz der spontanen, kreativen und assoziativen Arbeitsweise kommen strukturierte Ergebnisse zustande.
 4. Eine Mind-Map ist nach etwa 5 bis 10 Minuten fertig. Ihr schaut euch eure Mind-Maps dann miteinander an.
 5. Nun werden die Mind-Maps in der Lerngruppe vorgestellt und ausgewertet.
 6. Danach kann auch noch aus den einzelnen Mind-Maps eine gemeinsame Mind-Map entwickelt werden.

Variante:

Wenn ihr zum ersten Mal eine Mind-Map erstellt, könnt ihr dies besser gemeinsam machen. Dazu wird der Hauptbegriff mittig auf einen großen Papierbogen geschrieben. Nun wird mit Zuruf oder Kartenabfrage gearbeitet. Wenn die Begriffe auf Karten geschrieben und angepinnt werden, hat das den Vorteil, dass die Struktur immer wieder verändert werden kann. Zum Schluss werden die Zusammenhänge durch Linien und Symbole gekennzeichnet.

Achtung: Bei der Sammlung wird jede Idee ohne Diskussion aufgenommen. Diskutiert werden die einzelnen Begriffe erst, wenn alle Ideen gesammelt werden.

Material:

- ein Blatt (DIN-A3 oder DIN-A4) für jede Schülerin und jeden Schüler
- farbige Filzstifte
- Pinnwände oder eine Wandzeitung zur Ausstellung der Mind-Maps
- Pinnnadeln oder Klebestifte

für die Variante:

- Pinnwand mit großem Papierbogen
- Moderationskarten
- Pinnnadeln
- Filzstift

Ihr könnt auch eine Mind-Map mit kostenloser Software erstellen. Diese sieht vielleicht nicht so lebendig aus, aber es macht Spaß, das auszuprobieren.

www.zeitzuleben.de/2405-ein-mind-map-erstellen-schritt-fuer_schritt

In einer Zukunftswerkstatt sucht ihr nach Lösungsmöglichkeiten für ein Problem. Das fantasievolle Vorgehen regt euer Denken so an, dass ihr auch auf Wege stoßt, die euch ansonsten gar nicht eingefallen wären. Eine Zukunftswerkstatt verläuft in folgenden Phasen:

- Eisbrecher (Warm up)
- Meckerwand
- Traumreise
- Loslegphase
- Schlussrunde

Die Frage für die Zukunftswerkstatt lautet:

Wie stellen wir uns in unserer Lerngruppe einen Unterricht vor, in dem wir mitbestimmen und mitgestalten?

Eine Zukunftswerkstatt kann einen Tag dauern. Sie gliedert sich in folgende Sequenzen:

Eisbrecher (Warm up)

Es soll an diesem Tag nicht um Leistung, sondern um Ideenfindung gehen. Deswegen wird mit sogenannten „Warm ups“ gearbeitet, d. h. jede und jeder von euch soll sich in diese neue Situation erst einmal „einfinden“. Ein Wortspiel, eine Bewegungsübung o. Ä. kann dies „Einfinden“ erleichtern.

Dann wird erklärt, was euch an diesem Tag erwartet.

Wichtig für die Zukunftswerkstatt ist es, gewisse Regeln einzuhalten (s. Beispiel unten).

Meckerwand

Bei der Meckerwand könnt und dürft ihr erst einmal richtig Dampf ablassen. Es geht um Kritik, nicht um die sachliche Auswertung. Durch das Meckern bekommt ihr den Kopf frei und habt eine gute Grundlage, um neue Ideen zu entwickeln. Aber eine Regel gilt: Alles darf gesagt, geschrieben und kritisiert werden. Aber nach der Zukunftswerkstatt wird es nicht nach außen getragen.

Methoden: Sammlung der Kritik auf Moderationskarten, Klagemauer, Kritikcollage, Kritikzeichnungen, Matrix-Bewertung: Sauerei des Monats, Jugend-TÜV.

Traumreise

Jetzt begeben sich euch auf eine Traumreise, um neue Ideen zu entwickeln: Wie sieht der Unterricht in meiner Traumschule aus? Was möchte ich dort machen? Wie möchte ich lernen? Wie sollen sich die Pädagoginnen und Pädagogen verhalten? Wie meine Mitschülerinnen und Mitschüler? Hierbei kann alles erträumt werden, nichts ist unmöglich. Schreibt alle eure Ideen auf.

Methoden: Erfindungsspiel, Brainstorming, Modellbau..

→ Methoden-
Werkstatt

→ Methoden-
Werkstatt

Loslegphase:

Jetzt geht es zurück in die Wirklichkeit. Schaut, welche Ideen und Wünsche für alle die wichtigsten waren und überlegt, wie diese Vorstellungen verwirklicht werden können. Wichtig ist, dass jetzt ein Plan aufgestellt wird:

Was müssen wir erledigen? Und: Wer macht was in welchem Zeitraum?

Methoden: Handlungsplan, Wandzeitungssammlung mit Zuruf-Fragen, Mehrpunktentscheidung.

Die Ergebnisse präsentiert ihr euren Pädagoginnen und Pädagogen sowie euren Eltern. Den Handlungsplan solltet ihr gut sichtbar in eurer Klasse aufhängen.

Schlussrunde:

Ihr setzt euch nochmals zusammen und besprecht, wie euch der Tag gefallen hat. Ihr gebt euch untereinander und den Moderatorinnen und Moderatoren ein Feedback z. B.

- „Am besten gefallen hat mir ...“
- „Das nehme ich mit ...“
- „Das würde ich das nächste Mal anders machen“

Methoden: mündliches Feedback, Einpunktentscheidung, Beantwortung von Auswertungsfragen auf Moderationskärtchen.

Benötigtes Material:

große Papierbögen, Pinnwände und -nadeln, dicke Filz- oder Wachsmalstifte, Moderationskarten, Kassettenrecorder/CD-Player (CDs, Kassetten), Essen und Getränke

Regeln der Zukunftswerkstatt

- Störungen haben Vorrang
- nicht gegeneinander sondern miteinander
- am Ende haben wir ein Ergebnis, das wir den anderen präsentieren können
- alle schreiben zunächst still – jede und jeder für sich
- Rückfragen und Diskussion so kurz wie möglich
- jede und jeder redet nicht länger als 30 Sekunden

II. Wir nehmen den Unterricht selbst in die Hand!

Ihr erhaltet hier eine Übersicht über mögliche Verfahren, mit denen ihr eure Lernprozesse selbst gestalten könnt.

Die einzelnen Methoden sind so angeordnet, dass man die Methoden am Anfang dieses Kapitels auch als Erstes einführen sollte und dann die Wirkung beobachten kann. Die Methoden helfen euch, kooperativ und selbstgesteuert zu lernen.

Für die Beteiligung an der Auswahl der Unterrichtsinhalte und an der Leistungsbeurteilung und -bewertung findet ihr hier keine Methoden und Instrumente. Die Beteiligung daran wird einfacher, wenn ihr schon einen Fortschritt dabei erzielt habt, eure Lernprozesse selbst zu gestalten. Diskutiert dann erst in der Gruppe, in welcher Weise ihr euch an der Auswahl der Unterrichtsinhalte und der Leistungsbeurteilung und -bewertung beteiligen wollt.

Übersicht über die einzelnen Methoden

Einstieg in einen partizipativen Lernprozess

- Think-Pair-Share (M 6)

Einen gemeinsamen Rahmen für die Arbeit entwickeln

- Regeln auf der Grundlage von Kinderrechten (M 7)
- Klassenrat (M 8)
- Deliberation (M 9)
- Lernpartner-/Mentorensystem (M 10)

Einführung des selbstgesteuerten Lernens

- Logbuch (M 11)
- Lernwerkstatt (M 12)
- Portfolio (M 13)
- Lernvertrag (M 14)
- Lernplan (M 15)
- Feedback (M 16)

UND NUN GEHT ES LOS!

M 6

THINK-PAIR-SHARE

(DENKEN – AUSTAUSCHEN – VORSTELLEN)

Think-Pair-Share ist eine einfache Methode, die man in vielen Unterrichtssituation einsetzen kann. Übt sie und erprobt sie im Unterricht.

- 1. Think:** zuerst setzt sich jeder und jeder allein mit einer Aufgabe auseinander und schreibt auf, was ihr oder ihm dazu einfällt
- 2. Pair:** danach wählt jede und jeder eine Lernpartnerin oder einen Lernpartner. Stellt euch gegenseitig vor, was ihr aufgeschrieben habt, ergänzt und korrigiert es. So kann sich jede oder jeder sicher sein, dass nicht ganz falsch sein dürfte, was jetzt auf dem Papier steht.
- 3. Share:** nun tauscht ihr euch mit einem anderen Paar aus oder ihr stellt gleich allen aus der Lerngruppe vor, was ihr erarbeitet habt.

M 7

REGELN AUF DER GRUNDLAGE VON „KINDERRECHTEN“

(Kinderrechtskonvention der UN; gilt für Kinder und Jugendliche von 0–18 Jahren)

Ist euch auch schon aufgefallen, dass Regeln in der Schule häufig missachtet werden – und das nicht nur von euch? Es macht mehr Sinn, wenn Regeln gemeinsam verabredet und ausgehandelt werden: Je weniger Regeln aufgestellt werden, desto eher können diese auch eingehalten werden. Sind Regeln einmal vereinbart, so ist es eine Ehrensache, diese einzuhalten. Wer vereinbart die Regeln? Regeln für die Klasse könnt ihr im Klassenrat verabreden. Natürlich überlegt ihr auch, was gemacht werden soll, wenn einer von euch gegen die aufgestellten Regeln verstößt. Regeln für die gesamte Schule können z. B. in der Schülerversammlung aufgestellt werden. Manche Schule bilden auch eine Aushandlungsrunde zwischen Schülerinnen und Schülern, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen. Das ist sehr erfolgreich.

Gemeinsam erarbeitete Regeln schaffen Vertrauen und erleichtern die Verantwortungsübernahme.

Schaut euch die Rechte an, die in die Kinderrechtskonvention aufgenommen wurden. Wählt die aus, die für euch wichtig sind. Entwickelt Regeln, mit denen diese Rechte im Schulalltag verwirklicht werden können. Überlegt euch Maßnahmen, wie diese Rechte durchgesetzt werden können.

Quelle für die „Kinderrechte“: Hands for Kids (2010)

All eure Anliegen, wie z. B. euer Miteinander und eure Konflikte, Projekte, Lernvorhaben, gemeinsame Aktivitäten – vom Wandertag bis zur Klassenfahrt – werden von euch gemeinsam im Klassenrat diskutiert und entschieden. Der Klassenrat ist eine regelmäßige Gesprächsrunde und wird von euch allein gestaltet. Eure Pädagoginnen und Pädagogen sind hier gleichberechtigte Partner. Es gibt allerdings auch Themen, die nicht im Klassenrat verhandelbar sind. Darüber solltet ihr euch informieren. Eure Schülervvertretung kann dabei helfen. Wichtige Entscheidungen über die Gestaltung der Klassengemeinschaft könnt ihr auf jeden Fall selbst treffen. Damit übernehmt ihr auch die Verantwortung für das eigene Lernen und die Gestaltung der Schule. Ihr lernt Demokratie in eurem Schulalltag.

Der Klassenrat tagt wöchentlich unter dem Vorsitz von einer oder einem von euch. Er kann aber auch durch ein Mädchen und einen Jungen geleitet werden. Auf jeden Fall sollten alle einmal dran sein. Es gibt folgende Verantwortlichkeiten: Leitung, Protokollführung, Zeit-, Regel- und Redewächter und Beobachter. Alle haben die Möglichkeit, ihre Anliegen im Klassenrat vorzutragen. Die Anliegen werden (in der Regel) im Laufe der Woche schriftlich eingereicht.

Die Leitung des Klassenrats

- leitet den Ablauf der Sitzungen und die Diskussion und
- nimmt die schriftlich formulierten Anliegen einzelner Schülerinnen und Schüler entgegen und stellt diese zur Diskussion.

Dabei ist es wichtig, dass möglichst ein Konsens ausgehandelt wird, denn bei einer Abstimmung gibt es immer „Unterlegene“. Die Schülerin oder der Schüler, die oder der das Protokoll führt, hält die Entscheidungen des Klassenrats schriftlich fest.

Ihr solltet darauf achten, dass der Klassenrat regelmäßig durchgeführt wird und Regeln eingehalten werden wie

- jede und jeder darf zu Wort kommen
- andere Meinungen sind von allen zu respektieren.

Jede Klassenratssitzung hat ein festes Ritual:

- Anerkennungsrunde
- Prüfung, ob die Entscheidungen umgesetzt wurden
- Festlegung der zu besprechenden Themen mit Diskussion und Beschluss/Konsens und
- Abschlussrunde

Überlegt gemeinsam, welche Regeln ihr aufstellen wollt, damit der Klassenrat ein Erfolg wird. Im Internet findet ihr zahlreiche Anregungen.

*Informiert euch über Konzepte und Erfahrungen mit dem Klassenrat.
Ihr könnt euch auch noch umfassender über den Klassenrat informieren oder euch eine Fortbildung organisieren oder im Internet recherchieren.
Überlegt in eurer Lerngruppe, ob ihr vorschlagen wollt, einen Klassenrat einzuführen.*

DELIBERATION

M 9

Die Deliberation ist eine strukturierte Gesprächsform. In der Regel sitzen acht bis zwölf Personen in einem Kreis zusammen und sprechen über ein kontroverses Thema, zu dem sie eine Entscheidung treffen bzw. eine Lösung finden wollen.

Alle erhalten (z. B. drei) Punkte für drei Redebeiträge. Wenn einer von euch sprechen möchte, nimmt sie oder er einen Punkt und legt ihn vor sich hin.

Niemand von euch ist zum Sprechen verpflichtet.

Hat eine oder einer von euch das Gefühl, dass die Diskussion zu schnell ist und vielleicht über wichtige Aspekte hinweggeht, kann sie oder er den Gong schlagen. Dann müssen alle für 30 Sekunden schweigen, bevor das Gespräch wieder aufgenommen wird.

Eure Gruppe bestimmt, wann die Diskussion beendet wird. Es muss kein einvernehmliches Ergebnis erzielt werden.

Diskutiert in eurer Gruppe, ob ihr mit dieser Methode möglicherweise schwierige Situationen in der Klasse bearbeiten wollt. Informiert euch ausführlich über diese Methode.

LERNPARTNER-/ MENTORENSYSTEM

M 10

Gleichaltrige oder ältere Jugendliche können euch beim Lernen als Pate oder Patin zur Seite stehen. Sie wissen häufig besser als die Pädagoginnen und Pädagogen, was genau es schwierig macht, bestimmte Sachverhalte zu verstehen oder Aufgaben zu bearbeiten und können deshalb Hilfestellung oder gute Tips geben. Beide, eure Lernpartnerin oder Lernpartner und ihr, können aus der Zusammenarbeit einen Vorteil ziehen. Anstelle des Begriffs „Lernpartnerin/ Lernpartner“ wird auch der Begriff Mentorin/Mentor, d. h. Betreuer verwendet.

Ihr durchdenkt Sachverhalte noch einmal neu, wenn ihr sie eurem Lernpartner oder eurer Lernpartnerin erklärt. Möglicherweise seid ihr auch stolz, wenn

ihr einen Sachverhalt versteht und mit eigenen Worten wiedergeben könnt. Jugendliche sind tendenziell eher bereit, Anregungen und Vorschläge von einem anderen Jugendlichen aufzunehmen als von einer Pädagogin oder einem Pädagogen.

Überlegt in eurer Gruppe, ob ihr in eurer Klasse ein System von Lernpartnern und / oder Mentoren einführen wollt. Informiert euch ausführlich über dieses System.

M 11

LOGBUCH

So wie in der Seefahrt im Logbuch die Route eines Schiffes verzeichnet und wichtige Ereignisse an Bord aufgeschrieben werden, kann jede und jeder von euch ihren oder seinen Stand des Lernens im Logbuch dokumentieren. Gleichzeitig ersetzt es Mitteilungsheft, Hausaufgabenheft, Entschuldigungszettel.

Für jede Woche entwickelt jede und jeder ein Ziel und überlegt, was sie oder er tun muss, um es zu erreichen. Das trägst sie oder er auf die entsprechende Wochenseite ein. Man kann auch – neben anderem – die Hausaufgaben oder die Planung für selbstständig zu bearbeitende Unterrichtseinheiten eintragen. Am Ende der Woche schätzt man sich selbst ein, ob man seine Ziele erreicht hat. Anschließend lässt man sich von der Pädagogin oder dem Pädagogen ein schriftliches Feedback im Logbuch geben. Die Eltern müssen aber diese Wochenseite auch unterschreiben. Darüber hinaus hat das Logbuch natürlich noch andere Rubriken.

Was bringt die Arbeit mit dem Logbuch? Man lernt besser, da man sich ein Ziel steckt und dieses konkret anstrebt. Durch die Selbsteinschätzung und das Feedback verbessert und belohnt man sich.

Beschafft euch ein Logbuch und informiert euch über Erfahrungen anderer Schülerinnen und Schüler sowie Pädagoginnen und Pädagogen aus der Arbeit mit dem Logbuch. Diskutiert in eurer Gruppe, ob ihr es einsetzen wollt.

LERNWERKSTATT**M 12**

In der Lernwerkstatt könnt ihr selbstständig arbeiten. Mit einer Vielzahl von Materialien und Aufgaben lernt jeder individuell.

Durch das „Chefprinzip“ ist jeder von euch Experte für eine Aufgabe. Die Expertin oder der Experte kann das Ergebnis beurteilen und andere können sich bei ihrer Arbeit beraten lassen. Über ihren oder seinen Tisch gehen alle Arbeiten zu dieser Aufgabe.

Für die Arbeit müssen euch die Pädagogin oder der Pädagoge Aufgaben, Ordner mit den Materialien und Kontrolllisten vorbereiten. Ihr könnt aus einem Rahmenthema auch Aufgaben wählen oder auch eigene Aufgaben und Materialien einbringen.

In der Lernwerkstatt lernt ihr das selbstgesteuerte Lernen. Sie macht sichtbar, dass die Verantwortung für das Lernen in euren Händen liegt.

Diskutiert in eurer Gruppe, ob ihr mit dieser Methode arbeiten wollt. Informiert euch ausführlich über diese Methode.

PORTFOLIO**M 13**

Wenn ihr euer Lernen weitgehend selbsttätig und selbstverantwortlich gestalten wollt, ist das Portfolio ein „Muss“. Es gibt dafür unterschiedliche Formen und Funktionen, zwei davon sollen hier vorgestellt werden:

Portfolio für eine Forschungsaufgabe: Zu einem Rahmenthema entwickelt jede und jeder für sich oder in der Gruppe eine Forschungsfrage, die dann ausgearbeitet wird. Man führt die Untersuchung selbstständig durch und sammelt Materialien und eigene Ausarbeitungen zu dieser Frage im Portfolio. Zum Schluss wählt man die Materialien und Ausarbeitungen aus, die einem am wichtigsten sind und die Arbeit am besten veranschaulichen. Dazu schreibt man einen Kommentar.

Portfolio als Entwicklungsportfolio: Man zeigt die eigene Lernentwicklung zu einem Thema. Man sammelt wiederum sämtliche Materialien zu dem Thema und wählt die treffendsten aus. Die Auswahl wird kommentiert und man schätzt schriftlich ein, was man im Verlauf der Arbeit an diesem Thema gelernt hat.

Ein Portfolio kann nach vereinbarten Kriterien auch beurteilt und bewertet werden.

Diskutiert in eurer Gruppe, welche der beiden Formen euch besser gefällt und ob ihr für ein Thema mit dem Portfolio arbeiten wollt. Informiert euch ausführlich über diese Methode.

M 14

LERNVERTRAG

Lernverträge werden zwischen einer Schülerin oder einem Schüler, den Pädagoginnen und Pädagogen und den Eltern abgeschlossen. Nach einer gemeinsamen Beratung legt die Schülerin oder der Schüler die Ziele selbst fest. Es wird gemeinsam vereinbart, welche Unterstützung die Schülerin oder der Schüler braucht, um diese Ziele zu erreichen. Gemeinsam wird festgelegt, woran alle erkennen können, ob das Ziel erreicht wurde. Schließlich wird vereinbart, wann der Erfolg überprüft werden soll.

Überlegt in eurer Gruppe Situationen in eurer Klasse, in der ein solcher Lernvertrag sinnvoll sein könnte. Im Internet findet ihr unterschiedliche Lernverträge, schaut sie euch an, es ist interessant, was so vereinbart wird (siehe 3).

M 15

LERNPLAN

Dies ist ein Hilfsmittel zur Planung und Überwachung der eigenen Arbeit, z. B. der Arbeit an einem Unterrichtsthema, die vollständig selbstständig durchgeführt wird. Ihr erhaltet ein Formular, in das ihr alle Arbeitsschritte und die Terminplanung eintragt. Dazu gibt es einige Fragen wie z. B.

- „Was könnte mir besonders schwerfallen?“
- „Was wird mir vermutlich leichtfallen?“
- „Was ist mein persönliches Ziel bei diesem Thema?“
- Wie gehe ich vor?
- Wie will ich meine Ergebnisse der Klasse vorstellen?
- Wann muss ich mit meiner Arbeit fertig sein?

Mit diesen Fragen durchdenkt ihr den Arbeitsprozess schon einmal im Voraus. Der Lernplan liegt dann während der Arbeit immer griffbereit, damit ihr eure Arbeitsfortschritte laufend kontrollieren könnt.

Diskutiert in eurer Gruppe, ob euch ein Lernplan beim Lernen hilfreich sein kann. Schaut euch Beispiele an und informiert euch über weitere Einzelheiten des Konzepts und seiner möglichen Wirkung (siehe 3).

FEEDBACK

„Ich habe heute gut mit dir arbeiten können.“ – „Ja, es hat mir auch Spaß gemacht.“ Du gibst jemanden eine Rückmeldung und er gibt dir eine. Das wird Feedback genannt.

Es erfolgt nach klaren Regeln:

Die Rückmeldung erfolgt unmittelbar und direkt; sie wird als Ich-Botschaft formuliert. Sie enthält die Wahrnehmung desjenigen, der das Feedback gibt. Es soll immer konstruktiv formuliert werden. Bei der Rückmeldung achte darauf, dass du etwas zum Verhalten und nicht über die Person sagst. Du kannst folgendermaßen vorgehen, wenn du einer anderen Person ein Feedback geben willst:

- Formuliere eine „Ich-Botschaft“, trenne Verhalten bzw. Leistung von der Person
- formuliere zunächst eine positive Einschätzung
- dann kannst du auch eine kritische Einschätzung geben, die aber konstruktiv formuliert werden soll. Sie enthält einen Wunsch, wie du dir die Veränderung des Verhaltens vorstellst
- die bzw. der Angesprochene unterbricht den Feedback-Geber nicht, sondern kann anschließend nachfragen
- die bzw. der Angesprochene antwortet nicht mit Rechtfertigungen, sondern lässt die Äußerungen so stehen

Feedback könnt ihr euch als Schülerinnen und Schüler untereinander geben, aber auch das Feedback mit euren Pädagoginnen und Pädagogen ist sinnvoll. Das schafft ein vertrauensvolles Lernklima.

Für euch könnte interessant sein, Feedback zum Unterricht einzuführen. Dazu würde gehören, dass ihr euch gegenseitig und auch eurer Pädagogin oder eurem Pädagogen eine Rückmeldung zum Inhalt, zum Lernverhalten und zur Unterrichtsgestaltung gebt. Anschließend sammelt ihr die Vorschläge und Wünsche.

SYSTEMATISCHES FEEDBACK MIT ELEKTRONISCHER AUSWERTUNG

Mithilfe eines systematischen und beteiligungsorientierten Austauschs zur Qualität von Unterricht aus Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften stellt das Schüler-Pädagogen-Feedback folgende Fragen:

- *Wie entwickeln Pädagoginnen und Pädagogen mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam den Unterricht weiter?*
- *Wie kann Unterrichtsevaluation dauerhaft zu Handlungsänderungen sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Pädagoginnen und Pädagogen führen?*
- *Wie übernehmen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr eigenes Lernen?*

Dies erfolgt durch einen Austausch darüber, wie Unterricht von beiden Seiten wahrgenommen wird und welchen Veränderungsbedarf es gibt. Hier werden die Schülerinnen und Schüler gehört und in die Verantwortung genommen. Sie treten mit den Lehrenden in einen Dialog ein und gewinnen dadurch nicht nur Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, sondern auch Kompetenzen hinsichtlich der Reflexion des eigenen Lernverhaltens.

Mit einem Programm können die Einschätzungen elektronisch ausgewertet werden.

MÖGLICHE ITEMS

- „Ich habe den Eindruck, dass wir Schülerinnen und Schüler von der Lehrerin bzw. dem Lehrer geachtet und geschätzt werden.
- Wenn ich Konflikte oder Probleme habe, kann ich damit zu meiner Lehrerin bzw. meinem Lehrer gehen.
- Ich fühle mich von meiner Lehrerin bzw. meinem Lehrer gerecht bewertet.
- Die Lehrerin oder der Lehrer verweist auf Zusammenhänge mit den Inhalten anderer Fächer.
- Die Lehrerin oder der Lehrer verbindet neue Sachverhalte mit Stoff, den wir schon gelernt haben.
- Wenn wir etwas nicht verstehen, wird es noch einmal erklärt.
- Unsere Lehrerin oder unser Lehrer bespricht mit uns, was wir lernen sollen und warum wir es lernen sollen.
- Es ist wichtig, dass ich meine Hausaufgaben erledige, denn sie werden in diesem Fach regelmäßig kontrolliert.
- Die Lehrerin oder der Lehrer geht auf Vorschläge und Anregungen von uns Schülerinnen und Schülern ein.
- Die Lehrerin oder der Lehrer interessiert sich für meinen Lernfortschritt.
- Es wird uns beigebracht, wie wir das Lernen lernen können.
- Wir werden in diesem Unterricht angehalten, Inhalte selbstständig zu erarbeiten und zu präsentieren.
- In diesem Unterricht herrscht eine angenehme Atmosphäre.
- In diesem Unterricht gibt es bestimmte Regeln, an die wir uns halten müssen.
- Die Lehrerin oder der Lehrer setzt verschiedene Unterrichtsformen ein (Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Stuhlkreis etc.)
- Die Lehrerin oder der Lehrer gibt uns unterschiedliche Aufgaben – je nach unserem Können.
- In meiner Klasse fühle ich mich wohl.
- In meiner Klasse unterstützen wir uns gegenseitig.“

Quelle: Schreiber/Kliewe/Witt (2007)

III. Medien – Links – Kontakte

1. WIE PARTIZIPATIV IST UNSERE KLASSE?

STÄRKEN- UND RESSOURCEN-ANALYSE

www.gesunde-schulen.ch/data/data_199.pdf (20.08.10)

BLITZANALYSE DURCH ZIELSCHEIBE

www.qis.at/qis.asp?Dokument=33&Reihenfolge=1 (20.08.10)

www.netzwerk-schulentwicklung.de/html/evaluation.html (20.08.10)

MIND-MAP

www.zeitzuleben.de/artikel/denken/mindmapping-erstellen.html (20.08.10)

VIERFELDERANALYSE

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/2779.html> (20.08.10)

ZUKUNFTSWERKSTATT

www.sowi-online.de/reader/methoden/lexikon/zukunftswerkstatt.htm
(20.08.10)

2. WIR NEHMEN DEN UNTERRICHT SELBST IN DIE HAND!

KOOPERATIVES LERNEN

Green, Kathy; Green, Norm (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium; Das Trainingsbuch. Seelze.

www.kooperatives-lernen.de (20.08.10)

www.iqesonline.net/index.cfm?id=5b40c64e-e0c6-b4e6-2902-9c1a8ea4b839 (20.08.10)

SOZIALES LERNEN

Klein, Elke; Timm, Karl-Heinz (2004): Soziales Lernen in der Schule – Schule als sozialer Erfahrungsraum. Potsdam (vergriffen)

Download unter:

www.kobranet.de/kobranet/index.php?uid=913 (20.08.10);

www.blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine/bausteine/soziales-lernen-als-baustein-des-schulprogramms-nordrhein-westfalen.html (20.08.10)

LISUM (Hrsg.) (2009): Berlin – Brandenburger Anti-Gewalt-Fibel. Aktuelle Hilfe – nachhaltiges Handeln. Ludwigsfelde.

Download unter: www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/antigewaltfibel.html (20.08.10)

SELBSTGESTEUERTES LERNEN

Killus, Dagmar (2005): Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangebote an Schulen mit Ganztagsangebot, Ludwigsfelde
Download unter: www.ganztag-blk.de/ Stichwort Expertisen (08.09.10)

Zöllner, Hermann; Vogel, Jutta; Vollstädt, Witlof (2008): Baustein 1:
Selbstgesteuertes Lernen in: Lernen für den Ganzttag. Modul 08:
Individuelle Förderung – Chancen, Möglichkeiten, Anforderungen.
Ludwigsfelde.

Download unter: www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind_foerderung/pdf/selbstgesteuertes_lernen_text.pdf (08.09.10)
www.learn-li-ne.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/friedrich/friedrich.pdf (08.09.10)

PRINZIP VON THINK-PAIR-SHARE

siehe Kooperatives Lernen

REGELN AUF DER GRUNDLAGE VON KINDERRECHTEN

AJC, degede, LISUM, RAA Brandenburg (Hrsg.) (2010): Hands for Kids, Berlin, Ludwigsfelde, Potsdam.
Download unter www.degede.de (20.08.10)

KLASSEN RAT

Blum, Eva; Blum, Hans-Joachim (2006): Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Mülheim a. d. R.

Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik, Bonn, Weinheim, S. 54 ff.

www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/klassenrat.html (20.08.10)

www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/klassewerdenklassesein.html?&0= (20.08.10)

www.buddy-ev.de/Download/Buddy_Projekt/Praxishilfe_Klassenrat.pdf (20.08.10)

Weitere Anregungen von einzelnen Schulen finden sich über eine Recherche im Internet.

DELIBERATION

<http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/sliwka-anne-2005-das-deliberationsforum-eine-neue-form-des-politischen-lernens-in-der-schule.html?0=> (20.08.10)

<http://blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine/bausteine/deliberationsforum-ein-interdisziplinaeres-projekt-in-der-sekundarstufe-1-berlin.html?0=> (20.08.10)

<http://blk-demokratie.de/schulen/schulen-be/john-f-kennedy-schule-deliberationsforum-an-der-john-f-kennedy-schule-06062005.html?0=> (20.08.10)

Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009): Praxisbuch
Demokratiepädagogik. Bonn/Weinheim.

LERNPARTNER-/ MENTORENSYSTEM

www.der-schuelercoach.de (20.08.10)

www.buddy-ev.de (20.08.10)

www.buergerstiftung-pfalz.de/page.php?id=12 (20.08.10)

Faller, Kurt; Kneip, Winfried (2007): Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit
System. Düsseldorf.

LOGBUCH

Download unter:

www.bildungserver.berlin-branden-burg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagsschulen/Handreichung_Umgang_mit_dem_Logbuch.pdf (20.08.10)

www.gs-winterhude.hamburg.de (20.08.10)

LERNWERKSTATT

Schiller, Sabine (2006): Lernwerkstatt. Damit keiner untergeht. Hamburg.
www.sabineschiller.de (07.09.10)

Zöllner, Hermann; Vollstädt, Witlof; Vogel, Jutta; Breuer, Anne;

Rindt, Ingeborg; Keilwagen, Doris (2008): Individuelle Förderung.
Chancen, Möglichkeiten, Anforderungen. Ludwigsfelde.

Download unter: www.ganztag-nrw.de/movies/modul_08.pdf
(07.09.10)

PORTFOLIO

Schwarz, Johanna; Volkwein, Karin; Winter, Felix (Hrsg.) (2008): Portfolio im
Unterricht: 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze

www.methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html
(20.08.10)

LERNVERTRAG

Download unter:

www.lehridee.de/data/doc/id_315/Lernkontrakt.pdf (20.08.10)

www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2/arbeitsblatt-12.html (20.08.10)

LERNPLAN

Zöllner, Hermann; Vogel, Jutta; Vollstädt, Witlof (2008): Baustein 1:

Selbstgesteuertes Lernen in: Lernen für den Ganzttag. Modul 08:
Individuelle Förderung – Chancen, Möglichkeiten, Anforderungen.
Ludwigsfelde.

Download unter: www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind_foerderung/pdf/selbstgesteuertes_lernen_text.pdf (20.08.10)

FEEDBACK

Download unter:

http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/schule/mitwirkung/elternbeirat/FB_Lehrer-Schueler.pdf (20.08.10)

www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm
(20.08.10)

Schreiber, Dagmar; Kliewe, Anke; Witt, Katja (2007): Es geht doch um die Kinder: Wenn Eltern und Schule gemeinsame Sache machen ... Eine Arbeitshilfe zur Feedback-Kultur. Berlin.

www.ganztaegig-lernen.org/www/web92.aspx (20.08.10)



Materialien für Hands-Steuergruppen A2

PARTIZIPATION IN DER SCHULE

Wir übernehmen Verantwortung für unsere Schule

Materialien für Hands-Steuergruppen

INHALTSVERZEICHNIS

- I. PARTIZIPATION ALS KERN DER SCHULKULTUR
- II. QUALITÄTSSICHERUNG EINER PARTIZIPATIVEN SCHULKULTUR
- III. MEDIEN – LINKS – KONTAKTE

LIEBE MITGLIEDER DER STEUERGRUPPE,

in diesen Materialien wird dargestellt, wie Sie in der Steuergruppe als Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und Schülerinnen und Schülern ihre Beteiligung in der Schule schrittweise erweitern können:

- Durch eine institutionalisierte Diskussion wichtiger Entwicklungsaufgaben der Schule durch Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und Schülerinnen und Schüler:
 - I. Partizipation als Kern der Schulkultur
- Durch Verfahren der Evaluation und Auswertung ihrer Ergebnisse:
 - II. Qualitätssicherung einer partizipativen Schulkultur

Im Folgenden werden Methoden überblickartig vorgestellt. Für die Umsetzung kann es sinnvoll sein, sich Unterstützung durch externe Beratung zu suchen. Es gibt Spezialistinnen und Spezialisten in verschiedenen Verbänden und Organisationen, die dafür geeignet sind. Adressen von Kontakten sind zu finden in dem dritten Abschnitt „Medien – Links – Kontakte“.

AUFBAU

I. Partizipation als Kern der Schulkultur

- Klassenrat – Einführung in allen Klassen der Schule (M 17)
- Feedback für die ganze Schule (M 18)
- Gerechte Gemeinschaftsschule / just community (M 19)
- Schulparlament (M 20)
- Aushandlungsgruppe (M 21)
- Open Space (M 22)

II. Qualitätssicherung einer partizipativen Schulkultur

- Demokratieaudit (M 23)

III. Medien – Links – Kontakte

I. Partizipation als Kern der Schulkultur

M 17

KLASSEN RAT – EINFÜHRUNG IN ALLEN KLASSEN DER SCHULE

Eine Hands-Schule, die den Anspruch hat, dass Kinder und Jugendliche durch demokratische Entscheidungsprozesse partizipativ handelnd lernen und gemeinsame Erfahrungen in der Umsetzung von Entscheidungen sammeln, ist klug beraten, hierzu den Klassenrat als Organisationsform und Lernarrangement für alle Klassen der Schule einzurichten. Im Klassenrat werden alle Themen – die gruppenspezifisch für die Jugendlichen relevant sind, um die individuelle und die gemeinschaftliche Lernsituation zu verbessern – diskutiert, entschieden, umgesetzt und evaluiert. Dazu gehören neben Konflikten und Konfliktmanagement auch Verfahrensweisen zum gewaltfreien Umgang und der Kommunikation miteinander und Lernprojekte bis hin zum Service-Learning.

Die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer agiert im Klassenrat gleichberechtigt und hat kein Vetorecht. Allerdings werden bei der Einführung des Klassenrates Ziele und Aufgaben transparent gemacht und geklärt: Es gibt „Dinge“, die verhandelbar sind und welche, die nicht durch den Klassenrat „verrückbar“ sind. Es wird auch aufgezeigt, dass mit zunehmender Verantwortung der Schülerinnen und Schüler der Entscheidungsspielraum wachsen kann. Ausgenommen sind dabei Vorgaben für die gesamte Schule bzw. durch die Schulverwaltung festgesetzte Sachverhalte.

Der Klassenrat arbeitet dehierarchisiert: Eine Schülerin bzw. ein Schüler moderiert die jeweilige Sitzung verantwortlich nach einer festgelegten Struktur. Diese wie alle anderen Verantwortlichkeiten (Leitung, Protokollführung, Zeit-, Regel- und Redewächter und Beobachter) rotieren wöchentlich oder nach einem verabredeten Zeitraum.

Um die Interessen der Klasse im Jahrgang bzw. in der Schule zu vertreten, werden aus ihrer Mitte Klassenvertreter gewählt. Diese vertreten die Klasse in der Schülervertretung der Schule bzw. dem Schulparlament und informieren über Vorhaben aus der Schülervertretung.

Die Philosophie des Lernarrangements Klassenrat basiert zum einen laut der Freinet-Pädagogik auf Selbstorganisation und Eigenverantwortung und zum anderen in der Tradition der Individualpsychologie auf einem demokratischen Miteinander, das geprägt ist durch die Achtung der Würde des Anderen, durch Selbstachtung, respektvollen Umgang miteinander und Teilung von Verantwortung.

Der Klassenrat kann zwar in einzelnen Klassen als Insellösung ohne institutionelle Absprache eingeführt werden. Da es aber sinnvoll ist, wöchentlich ein festes Zeitfenster (45 bis 50 Minuten) für den Klassenrat vorzusehen, sollte die Einführung in einer gesamten Jahrgangsstufe bzw. in der Schule insgesamt je nach Diskussionsstand bei der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft erfolgen.

Die Steuergruppe kann sich bei der Einführung des Klassenrats in der Sekundarstufe I bereits auf Erfahrungen von Jugendlichen aus den Grundschulen stützen, die den Klassenrat als Organisationsform eingeführt haben. Darüber hinaus gibt es auch Erfahrungen in Sekundarschulen sowie geeignetes Filmmaterial und Praxisbeispiele. Ein breiter Diskussionsprozess in allen schulischen Gremien, begleitet durch Fortbildungen für die Schüler- und Lehrerschaft, sichert die Einführung und eine qualitative Weiterentwicklung und verhindert, dass der Klassenrat sich auf einen Ort von Moralpredigten und Belehrungen reduziert.

Teilhabe zahlt sich aus: Jugendliche entwickeln im Klassenrat demokratische Kompetenzen und gestalten eigenverantwortlich eine demokratische Schulkultur. Sie üben im Schulalltag einen respektvollen Umgang miteinander und mit den Erwachsenen ein und identifizieren sich mit der Schule und mit dem schulischen Lernen. Das Schulklima und die schulischen Leistungen verbessern sich erheblich.

FEEDBACK FÜR DIE GANZE SCHULE

M 18

Feedback geben und nehmen fordert von allen Beteiligten in einer Schule eine partnerschaftliche Haltung, eine wertschätzende reflektierte Kommunikation und die Bereitschaft zu einer konstruktiven Streitkultur.

Im Rahmen der Auswertung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ hat das Fontane-Gymnasium in Rangsdorf eine beispielhafte Feedback-Kultur entwickelt. Die Verantwortlichen des Programms in der Schule beschreiben ihr Vorhaben folgendermaßen: „Anhand präzise formulierter Fragestellungen gaben die Schülerinnen und Schüler ein Feedback u. a. zur Verständlichkeit des Unterrichts, zu Unterrichtsmethoden, zum Umgang mit Konflikten, dem Eingehen der Pädagoginnen und Pädagogen auf ihre Schülerinnen und Schüler, zu Lernmethoden sowie zu positiven und negativen Aspekten des Schullebens. Die Pädagoginnen und Pädagogen ihrerseits schätzten gleichzeitig sich selbst in den o. g. Bereichen ein. In vertraulichen Gruppenbesprechungen wurden beide Einschätzungen nebeneinander gestellt. Wie sich herausstellte, eine lohnende, wenn auch für manche neue und schwierige Erfahrung.“

Das Vorhaben „Feedbackkultur“ lebt von der Überzeugung, dass Unterricht vor allem besser wird durch Kommunikation – Kommunikation darüber, was gut und was schlecht läuft und was verbesserungswürdig ist. Der Austausch muss verletzungsfrei und konstruktiv geschehen. Und es müssen Gesprächsanlässe geschaffen werden, systematisch, regelmäßig, alle Beteiligten einbeziehend.

Die gegenseitigen Rückmeldungen zu einer Kultur werden zu lassen, setzt dabei einen Austausch aller Beteiligten an der Schule voraus. So haben auch die Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit, die Arbeit der Schulleitung ein-

zuschätzen, ebenso können Eltern regelmäßig schulische Aspekte beurteilen und eigene Mitwirkungsmöglichkeiten nutzen.

Das Ergebnis: Schülerinnen und Schüler, die sich ernst genommen fühlen, Veränderungen des Unterrichtsstils bei einer Reihe von Pädagoginnen und Pädagogen, konstruktive Mitarbeit von Eltern, größere Zufriedenheit aller. Und nicht zuletzt die begründete Hoffnung, dass auch die Leistungsfähigkeit der Schule insgesamt steigt.

Um die Auswertung der Befragungen zu erleichtern, hat die Schule ein Verfahren zur Online-Auswertung entwickelt, das über den Verein „democaris e. V.“ anderen Schulen zur Verfügung gestellt wird. Über die Internetadresse www.democaris.de kann man Kontakt aufnehmen.

Witt (2006)

M 19

GERECHTE GEMEINSCHAFTSSCHULE/ JUST COMMUNITY

Schülerinnen und Schüler werden angeleitet, ihre eigenen Entscheidungen auch mit ihren Wertvorstellungen zu begründen. Dabei entwickeln sie ihre eigenen Werte, Normen und Haltungen weiter.

Die Dilemma-Diskussion ist eine für dieses Schulmodell wichtige Methode. Schülerinnen und Schüler entwickeln hierbei die Fähigkeit, Konflikte und Widersprüche in der Schule auf die zugrundeliegenden Werte hin zu analysieren und Lösungen zu finden. Dilemma-Diskussionen zu Themen der Lerngruppe werden regelmäßig in der eigenen Lerngruppe und für die übergreifenden Themen, die alle Schülerinnen und Schüler der Schule betreffen, in sog. „Gemeinschaftssitzungen“ durchgeführt.

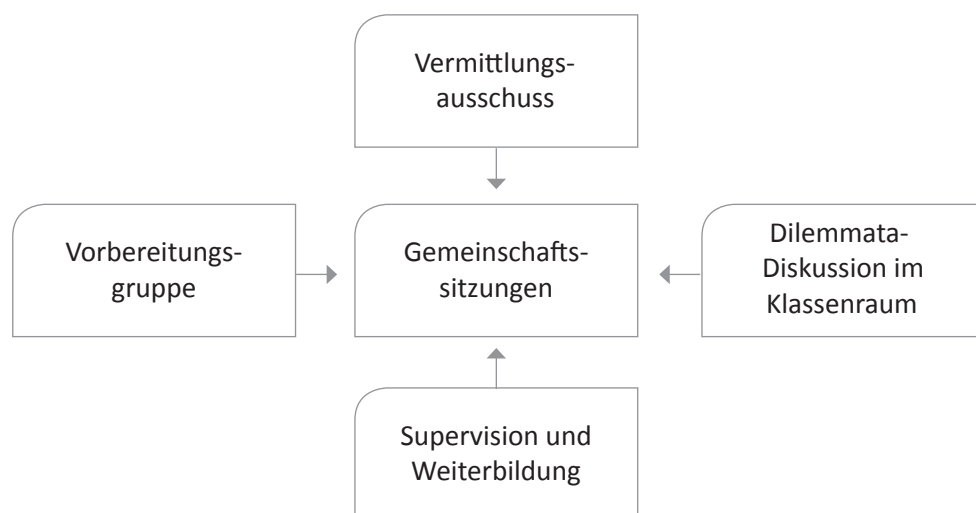


Abb. 1: Struktur einer gerechten Gemeinschaftsschule

In der „Gerechten Gemeinschafts-Schule“ werden wichtige Entscheidungen von allen Beteiligten in Gemeinschaftssitzungen getroffen. Vorbereitungsgruppe und Vermittlungsausschuss ermöglichen einen effektiven Ablauf der Gemeinschaftssitzungen. Für die Pädagoginnen und Pädagogen werden begleitende Supervisionen und Fortbildungen angeboten.

Das Fundament ist die Reflexion sozialer, moralischer und politischer Erfahrungen im schulischen Leben. Kooperatives Lernen, Lernen in Projekten, der Klassenrat, die Dilemma-Diskussion und die Lernwerkstatt mit „Chefsysteem“ ermöglichen solche Erfahrungen auch im Unterricht.

SCHULPARLAMENT

M 20

Mit dem Schulparlament wird eine Institution geschaffen, in der alle pädagogischen Belange der Schule thematisiert und diskutiert werden sollen.

Durch das Schulparlament soll Demokratie erlebbar gemacht und allen Beteiligten größere Mitbestimmung im Schulalltag ermöglicht werden. Das Modell kann innerhalb der bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen umgesetzt werden.

Im Schulparlament wird die schulinterne Kommunikation intensiviert, indem der Dialog aller beteiligten Gruppen gefördert wird. Alle Gruppen können ihre Interessen artikulieren. Dadurch wird der Erfahrungsaustausch von Jugendlichen unterschiedlichen Alters über die schulrelevanten Angelegenheiten institutionalisiert.

Ein Schulparlament wird aus allen an der Schule beteiligten Gruppen in Drittelparität gebildet. Aus diesem Kreis wird ein Präsidium gewählt, das aus je zwei Vertreterinnen bzw. Vertreter der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen besteht, die die Sitzungen vorbereiten, protokollieren und leiten.

Demokratie als Lebensform wird für die einzelnen Schülerinnen und Schüler erlebbar gemacht: Über die Lösung schulischer Probleme innerhalb und zwischen den beteiligten Gruppen entwickeln sie Verantwortung und eigene Problemlösefähigkeit. Wichtig ist es auch, Erfahrungen mit dem Delegationsprinzip zu gewinnen.

Da auch die Eltern in das Schulparlament eingebunden sind, entsteht eine neue Qualität der Elternkooperation.

M 21

AUSHANDLUNGSGRUPPE

Die Aushandlungsgruppe ist eine Einrichtung der Schule, in der Eltern, nichtpädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schüler langfristige Aufgaben aushandeln, die auf den gemeinsamen Vorstellungen zur Entwicklung der Schule beruhen.

Der Aushandlungsprozess unterscheidet sich von einem tradierten Gremium mit Mehrheits-/Minderheitenvoten – es gibt keine „Gewinner“ und „Verlierer“, – sondern es wird nach dem Konsensprinzip verfahren. Das kann auch bedeuten, so lange zu diskutieren, bis Einigkeit unter den Beteiligten herrscht. Das Aushandeln von Entscheidungen bedarf der Übung, deshalb sollte es zunächst mit Moderatorinnen und Moderatoren erfolgen.

Durch die Aushandlungsgruppe erweitern Schülerinnen und Schüler und die Eltern ihre Partizipation in der Schule.

Eine Aushandlungsgruppe ist eine Einrichtung direkter Demokratie.

M 22

OPEN SPACE

Open Space ist eine Methode, die auch zur Gestaltung von Konferenzen eingesetzt wird und die dem Austausch, der Verständigung, der Konsensbildung und Wissenserweiterung dient. Alle Beiträge stammen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst. Mittlerweile ist diese Methode auch ein Instrument der Schulentwicklung geworden.

Allein das Leitthema der Open-Space-Konferenz ist vorher festgelegt. Ansonsten folgt die Methode dem Prinzip der Selbstorganisation. Vorgegeben sind lediglich ein Verfahren sowie eine zeitliche Struktur. Die Tagesordnung wird von den Teilnehmenden zu Beginn der Konferenz selbst erstellt.

Abwechselnd wird in Großgruppen und kleinen Gruppen gearbeitet. Jedes Thema, das von einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer im Kontext des Leitthemas für wichtig erachtet wird, wird behandelt, sofern diese oder dieser die Diskussion dafür in die Hand nimmt und sich weitere Interessenten zur Arbeit an der Thematik finden.

In einer Vorbereitungsgruppe wird das Leitthema formuliert, das sich möglicherweise aus der Selbstbewertung z. B. mit dem Demokratie-Audit (s. M 23) ergeben hat.

Die Teilnehmenden sind für den Inhalt und für das Ergebnis ebenso wie für den Lernprozess, die Kommunikation und das Klima einer solchen Konferenz selbstverantwortlich. Die Methode eröffnet viel Raum für kreative Prozesse und soll auch Spaß bereiten.

II. Qualitätssicherung einer demokratischen Schulkultur

DEMOKRATIE-AUDIT

M 23

Ein kommunikatives Verfahren einer demokratischen Schulentwicklung ist das **Demokratie-Audit**. Mit diesem Instrument können die Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen in festgelegten Zeitabschnitten Fortschritte auf dem selbst gewählten Schulentwicklungsweg einschätzen und bewerten.

Das Demokratie-Audit ist eine Selbstbewertung, die sich auf acht schulische Qualitätsfelder bezieht. Ein Teil der Felder konzentriert sich dabei auf schulinterne Abläufe und schulisches Handeln, ein anderer Teil bezieht sich stärker auf die Gesamtentwicklung der Schule. Die acht Qualitätsfelder des Demokratie-Audits sind:

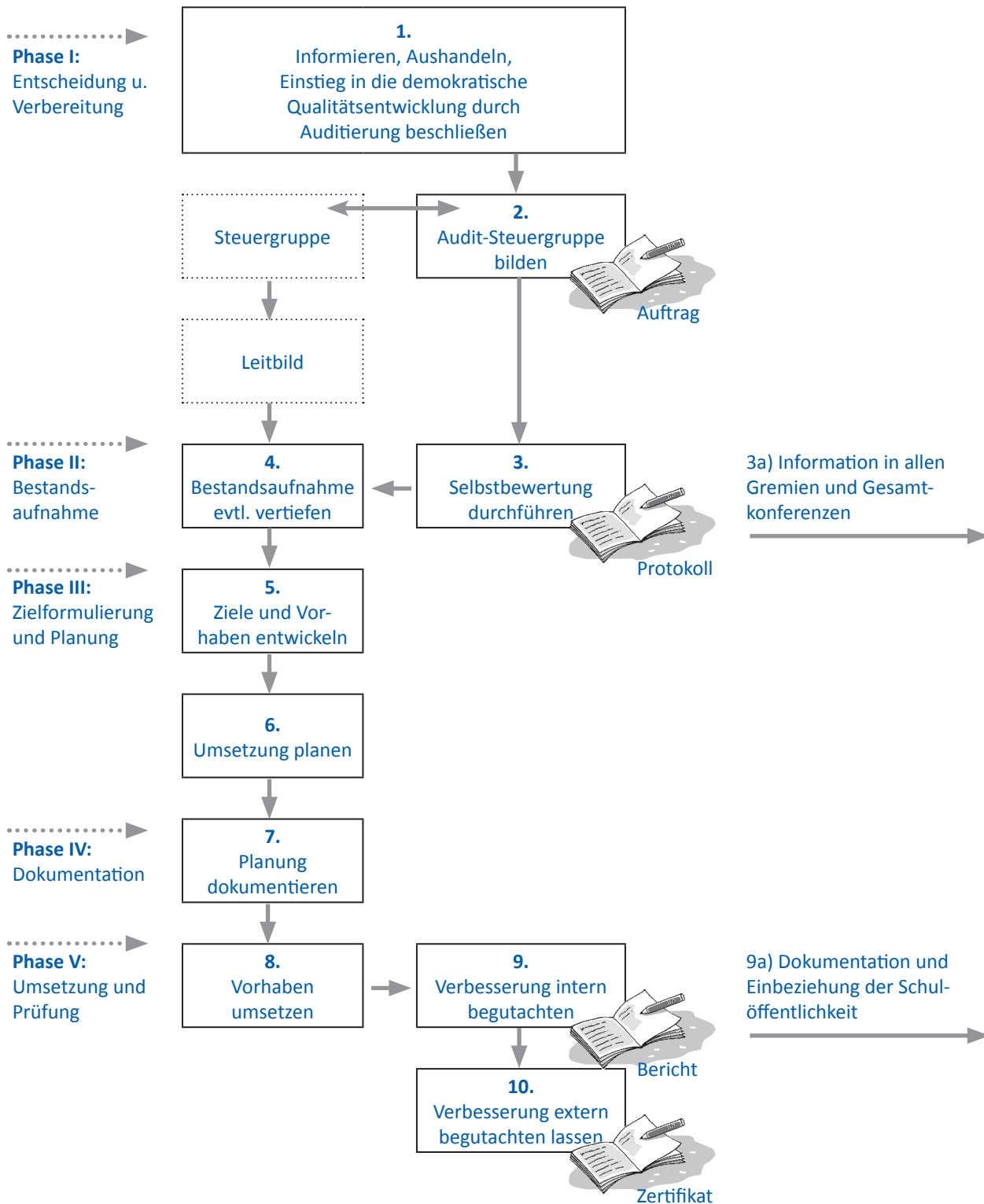
1. Kompetenzen
2. Lerngruppe und Schulkasse
3. Lernkultur
4. Schulkultur
5. Schulöffnung
6. Personalentwicklung
7. Schulmanagement
8. Schulprogramm und Schulentwicklung

Im Rahmen dieser Qualitätsfelder nehmen die Schulen eine Selbstbewertung vor, mit der sie den Stand der Entwicklung der Partizipation an ihrer Schule überprüfen und Verbesserungspotenziale bestimmen können. Den einzelnen Qualitätsfeldern sind Kriterien zugeordnet, die sowohl Orientierung für die Selbstbewertung bieten, als auch als Anregung für die Festlegung weiterer Ziele dienen.

Zu jedem Qualitätsfeld gehört ein Selbstbewertungsbogen. Es ist auch möglich, nur ein einzelnes Qualitätsfeld zu überprüfen.

Das Interessante an diesem Verfahren ist, dass sich Schulgruppen auch gegenseitig bei Besuchen einschätzen und im Dialog Empfehlungen aussprechen können. Das Verfahren sowie die Befragungsinhalte werden in einer Projektgruppe ausgewertet, der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen angehören.

DAS AUDIT-VERFAHREN „SCHRITT FÜR SCHRITT“



Das DemokratieAudit – Konzept und Verfahren (Leseprobe) (2006)

III. Medien – Links – Kontakte

BASISLITERATUR

- Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009):**
Praxisbuch Demokratiepädagogik, Bonn, Weinheim.
- Eikel, Angelika; de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2007):** Demokratische Partizipation in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.
- Beutel, Silvia-Iris; Beutel, Wolfgang (Hrsg.) (2010):** Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.
- Haan, Gerhard; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007):**
Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim und Basel.

FEEDBACK

- Schreiber, Dagmar; Kliewe, Anke; Witt, Katja (2007):** Es geht doch um die Kinder: Wenn Eltern und Schule gemeinsame Sache machen... Eine Arbeitshilfe zur Feedback-Kultur. Berlin.
Download unter: www.ganztaegig-lernen.org/www/web92.aspx
- Roos, Alfred (Hrsg.) (2007):** Klasse werden – Klasse sein. Von Klassenregeln, Klassenrat, Gruppenfeedback und Wir-Werkstatt. Eine Handreichung zur Stärkung der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern. Potsdam.
Download unter: www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Klasse-werden_Klasse-sein_2.pdf
- Witt, Katja in:** BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ (Hrsg.)
Praxisbaustein Feedback-Kultur als Strategie demokratischer Veränderung Fontane-Gymnasium Rangsdorf, Brandenburg. Berlin 2009, S. 7.
Download unter: http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/praxisbausteine/rangsdorf/Rangsdorf_neu.pdf
- www.democaris.de**

GERECHTE SCHULGEMEINSCHAFT / JUST COMMUNITY

- Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009):** Praxisbuch Demokratiepädagogik, Bonn, Weinheim.
- Oser, Fritz; Althof, Wolfgang (2001):** Die Gerechte Gemeinschafts-Schule: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter: Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim/Basel.
Download unter: www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1987_Just-Community-Schule.pdf
Download unter: www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/Formulare%20und%20Merkmale/2.10%20Schulentwicklung/2.10.6%20Mitwirkung/IV_Kinderrechte_Demokratie_Moralentwicklung/09_Gerechte_Gemeinschaft.pdf

Primarschule Frenken (Liestal) DVD bei 15:09–ca. 20:00 „Dinnen oder Draußen“ und bei 38:45–ca. 40:45 „Was ist fair?“

SCHULPARLAMENT

Schlosser, Heinrich; Plogsties, Lothar (2006): Praxisbaustein des BLK-Programms Demokratie lernen und leben: Das Schulparlament, Integrierte Gesamtschule Ernst Bloch, Ludwigshafen. Berlin.
Download unter: www.blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine/bausteine/das-schulparlament-rheinland-pfalz.html

AUSHANDLUNGSGRUPPE

Jordan, Ruth; Weimar, Hannelore (2006): Praxisbaustein des BLK-Programms Demokratie lernen und leben: E L S A, Eltern-Lehrer-Schüler-Aushandlungsrunde. Demokratische Aushandlungsprozesse und gemeinsame Verantwortungsübernahme, Werner-Stephan-Oberschule, Berlin. Berlin.
Download unter: www.blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine/bausteine/e-l-s-a-eltern-lehrer-schueler-aushandlungsrunde-demokratische-aushandlungsprozesse-und-gemeinsame-verantwortungsuebernahme-berlin/zwischenbilanz.html?0=

OPEN SPACE

www.openspaceworld.org
www.sowi-online.de/methoden/lexikon/open-space-boettger.htm
www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/qualifizierung0.html?&0=

DEMOKRATIE-AUDIT

de Haan, Gerhard; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln, Heft 6: Das DemokratieAudit – Konzept und Verfahren; Heft 7: Das DemokratieAudit: Praxishilfe und Durchführung. Weinheim, Basel
Download eines Ausschnitts unter: www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/AGQ/startseite/06_DemokratieAudit_Verfahren_Ausschnitte.pdf

KONTAKTE FÜR BERATUNG ZU FORTBILDUNGEN IN BERLIN UND BRANDENBURG

- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, Chausseestraße 29, 10115 Berlin
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Struveshof, 14974 Ludwigsfelde
- Kobra.net, Benzstraße 8/9, 14428 Potsdam
- RAA Berlin, Chausseestraße 29, 10115 Berlin
- RAA Brandenburg, Benzstraße 8/12, 14428 Potsdam
- SV-Bildungswerk, Chausseestraße 29, 10115 Berlin



Baustein II – Lernangebot B
FÖRDERUNG VON ENGAGEMENT

FÖRDERUNG VON ENGAGEMENT

I. Überblick

In diesem Lernangebot werden unterschiedliche Möglichkeiten zum freiwilligen Engagement von Jugendlichen beschrieben.

Methodisches Handwerkszeug bietet ein Methodenset zur Entwicklung von entsprechenden Projekten, das innerhalb dieses Bausteins genauer erläutert wird.

AUFBAU

1 Anlässe und Möglichkeiten der Förderung von Engagement

- Unterrichtsinhalte zur Förderung von Engagement
- Freiwilligenagenturen und Freiwilligentage für Schülerinnen und Schüler
- „... Das hat uns so aufgeregt und da haben wir beschlossen, etwas zu tun.“ Mit Schülerinnen und Schülern am Puls der Zeit

2 Methodenset: Engagementprojekte gemeinsam planen

- Warm up und Action zwischendurch
- das Miteinander im Projekt
- mein Engagement
- Augen auf in der Nachbarschaft – ein Erkundungsgang
- jede und jeder ist ein bedeutende Person (V.I.P.): wertschätzende Interviews
- Ideen entwickeln

3 Realisierung

- das liebe Geld
- Anerkennung und Reflexion
- Unterstützung im Netzwerk

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Freiwilliges Engagement fördert:

- die Übernahme von Verantwortung für andere
- die Empathie für andere Menschen und deren Lebenssituationen
- die Fähigkeiten zur Kooperation und Perspektivenübernahme
- die Erfahrung von Selbstwirksamkeit als Voraussetzung für Eigeninitiative
- die Fähigkeit zur (Selbst-)Organisation und die Motivation, Probleme aktiv anzugehen und selbstständig zu lösen

- die Fähigkeit, eigene Interessen und Ziele und die anderer zu formulieren und sich für sie einzusetzen
- die Fähigkeit zum systematischen Handeln
- den strukturierten Umgang mit Informationen
- die Fähigkeiten zur Kommunikation und Präsentation

www.bildungsspiegel.de

„Erwachsene, die in ihrer Jugend ehrenamtlich tätig waren, verfügen über mehr Kompetenzen, sind stärker politisch interessiert, gesellschaftlich engagiert und schätzen sich beruflich erfolgreicher ein als die Vergleichsgruppe der früher Nicht-Engagierten. Wer als Jugendlicher gesellschaftliche Verantwortung übernimmt, tut dies mit großer Wahrscheinlichkeit auch als Erwachsener. Personen, die in ihrer Jugend freiwillig engagiert waren, sind im Erwachsenenalter gesellschaftlich besser integriert als Nicht-Engagierte. Darüber hinaus haben sie ein stärkeres politisches Interesse und beteiligen sich häufiger an politischen und sozialen Aktivitäten. Somit ist freiwilliges Engagement Heranwachsender eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft.“

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | Freiheit | Frieden | **Gemeinwohl** | Gerechtigkeit | Gleichheit | **Kreativität** | Respekt | Selbstbestimmung | Verantwortung | Verschiedenheit | **Würde**

II. Fachliche Informationen

Vgl. BMFSFJ (2010),
S. 28, Freiwilligen-
surveys des BMFSFJ

Nach dem Monitor Engagement 1999 – 2004 – 2009 des BMFSFJ engagierten sich 2009 35 % der Jugendlichen zwischen 14 und 24 Jahren freiwillig. Zu freiwilligem Engagement bereit waren 49 % der befragten Jugendlichen.

Das Engagement junger Menschen hat dabei viele Gesichter: Sie engagieren sich in Freiwilligendiensten, gegen die Abschiebung von Mitschülerinnen und Mitschülern, für Beteiligungsrechte in Schule und Stadtentwicklung etc. Eigen- und Gemeinwohl stehen dabei nicht im Widerspruch.

Die Anlässe, sich freiwillig zu engagieren, sind unterschiedlich. Häufig sind es ungeplante Situationen, durch die Jugendliche angesprochen und angeregt werden: „Mein Kumpel hat mich mal mitgenommen ...“ Oder: „Sie musste kurz mal weg und hat mich gefragt, ob ich mal eben den Tresendienst im Jugendclub übernehmen kann.“

Ein Grund für mangelndes Engagement sind fehlende Informationen: Was könnte ich mit wem, wo tun? Ein weiteres entscheidendes Hemmnis ist das eigene defizitäre Selbstbild: „Ich kann eigentlich nichts richtig gut.“

Behutsames Nachforschen, gemeinsame Entdeckungsreisen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern jedoch in vielen Fällen Erstaunliches zutage, auch für die Jugendlichen selbst.

Schule wird ihrem Auftrag, jungen Menschen bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu helfen, u. a. dann gerecht, wenn sie ihnen bei den ersten Schritten in

Richtung Engagement Hilfestellung leistet. So vermittelt sie ihnen, dass ihr Beitrag für die Gesellschaft wichtig ist und dass sie einzigartige Individuen sind. Die folgenden Anregungen beschreiben Anlässe und Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten von Engagement und bieten hierfür methodisches Handwerkszeug.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

Junge Menschen brauchen

- emotionale Zugänge zum Thema
- Informationen, wo und wie sie sich engagieren können
- Mut und Ermutigung, um den ersten Schritt ins Engagement zu wagen
- Gelegenheiten, um hinterher über die Aktionen reflektieren zu können

Die Förderung von Selbstwirksamkeit ist eine Voraussetzung dafür, dass Jugendliche bereit sind, sich für andere zu engagieren. Die Überzeugung Jugendlicher, selbst etwas Positives zu bewegen und zu Problemlösungen beitragen zu können, kann sich nur durch entsprechende Erlebnisse entwickeln. Für solche Erfolgserlebnisse müssen die Jugendlichen aber zunächst in irgendeiner Weise aktiv werden. Dieser „Kreislauf“ kann in kleinen praktischen Schritten in eine Aufwärtsspirale verwandelt werden: Teamübungen im Klettergarten, die gemeinsame Kanutour oder die Organisation einer Klassenparty u. v. a. m. können zu ermutigenden Erfolgserlebnissen werden.

ANLÄSSE UND MÖGLICHKEITEN DER FÖRDERUNG VON ENGAGEMENT

1

Ermutigung zu und Begleitung von freiwilligem Engagement kann unterschiedliche Anlässe und Anknüpfungspunkte haben, die wiederum jeweils andere Vorgehensweisen erfordern.

UNTERSTÜTZUNG DES FREIWILLIGEN ENGAGEMENTS IM UNTERRICHT

Die Förderung von Engagement kann geplant vonstatten gehen:

- Im Rahmen eines Unterrichtsprojekts recherchieren, referieren und diskutieren
- Jugendliche über die Arbeit und die Programme und Ziele von Nichtregierungsorganisationen informieren
- Die Lerngruppe stattet beispielsweise der Geschäftsstelle von Amnesty International einen Besuch ab

oder

- Die Lerngruppe lädt eine Vertreterin oder einen Vertreter von terre des hommes in den Unterricht ein – o. Ä.
- Die UN-Konvention zu den Kinderrechten wird im Unterricht behandelt. Die Jugendlichen tragen zusammen, an welcher Stelle Kinderrechte weltweit und in ihrer unmittelbaren Umgebung verletzt werden. Sie informieren sich über globale Zusammenhänge: Was haben die Markenturnschuhe und der Fußball mit den Kinderrechten zu tun? Hieraus kann sich beispielsweise ein „Fair trade – fair play“-Projekt entwickeln.
- Durch die Auseinandersetzung mit der Demokratie als Regierungsform stoßen junge Menschen auf die Frage nach den eigenen Beteiligungsmöglichkeiten. Sie besuchen z. B. das Kinder- und Jugendbeteiligungsbüro, laden Vertreterinnen und Vertreter des Jugendparlamentes ein oder diskutieren mit jungen Menschen einer Servicestelle Jugendbeteiligung, wie sie selbst aktiv werden könnten.
- Passend zum Thema im Biologieunterricht kann die Klasse an einem Praxiseinsatz der ansässigen Jugendgruppe des Bundes für Umwelt und Naturschutz (B.U.N.D.) teilnehmen und einen Krötenzaun zum Schutz der Tiere während der Krötenwanderung bauen. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler die Wechselbeziehungen im Ökosystem, die im B.U.N.D. aktiven Jugendlichen und das Jugendprogramm der Umweltschutzgruppe kennen. Sie erfahren auch etwas über das Freiwillige Ökologische Jahr, das dort absolviert werden kann.

FREIWILLIGENAGENTUREN UND FREIWILLIGENTAGE FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Freiwilliges Engagement ist heute in vielen Städten durch Freiwilligenbörsen professionell organisiert.

In diesen Anlaufstellen werden Interessierte individuell beraten, damit sie einen Einsatzort finden, der zu ihnen passt. Einsatzstellen müssen Qualitätskriterien erfüllen und zum Beispiel nachweisen, dass eine angemessene Betreuung der freiwillig Tätigen erfolgt. Mittlerweile existieren sogar spezielle Jugendfreiwilligenagenturen. Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind gerne bereit, die Schule zu besuchen.

„... DAS HAT UNS SO AUFGEREGT UND DA HABEN WIR BESCHLOSSEN, ETWAS ZU TUN.“ MIT SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN AM PULS DER ZEIT

Ein anderer Weg ins Engagement führt über das Aufgreifen aktueller Geschehnisse und Anregungen, die durch die Schülerinnen und Schüler eingebracht werden – häufig auf eine Art, die den Unterricht scheinbar stört. Anlässe für Engagement bieten sich laufend sowohl aus dem Schulkontext als auch aus lokalen und globalen Ereignissen heraus:

- Immer wieder gibt es Konflikte zwischen Jugendlichen auf dem Schulhof und im Unterricht. Diese liefern die Anlässe, die Themen Konfliktentstehung und Konfliktbewältigung im Unterricht aufzugreifen. Die Jugendlichen kommen auf ihre persönlichen Erfahrungen und Strategien im Umgang mit Gewalt zu sprechen und erarbeiten sich Grundlagen-

kenntnisse. Sie beschließen, in der Schule für ein besseres Miteinander zu werben. Mit Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen stellen sie ein Programm zusammen, für das sie z. B. Deeskalationstrainerinnen und -trainer, Betzavta-Expertinnen und -Experten und Konfliktlotsinnen und -lotsen aus anderen Schulen einladen.

- Jugendliche beschäftigen sich mit tagesaktuellen Nachrichten: Hochwasser, Wirbelsturm, Kindersoldaten, Protesten.

Der Umgang mit solchen Themen führt in der Regel über weitere Informationen zum Handeln.

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich über Ursachen eines Konflikts oder einer Katastrophe, über Welt-handelsbeziehungen und kommunale Entscheidungsstrukturen gezielt informieren, die Ergebnisse vorstellen und diskutieren
- mit dem Jugendstadtrat oder dem Bürgermeister/der Bürgermeisterin bzw. anderen politischen Vertreterinnen und Vertretern über Umsetzungsmöglichkeiten eines zuvor formulierten Anliegens ins Gespräch kommen
- Jugendliche einer regionalen Servicestelle Jugendbeteiligung bzw. einer Youthbank einladen und sich beraten lassen, ob das geplante Projekt realistisch ist und wie der Antrag zur finanziellen Unterstützung geschrieben werden muss
- ortsansässige Jugendverbände besuchen
- den Kontakt zu einer Schule in einem anderen Land suchen

Recherche, Ideenfindung und Projektplanung führen in der Regel zu kreativen Lösungsansätzen und Aktionsideen. Die Jugendlichen setzen ihre Medienkompetenz ein. Sie organisieren öffentlichkeitswirksame Menschaufmärsche, so genannte „Flashmobs“. Sie erstellen gekonnt kleine One-Minute-Handyspots und verbreiten sie innerhalb kürzester Zeit an Hunderte Jugendliche. So entwickelte die Schülerfirma „ONO-Systems“ des Otto-Nagel-Gymnasiums ein Computerprogramm zur Einführung eines Feedbacksystems in Schulen.

2

METHODENSET: ENGAGEMENTPROJEKTE GEMEINSAM PLANEN

Im Folgenden werden Methoden und exemplarische Inhalte für eine Projektwoche oder ein Unterrichtsprojekt über mehrere Wochen dargestellt.

WARM UP UND ACTION ZWISCHENDURCH

„Spielen?! Ich bin doch kein Kleinkind!“ – Jugendliche wie Erwachsene sind es häufig nicht mehr gewohnt zu spielen. Spielerische Übungen sind aber keine Spielerei, sondern sinnvoller Bestandteil von Gruppenprozessen und Projekten.

Unter anderem dienen sie

- der körperlichen Bewegung, die auch die Gedanken in Bewegung bringt
- der Auflockerung und Aktivierung
- dem persönlichen Kennenlernen
- der Konzentration nach langen Sitzphasen
- der Auflösung von Teilgruppen zugunsten der Teambildung
- der Stärkung von Kooperationsfähigkeit.

Zahlreiche Spielkarteien und Internetdatenbanken bieten Anregungen wie z. B. der Methodenkoffer der Bundeszentrale für politische Bildung mit derzeit 216 Übungen sowie die Internetseite des Deutschen Kinderhilfswerks. Bei der Auswahl der Übung ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, die Übung nach eigenen Vorlieben zu wählen. Wer selbst eher zurückhaltend ist, wird sich nicht in die Rolle des TV-Entertainers begeben, wer ungerne singt, sich kein Singspiel aussuchen. Wichtig ist allerdings, dass die Übungen Gelegenheit zu körperlicher Bewegung geben – auch dann, wenn der begleitende Erwachsene selbst keine Sportkannone ist.

Beachtung verdient die Unterscheidung von Spielen und spielerischen Übungen: Während ein Auflockerungsspiel um der Auflockerung willen gespielt wird, erfordert eine Kooperationsübung eine Nachbesprechung. Schülerinnen und Schüler können durch die Reflexion ihre praktischen Erfahrungen in Handlungswissen überführen. Auch muss es die Gelegenheit zur Reflexion geben, um gegebenenfalls auch unangenehme Erfahrungen mit der Gruppe bearbeiten zu können. Pädagoginnen und Pädagogen, die wenig Erfahrung mit solchen Übungen haben, können an entsprechenden Seminaren der sozialpädagogischen Landesfortbildungsstätten teilnehmen, um die Wirkung besser einschätzen zu können.

DAS MITEINANDER IM PROJEKT

Eine Lerngruppe ist nicht automatisch ein gut funktionierendes Team. Eine Voraussetzung für erfolgreiche Zusammenarbeit ist die Erarbeitung gemeinsamer Regeln des Miteinanders.

Vgl. Medien – Links
– Kontakte

Vgl. Baustein II A: Partizipation in der Schule;

MEIN ENGAGEMENT

Schülerinnen und Schüler stellen ihr Engagement anhand von Leitfragen in 10-minütigen Kurzreferaten der Klasse vor. Sie können ihre Ausführungen ggf. mit Fotos illustrieren. Leitfragen können sein:

- Wo engagiere ich mich? (Jugendhaus, Seniorenheim, Nachbarschaft, Umweltgruppe)
- Was mache ich da (Tätigkeiten)?
- Wie bin ich dahin gekommen?
- Was erlebe ich (mein lustigstes, traurigstes, aufregendstes Erlebnis)?
- Was gefällt mir an dem Ort und meiner Tätigkeit?

Die Pädagogin oder der Pädagoge weist darauf hin, dass Einkaufen für die Nachbarin und die Funktion als Konfliktlotse in der Schule ebenso zum Engagement zählen wie die Mitgliedschaft bei der Jugendfeuerwehr, einer Menschenrechtsgruppe u. v. m.

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Engagementergebnisse über mehrere Wochen immer zu Beginn der Unterrichtsstunde oder innerhalb einer Projektwoche jeweils zu Beginn des Tages präsentieren und ihre Erfahrungen darstellen und diskutieren.

AUGEN AUF IN DER NACHBARSCHAFT – EIN ERKUNDUNGSGANG

Auf einem Rundgang in Kleingruppen erkunden die Jugendlichen ihren Stadtteil oder ihre Gemeinde im Hinblick auf Möglichkeiten für ein Engagement. Dabei geht es sowohl darum, schon vorhandene Initiativen für Jugendliche als auch Ressourcen zu erfassen. Der Rundgang wird mit Fotos oder Video dokumentiert. Die Jugendlichen haben auch die Möglichkeit, typische Situationen aus ihrem Alltag nachzustellen und ggf. auf Foto / Video festzuhalten. Wenn das Einzugsgebiet der Schule sehr weitläufig ist, kann die Erkundung anhand der Leitfragen auch als Hausaufgabe im Wohnumfeld der Jugendlichen durchgeführt werden.

Für die Pädagoginnen und Pädagogen ist ein solcher Rundgang eine hervorragende Möglichkeit, den Lebensraum ihrer Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Jugendlichen kennenzulernen. Sie achten als Begleiterinnen bzw. Begleiter darauf, lediglich die Rolle des Zuhörers einzunehmen.

Fragestellungen für den Rundgang:

- Was fällt euch in eurer Nachbarschaft auf?
- Wo haltet ihr euch besonders gerne auf?
- Was sind besonders schöne erhaltenswerte Orte?
- Welche Orte findest du hässlich / gefährlich / langweilig?
- Was geschieht an der Bushaltestelle / in der Einkaufspassage / auf dem Schulhof?
- An welchen Orten / in welchen Einrichtungen können Jugendliche sich aufhalten?
- Wo erhalten Jugendliche Unterstützung?
- Wo können sich Jugendliche engagieren?

Im Anschluss an den Rundgang werden die Ergebnisse auf einer großen Gebietskarte zusammengefasst. Dazu werden die Orte mit nummerierten farbigen Klebepunkten versehen (grün für positive, rot für negative Orte) und die Fotos mit der entsprechenden Nummerierung an den Rand der Karte geklebt. Die Jugendlichen stellen sich ihre Ergebnisse gegenseitig vor, um dann gemeinsam zu überlegen, wo sie sich engagieren können.

JEDE UND JEDER IST EIN V.I.P.: WERTSCHÄTZENDE INTERVIEWS

Bonsen/Maleh (2001)

- Jeder Mensch, jedes Team und jede Organisation hat ein ungeahnt großes Potenzial, das manchmal aufblitzt.
- Organisationen bewegen sich immer in Richtung dessen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten und was sie untersuchen.

Von diesen Grundannahmen ausgehend entwickelte sich die Appreciative Inquiry (AI) zu einer Methode der Organisationsentwicklung von Unternehmen. Ein Kernstück ist das wertschätzende Interview, durch das herausragende Erfahrungen erkundet und auch solche Fähigkeiten, die für den Beruf scheinbar nicht relevant sind, angesprochen und erfasst werden können. In abgewandelter Form lassen sich Elemente aus der AI als aktivierende Methoden einsetzen.

Die Jugendlichen suchen sich eine Interviewpartnerin oder einen Interviewpartner. Es sollte jemand sein, dem sie ein gewisses Maß an Vertrauen entgegenbringen, so dass ein persönliches Gespräch möglich ist.

INTERVIEWFRAGEN MIT ANLEITUNG

Nehmt euch für jedes Interview 30 Minuten Zeit. Entscheidet, wer von euch zuerst fragt und schreibt und wer zuerst antwortet. Hört aufmerksam zu. Fragt nach, wenn ihr etwas nicht versteht. Aber diskutiert nicht und gebt keine Ratschläge.

Wer fragt, achtet auf die Zeit und schreibt einige Stichworte mit.

Im Anschluss an das Interview stellt ihr die Antworten der oder des jeweils anderen kurz in der Klasse vor.

Ihr erzählt nur das, was ihr möchtet. Auch nach dem Interview könnt ihr bestimmen, dass etwas nicht in der großen Gruppe erzählt werden soll.

→ *Was machst du am liebsten in deiner Freizeit?*

Die fragende Person schreibt auf Moderationskarten Stichworte mit.

→ *Erinnere dich an ein Ereignis, bei dem du dir mal so richtig selbst auf die Schulter klopfen konntest. Was hast du getan, auf das du stolz warst, was du gut gemacht hast? Erzähle von dem Ereignis. Was ist geschehen? Was hast du erreicht? Wie bist du dahin gekommen?*

Die fragende Person schreibt sich so viele Stichpunkte mit, dass sie die Geschichte in Kurzform mit wenigen Worten wiedergeben kann.

→ *Worin bist du gut, was kannst du gut? Nenne zwei bis drei deiner besonderen Fähigkeiten.*

Die fragende Person schreibt die Stichworte auf Moderationskarten mit.
Falls dir eine Antwort schwerfallen sollte, erinnere dich an die Geschichte von gerade eben. Durch welche Fähigkeiten hast du erreicht, was du wolltest?

- *Was würden dein bester Freund / deine beste Freundin oder jemand anderes, der dich gut kennt, auf die Frage antworten, was du gut kannst?*

Die fragende Person schreibt die Stichworte auf Moderationskarten mit.

- *Stell dir vor, du wachst morgens auf und ein Wunder ist geschehen: Die Welt ist so, wie du sie dir wünschst. Wie sieht sie aus? Wie gehen Kinder, Jugendliche und Erwachsene miteinander um? Was geschieht in dieser Welt?*

Die fragende Person schreibt wichtige Stichworte auf Moderationskarten mit.

- *Was könntest du morgen als ersten Schritt tun, um diesem Wunder ein kleines Stück näher zu kommen?*

Die oder der Interviewer schreibt Stichworte auf Moderationskarten mit. Anschließend wird nochmals abgeglichen, ob wirklich das aufgeschrieben wurde, was der oder dem Interviewten am wichtigsten ist.

Die Partnerinnen und Partner tragen ihre Ergebnisse in der Gesamtgruppe vor, wobei jede Person ihre Interviewpartnerin bzw. ihren Interviewpartner vorstellt. Dabei bringen sie die Moderationskarten („Spickzettel“) passend zum Erzählten an der Pinnwand an (Zeitbedarf etwa 10 Minuten pro Paar). Der begleitende Erwachsene trägt die Verantwortung dafür, dass die Beiträge respektvoll gewürdigt werden. Dies bedeutet, dass sie oder er unter Umständen sehr klar auf Zwischenrufe oder Gelächter reagieren muss. Die Jugendlichen sollen ermutigt werden, sich gegenseitig zu applaudieren und den Applaus dankend anzunehmen. Diese Situation ist für Jugendliche, die es nicht gewohnt sind, Anerkennung zu bekommen, möglicherweise schwer auszuhalten und erfordert eine Atmosphäre von freundlicher Annahme, Respekt und der Vermittlung von Sicherheit durch die Pädagogin oder den Pädagogen.

Im Anschluss an die Beiträge wird die Aufmerksamkeit auf die vielen verschiedenen Fähigkeiten, die in der Klasse vorhanden sind, gelenkt. Diese bergen einen Schatz von Handlungsmöglichkeiten.

IDEEN ENTWICKELN

Aus den Ergebnissen des Rundgangs, der Partnerinterviews, der Formulierung von Problemstellungen oder anderen Formen von Recherchen der Jugendlichen werden Ideen für ein freiwilliges Engagement entwickelt. Um aus möglichst vielen Ideen auswählen zu können, ist es sinnvoll, nach dem Trichter-Prinzip zu verfahren, d. h. zunächst alle Gedanken zuzulassen und Bewertungen zurückzustellen.

IDEENSAMMLUNG

Am Anfang der Ideensammlung steht eine klare Fragestellung, z. B.:
Was können wir Jugendlichen in unserem Stadtteil für uns und andere tun?

Oder, bezogen auf ein bestimmtes Themengebiet:

Was können wir Jugendlichen tun, um den Vertrieb von „Fair Trade“-Waren in unserer Gemeinde zu fördern?

Für die Ideensammlung bietet sich das Aufschreiben auf Moderationskarten an. Je nach Gruppenatmosphäre und Aktivitätsgrad schreibt entweder jede und jeder für sich jeweils einen Aspekt auf eine Karte oder aber die Ideen werden nacheinander in den Raum gerufen und von zwei bis drei Jugendlichen notiert. Die Karten werden an die Pinnwand geheftet (oder auf dem Boden ausgelegt), Verständnisfragen geklärt und die Karten anschließend nach Themengruppen sortiert. Dann werden die einzelnen Blöcke mit Überschriften versehen.

Anhand der Moderationscollage hat die Gruppe nun einen Überblick über mögliche Felder des Engagements. Nun kann eine erste Zuordnung nach Interessen erfolgen. Je nach Konkretisierungsgrad des Ergebnisses können evtl. schon kleine Kreise mit Namen versehen und an die Themengruppen gehängt werden.

KOPFSTANDMETHODE

Dies ist eine Methode, um kreativ an Aufgaben und Probleme heranzugehen und neue, ungewohnte Sichtweisen zu entwickeln. Man fragt zu einem Thema, was die Befragten schlecht finden und kehrt das Genannte dann zusammen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ins Positive um.

→ Methoden-
Werkstatt

WIR WENDEN DAS BLATT

Die Gruppe steht um eine Plastikfolie und macht sich Gedanken über das behandelte Problemfeld. Die Frage- oder Problemstellung ist für alle sichtbar auf der Folie angebracht: „Was muss geschehen, damit unser Stadtteil jugendfreundlicher wird?“ etc. Die Gedanken und Ideen werden auf Moderationskarten oder Klebezetteln gesammelt und auf die Folie geklebt.

Nun stellt sich die gesamte Gruppe auf die Folie. Sie versucht nun „das Blatt zu wenden“, d. h. die Folie, auf der sie steht, zu wenden, ohne den Boden zu berühren (gefährliche Piranhas, Feuer, ...).

Der Erfolg wird bejubelt und der Gruppenprozess gemeinsam ausgewertet.

Mögliche Auswertungsfragen:

- Was ist geschehen, damit sich das Blatt wenden konnte?
- Was hat gut geklappt?
- Was hat zum Erfolg beigetragen?
- Wie haben sich die Beteiligten in ihrer jeweiligen Rolle gefühlt?
- Was hätten sie gebraucht, um sich wohler zu fühlen?
- Was hat sie davon abgehalten, sich anders zu verhalten?
- Was hat dazu beigetragen, dass jemand sich gut aufgehoben gefühlt hat?

Im Anschluss an die Auswertung wird folgende Fragestellung eingebracht: „Was kann und was will ich tun, damit ...?“

An dieser Stelle kann auch noch einmal auf die Ergebnisse der Partnerinterviews hingewiesen werden: die Entscheidung für eine Tätigkeit sollte sich auch an den Fähigkeiten und dem orientieren, was einem Spaß macht.

Je nach Thema haben sich vielleicht schon mehrere Gruppen gebildet, die sich für ähnliche Projekte interessieren und diese gemeinsam entwickeln möchten.

Nun geht es an den **Realisierungskcheck der Ideen** und die **gemeinsame Entwicklung von Projektskizzen anhand von Leitfragen**. Sinnvoll kann es sein, mit **Kreativitätstechniken** verrückte Ideen zu spinnen, die in innovative, originelle Aktionen münden. Bei allen Schritten sollten die Jugendlichen für die Inhalte verantwortlich sein, während die Pädagoginnen und Pädagogen helfen, den Prozess zu strukturieren.

REALISIERUNG

3

DAS LIEBE GELD

Wer sich in bestehenden Institutionen und Vereinen engagiert, braucht sich um Finanzierungsfragen in der Regel keine Gedanken zu machen. Im Gegenteil: Manchmal winkt sogar eine kleine Aufwandsentschädigung für das Engagement.

Für öffentlichkeitswirksame „wohltätige Zwecke“ oder Projekte mit lokalem Bezug sind in der Regel regionale Betriebe und Sparkassen gute Ansprechpartner. Gemeinsam wird zuerst ein Brief formuliert, der für das Anliegen wirbt. Dann wird ein Gesprächstermin mit einem Rollenspiel bzw. eine kleine Präsentation vorbereitet. Dabei werden Kompetenzen eingeübt, die für das ganze Leben nützlich sind.

Ein anderer Weg der Mitteleinwerbung sind Förderanträge. Anträge, die auf der Initiative von Jugendlichen beruhen, haben gute Chancen auf Bewilligung. Gesellschaftliches Engagement wird beispielsweise durch das Programm „die Gesellschafter“ unterstützt. Alle Bundesländer haben aber auch eigene Stiftungen, die auf den Internetseiten der Kultusministerien zu finden sind.

Besonders reizvoll für kleinere Projekte sind die sog. Youthbanks. Junge Menschen stehen mit Rat und Tat und ihrer eigenen Projekterfahrung bereit und entscheiden über die Mittelvergabe. An dieser Stelle eröffnen sich gleichzeitig neue Ideen für ein Engagement, da die Youthbankerinnen und Youthbanker in der Regel auch eigene Projekte der Jugendbeteiligung durchführen.

Das Thema „Freiwilliges Engagement“ hat Hochkonjunktur und so bieten sich hier immer wieder auch Möglichkeiten für größere Vorhaben.

In der Regel sind aber die kleineren Programme hilfreicher, da sie mehrmals im Jahr Fördermittel ausgeben und da deren Beantragung mit weniger Aufwand verbunden ist.

Vgl. Medien – Links
– Kontakte

ANERKENNUNG UND REFLEXION

Prinzipiell kann Engagement nur auf Freiwilligkeit basieren. Dies schließt durchaus Leistungsanreize und Anerkennung des Engagements ein, so die Erwähnung des „Freiwilligen Engagements“ im Zeugnis oder die öffentliche Anerkennung und Beurkundung auf Schulfestern.

Eine Voraussetzung dafür ist, dass außerunterrichtliche Leistungen überhaupt wahrgenommen und ihr Wert für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler erkannt wird.

An der Heinrich-Heine Schule in Berlin können Jugendliche und Erwachsene Personen, die sich in oder für die Schule engagiert haben, für eine Auszeichnung vorschlagen. Dies kann eine herausragende sportliche Leistung sein, Hilfsbereitschaft, eine mutige Streitschlichtung, ein tolles Wandbild oder die erfolgreiche Mitarbeit in der Schülerfirma.

Die Erfahrung von Anerkennung und die damit verbundene Wertschätzung sind Voraussetzungen für ein positives Selbstbild und helfen den Jugendlichen, Defizite an anderer Stelle aktiv anzupacken statt resignativ „das Handtuch zu schmeißen“. Verantwortungsvoll eingesetzt, können Leistungsanreize helfen, die Hemmschwelle des ersten Schritts in Richtung Engagement zu überwinden.

Zur Sicherung des Lernerfolges ist es bedeutsam, dass die Planung und Durchführung solcher Projekte, die aus dem Unterricht heraus entwickelt werden, auch im Unterricht reflektiert werden. Erst dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler, was sie besser oder anders machen wollen und können ihre im Projekt erworbenen Kompetenzen auf andere Bereiche übertragen und nutzen.

→ [Methoden-
Werkstatt](#)

UNTERSTÜTZUNG IM NETZWERK

Voraussetzung für komplexe Programme sind eine qualifizierte Begleitung und Beratung. Das Netzwerk „Lernen durch Engagement“ fördert die bundesweite Verbreitung von Qualitätsstandards, bildet Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter aus und unterstützt Schulen beim Aufbau von Service-Learning-Projekten, die auch vorzugsweise im Unterricht geplant, durchgeführt und ausgewertet werden.

Die Planung und Durchführung solcher Projekte wird in „Hands for Kids“, Baustein 3, Lernfeld „Kinder übernehmen Verantwortung“ dargestellt. Das dort beschriebene Vorgehen ist auf die Sekundarstufe I direkt übertragbar.

Vgl. Medien – Links
– Kontakte

IV. Medien – Links – Kontakte

LITERATUR

ZUR MODERATIONSMETHODE

Klebert, Karin; Schrader, Einhard; Straub, Walter G. (1967): Moderations Methode. Hamburg

Metaplan GmbH (1992): Fibel zur Metaplantechnik. Quickborn

Neuland, Michèle (1995): Neuland Moderation. Eichzell

Neuland, Michèle (Hrsg.) (1995): Schüler wollen lernen – Lebendiges Lernen mit der Neuland-Moderation. Eichzell

Schnelle, Eberhard (1982): Metaplan Gesprächstechnik. Quickborn

ZUR METHODE: APPRECIATIVE INQUIRY

Bonsen, Matthias; Maleh, Carole (2001): Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim, Basel

AUFBEREITUNG DER METHODE FÜR DIE PROJEKTPLANUNG MIT GRUNDSCHÜLERINNEN UND -SCHÜLERN:

Wedekind, Hartmut; Kessemeier, Achim; Seitz, Alexandra (2007): Wir-Werkstatt: für Kinder, die sich auf ihre Stärken besinnen. Hrsg. Deutsches Kinderhilfswerk. (Neuausgabe) Berlin (= Methodenreihe; Heft 2)

ZUM FACHLICHEN HINTERGRUND

AJC (Berlin); MBJS (Brandenburg); SenBWF (Berlin); LISUM Berlin-Brandenburg; DeGeDe (Landesverband Berlin-Brandenburg); RAA (Brandenburg) (Hrsg.) (2010): Hands for Kids – ein Grundwertecurriculum für Demokratie. Berlin

Backhaus, Kerstin; Moegling, Klaus; Rosenkranz, Susanne (2008): Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Baltmannsweiler

BMFSFJ (Hrsg.) (2010): Monitor Engagement. Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009. Berlin

Dresen, Antje (2007): Ursachen und Wirkungen ehrenamtlichen Engagements in sportorientierten Jugendkulturen. In: Göttlich, Udo; Müller, Renate; Rhein, Stefanie; Calmbach, Marc (Hrsg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen. Weinheim, München

KMK; BMZ (2007): Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf (20.09.10)

KMK: (Beschluss vom 06.03.2009): Stärkung der Demokratieerziehung. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (20.09.10)

Shell-Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): 15. Shell-Jugendstudie.
Frankfurt a. M.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried;
Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen
Bildung. Stuttgart

LINKS

www.berliner-freiwilligentag.de (20.09.10)

Informationen zum jährlichen Freiwilligentag in Berlin

www.bildungsspiegel.de (19.08.08)

www.buergergesellschaft.de (20.09.10)

Wegweiser Bürgergesellschaft Informationen und Kontaktdaten rund
um bürgerschaftliches Engagement

www.das-buergernetz.de (20.09.10)

Aktuelle Seite zu zivilgesellschaftlichem Engagement – gefördert vom
Bundesministerium des Inneren

www.dbjr.de/index.php?m=1&id=22&type=LJR (20.09.10)

Deutscher Bundesjugendring/Kontaktdaten der Landesjugendringe
und ihrer Mitgliedsorganisationen: Von der Jugendfeuerwehr über die
Falken bis zur Schreberjugend.

www.globaleslernen.de (20.09.10)

Serviceseite der „Eine-Welt-Internet-Konferenz“ (EWIK) in Zusammen-
arbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit
mit vielfältigen Unterrichtsmaterialien, Grundlagentexten und Informa-
tionen über und Kontaktdaten von Nichtregierungsorganisationen.

www.jugendbeteiligung.info (20.09.10)

Servicestelle Jugendbeteiligung: Zusammenschluss engagierter junger
Menschen, die ein bundesweites Netzwerk regionaler Servicestel-
len von Jugendlichen für Jugendliche organisieren und sich darüber
hinaus parteien- und verbandsunabhängig für mehr Jugendbeteiligung
einsetzen.

www.kinderpolitik.de/kinderpolitische_landkarte/uebersicht.php (20.09.10)

Kinderpolitische Landkarte des Deutschen Kinderhilfswerks mit An-
sprechpartnerinnen und Ansprechpartnern von Kinder- und Jugendbe-
teiligungsbüros, Kinder- und Jugendparlamenten und jugendpolitischen
Initiativen im gesamten Bundesgebiet.

www.mitarbeit.de (20.09.10)

Stiftung Mitarbeit mit Informationen und kostengünstigen praxisnahen
Arbeitshilfen für bürgerschaftliches Engagement.

www.national-coalition.de (20.09.10)

Informationsseite der National Coalition (NC). Die NC ist der bundes-
weite Zusammenschluss von über 100 Nichtregierungsorganisationen
zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in der Bundesrepublik
Deutschland.

www.servicelearning.de (20.09.10)

Website des Netzwerkes „Lernen durch Engagement“. Eine Initiative der Freudenberg-Stiftung.

www.schueler-helfen-leben.de (20.09.10)

Bundesweiter Freiwilligentag, der von Schülerinnen und Schülern organisiert wird. Die Jugendlichen wählen jährlich ein zu begünstigendes Projekt aus.

INFORMATIONSEITEN IN DEN EINZELNEN BUNDESLÄNDERN

www.jugendbeteiligung-brandenburg.de (20.09.10)

www.jugendgemeinderat.de (20.09.10)

Dachverband der Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg

www.mitbestimmen-in-berlin.de (20.09.10)

www.net-part.rlp.de (Rheinland-Pfalz) (20.09.10)

METHODENSAMMLUNGEN

www.bpb.de/methodik/5JRHMH,0,0,Methodensuche.html (20.09.10)

Methodenkoffer der Bundeszentrale für politische Bildung

www.diegesellschaft.de (20.09.10)

www.kinderpolitik.de/methodendatenbank/uebersicht.php (20.09.10)

Methodenkoffer des Deutschen Kinderhilfswerks,
Finanzierungshilfen für gesellschaftliches Engagement und
Jugendinitiativen

www.youthbank.de (20.09.10)

Projektförderung und Projektberatung für kleine Projekte (bis 400 €)
von Jugendlichen

FÜR JUGENDLICHE FÜR BERLIN:

www.jfsb.de (20.09.10)

www.respectabel.de (20.09.10)



Baustein II – Lernangebot C
PARTIZIPATION IN UNTERNEHMEN

PARTIZIPATION IN UNTERNEHMEN

I. Überblick

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen individuelle Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Unternehmen – sowohl an deren eigenen Arbeitsplätzen wie im ganzen Unternehmen. Dazu analysieren sie Beispiele und befragen Expertinnen und Experten. Sie machen sich ihre eigenen Ansprüche an die zukünftige berufliche Tätigkeit bewusst, überprüfen sie an den Realisierungsmöglichkeiten und den zugrunde liegenden Werteorientierungen.

AUFBAU

1 Wie will ich arbeiten? Was ist mir im Beruf wichtig?

- Fallbeispiel: „Erfolg ohne Chef“
- Reflexion: Meine Ansprüche

2 Vom Wunsch zur Wirklichkeit

- Textanalyse und Präsentation: Gestaltungsspielräume und ihre Grenzen
- Reflexion: Stimmt mein Bild von der Arbeitswelt?

3 Macht und Mitbestimmung

- Rollenspiel: Konflikt um Arbeitszeit
- Rollenspiel: Konflikt um Prämien
- Kann ein Betriebsrat die Konflikte lösen?
- Expertenbefragung: Wirkungen der Mitbestimmung in der Praxis

4 Bilanz: Individuelle Ansprüche und die Anforderungen der Unternehmen

5 Veröffentlichung / weiterführende Untersuchung

6 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- interpretieren die Darstellung eines Unternehmens mit Blick auf Entfaltungsmöglichkeiten der einzelnen Mitarbeiterin bzw. des einzelnen Mitarbeiters und mit Blick auf die Motive der Eigentümer
- erläutern und begründen ihre eigenen Ansprüche an berufliche Tätigkeiten und reflektieren ihre eigenen Lebensvorstellungen
- analysieren Texte über Selbstständige, Unternehmen und Entwicklungstrends der Arbeitswelt im Hinblick auf die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten und vergleichen diese mit ihren eigenen Vorstellungen von der Arbeitswelt
- schätzen anhand von Konfliktsituationen, Informationen zur Wirkung der Mitbestimmung sowie Positionen von Expertinnen und Experten die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit in Unternehmen ein
- bestimmen und reflektieren ihre eigenen berufsbezogenen Werte und diskutieren deren Widersprüche mit den Unternehmenswerten
- üben sich im Rollenspiel und seiner Reflexion
- üben sich in der Planung, Durchführung und Auswertung einer Expertenbefragung
- stellen ihre Arbeitsergebnisse in den Unternehmen und in der Öffentlichkeit vor

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | Freiheit | Frieden |
Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | **Kreativität** |
Respekt | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit |
Würde

II. Fachliche Informationen

Im Mittelpunkt stehen Möglichkeiten und Grenzen der Arbeitsgestaltung in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Die moderne Arbeitswelt bietet dem einzelnen Erwerbstätigen mehr Chancen als früher, die persönlichen Vorstellungen zu verwirklichen und mehr Verantwortung zu übernehmen; dies kommt – legt man die Ergebnisse der Shell-Studie 2006 zugrunde – den Wertvorstellungen der Jugendlichen zu Arbeit und Beruf nahe. Die Unternehmen stehen vor der Herausforderung, ihre Unternehmenskultur an die neuen Möglichkeiten der Arbeitsgestaltung anzupassen. Das deutsche Mitbestimmungsmodell (betriebliche Mitbestimmungsrechte für die Betriebsräte, Drittelparität in den Aufsichtsräten von Kapitalgesellschaften mit über 500 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, paritätische Mitbestimmung in den Aufsichtsräten entsprechender Unternehmen mit mehr als 2.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei doppeltem Stimmrecht für die Vorsitzende oder den Vorsitzenden des Aufsichtsrats, paritätische Mitbestimmung in Betrieben der Montanindustrie)

könnte zur Ausgestaltung neuer Möglichkeiten der Arbeitsgestaltung unterstützend und förderlich wirken.

Die rechtlich gefasste Mitbestimmung in Deutschland geht bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zurück. Sie schafft durch eine Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Macht in Unternehmen Rahmenbedingungen dafür, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihr Wissen und Können einbringen können, es für den betrieblichen Erfolg genutzt wird und ihre Würde anerkannt wird.

Seitens der Unternehmerverbände, Gewerkschaften und der Wissenschaft wird das deutsche Mitbestimmungsmodell unterschiedlich bewertet. So kam die Regierungskommission zur deutschen Mitbestimmung (2006) nicht zu gemeinsamen Empfehlungen zur Novellierung der deutschen Mitbestimmungsgesetze. Allerdings belegen die meisten empirischen Untersuchungen den wirtschaftlichen Nutzen der Mitbestimmung für die Unternehmen.

Mit der EU verändern sich die Rahmenbedingungen für die nationale Ausgestaltung der Mitbestimmung. Zwischen den Staaten der EU bestehen große Unterschiede. International oder global operierende deutsche Unternehmen sind nicht verpflichtet, sich an die deutschen Gesetze zur Mitbestimmung zu halten. Als Möglichkeiten zur rechtlichen Verankerung der Mitbestimmung in diesen Unternehmen wurden die Institutionen des Europäischen Betriebsrats und der europäischen Aktiengesellschaft/SE geschaffen.

Dieses Lernangebot fokussiert auf innovative Arbeitspolitik in Unternehmen (Vertrauensarbeitszeit, Teamorganisation u. ä.) bzw. Möglichkeiten der Selbstständigkeit und fragt danach, welche Faktoren diese neuen Gestaltungsspielräume fördern und was die Mitbestimmungsregelungen zur Erweiterung der Gestaltungsspielräume beitragen können.

Vgl. dazu die Hinweise auf die Mitbestimmungsregelungen in Europa

III. Didaktisch-methodische Anregungen

Man kann nicht voraussetzen, dass Schülerinnen und Schüler über ein tieferes Verständnis der Arbeitswelt verfügen. Ihre Vorstellungen werden geprägt von Erzählungen in der Familie, von Freunden, den Medien und eigenen partikularen Erfahrungen. Deshalb wird das Thema weitgehend an Beispielen dargestellt, die nah an ihrer eigenen Lebenswelt liegen.

Zum Einstieg sollen eigene Vorstellungen und Wünsche angesprochen und reflektiert werden. Unter dieser Perspektive analysieren die Schülerinnen und Schüler dann im zweiten Schritt Chancen und Grenzen individueller Gestaltungsmöglichkeiten und können dabei zentrale Bedingungen und Erscheinungsformen des Wandels der Arbeitswelt erkennen. Im dritten Schritt wird die Unternehmenskultur als Bedingung für und Folge von Partizipationsmöglichkeiten herausgearbeitet und die Wirkung der Mitbestimmung untersucht. Dies erfolgt erfahrungsorientiert mit Rollenspielen sowie erkundungsorientiert mit einer Expertenbefragung. Abschließend reflektieren die Schülerinnen und

Schüler ihre Vorstellungen darüber, wie sie ihre arbeitsweltbezogenen Ziele und Wertvorstellungen realisieren können oder auch revidieren müssen. Die Materialien und Aufgaben haben ein unterschiedliches kognitives Anspruchsniveau und sind aufsteigend nach einfach / mittel / schwer mit Sternchen gekennzeichnet (★/★★/★★★). Sie sind nach Interessen wählbar. Die Lernangebote sind so konzipiert, dass sie von den Schülerinnen und Schülern weitgehend selbstständig durchgeführt werden können. Je nach Leistungsstand der Lerngruppe kann die Pädagogin bzw. der Pädagoge aber auch stärker steuern und unterstützen.

1

WIE WILL ICH ARBEITEN? WAS IST MIR IM BERUF WICHTIG? ★

Die Schülerinnen und Schüler erhalten einige Statements als Anregung für ihre eigenen Überlegungen. Sie schreiben ihre persönlichen Meinungen dazu auf und tauschen sich darüber mit einer Partnerin bzw. einem Partner aus.

M 1

M 1 WIE WILL ICH ARBEITEN?

FALLBEISPIEL: „ERFOLG OHNE CHEF“

Mit der Partnerin bzw. dem Partner analysieren sie dann das Fallbeispiel in Hinblick auf Aussagen zu den Aspekten Motivation und Einstellungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Bezahlung, Werte und Unternehmenskultur, Arbeitszeit, innerbetriebliche Entscheidungsfindung. Sie tragen die Aussagen zu den verschiedenen Aspekten (an der Tafel) zusammen.

M 2

M 2 ERFOLG OHNE CHEF

REFLEXION: MEINE ANSPRÜCHE

Im dritten Schritt schreiben die Schülerinnen und Schüler jede und jeder für sich anhand der Frage „Was ist mir im Beruf wichtig?“ ihre eigenen wichtigen Ansprüche auf (Geld, Arbeitszeit, Entscheidungsspielraum, Selbstverwirklichung etc.) und bringen sie in eine Rangfolge. Die Gesichtspunkte werden (an der Tafel) gesammelt und es wird eine gemeinsame Rangfolge in der Lerngruppe erstellt, die in der weiteren Arbeit wieder herangezogen wird.

VOM WUNSCH ZUR WIRKLICHKEIT ★★

2

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen an Beispielen Gestaltungsmöglichkeiten in der Arbeitswelt und reflektieren ihre bisherigen Vorstellungen von der Arbeitswelt.

TEXTANALYSE UND PRÄSENTATION: GESTALTUNGSSPIELRÄUME UND IHRE GRENZEN

Die Schülerinnen und Schüler analysieren anhand unterschiedlicher Texte die Chancen und Grenzen individueller Gestaltungsmöglichkeiten in der Arbeitswelt.

Gruppe 1: Innerbetriebliche Gestaltungsspielräume

- M 3 ANGESTELLTE ENTSCHEIDEN, WANN SIE ARBEITEN
- M 4 ANGESTELLTE ENTSCHEIDEN, WIE SIE ARBEITEN

M 3-10

Gruppe 2: Selbstständige (Klein-)Unternehmer

- M 5 JAN DOHMEYER HAT GANZ ALLEIN EINE NEUE AUTOGATTUNG GESCHAFFEN
- M 6 KLEIN WIRD GROSS
- M 7 EIN MODERNES AUTO IST EIN UNHEIMLICH KOMPLEXES INDUSTRIELLES PRODUKT

Gruppe 3: Innerbetriebliche Entscheidungsfindung

- M 8 NICHT TITEL UND POSITIONEN ENTSCHEIDEN. SONDERN ARGUMENTE

Gruppe 4: Entwicklung der Arbeitswelt

- M 9 SCHÖNE NEUE ARBEITSWELT? EIN BRIEF AN MEINE TOCHTER

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten dabei folgende Aspekte heraus und halten ihre Ergebnisse in einer Tabelle fest, (M 10 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER ARBEITSGESTALTUNG):

- Spielräume / Gestaltungsmöglichkeiten
- Bedingungen, die Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen
- Bedingungen, die die Gestaltungsmöglichkeiten einschränken
- neue Anforderungen an die Erwerbstätigen
- persönliche Interessen und Werte der Erwerbstätigen
- Regelungen

Im Unterrichtsgespräch werden die Texte und Gruppenergebnisse vorgestellt, erläutert und in einem Schaubild festgehalten. Anstatt der Tabelle können die Schülerinnen und Schüler auch eine eigene Dokumentationsform entwerfen.

REFLEXION: STIMMT MEIN BILD VON DER ARBEITSWELT?

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen im Unterrichtsgespräch ihr eigenes Bild von der Arbeitswelt, wie sie es in ihrem Alltag über Medien, Praktika, Schule und Erzählungen von Familie und Freunden erfahren, mit dem in diesen Texten vermittelten Aspekten. Sie überprüfen und ändern ggf. ihre

Ansprüche an die eigene zukünftige Berufsarbeit. Sie dokumentieren ihre Überlegungen.

3

MACHT UND MITBESTIMMUNG

Die Schülerinnen und Schüler machen sich das Spannungsverhältnis zwischen den Chancen der einzelnen Mitarbeiterin oder des einzelnen Mitarbeiters zur individuellen Partizipation in der Arbeit und den begrenzenden Bedingungen (Hierarchie, Markt) an zwei Fällen bewusst. Sie erkunden und prüfen, ob Mitbestimmungsregelungen zur Erweiterung der Chancen beitragen können.

ROLLENSPIEL: KONFLIKT UM DIE ARBEITSBELASTUNG ★

M 11

Der Konflikt bezieht sich auf die Flexibilisierung der Arbeitszeit (vgl. M 3): Ein Mitarbeiter soll zwei Projekte gleichzeitig, aber zu verbesserten Bezügen durchführen. Sein Vorgesetzter begründet dies so: Der Mitarbeiter arbeite völlig selbstständig mit guten Ergebnissen und das Unternehmen müsse leider genau in dieser Zeit mit einem neuen Produkt die eigene Marktposition ausbauen. Der Angestellte fühlt sich ausgenutzt und geht zu seinem Vorgesetzten ...

ROLLENSPIEL: KONFLIKT UM PRÄMIEN ★★

M 12

Die Sprecherin eines Teams erhält von der Unternehmensleitung aufgrund der guten Selbstorganisation des Teams eine Prämie (vgl. M 4). Die Teammitglieder gehen leer aus. Sie überlegen, was sie machen sollen ...

Die Schülerinnen und Schüler erläutern jeweils vor dem Rollenspiel ihren Mitschülerinnen und Mitschülern den Hintergrund des Konflikts. Im Anschluss werten die Schülerinnen und Schüler den Verlauf, die Argumente und das Ergebnis aus.

KANN EIN BETRIEBSRAT DIE KONFLIKTE LÖSEN? INFORMATIONEN ZUR BETRIEBLICHEN MITBESTIMMUNG IN DEUTSCHLAND ★★

M 13

Die Schülerinnen und Schüler überlegen angeregt durch einen Text, ob Regelungen des Betriebsverfassungsgesetzes auf ihre Konflikte in den Rollenspielen zutreffen. Sie entwickeln eine neue Spielidee, bei der der Betriebsrat beteiligt wird und präsentieren die beiden Rollenspiele in der Lerngruppe.

EXPERTENBEFRAGUNG ZUR MITBESTIMMUNG ★/★★/★★★

Um die Wirkungen der Mitbestimmung genauer verstehen zu können, führen die Schülerinnen und Schüler eine Expertenbefragung durch, z. B. mit Vertreterinnen und Vertretern von Unternehmerverbänden, Gewerkschaften, Forschungsinstituten, Jugendvertretern, Betriebsratangehörigen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Betrieben mit einem speziellen

Beteiligungskonzept. Vorbereitung, Durchführung und Auswertung werden von den Schülerinnen und Schülern völlig selbstständig gestaltet. Je nach Grad der Selbstständigkeit der Lerngruppe sind abgestufte Hilfen durch die Pädagogin oder den Pädagogen oder eine Eingrenzung der Themenstellung möglich.

Organisatorische Vorbereitung:

Die Pädagogin bzw. der Pädagoge muss im Vorfeld schon die Teilnahme eines oder mehrerer Expertinnen und Experten verabredet und den Termin festgelegt haben.

Inhaltliche Vorbereitung in Gruppen:

Die Schülerinnen und Schüler sammeln aufgrund ihres bisherigen Kenntnisstandes Fragen, die sie den Experten stellen wollen.

Sie erarbeiten sich zusätzliche Informationen zu folgenden Themen:

- Mitbestimmungsregelungen und Fallbeispiele – vgl. www.boeckler.de (20.09.10), workshop-zukunft.de (20.09.10)
- Positionen der Unternehmerverbände, Gewerkschaften und der Wissenschaft zur Mitbestimmungsregelung in Deutschland (M 14)
- Mitbestimmung in Europa (Ländergruppen, Möglichkeiten der europäischen Aktiengesellschaft) – vgl. www.boeckler.de, Stichwort: Mitbestimmungsförderung (20.09.10)

M 14

Die Schülerinnen und Schüler ergänzen und überarbeiten ihren Fragenkatalog. Sie übermitteln die Fragen an die eingeladenen Expertinnen und Experten.

Sie bereiten den Einstieg in die Expertenbefragung vor (vgl. unten) und verteilen die anfallenden Aufgaben unter sich (Begrüßung, Diskussionsleitung, Protokoll, Dank etc.).

Durchführung:

Die Schülerinnen und Schüler stellen zunächst dar, womit sie sich bisher innerhalb dieses Themas beschäftigt haben. Sie bitten dann die eingeladenen Expertinnen und Experten, ihre eigene Sicht darzustellen und auf die einzelnen Fragen einzugehen. Zu kontroversen Positionen soll anschließend eine Diskussion zwischen den Expertinnen und Experten stattfinden.

Auswertung:

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Äußerungen der Expertinnen und Experten anhand der Fragen zusammen, vergleichen sie und halten besonders gekennzeichnet das fest, was ihnen neu ist.

4

BILANZ: INDIVIDUELLE ANSPRÜCHE UND DIE ANFORDERUNGEN DER UNTERNEHMEN

Die Schülerinnen und Schüler überprüfen ihre Ansprüche an ihre zukünftige Berufsarbeit an den neu gewonnenen Erkenntnissen. Das erfolgt in folgenden Schritten:

- Die Schülerinnen und Schüler vergegenwärtigen sich ihre Ansprüche und ergänzen oder verändern sie ggf.
- Sie bilden kleine Gruppen mit solchen Mitschülerinnen und Mitschülern, die ähnliche Vorstellungen geäußert haben. In diesen Gruppen diskutieren sie die Realisierbarkeit ihrer Vorstellungen und was sie zu ihrer Realisierung tun müssen.

Ihre Ergebnisse untergliedern sie nach Ansprüchen,

- die leicht zu realisieren sind
- die schwerer zu realisieren sind
- die wegen mangelnder Realisierbarkeit aufgegeben werden

MÖGLICHKEITEN ZUR PRÄSENTATION

Die Gruppenergebnisse werden entweder auf ein Plakat geschrieben und im Gallery-walk präsentiert oder im Fishbowl von Gruppenvertreterinnen und Gruppenvertretern dargestellt und diskutiert.

→ Methoden-
Werkstatt
Gallery-walk
Fishbowl

5

VERÖFFENTLICHUNG / WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

- Diskussion mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern zu deren Erfahrungen mit Gestaltungsmöglichkeiten in Unternehmen
- Überarbeitung des Berufsorientierungskonzepts der Schule
- Präsentation der Ergebnisse vor Kooperationspartnern der Schule aus der Wirtschaft
- Entwicklung eines Fragenkatalogs zu den Möglichkeiten individueller Arbeitsgestaltung, der an Unternehmen in der Region geschickt wird, zusammen mit einer Einladung zum Gespräch

6

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Zur Auswertung des Unterrichtsprozesses eignet sich z. B. die Expertenbefragung. Die Schülerinnen und Schüler wählen Materialien für ihr Portfolio aus, kommentieren ggf. ihre Auswahl und bearbeiten die Anregungen.

IV. Übersicht Materialien

- M 1 WIE WILL ICH ARBEITEN?
- M 2 ERFOLG OHNE CHEF
- M 3 ANGESTELLTE ENTSCHEIDEN, WANN SIE ARBEITEN
- M 4 ANGESTELLTE ENTSCHEIDEN, WIE SIE ARBEITEN
- M 5 JAN DOHMEYER HAT GANZ ALLEIN EINE NEUE AUTOGATTUNG GESCHAFFEN
- M 6 KLEIN WIRD GROSS
- M 7 EIN MODERNES AUTO IST EIN UNHEIMLICH KOMPLEXES PRODUKT
- M 8 NICHT TITEL UND POSITIONEN ENTSCHEIDEN. SONDERN ARGUMENTE
- M 9 SCHÖNE NEUE ARBEITSWELT? – EIN BRIEF AN MEINE TOCHTER
- M 10 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER ARBEITSGESTALTUNG
- M 11 KONFLIKT UM DIE ARBEITSBELAST
- M 12 KONFLIKT UM PRÄMIEN
- M 13 INFORMATIONEN ZUR BETRIEBLICHEN MITBESTIMMUNG IN DEUTSCHLAND
- M 14 POSITIONEN DER INTERESSEGRUPPEN

→ beiliegende
CD-ROM

V. Medien – Links – Kontakte

Bericht der Regierungskommission zur Mitbestimmung

www.boeckler-boxen.de/1945.htm (20.09.10)

Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände:

www.bda-online.de (20.09.10)

Brand eins:

www.brandeins.de (20.09.10)

Balzert, Sonja; Kuhlmann, Martin; Sperling, Hans J. (2002): Konzepte innovativer Arbeitspolitik. Göttingen (= SOFI-Mitteilungen Nr. 31)

Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.) (o. J.): Mitbestimmen, Mitgestalten, Mitverantworten. workshop zukunft, Heft 10

www.workshop-zukunft.de (20.09.10)

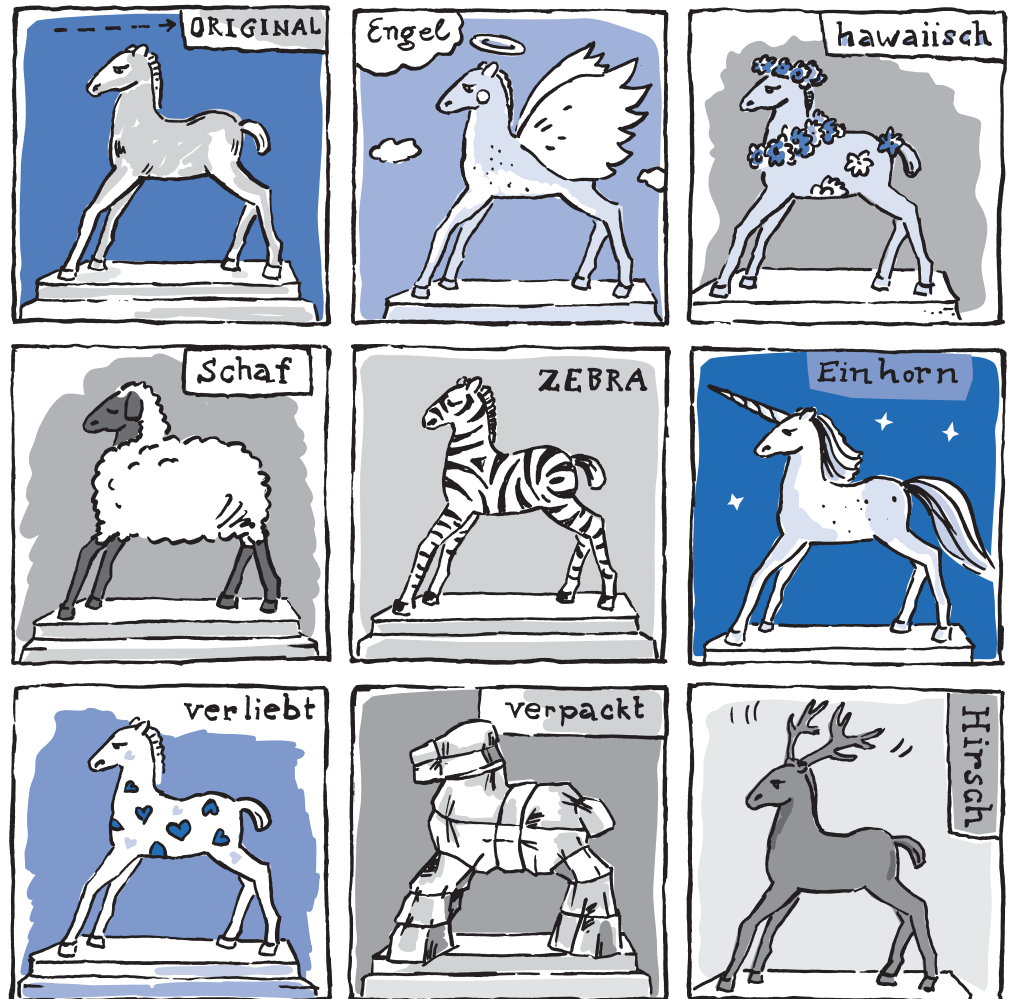
Hans-Böckler-Stiftung; Jäger, Wolfgang (Hrsg.) (2007):

Mitbestimmung im Zeichen der Globalisierung. Wiesbaden (= Unterrichtsbausteine Sekundarstufe II)

www.boeckler.de/pdf/Mitbestimmung_web.pdf (20.09.10)

Jäger, Michael; Keller, Manfred; Pietzsch, Stefanie; Wiskirchen, Markus (2006): Mitbestimmung in Europa. Wiesbaden (= Unterrichtsbaustein)

www.boeckler.de/pdf/p_themenheft_mitbest_europa_2006.pdf (20.09.10)



ERINNERUNG IN BEWEGUNG

I. Überblick

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die Vielschichtigkeit von Erinnerung und die Schwierigkeit der Gestaltung von Denkmälern im öffentlichen Raum. In der Beschäftigung mit dem Lernfeld erfahren sie exemplarisch von gesellschaftlichen Diskussionen und Konflikten, die die Planung und Errichtung von Denkmälern begleiten können. Hierbei geht es in besonderem Maße um die Frage, wem die Erinnerung gehört und welche Beteiligungsformen in der Auseinandersetzung mit Erinnerung möglich sind.

AUFBAU

- 1** Ein Denkmal für mich
- 2** Das Holbein-Pferd
- 3** Wem gehört der Marktplatz von Altstadt?
- 4** Deserteursdenkmal
- 5** Rundgang – learning by going
- 6** Ein Denkmal für uns
- 7** Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen, dass Erinnerung in einer Gesellschaft nicht einheitlich, sondern von der individuellen Perspektive abhängig ist
- diskutieren die Perspektivenvielfalt und lernen dabei, Konflikte zu beschreiben, deren Ursachen zu erkunden und die Motive der beteiligten Akteurinnen und Akteure nachzuvollziehen

- lernen, demokratische Lösungsstrategien zu entwickeln und Kompromisse sowie Aushandlungsprozesse zu finden
- übertragen ihre Erkenntnisse zu den Facetten der Erinnerung auf Stätten des kulturellen und politischen Erinnerns im öffentlichen Raum
- diskutieren die Funktion von Erinnerungsobjekten für das Selbstverständnis einer Gesellschaft
- entwickeln eigene Vorstellungen zur Gestaltung von Erinnerungsobjekten in der Gegenwart unter Berücksichtigung von Perspektiven und realisieren diese in Modellen
- üben ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Selbstorganisation in offenen Lernsituationen

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | Gerechtigkeit | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit | **Würde**

II. Fachliche Informationen

Markant für die Kultur des Erinnerns ist, dass kollektive Wahrnehmungen die subjektiven Wahrnehmungen prägen. Einfluss auf die Erinnerungskultur haben gesellschaftliche Auseinandersetzungen, Verhältnisse und Probleme. Ausdruck findet gerade die öffentliche Erinnerungskultur in einem vielfältigen Spektrum von Initiativen und Herangehensweisen, wozu die Archivierung der Informationen, deren Aufarbeitung und letztendlich die öffentliche Dokumentation und mediale Darstellung gehören.

Bestimmte Anlässe geben immer wieder Impulse für in der Regel kurzfristige, aber dafür intensive gesellschaftliche Diskussionen um einzelne Themenbereiche. Diese sind damit auch einer potenziellen Instrumentalisierung durch aktuelle Interessen unterworfen. Dabei sind Fragen der öffentlichen Erinnerung und somit Geschichtswahrnehmung eng mit Fragen der Legitimation oder Politisierung von Erinnerung und Fragen einer nationalen Identitätsstiftung verbunden.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

EIN DENKMAL FÜR MICH

1

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in eigener Arbeit eine Vorlage für ein Denkmal für sich selbst. Im Zentrum steht dabei die kollektive wie subjektive Wahrnehmung aus einer aktuellen Perspektive, weniger die Darstellung historisch-objektiven Wissens. Es kann zwischen einer privaten und einer öffentlichen Erinnerungskultur sowie deren jeweiligen regelmäßigen und ereignisbasierten Elementen unterschieden werden. Die Übung baut hierbei auf den Erfahrungen und Beispielen aus dem Baustein I (Identität und Gesellschaft) auf.

Beispiele für eine private bzw. subjektive Ausformung der Erinnerungskultur sind Familienalben, Ahnenforschung oder verschiedene Jubiläen mit persönlichem bzw. auch familiärem Bezug.

M 1 EIN DENKMAL FÜR MICH

M 6 EIN DENKMAL FÜR UNS

M 1+6

DAS HOLBEIN-PFERD

2

Das Holbeinpferd ist eine Pferdeplastik in Freiburg im Breisgau und wird seit den 1980er Jahren immer wieder von anonymen Künstlern über Nacht umgestaltet. Anhand dieses Beispiels können die Schülerinnen und Schüler sich mit dem Perspektivenwechsel in der Erinnerungskultur auseinandersetzen. Das Pferd thematisiert sowohl individuelle Inhalte, als auch gesamtgesellschaftlich relevante Ereignisse. Es wird von Gruppen und auch von Einzelpersonen gestaltet und thematisiert sowohl private, als auch öffentlich relevante Ereignisse.

Somit kann eine Debatte um die öffentliche Erinnerungskultur nachvollzogen werden. Die Schülerinnen und Schüler können in Arbeitsgruppen eine Umgestaltung des Denkmals diskutieren und dabei erkennen, wie sich Aushandlungsprozesse gestalten. Ausgehend von einer gemeinsamen Idee bilden sich mehrere Gruppen, die einen Konsens über die Ausgestaltung des zu erinnern- den Themas finden. Anschließend versuchen die Gruppen in einer Debatte die Wichtigkeit und passende Form der Gestaltung ihres Denkmals aufzuzeigen.

M 2 DAS HOLBEIN-PFERD

M 2

3

WEM GEHÖRT DER MARKTPLATZ VON ALTSTADT?

M 3

Die Schülerinnen und Schüler bilden Arbeitsgruppen und erhalten einen Text über die fiktive Kleinstadt Altstadt, die auf ihrem Marktplatz ein neues Denkmal errichten will (AB 1). Sie werden dazu aufgefordert, den Text zu lesen und im Anschluss an die Lektüre in ihrer Kleingruppe die auf dem Arbeitsblatt abgedruckten Fragen zu diskutieren. Die Antworten auf die Fragen sollen stichpunktartig notiert und das Plädoyer soll vorbereitet werden. Außerdem soll die Gruppe ihren Lösungsvorschlag auf einem Flipchartpapier fixieren.

Jeweils eine Person pro Arbeitsgruppe trägt das Gruppenplädoyer zur Lösung des Altstädter Dilemmas vor. Die anderen Gruppenmitglieder befestigen das Flipchartpapier mit dem Lösungsvorschlag der Gruppe an der Wand. Zunächst werden alle Plädoyers gehalten und lediglich Verständnisfragen zugelassen. Erst wenn alle Gruppen ihr Plädoyer vorgetragen haben, sollte anhand der folgenden Fragen mit der Diskussion begonnen werden:

- Sind alle mit der vorgeschlagenen Lösung des Konflikts einverstanden?
- Ist die Argumentation nachvollziehbar?
- Gibt es Ereignisse, die ein öffentliches Gedenken eher erfordern als andere?
- Welche bislang nicht genannten gesellschaftlichen Kontroversen sind bei der Planung eines Denkmals vorstellbar?

M 3 WEM GEHÖRT DER MARKTPLATZ VON ALTSTADT

4

DESERTEURSDENKMAL

M 4

Die Schülerinnen und Schüler recherchieren Informationen zum Deserteursdenkmal in Bonn bzw. Potsdam (www.deserteur-denkmal.de/deserteurdenkmal_geschichte_denkmal_bonn_detail.html), sowie Stuttgart (www.deserteurdenkmal-Stuttgart.de). Sie bewerten die Gestaltung. Sie diskutieren und bewerten Pro-Kontra-Argumente zu diesen Denkmälern. Sie präsentieren ihre Arbeit der Lerngruppe und überlegen sich Möglichkeiten für eine weitere öffentliche Diskussion. Sie können z. B. Politikerinnen und Politiker in Deutschland, die Botschaften von Staaten, welche in bewaffnete Konflikte involviert sind oder andere Institutionen anschreiben und zum Gespräch in die Schule einladen.

Anhand der wenig populären Diskussionen um Deserteursdenkmäler können die Schülerinnen und Schüler exemplarisch die Problematik der gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses vor einer Denkmalserrichtung nachvollziehen.

Die Schülerinnen und Schüler lesen das Material, auf dem die bewegte Geschichte des Deserteursdenkmals des Künstlers Mehmet Aksoy präsentiert wird und bearbeiten die dazu gehörigen Fragen. Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Antworten der Schülerinnen und Schüler besprochen. Dabei soll es auch um die grundsätzliche Frage der Existenzberechtigung eines

solchen „unbequemen“ Denkmals gehen und die Lernenden sollen sich positionieren. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich unabhängig von ihrem tatsächlichen Standpunkt gleichmäßig auf zwei Gruppen, die unterschiedliche Positionen zur Existenzberechtigung von Deserteursdenkmälern einnehmen. Die Schülerinnen und Schüler lesen die Materialien, in denen fiktive Aussagen mit repräsentativen Argumenten für bzw. wider Deserteursdenkmäler enthalten sind. Sie sollen jeweils zu zweit überlegen, ob ihnen weitere Argumente einfallen. Anschließend wird im Plenum ein Streitgespräch geführt. Ziel ist es, mittels einer gelungenen Argumentation zu einem Kompromiss zwischen den beiden Lagern zu kommen.

Um zu überprüfen, inwieweit der Umgang mit dem Bonner Deserteursdenkmal als exemplarisch gelten kann, können die Schülerinnen und Schüler per Internetrecherche nach weiteren Deserteursdenkmälern in Deutschland suchen. Auf der Homepage www.deserteur-denkmal.de befinden sich derzeit Hinweise auf 20 Städte in Deutschland, in denen Mahnmale für Deserteure existieren oder in Vorbereitung sind.

M 4 DESERTEURSDENKMAL

RUNDGANG – LEARNING BY GOING

5

Den thematischen Einstieg in dieses Lernangebot kann ein Brainstorming sein. An der Tafel kann folgende Frage fixiert werden: Welche Denkmäler kennt ihr? Die Nennungen der Schülerinnen und Schüler können an der Tafel oder auch in Form eines Post-it-Brainstormings gesammelt werden. Die Post-its können von den Schülerinnen und Schülern selbst an der Tafel befestigt werden. Im Plenum kann außerdem darüber gesprochen werden, wo die genannten Denkmäler stehen und warum sie an genau diesen Orten stehen.

Die Schülerinnen und Schüler können in einem Video oder mit einer Diashow die Denkmäler in ihrem Wohnort präsentieren und dabei die Hintergründe der jeweiligen Denkmäler referieren. Die Schülerinnen und Schüler suchen nach historischen Personen, die mit ihrem Wohnort in Verbindung stehen und denen sie ein Denkmal widmen würden. Sie überlegen, wie sich dieses Vorhaben realisieren ließe. Im Kunstunterricht können die künstlerischen Konzepte unterschiedlicher Mahnmale beschrieben und analysiert werden (z. B. das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ in Berlin von Peter Eisenman, das „Mahnmal gegen Rassismus“ in Saarbrücken von Jochen Gerz oder das „Harburger Mahnmal gegen Faschismus“ von Jochen Gerz und Esther Shalev-Gerz).

Der Rundgang, der in den Materialien angeregt wird, bezieht sich auf historische Stationen innerhalb des Stadtzentrums von Berlin. Ähnliche Stationen gibt es auch in anderen Städten, die dann Grundlage für die Stadtbegehungen sein können. Die methodischen Konzepte, die hier vorgeschlagen werden, sind mit Sicherheit übertragbar. Der Rundgang befasst sich mit Stationen deutscher Geschichte auf dem konfliktreichen Weg zur Demokratie, wobei die Stationen auf

M 5

diesem Weg Zeitgeschichte und Geschichte miteinander verbinden. Bei allen Stationen handelt es sich um Orte, an denen später Gedenktafeln oder Denkmäler aufgestellt wurden. Die Verbindung zwischen historischem Ereignis und der später durch ein Denkmal erfolgten visualisierten Erinnerung wird somit ersichtlich. Der Rundgang kann sowohl im Unterricht der Sekundarstufe I wie der Sekundarstufe II durchgeführt werden. Aufgrund der Länge der Rundgänge sollte jeweils ein ganzer Schultag dafür eingeplant werden.

M 5 EXEMPLARISCHER RUNDGANG: LEARNING BY GOING

6

M 6

EIN DENKMAL FÜR UNS

Dieses Material knüpft an M 1 EIN DENKMAL FÜR MICH an und fordert die Schülerinnen und Schüler auf, ein gemeinsames Denkmal zu schaffen. Hierbei wird ein hohes Maß an Reflexion und Aushandlungsbereitschaft gefordert.

- Welches Ereignis soll erinnert werden?
- Wen spricht das Ereignis an?
- Ist es für die gesamte Klasse relevant?
- Wie sieht die gestalterische Ausformung aus?
- Sind alle Beteiligten im gleichen Maße in das Geschehen eingebunden?

Anhand dieses Beispiels können die Schülerinnen und Schüler den mitunter langwierigen Prozess erkennen und ein Verständnis für die unterschiedlichen Perspektiven hinter der Erinnerung erlangen.

M 6 EIN DENKMAL FÜR UNS

7

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die unterschiedlichen Präferenzen aller Schülerinnen und Schüler können in der Lerngruppe vorgestellt werden und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden geordnet werden (z. B. für alle ist wichtig / weniger wichtig ...).

IV. Überblick Materialien

→ beiliegende
CD-ROM

- M 1 EIN DENKMAL FÜR MICH
- M 2 DAS HOLBEIN-PFERD
- M 3 WEM GEHÖRT DER MARKTPLATZ VON ALTSTADT?
- M 4 DESERTEURSDENKMAL
- M 5 RUNDGANG – LEARNING BY GOING
- M 6 EIN DENKMAL FÜR UNS

V. Medien – Links – Kontakte

Aly, Götz (1989): Aktion T4 – Die Euthanasie-Zentrale in der Tiergartenstr. 4, Berlin

Endlich, Stephanie; Lutz, Thomas (1995): Gedenken und Lernen am historischen Ort. Berlin

Halbwachs, Maurice (1935): La mémoire collective. Paris
deutsch (2006): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen.
Frankfurt a. M.

Markowitsch, Hans; Welzer, Harald (2005): Das autobiografische Gedächtnis.
Stuttgart

Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung.
Frankfurt a. M.

Patel, Kiran Klaus (2001): In Zusammenarbeit mit dem Deutschen Historischen Museum (DHM); Vogel, Brigitte; Bresky, Stefan: Museumspädagogik Berlin 2001 – Die Vernichtung der europäischen Juden als Thema der Geschichtswissenschaft und einer Ausstellung des DHM. Eine Vorlesungsreihe

Stadtführungen zur Revolution von 1848 mit Walter Kreipe in Berlin:

Kontakt: Walter Kreipe, Bayerische Straße 30;

10707 Berlin Tel.: 0049 (0)30 881 59 17. Fax: 0049 (0)30 889 27 491.

Mail: walter.kreipe@berlin.de

Valéry, Paul (1919/2004): Die Krise des Geistes. Leipzig

www.deserteur-denkmal.de/deserteur-denkmal_geschichte_denkmal_bonn_detail.html (20.09.10)

www.deserteurdenkmal-Stuttgart.de (20.09.10)



Baustein III – Lernangebot A
**FRAUENWAHLRECHT –
wenn aus Unterschieden Benachteiligung wird**

FRAUENWAHLRECHT – wenn aus Unterschieden Benachteiligung wird

I. Überblick

Die Schülerinnen und Schüler entdecken, wie Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu ungleichen Lebenschancen von Frauen und Männern führen und analysieren einige Ursachen. Sie setzen sich mit den Hoffnungen auseinander, die mit dem Kampf um das Frauenwahlrecht verbunden waren und diskutieren aktuelle Vorschläge, institutionelle und weitere geschlechtsspezifische Benachteiligungen von Frauen in der Arbeitswelt abzubauen.

AUFBAU

1 Eigene Erfahrungen mit Unterschieden

- Ungewöhnliche Hobbies?

oder

- Mein Arbeitstag, wenn ich dreißig Jahre alt bin

oder

- Analyse: Geschlechterrolle, Stereotyp und Ausdruck der Individualität
- Produktion: Eigene Erfahrungen mit Unterschieden

2 Führen Unterschiede zwischen Männern und Frauen zu Benachteiligungen?

- Diskussion: Sind Frauen in der Arbeitswelt auch heute noch benachteiligt?
- Analyse: Verdienstabstand – Frauen in Führungspositionen

3 Wie aus Unterschieden zwischen Männern und Frauen Benachteiligungen werden

- Vermutung: Ursachen der Benachteiligungen
- Fallbearbeitung: Mechanismen der Benachteiligung
- Unterrichtsgespräch: Wie kann die Benachteiligung abgebaut werden?

4 Als Gleichberechtigung noch mit dem Stimmzettel erkämpfte wurde

5 Bilanz

- Schriftliche Expertenbefragung
- Expertentalkshow oder Pro-/Kontra-Diskussion: Frauen in Führungspositionen – blockieren die Männer?

6 Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung

7 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- reflektieren ihre eigenen Bilder von den Geschlechterrollen
- analysieren geschlechtsspezifische Benachteiligungen und ihre Ursachen
- analysieren und bewerten gesellschaftliche Strategien zum Abbau geschlechtsspezifischer Benachteiligungen
- bringen ihre Arbeitsergebnisse in die Öffentlichkeit und initiieren Diskussionen
- stellen eigene Erfahrungen mithilfe künstlerischer Ausdrucksmittel dar
- üben die Interpretation von Statistiken

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | **Bildung** | **Freiheit** | Frieden |
Gemeinwohl | Gerechtigkeit | **Gleichheit** | Kreativität | Respekt |
Selbstbestimmung | Verantwortung | Verschiedenheit | Würde

II. Fachliche Informationen

Der aus dem Englischen übernommene Begriff „Gender“ steht für das soziale und kulturelle Geschlecht. Er wird verwendet, um die soziale Dimension des Geschlechts zu verdeutlichen. Geschlecht gilt aus dieser Perspektive als gesellschaftliche Zuschreibung, die vor allem über die Sozialisation erworben wird. Dagegen steht eine andere Position: Aus Untersuchungen über Hirnfunktionen und Hormone schließen Forscher, dass Frauen von Natur aus anders „ticken“ als Männer.

Vgl. Demokratie-
Baustein „Gender und
demokratische Schule“

VEREINBARKEIT VON FAMILIE UND BERUF

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist heute eine zentrale Herausforderung für die Gesellschaft. Sie gilt als ein Schlüssel, um die Gleichheit der Lebenschancen zu ermöglichen, und als eine wichtige Aufgabe der Beschäftigungspolitik. Es geht darum, geeignete Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass Männer und Frauen Erwerbsarbeit und Familienleben nach ihren eigenen Lebensvorstellungen miteinander verbinden können. Internationale Vergleiche zeigen, dass eine vollwertige Erwerbsintegration von Frauen mit einer höheren Geburtenrate durchaus vereinbar ist und dass Kinderfreundlichkeit nicht mit einem Verzicht auf die Arbeitsmarktintegration von Frauen bzw. Müttern „erkauft“ werden muss – oder umgekehrt.

Vgl. Gutachten
„Deutschland im Über-
gang“; Bertelsmann-
Stiftung

Deutschland schneidet aber im internationalen Vergleich sowohl bei der Geburtenrate als auch bei der Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt unbefriedigend ab. Möglichkeiten einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf werden, gerade im Kontext des demographischen Wandels, in der Öffentlichkeit stärker als früher diskutiert. Der Blick auf die tatsächliche Entwicklung der Erwerbsmuster von Familien mit Kindern und ohne Kinder sowie von Alleinerziehenden ergibt folgenden Befund: In Deutschland kommt es noch immer zu einem im europäischen Vergleich deutlichen Einbruch der Erwerbstätigkeit von Müttern. Sobald Kinder im Haushalt leben, wechseln Frauen von Vollzeit zu Teilzeit oder geben die Erwerbstätigkeit ganz auf.

Es ergibt sich ein „polarisiertes“ Erwerbsmuster in Paarhaushalten mit Kindern, das heißt, die Mütter sind zumeist entweder nicht erwerbstätig oder sorgen lediglich für einen Hinzuverdienst. Nichterwerbstätigkeit ist insbesondere bei Alleinerziehenden und bei Müttern mit geringer Qualifikation ausgeprägt. Die eingeschränkte Verfügbarkeit von Betreuungseinrichtungen sowie Anreizprobleme im Steuer- und Transfersystem schlagen sich in diesen Mustern nieder.

Der gesellschaftliche Wandel und Veränderungen in der Arbeitswelt führen nichtsdestoweniger zu einer langfristigen Erosion des Alleinverdienermodells und einer steigenden Erwerbstätigkeit der Frauen, was auch den Wünschen vieler Frauen bzw. Mütter entspricht. Dieser Befund gilt ebenso für andere europäische Staaten. Die Entwicklung verläuft in Deutschland jedoch weniger ausgeprägt und langsamer als in anderen Ländern.

In einer Situation sich wandelnder Arbeitsmärkte sollte aus Sicht der Arbeitsmarktpolitik der Erwerbzugang des zweiten Elternteils erleichtert werden. Damit ließe sich das Haushaltseinkommen besser absichern und die Entscheidung für Kinder würde vielen Paaren leichterfallen. Somit ist auch im Sinne einer guten Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik für ausreichende Beschäftigungssicherheit bzw. Wiederbeschäftigungschancen zu sorgen.

Die empirische Forschung zeigt, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf von einem geeigneten Arrangement politischer und betrieblicher Elemente abhängt. Folgende Faktoren können z. B. für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sorgen:

- materielle Unterstützung der Familien, jedoch unter Beachtung von Arbeitsanreizen
- ausreichende externe Kinderbetreuung, insbesondere in Form einer verlässlichen öffentlichen Infrastruktur
- auf Rückkehr in den Beruf ausgerichtete Beurlaubungsregelungen, flexible Arbeitszeiten und betriebliche Möglichkeiten für die Kinderbetreuung

Im internationalen Vergleich fällt auf, dass in Deutschland eine großzügige Förderung der Familien im Steuer- und Transferrecht gewährt wird, während die Versorgung mit qualifizierter Kinderbetreuung unzureichend und eine familienfreundliche Unternehmenskultur unterentwickelt ist. Gleichzeitig geht die fiskalische Förderung der Familien derzeit zwar mit einer vergleichsweise guten materiellen Absicherung einher, aber auf der anderen Seite auch mit einer

hohen steuerlichen Belastung eines zweiten Einkommens im selben Haushalt, sofern dieses über einen geringfügigen Teilzeitlohn hinausgeht. Dadurch wird noch immer ein Modell verfestigt, das Ein-Verdiener- oder Hinzuverdiener-Familien begünstigt und Zwei-Verdiener-Familien benachteiligt.

FRAUENBEWEGUNG IN DEUTSCHLAND

Die Frauenbewegung, die sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts formierte, um vor allem die Missstände in der (Aus-)Bildung der jungen Frauen zu bekämpfen, errang 1908 ihren ersten Sieg in Deutschland: die Verabschiedung eines reichseinheitlichen Vereinsgesetzes. Es hob die politische Sonderstellung von Frauen auf, die Frauen zum Beispiel den Eintritt in eine Partei nicht gestattet hatte. Es sollte weitere zehn Jahre dauern, bis Frauen in Deutschland das Recht erstritten, wählen gehen zu dürfen. Marie Juchacz hat 1919 als erste Frau eine Rede vor einem deutschen Parlament, der Deutschen Nationalversammlung in Weimar, gehalten. Vertreterinnen der Frauenbewegung in Deutschland und den USA standen in regem Austausch.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

Ziel der ersten Sequenz des Lernangebots ist es, den Unterschied zwischen geschlechterrollentypischen und individuellen Interessen und Aktivitäten zu erkennen. Die Beispiele sollen die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, eigene, möglicherweise ambivalente Erfahrungen zu aktivieren. Diese Erfahrungen können sie dann in produktiver Form ausdrücken und verarbeiten.

In der zweiten Sequenz geht es um Unterschiede in den beruflichen Karrieren von Männern und Frauen. Die Schülerinnen und Schüler interpretieren mithilfe einer Anleitung Statistiken. Sie arbeiten die Aussagen der Statistiken heraus und sammeln Vermutungen zur Erklärung der beruflichen Benachteiligung von Frauen. Sie diskutieren, ob die erkannte Benachteiligung dem Gleichberechtigungsgebot des Grundgesetzes widerspricht.

In der dritten Sequenz erarbeiten die Schülerinnen und Schüler an Fallbeispielen Mechanismen, die zur beruflichen Benachteiligung von Frauen führen.

Vor diesem Hintergrund soll in der vierten Sequenz analysiert werden, welche Hoffnungen die Vorkämpferinnen für das Frauenwahlrecht mit seiner Einführung verbanden. Die Schülerinnen und Schüler können mit ihrem Vorwissen aus der zweiten und dritten Sequenz das (partielle) Scheitern dieser Hoffnungen erklären.

In der fünften Sequenz untersuchen sie aktuelle Vorschläge für die Überwindung der Barrieren für Frauen in der Arbeitswelt und ziehen Bilanz. Damit bereiten sie sich auf eigene Initiativen vor, die sie ins Plenum einbringen (sechste Sequenz). In der siebten Sequenz werten sie ihre Arbeit aus.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in allen Sequenzen in geschlechtshomogenen Gruppen. Damit wird eine zweite Erfahrungsebene zum Bewusstmachen geschlechtsspezifischer Unterschiede im eigenen Denken und Verhalten

einbezogen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, in allen Sequenzen auch den Arbeitsprozess in ihren geschlechtshomogenen Gruppen zu reflektieren.

Da bei diesem Thema immer auch persönliche Erfahrungen zur Geschlechterdifferenz mitschwingen, sind die Präsentationen grundsätzlich produktorientiert, haben eine offene Form und sind performativ. Damit soll es den Schülerinnen und Schülern erleichtert werden, trotz ihrer unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten eigene, dem Thema angemessene Formen für die Präsentation zu finden.

Die Aufgaben sind nach der erwarteten Schwierigkeit mit einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★★/★★★.

EIGENE ERFAHRUNGEN MIT UNTERSCHIEDEN

1

Die Schülerinnen und Schüler machen sich anhand von Hobbies oder Zukunftsvorstellungen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und ihre Bewertungen bewusst. Sie analysieren sie danach, ob es sich um einen Ausdruck der Geschlechterrolle, eines Stereotyps oder um einen Ausdruck der jeweiligen Persönlichkeit handelt. Sie stellen eigene Erfahrungen mit Unterschieden in selbst gewählten Formen dar.

UNGEWÖHNLICHE HOBBIES? ★

Die Schülerinnen und Schüler lesen in geschlechtshomogener Partnerarbeit die Beschreibungen in M 1. Sie diskutieren, ob diese Hobbies ungewöhnlich für Mädchen sind und überlegen, ob sie selbst Hobbies verfolgen, die als untypisch für ihre Geschlechterrolle gelten.

M 1 UNGEWÖHNLICHE HOBBIES

M 1

Im Unterrichtsgespräch diskutieren sie, ob man Hobbies von Mädchen und Jungen nach der Geschlechterrolle unterscheiden kann.

oder

MEIN ARBEITSTAG, WENN ICH DREISSIG JAHRE ALT BIN ★

Die Schülerinnen und Schüler zeichnen in ein Blatt mit einer 24-Stunden-Uhr ein, wie ein typischer Arbeitstag aussehen könnte, wenn sie 30 Jahre alt sind. Anschließend zeichnen sie in kleinen geschlechtshomogenen Gruppen eine „Gruppenuhr“. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der individuellen Uhren diskutiert.

Jede Gruppe präsentiert dann ihre Uhr. Es werden die „Mädchen-“ und „Jungenuhren“ miteinander verglichen und die Unterschiede diskutiert.

Vgl. GEW (2007):
Eine Schule für
Mädchen und Jungen

M 2+3

GESCHLECHTERROLLE, STEREOTYP ODER AUSDRUCK DER INDIVIDUALITÄT ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler analysieren zusammen mit ihrer Lernpartnerin oder ihrem Lernpartner die beiden Interviews mit Lucas und Sinaya. Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden zunächst die Ergebnisse verglichen und dann Möglichkeiten und Situationen gesammelt, die eigene Persönlichkeit jenseits der eigenen Geschlechterrolle auszudrücken.

M 2 MÄDCHEN BEIM BREAKDANCE/JUNGEN BEIM BREAKDANCE

M 3a MÖGLICHE ERGEBNISSE

M 3 AUFGABEN ZU DEN INTERVIEWS

→ Methoden-
Werkstatt

PRODUKTION: EIGENE ERFAHRUNGEN MIT UNTERSCHIEDEN ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in geschlechtshomogenen Gruppen eine Präsentation von Situationen, in denen sie ihren Umgang mit geschlechtsspezifischen Stereotypen darstellen. Die Präsentation soll performativ sein: z. B. eine Spielszene, ein Standbild, eine Zeichnung.

Jede Gruppe stellt ihre Präsentation vor, die mit einer Feedback-Runde, bei der auch die Erfahrungen mit der Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen thematisiert werden, abgeschlossen wird.

2

FÜHREN UNTERSCHIEDE ZWISCHEN MÄNNERN UND FRAUEN ZU BENACHTEILIGUNGEN?

Die Schülerinnen und Schüler sollen die immer noch vorhandene gesellschaftliche Ungleichheit von Männern und Frauen in der Arbeitswelt erkennen. Sie interpretieren einige Statistiken, die Hinweise auf den Stand der Gleichberechtigung in der Arbeitswelt geben und stellen Vermutungen über die in den Statistiken erkennbaren Entwicklungen an.

DISKUSSION: SIND FRAUEN IN DER ARBEITSWELT AUCH HEUTE NOCH BENACHTEILIGT? ★/ ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler lesen in Einzelarbeit eine kurze Information zum ersten Streik der Frauen für gleichen Lohn im englischen Ford-Werk 1968 in Dagenham. Sie diskutieren, ob es auch heute noch Benachteiligungen für Frauen in der Arbeitswelt gibt.

M 4-9

Die Schülerinnen und Schüler interpretieren in geschlechtshomogener Partner- oder Gruppenarbeit die folgenden Statistiken. Sie können entweder alle Statistiken interpretieren oder arbeitsteilig Statistiken zum Verdienstabstand und zum Thema Frauen in Führungspositionen auswählen. Sie stellen die Ergebnisse im Unterrichtsgespräch in einer selbst gewählten Form vor und können diskutieren, ob diese Ungleichheit dem Gleichberechtigungsgrundsatz des Grundgesetzes (Art. 3) widerspricht.

M 4-9

M 4 AUFGABEN ZUR INTERPRETATION DER STATISTIKEN

- M 5 FRAUENANTEIL IN HÖHEREN POSITIONEN
- M 6 VERDIENSTABSTAND VON MÄNNERN UND FRAUEN
- M 7 VERDIENSTABSTAND VON MÄNNERN UND FRAUEN IM INTERNATIONALEN VERGLEICH
- M 8 ANTEIL VON FRAUEN IN FÜHRUNGSPPOSITIONEN DER WIRTSCHAFT IN DEUTSCHLAND
- M 9 ANTEIL VON FRAUEN IN FÜHRUNGSPPOSITIONEN DER WIRTSCHAFT IM INTERNATIONALEN VERGLEICH

WIE AUS UNTERSCHIEDEN ZWISCHEN MÄNNERN UND FRAUEN BENACHTEILIGUNGEN WERDEN

3

Die Schülerinnen und Schüler analysieren ausgehend von eigenen Vermutungen an Beispielen einige Ursachen für die Ungleichheit von Frauen und Männern in der Arbeitswelt. Die beiden Fallbearbeitungen werden in arbeitsteiliger Kleingruppenarbeit durchgeführt.

VERMUTUNG: URSACHEN DER UNGLEICHHEIT

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in geschlechtshomogener Partner- oder Gruppenarbeit Vermutungen über die Ursachen des Verdienstabstandes und den geringeren Anteil von Frauen in Führungspositionen. Diese werden entweder im Unterrichtsgespräch oder in einer Fishbowl-Runde diskutiert.

FALLBEARBEITUNG: MECHANISMEN DER BENACHTEILIGUNG ★★

Die Schülerinnen und Schüler analysieren in arbeitsteiliger geschlechtshomogener Gruppenarbeit die in den Texten „Eine Quote für Frauen in Führungspositionen“, „Die Hinzuverdienerin“ und „Ich liebe meinen Beruf“ geschilderten Fälle.

- M 11 EINE QUOTE FÜR FRAUEN IN FÜHRUNGSPPOSITIONEN
- M 12 DIE HINZUVERDIENERIN
- M 13 ICH LIEBE MEINEN BERUF

M 11–13

UNTERRICHTSGESPRÄCH: WIE KANN DIE BENACHTEILIGUNG ABGEBAUT WERDEN?

Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse in selbst gewählter Form und diskutieren Mechanismen der Benachteiligung von Frauen in Unternehmen. Anschließend überlegen sie, mit welchen Maßnahmen die Ungleichheit von Männern und Frauen in der Arbeitswelt abgebaut werden könnte.

4

ALS GLEICHBERECHTIGUNG NOCH MIT DEM STIMMZETTEL ERKÄMPFTE WURDE

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, was der Ausschluss von der politischen Gleichberechtigung für Frauen bedeutete und welche Hoffnungen mit der Er kämpfung des Frauenwahlrechts verbunden wurden. Sie stellen Vermutungen an, warum diese Hoffnungen nicht oder nur teilweise in Erfüllung gingen.

TEXTANALYSE

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich in arbeitsteiliger geschlechts-homogener Partner- oder Gruppenarbeit mit der Biografie und einer Rede von Marie Juchacz bzw. Mathilde Franziska Anneke.

M 12–14

M 12 KURZBIOGRAFIEN ★

M 13 MATHILDE FRANZISKA ANNEKES REDE GEGEN DIE VERURTEILUNG
SUSAN B. ANTHONYS (1873) ★ ★

M 14 MARIE JUCHACZ' REDE VOR DER WEIMARER NATIONALVERSAMMLUNG
(19.02.1919) ★ ★ ★

PRÄSENTATION

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Person und ihre Rede dar. Als Prä-sentationsform eignet sich hierfür z. B. eine szenische Darstellung. Im an-schließenden Unterrichtsgespräch analysieren sie, warum die Einführung des Frauenwahlrechts dennoch keine gleichen Lebenschancen ermöglicht hat und was die Politik heute initiieren sollte, um zum Abbau der Benach-teiligung beizutragen.

5

BILANZ

Die Schülerinnen und Schüler ziehen eine Bilanz der Mechanismen, die erfolg-reiche Berufslaufbahnen für viele Frauen erschweren und diskutieren Mög-lichkeiten, diese Mechanismen zu überwinden. Für diese Reflexion eignet sich besonders eine Experten-Talkshow oder eine Pro-Kontra-Diskussion. Zur in-haltlichen Vorbereitung erhalten die Schülerinnen und Schüler das Material:

M 17

M 17 DIE ARBEITSWELT VERÄNDERT SICH ZUGUNSTEN DER FRAUEN

SCHRIFTLICHE EXPERTENBEFRAGUNG: POSITIONEN DER POLITIK, DER
UNTERNEHMERVERBÄNDE, DER GEWERKSCHAFTEN ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler recherchieren als Vorbereitung für die „Experten-Talkshow“ die Positionen und geplanten Maßnahmen von Ent-scheidungsträgern auf der Bundes-, Landes- und kommunalen Ebene sowie von Unternehmerverbänden und Gewerkschaften

EXPERTEN-TALKSHOW: FRAUEN IN FÜHRUNGSPPOSITIONEN – BLOCKIEREN DIE

MÄNNER? ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in folgende Gruppen auf: Moderatorinnen bzw. Moderatoren, Vertreterinnen der Frauenverbände, Vertreterinnen und Vertreter des Unternehmerverbandes, betroffene Frauen, die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und eine Gruppe Zuschauerinnen und Zuschauer.

Die Moderatorinnen bzw. Moderatoren planen den Ablauf der „Sendung“ und entwickeln Fragen.

Die anderen Gruppen bereiten ihre Beiträge vor und entwickeln Fragen, die sie ihren möglichen Meinungsgegnerinnen und -gegnern stellen wollen.

Die Talkshow wird nach dem Plan der Moderatorinnen und Moderatoren gestaltet. Die Zuschauerinnen und Zuschauer erhalten Beobachtungsaufgaben, sammeln die Argumente der Teilnehmenden und beurteilen die Präsentationen und den Ablauf der Talkshow.

oder

PRO-/KONTRA-DISKUSSION: FRAUEN IN FÜHRUNGSPPOSITIONEN – BLOCKIEREN DIE MÄNNER? ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in folgende Gruppen auf: Moderatorin bzw. Moderator, Vertreterin der Frauenverbände, Vertreterin oder Vertreter des Unternehmerverbandes und bereiten ihre Rollen vor. Die Rollen werden doppelt besetzt, sie können in Kleingruppen vorbereitet werden. Die übrigen Schülerinnen und Schüler bilden die Zuschauergruppe. Die Gruppe, die die Moderation übernimmt, kann die Frage der Pro-/Kontra-Diskussion präzisieren.

Zunächst wird über die Fragen abgestimmt, dann findet das Streitgespräch statt. Danach wird erneut abgestimmt.

Im anschließenden Gespräch stellen zunächst die Protagonisten ihre Erfahrungen dar; anschließend geben die Zuhörerinnen und Zuhörer den Akteurinnen und Akteuren Feedback und erläutern ihre Beobachtungen.

→ Methoden-
Werkstatt

VERÖFFENTLICHUNG/WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

6

Die Schülerinnen und Schüler sammeln Ideen, wie sie ihre Arbeitsergebnisse vertiefen oder veröffentlichen können; die folgenden Möglichkeiten bieten dazu Anregungen.

VERÖFFENTLICHUNG DER ARBEITSERGEBNISSE

Die Schülerinnen und Schüler bereiten eine Präsentation ihrer Arbeit vor, die sie schulintern oder in anderen ihnen zugänglichen Netzwerken veröffentlichen.

BEFRAGUNG VON UNTERNEHMEN

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln einen Fragebogen zur Gleichberechtigung in der Arbeitswelt, den sie an die Unternehmen schicken, mit denen die Schule kooperiert. Sie veröffentlichen die Ergebnisse in der Schule, ggf. können sie sie auch an die regionalen Arbeitskreise Schule-Wirtschaft schicken.

NACH GESCHlechTERN GETRENNTER UNTERRICHT

Der Physik- oder Chemieunterricht wird für eine oder zwei Wochen nach Jungen und Mädchen getrennt durchgeführt. Die Schülergruppe entwickelt einen Beobachtungsbogen, mit dessen Hilfe der Unterrichtsverlauf erfasst wird, hält Unterschiede zum üblichen Unterrichtsverlauf fest (unterschiedliches Interesse am Unterricht, Motivation, Verhalten im Unterricht etc.) und befragt Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen.

DAS ROLLENBILD IN DER SCHÖPFUNGSGESCHICHTE

Dies ist ein Projekt, das von „Schulen ans Netz“ e. V. veröffentlicht wurde. Es ist für die Sekundarstufe II geeignet.
www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=323649.htm (20.09.10) und
<http://genesisprojekt.meltzow.de> (20.09.10)

FRAUENPOLITISCHE STADTFÜHRUNG: 90 JAHRE WAHLRECHT FÜR FRAUEN.

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen ihr Wissen zum „Kampf um Gleichberechtigung“ durch Teilnahme an Führungen und Vorträge zur Frauengeschichte. Informationen unter: www.frauentouren.de (20.09.10)

EXPERTENBEFRAGUNG: FRAUENRECHTE IN ANDEREN KULTUREN

Dazu können z. B. türkische Frauenrechtlerinnen eingeladen werden.

7

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Schülerinnen und Schüler werten einen von ihnen gewählten Aspekt des Unterrichts für das Feedback aus, z. B. ihre Erfahrung mit der Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen oder die verschiedenen szenischen Darstellungen. Sie wählen wichtige Arbeitsergebnisse für ihr Portfolio aus und können z. B. ihre Vorstellungen reflektieren, wie sie selbst später Familie und Beruf vereinbaren wollen.

IV. Überblick Materialien

- M 1 UNGEWÖHNLICHE HOBBIES
- M 2 INTERVIEWS: MÄDCHEN BEIM BREAKDANCE/JUNGEN BEIM BREAKDANCE
- M 3 AUFGABEN ZU DEN INTERVIEWS
- M 3a MÖGLICHE ERGEBNISSE
- M 4 STREIK IN DEN FORD-WERKEN IN DAGENHAM
- M 5 AUFGABEN ZUR INTERPRETATION DER STATISTIKEN
- M 6 FRAUENANTEIL IN HÖHEREN POSITIONEN
- M 7 VERDIENSTABSTAND VON MÄNNERN UND FRAUEN
- M 8 VERDIENSTABSTAND VON MÄNNERN UND FRAUEN IM INTERNATIONALEN VERGLEICH
- M 9 ANTEIL VON FRAUEN IN FÜHRUNGSPPOSITIONEN DER WIRTSCHAFT IN DEUTSCHLAND
- M 10 ANTEIL VON FRAUEN IN FÜHRUNGSPPOSITIONEN DER WIRTSCHAFT IM INTERNATIONALEN VERGLEICH
- M 11 DIE HINZUVERDIENERIN
- M 12 ICH LIEBE MEINEN BERUF
- M 13 KURZBIOGRAFIEN
- M 14 MATHILDE FRANZISKA ANNEKES REDE GEGEN DIE VERURTEILUNG SUSAN B. ANTHONYS (1873)
- M 15 MARIE JUCHACZ' REDE VOR DER WEIMARER NATIONALVERSAMMLUNG (19.02.1919)
- M 16 EINE QUOTE FÜR FRAUEN IN FÜHRUNGSPPOSITIONEN
- M 17 DIE ARBEITSWELT VERÄNDERT SICH ZUGUNSTEN DER FRAUEN

→ beiliegende
CD-ROM

V. Medien – Links – Kontakte

- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2002):** Deutschland im Übergang. Gütersloh
- BLK-Programm Demokratie lernen & leben.** Baustein „Gender und demokratische Schule“, www.blk-demokratie.de, Stichwort: Bausteine (20.09.10)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:**
www.bmfsfj.de, Stichworte: Familie und Arbeitswelt sowie Chancengleichheit im Erwerbsleben (20.09.10)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:** Atlas zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen in Deutschland
www.bmfsfj.de (20.09.10)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009):**
Frauen und Männer – Gleich geht's weiter. Medienpaket. Berlin
Das Rollenbild in der Schöpfungsgeschichte
www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=323649.htm (20.09.2010)
- GEW (Hrsg.) (2007):** Eine Schule für Mädchen und Jungen. Frankfurt a. M.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2010):** Zweites Genderranking deutscher Großstädte
Berlin

Sinus-Sociovision (2009): Entgeltungleichheit von Frauen und Männern.
Heidelberg

www.blk-demokratie.de (20.09.10): Diese Seite enthält knappe Informationen und viele Materialhinweise

www.hlz.hessen.de (20.09.10): Hier kann das Heft zum Gender-Mainstreaming der Zeitschrift POLIS, Heft 36 heruntergeladen werden

www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation (20.09.10):
Diese Seite enthält eine breite Übersicht und praktische Anregungen zur reflexiven Koedukation



Baustein III – Lernangebot B

**WIDERSTAND IM NATIONALSOZIALISMUS –
ERFAHRUNGEN AUS DER GESCHICHTE**

WIDERSTAND IM NATIONALSOZIALISMUS – ERFAHRUNGEN AUS DER GESCHICHTE

I. Überblick

Dieses Lernangebot ist mit den Lehrplanthemen „Jüdisches Leben in Europa“, „Ursachen des Nationalsozialismus“, „Zweiter Weltkrieg“ und „Nürnberger Prozesse“ eng verbunden.

Während des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs wurden mehr als sechs Millionen Juden planmäßig und industriell ermordet. Verfolgt wurden abertausende Sinti und Roma, Homosexuelle, Menschen mit Behinderung und politische Gegner der Nazis wie Kommunisten, Sozialdemokraten, Pazifisten und Gewerkschafter.

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich in diesem Lernangebot mit dem Handeln von Menschen, die mutig Widerstand gegen die nationalsozialistische Vernichtungspolitik leisteten, indem sie verfolgten Menschen halfen und wenn möglich retteten und die sich dadurch gegen die große Mehrheit der Mitläuferinnen und Mitläufer und Befürworterinnen und Befürworter dieser Politik gestellt haben. Die Schülerinnen und Schüler analysieren die Handlungsmotive dieser Menschen und setzen sie in Bezug zu heutigem Handeln.

AUFBAU

1 Aus Widerstehen wird Widerstand

- Filmanalyse: Die Swingkids
- Denken-Austauschen-Vorstellen:
Was wissen wir über den Widerstand im Nationalsozialismus?
- Filmanalyse: Sophie Scholl

2 Widerstand damals – heutige Wahrnehmung

- Gruppenarbeit: Analyse von Biografien
- Produktion: Fiktives Interview oder Kurzreferat
- Diskussion: Welche Bedeutung hat der Widerstand von damals für uns heute?

3 Demokratisch Denken und Handel

- Erfahrung und Reflexion: hinderliche und förderliche Faktoren für Zivilcourage
- Veröffentlichung I: Swingkids

oder

- Veröffentlichung II: Widerstand damals! – Zivilcourage heute? – Das geht uns an?!

4 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

5 Weiterführende Untersuchung

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren Motive von Menschen, die Widerstand gegen die nationalsozialistische Rassen- und Vernichtungspolitik geleistet haben
- diskutieren die unterschiedlichen Beweggründe dieser Menschen
- bewerten die Bedeutung des historischen Widerstands für ihr eigenes Handeln
- reflektieren die Bedeutung von Zivilcourage für ihre Gegenwart
- sensibilisieren sich für Faktoren, die demokratisches Bewusstsein und Handeln behindern und fördern
- präsentieren ihre Arbeitsergebnisse zu demokratischem Bewusstsein und Handeln in der schulischen oder außerschulischen Öffentlichkeit

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | Freiheit |
Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität |
Respekt | Selbstbestimmung | Verantwortung | Verschiedenheit |
Würde

II. Fachliche Informationen

Das Lernangebot ist so konzipiert, dass sich Schülerinnen und Schüler anhand von historischen Beispielen einzelner Widerstandskämpferinnen und -kämpfer mit der Bedeutung von moralischen Werten und aktivem, zivilcouragiertem Handeln von heute beschäftigen.

HINWEIS ZU DEN MATERIALIEN

Die Filmausschnitte aus den Filmen „Swingkids“ und „Sophie Scholl“ sowie die meisten Materialien sind im Internet verfügbar, so dass der Zugriff zeitsparend und einfach ist. Das erleichtert die selbständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen.

ANMERKUNGEN ZU DEN EINZELNEN SEQUENZEN

AUS WIDERSTEHEN WIRD WIDERSTAND

Der Film „Swingkids“ (in englischer Sprache) zeigt, wie die Begeisterung für amerikanische Swingmusik während des Nationalsozialismus zur ideologischen Auseinandersetzung zwischen bis dahin scheinbar unpolitischen, befreundeten Jugendlichen führt. Der Film eignet sich für Schülerinnen und Schüler, die in der Regel einen sehr unterschiedlichen Wissensstand über Geschichten von Widerstandskämpfern haben.

Der Einstieg über den Filmausschnitt „Swingkids“ weckt Neugier und erzeugt Spannung, die mögliche Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit den tanzenden Jugendlichen kann Empathie erzeugen und erleichtert ihnen den Zugang zu den Widerstandskämpferinnen und -kämpfern.

Der zweite Filmausschnitt, der aus dem Film „Sophie Scholl“ stammt, geht mehr auf Möglichkeiten des Handelns in Situationen ein, in denen eine Entscheidung zwischen persönlichen Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Anforderungen getroffen werden muss. Ähnlich wie „Swingkids“ beginnt der Film mit einer musikalischen Szene. Die Schülerinnen und Schüler sehen, dass die Lebendigkeit und Ausgelassenheit von Sophie Scholl und ihren Freunden nicht im Gegensatz zu ernsthaftem Reflektieren und Handeln stehen muss.

Die zweite Filmszene zeigt Sophie Scholl beim Verhör durch den Gestapo-beamten Mohr. In der Szene stellt Sophie die Motive ihres Handelns und das ihrer Freunde deutlich dar. Ihre logische Argumentation steht im Gegensatz zu den ideologisch geprägten Behauptungen des Beamten Mohr. Dennoch kann man eine gewisse Sympathie des Beamten gegenüber Sophie wahrnehmen.

WARUM MENSCHEN WIDERSTAND LEISTETEN

Am Beispiel von Sophie Scholl wird deutlich, dass die eigenen Wertvorstellungen immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen, politischen und familiären Traditionen und Normen stehen.

Im nationalsozialistischen Deutschland gab es wenige Menschen, die sich gegen Maßnahmen der Ausgrenzung jüdischer Bürgerinnen und Bürger gestellt haben. Diejenigen, die es dennoch taten, nahmen die Gefährdung ihrer persönlichen Sicherheit in Kauf.

Einzelne Menschen organisierten innerhalb Deutschlands und in den von Deutschland besetzten Staaten Widerstandsaktionen gegen die Verfolgung jüdischer Bürgerinnen und Bürger. Ihre Motive und Werte können aus den vorliegenden Dokumenten interpretiert werden. Ebenso haben einzelne jüdische Verfolgte trotz ihrer ausweglosen Lage Widerstand gegen die NS-Macht geleistet, weil ihnen nicht nur das eigene Leben wichtig war.

Die Widerstandskämpferinnen und -kämpfern, die den Schülerinnen und Schülern vorgestellt werden, haben unterschiedliche Nationalitäten und Beweggründe.

Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Verteidigung der Demokratie, humanistische Werteorientierung, politisches Bewusstsein und Überleben sind die einige der Beweggründe.

Durch die Auswahl dieser Beispiele werden Schülerinnen und Schüler mit einem Familienhintergrund aus Ländern, die nicht vom Nationalsozialismus betroffen waren, einbezogen. Zudem löst sich die Frage nach den Werten und Motiven der Widerstandskämpferinnen und -kämpfer von der Frage nach ihrer Herkunft: Demokratische Reflexion und demokratisches Handeln gründen auf universellen Werten, welche, indem sie gelebt werden, unabhängig von der jeweiligen Landeskultur die Freiheit und Sicherheit des Einzelnen garantieren.

Des Weiteren wird mit der Fokussierung auf diese Werte der Übergang zur Sequenz „Demokratisch Denken und Handeln“ erleichtert.

III. Didaktisch-Methodische Anregungen

REFLEXION: DEMOKRATIE UND ICH

Demokratisches Denken und Handeln kann durch aktuelle Beispiele für Schülerinnen und Schüler fassbar gemacht werden. Grundlage dafür ist die Reflexion des eigenen Handelns auf Basis demokratischer Werte. Demokratie konstituiert sich durch unser Verhalten als Einzelne in einer Gemeinschaft und ist ständig gefährdet. Reflektiertes demokratisches Handeln setzt voraus, sich dieser Gefährdung bewusst zu sein. Mit den vorgegebenen analytischen und erfahrungsorientierten Anregungen können die Schülerinnen und Schüler eine Brücke zu den Beweggründen der Widerstandskämpferinnen und -kämpfer herstellen. Sie erkennen, dass die Basis demokratischen Zusammenlebens eine eigene, wertebasierte Identität ist, welche Individuen die Kraft verleiht, gegen antidemokratische Tendenzen einzutreten. Individualität und deren Verteidigung – das zeigt das Beispiel der Swingkids – ist eine Voraussetzung für Widerstand und die erste Stufe desselben.

Neben dem faktenbasierten Arbeiten mit Biographien von Widerstandskämpferinnen und -kämpfern, und dem Herausarbeiten der demokratischen Grundwerte soll also auch die Reflexion der eigenen Identität und einem persönlichen Zugang zum Thema ermöglicht werden.

Der Unterschied zwischen der Situation der Widerstandskämpferinnen und -kämpfern damals, die nicht auf eine demokratische Zivilgesellschaft hoffen konnten, und unserer Situation heute, in der uns gerade eine solche Zivilgesellschaft vor der Barbarei des Nationalsozialismus schützt, wird erkannt. Dieser Unterschied ist entscheidend dafür, zu begreifen, dass couragierter Widerstand in Gruppen- und Einzelaktionen damals unter völlig anderen Voraussetzungen stattfand und es heute entscheidend ist, gesamtgesellschaftliche Anstrengungen für den Erhalt der Demokratie zu verfolgen.

Deutlich wird, dass es dabei auf das Bewusstsein und Handeln des Einzelnen ankommt.

FEEDBACK UND PORTFOLIO

Die Lerngruppe soll die Auswertung auf wenige Aspekte beschränken. In der Arbeit mit dem Portfolio kann z. B. die individuelle Auseinandersetzung mit demokratischen Werten und der eigenen Identität dargestellt werden.

WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

Die vorgeschlagenen Themen für weiterführende Vorhaben können gleichzeitig auch für weitere schulische Aufgaben, wie z. B. andere Prüfungsformen, eine Facharbeit oder besondere Lernaufgaben genutzt werden.

DIFFERENZIERUNG

Das Lernangebot bietet die Möglichkeit, Themen und Aufgaben nach eigenen Interessen auszuwählen und die Aufgaben nach Interesse und Leistungsvermögen zu gestalten. Durch die vorgeschlagenen Methoden soll eine gemeinsame Arbeit der Lerngruppe trotz unterschiedlichen Vorwissens und unterschiedlich ausgeprägter analytischer Fähigkeiten erleichtert werden.

Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Aufgaben und Materialien sind aufsteigend gekennzeichnet nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen ★/★ ★/★ ★ ★.

AUS WIDERSTEHEN WIRD WIDERSTAND

1

FILMANALYSE: DIE SWINGKIDS ★

Ausgehend von dem Filmausschnitt „Swingkids“ diskutieren die Schülerinnen und Schüler, wie sich aus Widerstehen Widerstand entwickeln kann. Diese erste Differenzierung ist für das Gesamtthema Widerstand und Zivilcourage wichtig, da auf das „Widerstehen“ auch Eigenschaften wie „Abenteurergeist“ oder „Nonkonformismus“ Einfluss haben, die Jugendlichen im NS-Regime erst den Mut zu aktivem Widerstand gaben.

M 1 DIE SWINGKIDS

M 1

THINK-PAIR-SHARE: WAS WEISS ICH ÜBER DEN WIDERSTAND IM NATIONALSOZIALISMUS?

Die Schülerinnen und Schüler rekapitulieren zunächst jede und jeder für sich ihre Kenntnisse über den Widerstand gegen den Nationalsozialismus und schreiben sich dazu Stichworte auf. Anschließend tauschen sie sich mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner darüber aus. In der gesamten Lerngruppe werden die Beiträge dann an der Tafel visualisiert und nach den folgenden Kategorien geordnet: politischer Widerstand, militärischer Wi-

→ Methoden-
Werkstatt
Think-Pair-Share

derstand, nationaler Widerstand, christlicher Widerstand, jüdischer Widerstand, Widerstehen aus (anderen) moralischen Gründen.

Im Unterrichtsgespräch überlegen die Schülerinnen und Schüler, welche Überzeugungen und Werte den jeweiligen Widerstandsarten zugrunde lagen und was solche Werte im nationalsozialistischen Deutschland bedeuteten.

FILMANALYSE: SOPHIE SCHOLL ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler schauen sich den Filmausschnitt an und analysieren vor allem Sophies Begründung für ihr Handeln. Sie stellen ihre Beobachtungsergebnisse in der Lerngruppe vor und ergänzen ihre bisherigen Vermutungen über Motivationen zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus.

M 2

M 2 FILMANALYSE: SOPHIE SCHOLL

2

WIDERSTAND DAMALS – HEUTIGE WAHRNEHMUNG

Die Schülerinnen und Schüler analysieren Informationsmaterialien zu sieben Widerstandskämpferinnen und -kämpfern anhand der Beweggründe ihres Handelns und stellen diese dar.

GRUPPENARBEIT: ANALYSE VON BIOGRAFIEN ★/★ ★

Die Schülerinnen und Schüler wählen eine Widerstandskämpferin oder einen Widerstandskämpfer aus und bearbeiten das Material in Partner- oder Kleingruppenarbeit anhand der Aufgaben. Wenn möglich, sollen jeweils zwei Paare oder Kleingruppen sich mit jeweils einer Person beschäftigen. Im zweiten Arbeitsschritt tauschen sich die Kleingruppen über ihre Ergebnisse aus, im dritten entwerfen sie ein Plakat mit den Beweggründen. Insgesamt arbeiten die Schülerinnen und Schüler Informationen zu folgenden Aspekten heraus: konkrete Handlung, historisch-politischer Kontext und seine Wahrnehmung durch die Widerstandskämpferin oder den Widerstandskämpfer, vermutete Werteorientierungen sowie familiärer und beruflicher Hintergrund.

M 3–11

Vgl. M 12
Erwartungsbild

M 3 WIDERSTANDSKÄMPFERIN UND LEBENSRETTERIN –
RUTH ANDREAS-FRIEDRICH

M 4 WIDERSTANDSKÄMPFER UND LEBENSRETTER: WILHELM KRÜTZFELD

M 5 WIDERSTANDSKÄMPFER: HERBERT BAUM

M 6 WIDERSTANDSKÄMPFER UND LEBENSRETTER: MORDECHAJ ANIELEWICZ

M 7 DREI BRÜDER GEGEN HITLER: DIE BIELSKI-BRÜDER

M 8 WIDERSTANDSKÄMPFER UND LEBENSRETTER: RAOUL WALLENBERG

M 9 WIDERSTANDSKÄMPFER UND LEBENSRETTER: VARIAN MACKAY FREY

M 10 WILM HOSENFELD – OFFIZIER DER DEUTSCHEN WEHRMACHT UND
LEBENSRETTER

M 11 RETTUNG IM ZIRKUS: ADOLF UND MARIA ALTHOFF

VERÖFFENTLICHUNG: FIKTIVES INTERVIEW ★ ★ ODER KURZREFERAT ★

Die Kleingruppen verfassen paarweise oder in ihren Kleingruppen ein fiktives Gespräch mit „ihren“ Personen nach dem Muster von Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen oder erarbeiten Kurzreferate. Dabei soll der Fokus auf der Frage liegen, welche Gründe die Personen zu ihrem mutigen Handeln veranlassten und was sie damit bewirken wollten. Sie können dazu weitere Informationen zu „ihren“ Widerstandskämpferinnen und oder Widerstandskämpfern recherchieren.

Die Schülerinnen und Schüler stellen ihre Interviews vor der Lerngruppe szenisch dar oder halten ihre Kurzreferate. Dabei visualisieren sie die genannten Gründe mit ihrem Plakat.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch diskutieren sie weitere Beweggründe für soziales Handeln (u. a. Anpassung an Gruppe, völlige Spontaneität und Situationsabhängigkeit). Sie können auch diskutieren, ob „autonomes“ Handeln überhaupt möglich ist.

DISKUSSION: WELCHE BEDEUTUNG HAT DER WIDERSTAND VON DAMALS FÜR
UNS HEUTE?

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren das Thema. Es kann auch zuerst in Kleingruppen und dann in der gesamten Gruppe diskutiert werden. Unterthemen, die dabei angesprochen werden können, sind: der Unterschied zwischen der nationalsozialistischen Gesellschaft damals und der demokratischen Zivilgesellschaft heute, die eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten für den Einzelnen im Faschismus oder der Wert der Demokratie.

DEMOKRATISCHES DENKEN UND HANDELN

3

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand von Beispielen mit der Bedeutung demokratischer Werte auseinander. Sie erfahren, welche Werte auf demokratischen Grundsätzen beruhen und bei welchen dies nicht der Fall ist. Sie reflektieren ihr eigenes Handeln auf Grundlage demokratischer Werte und regen mit ihrem Handeln andere dazu an, es ebenso zu reflektieren.

ERFAHRUNG UND REFLEXION: HINDERLICHE ODER FÖRDERLICHE FAKTOREN FÜR
ZIVILCOURAGE

Die Schülerinnen und Schüler analysieren, auch anhand eigener Erfahrungen, einige hinderliche und förderliche Bedingungen für demokratisches Handeln.

M 14

DEMOKRATISCHE GRUNDWERTE

Sie sammeln in einem gemeinsamen Brainstorming eine Liste demokratischer Grundwerte und diskutieren die Bedeutung der gesammelten Begriffe.

DIE BEDEUTUNG DER EIGENEN WERTEORIENTIERUNGEN

Sie überlegen, ob ihre eigenen Werteorientierungen sie in konflikthaften Alltagssituationen zum Handeln führen und stellen diese Situationen dar.

REFLEXION DER EIGENEN WERTVORSTELLUNGEN UND DES EIGENEN VERHALTENS:

Sie überlegen sich, wodurch es in ihrem Verhalten zu Konflikten mit anderen kommt und ob es Regeln gibt, nach denen sich das vermeiden ließe. Sie erkennen, dass demokratische Grundwerte und Verfahren genau solche Regeln darstellen. Sie vergleichen ihre eigenen Wertvorstellungen mit den besprochenen demokratischen Grundwerten. Es wird empfohlen, diesen Punkt mit Übungen zu unterstützen.

M 13

GRUPPENEINFLUSS

Sie diskutieren das Gruppenexperiment von Solomon Ash (1951).

ÜBUNG: ERINNERUNG AN ERFAHRENE SELBSTWIRKSAMKEIT

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich individuell an eine Situation erinnern, in der sie etwas tun wollten, sich aber nicht sicher waren, ob sie es schaffen würden; in der sie sich dann selbst ermutigt und eine Möglichkeit gefunden haben, das Ziel zu erreichen.

Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Ergebnisse und präsentieren sie im Plenum.

M 13 DAS GRUPPENEXPERIMENT VON SOLOMON ASH (1951)

M 14 ÜBUNG: UMGANG MIT ANGST

4

VERÖFFENTLICHUNG UND WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNGEN

SWINGKIDS

Aufbauend auf die Einheit „Swingkids“ fragen sich die Schülerinnen und Schüler, welche Bedeutung Musik für sie hat. In einem zweiten Schritt analysieren sie die Musik, die sie kennen und vergleichen sie mit den zuvor gesammelten Grundwerten. Dabei können Beispiele für Musik gefunden werden, die als Protestform die Werte des Individualismus, der Freiheit und der Autonomie unterstreichen oder auch gesellschaftliche Missstände thematisieren. Im Gegenzug können aber auch Beispiele gefunden werden, bei denen Liedtexte menschenverachtende Botschaften transportieren, die den demokratischen Grundwerten widersprechen. Die Schülerinnen und

M 1

Schüler diskutieren, warum solche Musik ein Problem darstellt, und welche Auswirkung menschenverachtende Botschaften in Liedtexten haben können. Aus den Ergebnissen ihrer Diskussion entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine Präsentation z. B. gestaltet (siehe Seite 26) als Zeitungsartikel, Plakat, computerunterstützte Präsentation, Filmclip, szenische Darstellung. Sie organisieren Präsentationsgelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule.

Hinweis:

Bei der Behandlung verbotener Tonträger ist besondere Sorgfalt geboten. Keinesfalls dürfen diese durch das Projekt verbreitet werden. Es liegt im Ermessen der Lehrkraft, einzuschätzen, bei welchen Schüler-/Schulgruppen dieses Projekt gewinnbringend und bei welchen es kontraproduktiv sein könnte.

oder

VERÖFFENTLICHUNG: WIDERSTAND DAMALS! – ZIVILCOURAGE HEUTE? – /

DAS GEHT UNS AN?! ★/★ ★/★ ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler informieren andere Jugendliche über Zivilcourage. Dazu entwickeln sie eine Präsentation z. B. gestaltet als Zeitungsartikel, Plakat, computerunterstützte Präsentation, Filmclip, szenische Darstellung. Sie organisieren Präsentationsgelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule.

Hilfreich kann es auch sein, wenn die Schülerinnen und Schüler gemeinsam die Ausstellung: „7×jung“ in Berlin besuchen.

- Die Schülerinnen und Schüler stellen biografisches Material von folgenden Künstlerinnen und Künstlern zusammen und zeigen ihren Werdegang bis zu ihrer Rettung in die USA auf: Lion Feuchtwanger, Hannah Arendt, Franz Werfel, Heinrich und Thomas Mann (Sek I)
- „Wer war Varian Fry?“ Die Schülerinnen und Schüler erstellen anhand der Aufzeichnungen und der Materialien der Varian Fry-Foundation eine biografische Skizze von diesem Lebensretter (Sek I)
- Die Schülerinnen und Schüler suchen nach Gedenktafeln für jüdische Mitbürgerinnen und Mitbürger, die in ihrer Umgebung gewohnt haben. Sie recherchieren weitere Informationen und stellen Erkundungen an, ob es noch Menschen gibt, die sich an ihre jüdischen Nachbarinnen und Nachbarn erinnern können oder davon später gehört haben (vgl. die Geschichte des „Verlorenen Hauses“ – Große Hamburger Straße) (Sek I)
- Die Schülerinnen und Schüler stellen einzelne Werke von emigrierten Schriftstellerinnen und Schriftstellern und deren Werteorientierungen vor, z. B.
 - Lion Feuchtwanger: Unholdes Frankreich
 - Anna Seghers: Transit
 - Golo Mann: Briefe 1932 bis 1992

Hierbei können die unterschiedlichen Positionen zu den Werten „Freiheit, Gerechtigkeit, Sicherheit“ in den jeweiligen Werken einander gegenübergestellt werden. Anhand der Beispiele können die Schülerinnen und Schüler erfahren, inwieweit Werte von gesellschaftlichen Umständen und politischen Einstellungen beeinflusst werden (Sek II).

Weitere Möglichkeiten:

- Eine besondere Lernleistungs-Facharbeit könnte die Bearbeitung von „Die unbesungenen Helden“ am Beispiel der Gruppe „Emil in Berlin“ sein
- Umwandlung der Tagebucheintragen von Ruth Andreas Friedrich in eine szenische Darstellung (Präsentationsaufgabe)
- Seminararbeit oder besondere Lernleistungs-Facharbeit: Zwischen Angst und Abwehr – Jüdische Widerstandsgruppen und jüdische Mitläufer am Beispiel des Buches „Stella“ von Peter Wyden.
- Die Schülerinnen und Schüler recherchieren Einrichtungen und Initiativen mit Projekten zur Unterstützung und Förderung von Zivilcourage. Folgende Aspekte sollen bei der Recherche berücksichtigt werden: Motiv, Initiatoren, Projekte, Ausstellungen und Vernetzungen.

Beispiele hierfür sind:

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“

„MUT – gegen rechte Gewalt“

5

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

→ Methoden-
Werkstatt

Die Lerngruppe wählt zusammen mit der Pädagogin oder dem Pädagogen einen Ausschnitt aus dem Lernangebot zur Auswertung aus.

Die Arbeit am eigenen Portfolio kann der Reflexion eigener Motive und Ängste im Hinblick auf Zivilcourage dienen.

IV. Überblick Materialien

- M 1 DIE SWINGKIDS
- M 2 FILMANALYSE: SOPHIE SCHOLL
- M 3 WIDERSTANDSKÄMPFERIN UND LEBENSRETTERIN –
RUTH ANDREAS-FRIEDRICH
- M 4 WIDERSTANDSKÄMPFER UND LEBENSRETTER: WILHELM KRÜTZFELD
- M 5 WIDERSTANDSKÄMPFER: HERBERT BAUM
- M 6 WIDERSTANDSKÄMPFER UND LEBENSRETTER: MORDECHAJ ANIELEWICZ
- M 7 DREI BRÜDER GEGEN HITLER – DIE BILEKI-BRÜDER
- M 8 WIDERSTANDSKÄMPFER UND LEBENSRETTER: RAOUL WALLENBERG
- M 9 WIDERSTANDSKÄMPFER UND LEBENSRETTER: VARIAN MACKEY FREY
- M 10 WILM HOSENFELD – OFFIZIER DER DEUTSCHEN WEHRMACHT UND
LEBENSRETTER
- M 11 RETTUNG IM ZIRKUS: ADOLF UND MARIA ALTHOFF
- M 12 SELAHATTIN ÜLKÜMEN (1914–2003)
- M 13 DAS GRUPPENEXPERIMENT VON SOLOMON ASH (1951)
- M 14 LISTE WERTORIENTIERUNGEN „HANDS“

→ beiliegende
CD-ROM

V. Medien – Links – Kontakte

ZU WILHELM KRÜTZFELD

Knobloch, Heinz (1993): Der beherzte Reviervorsteher. Ungewöhnliche Zivilcourage am Hackeschen Markt. Berlin.

Scheer, Regina (1993): Im Revier 16. In: Gesellschaft Hackesche Höfe e. V. (Hrsg.): Die Hackeschen Höfe. Geschichte und Geschichten einer Lebenswelt in der Mitte Berlins. Berlin, S. 74–79.

ZU RUTH ANDREAS-FRIEDRICH

Gretter, Susanne; Pusch, Luise F. (1999): Berühmte Frauen. Dreihundert Porträts. Frankfurt a. M.

www.fembio.org/biographie.php/ruth-andreas-friedrich (20.09.10)

ZU MORDECHAJ ANIELEWICZ

Gebhardt-Herzberg, Sabine (2003): Das Lied ist geschrieben mit Blut und nicht mit Blei. Mordechaj Anielewicz und der Aufstand im Warschauer Ghetto. Bielefeld.

ZU HERBERT BAUM

zusätzlicher interessanter Artikel über die jüdische Widerstandsgruppe:

www.bpb.de/publikationen/T5107L,3,0,Jugend_und_Studentenopposition.html (20.09.10)

ZU RAOUL WALLENBERG

www.raoul-wallenberg.org (20.09.10)

ZU VARIAN FRY

Fry, Varian (1986): Auslieferung auf Verlangen. Die Rettung deutscher Emigranten in Marseille 1940/41. München.

„Ohne zu zögern“. Varian Fry (2008): Berlin – Marseille – New York. Aktives Museum; Faschismus und Widerstand in Berlin. Ausstellungskatalog Berlin.

THEMA ZIVILCOURAGE

Als Anregung eignet sich

Ausstellung 7×jung, Flensburger Str. 3 (Bögen 416 – 422), 10557 Berlin-Mitte
Beschreibung unter: www.7xjung.de (06.02.11)

Praxisbaustein „Zivilcourage“ vom BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ — www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/zivilcourage.html (20.09.10)

Gugel, Günther (Hrsg.) (2004): Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen; Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
www.bpb.de/files/2S76BX.pdf (06.02.11)

Zitzmann, Christina (2007): Alltagshelden. Schwalbach/Ts.

Weitere Übungen und Erfahrungsberichte unter www.eingreifen.de



Baustein III – Lernangebot C
**CIVIL RIGHTS MOVEMENT
UND GEWALTLOSER WIDERSTAND**

CIVIL RIGHTS MOVEMENT UND GEWALTLOSER WIDERSTAND

I. Überblick

Am Beispiel der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Bedingungen und Mechanismen gesellschaftlicher Diskriminierung auseinander und erarbeiten Möglichkeiten, die Menschen- und Bürgerrechte in einem demokratischen Staat gewaltfrei durchzusetzen. Sie erkennen, wie die Konstruktion „Rasse“ entstehen kann, welche Merkmale den Rassismus kennzeichnen und wie der Einzelne und die Gesellschaft Rassismus überwinden können.

AUFBAU

- 1 Civil rights – nur Geschichte?
- 2 Die Bürgerrechtsbewegung vom Beginn bis zur politischen Integration der US-Amerikaner afrikanischer Herkunft
- 3 Ist die Bürgerrechtsbewegung bedeutsam für die deutsche Demokratie?
- 4 Veröffentlichung und weiterführende Untersuchung
- 5 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren die moralischen Überzeugungen der Gegner der Sklaverei und beurteilen die zentrale Bedeutung des Wertes Menschenwürde
- analysieren die Wechselbeziehung von rassistischer Diskriminierung und der Entwicklung des Selbstbildes der Afroamerikaner
- beschreiben den Begriff der institutionellen Rassendiskriminierung und analysieren einige seiner Formen
- analysieren die Stufen der amerikanischen Bürgerbewegung und ihren Erfolg
- analysieren die Konstitution der „Rasse“ als soziale Kategorie und die Bedingungen ihrer Veränderung

- erklären den Begriff des Rassismus und diskutieren Möglichkeiten seiner Überwindung
- üben ihre Kooperationsfähigkeit

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | Freiheit |
Frieden | Gemeinwohl | Gerechtigkeit | **Gleichheit** | Kreativität |
Respekt | **Selbstbestimmung** | Verantwortung | **Verschieden-**
heit | Würde

II. Fachliche Informationen

Das Titelbild des Lernangebots „Civil Rights Movement“ zeigt ein Plakat, das den Prozess der Bürgerrechtsbewegung mit Aussagen von zwei wichtigen Repräsentanten dieser Entwicklung charakterisiert:

- Martin Luther King: *I have a dream*
- Barack Obama: *That change is gonna come*

Durch den aktuellen Bezug zur ersten Wahl eines afroamerikanischen US-Präsidenten erhält das Plakat eine besondere politische Brisanz und Dynamik, da in der Aussage von Barack Obama die jetzt vollzogene Vollendung des Traums noch nicht enthalten, aber angesprochen ist.

Den Weg vom Traum zur Wirklichkeit nachzuverfolgen, ist das Ziel dieses Lernangebot.

Institutionelle Diskriminierung

Die institutionelle Diskriminierung erfolgt mittels Gesetzen und formellen und informellen Regeln, gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen. Zwei Typen sind für das Verständnis der Segregation nach dem Grundsatz „separate but equal“ bedeutsam:

Direkte institutionelle Diskriminierung: Sie bezieht sich auf Handlungen, die im organisatorischen oder lokalen Kontext erlaubt oder vorgeschrieben sind und negative Wirkung für Mitglieder bestimmter Gruppen haben. Diese Handlungen erfolgen regelmäßig und systematisch. Sie werden gestützt durch entweder hochformalisierte gesetzlich-administrative Regelungen oder auch durch „ungeschriebene Gesetze“, die in der Kultur der jeweiligen Institutionen abgesichert sind.

Indirekte institutionalisierte Diskriminierung: Es handelt sich um Praktiken, die negative und differenzierende Wirkungen für ethnische Minderheiten haben, obwohl die vorgeschriebenen Normen oder Verfahren ohne unmittelbare Vorurteile oder Schadensabsichten eingerichtet und ausgeführt werden.

Beide Formen haben sich mit der Umsetzung des Prinzips „separate but equal“ herausgebildet: Beispiele sind die Trennung der Wohngebiete für „schwarz“ und „weiß“, getrennte Schulen, unterschiedliche Sitzbereiche in den Verkehrs-

Vgl. Gomolla/Radtke
(2009)

mitteln, Beschränkung der Wahlrechte für „Schwarze“. Indikatoren für institutionelle Diskriminierung sind z. B. kürzere Lebenserwartung, größere Armut und größere Arbeitslosigkeit der Afroamerikaner.

Die Stufen der Bürgerrechtsbewegung

Der US-Bürgerkrieg von 1861 bis 1863 ist ein erster Schritt zur Ausweitung der Anerkennung der amerikanischen Verfassung auch für die Amerikaner afrikanischer Herkunft.

Am Beispiel von Fort Jackson, einer wichtigen Militärbasis in Columbia, South Carolina, beschreibt Andrew Myers Entwicklungsstufen der Bürgerrechtsbewegung.

Myers (2006)

Die anschließende Entwicklung von Rosa Parks, Little Rock über Martin Luther King, Barbara Jordan bis hin zu Barack Obama gibt ein Kaleidoskop der emanzipatorischen Entwicklung der „Schwarzen“ in den USA wieder.

III. Didaktisch-Methodische Anregungen

Dieses Lernangebot schlägt eine Brücke von der Bürgerrechtsbewegung bis zur Wahl des ersten afroamerikanischen Präsidenten. Dabei geht es um die Frage, warum die Rassendiskriminierung weiter bestehen konnte, obwohl die Verfassung den Anspruch auf Gleichheit aller Menschen einforderte. Die Schülerinnen und Schüler sollen Hypothesen entwickeln und wichtige Bedingungen der Rassendiskriminierung analysieren. Diese Arbeit mündet in die Frage, ob und wie Rassismus überwunden werden kann.

Dieses Lernangebot kann in drei Varianten gestaltet werden. Sie unterscheiden sich nach dem Umfang und dem Grad der selbstständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler. Innerhalb der im Folgenden dargestellten Sequenzen der einzelnen Varianten bestehen ebenfalls unterschiedliche Möglichkeiten des Vorgehens.

Variante 1	Variante 2 incl. Weiterführende Untersuchung	Variante 3 incl. Weiterführende Untersuchung
Schwerpunkt Bürgerrechtsbewegung	Arbeit an den vorgegebenen Vorschlägen	Individuelle Arbeit an selbst entwickelten Leitfragen (Portfolioarbeit)

Der Einstieg durch das Titelbild des Lernangebots bietet den Schülerinnen und Schülern Anregungen zu einem innerhalb der Gesellschaft sehr intensiv wahrgenommenen Gesprächsthema (erster afroamerikanischer Präsident). Ferner werden sie dadurch aufgefordert, den langwierigen und ambivalenten Prozess der Anerkennung von Gleichheit bewusst zu hinterfragen und eine eigene

Position zu entwickeln. Die vorbereiteten Themen werden mit den Fragen, Interessen und Anregungen der Schülerinnen und Schüler verbunden. Die meisten Texte liegen sowohl in englischer Sprache als auch in deutscher Übersetzung vor. Die Pädagogin oder der Pädagoge muss die geeignete Version auswählen.

1

CIVIL RIGHTS – NUR GESCHICHTE? ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler aktualisieren ihr Vorwissen zur amerikanischen Bürgerrechtsbewegung.

M 1

PLAKATINTERPRETATION: „I HAVE A DREAM“ (TRAUM) UND „THAT CHANGE IS GONNA COME“ (FAST-WIRKLICHKEIT)

Die Schülerinnen und Schüler notieren sich ihre ersten Assoziationen zum Thema, tauschen sich darüber mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner aus, stellen sie im Plenum vor und fixieren sie gemeinsam an der Tafel.

M 1 PLAKAT MARTIN LUTHER KING UND BARACK OBAMA

KLEINGRUPPENARBEIT

Daraufhin setzen sie sich in Kleingruppen zusammen und erhalten jeweils das folgende Zitat:

I think we're going to think of ourselves as not only of representing the black community but representing everyone. (M 2, deutsche Übersetzung)

M 2 I THINK WE'RE GOING ...

Die Schülerinnen und Schüler ergänzen ihre Assoziationen zum Plakat mit ihrem Wissen zur Bürgerrechtsbewegung und überlegen, was sie an dem Thema besonders interessiert, welche Inhalte sie einbringen können und welche Fragen sie haben.

Folgende thematische Aspekte können für die Kleingruppen nützlich sein, sind jedoch vom Vorwissen der Schülerinnen und Schüler abhängig:

- Form und Aufbau des Plakats
- Biographien der beiden Personen
- zeitliche Einordnung und Kontext der Aussagesätze
- Rassismus und Antirassismus als Bewegung
- Bürgerrechte
- Rolle der Afroamerikaner in den USA (Opfer-Täter-Rolle)
- Bürgerrechte und Bürgerpflichten in demokratischen Gesellschaften

Die Kleingruppen stellen anschließend ihre Ergebnisse vor.

oder

→ Methoden-
Werkstatt
Think-Pair-Share

M 2

Nach der Plakatinterpretation wird in einem Brainstorming die Bedeutung der Gleichheit aller Menschen für die Schülerinnen und Schüler selbst und die Gesellschaft thematisiert und mit Beispielen (z. B. aus der dritten Sequenz) der Bürgerrechtsbewegung veranschaulicht. Anschließend überlegen die Schülerinnen und Schüler, was sie an dem Thema besonders interessiert und welche Fragen sie haben.

Die Interessen und Fragen werden geordnet. Die Pädagogin oder der Pädagoge erläutert die vorbereiteten Themen, die dann mit den Fragen der Schülerinnen und Schüler ergänzt, erweitert oder verändert werden.

DIE BÜRGERRECHTSBEWEGUNG VOM BEGINN BIS ZUR POLITISCHEN INTEGRATION DER US-AMERIKANER AFRIKANISCHER HERKUNFT

2

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten anhand von Materialien zu verschiedenen Initiativen der „schwarzen“ Amerikaner unterschiedliche Stufen im Kampf um die Durchsetzung der Bürgerrechte. Die Stufen ergeben sich durch die Unterschiede in den Zielen der jeweiligen Initiativen und Kämpfe, den Unterschieden in den Formen der Initiativen sowie den Unterschieden in den Selbstbeschreibungen der Afroamerikaner.

GRUPPENPUZZLE ODER THEMENVERSCHIEDENE GRUPPENARBEIT:

ENTWICKLUNG DER BÜRGERRECHTSBEWEGUNG ★

Die Schülerinnen und Schüler analysieren die Materialien und erarbeiten ein Plakat zu den verschiedenen Ereignissen, das sie vorstellen und kommentieren. Sie ordnen das in ihrem Material beschriebene Ereignis in die Zeitleiste ein.

Wird die Methode Gruppenpuzzle gewählt, bilden die Schülerinnen und Schüler Kleingruppen, diskutieren ihren Arbeitsauftrag und verteilen die Materialien. Im zweiten Schritt tauschen sie sich mit den Experten der anderen Gruppen zu den einzelnen Materialien aus. Dann entwickeln sie wieder in ihrer ursprünglichen Gruppe das Plakat und seine Präsentation.

Wird die themenverschiedene Gruppenarbeit gewählt, bearbeiten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen jeweils ein Material und dazu ein Plakat und bereiten die Präsentation vor.

→ Methoden-Werkstatt

BEGINNENDER PROTEST: VERBESSERUNG DER ARBEITSBEDINGUNGEN ★

„Schwarze“ Arbeiterinnen der Wäscheabteilung in Fort Jackson schrieben einen Brief an den Dienststellenleiter, in dem sie sich über die Arbeitsbedingungen beschwerten und Verbesserungen forderten.

M 3 ERLÄUTERUNG – FORT JACKSON, 1944

M 3

M 4

VERBESSERUNG DER BILDUNGSCHANCEN – BÜRGERRECHT AUF BILDUNG ★★

„Schwarze“ Eltern beschwerten sich über das staatliche Bildungswesen für Afroamerikaner und beriefen sich dabei auf die Verfassung. In einem Gutachten wird dargestellt, welche Folgen mangelnde Bildung für die afroamerikanischen Jugendlichen haben kann.

M 4 LITTLE ROCK

M 5

BEGINN DER BÜRGERRECHTSBEWEGUNG: ROSA PARKS UND SIT-INS ★

Mit ihrer Weigerung, ihren Sitzplatz für einen „weißen“ Fahrgast zu räumen, ist Rosa Parks zu einer Ikone der „schwarzen“ Bürgerrechtsbewegung geworden. In den Materialien wird der Kontext des gewaltlosen Widerstands erläutert.

M 5 ROSA PARKS: GEGEN DIE UNGLEICHBEHANDLUNG VON AFROAMERIKANERN BUS-EXPERIENCE, 1955

M 6

MARTIN LUTHER KING: ZIELE UND MITTEL AUF DEM WEG ZU EINER GERECHTEN GESELLSCHAFT ★★

In einer Predigt erläutert Martin Luther King die Grundlagen des gewaltlosen Widerstands.

M 6 MARTIN LUTHER KING: ZIELE UND MITTEL AUF DEM WEG ZU EINER GERECHTEN GESELLSCHAFT

M 7

POLITISCHE ANERKENNUNG: BARBARA JORDAN – ERSTE AFRO-AMERIKANISCHE SENATORIN AUS TEXAS ★★

Barbara Jordan kommt aus einer Baptistenfamilie aus Houston. Nachdem sie in einer öffentlichen nach Rassen getrennten Schule ihren High-School-Abschluss machte, ging sie an die Boston University Law School und bestand 1959 als eine von nur zwei „schwarzen“ Frauen das Examen. In Texas gehört sie zu den einzigen drei „schwarzen“ Rechtsanwältinnen.

1966 wird sie in den Senat von Texas gewählt. Damit ist zum ersten Mal seit 1889 wieder ein Afroamerikaner Senatsmitglied. Außerdem ist sie die erste „schwarze“ Frau aus den Südstaaten, die ins Repräsentantenhaus gewählt wurde.

Barbara Jordan hat sehr viel zur politischen Integration der „schwarzen“ Amerikanerinnen und Amerikaner beigetragen.

M 7 POLITISCHE ANERKENNUNG: BARBARA JORDAN – ERSTE AFROAMERIKANISCHE SENATORIN AUS TEXAS

M 8

ANERKENNUNG IM BILDUNGSWESEN: LITTLE ROCK

FORT JACKSON

BROWN VERSUS BOARD OF EDUCATION

Afroamerikanische Schülerinnen und Schüler beenden die Segregation an der Central High School in Little Rock.

M 8 STUFEN DER BÜRGERRECHTSBEWEGUNG

GALLERY-WALK UND REKONSTRUKTION: WIE ENTWICKELTE SICH DIE BÜRGERRECHTSBEWEGUNG?

Zunächst werden die Plakate im Gallery-walk vorgestellt.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch wird mit Hilfe der Zeitleiste die Chronologie hergestellt, so dass ein zeitgeschichtliches Panorama entsteht.

Dann werden die einzelnen Initiativen verallgemeinert, indem gemeinsam versucht wird, die einzelnen Stufen der Bürgerrechtsbewegung herauszuarbeiten. Sie werden im Zusammenhang ihrer Selbstinterpretation, der Ziele und Aktionsformen bestimmt. In der Fokussierung auf die Begriffe „Traum, Trauma, Wirklichkeit“ vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis der Bürgerrechtsbewegung.

→ Methoden-
Werkstatt
Gallery-walk

IST DIE BÜRGERRECHTSBEWEGUNG BEDEUTSAM FÜR DIE DEUTSCHE DEMOKRATIE?

3

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Szenen, Diskussionen, Standbilder oder ähnliches zu Mechanismen der Ausgrenzung und Gefühlen der Diskriminierung und entwickeln dazu Handlungsmöglichkeiten.

DARSTELLUNG VON MECHANISMEN DER AUSGRENZUNG ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler wählen eine Form, in der sie Ausgrenzungsmechanismen darstellen wollen. Es kann ein Interview, Bild, Standbild, Pantomime, Tanz u. a. dazu entwickelt werden.

oder

DARSTELLUNG VON AKTIONEN ZIVILEN UNGEHORSAMS GEGENÜBER AUSGRENZUNG ★ ★

Bei diesem Arbeitsvorschlag wird wie oben verfahren.

oder

SIMULATION EINER BÜRGERVERSAMMLUNG ★ ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler führen eine Bürgerversammlung zum Thema „Einrichtung eines Heims für Asylbewerber und Flüchtlinge in einer Kommune“ durch und versuchen, eine für alle tragfähige Lösung zu finden.

4

VERÖFFENTLICHUNG UND WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren, welche Teile ihrer Arbeit sie in der Schulöffentlichkeit vorstellen und in ihren sozialen Netzwerken veröffentlichen.

UNTERSUCHUNGSTHEMEN

- Malcolm X
- Black Panthers
- Angela Davis
- Muhammed Ali alias Cassius Clay
- Aktuelle Konflikte zwischen Afroamerikanern und Hispanics
- Biografie von Rosa Parks
- Jesse Jackson
- American Jewish Committee
- Geschichte der Sklaverei – vgl. www.meinebibliothek.de, Stichwort: Sklaverei (20.09.10)
- Gewaltloser Widerstand: Indien 1948 und Ägypten 2011

VORHABEN BZW. LEKTÜRE FÜR DEN UNTERRICHT:

Powers, Richard (2003): *The Time of our Singing*. New York
Roman über die US-Bürgerrechtsbewegung zwischen 1940 bis 2000, gekoppelt mit der Problematik jüdischer Einwanderer aus Nazi-Deutschland.

Sharma, Arvind (2008): *The Personal Roots of Mahatma Gandhi's Philosophy*.
In: *Gandhi Marg – Quarterly Journey of the Gandhi Peace Foundation*
Volume 30, Number 3, October–December 2008, S. 413–416

GRUPPENPUZZLE ODER THEMENVERGLEICHENDE KLEINGRUPPENARBEIT:

ABSCHAFFUNG DER SKLAVEREI IN DEN USA = ENDE DER RASSENDISKRIMINIERUNG?

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten Hypothesen, warum die Verankerung der Menschenrechte in der amerikanischen Verfassung und die Abschaffung der Sklaverei nicht zum Ende der Rassendiskriminierung führten. Sie tragen ihre Hypothesen der Lerngruppe vor, begründen und vergleichen sie miteinander.

GRUPPENPUZZLE ODER THEMENVERGLEICHENDE KLEINGRUPPENARBEIT:

VON DER ABSCHAFFUNG DER SKLAVEREI IN GROSSBRITANNIEN BIS ZUR LAGE DER AFROAMERIKANER UM 1900 ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich über die Präsentationssaufgabe, teilen die Materialien untereinander auf und bearbeiten sie anhand der spezifischen Aufgaben zu den einzelnen Materialien. In ihrer Kleingruppe stellen sie sich die Ergebnisse gegenseitig vor. Anschließend erarbeiten sie eine Zeitleiste zur Geschichte der Sklaverei und ihren Folgen, die im weiteren Verlauf noch erweitert werden soll und diskutieren die Fragen: „Warum führte die Abschaffung der Sklaverei und die Verankerung

M 2–6

der Menschenrechte in der amerikanischen Verfassung nicht zum Ende der Rassendiskriminierung? Warum waren Moral und Verfassungsnorm nicht stark genug?“ und entwickeln Hypothesen. Sie überlegen, wie sie diese in der Präsentationsrunde ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erläutern und begründen.

ALTERNATIVE (VARIANTE I) ★

Die Schülerinnen und Schüler verschaffen sich einen groben Überblick über die historische Entwicklung und bearbeiten in Partnerarbeit den Informationstext.

M 7

FISHBOWL: PRÄSENTATION DER HYPOTHESEN ★★

Zunächst vergleichen die Schülerinnen und Schüler ihre Zeitleisten, ergänzen sie ggf. und hängen eine Zeitleiste, die später erweitert werden kann, zur Orientierung für alle in den Klassenraum.

Im Fishbowl stellen die Kleingruppen ihre Hypothesen vor und begründen sie.

SELBSTKONZEPTE, INSTITUTIONELLE RASSEDISKRIMINIERUNG UND DIE BÜRGERRECHTSBEWEGUNG

Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Untersuchung zur Frage, warum die Rassendiskriminierung nicht überwunden wurde, fort. Die Untersuchungsthemen werden aber im Blick auf die 1960er Jahre erweitert. Die Leitfragen lauten: „Was hielt die Rassendiskriminierung aufrecht? Hat die Bürgerrechtsbewegung sie überwunden?“

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen nun einige Bedingungsfaktoren und die Entwicklungsstufen der Bürgerrechtsbewegung, die in den 1960er Jahren ihren Höhepunkt erreichte. Anhand einiger Selbstbeschreibungen analysieren sie die Selbstkonzepte der Afroamerikaner, anhand der Segregationsmaßnahmen (d. h. der Trennung von „schwarz“ und „weiß“) erarbeiten sie die Bedeutung und Wirkung institutioneller Rassendiskriminierung und anhand verschiedener Aktionen sowie neuer Gesetze der US-Bundesregierung erarbeiten sie sich eine Vorstellung von der Entwicklung und dem Erfolg der Bürgerrechtsbewegung.

ARBEIT NACH INDIVIDUELLEM LERNPLAN: BEDINGUNGSFAKTOREN DER BÜRGERRECHTSBEWEGUNG – KAMPF ZUR DURCHSETZUNG DER BÜRGERRECHTE ★★★

Die Schülerinnen und Schüler wählen die Aufgaben und Materialien aus, die sie bearbeiten wollen. Sie suchen sich ggf. einen oder zwei Lernpartnerinnen und Lernpartner. Sie planen ihre Arbeit mit einem Lernplan und verständigen sich darüber mit ihrer Pädagogin oder ihrem Pädagogen. Sie bereiten für die Präsentation ein Plakat vor.

oder

GRUPPENPUZZLE: BEDINGUNGSFAKTOREN DER BÜRGERRECHTSBEWEGUNG – KAMPF ZUR DURCHSETZUNG DER BÜRGERRECHTE ★ ★

Die „Stammgruppen“ verständigen sich über die Aufgaben, bearbeiten die Materialien in drei Expertengruppen zu den Themen „Selbstbeschreibung von Afroamerikanerinnen und Afroamerikanern“, „institutionelle Diskriminierung“ und „Etappen der Bürgerrechtsbewegung“ und bereiten für die Präsentation ein Plakat vor.

SCHWERPUNKT 1 – SELBSTBESCHREIBUNGEN DER AFROAMERIKANER

Wie unterscheiden sich die Selbstkonzepte?

Wovon werden sie beeinflusst?

Welchen Einfluss auf die Entwicklung der Bürgerrechtsbewegung haben die Selbstkonzepte?

SCHWERPUNKT 2 – INSTITUTIONELLE RASSENDISKRIMINIERUNG

Was bedeutet institutionelle Rassendiskriminierung?

Welche Beispiele werden in den Materialien beschrieben?

Wie kann man diese Form der Rassendiskriminierung bekämpfen und abschaffen?

SCHWERPUNKT 3 – BÜRGERRECHTSBEWEGUNG

In welchen Etappen entwickelte sich die Bürgerrechtsbewegung?

Welche Erfolge hatte sie?

Gab es besonders beeindruckende Aktivisten bzw. Aktionen?

5

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

In der Lerngruppe wird die Arbeit prozess- und ergebnisorientiert gemeinsam ausgewertet.

Die Schülerinnen und Schüler wählen ihnen wichtige Materialien für ihr Portfolio aus und reflektieren für sie wichtige Erkenntnisse, z. B. den Umgang mit Gefühlen der Ab- und Ausgrenzung anderer Menschen sowie ihren Lerngewinn. Sie halten ihre Überlegungen in ihrem Portfolio fest.

Überblick Materialien

- M 1 PLAKAT MARTIN LUTHER KING UND BARACK OBAMA
- M 2 I THINK WE'RE GOING ...
- M 3 ERLÄUTERUNG – FORT JACKSON, 1944
- M 4 LITTLE ROCK
- M 5 ROSA PARKS: GEGEN DIE UNGLEICHBEHANDLUNG VON AFROAMERIKANERN
BUS-EXPERIENCE, 1955
- M 6 MARTIN LUTHER KING: ZIELE UND MITTEL AUF DEM WEG ZU EINER
GERECHTEN GESELLSCHAFT
- M 7 POLITISCHE ANERKENNUNG: BARBARA JORDAN – ERSTE AFROAMERIKA-
NISCHE SENATORIN AUS TEXAS
- M 8 ENTWICKLUNGSTUFEN DER BÜRGERRECHTSBEWEGUNG

→ beiliegende
CD-ROM

IV. Medien – Links – Kontakte

Arendt, Hannah (1991/2008): Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft.
München/Zürich.

Asim, Jabar (2009): What Obama means. New York.

Bake, Lucius et al. (1999): Civil Liberties and the Constitution. New Jersey

Carr, James; Kutty, Nandinee (Hrsg.) (2008): Segregation: The Rising Costs for
America, New York.

Fenno, Richard F. (2003): Going Home, Black Representatives and their Con-
stituents, Chicago (Barbara Jordan: Pioneer Cohorte: Diversity.)

Goff, Philipp Abita (2008): Subconscious mental connection between blacks,
apes may reinforce subtle discrimination. Medicine & Health/Psychol-
ogy & Psychiatry

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminie-
rung. Die Herstellung ethnischer Differenzen in der Schule. Wiesbaden.

Hewstone, Miles (2004): Neuere Forschungen über Intergruppenkonflikte.
Konsequenzen für den Umgang mit Migration und Integration. Veröf-
fentlichung der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaft-
liche Integration des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung
– <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2004/iv04-601.pdf> (20.09.10)

Myers, Andrew H. (2006): Black, White & Olive Drab, Racial Integration and
the Civil Rights Movement. Virginia.



Baustein III – Lernangebot D

DEUTSCHLAND – EIN EINWANDERUNGSLAND

DEUTSCHLAND – EIN EINWANDERUNGSLAND

I. Überblick

Im Spannungsfeld von Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten wird in gesellschaftlichen Diskursen und in politischen Prozessen entschieden, wie mit Einwanderinnen und Einwanderern umgegangen werden soll, wie verschiedene Gruppen von Einwanderinnen und Einwanderern definiert und behandelt werden.

Das Lernangebot „Deutschland – ein Einwanderungsland“ gliedert sich in drei Sequenzen, die aufeinander aufbauen. Zunächst steht die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Schicksal von Migrantinnen und Migranten im Mittelpunkt. Dann werden politische, moralische und wirtschaftliche Probleme, die mit der Migration zusammenhängen, thematisiert; am Schluss stellt sich die Frage nach der Gestaltung einer Einwanderungsgesellschaft.

AUFBAU

- 1** Menschen verlassen ihre Heimat – Migration, persönliche Gründe und Erfahrungen in der Fremde
- 2** Deutschland als Einwanderungsland
 - 2.1 Die deutsche Geschichte als Geschichte von Wanderungsbewegungen
 - 2.2 Illegal lebende und geduldete Menschen
 - 2.3 Zuwanderung und Arbeitsmarkt
- 3** Konflikte zwischen Menschlichkeit und Recht: Dilemmadiskussion zum Thema „Kirchenasyl – ja oder nein?“
- 4** Wie kann das Zusammenleben in einer Einwanderungsgesellschaft gestaltet werden?
- 5** Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung
- 6** Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- erwerben Wissen über politische und gesellschaftliche Dimensionen einer Einwanderungsgesellschaft
- nehmen Vorurteile gegenüber Fremden wahr und können sich die Wirkungen solcher Voreingenommenheit bewusst machen
- setzen sich mit der Lebenssituation fremder Menschen auseinander und können Empathie entwickeln
- diskutieren Werte für das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft und begründen diese
- erkennen Konflikte zwischen eigenen moralischen Überzeugungen und den Anforderungen des Rechtsstaats
- erkennen globale Bedingungen für die Migration
- verbessern das Lernen und Zusammenleben in kulturell und ethnisch heterogenen Gruppen
- beteiligen sich an der öffentlichen Diskussion zur Integration
- schulen methodische Fertigkeiten wie Recherchieren, Analysieren, Interpretieren und Bewerten von Informationen
- üben ihre Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | Verantwortung | **Verschiedenheit** | **Würde**

II. Fachliche Informationen

Die öffentliche Diskussion zu diesem Thema ist sehr stark politisiert. Begriffe wie „Asylantenschwemme“, „Einwanderungswelle“, „Scheinasylant“, „Parallelgesellschaft“ und „mangelnde Integrationsfähigkeit“ haben Bilder in den Köpfen heraufbeschworen und so ein Bedrohungsszenario durch Zuwanderung und Fremdheit aufgebaut.

In diesem Baustein geht es darum, sich durch gewissenhafte Analyse und geeignete Aktivitäten mit Stereotypen und eigenen Vorurteile, gegenüber Einwanderinnen und Einwanderern auseinanderzusetzen und Empathie zu entwickeln.

III. Didaktisch-Methodische Anregungen

Die Übungen und Aktivitäten ermöglichen einen vielfältigen Zugang zum Thema. Kognitiv orientierte Aufgaben wechseln sich mit stärker emotional orientiertem Erfahrungslernen ab. Die Pädagoginnen und Pädagogen be-

rücksichtigen, welche spezifischen Gruppen mit Migrationshintergrund in der Lerngruppe vertreten sind. Erfahrungshintergrund und Lebenssituation dieser Schülerinnen und Schüler werden sensibel in die jeweilige Aktivität integriert. Das Thema Einwanderung kann in Lerngruppen stark emotional besetzt sein. Dies soll bei der Vorbereitung und Durchführung der Übungen und Aktivitäten berücksichtigt werden. Sind in der Lerngruppe Schülerinnen und Schüler, die illegal in Deutschland leben oder nur geduldet sind, ist sensibel mit der Situation der Jugendlichen umzugehen. In einem separaten Gespräch ist zu klären, ob diese Jugendlichen das Problem in der Lerngruppe ansprechen wollen. Der Einstieg dient dazu, eine eigene Perspektive auf das Thema zu entwickeln. Auf dieser Grundlage können die Schülerinnen und Schüler eigene Fragen finden, Interessen formulieren und sich für eines der zur Bearbeitung angebotenen Themen entscheiden.

Alle drei Themen der zweiten Sequenz, unter denen die Schülerinnen und Schüler wählen können, enthalten die gleiche Aufgabenstruktur: Erstens erarbeiten die Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Thema eine Grundlageninformation, die sie in der Lerngruppe vorstellen. Zweitens führen sie mit der Lerngruppe eine Übung durch, die nicht-kognitive Zugänge zum Thema bietet und damit auch Zugänge zu den eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler eröffnet.

Die dritte Sequenz führt an einem Fallbeispiel in moralische Konflikte ein, die in der Migrationspolitik unausweichlich sind.

In der vierten Sequenz setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit zwei – ausführlich begründeten – Thesen zur Gestaltung des Zusammenlebens in einer Einwanderungsgesellschaft auseinander, die sich nicht widersprechen, aber unterschiedliche Akzente setzen.

In der fünften Sequenz werden unterschiedliche Angebote gemacht, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit veröffentlichen oder weiterführen können.

Differenzierung erfolgt nach Interesse und kognitiven Anforderungen. Die Themen können nach Interesse gewählt und die Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden. Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Aufgaben sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★★/★★★.

Siehe dazu auch Hinweise in den jeweiligen Materialien

MENSCHEN VERLASSEN IHRE HEIMAT – MIGRATION, PERSÖNLICHE GRÜNDE UND ERFAHRUNGEN IN DER FREMDE

1

Zum Einstieg in das Thema beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Porträts einzelner Migrantinnen und Migranten. Deren persönliche Geschichten und Sichtweisen regen dazu an, Empathie zu entwickeln, Vorurteile wahrzunehmen und sich die eigenen Vorstellungen zur Einwanderung bewusst zu machen.

M 1 a–d

Die Lerngruppe bildet Kleingruppen mit vier Schülerinnen und Schülern, die sich mit jeweils einem Porträt beschäftigen. Dabei ordnen sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einer Kleingruppe mit Porträts von Personen anderen Migrationshintergrunds zu.

M 1 a – M 1 e PORTRÄTS VON MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

M 2

Die Schülerinnen und Schüler notieren in Einzelarbeit alle Assoziationen, die ihnen zu der knappen Beschreibung der Person einfallen, in der ersten Spalte der Tabelle.

M 2 EINWANDERINNEN UND EINWANDERER IN DEUTSCHLAND –
ANREGUNGEN ZUR ARBEIT MIT DEN PORTRÄTS

Dann lesen sie – ebenfalls in Einzelarbeit – ihre jeweiligen Porträts. Jede und jeder notiert nun wiederum alle Assoziationen, die ihr bzw. ihm zur Person einfallen in die zweite Spalte der Tabelle.

In einer Kleingruppe stellen die Schülerinnen und Schüler sich nun ihre Einträge aus der ersten Spalte und dann aus der zweiten Spalte gegenseitig vor. Sie diskutieren die Unterschiede und mögliche Ursachen.

Anschließend sammelt jede Kleingruppe die im Text dargestellten Erfahrungen der jeweiligen porträtierten Person und deren Gründe für die Migration.

M 2a ERFAHRUNGEN IN DEUTSCHLAND UND GRÜNDE FÜR DIE MIGRATION
(AUSWERTUNG DER PORTRÄTS)

M 2b MÖGLICHE ERGEBNISSE ZU ERFAHRUNGEN UND GRÜNDEN

Jede Kleingruppe erarbeitet ein Plakat mit Stichpunkten zum Porträt, mit Beispielen für unterschiedliche Assoziationen und deren mögliche Ursachen, den Erfahrungen der Porträtierten in der Fremde und Gründen für die Migration.

Die Gruppen stellen ihre Plakate in der Lerngruppe vor, fassen die Ergebnisse zusammen und dokumentieren sie.

Anschließend formulieren die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit ihre persönlichen Interessen und Fragen zu dem Thema. Die Pädagogin oder der Pädagoge stellt die vorbereiteten Schwerpunkte zu der Sequenz „Deutschland als Einwanderungsland“ vor. Gemeinsam werden die Fragen den drei Schwerpunkten zugeordnet. Nicht zuzuordnende Fragen werden zurückgestellt. Die Schülerinnen und Schüler wählen einen Schwerpunkt zur Bearbeitung aus.

2

DEUTSCHLAND ALS EINWANDERUNGSLAND

In dieser Sequenz werden drei Schwerpunkte angeboten:

- 2.1 Die deutsche Geschichte als Geschichte von Wanderungsbewegungen
- 2.2 Illegal oder geduldet in Deutschland lebend
- 2.3 Zuwanderung und Arbeitsmarkt

Zu diesen drei Schwerpunkten erhalten die Gruppen folgende Aufgaben

- Jede Kleingruppe erarbeitet eine schriftliche Grundlageninformation zum Thema, die sie der ganzen Lerngruppe vorstellt.
- Jede Kleingruppe bereitet eine oder mehrere interaktive Übungen für das Plenum vor.

2.1 DIE DEUTSCHE GESCHICHTE ALS GESCHICHTE VON WANDERUNGSBEWEGUNGEN

- Die Kleingruppen erhalten das Material 5, mit den beiden Aufgaben.

M 5 DIE DEUTSCHE GESCHICHTE ALS GESCHICHTE VON WANDERUNGSBEWEGUNGEN – ANREGUNGEN FÜR DIE GRUPPENARBEIT

M 5

- Zur Erarbeitung der Basisinformationen erhalten die Kleingruppen die Informationen der Tabellen aus dem Ausländerbericht der Bundesregierung und eine Übersicht zur Geschichte der Ein- und Auswanderung in Deutschland. ★★/★★★

M 3 GRUPPEN VON EINWANDERINNEN UND EINWANDERERN IN DEUTSCHLAND

M 4 DIE DEUTSCHE GESCHICHTE ALS GESCHICHTE VON WANDERUNGSBEWEGUNGEN

M 3+4

- Die Kleingruppen präsentieren ihre Ergebnisse in der Lerngruppe.
- Um diese Erkenntnisse auf die Situation in der Klasse zu beziehen, können die Schülerinnen und Schüler nun eine Landkarte anfertigen, auf der sie die Geburtsorte und die vergangenen, ggf. auch die aktuellen Wohnorte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler eintragen. Sie befragen dazu ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und können dies auf die Migrationsbewegungen ihrer Eltern und Großeltern ausdehnen. So entsteht eine „Geografie der Lerngruppe“, die auch als interaktive Übung gestaltet werden kann. ★

M 6 GEOGRAFIE DER LERNGRUPPE

M 6

2.2 ILLEGAL ODER GEDULDET IN DEUTSCHLAND LEBEND

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Lebenssituation geduldet oder illegal in Deutschland lebender Jugendlicher auseinander. Die rechtliche Situation wird hier ausgeklammert.

- Die Kleingruppen bearbeiten den Lebensbericht von Anumsa und das Interview mit Artak sowie die kurzen Informationen zur illegalen Einwanderung nach dem Aufgabenblatt. ★

M 7 ANUMSA UND ARTAK – GEDULDETE UND IN DEUTSCHLAND ILLEGAL LEBENDE FLÜCHTLINGE

M 8 IM ILLEGALITÄT LEBENDE UND GEDULDETE MENSCHEN – ANREGUNGEN ZUR GRUPPENARBEIT

M 7+8

- Die Kleingruppen bereiten eine Übung für die ganze Lerngruppe zur Erfahrung von Ausgrenzung vor. Die Übung soll erfahrbar machen, wie

M 9

es sich anfühlt, ein- oder ausgegrenzt zu werden oder andere auszugrenzen und welches Verhalten bei den Ausgegrenzten, und bei den Ausgrenzenden entsteht. Sie bietet die Möglichkeit zu erkennen, dass Minderheiten Ausgrenzung als viel verletzender erleben können, als die Mehrheit möglicherweise denkt. ★ ★

M 9 EIN- UND AUSGRENZUNG ERFAHREN: ÜBUNG „IN & OUT“

- Die Kleingruppe präsentiert die Ergebnisse ihrer Diskussion zu den beiden Fällen und führt mit der gesamten Lerngruppe die Übung durch.

2.3 ZUWANDERUNG UND ARBEITSMARKT

- Die Kleingruppe bereitet eine Pro- und Kontra-Debatte zu der These „Einwanderung soll der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes dienen“ vor und führt sie mit der Lerngruppe durch.

M 10 PRO & KONTRA – DEBATTE: „ZUWANDERUNG UND ARBEITSMARKT“

- Die Kleingruppe führt vor der Debatte in das Thema ein. Zu Beginn und am Ende der Debatte wird über die Thesen abgestimmt.
- Im Anschluss sollen Methode und Wirkung der Argumentation im Plenum reflektiert werden. Dabei werden zunächst die Debattierenden zu ihrer Einschätzung befragt, bevor die Schülerinnen und Schüler im Publikum den Debattierenden ein Feedback geben. Mögliche Aspekte sind: die Schlüssigkeit im inhaltlichen Aufbau der Argumentation, rhetorische Stärke, Flexibilität im Eingehen auf Zwischenfragen, Mimik und Gestik.

M 10

KONFLIKTE ZWISCHEN MENSCHLICHKEIT UND RECHT: DILEMMADISKUSSION ZUM THEMA „KIRCHENASYL – JA ODER NEIN?“ ★★

3

Mit einer Dilemmadiskussion zum Thema „Kirchenasyl ja oder nein?“ können die Schülerinnen und Schüler über den moralischen Konflikt zwischen Recht und Menschlichkeit nachdenken. Bei dem Fall geht es darum zu diskutieren, welche moralischen Überlegungen der Pfarrer einer Kirchengemeinde in der gegebenen Situation anstellen muss, um eine Entscheidung zum Kirchenasyl für eine von Abschiebung bedrohte Familie zu treffen.

Dieser Diskussion kann bei Interesse und Zeit eine Recherche in einer Flüchtlingsberatungsstelle vorausgehen.

M 11

M 11 DILEMMADISKUSSION ZUM THEMA „KIRCHENASYL – JA ODER NEIN?“

WIE KANN DAS ZUSAMMENLEBEN IN EINER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT GESTALTET WERDEN? ★★/★★★

4

Als Anregung zur Auseinandersetzung mit dieser Frage erhalten die Schülerinnen und Schüler Texte zu zwei unterschiedlichen, aber nicht gegensätzlichen Positionen.

- Diskussion: Wodurch gelingt ein besseres Zusammenleben?
Birand Bingül vertritt die These, dass die Einwanderinnen und Einwanderer sich für eine bessere Integration und den Abbau gesellschaftlich bedingter Benachteiligung selbst engagieren müssen. Kulturelle und religiöse Fragen hält er dagegen für überschätzt.
- Der Sozialwissenschaftler Bassam Tibi, Professor an der Universität Göttingen, vertritt die These, dass ein an der zivilisatorischen Identität Europas orientierter Wertekonsens zwischen Deutschen und Einwanderinnen und Einwanderern die Weichen für die Integration und ein konstruktives Zusammenleben stellt.

M 12

Die Schülerinnen und Schüler lesen in Einzelarbeit jeweils einen Text und erarbeiten dazu ein GrafIZ, das sie einer Mitschülerin oder einem Mitschüler, die oder der den anderen Text gelesen hat, vorstellen.

Anschließend bilden sie Vierergruppen, in denen sie weitere Argumente für bzw. gegen die eine oder die andere Sichtweise sammeln und eigene Überlegungen einbringen.

In einem Gespräch mit der Methode der Deliberation versuchen sie, einen Konsens zu erreichen. Die Pädagogin oder der Pädagoge kann das Zitat „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“ (Karl Valentin) einbringen.

→ Methoden-
Werkstatt

5

VERÖFFENTLICHUNG/WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

- Die Lerngruppe erzählt ihre eigene „Migrationsgeschichte“ z. B. in Form einer szenischen Darstellung, einer Kurzgeschichte, einem Film, einer Powerpointpräsentation etc. und beschreibt für das Zusammenleben und Lernen förderliche und hemmende Bedingungen. Sie präsentiert ihre Geschichte in der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit.
- Die Schülerinnen und Schüler produzieren Reportagen zum Alltag des Zusammenlebens in ihrer Gemeinde.
- Die Lerngruppe organisiert Nachhilfe für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Migrationsgeschichte Defizite in der Bildungssprache haben.
- Schülerinnen und Schüler analysieren die Bildungschancen migrantischer Jugendlicher an der eigenen Schule und arbeiten am Konzept der Schule zur Förderung der Bildungssprache mit, bzw. initiieren die Erarbeitung eines solchen Konzepts.
- Die Schülerinnen analysieren Integrationsdebatten/-themen aus der öffentlichen Diskussion, debattieren sie ggf. mit Expertinnen und Experten und bringen ihre Argumente mit geeigneten Medien in die Öffentlichkeit:
 - Bildungschancen und Bildungserfolg
 - Beschäftigungsstatus, Einkommen aus Arbeit und aus Transferleistungen
 - Wertorientierungen der herkunftsdeutschen und migrantischen Bevölkerung in Deutschland im Vergleich
 - Integrationskonzepte
- Die Schülerinnen und Schüler recherchieren Maßnahmen zur Verhinderung illegaler Einwanderung in der EU und den USA und stellen sie vor. Dabei sollte das Buch von Fabricio Gatti (2010) „Bilal: Als Illegaler auf dem Weg nach Europa“ Verwendung finden.

6

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Schülerinnen und Schüler geben ein Feedback zum Inhalt und Prozess der Arbeit. Sie einigen sich für das Feedback auf einen Aspekt oder eine Sequenz. Für das Portfolio wählen sie Materialien aus und reflektieren ihren persönlichen Lerngewinn.

IV. Überblick Materialien

ZU 1 MENSCHEN VERLASSEN IHRE HEIMAT – MIGRATION, PERSÖNLICHE GRÜNDE
UND ERFAHRUNGEN IN DER FREMDE

→ beiliegende
CD-ROM

- M 1 PORTRÄTS
- M 2 EINWANDERINNEN UND EINWANDERER IN DEUTSCHLAND –
ANREGUNGEN ZUR ARBEIT MIT DEN PORTRÄTS
- M 2a ERFAHRUNGEN IN DEUTSCHLAND UND GRÜNDE FÜR DIE MIGRATION
(AUSWERTUNG DER PORTRÄTS)
- M 2b MÖGLICHE ERGEBNISSE ZU ERFAHRUNGEN UND GRÜNDEN

ZU 2 DEUTSCHLAND ALS EINWANDERUNGSLAND

2.1 Die deutsche Geschichte als Geschichte von Wanderungsbewegungen

- M 3 GRUPPEN VON EINWANDERINNEN UND EINWANDERERN IN
DEUTSCHLAND
- M 4 DIE DEUTSCHE GESCHICHTE ALS GESCHICHTE VON WANDERUNGS-
BEWEGUNGEN
- M 5 DIE DEUTSCHE GESCHICHTE ALS GESCHICHTE VON WANDERUNGS-
BEWEGUNGEN – ANREGUNGEN FÜR DIE GRUPPENARBEIT
- M 6 GEOGRAFIE DER LERNGRUPPE

2.2 Illegal lebende und geduldete Menschen

- M 7 ANUMSA UND ARTAK – GEDULDETE UND IN DEUTSCHLAND ILLEGAL
LEBENDE
FLÜCHTLINGE
- M 8 IN ILLEGALITÄT LEBENDE UND GEDULDETE MENSCHEN – ANREGUNGEN
ZUR GRUPPENARBEIT
- M 9 EIN- UND AUSGRENZUNG ERFAHREN: ÜBUNG „IN & OUT“

2.3 Zuwanderung und Arbeitsmarkt

- M 10 PRO & KONTRA – DEBATTE: „ZUWANDERUNG UND ARBEITSMARKT“

ZU 3 KONFLIKTE ZWISCHEN MENSCHLICHKEIT UND RECHT

- M 11 DILEMMADISKUSSION ZUM THEMA „KIRCHENASYL – JA ODER NEIN?“

ZU 4 WIE KANN DAS ZUSAMMENLEBEN IN EINER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT
GESTALTET WERDEN?

- M 12 DISKUSSION: WODURCH GELINGT EIN BESSERES ZUSAMMENLEBEN?

V. Medien – Links – Kontakte

INSTITUTIONEN UND ORGANISATIONEN

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration:

www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/Beauftragte-fuerIntegration/beauftragte-fuer-integration.html (20.09.10)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: www.bamf.de (20.09.10)

Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e. V.: www.domit.de (20.09.10)

Dossier zur Sarrazindebatte von der Humboldt-Universität Berlin, Sonderforschungsbereich zu hybriden europäisch-muslimischen Identitätsmodellen

www.heyamat.hu-berlin.de/dossier-sarrazin-2010 (15.01.11)

www.integration-in-deutschland.de (20.09.10)

Netzwerk Migration in Europa: www.network-migration.org (20.09.10)

Pro Asyl: www.proasyl.de (20.09.10)

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration:

www.svr-migration.de/?page_id=7 (20.09.10)

GESETZE

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz:

www.gesetze-im-internet.de/agg (20.09.10)

Zuwanderungsrecht (das Gesetz und seine Novellierungen):

www.bundesregierung.de; Stichwort: Zuwanderungsrecht (20.09.10)

DIDAKTISCHES MATERIAL

Anti-Rassismus Informations-Centrum Duisburg (ARIC):

www.aric-nrw.de/de/docs/start01a.html

(Übersicht Materialien, 20.09.10)

Arbeitshilfen zur interkulturellen Jugendarbeit:

www.jugendarbeitsnetz.de, Stichwort: Arbeitshilfen zur interkulturellen Jugendarbeit (20.09.10)

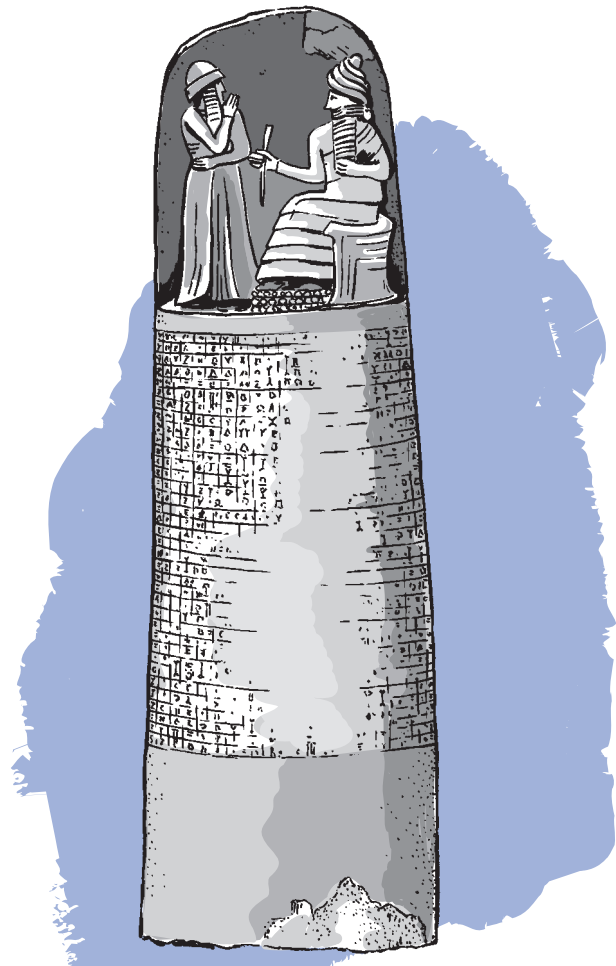
Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit des DGB:

www.baustein.dgb-bwt.de (20.09.10)

Gatti, Fabricio (2010): Bilal – Als Illegaler auf dem Weg nach Europa. München

Loh, Hannes; Verlan, Sascha (2000): HipHop – Raplyriker und Reimkrieger.

Arbeitsbuch für die Sekundarstufen. Mülheim a. d. R.



Baustein IV – Lernangebot A
CODEX HAMMURAPI

I. Überblick

Die älteste vollständig erhaltene Gesetzessammlung der Welt, der Codex des babylonischen Königs Hammurapi (1810–1750 v. u. Z.), erlaubt es, die Bedeutung von Rechtssicherheit für eine Gesellschaft zu erkennen. Der Grundsatz der Rechtssicherheit garantiert dem Einzelnen die gleiche rechtliche Bewertung vergleichbarer Einzelfälle, die Voraussehbarkeit von Rechtsfolgen und die Durchsetzung richterlicher Entscheidungen. Die Auseinandersetzung mit dem Codex Hammurapi ermöglicht es, die historische Gebundenheit und Wandelbarkeit von Rechtsauffassungen und Gesetzen und auch die Errungenschaft der Rechtssicherheit zu erkennen.

Vgl. Duden Recht

AUFBAU

1 Regeln für das Zusammenleben

- Planetenübung
oder
- Klassenregeln

2 Die Wiege unseres Rechts? Der Codex Hammurapi und die babylonische Gesellschaft

3 Archaisch oder fortschrittlich? Der Codex aus heutiger Sicht

- Brief an Hammurapi *oder*
- Gerichtsverhandlung

4 Was ist mir wichtig am Codex Hammurapi?

5 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren und bewerten den Codex Hammurapi im Vergleich zum heutigen Rechtsempfinden
- erkennen die kulturelle und historische Gebundenheit gesellschaftlichen Rechtsempfindens

- diskutieren und erfahren die Bedeutung von Rechtsstaatlichkeit und Rechtssicherheit für die Gesellschaft und die einzelnen Menschen
- kooperieren aufgabenbezogen in Gruppen
- üben das Argumentieren in unterschiedlichen situativen Kontexten

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | Freiheit | **Frieden** | **Gemeinwohl** | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | **Respekt** | Selbstbestimmung | Verantwortung | Verschiedenheit | Würde

II. Fachliche Informationen

Der Codex Hammurapi gehört zu den ältesten erhaltenen bisher aufgefundenen Zeugnissen menschlicher Rechtskultur. Er besteht aus drei Teilen: Im Prolog werden die Taten des Königs Hammurapi gewürdigt, der Mittelteil enthält nach den verschiedenen Versionen eine unterschiedliche Anzahl von jedoch mindestens 281 Gesetzestexten, im Epilog empfiehlt Hammurapi seinen Nachfolgern, diese Gesetze durchzusetzen.

Die Mehrzahl der Forscher geht davon aus, dass der Codex kein neues Recht begründet hat, sondern die herrschende Rechtspraxis zusammenfasst. Die Gesetzestexte beziehen sich auf Regelungen über falsche Anschuldigungen, Soldaten, Bauern, Miete und Pacht, Kaufleute, Schankwirtinnen, Familie und Erbrecht, Ammen, Körperverletzungen und Haftung.

Verblüffend sind Ähnlichkeiten mit Gesetzen im Alten Testament der Bibel. Aus heutiger Sicht besteht die Errungenschaft dieser altorientalischen Gesetzgebung vor allem in ihrem Ziel, Rechtssicherheit zu schaffen.

III. Didaktisch-Methodische Anregungen

In der ersten Sequenz erfahren die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Gesetzen für das Zusammenleben der Menschen.

In der zweiten Sequenz erarbeiten die Schülerinnen und Schüler sich einige grundlegende Informationen zur babylonischen Gesellschaft und zum Codex Hammurapi. Mit diesen Kenntnissen sollen die Schülerinnen und Schüler in der dritten Sequenz ihre eigene Rechtsauffassung mit der, die im Codex Hammurapi deutlich wird, vergleichen. Es werden unterschiedliche Aufgaben angeboten, mit denen ein solcher Vergleich durchgeführt werden kann.

Im Anschluss bewerten die Schülerinnen und Schüler in der vierten Sequenz den Codex Hammurapi.

Aufgaben und Materialien ermöglichen eine Differenzierung nach Interesse und Leistung. Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Aufgaben sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★ ★/★ ★.

REGELN FÜR DAS ZUSAMMENLEBEN

1

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, welche Herausforderung es ist, Regeln für das Zusammenleben festzulegen, die von allen Mitgliedern einer Gesellschaft gleichermaßen als wichtig angesehen werden.

Für diesen Arbeitsschritt werden folgende Möglichkeiten angeboten.

PLANETENÜBUNG ★/★★

Die Lerngruppe wird in Kleingruppen aufgeteilt. Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich einen Namen für einen Planeten, der neu besiedelt wird, und erstellen ein Placemat, in dem sie die wichtigsten Rechte und Regeln für ein friedliches Zusammenleben auf diesem Planeten festhalten. Sie stellen die Ergebnisse im Plenum vor, vergleichen und bewerten sie.

M 1 PLANETENÜBUNG

oder

KLASSENREGELN ★/★★

Die bestehenden Regeln einer Lerngruppe werden – ebenfalls in Kleingruppen – daraufhin analysiert, ob diese Regeln ein faires Zusammenarbeiten in der Lerngruppe sichern. Gegebenenfalls werden Vorschläge zur Weiterentwicklung der Klassenregeln gemacht. Im Unterrichtsgespräch werden diese Vorschläge diskutiert und die bestehenden Klassenregeln ggf. verändert. Aufgabe ist, die wichtigsten Informationen aus den drei Materialien zu präsentieren. Die Form der Präsentation können die Schülerinnen und Schüler selbst wählen.

→ Methoden-
Werkstatt
Placemat

M 1

DIE WIEGE UNSERES RECHTS? DER CODEX HAMMURAPI UND DIE BABYLONISCHE GESELLSCHAFT ★★

2

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich einige grundlegende Informationen über die babylonische Gesellschaft und den Codex Hammurapi. Dies kann in arbeitsteiliger Partnerarbeit oder im Gruppenpuzzle erfolgen.

Aufgabe ist, die wichtigsten Informationen aus den drei Materialien zu präsentieren. Die Form der Präsentation können die Schülerinnen und Schüler selbst wählen.

M 2 INFORMATIONEN ZUR BABYLONISCHEN GESELLSCHAFT

M 3 CODEX HAMMURAPI

M 4 GESETZESBEISPIELE AUS DEM CODEX HAMMURAPI

→ Methoden-
Werkstatt

M 2–4

3

ARCHAISCH ODER FORTSCHRITTLICH? DER CODEX AUS HEUTIGER SICHT

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die heutige Rechtsauffassung mit der, die dem Codex Hammurapi zugrunde liegt. Für diese Tätigkeit werden zwei Aufgaben angeboten:

BRIEF AN HAMMURAPI ★★

Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Brief an König Hammurapi mit der Aufforderung, den Codex nachzubessern. Dazu suchen sie Beispiele aus den ihnen vorliegenden Gesetzen aus und überprüfen, ob ihr eigenes Rechtsempfinden bei den ausgewählten Fällen mit den geltenden Gesetzen übereinstimmt.

M 4

M 4 GESETZESBEISPIELE AUS DEM CODEX HAMMURAPI

oder

GERICHTSVERHANDLUNG ★★/★★★

Die Schülerinnen und Schüler führen eine Gerichtsverhandlung zum Thema Bauschäden durch. Anschließend vergleichen die Schülerinnen und Schüler das vom Gericht verkündete Urteil mit Hammurapis Regelung und beschreiben das unterschiedliche Rechtsempfinden.

M 5, 6

M 5 GERICHTSVERHANDLUNG

M 6 ... UND SO REGELT DER CODEX HAMMURAPI DEN FALL

4

WAS IST MIR WICHTIG AM CODEX HAMMURAPI? ★★

Jede Schülerin und jeder Schüler schreibt für sich zwei Aspekte auf, die sie oder er aus heutiger Sicht am Codex Hammurapi wichtig findet. Sie oder er tauschen sich darüber zunächst mit einer Lernpartnerin bzw. einem Lernpartner und dann in einer Kleingruppe aus (Think-Pair-Share). Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden diese Gesichtspunkte eingebracht und beurteilt; die Pädagogin bzw. der Pädagoge kann – sollte dies nicht schon geschehen sein – den Gedanken der Rechtssicherheit ansprechen.

→ Methoden-
Werkstatt
Think-Pair-Share

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Schülerinnen und Schüler werten eine selbst gewählte Arbeitsphase aus und arbeiten für sie wichtige Ergebnisse in ihrem Portfolio ein.

5

→ Methoden-
Werkstatt

IV. Überblick Materialien

- M 1 PLANETENÜBUNG
- M 2 INFORMATIONEN ZUR BABYLONISCHEN GESELLSCHAFT
- M 3 CODEX HAMMURAPI
- M 4 GESETZESBEISPIELE AUS DEM CODEX HAMMURAPI
- M 5 GERICHTSVERHANDLUNG
- M 6 ... UND SO REGELT DER CODEX HAMMURAPI DEN FALL

→ beiliegende
CD-ROM

V. Medien – Links – Kontakte

Codex Hammurapi (auf Englisch)

Download unter: www.wsu.edu/~dee/MESO/CODE.htm (20.09.2010)

Klengel, Horst (1991): König Hammurapi und der Alltag Babylons. Zürich.

Neumann, Hans (2003): Recht im antiken Mesopotamien. In: Manthe, Ulrich (Hrsg.): Die Rechtskulturen der Antike. München.

Stange, Irene (2006): Codex Hammurapi und die Rechtsstellung der Frau. Würzburg.

In Nürnberg und anderswo



„Er hat mir's doch befohlen!“

Baustein IV – Lernangebot B
**NÜRNBERGER PROZESSE –
UNIVERSELLE GERECHTIGKEIT HERSTELLEN**

NÜRNBERGER PROZESSE – UNIVERSELLE GERECHTIGKEIT HERSTELLEN

I. Überblick

Gegenstand dieses Lernangebots ist die (nicht abgeschlossene) Entwicklung und Durchsetzung der Menschenrechte und die Bedeutung der Verantwortung des Einzelnen für Verbrechen, die im staatlichen Auftrag begangen werden. Den Ausgangspunkt bildet der Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess von 1945/46, mit dem der Grundstein für einen neuen Umgang mit Kriegsverbrechen gelegt wurde: die internationale Strafjustiz schränkt das Souveränitätsrecht der einzelnen Staaten ein. Es wird die Entwicklung vom Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess bis zum Internationalen Strafgerichtshof thematisiert.

AUFBAU

- 1** Helfen Gesetze, Kriege zu verhindern?
- 2** Wer trägt die Verantwortung für Verbrechen in staatlichem Auftrag?
- 3** Das Dilemma des Einzelnen: Individuelle Verantwortung
- 4** Sind die Menschenrechte strafrechtlich durchsetzbar?
- 5** Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung
- 6** Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären die Bedeutung des Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozesses für die Durchsetzung universeller Gerechtigkeit
- beurteilen die individuelle Verantwortung für Verbrechen, die in staatlichem Auftrag begangen werden

- erkennen den Wert der Selbstverantwortung als Merkmal individueller Freiheit und diskutieren Wertekonflikte in individuellen Entscheidungssituationen
- diskutieren und beurteilen juristische Handlungsoptionen zur Durchsetzung der Menschenrechte
- üben ihre methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Kooperativen Lernen
- entwickeln eigene Formen für Aufgaben und Präsentationen

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | **Aufrichtigkeit** | Bildung | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit | **Würde**

II. Fachliche Informationen

Das Neue des Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozesses besteht darin, dass zum einen erstmals in der Geschichte Verbrechen definiert werden, die international strafrechtlich verfolgt werden sollen und zum anderen die internationale Strafjustiz über den Grundsatz der Souveränität der einzelnen Staaten gestellt wird. Die strafrechtliche Aufarbeitung soll in Gerichtsverhandlungen nach rechtsstaatlichen Verfahren erfolgen .

Vgl. Safferling (2008)

Im Londoner Viermächteabkommen vom 8. August 1945 wird die Rechtsgrundlage für den Prozess geschaffen („Statut von Nürnberg“). Als Verbrechen, die international strafrechtlich verfolgt werden sollen, werden Verbrechen gegen den Frieden (Artikel 6a), Kriegsverbrechen (Artikel 6b) und Verbrechen gegen die Menschlichkeit (Artikel 6c) bezeichnet. Verbrechen gegen den Frieden umfassen die Verschwörung und die Planung und Durchführung eines Angriffskrieges. Dieser Artikel war umstritten, weil das Völkerrecht vor 1945 zwar die Ächtung des Krieges, nicht aber seine strafrechtliche Verfolgung kannte. Der zweite Artikel war unumstritten, der dritte völlig neu. Er stellte den Versuch dar, die unvorstellbare Grausamkeit und Systematik in der Vernichtung von Menschenleben in einen Begriff und einen Straftatbestand zu fassen. Die Schwierigkeit bestand darin, Verbrechen wie Mord, Folter und Genozid in einen Kontext zu stellen, der deutlich werden lässt, dass diese Verbrechen einen Angriff auf die Menschheit als Ganzes darstellen. Diese Verbrechen wurden einerseits 1948 durch die Deklaration der Menschenrechte präzisiert, andererseits wird inzwischen der international zu verfolgende Charakter solcher Verbrechen als erfüllt angesehen, wenn er im Zusammenhang mit einem ausgedehnten oder systematischen Angriff auf eine Zivilbevölkerung steht.

Den Straftatbestand Völkermord gab es zu dieser Zeit noch nicht. Erst 1948 wird er von der UN-Generalversammlung beschlossen. Dieser Straftatbestand knüpft an den Artikel 6c des Statuts von Nürnberg „Verbrechen gegen die

Menschlichkeit“ an, betont aber die Vernichtung einer national, ethnisch oder religiös definierten Gruppe.

Historische Entwicklung

Schon nach dem ersten Weltkrieg gab es Überlegungen, die politische und militärische Führung des Deutschen Reichs vor ein internationales Gericht zu stellen. Allerdings wurde zum damaligen Zeitpunkt dem Grundsatz der Staatssouveränität ein höheres Gewicht beigemessen. So kam es zu einigen Prozessen vor dem Reichsgericht in Leipzig. „Allerdings erwiesen sie sich lediglich als Versuch, die deutsche Kriegsführung zu rechtfertigen und trugen somit zur verbreiteten apodiktischen Auffassung bei, die Ahndung von Kriegsverbrechen auf nationaler Ebene sei zum Scheitern verurteilt“.

Vgl. Weinke (2009)

In der Zwischenkriegszeit setzte sich aber mehr und mehr die Auffassung durch, dass das Landesrecht dem Völkerrecht nachgeordnet sei. Einen Meilenstein bildete der „Briand-Kellog-Pakt“ vom 27. August 1928, der den Krieg als Mittel zwischenstaatlicher Konflikte verurteilte. Das Deutsche Reich gehörte zu den Erstunterzeichnern und gehörte ihm auch 1939 noch an. Diese Tatsache bildete eine wesentliche Grundlage der Anklageerhebung in Nürnberg .

Pöppinghege (2007)

In der Europäischen Menschenrechtskonvention von 7.Juli 1950 wurden die Artikel des Nürnberger Statuts präzisiert und der Straftatbestand Völkermord aufgenommen. Laut Art. 7 Abs. 2 wird das Rückwirkungsverbot, d. h. dass jemand nicht für eine Handlung bestraft werden kann, die zum Zeitpunkt der Tat nach Landesrecht nicht strafbar war, ausgeschlossen. Ein Täter kann also wegen einer Handlung oder Unterlassung verurteilt oder bestraft werden, „die zur Zeit ihrer Begehung nach den von den zivilisierten Völkern anerkannten allgemeinen Rechtsgrundsätzen strafbar war“ (Artikel 7). Die erste Regierung der Bundesrepublik Deutschland hat dieses Rückwirkungsverbot (und die Nürnberger Urteile, die auf den Rückwirkungsregelungen basierten) abgelehnt. Erst 2001 gab die damalige Regierungskoalition diese Position auf.

Vgl. Weinke (2009)

Die Auflösung der Blöcke nach 1989 und die Kriege im ehemaligen Jugoslawien und in Ruanda führten dazu, dass die internationale Strafgerichtsbarkeit praktisch weiter entwickelt wurde. Die zwei Gerichtshöfe für das ehemalige Jugoslawien und Ruanda waren wichtige Etappen auf diesem Wege. Der Internationale Strafgerichtshof (IStGH), dessen Statut am 17. Juli 1998 beschlossen wurde, stellt einen weiteren Schritt zur Institutionalisierung des Völkerrechts dar. Die Überzeugung, dass ein Kernbestand der Menschenrechte für jeden verbindlich ist und dass der Grundsatz der Staatssouveränität hinter dem Schutz dieser Menschenrechte auch durch das Strafrecht zurückzustehen hat, ist im Grundsatz weltweit anerkannt. Das Statut des IStGH wurde inzwischen (Stand 2009) von 103 Staaten ratifiziert, von 37 Staaten unterzeichnet und von fünf Staaten, darunter China und USA, abgelehnt.

Vgl. Safferling (2008)

Neben dem strafrechtlichen Weg der Durchsetzung haben sich auch nichtjuristische Lösungen, wie z. B. Wahrheits- und Versöhnungskommissionen als eine Möglichkeit erwiesen, den Menschenrechten zur Anerkennung und Durchsetzung zu verhelfen.

Die Nürnberger Prozesse

Neben dem Hauptkriegsverbrecherprozess fanden Nachfolgeprozesse in allen vier Besatzungszonen statt. Die Folgeprozesse der amerikanischen Besatzungsmacht fanden ebenfalls in Nürnberg statt. Sie richteten sie gegen Angehörige gesellschaftlicher Teilsysteme, die für die Machtausübung der Nationalsozialisten notwendig waren: das Gesundheitswesen, die Justiz, Industrie, Finanzwirtschaft, Wehrmacht sowie den Regierungs- und Verwaltungsapparat.

Im Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess wurden insgesamt 24 Repräsentanten der nationalsozialistischen Führung, des Oberkommandos der Wehrmacht, der Kriegsmarine, der für die Verbrechen in den ehemaligen besetzten Gebieten Zuständigen, der Kriegswirtschaft, des Reichssicherheitshauptamtes, der nationalsozialistischen Propaganda sowie sechs Organisationen (Reichskabinett, Führerkorps der NSDAP, SS, der Sicherheitsdienst – SD, SA, Gestapo und der Generalstab der Wehrmacht) angeklagt. Die Gerichtsverhandlung begann am 20. November 1945, die Urteile wurden am 30. September und 1. Oktober 1946 verkündet. Das Gericht bestand aus je einem Richter der vier Siegermächte. Verurteilt werden konnte nur bei Mehrheit der Richterstimmen. 12 der 24 Angeklagten wurden zum Tode verurteilt, sieben Angeklagte erhielten langjährige oder lebenslange Haftstrafen. Drei Angeklagte wurden freigesprochen. Die Anklage gegen einen der Angeklagten wurde aus Gesundheitsgründen fallen gelassen, ein Angeklagter beging vor Prozessbeginn Selbstmord.

Als verbrecherische Organisationen wurden das Korps der politischen Leiter der NSDAP, die Gestapo, die SS sowie der Sicherheitsdienst (SD) eingestuft. Mit diesem Urteil wurde der Straftatsbestand des „Organisationsverbrechens“ neu geschaffen.

Während die einzelnen Bürgerinnen und Bürger überwiegend die individuelle Schuld der Angeklagten anerkannten und so eine Möglichkeit hatten, sich nachträglich vom NS-Regime zu distanzieren, war die Außenwirkung des Prozesses in der deutschen Öffentlichkeit eher gering.

Pöppinghege (2007)

III. Didaktisch-Methodische Anregungen

In diesem Lernangebot wird von der Annahme ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler über ein gewisses Vorwissen zum Nationalsozialismus verfügen. Sollte dies nicht gegeben sein, müssen historische Exkurse in die einzelnen Sequenzen einbezogen werden.

In der ersten Sequenz werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, sich eigene Vorstellungen zur Bedeutung einer juristischen Verfolgung von Kriegsverbrechen bewusst zu machen. 1945 wurde mit der juristischen Verfolgung die Hoffnung verbunden, Kriegsverbrechen, Verbrechen gegen den Frieden und gegen die Menschlichkeit zukünftig zu verhindern, 65 Jahre später sind viele Menschen bei diesem Thema skeptischer.

In der zweiten Sequenz wird die Errungenschaft des Statuts von Nürnberg herausgearbeitet, nämlich dass auch Funktionsträger individuell für ihre Taten

verantwortlich sind und dass die Souveränität des einzelnen Staates die Funktionsträger bei bestimmten Verbrechen nicht schützt.

Diese weltgeschichtliche Errungenschaft wird mit historischem Material herausgearbeitet.

Die dritte und vierte Sequenz lösen sich von dem Kontext der Nürnberger Prozesse. In der dritten Sequenz erarbeiten sich Schülerinnen und Schülern die Konsequenzen, die mit der individuellen Verantwortung verbunden sind. In der vierten Sequenz wird die Frage der Durchsetzbarkeit der Menschenrechte anhand der Institution des ISTGH genauer analysiert. Individuell ziehen die Schülerinnen und Schüler in der fünften Sequenz Bilanz und werten danach das Lernangebot aus.

Materialien, Aufgaben und Themen sind interessen- und anforderungsdifferenziert. Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Aufgaben und Materialien sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★★/★★★.

HELFFEN GESETZE, KRIEGE ZU VERHINDERN?

1

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in einem ersten Schritt mit den Möglichkeiten zur Verfolgung von Kriegsverbrechen und den Wirkungen, die diese Verfolgung für die Sicherung des Friedens haben können, auseinander, aktivieren dazu ihr Vorwissen und formulieren eigene Annahmen.

Als Impuls kann das folgende Zitat des amerikanischen Chefanklägers Robert H. Jackson im Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess dienen:

„Der letzte Schritt, periodisch wiederkehrende Kriege zu verhüten, die bei internationaler Gesetzlosigkeit unvermeidlich sind, ist, die Staatsmänner vor dem Gesetz verantwortlich zu machen ...“

Nach ersten Äußerungen erhalten die Schülerinnen und Schüler als weiteres Material einen ausführlichen Auszug aus dem Statement Jacksons, Zitate des britischen und sowjetischen Chefanklägers (M 1) sowie Bertolt Brechts Geschichte „Der hilflose Knabe“ (M 2). Die Pädagogin bzw. der Pädagoge gibt notwendige Kontextinformationen.

Die Schülerinnen und Schüler interpretieren die Texte mithilfe der Anregungen in Partnerarbeit und formulieren schriftlich ihre Annahmen zur Möglichkeit und Wirksamkeit einer internationalen Strafverfolgung sowie Fragen, die sie zum Verständnis der Texte haben. In Vierergruppen gleichen sie ihre Ergebnisse ab. Die Annahmen und Fragen der Schülerinnen und Schüler werden ausgewertet. Die Pädagogin oder der Pädagoge beschreibt die Fragestellung und Strukturierung des Lernangebots:

- Wer ist verantwortlich für Verbrechen in staatlichem Auftrag? (Sequenz zwei und drei)
- Welche Bedeutung haben die Nürnberger Prozesse für die internationale Bestrafung von Kriegsverbrechen? (Sequenz vier)

M 1 + 2

- Können grundlegende Rechte international durchgesetzt werden?
(Sequenz vier)

Die Fragen der Schülerinnen und Schüler werden den einzelnen Unterthemen zugeordnet. Die Schülerinnen und Schüler äußern eigene thematische Interessen und können dazu recherchieren.

2

WER TRÄGT DIE VERANTWORTUNG FÜR VERBRECHEN IN STAATLICHEM AUFTRAG?

In dieser Sequenz wird die Frage der Verantwortung anhand des Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozesses diskutiert.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in arbeitsteiliger Gruppenarbeit den historischen Kontext des Nürnberger Prozesses sowie die Positionen der Angeklagten und des Gerichts und die Frage, ob es sich bei den Nürnberger Prozessen um Siegerjustiz handelte. Die Gruppen können die Arbeitsergebnisse, wenn der jeweilige Arbeitsauftrag nichts anderes bestimmt, in einer selbst gewählten Form präsentieren.

→ Methoden-
Werkstatt

HISTORISCHE ENTWICKLUNG: ★ ★

Die Gruppe erarbeitet einen Zeitstrahl, der zur Erleichterung der historischen Einordnung während der Beschäftigung mit diesem Thema für alle sichtbar aufgehängt wird.

M 3 ZEITSTRAHL ZUR CHRONOLOGISCHEN EINORDNUNG.

M 3

INFORMATIONEN ZUM NÜRNBERGER HAUPTKRIEGSVRECHERPROZESS ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln dazu ein Schaubild.

M 4 DER NÜRNBERGER HAUPTKRIEGSVRECHERPROZESS

M 4

RICHARD SONNENFELDT'S EINDRÜCKE VOM PROZESS ★

Die Schülerinnen und Schüler präsentieren das Leben Richard Sonnenfeldts und seine Eindrücke vom Prozess in selbst gewählter Form.

M 5 RICHARD SONNENFELDT'S EINDRÜCKE VOM PROZESS

M 5

ER HAT MIR'S DOCH BEFOHLEN ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler interpretieren die gleichnamige Karikatur und stellen sie in selbst gewählter Form der Lerngruppe vor.

M 6 „ER HAT MIR'S DOCH BEFOHLEN“

M 6

DIE ARGUMENTATION DER ANGEKLAGTEN ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Argumente der Angeklagten in selbst gewählter Form vor.

M 7 DIE ARGUMENTATION DER ANGEKLAGTEN

M 7

DIE ARGUMENTATION DES GERICHTS

Die Schülerinnen und Schüler fassen die Argumentation des Gerichts stichwortartig zusammen und stellen sie in selbst gewählter Form dar.

M 8 DIE ARGUMENTATION DES GERICHTS

M 8

WAREN DIE NÜRNBERGER PROZESSE SIEGERJUSTIZ? ★★★

Die Gruppe stellt kontroverse Argumente zu dieser Frage zusammen und kann sie in Form eines Expertengesprächs mit einer Moderatorin bzw. einem Moderator präsentieren.

M 9 WAREN DIE NÜRNBERGER PROZESSE SIERGERJUSTIZ?

M 9

Die hier aufgeführten Materialien sind relativ einfach, ggf. müssen andere eingesetzt werden, z. B. die Online-Materialien des Bildungszentrums der Stadt Nürnberg.

Nach der Präsentation werden die Ergebnisse stichwortartig in einer Tabelle dargestellt, die im weiteren Verlauf der Arbeit an diesem Thema ergänzt wird.

M 10 SCHAUBILD: NÜRNBERG ALS MOTOR UNIVERSELLER MENSCHENRECHTE?

M 10

DAS DILEMMA DES EINZELNEN: INDIVIDUELLE VERANTWORTUNG

3

Der Grundsatz individueller Verantwortung bringt die oder den Einzelnen in eine schwierige Situation, weil sie oder er ständig abwägen muss, an welchen Werten, Gesetzen und Befehlen sie oder er sich orientieren will und soll. Das betrifft nicht nur Befehlsempfängerinnen und -empfänger, sondern jede oder jeden einzelnen Handelnden. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in einer Dilemma-Diskussion mit einer solchen Entscheidungssituation auseinander. Für die Diskussion werden zwei Situationen angeboten, unter denen die Schülerinnen und Schüler wählen können:

M 11 MORD, UM SCHLIMMERES ZU VERHINDERN

M 12 BEFEHLSVERWEIGERUNG

→ Methoden-
Werkstatt

4

SIND DIE MENSCHENRECHTE STRAFRECHTLICH DURCHSETZBAR?

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren Möglichkeiten zur Durchsetzung der Menschenrechte in Hinblick auf ihre Realisierbarkeit.

→ Methoden-
Werkstatt

GRUPPENPUZZLE

Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, in Stammgruppen eine eigene Position zu den Fragen „Sind die Menschenrechte mit den Mitteln des internationalen Strafrechts auf der ganzen Welt durchsetzbar?“ und „Was hat der Nürnberger Prozess zur Durchsetzung der Menschenrechte beigetragen?“ zu erarbeiten und diese in der anschließenden Fishbowl-Diskussion einzubringen und zu begründen. Dazu erhalten sie vier Materialien, die sie in „Expertengruppen“ bearbeiten. Anschließend stellen sie die Ergebnisse in ihren Stammgruppen vor und ergänzen die Tabelle M 10. Sie diskutieren das Pro und Kontra und suchen eine gemeinsame Position der Gruppe, die sie in Stichpunkten notieren. Sie bestimmen eine Sprecherin oder einen Sprecher für die anschließende Fishbowl-Diskussion.

M 13 DIE ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE ★

M 14 DER INTERNATIONALE STRAFGERICHTSHOF IN DEN HAAG ★★★

M 15 WELCHE VERPFLICHTUNGEN GEHT EIN STAAT MIT DER ZUSTIMMUNG ZU MENSCHENRECHTSEKKLÄRUNGEN EIN? ★★★

M 16 EIN MEILENSTEIN ZUR DURCHSETZUNG DER MENSCHENRECHTE ★★

M 13 - 16

FISHBOWL

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Meinung der Gruppe dar und diskutieren darüber.

Als Einstieg erhalten sie noch einmal das Eingangszitat von Robert H. Jackson: „Der letzte Schritt, periodisch wiederkehrende Kriege zu verhüten, die bei internationaler Gesetzlosigkeit unvermeidlich sind, ist, die Staatsmänner vor dem Gesetz verantwortlich zu machen ...“

→ Methoden-
Werkstatt

5

VERÖFFENTLICHUNG/WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Arbeit zur individuellen Verantwortung und zur Durchsetzung der Menschenrechte. Sie präsentieren ihre Arbeit und vertiefen sie mit u. a. folgenden Möglichkeiten:

- Expertenbefragung zur Durchsetzbarkeit der Menschenrechte (z. B. mit Aktivisten von Menschenrechtsinitiativen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Menschenrechte oder des Beauftragten der Bundesregierung für Menschenrechtspolitik und Humanitäre Hilfe). Die Schülerinnen und Schüler organisieren die

Expertenbefragung und führen sie durch, zur Vorbereitung schicken sie den Expertinnen und Experten Fragen

- Untersuchung zu Menschenrechtsverletzungen in einzelnen Ländern: Nach einer Recherche nehmen die Gruppen Kontakt zu Gruppen auf, die sich für die Einhaltung der Menschenrechte in diesen Ländern engagieren und befragen sie zu ihrer Arbeit
- Zur Vertiefung der moralischen und juristischen Bedingungen individueller Verantwortung von Funktionsträgern laden sie in Dilemmata bewanderte Experten ein (z. B. Juristen, Pfarrer)
- Schülerbefragung: Die Schülerinnen und Schüler führen an ihrer Schule, in Gleichaltrigengruppen oder anderen sozialen Netzwerken eine Befragung zur Relevanz der Menschenrechte durch

Weiterführende Vorhaben:

- Exkursion zur Erinnerungsstätte „Justizgebäude Nürnberg“

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Schülerinnen und Schüler wählen eine Sequenz aus, die sie gemeinsam auswerten.

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre Annahmen mit den erarbeiteten Informationen (M 10) und den Äußerungen in der Fishbowl-Diskussion. Sie beurteilen für sich das Problem der Durchsetzbarkeit der Menschenrechte.

6

→ Methoden-Werkstatt

M 10

IV. Überblick Materialien

- M 1 CHEFANKLÄGER ZUR AUFGABE DES NÜRNBERGER HAUPTKRIEGS-
VERBRECHERPROZESSES
- M 2 BERTOLDT BRECHT: „DER HILFLOSE KNABE“
- M 3 ZEITSTRAHL ZUR CHRONOLOGISCHE EINORDNUNG
- M 4 DER NÜRNBERGER HAUPTKRIEGSVERBRECHERPROZESS
- M 5 RICHARD SONNENFELDT'S EINDRÜCKE VOM PROZESS
- M 6 „ER HAT MIR'S DOCH BEFOHLEN!“
- M 7 DIE ARGUMENTATION DER ANGEKLAGTEN
- M 8 DIE ARGUMENTATION DES GERICHTS
- M 9 WAREN DIE NÜRNBERGER PROZESSE SIEGERJUSTIZ?
- M 10 SCHAUBILD: NÜRNBERG ALS MOTOR UNIVERSELLER MENSCHENRECHTE?
- M 11 MORD, UM SCHLIMMERES ZU VERHINDERN
- M 12 BEFEHLSVERWEIGERUNG
- M 13 DIE ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE
- M 14 DER INTERNATIONALE STRAFGERICHTSHOF IN DEN HAAG

→ beiliegende
CD-ROM

M 15 WELCHE VERPFLICHTUNGEN GEHT EIN STAAT MIT DER ZUSTIMMUNG ZU MENSCHENRECHTSERKLÄRUNGEN EIN?

M 16 EIN MEILENSTEIN ZUR DURCHSETZUNG DER MENSCHENRECHTE

V. Medien – Links – Kontakte

INTERNET

Bildungszentrum der Stadt Nürnberg:

www.bz.nuernberg.de/bzshop/publikationen/nproz/nproz.html

(20.09.2010)

Deutsches Historisches Museum:

www.Dhm.de/lemo/html/Nachkriegsjahre/LastDerVergangenheit/nuernbergerProzesse.html

(gut geeignet für selbstständige Schülerarbeiten)

FILM

Das Urteil von Nürnberg (USA 1961)

Es handelt sich um ein fiktives Justiz-Drama, die Aspekte der Handlung beziehen sich jedoch auf den Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess von 1947 und der Film wurde an den Originalschauplätzen gedreht.

BUCH/ZEITSCHRIFT

Bielefeldt, Heiner (2007): Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft.

Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturismus. Bielefeld

Das Urteil von Nürnberg 1946 (2005): München (= dtv-Dokumente)

Forst, Rainer (2007): Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.

Lenhart, Volker(2003): Pädagogik der Menschenrechte. Opladen

Radlmaier, Steffen (2001): Der Nürnberger Lernprozess. Von Kriegsverbrechern und Starreportern. Frankfurt a. M.

Dieses Buch versammelt eine Auswahl der Presseartikel über den Nürnberger Prozess, darunter viele von international bekannten Schriftstellerinnen und Schriftstellern, die als Berichterstatterinnen und Berichterstatter vor Ort waren. Die Artikel vermitteln nicht nur ein Bild des Prozesses, sondern auch seines Umfelds und seiner Rezeption in Deutschland.

Safferling, Christoph (2008): Die Signifikanz der Nürnberger Prozesse.

In: Einsichten und Perspektiven, Ausgabe 04/2008. München

Sonnenfeldt, Richard W. (2005): Mehr als ein Leben. Vom jüdischen Flüchtlingsjungen zum Chefdolmetscher der Anklage bei den Nürnberger Prozessen Frankfurt a. M.

Tagungsbericht (2007): Tagungsbericht vom Tribunal zum Weltgericht. Neue Fragestellungen zum Verhältnis von Menschenrechtsverbrechen und

Völkerstrafrecht 60 Jahre nach dem Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess. 22. – 23.11.2006, Münster. In: H-Soz-u-Kult, (05.02.2007); www.hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=1480 (20.09.10)

Taylor, Telford (1994): Die Nürnberger Prozesse. München (Ausgabe 2001 mit dem Untertitel „Hintergründe, Analysen und Erkenntnisse aus heutiger Sicht)

Weinke, Anette (2009): Rechtliche Zäsur. In: Das Parlament Nr. 46, 9. November 2009, S. 5



Baustein VI – Lernangebot C
LEBEN IN DARFUR

I. Überblick

Anhand des seit 2003 andauernden (Bürger-)Kriegs in der sudanesischen Region Darfur sollen die Möglichkeiten zur Durchsetzung der Menschenrechte exemplarisch analysiert und beurteilt werden. Der (Bürger-)Krieg in Darfur kann als exemplarisch für den Typus eines „neuen Krieges“ (Münkler) bezeichnet werden, weil er ökologische, ökonomische, soziale und politische Dimensionen hat, die regional, national und international verankert sind. Das macht die bisherigen Friedensinitiativen so schwierig und relativ erfolglos. Durch die Auseinandersetzung mit diesem Konfliktszenario werden die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, sich ihre eigene Rolle und Aufgabe als Bürgerinnen und Bürger einer Weltgesellschaft bewusst zu machen und zu reflektieren.

AUFBAU

1

Wahrnehmungen zu Darfur

- Popkultureller Zugang: Musikvideo „Living Darfur“ der Gruppe Mattafix *oder*
- Dokumentarischer Zugang: „On our Watch“ von Refugees International *oder*
- Biografischer Zugang: Bericht eines Flüchtlings aus Darfur *oder*
- Zugang über Kinderzeichnungen (Human Rights Watch)

2

Subjektive Vorstellungen zum (Bürger-)Krieg und seiner Überwindung

3

Entwicklung und Hintergründe des (Bürger-)Kriegs

4

Nationale Interessen und Maßnahmen der UN zur Konfliktlösung

5

Wie kann der (Bürger-)Krieg beendet werden?

Wie können Verbrechen gegen die Menschlichkeit verhindert werden?

6

Veröffentlichung und weiterführende Untersuchung:

Wenn Bürgerinnen und Bürger sich engagieren

7

Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- informieren sich umfassend über einen aktuellen Konflikt, der Merkmale typischer Kriege im 21. Jahrhundert aufweist und mögliche Lösungsansätze
- machen sich Zusammenhänge von Klimawandel, sozialen Konflikten und Fragen einer globalen Gerechtigkeit bewusst
- können Empathie für die Situation der Menschen in Darfur entwickeln
- analysieren und bewerten Handlungsmöglichkeiten der internationalen Organisationen, der Staaten, der zivilgesellschaftlichen Initiativen zur Verhinderung und Bekämpfung von Menschenrechtsverletzungen
- reflektieren eigene Handlungsmotive und Handlungsmöglichkeiten zur Durchsetzung der Menschenrechte und präsentieren ihre Ergebnisse in der Schulöffentlichkeit

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | **Bildung** | Freiheit | **Frieden** | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit | Würde

II. Fachliche Informationen

Der seit 2003 andauernde Bürgerkrieg in Darfur, einer im Westen des Sudans gelegenen Region von der Größe Frankreichs, ist nicht monokausal zu erklären, sondern beruht auf vielfältigen Ursachen. Nach Atta El-Battahani (2006) verbinden sich bei diesem Bürgerkrieg vier Konflikttypen.

Auf lokaler Ebene (Konflikttyp A) bestehen seit langem Auseinandersetzungen um Wasser und Weideland. Deren Knappheit nimmt in Folge des Klimawandels, der Übernutzung des Weidelandes und des Bevölkerungswachstums zu. In der Region gibt es mehr als hundert Stämme, unter denen viele als Nomaden mit ihren Herden zu Wasser und Weideland ziehen, viele aber auch sesshaft sind und Ackerbau betreiben. Diese Konflikte wurden traditionell von den Clanchefs ohne Einmischung einer Provinzverwaltung oder der Regierung gelöst.

Dieser Konflikttyp hat sich um einen „Identitätskonflikt“ zwischen Schwarzafrikanern (Zurgha) und Arabern ausgeweitet (Konflikttyp B), obwohl beide Bevölkerungsgruppen eng miteinander verbunden sind. Das Aufkommen des islamischen Fundamentalismus in der Region und die Zentralregierung haben dazu beigetragen. Dieser Konflikt wird wiederum durch einen sogenannten Zentrum-Peripherie-Konflikt überlagert. Die Region Darfur wurde traditionell, auch schon während der britischen Kolonialherrschaft, gegenüber dem Zentralsudan vernachlässigt, was an der mangelhaften Verkehrsinfrastruktur und einem fehlenden flächendeckenden Bildungswesen erkennbar ist. „Die damalige Situation in Darfur kann beschrieben werden als politische Marginalisierung und gravierende Unterentwicklung, gekennzeichnet durch einen Mangel

an Infrastruktur und Investitionen, auch in Bildung und Ausbildung, das Fehlen grundlegender sozialer Dienste, kaum Aussicht auf Erwerbseinkommen und die Verbreitung von Kleinwaffen.“

Buss (2007), Teil I, S. 6

Insofern konkurriert die gesamte Bevölkerung um Macht, Ressourcen und Wohlstand vor allem mit dem Zentralsudan (Konflikttyp C). Der Bürgerkrieg hat aber auch eine internationale Dimension, die der Konflikttyp D kennzeichnet. China, Russland und die USA haben Interessen am Zugang zu dem Öl in Darfur; die anderen afrikanischen Staaten lehnen Interventionen der UNO als Einmischung in die inneren Angelegenheiten des Sudans ab, weil solche Interventionen sich auch gegen sie selbst richten könnten.

Mit Hilfe dieser Konflikttypen ordnet El-Battahani Ereignisse des Entstehens, der Eskalation des (Bürger-)Kriegs in Darfur und der verschiedenen Friedensinitiativen. Nach dem Ende der Kolonialzeit 1956 herrschte bis 1983 eine Periode relativer Ruhe, in der die Eliten aus dem Norden den Sudan beherrschten. Von 1983 bis 1992 litt Darfur unter Dürre und Hungersnöten, was zu Konflikten zwischen den Nomaden und sesshaften Landwirten führte. Diese Konflikte wurden traditionell von den Stämmen selbst geregelt. In den 70er Jahren wurde die Macht zur Konfliktregelung den Stämmen genommen und der zentralsudanesischen Bürokratie übertragen. Gleichzeitig begannen die Bevölkerungsgruppen sich nach Zurgha (Schwarzafrikanern) und „Arabern“ zu unterscheiden. Die Konflikte erhielten nun auch ethnische Kategorien. Das Jahr 2003 markiert den Beginn des Bürgerkriegs. Unter den Zurgha hatten sich Rebellengruppen gebildet, die aber nicht homogen waren, weil sie die lokalen Konflikte in sich trugen. So ist es zu verstehen, dass der im Mai 2002 in Nigeria ausgehandelte Friedensvertrag nur von einigen Rebellengruppen angenommen wurde.

Nach dem Friedensvertrag zwischen dem Norden und dem Süden Sudans – in dessen Folge der christliche Süden durch eine Volksabstimmung 2011 zu einem selbstständigen Staat wurde – schlugen sich die arabischen Organisationen vollständig auf die Seite der Regierung. Sie hofften, die Zurgha vollständig zu beherrschen und von ihrem Land zu vertreiben.

Im April 2004 wurde ein neuer Waffenstillstand vereinbart, der von einer Friedensmission der Afrikanischen Union überwacht werden sollte (AMIS). Die Mission wurde von der EU, der NATO, den USA und Kanada unterstützt. Sie war aber nicht in der Lage, den Bürgerkrieg einzudämmen, der sich auch auf die Nachbarstaaten Tschad und die Zentralafrikanische Republik ausweitete.

Im Juni 2005 beauftragte der UN-Sicherheitsrat den Staatsanwalt des Internationalen Strafgerichtshofs (IStGH) in Den Haag mit Ermittlungen in Darfur. Eine UN-Kommission hatte den Verdacht geäußert, in Darfur könnten Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen verübt worden sein. Am 03.04.2009 erließ der IStGH aufgrund des Antrags des Chefanklägers Luis Moreno Ocampo einen Haftbefehl gegen den sudanesischen Präsidenten Umar Hasan Ahmad al-Bashir wegen Völkermords, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen in Darfur.

Am 31. Juli 2007 beschloss der UN-Sicherheitsrat die Einrichtung einer neuen Friedenstruppe, die United Nations African Union Mission Darfur (UNAMID), in

der die vormalige Friedensmission AMIS aufging. Sie sollte 26.000 Soldaten und Polizisten umfassen. Allerdings hat sie bis heute die Soll-Stärke nicht erreicht. Inzwischen sind die kriegerischen Auseinandersetzungen abgeflaut, ohne dass sich Wesentliches an der Konfliktkonstellation geändert hätte.

Die Zahl der Opfer ist nicht genau zu ermitteln, weil die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Hilfsorganisationen auf Aussagen von Zeugen angewiesen sind. Man schätzt, dass ungefähr 300.000 Menschen getötet und bis zu 3 Millionen vertrieben wurden.

Die mediale Aufmerksamkeit für den Krieg in Darfur ist in Deutschland gering. Aufgrund der großen Schwierigkeiten für Journalistinnen und Journalisten vor Ort mit öffentlichkeitswirksamen Bildern über den Konflikt berichten zu können, gerät dieser immer wieder in Vergessenheit und dringend benötigte Spenden bleiben aus. Es fehlen die Bilder, die für die meisten Menschen eine Situation erst real werden lassen und damit das Fundament von Empathie und Hilfsbereitschaft schaffen können.

Seit Jahren engagieren sich vor allem in den USA Prominente für ein Ende des Konflikts in Darfur und versuchen den Blick der Öffentlichkeit auf dieses Thema zu lenken. Der öffentlichen Wahrnehmung des Darfur-Konflikts sollte auch das 2007 entstandene Video „Living Darfur“ der britischen Band Mattafix dienen. Die aus dem Verkauf der Single erzielten Einnahmen spendete Mattafix verschiedenen Hilfsorganisationen, um deren Arbeit für die Darfur-Flüchtlinge zu unterstützen. Für die Aufnahmen des Videos reiste der Sänger Marlon Roudette in ein Flüchtlingslager im an Darfur angrenzenden Tschad. Die Einzelschicksale der Menschen dort, das von ihnen erlittene Leid und ihr unverdrossener Lebensmut bewegten ihn so sehr, dass er sich seitdem für ein Ende des Konflikts engagiert.

III. Didaktisch-Methodische Anregungen

Dieses Lernangebot schreibt die Geschichte der Entwicklung und Durchsetzung der Menschenrechte fort, indem die Chancen und Grenzen der UN und des IStGH zur Durchsetzung der Menschenrechte im (Bürger-)Krieg in Darfur anschaulich erarbeitet werden können.

In der ersten Sequenz können die Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Angebote einen Zugang zum (Bürger-)Krieg in Darfur erhalten. Auf der Grundlage weiterer knapper Informationen sollen sie in der zweiten Sequenz ihre Vorstellungen über den Krieg und seine Überwindung artikulieren. Die dritte und vierte Sequenz dient der Analyse, sowohl der Hintergründe des Krieges im Sudan selbst, wie auch seiner internationalen Bedingungen.

In der fünften Sequenz diskutieren die Schülerinnen und Schüler Lösungsmöglichkeiten. Die Diskussion basiert nicht nur auf den Erkenntnissen aus der Analyse, sondern auch auf zusätzlichen Informationen aus der Konfliktforschung. In der sechsten Sequenz geht es um die Frage des bürgerschaftlichen Engage-

ments, auch weil offensichtlich die Staaten und internationalen Organisationen allein den Krieg nicht beenden können oder wollen.

INTERESSEN- UND ANFORDERUNGSDIFFERENZIERUNG

Nach der ersten Sequenz bieten sich drei Varianten an:

- Eine Variante, bei der auf eine vertiefende Analyse der Hintergründe verzichtet wird: Es bleiben dann die Sequenzen 2 – 4 – 5 mit einer Abschlussdiskussion zum Engagement.
- Eine Variante, die alle vorgegebenen Materialien und Aufgaben nutzt: Sie enthält Angebote für eigene thematische Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie offene Aufgaben, die von den Schülerinnen und Schülern je nach Leistungsstand und Interesse ausgestaltet werden können.
- Eine dritte Variante, bei der die Schülerinnen und Schüler selbst die Grundlagentexte recherchieren und analysieren sowie nach ihrem eigenen Erkenntnisstand ihre Aufgaben ausgestalten können.

Die Varianten können auch miteinander verbunden werden, indem unterschiedliche Schülergruppen unterschiedlich vorgehen. Dazu böte sich für die Sequenzen zwei bis fünf die Methode Lernwerkstatt an.

Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Aufgaben sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch mit Sternchen gekennzeichnet ★/★ ★/★ ★★.

WAHRNEHMUNGEN ZU DARFUR

1

Die Schülerinnen und Schüler werden anhand unterschiedlicher Zugänge mit der Situation der Menschen in Darfur und in den Flüchtlingslagern konfrontiert.

POPKULTURELLER ZUGANG:

MUSIKVIDEO „LIVING DARFUR“ VON MATTAFIX ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler sehen das Musikvideo „Living Darfur“ von Mattafix. Begleitend können die Lernenden den Text des Liedes lesen. Anschließend kann das Musikvideo anhand folgender Fragen besprochen werden: Wer ist Mattafix? Welche Gefühle löst das Video aus? Welche Ziele könnte Mafafix mit dem Musikvideo verfolgen?

M 1 MUSIKVIDEO „LIVING DARFUR“ VON MATTAFIX
(2007, 4 MINUTEN 19 SEKUNDEN)

M 1

oder

DOKUMENTARISCHER ZUGANG:

„ON OUR WATCH“ VON REFUGEES INTERNATIONAL ★★

Die Schülerinnen und Schüler sehen den Dokumentarfilm „On our watch – A documentary about genocide in Darfur“ (2006, 11 Minuten) von der

M 2

Menschenrechtsorganisation Refugees International. Die im Film zu Wort kommenden Betroffenen beschreiben zum Teil sehr brutale und verstörende Ereignisse. Die Schülerinnen und Schüler machen sich Notizen zu den folgenden Fragen, die anschließend in der Lerngruppe besprochen werden:

- Was zeigt das Video? Welche Gefühle löst der Film aus? Welche Gründe könnten Refugees International bewogen haben, diesen Film drehen zu lassen? Ist der Bürgerkrieg auch für uns (in Deutschland) von Interesse?

M 2 DOKUMENTARFILM „ON OUR WATCH – A DOCUMENTARY ABOUT GENOCIDE IN DARFUR“ (2006, 11 MINUTEN)

oder

BIOGRAFISCHER ZUGANG:

BERICHT EINES FLÜCHTLINGS AUS DARFUR ★★

Die Schülerinnen und Schüler lesen einen Text von Daoud Hari, der aus seiner Heimat Darfur fliehen musste und in den letzten Jahren unter anderem für die UN als Übersetzer tätig war. In seinem Buch „Der Übersetzer“ berichtet Hari detailliert über den Krieg in Darfur. In Partnerarbeit tauschen sich die Lernenden über die zentralen Aussagen des Autors und seine Position aus, dass der Konflikt von öffentlichem Interesse sei. Sie stellen ihre Überlegungen anschließend im Unterrichtsgespräch vor.

M 3 DAOUD HARI: DER ÜBERSETZER – LEBEN UND STERBEN IN DARFUR

Anschließend lesen sie die Überlegungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler in einem Gallery Walk und ergänzen sie. Im Plenum diskutieren sie ihre Eindrücke.

M 3

→ Methoden-
Werkstatt

2

SUBJEKTIVE VORSTELLUNGEN ZUM (BÜRGER-)KRIEG UND SEINER ÜBERWINDUNG ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler lesen einen kurzen Informationstext zum (Bürger-)Krieg in Darfur. Gemeinsam mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner besprechen sie den Inhalt, sammeln erste Vermutungen, wie der Konflikt gelöst werden könnte, welche Bedeutung dieser Konflikt für sie selbst hat und welchen Fragen zum Konflikt sie im weiteren Verlauf des Unterrichts nachgehen wollen. Ihre Vermutungen und Fragen schreiben sie auf.

M 4

M 4 DER DARFUR-KONFLIKT IM SUDAN

ENTWICKLUNG UND HINTERGRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS ★★/★★★

3

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in mehreren aufgabengleichen Kleingruppen Informationen zur Entwicklung und den Hintergründen des Krieges. Sie können dazu die Materialien nutzen oder auch die Hintergrundtexte recherchieren. Sie präsentieren ihre Ergebnisse in einer selbstgewählten Form. Enthalten sein sollten: Grundlageninformationen, aktuelle Entwicklungen und Hintergründe des (Bürger-)Kriegs in Darfur.

M 5 a-c

- M 5 GRUNDLAGENINFORMATIONEN, AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND HINTERGRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS IN DARFUR – AUFGABEN
- M 5a TRADITIONELLE KONFLIKTLÖSUNG
- M 5b HINTERGRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS IN DARFUR
- M 5c KONFLIKTTYPEN IM (BÜRGER-)KRIEG IN DARFUR

→ Methoden-
Werkstatt

NATIONALE INTERESSEN UND MASSNAHMEN DER UN ZUR KONFLIKTLÖSUNG ★★

4

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten wiederum in mehreren aufgabengleichen Kleingruppen Informationen zu den Interessen Chinas, Russlands und den USA und schätzen die Wirkung der Entschließung des UN-Sicherheitsrats zur Einrichtung der UNAMID ein.

Mit einer Simulation einer Sitzung des Sicherheitsrats der UN über die Lage in Darfur oder einer anderen Form präsentieren sie ihre Ergebnisse. Hierzu werden die folgenden Materialien zur Verfügung gestellt:

M 6 a-c

- M 6 INTERESSEN EINIGER VETOMÄCHTE IM UN-SICHERHEITSRAT UND MASSNAHMEN DER UN ZUR KONFLIKTLÖSUNG – AUFGABEN
- M 6a INTERESSEN CHINAS, RUSSLANDS UND DER USA
- M 6b RESOLUTION DES UN-SICHERHEITSRATS VOM 31.07.07 UND KOMMENTARE
- M 6c DIE FRIEDENSTRUPPE UNAMID

WIE KANN DER (BÜRGER-)KRIEG BEENDET WERDEN? WIE KÖNNEN VERBRECHEN GEGEN DIE MENSCHLICHKEIT VERHINDERT WERDEN?

5

- Die Schülerinnen und Schüler sammeln erste Ideen zur Konfliktlösung. Sie stellen sich gegenseitig ihre Ideen in Kleingruppen vor und schreiben die Ideen, die ihnen als wichtigste erscheinen, auf ein großes Blatt Papier, das im Raum aufgehängt wird. Sie erläutern ihre Ideen der Lern-

gruppe. Die Pädagogin oder der Pädagoge kann die unterschiedlichen Vorschläge kommentieren.

- Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich in den Kleingruppen auf eine Diskussion zu den Möglichkeiten einer Konfliktlösung vor. Dazu lesen und diskutieren sie in ihren Kleingruppen zwei weitere Materialien. Sie einigen sich auf einen oder zwei Vorschläge und bestimmen eine Gruppensprecherin oder einen Gruppensprecher.

M 7 EINE STRAFRECHTLICHE VERFOLGUNG MACHT FRIEDEN ÜBERHAUPT
ERST MÖGLICH

M 8 WEITERE VORSCHLÄGE ZUR ÜBERWINDUNG DES (BÜRGER-)KRIEGS

- Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die Chancen und Risiken der unterschiedlichen Vorschläge zur Konfliktlösung mit der Methode Fishbowl.

6

VERÖFFENTLICHUNG UND WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG: WENN BÜRGERINNEN UND BÜRGER SICH ENGAGIEREN

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren Zielsetzungen und Wirksamkeit eines bürgerschaftlichen Engagements zur Überwindung des (Bürger-)Krieges in Darfur.

- Die Schülerinnen und Schüler analysieren die Kampagnen einiger Organisationen, die sich für die Beendigung des Krieges in Darfur engagieren und schätzen ihre Wirksamkeit mit dem Material ein.

M 9 ZIEL EINIGER KAMPAGNEN UND DEREN WIRKUNGEN

- Sie dokumentieren ihre Arbeitsergebnisse und präsentieren sie, z. B. in szenischer Form, in der Schule; ebenso in ihrem Freundeskreis und in anderen sozialen Netzwerken.
- Die Schülerinnen und Schüler führen ein Expertengespräch zu Handlungsmöglichkeiten mit einer Vertreterin oder einem Vertreter einer Organisation, die sich in Darfur engagiert.
- Sie laden Flüchtlinge aus dem Sudan ein und lassen sich von ihnen über die Lage im Land informieren.
- Die Schülerinnen und Schüler diskutieren subjektive Motive für ein eigenes Engagement.
- Sie diskutieren die Mitarbeit in einer Menschenrechtsinitiative oder Agenda 21 – Gruppe (eine Entscheidung trifft jede und jeder für sich).

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO



Die Schülerinnen und Schüler schätzen einen Aspekt ihrer Arbeit am Thema nach einer Feedbackmethode ein. Sie wählen Materialien für ihr Portfolio aus und bearbeiten die Anregungen.

IV. Überblick Materialien

- M 1 MUSIKVIDEO „LIVING DARFUR“ VON MATTAFIX
(2007, 4 MINUTEN 19 SEKUNDEN)
- M 2 DOKUMENTARFILM „ON OUR WATCH – A DOCUMENTARY ABOUT GENOCIDE
IN DARFUR“ (2006, 11 MINUTEN)
- M 3 DAOUD HARI: DER ÜBERSETZER – LEBEN UND STERBEN IN DARFUR
- M 4 DER DARFUR-KONFLIKT IM SUDAN
- M 5 GRUNDLAGENINFORMATIONEN, AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND HINTER-
GRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS IN DARFUR – AUFGABEN
- M 5a TRADITIONELLE KONFLIKTLÖSUNG
- M 5b HINTERGRÜNDE DES (BÜRGER-)KRIEGS IN DARFUR
- M 5c KONFLIKTTYPEN IM (BÜRGER-)KRIEG IN DARFUR
- M 6 INTERESSEN EINIGER VETOMÄCHTE IM UN-SICHERHEITSRAT UND MASSNAH-
MEN DER UN ZUR KONFLIKTLÖSUNG – AUFGABEN
- M 6a INTERESSEN CHINAS, RUSSLANDS UND DER USA
- M 6b RESOLUTION DES UN-SICHERHEITSRATS VOM 31.07.07 UND KOMMENTARE
- M 6c DIE FRIEDENSTRUPPE UNAMID
- M 7 EINE STRAFRECHTLICHE VERFOLGUNG MACHT FRIEDEN ÜBERHAUPT ERST
MÖGLICH
- M 8 WEITERE VORSCHLÄGE ZUR ÜBERWINDUNG DES (BÜRGER-)KRIEGS
- M 9 ZIEL EINIGER KAMPAGNEN UND DEREN WIRKUNGEN

→ beiliegende
CD-ROM

V. Medien – Links – Kontakte

- Auer, Kathrin (2009):** Konfliktanalyse – Ein Unterrichtsentwurf
www.3071.nibis.de/inhalte/PU/1_2009/Auer_Darfur.pdf (20.09.10)
- Buss, Alfred (2007):** Darfur – Entwicklung eines Konflikts. Teil I.
www.amnesty-international-sudan.de (20.09.10)
- Deutscher Bundestag:** Darfur – Eine Konfliktanalyse; durchgeführt vom
Otto-Suhr-Institut im Auftrag des Deutschen Bundestages. o. J.
- El-Battahani, Atta (2006):** Lokale Ursachen – globale Folgen. In: Zeitschrift für
Entwicklung und Zusammenarbeit 11/2006
www.inwent.org, Stichwort Archiv Darfur (20.09.10)
- Hari, Daoud (2008):** Der Übersetzer – Leben und Sterben in Darfur. München.

- Khalafalla, Khalid Y. (2005):** Der Konflikt in Darfur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 4/2005, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament
- Mosthaf, Julia (2010):** Darfur – Entwicklung eines Konflikts. Teil II
www.amnesty-international-sudan.de (20.09.10)
- Pamuk, Ulrike (2009):** Der Darfur-Konflikt. Macht und Ohnmacht der internationalen humanitären Hilfe und die Relevanz des Code of Conduct. Dissertation. Freiburg i. Br.
www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/7508/pdf/Pamuk_Darfur.pdf (20.09.10)
- Strube-Edelmann, Birgit (2006):** Der Darfur-Konflikt. Genese und Verlauf. Wissenschaftlicher Dienst des deutschen Bundestages
www.bundestag.de/dokumente/analysen/2006/Der_Darfur_-_Konflikt_-_Genese_und_Verlauf.pdf (20.09.10)
- www.agenda21-treffpunkt.de/dossier/Darfur-Konflikt.htm**
- www.hund-goeschel.de** Homepage der Familie Hund-Goeschel (20.09.10)
- Zentrum für international Friedenseinsätze (zif) (2009):** Konfliktübersicht – Darfur (Sudan)
www.zif-berlin.org/fileadmin/uploads/analyse/dokumente/veroeffentlichungen/Darfur_April_o9_final_pdf (20.09.10)

ADRESSEN EINIGER KAMPAGNEN:

- www.amnesty-international-sudan.de (20.09.10)**
- www.hrw.org/de (20.09.10)**
- www.refugeesinternational.org (20.09.10)**
- www.savedarfur.org (20.09.10)**
- www.sos-darfur.de 20.09.10)**
- www.unicef.de/index.php?id=1475 (20.09.10)**
- www.wagingpeace.info (20.09.10)**



Baustein IV – Lernangebot D
**SÜDAFRIKA IM ÜBERGANG VON DER
APARTHEID ZUR DEMOKRATIE**

SÜDAFRIKA IM ÜBERGANG VON DER APARTHEID ZUR DEMOKRATIE

I. Überblick

Südafrika hat einen gewaltigen gesellschaftlichen Umbruch, nämlich den Übergang von einer rassistisch begründeten Diktatur einer Minderheit hin zu einer Demokratie, vollzogen. Es hat Institutionen für einen Umgang mit der Vergangenheit geschaffen, die Chancen für eine gemeinsame Zukunft der tief gespaltenen Gesellschaft eröffnen sollen und die für andere Länder in einer Umbruchssituation von großem Interesse sind.

Aus diesem Kontext werden zwei Schwerpunkte herausgehoben: die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission und die Person Nelson Mandelas.

Die Wahrheits- und Versöhnungskommission in Südafrika – und andere vergleichbare Institutionen der Auseinandersetzung mit Verbrechen, Schuld und Sühne – ist ein Versuch, die Vergangenheit zu „bewältigen“, Gerechtigkeit (wieder) herzustellen und die Menschenrechte durchzusetzen. Die Anerkennung und Durchsetzung der Menschenrechte sind das Hauptthema dieses Bausteins. Die Auseinandersetzung mit der Rolle, die Nelson Mandela bei der Überwindung der Apartheid gespielt hat, regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, über ein Engagement in gesellschaftlichen Fragen nachzudenken. Sie erkennen, dass die Menschenrechte mit nationalen und internationalen Institutionen allein offensichtlich nicht durchsetzbar sind.

AUFBAU

1 Vorstellungen von und Interessen an Südafrika

- Präsentation: Eine Reise durch Südafrika oder
- Präsentation: Südafrikanische Musik oder
- Präsentation: Lebensbedingungen von Jugendlichen in Südafrika oder
- Präsentation: Fußball-WM 2010 in Südafrika

2 Von der Apartheid zur Demokratie

3 Die Rolle von Nelson Mandela bei der Abschaffung der Apartheid

4 Die Wahrheits- und Versöhnungskommission in Südafrika

- Begriffsklärung: Vergebung, Versöhnung, Verantwortung
- Filmanalyse: Die Farbe der Wahrheit
- Analyse: Bedeutung der Wahrheits- und Versöhnungskommission

5 Was ist der beste Weg?

- Debatte: Umbruch in Simalaya

oder

- Gruppenarbeit und Fishbowl: Vergleich Amnestie-, Strafverfolgung-, Wahrheits- und Versöhnungskommission

6 Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung

7 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- wecken bei Mitschülerinnen und Mitschülern Interesse an Südafrika
- analysieren die Herausforderungen, die der Übergang von der Apartheid zur Demokratie an das Zusammenleben der Bevölkerungsgruppen stellt
- analysieren die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission nach ihrem Beitrag zur Integration einer gespaltenen Gesellschaft, vergleichen und beurteilen ihre Möglichkeiten mit anderen Vorgehensweisen
- entwickeln eigenständige Präsentationsformen
- üben die Zusammenarbeit mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner und in Kleingruppen
- üben die selbstständige Planung, Durchführung und Auswertung kleiner Vorhaben

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | **Aufrichtigkeit** | Bildung | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | Gerechtigkeit | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | Verantwortung | **Verschiedenheit** | Würde

II. Fachliche Informationen

ÜBERBLICK ÜBER DIE GESCHICHTE SÜDAFRIKAS SEIT BEGINN DER KOLONISIERUNG

1652 gründete die Niederländische Ostindien-Kompanie die erste Versorgungsstation am Kap der Guten Hoffnung. Damit begann die holländische Kolonialzeit in Südafrika. Die „Kapländer“ (Buren) brachten Sklaven aus Indonesien, Madagaskar und Indien ins Land, deren Nachkommen später als „Farbige“ kategorisiert wurden und verdrängten die Schwarzafrikaner.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts besetzten Truppen Großbritanniens das Land. Im Jahre 1833 wurde im britischen Empire die Sklaverei abgeschafft, was die Buren als Existenzbedrohung ansahen. Sie entzogen sich dem britischen Einfluss, wanderten nach Norden („Großer Treck“ von 1835–1841) und gründeten dort unabhängige Buren-Republiken.

Nach zwei Kriegen errangen die Briten auch die Kontrolle über die burischen Republiken. Die Buren erhielten aber weitreichende Rechte, auch bezogen auf die Rassentrennung.

1910 wurde aus den verschiedenen Provinzen die Südafrikanische Union gebildet. Der Gegensatz zwischen der englischsprachigen und der burischen Bevölkerungsgruppe prägte das Land bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs.

DIE APARTHEID

Mit dem Sieg der burischen National Party bei der Parlamentswahl 1948 begann eine neue Ära der gesetzlich geregelten Rassentrennung.

Vor 1948 war die Bevölkerungsgruppe der Schwarzafrikaner von der Politik und höheren Positionen in der Wirtschaft ausgeschlossen. Die Rassentrennung (Apartheid) war zum Teil durch das Gesetz und zum Teil durch inoffizielle Diskriminierung gegeben. Die Ordnung war jedoch nicht sehr strikt. Es gab durchaus „Farbige“, die neben „Weißen“ wohnten, im Stadtzentrum ihre Geschäfte tätigten oder „Schwarze“, die außerhalb ihrer Reservate (für die „Schwarzen“ bestimmte Wohngebiete) ihre Farmen bewirtschafteten. Diese Gewohnheitsrechte beseitigte die neue Regierung mit diversen Maßnahmen. Als Erstes teilten sie die ganze südafrikanische Bevölkerung in vier Klassen ein: „Weiße“, „Schwarze“, „Farbige“ und „Asiaten“.

Die Zuordnung zu einer dieser Gruppen erfolgte nach bestimmten Kriterien, die nicht immer leicht anzuwenden waren. So kamen z. B. bei der Einordnung von „Farbigen“ und „Schwarzen“ verschiedene Tests zum Einsatz, wie zum Beispiel, ob ein in die Haare gesteckter Stift herunterfällt, wenn die betreffende Person den Kopf schüttelt. Fiel der Stift heraus, so galt die Person als „Farbiger“, blieb der Stift stecken, galt sie als „Schwarzer“. Dies hatte zur Folge, dass Kurzhaarfrisuren populär wurden. Die entsprechende Rassenkategorie wurde als Buchstabencode in die Ausweisdokumente eingetragen.

Die Gesetze der Apartheid betrafen nicht nur „Schwarze“. Auch „Farbige“ und „Asiaten“ litten darunter. Alle Bevölkerungsgruppen separierten sich voneinander. „Farbige“ hielten den gleichen Abstand zu „Schwarzen“ wie „Weiße“ zu „Schwarzen“.

Die Apartheid bestimmte das gesamte Leben. An öffentlichen Orten war eine strikte Trennung von „Weißen“ und „Nicht-Weißen“ vorgeschrieben. Mischehen waren verboten. Mit dem Group Areas Act vom 13. Juni 1950 wurde die Trennung der Wohngebiete festgeschrieben. In städtischen Gebieten wurden getrennte Wohnbereiche für die verschiedenen Bevölkerungsgruppen geschaffen. „Schwarze“ mussten außerhalb ihrer Reservate einen Pass tragen. Damit sollten in städtischen Gebieten nur diejenigen „Schwarzen“ geduldet werden, die dort auch arbeiteten.

Die Schwarzafrikaner lebten in so genannten Townships (Wohnsiedlungen jeweils für schwarze, farbige und asiatische Bevölkerungsgruppen) am Stadtrand. Nichtstädtische „Schwarze“ durften sich gemäß dem Native Laws Amendment Act von 1952 ohne Genehmigung nur 72 Stunden in Städten aufhalten.

Dennoch waren der Lebensstandard, die Bildungsmöglichkeiten, die medizinische Versorgung sowie die Lebenserwartung der Schwarzafrikaner höher als in allen anderen afrikanischen Ländern. Deshalb wanderten auch während der Apartheid Bewohner aus den nördlichen Anrainerstaaten nach Südafrika illegal ein.

Die Apartheid wurde in die „kleine Apartheid“, auch „petty-Apartheid“ genannt, und die „große Apartheid“ unterteilt.

Die „kleine Apartheid“ regelte die Trennung im Dienstleistungsbereich. Darunter fielen z. B. das Verbot für „Schwarze“, öffentliche Parks zu betreten, die separaten Abteile in öffentlichen Verkehrsmitteln oder die nach Rassenzugehörigkeit getrennten Schulen.

Der gesamte Alltag war von der „kleinen Apartheid“ geprägt. Unmissverständliche Regelungen wurden durch Schilder erreicht, auf denen, z. B. am Strand, neben einem Verbot für Hunde, das Verbot für „Nicht-Weiße“ ausgesprochen war. Krankenhäuser, Postgebäude, Rathäuser, Banken und Toiletten hatten grundsätzlich zwei durch Schilder gekennzeichnete Eingänge. Es gab jedoch auch viele Lebensbereiche, in denen die Trennung nicht klar definiert war. Durch Mundpropaganda erfuhr man von Restaurants und Bars, in denen „Nicht-Weiße“ bedient wurden oder eben nicht erwünscht waren. Mutige testeten ständig die Grenzen der Akzeptanz aus.

Die „große Apartheid“ regelte die räumliche Trennung im institutionellen Maßstab, die eigentliche Segregationspolitik oder Politik der Homelands (räumlich-administrativ definierte Gebiete für Schwarzafrikaner), die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu Berufen und das Wahlrecht, das ausschließlich „Weißen“ vorbehalten war.

DIE WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION

Die südafrikanische Wahrheits- und Versöhnungskommission (Truth and Reconciliation Commission, TRC) wurde nach dem Ende der Apartheid durch einen Parlamentsbeschluss – den National Unity and Reconciliation Act – 1995 geschaffen. Sie wurde eingesetzt, um Menschenrechtsverletzungen (und ihre Formen) aufzuklären, die während der Apartheid begangen worden waren. Der Gründungsgedanke der Wahrheits- und Versöhnungskommission lag in der öffentlichen Bezeugung und Wahrnehmung der früheren Verbrechen. Die Kommission setzte ihre Aufgabe mit zwei Ausschüssen um: mit dem Menschenrechtsausschuss, zuständig für Petitionen der Opfer und öffentliche Anhörungen, und mit dem Amnestieausschuss. Letzterer war befugt, den Täterinnen und Tätern im Gegenzug zu einer vollständigen Enthüllung der von ihnen begangenen Menschenrechtsverbrechen Amnestie zu gewähren. Dies war eine südafrikanische Innovation, die vom Muster der General- oder Selbstamnestien, wie sie in lateinamerikanischen Ländern praktiziert wurden, abrückte.

Kontroversen begleiteten die TRC seit ihrer Gründung. Der Oberste Gerichtshof (Supreme Court) – gerade die Instanz, welche die TRC meiden wollte, – wurde zum Schauplatz der Angriffe auf die Kommission. Einige Angehörige der Opfer fochten die Amnestiegesetze der TRC an und forderten ihr Recht, die Täterinnen und Täter zivilrechtlich zu belangen; frühere Sicherheitsoffiziere und Generäle der Apartheid versuchten, die Opfer ihrer Gewalttaten zum Schweigen zu bringen, um der öffentlichen Bloßstellung durch die TRC zu entgehen; und der frühere Präsident Pieter W. Botha bemühte ein ordentliches Gerichtsverfahren, um der öffentlichen Anklage zu entgehen. Schließlich kam es zu einem öffentlichen Protest gegen die TRC: sie reiße unnötig Wunden auf, zwinge das Land in die Fixierung auf die Vergangenheit statt alle Kräfte auf die Bewältigung der Zukunft zu konzentrieren; sie sei Instrument des Afrikanischen Nationalkongresses (ANC), um es „den Weißen heimzuzahlen“. Diese Ansicht war vor allem unter denen verbreitet, die leugneten, dass „Weiße“ von ihrem Status während der Apartheid profitiert hatten.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus der Arbeit der TRC ist, dass der komplexe Prozess der „Vergangenheitsbewältigung“ nicht durch Strafverfolgung allein erfolgen kann, weil diese Verbrechen Teil einer langjährigen Politik waren, die von der weißen „Minderheit“ unterstützt wurde. Strafverfolgung kann zwar dem Recht genüge tun, das Rechtsbewusstsein stärken, möglicherweise Gerechtigkeit schaffen, sie kann aber weder Versöhnung noch eine kollektive Erinnerungskultur erreichen.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

In der ersten Sequenz regen die Schülerinnen und Schüler, nachdem sie sich ihr Vorwissen und ihre Vorstellungen von Südafrika bewusst gemacht haben, anhand einiger vorgeschlagener oder von den Schülerinnen und Schülern selbst entwickelter Themen das Interesse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler an Südafrika an.

In der zweiten Sequenz erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler die Radikalität des Umbruchs. Zur Veranschaulichung dienen allerdings nur Texte und Bilder. Der Artikel „Das Gift der Apartheid“, der für eine Jugendzeitschrift geschrieben wurde, könnte es mit seinen Anspielungen und Beobachtungen erleichtern, den Umbruch mit seinen Folgen für das Zusammenleben der Bevölkerungsgruppen zu verstehen. Möglicherweise kann die Pädagogin oder der Pädagoge hier auch erfahrungsorientierte Übungen der Trennung und Kategorisierung von Gruppen einbringen.

Die dritte Sequenz beleuchtet die Rolle Nelson Mandelas für die Abschaffung der Apartheid. Weniger der historische Zusammenhang ist hier das Ziel, sondern dass die Schülerinnen und Schüler darüber nachdenken, ob ein Engagement für gesellschaftliche Veränderungen für sie selbst von hohem Wert und Mandela dafür ein Vorbild sein könnte.

In der vierten Sequenz werden die Möglichkeiten und Grenzen der Wahrheits- und Versöhnungskommission analysiert. Diese werden vor allem im Vergleich mit einer Amnestie und der strafrechtlichen Verfolgung, z. B. durch den Internationalen Strafgerichtshof, anschaulich.

In der fünften Sequenz werden die Erkenntnisse über die Wirkungen verschiedener Formen und Institutionen der „Vergangenheitsbewältigung“ vertieft: durch eine Simulation einer entscheidenden Sitzung eines fiktiven Staates zum Umgang mit den Verbrechen in einer Diktatur oder eine Fishbowl-Diskussion. Die Schülerinnen und Schüler können eine begründete Vorstellung von den Wegen und Schwierigkeiten gewinnen, gesplante Gesellschaften zusammenzuführen. Die Dilemmata der Entscheidungsfindungsprozesse aufgrund unterschiedlicher Interessen fördern die moralische Urteilsfähigkeit.

In der sechsten Sequenz können die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit dokumentieren, in unterschiedlicher Weise veröffentlichen und mit Befragungen und Recherchen die Themen vertiefen.

Differenzierung

In der ersten und zweiten Sequenz können die Schülerinnen und Schüler die Teilthemen auswählen und weitere einbringen; die Form der Präsentationen sollen die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen und entwickeln; es bieten sich kreative Formen an. Die vierte Sequenz ist analytisch; durch unterschiedliche Medien und kooperativen Arbeitsformen können alle Schülerinnen und Schüler in die Aufgaben einbezogen werden. Die fünfte Sequenz bietet wiederum ein differenziertes Lernarrangement zur Anregungen kreativer und sprachlicher Fähigkeiten.

Die Sequenzen eins bis vier können auch als Lernwerkstatt gestaltet werden. Die Materialien und Aufgaben sind nach den erwarteten Schwierigkeitsgraden aufsteigend nach einfach / mittel / hoch ★/★ ★/★★ ★★ gekennzeichnet.

1

VORSTELLUNGEN VON UND INTERESSEN AN SÜDAFRIKA

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit ausgewählten Aspekten Südafrikas, um sich ihre eigenen Vorstellungen von Südafrika bewusst zu machen und Interessen an Südafrika zu wecken.

Die Schülerinnen und Schüler betrachten in Kleingruppen Bilder und lesen kurze Texte zu Südafrika. Sie sollen dabei herausfinden, was sie interessiert und was sie schon wissen. Dazu eignen sich, falls keine Bücher oder Bildbände vorhanden sind, die unten angegebenen Seiten. Die Schülerinnen und Schüler schreiben in den Kleingruppen ihre Vorstellungen und Interessen auf.

www.touring-afrika.de/de/suedafrika/index.htm (20.09.2010)

www.suedafrika.net (20.9.2010)

Die Schülerinnen und Schüler wählen dann eins der vorgegebenen Themen oder finden ein eigenes Thema, anhand dessen sie das Interesse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler an Südafrika wecken. Sie bilden Interessengruppen, in denen sie das Thema bearbeiten und eine Präsentation entwickeln, deren Form sie selbst bestimmen. Das kann eine kurze Rede, eine Bildpräsentation, eine kurze Spielszene oder auch ein Gallery-walk sein. Sie schätzen ihre Präsentation nach vorher vereinbarten Kriterien selbst ein.

→ [Methoden-Werkstatt Lernzenario](#)

PRÄSENTATION: EINE REISE DURCH SÜDAFRIKA ★

Die Schülerinnen und Schüler planen für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler eine Südafrikareise zu Orten und Sehenswürdigkeiten, die sie selbst gern besuchen würden. Als Hilfsmittel stehen ihnen Reiseprospekte bzw. die o. g. Webseiten zur Verfügung.

M 1 EINE REISE DURCH SÜDAFRIKA

M 1

PRÄSENTATION: SÜDAFRIKANISCHE MUSIK ★

Die Schülerinnen und Schüler wählen südafrikanische Musiktitel aus, die sie gut finden, spielen sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern vor und kommentieren sie.

Anregungen für die Recherche enthält das Material.

M 2 SÜDAFRIKANISCHE MUSIK

M 2

PRÄSENTATION: LEBENSBEDINGUNGEN VON JUGENDLICHEN IN SÜDAFRIKA ★★

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen das Leben schwarzer südafrikanischer Jugendlicher mit dem mitteleuropäischer Jugendlicher. Sie stellen mithilfe der gewählten Präsentationsform dar, was sie interessant und wichtig finden.

M 3 LEBENSBEDINGUNGEN JUGENDLICHER IN SÜDAFRIKA

M 3

PRÄSENTATION: FUSSBALL-WELTMEISTERSCHAFT 2010 IN SÜDAFRIKA ★★

Die Schülerinnen und Schüler stellen Informationen zur Bedeutung zusammen, die die WM für Südafrika hatte.

M 4 FUSSBALL-WM IN SÜDAFRIKA 2010

M 4

VON DER APARTHEID ZUR DEMOKRATIE

2

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich ein Verständnis für die Auswirkungen der Apartheid auf die Menschen bis in die heutige Zeit.

- Jede Schülerin und jeder Schüler bearbeitet zusammen mit seiner Lernpartnerin bzw. seinem Lernpartner einen der folgenden Texte.

DAS GIFT DER APARTHEID ★★

Ein Artikel aus einer Jugendzeitschrift (2007) mit Kommentaren, die zu weitergehenden Recherchen anregen

M 5 DAS GIFT DER APARTHEID

WAS IST APARTHEID? ★

M 6 WAS IST APARTHEID?

DIE GESCHICHTE DER APARTHEID ★★★

M 7 DIE GESCHICHTE SÜDAFRIKAS

APARTHEID IM ALLTAG (FOTO)

Diese Fotos erhalten alle Lernpaare zusätzlich zu dem von ihnen gewählten Text. Um sich die Apartheid und ihre Folgen anschaulich zu machen, schreiben sie in Kleingruppen einen Text, entwickeln Spielszenen, erarbeiten ein fiktives Interview mit einer Südafrikanerin oder einem Südafrikaner u. ä. Die Kleingruppen sollen so zusammen gesetzt werden, dass Bearbeiterinnen und Bearbeiter aller drei Texte in allen Gruppen vertreten sind. Ist dies nicht möglich, muss eine kurze Präsentation der Arbeitsergebnisse eingeschoben werden. Die Kleingruppenarbeit soll damit beginnen, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig die Ergebnisse ihrer Textarbeit vorstellen.

M 8 APARTHEID IM ALLTAG (FOTOBAND)

3

DIE ROLLE VON NELSON MANDELA BEI DER ABSCHAFFUNG DER APARTHEID

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Rolle Mandelas im Kampf gegen die Apartheid und diskutieren, ob er für sie ein Vorbild sein könnte.

DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID ★★

Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text.

M 9 DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID

oder

Sie lesen den gleichnamigen kürzeren Text ★ und bearbeiten die Aufgaben mit ihrer Lernpartnerin oder ihrem Lernpartner.

M 10 DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID (KÜRZERER TEXT)

Im anschließenden Unterrichtsgespräch stellen sie ihre Ergebnisse der Lerngruppe vor und vergleichen sie.

Sie diskutieren, ob Mandela für sie ein Vorbild sein könnte. Zur Vorbereitung dieser Diskussion überlegen sie jeder für sich, ob sie ein Vorbild haben und wer für sie als Vorbild in Frage kommt. Mit ihrer Lernpartnerin oder ihrem Lernpartner tauschen sie sich über ihre Vorbilder aus und begründen ihre Wahl. Anschließend bilden sie Vierergruppen, stellen ihre Begründungen vor und diskutieren sie.

DIE WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION IN SÜDAFRIKA

4

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission und analysieren ihre Wirkungen und Grenzen.

BEGRIFFSKLÄRUNG: VERGEBUNG, VERSÖHNUNG, VERANTWORTUNG ★/★★

Anhand eigener Erfahrungen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Begriffen Vergebung, Versöhnung und Verantwortung auseinander.

Auf Karten notieren sie mit ihrer Lernpartnerin bzw. mit ihrem Lernpartner ihre Assoziationen zu den Begriffen sowie Situationen, in denen sie jemandem vergeben, sich versöhnt oder in denen sie Verantwortung übernommen haben. Sie vergleichen ihre Assoziationen und Erfahrungen in Vierergruppen. Im Plenum werden die Karten dann geordnet und ein gemeinsames Verständnis der Begriffe erarbeitet.

Statt der Karten können die Schülerinnen und Schüler auch eine Collage zu den Begriffen entwerfen oder Bilder auswählen, die die Begriffe illustrieren.

FILMANALYSE: DIE FARBE DER WAHRHEIT ★★

Am Beispiel eines schwarzen Studentenführers wird die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission anschaulich dargestellt.

M 11 DIE FARBE DER WAHRHEIT

M 11

**ANALYSE: MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER WAHRHEITS- UND
VERSÖHNUNGSKOMMISSION ★★/★★★**

Die Schülerinnen und Schüler ermitteln in Partnerarbeit Ziele und Ergebnisse der Wahrheits- und Versöhnungskommission. Sie stellen ihre Befunde in der Lerngruppe vor und diskutieren, ob Versöhnung ohne eine strafrechtliche Verfolgung erreicht werden kann.

In einem zweiten Schritt schätzen sie die konkreten Möglichkeiten der Wahrheits- und Versöhnungskommission ein, vergleichen sie mit den dort genannten Untersuchungsergebnissen und vergleichen diese mit ihren eigenen Überlegungen.

Im abschließenden Unterrichtsgespräch vergleichen sie die Wirkungen einer Amnestie, der Strafverfolgung durch den Internationalen Strafgerichtshof (IStGH) und der Wahrheits- und Versöhnungskommission.

M 12, 13

Bei Bedarf wird zu Beginn des Unterrichtsgesprächs das Verständnis von einer Amnestie und die Aufgaben des IstGH geklärt.

M 12 ZIELE UND ERGEBNISSE DER WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION ★★

M 12a MÖGLICHE ERGEBNISSE

M 13 WAS KANN EINE WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION LEISTEN ★★/★★★

M 14 WAS BEDEUTET AMNESTIE? ★

M 15 DER INTERNATIONALE STRAFGERICHTSHOF (ISTGH) ★★

5

WAS IST DER BESTE WEG?

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen ihr Verständnis für die Möglichkeiten und Grenzen, Versöhnung in einer tief gespalteten Gesellschaft durch Amnestie, Strafverfolgung (durch den Internationalen Gerichtshof) oder durch eine Wahrheits- und Versöhnungskommission zu erreichen. Das kann erfolgen mittels:

DEBATTEN: UMBRUCH IN SIMALAYA ★★/★★★

Nach dem Sturz einer Diktatur im fiktiven Land Simalaya streiten der Generalstabschef der Armee, die Präsidentin der Verbände der politisch Verfolgten und die Präsidentin des Unternehmerverbandes über den Umgang mit der Vergangenheit. Sie befürworten unterschiedliche Strategien. Auf einer Sitzung dieser drei Personen soll eine Entscheidung fallen. Eine Vertreterin oder ein Vertreter der UNO soll diese Sitzung moderieren.

Die Schülerinnen und Schüler bereiten in Gruppen die Argumentation vor. Vertreterinnen und Vertreter der Gruppen führen die Debatte.

M 16 UMBRUCH IN SIMALAYA – AUFGABEN

oder

GRUPPENARBEIT UND FISHBOWL: VERGLEICH AMNESTIE – STRAFVERFOLGUNG - WAHRHEITS- UND VER-SÖHNUNGSKOMMISSION ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Chancen und Grenzen der drei Ansätze in Gruppenarbeit zusammen. Sie diskutieren ihre Ergebnisse anschließend in einer Fishbowl-Runde.

VERÖFFENTLICHUNG/WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

6

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die im Folgenden dargestellten Möglichkeiten zur Veröffentlichung und weiterführenden Untersuchung oder entwickeln eigene Ideen. Die Schülerinnen und Schüler können auch unterschiedliche Vorhaben realisieren, zur Dokumentation sollen aber alle beitragen.

- Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Arbeit zum Vorbild und zur Wahrheits- und Versöhnungskommission und stellen sie in der Schulöffentlichkeit vor.
- Sie schicken ihre Dokumentation zum Vorbild an Politiker und fragen sie nach der Vorbildfunktion deutscher Politiker.
- Sie produzieren eine szenische Darstellung zu Ausgrenzung und ihren Folgen, die sie in oder außerhalb der Schule vorstellen.
- Sie spielen auf Klassen- und Schulfesten südafrikanische Musik und berichten dabei kurz von ihrer Arbeit.
- Sie führen ein Expertengespräch mit Vertreterinnen oder Vertretern von Menschenrechtsinitiativen zu den Wirkungen einer Wahrheits- und Versöhnungskommission.
- Sie untersuchen Wahrheits- und Versöhnungskommissionen in anderen Ländern.
- Sie besuchen südafrikanische Theaterstücke, Musikaufführungen, sehen südafrikanische Filme.
- Sie sehen gemeinsam den Film „Tsotsi“ (2005) und besprechen ihn. www.trailertime.de/archiv/tsotsi-trailer.html (20.09.10)
- Sie untersuchen, wie sich die Kriminalität in Südafrika entwickelt.
- Eine Kleingruppe stellt das Buch: van Dijk, Lutz (2000): Township Blues, München vor.
- Eine Kleingruppe stellt das Buch – Kasige Lesego Moloape (2009): Im Schatten des Zitronenbaums – vor.

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

7

Die Schülerinnen und Schüler wählen einen Schwerpunkt oder eine Sequenz für ein Feedback aus. Sie wählen Materialien für ihr Portfolio aus und bearbeiten die Anregungen.

IV. Überblick Materialien

→ beiliegende
CD-ROM

- M 1 EINE REISE DURCH SÜDAFRIKA
- M 2 SÜDAFRIKANISCHE MUSIK
- M 3 LEBENSBEDINGUNGEN JUGENDLICHER IN SÜDAFRIKA
- M 4 FUSSBALL WM IN SÜDAFRIKA 2010
- M 5 DAS GIFT DER APARTHEID
- M 6 WAS IST APARTHEID?
- M 7 DIE GESCHICHTE SÜDAFRIKAS
- M 8 APARTHEID IM ALLTAG (FOTOBAND)
- M 9 DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID
- M 10 DIE ROLLE NELSON MANDELAS BEI DER ÜBERWINDUNG DER APARTHEID
(KÜRZERER TEXT)
- M 11 DIE FARBE DER WAHRHEIT
- M 12 ZIELE UND ERGEBNISSE DER WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION
- M 12a WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION – MÖGLICHE ERGEBNISSE
- M 13 WAS KANN EINE WAHRHEITS- UND VERSÖHNUNGSKOMMISSION LEISTEN?
- M 14 WAS BEDEUTET AMNESTIE?
- M 15 DER INTERNATIONALE STRAFGERICHTSHOF (ISTGH)
- M 16 UMBRUCH IN SIMALAYA – AUFGABEN

V. Medien – Links – Kontakte

Andretsch, Andrea (2007): Die südafrikanische Wahrheits- und Versöhnungskommission (Magisterarbeit). Potsdam

Film „Tsotsi“ (2005): www.trailertime.de/archiv/tsotsi-trailer.html (20.09.10)

Fischer, Jonathan (2010): Wir tanzen alle auf denselben Beat. In: Die Zeit vom 26.06.2010

www.zeit.de/2010/25/Musikszene-Durban?page=1 (20.09.10)

Francafrigue (2007): Das Gift der Apartheid. In: NEON 8.01.2009

www.neon.de/kat/wissen/alltag/leben_im_ausland/175400.html
(20.09.10)

Mandela, Nelson (1997): Ein langer Weg zur Freiheit. Frankfurt a. M.

Molope, Kasige Lesego (2009): Im Schatten des Zitronenbaums. Baobab-Books

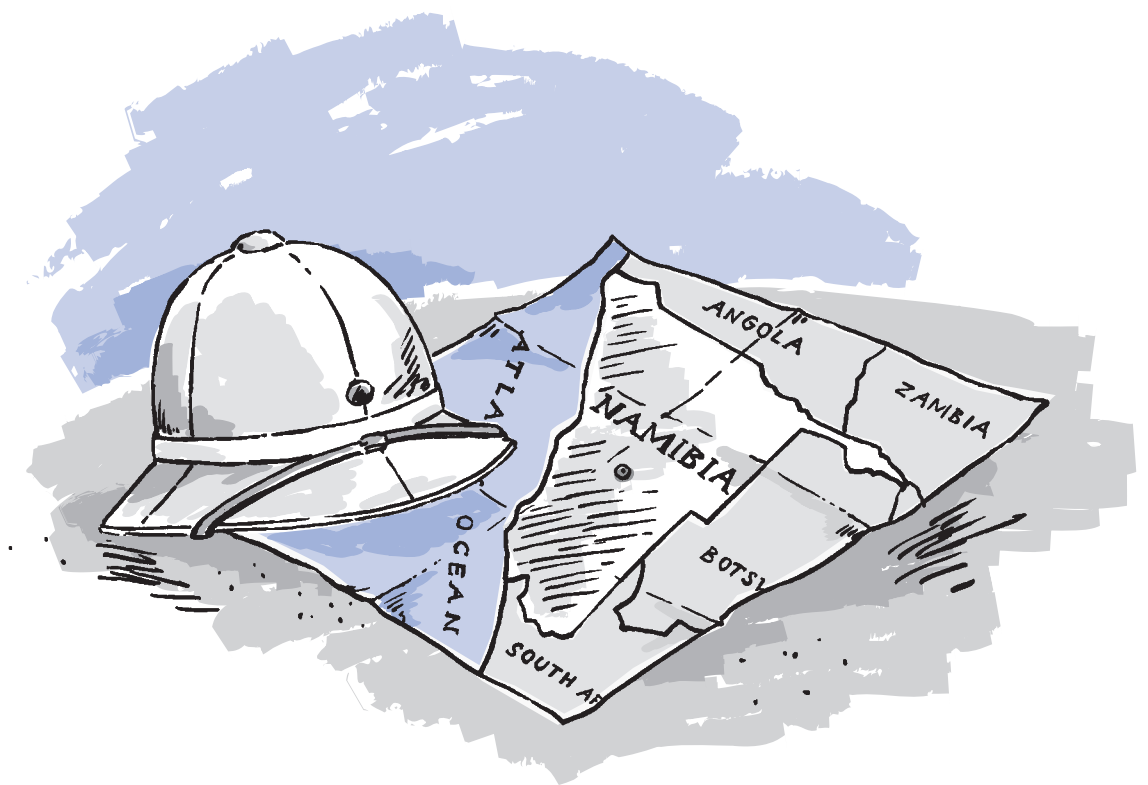
Respekt statt Rassismus. Film 9: Die Farbe der Wahrheit (DVD 1998, 30 Min.),
Ausleihe: Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit,
Kniebisstraße 29, 70188 Stuttgart, Telefon: 0711-2847243, Fax: 0711-
2846936, E-Mail: info@ezef.de
www.gep.de/ezef/index_83.htm (20.09.10)

Theißen, Gunnar (1996): Vergangenheitsbewältigung in Südafrika:

Die Wahrheits- und Versöhnungskommission (Diplomarbeit). Berlin

van Dijk, Lutz (2000): Township Blues, München

Wendet, Christina Livia (2009): Die Wahrheits- und Versöhnungskommission
in Südafrika. Eine Wirkungsanalyse (Dissertation). Berlin
www.planet-wissen.de Stichwort Südafrika (20.09.10)
www.suedafrika.net (20.09.10)
www.touring-afrika.de/suedafrika/index.htm (20.09.10)



Baustein IV – Lernangebot E
RASSISMUS HAT GESCHICHTE:
Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika
(Namibia)

RASSISMUS HAT GESCHICHTE: Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika (Namibia)

I. Überblick

Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika, dem heutigen Namibia, spielt in der globalen Geschichte der Entfesselung von Gewalt im 20. Jahrhundert eine besondere Rolle. Er war der erste Völkermord in der Geschichte des Deutschen Reiches. Im Kontext von Rassismus und Kolonialismus war er möglich geworden und hat allein dadurch, dass er geschah, den Boden für Vernichtungskriege und Konzentrationslager im nationalsozialistischen Deutschland bereitet. Eine weitere Verbindung lässt sich zur Entwicklung rassistischer Denk- und Handlungsmuster in der Weimarer Republik und bis in die Gegenwart hinein ziehen. Dieses Lernangebot steht in enger Beziehung zu den Lernangeboten der Bausteine:

- IV B: Nürnberger Prozesse – Gerechtigkeit herstellen
- IV C: Leben in Darfur
- IV D: Südafrika im Übergang von der Apartheid zur Demokratie

AUFBAU

1 Erfahrungen mit Ausgrenzung und Vorurteilen

- Der Mehrheit oder der Minderheit angehören
- über Bilder sprechen

oder

- über Vorurteile sprechen

2 Analyse und Beurteilung: der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika (Namibia)

- Textanalyse: Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika
- Analyse und Dokumentation: Hintergründe und historische Längsschnitte

3 Umgang mit den Folgen des Kolonialkriegs in Deutsch-Südwestafrika

- Anerkennung der Schuld: Entschuldigung und/oder Entschädigung der Herero?
- Sollen Straßen mit Namen, die kolonialistische Bezüge aufweisen, umbenannt werden?

4 Was ist Rassismus?

5 Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung

6 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- sensibilisieren sich für die Wirkung, welche Vorurteile und Mechanismen der Ausgrenzung für das friedliche Zusammenleben und für die freie Entfaltung von Menschen haben können
- analysieren und beurteilen den Kolonialkrieg im Blick auf Rassismus, Völkermord und im Kontext der deutschen Kolonialgeschichte
- analysieren und beurteilen Formen der Anerkennung der Schuld und der Entschädigung durch die Bundesrepublik Deutschland
- analysieren rassistische Denk- und Handlungsmuster und ihre Entstehung
- entwickeln Initiativen zur Diskussion ihrer Arbeitsergebnisse in der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit
- entscheiden sich ggf. für ein Engagement gegen rassistische Äußerungen und Handlungen in der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit
- planen ggf. weitere Untersuchungen zum Rassismus

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | Bildung | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | **Verantwortung** | Verschiedenheit | **Würde**

II. Fachliche Informationen

Am 12. Januar 1904 brach in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika, der heutigen Republik Namibia, der (sogenannte) Hereroaufstand aus. Die Herero sind ein afrikanisches Hirtenvolk, das die Bantu-Sprache spricht. Sie lebten und leben vor allem im heutigen Namibia. Die Herero bekehrten auf, weil deutsche Siedlerinnen und Siedler ständig gegen die Bestimmungen des „Schutzvertrages“ verstießen und die Kolonialverwaltung die Siedlerinnen und Siedler daran nicht hinderte. Im Schutzvertrag hatte sich die deutsche Kolonialverwaltung verpflichtet, die Rechte der Einheimischen zu respektieren.

Hauptursachen für den Aufstand waren:

- die zunehmende Okkupation von Land der Herero durch deutsche Siedlerinnen und Siedler
- die Einrichtung von Eingeborenenreservaten

- der Wucher europäischer Händler mit der Folge einer zunehmenden Verschuldung der Herero
- zunehmende Fälle von nicht geahndeten Vergewaltigungen an Hererofrauen
- zunehmende Misshandlungen von Herero

Die Erhebung des Nomadenvolkes gegen ihre Entrechtung durch die Kolonialregierung wurde zum Auslöser für den ersten von Deutschen verübten Genozid, in dessen Verlauf rund 65.000 Herero und 10.000 Angehörige des Nama-Volkes (das sind 50 % dieser Bevölkerungsgruppe) von deutschen Soldaten und den Siedlern umgebracht wurden. Die Nama sind ein Volksstamm, der ebenfalls vor allem im heutigen Namibia lebt und von den Deutschen als „Hottentotten“ bezeichnet wurde.

Seit 1989 – Namibia wurde 1990 eine unabhängige Republik – fordern Vertreter der Herero Wiedergutmachung für die Kolonialverbrechen des Deutschen Reiches. Neben Reparationen geht es auch um die Anerkennung der Verantwortung für die Kriegsverbrechen.

100 Jahre nach dem Beginn des Aufstandes im August 2004 bat die damalige Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Heidemarie Wieczorek-Zeul, im Namen der Bundesregierung bei einer Gedenkfeier in Namibia um Entschuldigung und „im Sinne des gemeinsamen Vaterunsers um Vergebung unserer Schuld.“

Eine Entschädigung wurde bisher mit dem Verweis auf die hohe Entwicklungshilfe, die die Bundesrepublik Deutschland seit der Unabhängigkeit Namibias 1989 aufgrund der besonderen historischen Verantwortung zahlt, abgelehnt. Ebenso lehnte die namibische Regierung eine von der deutschen Regierung angebotene direkte Entschädigungszahlung an die Herero ab.

Die Vernichtung der Herero durch die deutschen Soldaten und Siedlerinnen und Siedler in den Jahren 1904 bis 1907 in der damaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika ist ein herausgehobenes Bindeglied in der globalen Geschichte der Entfesselung von Gewalt im 20. Jahrhundert. Zwar waren die Vernichtungsmaßnahmen nicht von langer Hand geplant und systematisch vorbereitet worden, doch zeigt sich im Kontext des Völkermordes an den Herero und den Nama erstmals eine staatlich sanktionierte, ideologisch begründete und in breiten Kreisen der Gesellschaft als legitim akzeptierte Politik der Vernichtung einer gesamten Bevölkerungsgruppe.

Menschliches Leid und Elend dürfen nicht gegeneinander aufgewogen und ausgespielt, erlittene Grausamkeiten und zugefügte Qualen nicht gegeneinander aufgerechnet oder zur wechselseitigen Relativierung missbraucht werden. Auf der Ebene menschlichen Leids und aus der Perspektive der Opfer besteht deshalb kein Unterschied zwischen Völkermorden, Massakern, Vertreibungen und Deportationen. Auf der analytischen Ebene ist es jedoch wichtig, z. B. zwischen den ersten Konzentrationslagern, die im Kolonialkrieg von den deutschen Kolonialbehörden in Afrika eingerichtet wurden, und den späteren Verbrechen des Nationalsozialismus, die im Holocaust kulminierten, zu unterscheiden.

Zimmerer/Zeller (2004)

Das rassistische Denken in Deutschland, das den Kolonialkrieg mit ermöglichte, lässt sich weiterverfolgen in der Weimarer Republik am ebenfalls herausgehobenen Ereignis des Umgangs mit den sogenannten Rheinlandbastarden bis hin zu rassistischen Denkmustern der Gegenwart.

Die Geschichte der Beziehungen zwischen Deutschland und Namibia ist kompliziert: Während die DDR die SWAPO, die Befreiungsorganisation der Schwarzen in Namibia, unterstützte, tat sich die Bundesrepublik Deutschland – auch nach der Wiedervereinigung – schwer mit der Anerkennung der in der Verantwortung des Deutschen Reiches begangenen Verbrechen. Dies wurde sowohl bei Staatsbesuchen deutlich wie auch in den Strategiepapieren des Auswärtigen Amtes zur Entwicklung der Beziehungen zu Namibia.

Zimmerer/Zeller (2004)

III. Didaktisch-methodische Anregungen

Zu Beginn machen sich die Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungen mit Ausgrenzungen und ihre Wirkung bewusst. Mit dieser Erfahrung können sie ihre Rezeption des Kolonialkrieges in Deutsch-Südwestafrika sensibilisieren. Sie beziehen diese Erfahrung bei der Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist Rassismus?“ wieder ein.

In der zweiten Sequenz analysieren sie den Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika mithilfe von drei Fragen, die sie in Kleingruppen arbeitsteilig bearbeiten:

- Kann man diesen Kolonialkrieg als Völkermord bezeichnen?
- War Rassismus eine der Ursachen des Kolonialkriegs?
- Was bezweckte das Deutsche Reich mit dem Besitz dieses Landes im Südwesten Afrikas?

An der dritten Frage wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht zwingend Vorkenntnisse über die Geschichte des deutschen Kaiserreiches und über den Kolonialismus mitbringen müssen. Allerdings soll die Pädagogin oder der Pädagoge zur Bearbeitung der dritten Frage geeignete Materialien bereitstellen.

Vor diesem breiten Hintergrund soll es den Schülerinnen und Schülern möglich sein, den Umgang des wiedervereinigten Deutschlands mit dem Kolonialkrieg einschätzen zu können.

In der vierten Sequenz setzen sich die Schülerinnen und Schüler anhand von Alltagsbeispielen, Thesen und einer Definition mit dem heutigen Rassismus auseinander und entwickeln ein Verständnis für die Ideologie und die Funktion von Rassismus. Das Ergebnis ihrer Arbeit sollen sie möglichst in einem kreativen Produkt darstellen.

In der fünften Sequenz überlegen die Schülerinnen und Schüler, wie sie die Ergebnisse ihrer Arbeit innerhalb und außerhalb der Schule bekannt machen, was sie als Einzelne und als Lerngruppe sinnvoll gegen rassistische Denk- und Handlungsmuster unternehmen und wie sie ihren Fragen weiter nachgehen können. Als Hilfe für ihre Überlegungen und Entscheidungen werden verschiedene Anregungen gemacht.

Differenzierung

Interessendifferenzierung wird ermöglicht durch unterschiedliche Themen und Aufgaben. Kooperative Lernformen ermöglichen, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsstärke einzubeziehen.

Die erwarteten Schwierigkeitsgrade der Bearbeitung der Aufgaben und Materialien sind aufsteigend nach einfach / mittel / hoch ★/★★/★★★ gekennzeichnet.

Es bietet sich an, bei einzelnen Sequenzen außerschulische Partnerinnen und Partner einzubeziehen.

ERFAHRUNGEN MIT AUSGRENZUNG UND VORURTEILEN

1

Die Schülerinnen und Schüler machen sich ihre eigenen Erfahrungen mit Ausgrenzungen und Vorurteilen bewusst und sensibilisieren sich für deren Wirkung. Das kann mit folgenden Aufgaben geschehen:

DER MEHRHEIT ODER DER MINDERHEIT ANGEHÖREN ★

Die Pädagogin oder der Pädagoge fragt mehrere einfache persönliche Merkmale ab (z. B. Wer meint, blonde Haare zu haben? Wer hat eine Schwester?). Die Schülerinnen und Schüler, auf die dies zutrifft, müssen aufstehen. Sie sprechen anschließend über das Gefühl, beim Aufstehen mal der Minderheit, mal der Mehrheitsgruppe angehört zu haben.

ÜBER BILDER SPRECHEN ★

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Bilder von unterschiedlichen Personen und bearbeiten in Kleingruppen folgende Fragen:

- „Mit welcher Person würde ich mich gerne treffen?“
- Wie lebt diejenige bzw. derjenige wohl (Schulbildung, verheiratet / ledig, Beruf, Wohngegend)?

Anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler Informationen zu den Lebensumständen der Personen auf den Fotos und überlegen, wie sie auf ihre Vermutungen gekommen sind und ob ihre Vermutungen auch auf Vorurteilen beruhen.

ÜBER VORURTEILE SPRECHEN ★ ★

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten in Einzelarbeit die Frage „Welche Vorurteile kenne ich aus meinem Alltag oder aus Geschichten?“ Anschließend stellen sie sich in Kleingruppen ihre Beispiele vor und bestimmen die Funktion der einzelnen Vorurteile für sie selbst.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch stellen sie ausgewählte Ergebnisse vor. Die Ergebnisse werden den im Material genannten Funktionen von Vorurteilen für die einzelnen Menschen und die Gesellschaft zugeordnet.

M 1 FUNKTIONEN VON VORURTEILEN

M 1

2

ANALYSE UND BEURTEILUNG: DER KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA (NAMIBIA)

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich zunächst über den Aufstand der Herero und Nama sowie seine Niederschlagung. Anschließend untersuchen sie in arbeitsteiliger Kleingruppenarbeit oder mit ihrer Lernpartnerin bzw. ihrem Lernpartner die folgenden Fragen:

- Kann man diesen Kolonialkrieg als Völkermord bezeichnen?
- War Rassismus eine der Ursachen des Kolonialkriegs?
- Was bezweckte das Deutsche Reich mit dem Besitz dieses Landes im Südwesten Afrikas?

M 2

→ Methoden-
Werkstatt

TEXTANALYSE: DER KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA ★/★★

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten mit ihrer Lernpartnerin bzw. ihrem Lernpartner oder in Kleingruppen den Text „Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika“ und stellen die wesentlichen Informationen in einem GrafIZ dar. Sie vergleichen ihre Ergebnisse mit einem anderen Lernpaar bzw. einer anderen Kleingruppe, stellen Vermutungen zu den drei Fragen an und entscheiden sich für die Bearbeitung einer dieser Fragen.

M 2 DER KOLONIALKRIEG IN NAMIBIA ★

ANALYSE UND DOKUMENTATION: HINTERGRÜNDE UND HISTORISCHE LÄNGSSCHNITTE

→ Methoden-
Werkstatt

Die Schülerinnen und Schüler bilden themenbezogene Kleingruppen zu den Fragen und ggf. weiteren von ihnen eingebrachten Aspekten und bearbeiten die Aufgaben in Anlehnung an das Gruppenpuzzle.

M 3 AUFGABE UND MATERIAL: WAR DER KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA (NAMIBIA) EIN VÖLKERMORD? ★★

M 4 AUFGABEN UND MATERIAL: WAR RASSISMUS EINE URSACHE FÜR DEN KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA? ★★

M 5 AUFGABE UND INFORMATION: DAS DEUTSCHE REICH ALS KOLONIALMACHT ★★★

M 3–5

Die Kleingruppen setzen sich in der zweiten Arbeitsphase so zusammen, dass in jeder Kleingruppe alle bearbeiteten Themen und Fragen vertreten sind. Die Schülerinnen und Schüler informieren sich gegenseitig.

Anschließend bilden sie wieder ihre Ursprungsgruppen und vergleichen die Informationen, die sie in der zweiten Arbeitsphase erhalten haben. Sie arbeiten ihre neuen Erkenntnisse in das GrafIZ ein.

In der vierten Arbeitsphase werden die Arbeitsergebnisse entweder in der Lerngruppe präsentiert oder untereinander ausgetauscht und verglichen.

UMGANG MIT DEN FOLGEN DES KOLONIALKRIEGS IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA

3

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren einige Aspekte des Umgangs mit den Folgen des Kolonialkriegs in Deutschland. Es sollen die Aspekte Entschuldigung und Entschädigung sowie der Umgang mit durch die Kolonialgeschichte geprägten Denkmustern und Einstellungen bearbeitet werden. Als Beispiel für solche kolonialistischen Denkmuster dient die Auseinandersetzung um Straßenumbenennungen.

Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich zwischen den Themen:

A) Anerkennung der Schuld: Entschuldigung und/oder Entschädigung der Herero?

oder

B) Sollen Straßen mit Namen, die kolonialistische Bezüge aufweisen, umbenannt werden?

Sie setzen sich in Gruppen mit diesen Fragen auseinander und bereiten eine Präsentation ihrer Überlegungen und Antworten für die Frage A in Form einer Fishbowl, für die Frage B in Form einer Pro-Kontra-Diskussion oder einer Experten-Talkshow vor.

A: ENTSCULDIGUNG UND/ODER ENTSCHÄDIGUNG DER HERERO? ★★

Der Umgang mit den Folgen des Kolonialkriegs in Deutsch-Südwestafrika macht sich in der Gegenwart an der Frage einer angemessenen Anerkennung der Schuld und nach Entschädigungszahlungen an die Herero fest.

M 6

Die Schülerinnen und Schüler bereiten in Kleingruppen eine Fishbowl-Diskussion zur Frage vor: „Entschuldigung und Entschädigung – wie sollte Deutschland mit den Verbrechen des Kolonialkriegs heute umgehen?“

Fishbowl: Jede Kleingruppe bestimmt eine Expertin oder einen Experten, die oder der die Position der Gruppe im Fishbowl vertritt.

M 6 ENTSCULDIGUNG, VERGEBUNG UND ENTSCHÄDIGUNG.

→ Methoden-
Werkstatt
Fishbowl

B: SOLLEN STRASSEN MIT NAMEN, DIE KOLONIALISTISCHE BEZÜGEN AUFWEISEN, UMBENANNT WERDEN? ★★/★★★

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand eines Zeitungsbeitrags und einer Rede mit dem Sinn von Straßenumbenennungen auseinander. Für die Darstellung des Lernprozesses und der Lernergebnisse eignet sich eine Pro-Kontra-Diskussion oder eine Experten-Talkshow.

M 7 SOLLEN ERINNERUNGEN AN DIE KOLONIALZEIT IM STADTBILD BESEITIGT WERDEN?

M 8 KOLLEKTIVES GEDÄCHTNIS

M 7, 8

→ Methoden-
Werkstatt

4

WAS IST RASSISMUS?

Die Schülerinnen und Schüler analysieren anhand von Alltagssituationen rassistische Denk- und Handlungsmuster. Daran entwickeln sie ein Begriffsverständnis von Rassismus und erkennen unterschiedliche Ebenen rassistischer Diskriminierung.

Zum Einstieg können sich die Schülerinnen und Schülern spontan zu folgendem Zitat äußern und Fragen stellen, die sie untersuchen möchten:

„Rassismus fängt im Kopf an ..., weil andere anders aussehen? Weil andere eine andere Sprache sprechen? Weil andere einen anderen Glauben haben? Oder eine andere Kultur?“

M 9

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten in Kleingruppen die Aufgaben und präsentieren ihre Arbeitsergebnisse in den folgenden Formen:

- Sie erklären mit eigenen Worten, was unter Rassismus verstanden wird ★

oder

- Sie stellen je ein Beispiel für rassistische Handlungen auf der individuellen und auf der gesellschaftlichen Ebene vor ★★

oder

- Sie stellen ein Beispiel mit folgenden Merkmalen vor: eine auf rassistischen Vorurteilen beruhende Handlung; ausgrenzende Wirkungen für die betroffene Person und Aktivitäten von Dritten, die die betroffene Person unterstützen ★★★

M 9 FÄNGT RASSISMUS IM KOPF AN?

5

VERÖFFENTLICHUNG / WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG

Die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie sie ihre Arbeit in der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit vorstellen und mit anderen diskutieren können. Dazu bieten sich u. a. folgende Möglichkeiten an:

- Dokumentation einzelner Arbeitsergebnisse und ihre Ausstellung in der Schule
- Angebot zur Organisation und Durchführung von Projekten zum Thema „Rassismus“ für andere Lerngruppen
- Selbstverpflichtung, die eigene Ausdrucksweise darauf zu überprüfen, ob sie rassistische Bezüge aufweist
- Individuelles Engagement in Gruppen bzw. Netzwerken gegen Rassismus
- Untersuchung an der eigenen Schule zu möglichen gruppenspezifischen Benachteiligungen
- Aufnahme von Kontakten zu Schulen in Namibia

- Entwicklung einer Diskriminierungsagenda für das eigene Umfeld mit dem Ziel der Selbstverpflichtung
- Expertendiskussion zu den Beziehungen zwischen Deutschland und Namibia, insbesondere zur Frage der Entschädigung, mit deutschen Politikern, Vertretern von Menschenrechtsgruppen und Vertretern Namibias
- Expertendiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern von Initiativen gegen Rassismus
- Erforschung von Straßennamen, Plätzen und Denkmälern, die auf die Kolonialzeit verweisende Namen besitzen
- Erforschung von Bezügen zur Kolonialzeit in der Stadtgeschichte
- Untersuchung zum alltäglichen Rassismus (z. B. in der Sprache oder in der Öffentlichkeit)
- Vorstellung des Buches: Timm, Uwe (2000): Moranga. München
Im Zentrum von Uwe Timms Roman steht der Nama-Aufstand ab der zweiten Hälfte des Jahres 1904. Der Roman ist eine Collage aus historischen Quellen, erzählerischen Rückblicken über die Inbesitznahme Südwestafrikas durch die Weißen und der fiktiven Handlung um den Veterinär Gottschalk.

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Schülerinnen und Schüler wählen einen Schwerpunkt oder eine Sequenz für das Feedback aus. Sie wählen wichtige Materialien für ihr Portfolio aus.

6

IV. Überblick Materialien

- M 1 FUNKTIONEN VON VORURTEILEN
- M 2 DER KOLONIALKRIEG IN NAMIBIA
- M 3 WAR DER KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWESTAFRIKA (NAMIBIA) EIN VÖLKERMORD?
- M 4 WAR RASSISMUS EINE URSACHE FÜR DEN KOLONIALKRIEG IN DEUTSCH-SÜDWEST (NAMIBIA)?
- M 5 DAS DEUTSCHE REICH ALS KOLONIALMACHT
- M 6 ENTSCHULDIGUNG, VERGEBUNG UND ENTSCHÄDIGUNG
- M 7 SOLLEN ERINNERUNGEN AN DIE KOLONIALZEIT IM STADTBILD BESEITIGT WERDEN?
- M 8 KOLLEKTIVES GEDÄCHTNIS
- M 9 FÄNGT RASSISMUS IM KOPF AN?

→ beiliegende
CD-ROM

V. Medien – Links – Kontakte

Britische Kolonialherrschaft in Indien. FWU-Bestellnummer 4602050

Die DVD bietet dokumentarisches Film- und Bildmaterial zu zentralen Themenbereichen der britischen Kolonialpolitik in Indien von den Anfängen bis in die fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts. Die Filmsequenzen werden ergänzt durch Bilddokumente, Karten und Arbeitsmaterial in englischer und deutscher Sprache. Die DVD eignet sich hervorragend für fächerübergreifendes Arbeiten in der Oberstufe.

Deutsche Kolonien. FWU-Bestellnummer 4602359

Die DVD „Deutsche Kolonien“ bietet dokumentarisches Filmmaterial, Karten, Quellentexte, Biographien, Hintergrundinformationen (Zeitleiste, Links, Literatur) zu verschiedenen Aspekten des deutschen Kolonialismus in Afrika, der Südsee und China sowie Hinweise zur unterrichtlichen Behandlung mit elf Arbeitsblättern und einem Wissenstest. Sie basiert auf der gleichnamigen ZDF Serie von 2005.

Deutscher Kolonialismus in Afrika. FWU-Bestellnummer 4601082

Im Mittelpunkt stehen Filmdokumente über Carl Peters und sein Wirken in Ostafrika, die ergänzt werden durch Bildmaterial, Karten und Dokumentationen. Man gewinnt Einblick in Ziele, Strukturen und Methoden des Kolonialismus und seine Auswirkungen bis in die heutige Zeit. Mithilfe dieser DVD lässt sich das Thema „Film im Geschichtsunterricht“ thematisieren und problematisieren.

Interkultureller Rat in Deutschland e. V. (2010): Internationale Wochen gegen Rassismus 2011. Materialien. Darmstadt.

Osterhammel, Jürgen (1995): Kolonialismus: Geschichte-Forme-Folgen. München.

Scheulen, Peter (1998): Die „Eingeborenen“ Deutsch-Südwestafrikas. Ihr Bild in deutschen Kolonialzeitschriften von 1884 bis 1918. Köln.
www.derbraunemob.de (20.01.11)

Timm, Uwe (2000): Morenga. München.

Zimmerer, Jürgen; Zeller, Joachim (Hrsg.) (2004): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904–1908) in Namibia und seine Folgen. Berlin.



Baustein V – Lernangebot A

NAHOST

Angesichts der zu Redaktionsschluss aufflammenden Proteste in der Arabischen Welt haben wir uns entschlossen, dieses Lernangebot zu einem späteren Zeitpunkt nachzureichen, da die Auswirkungen auf den Themenbereich Nahost zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht einzuschätzen sind.



Baustein V – Lernangebot B
**ANTISEMITISMUS AM BEISPIEL VON
VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN**

ANTISEMITISMUS AM BEISPIEL VON VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

I. Überblick

Gegenstand dieses Lernangebots sind antisemitische Semantiken, Denkmuster, (Vor-)Urteile und Einstellungen. Diese werden am Beispiel antisemitischer Verschwörungstheorien bearbeitet/erläutert/eingeführt.

Ziel dieses Lernangebots ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler solche Gedanken und Denkmuster bewusst machen, die eigenen Vorurteile überprüfen und Strategien entwickeln, antisemitischen Äußerungen und Taten praktisch entgegenzutreten.

AUFBAU

1 Die Entwicklung eigener Verschwörungstheorien

2 Die Verteidigung der eigenen Verschwörungstheorie

3 Die Protokolle der Weisen von Zion

4 Der Berner Prozess von 1934/1935

5 Die Faszination der Verschwörungstheorien

6 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen Denkmuster und Stereotypen
- werden sich antisemitischer Denkmuster bewusst und reflektieren ihren Sprachgebrauch
- erfahren die menschenverachtende Botschaft antisemitischer Vorurteile
- analysieren die Funktion antisemitischer Vorurteile und Stereotypen
- analysieren und definieren das Phänomen des Antisemitismus

- entwickeln Ideen, wie sie antisemitischen Äußerungen und Taten begegnen können
- kultivieren ihre Fähigkeiten der Selbstorganisation und Kooperation

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | **Bildung** | **Freiheit** | Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbstbestimmung | Verantwortung | Verschiedenheit | **Würde**

II. Fachliche Informationen

Die „Working Definition of anti-Semitism“ ist zuerst im Jahr 2005 vom EUMC (European Union Monitoring Center) veröffentlicht worden. Dieses ist heute als „Fundamental Rights Agency“ bekannt. Die Definition wurde von einer Gruppe verschiedener internationaler Experten erarbeitet und wird in wissenschaftlichen Studien, parlamentarischen Gremien und Behörden der USA, Deutschlands und anderer EU Staaten verwendet.

Der Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und / oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen. Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein. Oft enthalten antisemitische Äußerungen die Anschuldigung, die Juden betrieben eine gegen die Menschheit gerichtete Verschwörung. Der Antisemitismus manifestiert sich in Wort, Schrift und Bild sowie in anderen Handlungsformen. Er benutzt negative Stereotype und unterstellt negative Charakterzüge.

Aktuelle Beispiele von Antisemitismus im öffentlichen Leben, in den Medien, in Schulen, am Arbeitsplatz und in der religiösen Sphäre können unter Berücksichtigung des Gesamtkontextes folgende Verhaltensformen einschließen, ohne auf diese beschränkt zu sein:

- Der Aufruf zur Tötung oder Schädigung von Juden im Namen einer radikalen Ideologie oder einer extremistischen Religionsanschauung sowie die Beihilfe zu solchen Taten oder ihre Rechtfertigung.
- Falsche, entmenschlichende, dämonisierende oder stereotype Anschuldigungen gegen Juden oder die Macht der Juden als Kollektiv – insbesondere die Mythen über eine jüdische Weltverschwörung oder über die Kontrolle der Medien, Wirtschaft, Regierung oder anderer gesellschaftlicher Institutionen durch die Juden.
- Das Verantwortlichmachen der Juden als Volk für (tatsächliches oder unterstelltes) Fehlverhalten einzelner Juden, einzelner jüdischer Gruppen oder sogar von Nicht-Juden.

- Das Bestreiten der historischen Tatsache, des Ausmaßes, der Mechanismen (z. B. der Gaskammern) sowie der Vorsätzlichkeit des Völkermordes an den Juden durch das nationalsozialistische Deutschland und seine Unterstützer und Komplizen während des Zweiten Weltkrieges (Holocaust).
- Der Vorwurf gegenüber dem jüdischen Volk oder dem Staat Israel, den Holocaust übertrieben darzustellen oder erfunden zu haben.
- Der Vorwurf gegenüber Juden, sie fühlten sich dem Staat Israel oder angeblich bestehenden weltweiten jüdischen Interessen stärker verpflichtet als den Interessen ihrer jeweiligen Heimatländer.

Beispiele von Antisemitismus im Zusammenhang mit dem Staat Israel und unter Berücksichtigung des Gesamtkontextes können folgende Verhaltensformen einschließen, ohne auf diese beschränkt zu sein:

- Das Abstreiten des Rechts des jüdischen Volkes auf Selbstbestimmung, z. B. durch die Behauptung, die Existenz des Staates Israel sei ein rassistisches Unterfangen.
- Die Anwendung doppelter Standards, indem man von Israel ein Verhalten fordert, das von keinem anderen demokratischen Staat erwartet und verlangt wird.
- Das Verwenden von Symbolen und Bildern, die mit traditionellem Antisemitismus in Verbindung stehen (z. B. der Vorwurf des Christismordes oder die Ritualmordlegende), um Israel oder die Israelis zu beschreiben.
- Vergleiche der aktuellen israelischen Politik mit der Politik der Nationalsozialisten.
- Das Bestreben, alle Juden kollektiv für Handlungen des Staates Israel verantwortlich zu machen.

Allerdings kann Kritik an Israel, die mit der an anderen Ländern vergleichbar ist, nicht als antisemitisch betrachtet werden. Antisemitische Taten sind Straftaten, wenn sie als solche vom Gesetz bestimmt sind (z. B. die Leugnung des Holocausts oder die Verbreitung antisemitischer Materialien in einigen Ländern). Straftaten sind antisemitisch, wenn die Angriffsobjekte, seien es Personen oder Sachen – wie Gebäude, Schulen, Gebetsräume und Friedhöfe – deshalb ausgewählt werden, weil sie jüdisch sind, als solche wahrgenommen oder mit Juden in Verbindung gebracht werden. Antisemitische Diskriminierung besteht darin, dass Juden Möglichkeiten oder Leistungen vorenthalten werden, die anderen Menschen zur Verfügung stehen. Diese Diskriminierung ist in vielen Ländern verboten.

Die Herausforderung für eine Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen und Stereotypen besteht darin, sie nicht als abstrakten Gegenstand zu behandeln, der als losgelöst von einer Beziehung zu den Menschen, gegen die sie gerichtet sind, aber auch losgelöst von ihren Trägern und auch von den Schülerinnen und Schülern selbst gesehen wird. Das könnte zur Folge haben, dass antisemitische Vorurteile und Stereotypen bei einzelnen Personen überhaupt erst hervorgerufen oder verstärkt werden. Ihre Dynamik für das Selbstkonzept

und die Weiterklärung der Schülerinnen und Schüler, die sich in diesem Lernangebot mit den antisemitischen Vorurteilen und Stereotypen auseinandersetzen, würde dann überhaupt nicht reflektiert werden. In vielen Materialien wird diese Herausforderung umgangen, indem antisemitische Denkmuster nicht explizit thematisiert werden und stattdessen z. B. die Akzeptanz von Vielfalt in den Mittelpunkt gestellt wird.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

Als Einstieg in diese Unterrichtseinheit wird ein Post-it-Brainstorming zu dem an der Tafel fixierten Stichwort „Verschwörung“ durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Ideen und Vorschläge auf vorher ausgeteilte Post-its. Im Plenum tragen die Lernenden ihre Ideen vor und heften ihre Zettel an die Tafel. Die Post-its werden anschließend thematisch geordnet. Ordnungskriterien können sein: historische Beispiele tatsächlicher Verschwörungen, fiktive Beispiele von Verschwörungen, Verschwörungstheorien, Merkmale von Verschwörungen, Merkmale von Verschwörungstheorien.

1

DIE ENTWICKLUNG EIGENER VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

Die Schülerinnen und Schüler schließen sich in Vierergruppen zusammen und entwickeln eine eigene Verschwörungsgeschichte. Diese werden anschließend der Klasse präsentiert.

M 1

M 1 EIGENE VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN ENTWICKELN

2

DIE VERTEIDIGUNG DER EIGENEN VERSCHWÖRUNGSTHEORIE

Die Schülerinnen und Schüler wählen die Verschwörungsgeschichte aus, die ihnen am besten gefällt. Ihre Schöpferinnen und Schöpfer verlassen den Klassenraum mit der Anweisung der Lehrperson, sich auf ein Streitgespräch vorzubereiten. Die Lehrperson bereitet die Klasse auf das Streitgespräch vor. Diese soll versuchen, die Existenz dieser Verschwörung zu dementieren. Das Ziel dieses Streitgespräches ist es, den Schülerinnen und Schülern die Schwierigkeit einer argumentativen Widerlegung einer Verschwörungstheorie vor Augen zu führen. Die Anhängerinnen und Anhänger einer Verschwörungstheorie können im Zweifelsfall immer auf die geheimen und dunklen Machenschaften verweisen, die unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfinden, denn die Nichtexistenz

einer geheimen Versammlung oder eines geheimen Plans lässt sich schwer beweisen. Nach dem Streitgespräch reflektieren alle Beteiligten seinen Verlauf.

M 2 VERTEIDIGUNG DER EIGENEN VERSCHWÖRUNGSTHEORIE

M 2

DIE PROTOKOLLE DER WEISEN VON ZION

3

Die Schülerinnen und Schülern lernen mit den Protokollen der Weisen von Zion eine der wichtigen antisemitischen Verschwörungstheorien kennen.

Mit dem Think-Pair-Share sollen die Schülerinnen und Schüler nun, ausgehend von den Informationen aus dem Text, Merkmale einer antisemitischen Verschwörungstheorie zusammentragen. Außerdem sollen sie überlegen, wie sich tatsächliche Verschwörungen von Verschwörungstheorien unterscheiden lassen. Sie tragen ihre Überlegungen im Plenum zusammen und greifen auf die Post-its der Eingangsphase zurück. Die Lehrperson sollte sich den Unterschied zwischen tatsächlichen Verschwörungen und Verschwörungstheorien vergegenwärtigen, um das Unterrichtsgespräch mit Fragen und Anregungen lenken zu können.

M 3 DIE PROTOKOLLE DER WEISEN VON ZION

M 3

DER BERNER PROZESS VON 1934/35

4

Die Schülerinnen und Schüler erfahren über den Auszug aus einem Comic vom Berner Prozess, in dem 1934/35 unter anderem die Frage der Authentizität der Protokolle erörtert wurde. Mit diesem Arbeitsschritt wird den Lernenden deutlich gemacht, dass die Echtheit der „Protokolle“ schon lange widerlegt ist, diese Tatsache aber der Attraktivität der Schrift keinen Abbruch tut.

M 4 DER BERNER PROZESS VON 1934/1935

M 4

DIE FASZINATION DER VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

5

Eine Verschwörung benötigt eine Gruppe von Verschwörerinnen und Verschwörern, die ein gemeinsames Ziel verfolgen. Die Verschwörung basiert häufig auf einem Plan, um dieses Ziel zu erreichen und agiert im Verborgenen. Eine tatsächliche Verschwörung kann konkrete Ziele verfolgen, wie beispielsweise den Mord an einem Staatsoberhaupt oder einen Putsch. Sie kann aber nicht über die Macht verfügen, alle weiteren Entwicklungen nach dem eventuell erreichten Ziel zu planen. Gesellschaftliche Entwicklungen sind komplex und lassen sich nicht intentionalistisch planen. Eine Verschwörungstheorie ist da-

gegen ein Erklärungsmuster – häufig sogar ein Welterklärungsmuster –, das alle gesellschaftlichen Ereignisse auf das Agieren von Verschwörerinnen und Verschwörern zurückführt. In einer Verschwörungstheorie wird den sich Verschwörenden eine unglaubliche Macht zugeschrieben. Eine Verschwörungstheorie ist eine Denkschablone, in der die Welt teleologisch, dualistisch und okkult gedeutet wird und die sich auf Scheinbeweise beruft.

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit der Frage der Attraktivität der antisemitischen Verschwörungstheorie. In Fünfergruppen werden sie anhand der Placemat-Methode formulierten Fragen bearbeitet, warum der Mythos von der jüdischen Weltverschwörung, wie er in den „Protokollen“ niedergeschrieben steht, so hartnäckig weiterlebt, auch wenn das Dokument nachweislich fingiert ist. Anschließend diskutieren die Lernenden im Plenum darüber, welche der Gründe sie als besonders wichtig erachten und welche Mittel und Wege denkbar sind, um Verschwörungstheorien zu begegnen.

M 5 DIE FASZINATION DER VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

→ Methoden-
Werkstatt
Placemat

M 5

6

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO

Die Lerngruppe wählt eine Sequenz oder Arbeitsform für eine Auswertung aus. Die Schülerinnen und Schüler wählen für sie wichtige Materialien für ihr Portfolio aus und bilanzieren im Portfolio die Entwicklung ihrer eigenen Auffassungen und ihrer Sensibilität für antisemitische Äußerungen.

Sie schreiben auf, wie sie selbst auf antisemitische Äußerungen und Handlungen reagieren werden.

Das, was sie aufgeschrieben haben, können sie ihrer Lernpartnerin bzw. ihrem Lernpartner zum Lesen und Kommentieren geben.

→ Methoden-
Werkstatt
Sesseltanz

IV. Überblick Materialien

→ beiliegende
CD-ROM

- M 1 EIGENE VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN ENTWICKELN
- M 2 VERTEIDIGUNG DER EIGENEN VERSCHWÖRUNGSTHEORIE
- M 3 DIE PROTOKOLLE DER WEISEN VON ZION
- M 4 DER BERNER PROZESS VON 1934/1935
- M 5 DIE FASZINATION DER VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

V. Medien – Links – Kontakte

- Benz, Wolfgang (2008):** Was ist Antisemitismus? Bonn.
- Bergmann (2000):** So viel Geschichte wie heute war noch nie – historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. S. 95. In: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Schwalbach.
- Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V./Tacheles reden! e. V. (Hrsg.) (2007):** Woher kommt der Judenhass? Mühlheim a. d. Ruhr.
- Brauner, Sharon (2002):** „Leben und leben lassen“ (2002), Kurzfilm 21 Min., Kontakt: Bildungsteam Berlin-Brandenburg.
<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9207>
 (11.03.11)
- „Die Judenschublade“:** DVD, 60 Min., Kontakt: www.judenschublade.de
 (20.09.10) DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hrsg.): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. www.baustein-dgb.de (20.09.10)
- Fritz Bauer Institut u. a. (Hrsg.) (2006):** Neue Judenfeindschaft? Frankfurt a. M.
- Jung und jüdisch:** Jugendorganisation der liberalen Juden in Deutschland.
 Kontakt: www.jungundjuedisch.de (20.09.10)
- Knothe, Holger (2008):** „Desch nicht ganz einfach“. S. 39. In: Einsichten und Perspektiven 1/08, München.
- Schoeps, Julius; Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999):** Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus, Vorurteile und Mythen. Augsburg.
- Wuliger, Michael (2009):** Der koschere Knigge: Trittsicher durch die deutsch-jüdischen Fettnäpfchen, Frankfurt a. M.
- www.leben-und-leben-lassen.com (11.03.11)**



Baustein V – Lernangebot C
**GEWINN ODER MORAL –
ETHISCHE UNTERNEHMENSFÜHRUNG**

GEWINN ODER MORAL – ETHISCHE UNTERNEHMENSFÜHRUNG

I. Überblick

Können Unternehmen ihre Ziele und ihre Geschäftspraxis an grundlegenden Werten orientieren? Und wenn ja: Wie können Unternehmensziele aussehen, die diesen Wertvorstellungen folgen? Welche Strategien gibt es dafür, dass Unternehmen auch tatsächlich nach moralischen Grundsätzen handeln?

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit diesen Fragen auseinander, indem sie selbst ein Unternehmenskonzept für ein in einer Krise steckendes Unternehmen, das ethischen Grundsätzen folgt, entwickeln.

AUFBAU

- 1 Pachacuti: „Kaufe und rette die Welt“ – Fallbeispiele und Lösungsvorschläge
- 2 Was sagt die Wissenschaft zur Vereinbarkeit von Gewinn und Moral“?
- 3 Der Weg aus der Krise: ein neues Unternehmenskonzept für Pachacuti
- 4 Präsentation und Expertenbefragung
- 5 Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung
- 6 Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren Bedingungen ethischen Handelns für Unternehmen
- analysieren und diskutieren konträre theoretische Positionen zu den Zielen und Aufgaben von Unternehmen
- erarbeiten eigene Unternehmenskonzepte und diskutieren daran die Möglichkeiten der Verbindung von Gewinn- und Werteorientierung

- erfahren an betrieblichen Konfliktsituationen das Spannungsverhältnis von Werteorientierung und Handeln
- entwickeln ihre Fähigkeit zur Kooperation und zur Selbstorganisation

Vgl. Wertekreuz
Einführung

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | **Bildung** | Freiheit | Frieden | Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | **Selbstbestimmung** | Verantwortung | Verschiedenheit | Würde

II. Fachliche Informationen

Können Gewinninteresse und Moral im unternehmerischen Handeln in Einklang gebracht werden oder bilden sie grundsätzlich einen Gegensatz? Diese Grundfrage der ökonomischen Ethik durchzieht dieses Lernangebot. Am Beispiel eines Unternehmens, das faire Handelsbeziehungen zu seinen Produzentinnen und Produzenten in Südamerika unterhält, unter Konkurrenzdruck jedoch sein Geschäftsmodell überprüfen muss, wird diese Grundfrage theoretisch und praktisch bearbeitet. In der Wirtschaftsethik gibt es dazu zwei konträre und eine vermittelnde Position: Nach Milton Friedman ist es Aufgabe der Unternehmen, Profit zu machen, für die Bewältigung sozialer Probleme sei der Staat zuständig. Peter Ulrich, inzwischen emeritierter Professor an der Universität St. Gallen, vertritt eine konträre Position: Das Gewinnstreben sei ein marktwirtschaftlich nützliches Motiv, könne aber niemals ethisches Ziel sein. Eine vermittelnde Position vertreten die deutschen Ökonomen Homann und Suchanek: Gewinn und Moral müssen füreinander fruchtbar gemacht werden; das könne gelingen, wenn die Unternehmen in das Gemeinwohl investierten. Folgende Strategien für eine ethischen Orientierung von Unternehmen in der Geschäftspraxis werden in der Literatur vorgeschlagen:

Ein Unternehmen

- bietet Produkte an, mit denen menschliche und gesellschaftliche Bedürfnisse erfüllt werden können
- investiert kontinuierlich in die qualitative Entwicklung dieser Produkte
- entwickelt verbindliche Geschäftsgrundsätze, die eine klare Werteorientierung haben
- installiert ein System, mit dem die Einhaltung dieser Grundsätze gesichert wird
- investiert in die Qualifizierung und ethische Kompetenzbildung seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- beteiligt sich an der Entwicklung bzw. Erhaltung fairer Rahmenbedingungen des Wettbewerbs in seinen eigenen Geschäftsbeziehungen, innerhalb seiner Verbände und Interessenvertretungen

- versteht sich als „Bürger“ der Länder, in denen es Produktions- und Verkaufsstätten hat (Corporate Citizenship/ das Unternehmen als „guter Bürger“) und handelt entsprechend

Corporate Citizenship ist ein Instrument, mit dem Gemeinwohl und Gewinnorientierung verbunden werden sollen. Es bezeichnet das bürgerschaftliche Engagement in und von Unternehmen, die eine mittel- und langfristige unternehmerische Strategie auf der Basis verantwortungsvollen Handelns verfolgen und sich über die eigentliche Geschäftstätigkeit hinaus als „gute Bürger“ aktiv für die lokale Zivilgesellschaft oder z. B. für ökologische oder kulturelle Belange engagieren. Viele Unternehmen stellen in ihren Geschäftsberichten solche Aktivitäten dar. Allerdings muss im Einzelfall genau geprüft werden, ob es sich um ein stimmiges Konzept handelt, das sich aus den ethisch begründeten Unternehmensgrundsätzen ableitet, oder nur Imagebildung und traditionelles Sponsoring im Vordergrund stehen.

Für die Geschäftsgrundsätze bzw. Unternehmensleitbilder – in den Geschäftsberichten wird zwischen beiden teilweise nicht so genau unterschieden – gibt es inzwischen Instrumente, mit denen ihre Einhaltung überprüft werden kann.

Ethische Kompetenzbildung ist ein erprobtes Programm, durch das Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lernen können, in betrieblichen Konfliktsituationen nach ethischen Grundsätzen zu handeln. Im ersten Schritt macht sich die Mitarbeiterin bzw. der Mitarbeiter ihre bzw. seine Wertvorstellungen und Ziele bewusst und reflektiert, ob sie widerspruchsfrei sind. Im zweiten Schritt muss sie bzw. er in betrieblichen Konfliktsituationen Entscheidungen treffen bzw. diese simulieren und sie dann auf die eigenen Ziele und Werte hin überprüfen.

Die Firma „Pachacuti“, an der die Frage von Moral oder Gewinn als Unternehmensziel und ihre Vereinbarkeit behandelt wird, existiert wirklich und arbeitet sehr erfolgreich. Die Bedingungen, die zur Überprüfung des Geschäftsmodells und seinen Folgen führen, wurden für dieses Lernangebot speziell erdacht.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

Die Schülerinnen und Schüler können dieses Lernangebot ohne ökonomische Vorkenntnisse erarbeiten, allerdings ist es von Vorteil, wenn sie schon ein Unternehmen (z. B. im Schülerbetriebspraktikum) kennengelernt haben.

Es ist nicht das Ziel, dass sie die drei Positionen in fachlicher Hinsicht umfassend beurteilen können, aber sie sollen durch die verschiedenen Aufgaben diese Positionen mit ihren Konsequenzen besser verstehen.

Pachacuti steht für Geschäftsmodelle von Unternehmen, die dem fairen Handel nahe stehen.

Mit der Modefirma Pachacuti lernen die Schülerinnen und Schüler eine Firma kennen, der es gelingt, ethische Orientierung und wirtschaftlichen Erfolg in

Einklang zu bringen. Für den Unternehmenserfolg nicht unwichtig ist auch die Persönlichkeit der Gründerin und Inhaberin, die künstlerische Kreativität, Geschäftssinn und ein moralisches Bewusstsein miteinander verbindet.

Die Analyse der Firmensituation und die Entwicklung von Konzepten kann auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus erfolgen, die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden (s. u.).

Der Informationstext zu Pachacuti liegt in deutscher und englischer Sprache vor; Geschäftsberichte und Konzepte zur Corporate Citizenship findet man häufig nur in englischer Sprache.

Statt mit dem Beispiel Pachacuti können die Schülerinnen und Schüler auch mit dem Beispiel Pharmavita arbeiten. Bei der Entwicklung eines Geschäftskonzepts können sie dann auf die Geschäftsberichte der Bayer Schering Pharma zurückgreifen.

1

PACHACUTI: „KAUFE UND RETTE DIE WELT“ – FALLBEISPIELE UND LÖSUNGSVORSCHLÄGE

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich wichtige Informationen zu dem Fallbeispiel.

- Den Schülerinnen und Schülern wird – z. B. anhand des Slogans – die Firma nahegebracht
- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich mit ihrer Lernpartnerin oder ihrem Lernpartner die wichtigsten Informationen zu der Firma Pachacuti anhand folgender Fragen:
 - Was ist das Unternehmensziel?
 - Welche Produkte bietet die Firma an?
 - Welche Käuferschicht spricht sie an?
 - Wie stark scheint ihre Marktposition zu sein?
 - Wie könnte sie sich weiterentwickeln?

M 1

M 1 FIRMENPORTRÄT PACHACUTI

Anschließend erhalten sie die Information, dass ein Konkurrent aufgetreten ist, der die Verkaufspreise so deutlich unterbietet, dass die Firma Pachacuti ihr Geschäftsmodell überdenken muss.

M 2

M 2 PACHACUTI BEKOMMT KONKURRENZ

Zur Erweiterung kann auch ein weiteres Fallbeispiel vorgestellt werden: Ein Pharmaunternehmen soll die Preise für ein neu entwickeltes Medikament in Afrika senken. Dieses Fallbeispiel ist auch für eine Dilemma-Diskussion geeignet.

→ Methoden-
Werkstatt

M 3

M 3 PHARMAVITA

- Erarbeitung von Lösungsvorschlägen: Wie soll Pachacuti nun reagieren? Zusammen mit ihrer Lernpartnerin bzw. mit ihrem Lernpartner er-

arbeiten die Schülerinnen und Schüler erste Vorschläge, wie Pachacuti reagieren sollte. Dazu können sie nach Unternehmen recherchieren, die ähnlich wie Pachacuti fairen Handel und Gewinnorientierung miteinander verbinden.

Die Schülerinnen und Schüler übergeben ihre Vorschläge (elektronisch oder auf Papier) der Pädagogin oder dem Pädagogen. Die Pädagogin oder der Pädagoge stellt für die weiterführende Diskussion ausgewählte Vorschläge der Schülerinnen und Schüler zusammen.

- Unterrichtsgespräch: Im Rahmen der Vorstellung dieser Vorschläge durch die Pädagogin oder den Pädagogen erläutern und diskutieren die Schülerinnen und Schüler ihre jeweiligen Vorschläge. Das Gespräch wird anhand der Fragen „Was sind die Aufgaben von Unternehmen?“ und „Lassen sich Gewinnorientierung und Moral miteinander verbinden?“ weitergeführt.

→ Methoden-
Werkstatt
Autografen-
sammlung

WAS SAGT DIE WISSENSCHAFT ZUR VEREINBARKEIT VON GEWINN UND MORAL?

2

Die Schülerinnen und Schüler erhalten drei Texte, in denen jeweils eine andere Auffassung zur Vereinbarkeit von Gewinnstreben und ethischen Verpflichtungen vertreten wird. Sie erarbeiten sich die Texte in Einzelarbeit und erläutern ihrer Lernpartnerin bzw. ihrem Lernpartner anschließend die drei Auffassungen.

Nach M. Friedman sollen die Unternehmen Profit machen, das sei ihre ausschließliche Aufgabe; nach Peter Ulrich steht die ethische Orientierung über dem Gewinnprinzip; nach Andreas Suchanek sollen die Unternehmen in die gesellschaftliche Zusammenarbeit investieren und so Gewinn- und moralische Orientierungen miteinander verbinden.

Die Schülerinnen und Schüler stellen im Plenum ihre eigenen Auffassungen vor und begründen sie. Ziel ist nicht, dass die Lerngruppe einen Konsens findet, sondern dass in der Lerngruppe unterschiedliche Positionen entwickelt werden.

M 4 SIND GEWINN UND MORAL VEREINBAR? WAS SAGT DIE WISSENSCHAFT?

M 4

3

DER WEG AUS DER KRISE: EIN NEUES UNTERNEHMENSKONZEPT FÜR PACHACUTI

Auf der Grundlage ihrer eigenen Auffassung von der Aufgabe eines Unternehmens entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein Unternehmenskonzept für Pachacuti. Sie bilden mit Mitschülerinnen und Mitschülern, die ähnliche Auffassungen vertreten, Kleingruppen.

Die Kleingruppen haben die Aufgabe, Vorschläge für das Geschäftsmodell zu erarbeiten und Entscheidungen über die Standorte in Produktion und Handel zu treffen. Dabei sollen

- konkrete Standortentscheidungen
- verbindliche Geschäftsgrundsätze mit einer klaren Werteorientierung und
- Maßnahmen, die die gesellschaftliche Verantwortung von Pachacuti zeigen, berücksichtigt werden.

Sie bereiten eine Präsentation vor, in der sie das neue Unternehmenskonzept schriftlich darstellen und erläutern.

Die Materialien M 5 und M 6 enthalten die Aufgaben, Hinweise zum Vorgehen und zu Recherchemöglichkeiten. Ein solches Konzept kann auch für Pharmavita (M 3) entwickelt werden.

M 5, 6

- M 5 EIN NEUES UNTERNEHMENSKONZEPT FÜR PACHACUTI
- M 6 CORPORATE CITIZENSHIP

4

PRÄSENTATION UND EXPERTENBEFRAGUNG

Die Präsentation kann dezentral als Gallery-walk mit anschließender gemeinsamer Diskussion oder frontal erfolgen. Das neue Unternehmenskonzept soll von den Schülerinnen und Schülern selbst im Hinblick auf die innere Stimmigkeit bewertet werden. Um andere Gesichtspunkte einzubeziehen, sollen Expertinnen und Experten eingeladen werden (Vertreterinnen und Vertreter von Fair-Trade-Organisationen, von Verbraucherverbänden, Wirtschaftsverbänden oder Unternehmen), die die einzelnen Unternehmenskonzepte aus ihrer Sicht kommentieren.

VERÖFFENTLICHUNG/WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNG
5

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die im Folgenden dargestellten Möglichkeiten zur Veröffentlichung und zu weiterführenden Untersuchungen oder entwickeln eigene Ideen.

DOKUMENTATION UND DISKUSSION IN DER SCHULISCHEN ÖFFENTLICHKEIT

Die Schülerinnen und Schüler stellen ihre Arbeit im Fachunterricht anderer Lerngruppen vor; sie präsentieren sie auf einer Veranstaltung mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern der Schule.

ENTWICKLUNG VON GESCHÄFTSGRUNDSÄTZEN FÜR SCHÜLERFIRMEN

Falls Schülerfirmen an der eigenen Schule existieren, können die Schülerinnen und Schüler mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die vorhandenen Geschäftsgrundsätze diskutieren oder neue Ideen mit ihnen entwickeln.

BEFRAGUNG VON UNTERNEHMEN

Die Schülerinnen und Schüler befragen Unternehmen, mit denen die Schule beim Schülerbetriebspraktikum kooperiert, nach der Werteorientierung im Unternehmenskonzept und der Geschäftspraxis. Sie präsentieren ihre Ergebnisse in der Schule und im regionalen Arbeitskreis Schule-Wirtschaft.

FEEDBACK UND ARBEIT MIT DEM PORTFOLIO
6

Die Schülerinnen und Schüler wählen eine Sequenz des Lernangebots und Instrumente für die Auswertung aus, z. B. die selbstständige Konzepterarbeitung in Gruppen. Sie sichten ihre Materialien und wählen die für sie passenden Teile für ihr Portfolio aus. Dabei schätzen sie ihren Lernerfolg ein.

→ Methoden-
Werkstatt

IV. Überblick Materialien

- M 1 FIRMENPORTRÄT PACHACUTI (ENGLISCH UND DEUTSCH)
- M 2 PACHACUTI BEKOMMT KONKURRENZ
- M 3 PHARMAVITA
- M 4 SIND GEWINN UND MORAL VEREINBAR? WAS SAGT DIE WISSENSCHAFT?
- M 5 EIN NEUES UNTERNEHMENSKONZEPT FÜR PACHACUTI
- M 6 CORPORATE CITIZENSHIP

→ beiliegende
CD-ROM

V. Medien – Links – Kontakte

CorA-Netzwerk für Unternehmensverantwortung: www.cora-netz.de

Homann, Karl; Suchanek, Andreas (2000): Ökonomik. Eine Einführung.
Tübingen.

Informationen zu Puma: <http://about.puma.com/DE/6/50/50/> (20.09.2010)

Lennick, Doug; Kiel, Fred (2006): Moral Intelligence. Wie Sie mit Werten und
Prinzipien ihren Geschäftserfolg steigern. Heidelberg.

Suchanek, Andreas (2001): Ökonomische Ethik. Tübingen.

Ulrich, Peter (2002): Der entzauberte Markt. Eine wirtschaftsethische Ori-
entierung. Freiburg/Basel/Wien.



Baustein V – Lernangebot D
**JUGENDLICHE SUCHEN ORIENTIERUNG
FÜR IHRE ZUKUNFT**

JUGENDLICHE SUCHEN ORIENTIERUNG FÜR IHRE ZUKUNFT

Das Lernangebot „Jugendliche suchen Orientierung für ihre Zukunft“ wird im Rahmen einer Expertenrunde abgeschlossen und nachgereicht.

Es kann über das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), das American Jewish Committee Berlin oder die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. Berlin bezogen werden.



PORTFOLIO

NAME

Das Portfolio soll ein Begleiter bei der Beschäftigung mit den verschiedenen Lernangeboten sein. Du kannst da deine Materialien und deine Arbeitsprodukte sammeln und kommentieren. Die Fragen sind als Anregungen gedacht, nochmal über die Arbeit an den einzelnen Themen nachzudenken: Was war meine Interesse am Thema, welche Fragen hatte ich, welche Ziele habe ich mir gestellt, was habe ich gelernt, was ist offen geblieben?

Auch Aktivitäten, die über den Unterricht hinausgehen, kannst du dokumentieren.

Das Portfolio ist für dich, du kannst es aber auch als Leistungsnachweis oder zur Präsentation nutzen.

Vorgehen

Du sammelst während des Unterrichts alle Materialien im Portfolio. Am Ende schaust du dir noch mal alles an und lässt den ganzen Unterricht noch einmal an deinem geistigen Auge vorbeiziehen. Dann wendest du dich den Anregungen zu. Nimm sie als Anregungen, um herauszufinden, was für Ddch persönlich am Thema, den einzelnen Beiträgen und den Aufgaben wichtig war.

Baustein I: Identität und Gesellschaft

A: Wer bin ich? Das bin ich!

B: Wer sind wir? Unsere Identität

C: Was ist uns wichtig? Vorstellungen, die unser Leben bestimmen



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DEN DREI LERNANGEBOTEN

ANREGUNGEN

- Sammele alle Produkte, die du in diesem Baustein erarbeitet hast (z. B. Ich-Collage, Radiobeitrag, Videoclip, Powerpoint-Präsentation, Lebenskurve)
- Wähle die Produkte aus, die eine besondere Bedeutung für dich haben. Warum sind sie für dich wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesen Themen gelernt?
- Denke noch mal darüber nach, ob und ggf. welche Werte dir wichtig sind

Baustein II: Lebendige Demokratie

A: Partizipation in der Schule



MEINE ZIELE UND INTERESSEN BEI DER WEITERENTWICKLUNG DES UNTERRICHTS

ANREGUNGEN

- Sammle alle Produkte aus deiner Arbeit
- Wähle die Produkte aus, die eine besondere Bedeutung für dich haben.
Warum sind sie für dich wichtig?
- Ziehe eine Zwischenbilanz, wie die Veränderung des Unterrichts und die Partizipation der Schülerinnen und Schüler im Schulleben in deiner Schule vorankommen.

Baustein II: Lebendige Demokratie

C: PARTIZIPATION IM UNTERNEHMEN



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle Materialien aus deiner Arbeit an diesem Lernangebot
- Wähle die Produkte aus, die eine besondere Bedeutung für dich haben.
Warum sind sie für dich wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Hast du schon eine Vorstellung, wie du später arbeiten willst?

Baustein II: Lebendige Demokratie

D: ERINNERUNG IN BEWEGUNG



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle Materialien aus deiner Arbeit an diesem Lernangebot.
- Wähle die Materialien aus, die eine besondere Bedeutung für dich haben.
Warum sind sie für dich wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Wie stehst du zu Erinnerungsstätten?
- Entwickle Ideen zur Umgestaltung eines Denkmals in deinem Ort.

Baustein III: Demokratie in Deutschland und den USA

A: FRAUENWAHLRECHT – WENN AUS UNTERSCHIEDEN BENACHTEILIGUNG WIRD



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle Produkte aus deiner Arbeit
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie für dich wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Mache dir deine eigenen Vorstellungen bewusst, wie du Beruf und Familie vereinbaren willst

Baustein III: Demokratie in Deutschland und den USA

B: Widerstand im Nationalsozialismus – Erfahrungen aus der Geschichte



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle Produkte aus deiner Arbeit
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Überlege, ob es unter deinen Freunden und Bekannten jemanden gibt, der Zivilcourage zeigt. Kannst du dir Situationen vorstellen, in denen du aktiv werden würdest?

Baustein III: Demokratie in Deutschland und den USA

C: Civil rights movement und gewaltloser Widerstand



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle Produkte aus deiner Arbeit
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Kennst du Gefühle der Abgrenzung und Abwehr anderen Menschen gegenüber?
Wie gehst du damit um?

Baustein III: Demokratie in Deutschland und den USA

D: Deutschland – ein Einwanderungsland



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle Materialien aus deiner Arbeit.
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie für dich wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- In der Öffentlichkeit wird viel über die Integration diskutiert. Was verstehst du unter Integration? Sammle Bedingungen, von denen nach deiner Meinung das Gelingen der Integration abhängt

Baustein IV: Menschenrechte

A: Hammurabis Kodex



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle deine Arbeitsprodukte
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?

Baustein IV: Menschenrechte

B: Nürnberger Prozesse – universelle Gerechtigkeit herstellen



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle deine Arbeitsprodukte
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Manche Menschen behaupten, Menschenrechte ließen sich nicht durchsetzen. Welcher Meinung bist du? Welche Auffassungen wurden in deiner Lerngruppe vertreten?

Baustein IV: Menschenrechte

C: Kids for Dafur



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle deine Arbeitsprodukte
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Konflikte wie der in Darfur scheinen weit weg von uns zu sein.
Würdest du dich in solchen Konflikten engagieren?
Was würdest in einem solchen Fall tun?

Baustein IV: Menschenrechte

D: Südafrika im Übergang von der Apartheid zur Demokratie



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle deine Arbeitsprodukte.
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Erwinnere dich an dein Bild von Südafrika zu Beginn der Arbeit.
Hat sich dein Bild verändert?

Baustein IV: Menschenrechte

E: Rassismus hat Geschichte:

Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika (Namibia)



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle deine Arbeitsprodukte
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Überprüfe aufgrund der Diskussion dein Schaubild. Stell es einem Lernpartner deiner Wahl vor und erlaüttere es ihr oder ihm. Hat deine Lernpartnerin oder dein Lernpartner dazu Hinweise für dich? Arbeite sie ggf. ein.

Baustein V: Herausforderungen für die Demokratie

A: Andere Perspektiven analysieren – die eigene Perspektive hinterfragen – Erkundungen im Nahostkonflikt



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle deine Arbeitsprodukte
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesen Themen gelernt?
Haben sich deine Vorstellungen verändert?
- Schreib einen neuen Text oder zeichne eine neue Mindmap zu deinem Bild vom Nahen Osten
- Stelle dein Produkt deinem Lernpartner oder deiner Lernpartnerin vor
- Welche Fragen sind offen geblieben?

Baustein V: Herausforderungen für die Demokratie

B: Antisemitismus am Beispiel von Verschwörungstheorien



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle deine Arbeitsprodukte.
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
- Haben sich deine Vorstellungen verändert?
- Überlege, wie du selbst auf antisemitische Äußerungen und Taten reagieren würdest.

Baustein V: Herausforderungen für die Demokratie

C: Gewinn oder Moral – ethische Unternehmensführung



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

ANREGUNGEN

- Sammle alle deine Arbeitsprodukte
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt?
Haben sich deine Vorstellungen verändert?

Baustein V: Herausforderungen für die Demokratie

D: Jugendliche suchen Orientierung für ein Leben in Deutschland



MEINE ZIELE UND INTERESSEN AN DIESEM LERNANGEBOT

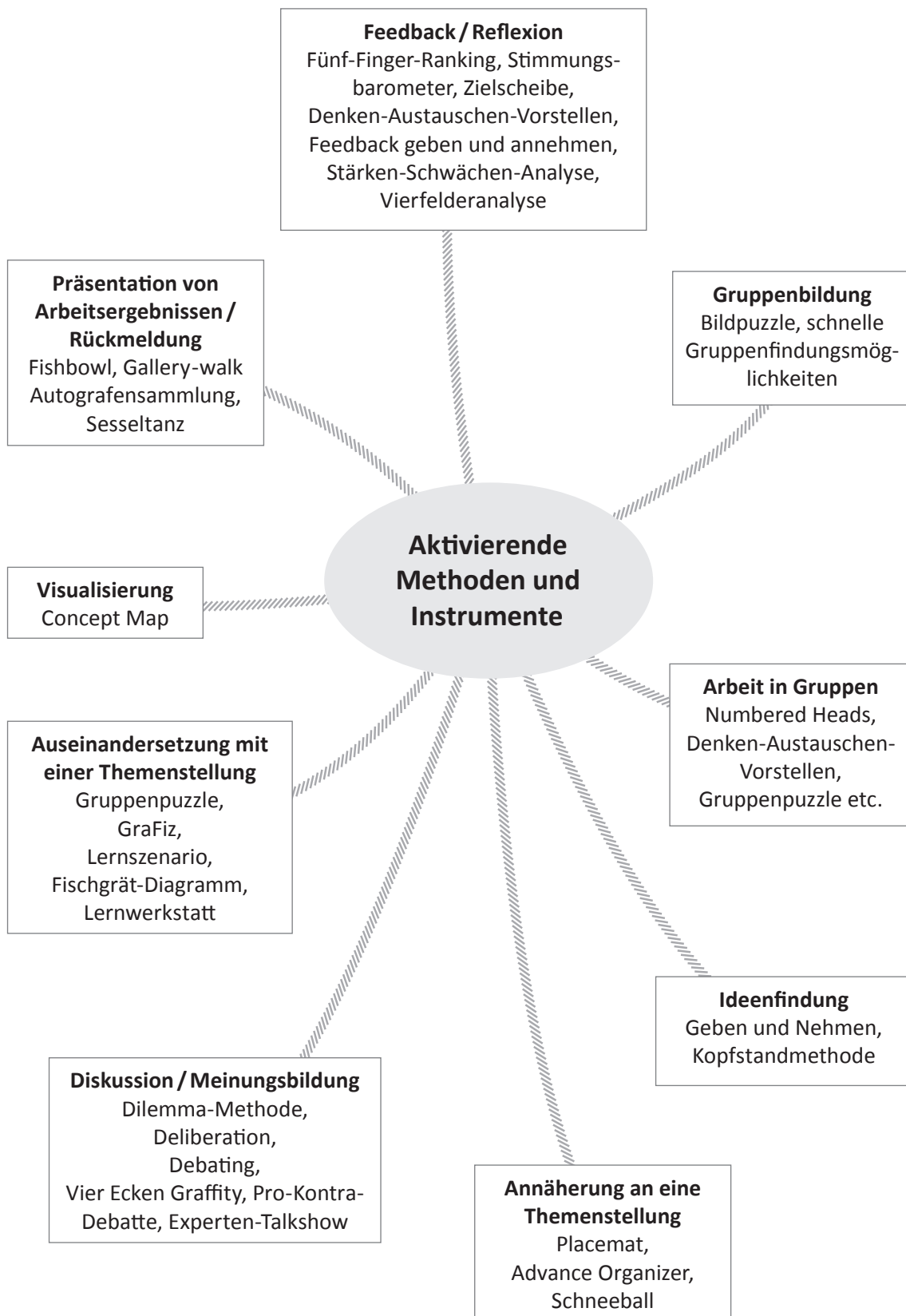
ANREGUNGEN

- Sammle alle Deine Arbeitsprodukte
- Wähle Produkte aus, die dir besonders wichtig sind. Warum sind sie dir wichtig?
- Rückblick: Was hast du bei der Arbeit an diesem Thema gelernt? Haben sich deine Vorstellungen verändert?
- Du hast – wahrscheinlich mit anderen zusammen – interessante Produkte und Präsentationen entwickelt. Es wäre schade, wenn die nur abgelegt werden. Hast du Ideen, wie du deine Arbeitsergebnisse außerhalb der Schule vorstellen kannst?



Hinweise

Die folgenden Methoden sind alphabetisch geordnet. Nicht alle Methoden, die in den Lernangeboten eingesetzt werden können, werden hier beschrieben; die hier beschriebenen können aber problemlos eingesetzt werden.



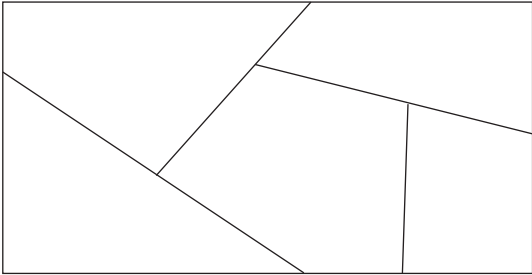
Advance Organizer

<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none">• vorhandenes mit neuem Wissens verknüpfen• ein Thema strukturieren• Ergebnisse einprägen
<i>Methode zur</i>	<i>Annäherung an eine Themenstellung</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none">• auf Folie, Plakat oder an der Tafel präsentiert die Pädagogin oder der Pädagoge den Schülerinnen und Schülern zu Beginn einer Sequenz die Lerninhalte. Diese Übersicht enthält Ankerbegriffe, die logisch miteinander verknüpft und durch Bilder oder Symbole visualisiert werden können• der Advance Organizer wird mündlich erläutert• der Advance Organizer steht den Lernenden während des gesamten Lernangebots zur Verfügung
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none">• Einführung einer Lernsequenz• Standortbestimmung innerhalb einer Sequenz• am Ende einer Sequenz, um den Zusammenhang des Gelernten nochmals zu verdeutlichen
<i>Varianten</i>	—
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Anforderung</i>• <i>Zeitumfang</i>• <i>Materialien</i>	<ul style="list-style-type: none">• schon in der Grundschule einsetzbar• ca. 5–15 Minuten• Folie, Plakat oder PPT

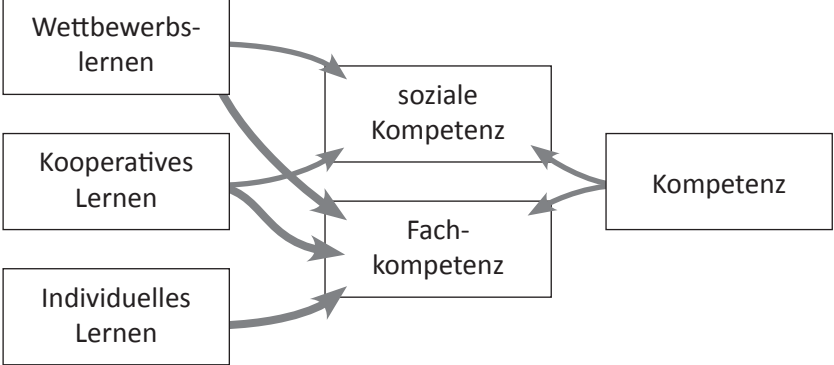
Autografensammlung

<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> • eine Brücke vom aktuellen Wissensstand zu weiteren Aufgaben herstellen • Möglichkeiten zur gegenseitigen inhaltlichen Rückmeldung
<i>Methode zur</i>	<i>Präsentation und Rückmeldung zu Arbeitsergebnissen</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none"> • die Pädagogin oder der Pädagoge sammelt Auszüge aus Schülerarbeiten, an denen Ergebnisse und weiterführende Gedanken der vergangenen Arbeitsphase deutlich werden, kennzeichnet sie mit den Namen der Autorinnen und Autoren, versieht sie mit Überschriften, ordnet sie und präsentiert sie der Lerngruppe • die Schülerinnen und Schüler diskutieren die jeweiligen Ideen und Konzepte, erkennen gute Lösungen, Fehler und offene Fragen • die Pädagogin oder der Pädagoge verdeutlicht die Ansätze, die für die weitere Arbeit genutzt werden können
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	beim Erwerb komplexen Fachwissens bei der Auseinandersetzung mit ethischen, sozialen, politischen Zusammenhängen
<i>Varianten</i>	Gallery-walk, Sesseltanz, Austausch mit Lernpartnerinnen und Lernpartnern
<i>Tipps für die Praxis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • die Auszüge werden gut sichtbar im Unterrichtsraum angebracht • die Auszüge können von den Autorinnen und Autoren kommentiert werden

Bildpuzzle

<i>Ziele</i>	Kooperation mit Zufallspartnerin oder Zufallspartner akzeptieren
<i>Methode zur</i>	<i>Gruppenbildung</i>
<i>So wird es gemacht</i>	 <ul style="list-style-type: none">• Postkarten werden nach Anzahl der zu bildenden Kleingruppen und nach Kleingruppengröße zerschnitten (Beispiel: 5 Gruppen à 5 Teilnehmerinnen und Teilnehmern = 5 Karten in jeweils 5 Teile zerschnitten)• alle Teile werden in einen Karton gelegt• die Schülerinnen und Schüler ziehen jeweils ein Teil• die Schülerinnen und Schüler mit passenden Puzzleteilen bilden eine Kleingruppe
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	Verfahren zur Bildung von Zufallsgruppen
<i>Varianten</i>	<ul style="list-style-type: none">• Verwendung verschiedenfarbiger Moderationskarten oder Farbblätter• die Karten können die Themen der Kleingruppenarbeit anzeigen
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Anforderung</i>• <i>Zeitungsumfang</i>• <i>Materialien</i>	<ul style="list-style-type: none">• schon in der Grundschule einsetzbar• ca. 10 Minuten• originelle Werbekarten gibt es kostenlos in vielen Gaststätten

Concept Maps

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • inhaltliche Zusammenhänge sichtbar machen • Einigungsprozesse unterstützen • verschiedene gedankliche Vorstellungen abgleichen
Methode zur	<i>Visualisierung</i>
So wird es gemacht	 <ul style="list-style-type: none"> • zentrale Begriffe eines Themas werden auf Karten geschrieben • die Anordnung der Begriffe wird in der Kleingruppe diskutiert • nachdem die Anordnung geklärt ist, werden die Karten aufgeklebt und die Beziehungen mit Pfeilen deutlich gemacht
Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunktsetzung für die Bearbeitung eines Themas • Sicherung erarbeiteter Inhalte
Varianten	eine Concept Map kann auch in Einzelarbeit erarbeitet und dann in der Kleingruppe vorgestellt werden
Tipps für die Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Anforderung</i> • <i>Materialien</i> • sofern auf den Karten mit Bildern und Symbolen gearbeitet wird, ist das Verfahren schon in der Grundschule einsetzbar • themenspezifisches Vorwissen muss vorhanden sein • Karten oder geeignet zerschnittene Blätter, (dicke) Stifte

Debating

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • schlüssiges Argumentieren • unterschiedliche Aspekte eines Problems wahrnehmen • Meinungen anderer beurteilen • vor einer Gruppe frei sprechen • Sachkompetenz entwickeln 												
Methode zur	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diskussion einer kontroversen Fragestellung in der Gruppe</i> • <i>Analyse von Themen, Ideen und Argumenten</i> 												
So wird es gemacht	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">Präsident / in</th> <th style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;">Zeitwächter / in</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Team 1</td> <td style="text-align: center;">Team 2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Sprecher 1</td> <td style="text-align: center;">Sprecher 2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">S 3</td> <td style="text-align: center;">S 4</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">S 5</td> <td style="text-align: center;">S 6</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(Proposition)</td> <td style="text-align: center;">(Opposition)</td> </tr> </tbody> </table> <p>Zwei Teams mit jeweils drei Sprecherinnen und Sprechern treten gegeneinander an. Es wird eine kontroverse These in den Raum gestellt. Die These ist so formuliert, dass eine klare Zustimmung (Proposition) oder Ablehnung (Opposition) möglich ist. Jede Sprecherin und jeder Sprecher erhält eine festgelegte Redezeit (je nach Alter und Erfahrung der Debattierenden drei, fünf oder sieben Minuten), Zwischenrufe werden unterbunden. Die Teams werden abwechselnd aufgerufen.</p> <p>Die Teams müssen darauf achten, dass sie eine gemeinsame Strategie verfolgen und ihre Mitglieder sich nicht widersprechen.</p> <p>Die Präsidentin oder der Präsident begrüßt die Teilnehmenden, stellt die These dar und erteilt Team 1 das Wort. Die Zeitwächterin oder der Zeitwächter sorgt für die Einhaltung der Redezeit.</p>	Präsident / in	Zeitwächter / in	Team 1	Team 2	Sprecher 1	Sprecher 2	S 3	S 4	S 5	S 6	(Proposition)	(Opposition)
Präsident / in	Zeitwächter / in												
Team 1	Team 2												
Sprecher 1	Sprecher 2												
S 3	S 4												
S 5	S 6												
(Proposition)	(Opposition)												
Anwendungsmöglichkeiten	intensive Beschäftigung mit einem kontroversen Thema												
Varianten	<ul style="list-style-type: none"> • vorbereitete Debatte (Thema steht vorher fest, so dass Zeit für eine eingehende Recherche besteht) • Spontandebatte (sehr kurze Vorbereitungszeit) • Spaßdebatte • Experten-Talkshow • Pro-Kontra-Diskussion 												
Tipps für die Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • die Schülerinnen und Schüler müssen Übung im freien Sprechen haben • ca. 45 Minuten • Uhr mit Sekundenzeiger 												

Deliberation

<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Konsens zwischen mehreren Sichtweisen finden • Gefühle, Grundannahmen und Vorurteile offenlegen • Wahrnehmungen anderer nachvollziehen und verstehen • Empathie fördern
<i>Methode zur</i>	<i>Meinungsbildung</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<p>In einer Deliberation sitzen in der Regel acht bis zwölf Schülerinnen und Schüler in einem Kreis zusammen und sprechen über ein kontroverses Thema, zu dem die Gruppe eine Entscheidung oder Lösung finden muss.</p> <p>Jede Schülerin und jeder Schüler erhält (z. B. drei) Redepunkte, für die sie oder er jeweils eine Minute zu einem selbst gewählten Zeitpunkt sprechen kann. Keine und keiner der Beteiligten hat die Verpflichtung zu sprechen. Wer sprechen möchte, nimmt den sog. Redestein auf und legt einen seiner Redepunkte ab. Nach dem Redebeitrag legt die- oder derjenige den Stein in die Mitte, so dass eine andere oder ein anderer das Wort ergreifen kann. Geht einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer die Deliberation zu schnell, kann sie oder er den Gong schlagen. Dann müssen alle für 30 Sekunden schweigen, bevor die Deliberation am selben Punkt des Gesprächs wieder aufgenommen wird.</p> <p>Der Kommunikationsprozess ist explorativer Natur. Er kann, muss aber nicht zu einem Konsens führen.</p>
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	Entscheidungs- und Lösungsfindung
<i>Varianten</i>	zusätzlich zu den Redepunkten werden Fragepunkte vergeben; Moderation des Gesprächs
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none"> • Anforderung • Zeitumfang • Materialien 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrautheit mit Gruppengesprächen • Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitigen Respekts • ca. 45 Minuten • Redestein, Redepunkte, Gong

Dilemma-Diskussion

<i>Ziele</i>	sich mit Werten auseinandersetzen und moralische Urteilsfähigkeit ausbilden
<i>Methode zur</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Meinungs- und Wertebildung</i>• <i>Förderung der moralischen Argumentations- und Dialogfähigkeit</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none">• Geschichte mit einem Wertekonflikt darstellen• erste Standortbestimmung: spontane Positionierung der Schülerinnen und Schüler zum Konflikt• Sammlung von Begründungen für die spontane Positionierung in Einzelarbeit• Überprüfung der Begründungen in Kleingruppen• Präsentation und Diskussion der Kleingruppenergebnisse in der Lerngruppe• Entscheidung/Auswahl der überzeugendsten Begründungen
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none">• in jedem Unterricht, in dem konkurrierende Werte thematisiert werden• zum Einstieg in ein Thema, das einen Wertekonflikt enthält
<i>Varianten</i>	<ul style="list-style-type: none">• Pro-Kontra-Debatte• Situation in Rollen- oder Planspielen nachstellen
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Anforderung</i>• <i>Zeitbedarf</i>	<ul style="list-style-type: none">• Sekundarstufe I• keine zeitliche Beschränkung

Experten-Talkshow

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur rationalen Urteilsbildung entwickeln • Argumentationsfähigkeit entwickeln
Methode zur	<i>Klärung einer Streitfrage</i>
So wird es gemacht	<ul style="list-style-type: none"> • die Pädagogin oder der Pädagoge entwickelt eine Streitfrage, über die es sich für Schülerinnen und Schüler zu streiten lohnt • es werden Gruppen gebildet: eine Gruppe Talkmaster und unterschiedliche Meinungsgruppen, die möglichst kontroverse Positionen zur Streitfrage einnehmen • die Gruppen erhalten Materialien: die Talkmaster erhalten alle Materialien, die Meinungsgruppen nur die ihr Thema betreffenden Materialien • die Talkmaster entwickeln ein Konzept für die Talkshow, produzieren anhand der Materialien Beiträge (zusätzlich zu denjenigen der Meinungsgruppen), entwickeln die Moderationstexte • die Meinungsgruppen erarbeiten anhand der Materialien und ggf. weiterer Recherchen Beiträge zu ihrer jeweiligen Position, führen ggf. Interviews, die sie präsentieren wollen, entwickeln Spielszenen • Die Sitzordnung wird festgelegt. Vorschlag: Die Talkmaster sitzen in der Mitte, die Meinungsgruppen rechts und links von ihnen, die Zuschauerinnen und Zuschauer im Halbkreis davor • die Gruppen wählen eine Sprecherin bzw. einen Sprecher aus • die Zuschauerinnen und Zuschauer erhalten Beobachtungsaufgaben (z. B. die Argumentation einer Person) • die Talkmaster eröffnen die Talkshow und steuern den Ablauf entsprechend ihrem Konzept • die Zuschauerinnen und Zuschauer bringen ggf. eigene Beiträge ein • nach der Diskussion erhalten die Akteurinnen und Akteure Zeit, aus ihren Rollen herauszutreten („Abkühlungsphase“) • die Talkshow wird nach Inhalt und Prozess ausgewertet. Die Akteurinnen und Akteure stellen dar, was ihnen selbst gut und weniger gut gelungen ist und wie sie sich in ihrer Rolle gefühlt haben
Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung und Vertiefung eines Themas • Zusammenfassung und Bilanz einer Sequenz • Unterschied zur Pro-Kontra-Diskussion: keine Abstimmung, mehr Freiraum für die Präsentation der eigenen Position
Varianten	<ul style="list-style-type: none"> • auf die Beobachtungsaufgaben kann verzichtet werden • die Pädagogin oder der Pädagoge übernimmt die Rolle der Talk-Master
Tipps für die Praxis <ul style="list-style-type: none"> • Anforderung • Zeitumfang • Material 	<ul style="list-style-type: none"> • frühestens ab der 9. Jahrgangsstufe einsetzbar • die Vorbereitung erfordert mehrere Stunden, die Durchführung 45–90 Minuten, für die Auswertung soll ausreichend Zeit reserviert werden • Informationsmaterialien, die eine gründliche Vorbereitung ermöglichen

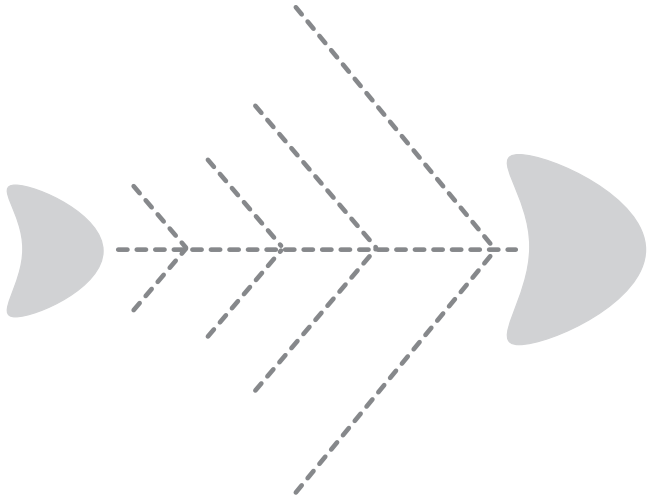
Feedback geben und annehmen

<i>Ziele</i>	Auswertung einer Leistung, eines Verhaltens oder einer Unterrichtssequenz
<i>Methode zur</i>	<i>Auswertung und Reflexion</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none">• Schülerinnen und Schüler formulieren das, was sie sagen möchten, als „Ich-Botschaft“• sie trennen in ihren Äußerungen das Verhalten bzw. die Leistung von der Person• Vorgehen „TOP – TIPP“:<ul style="list-style-type: none">– zunächst wird eine positive Einschätzung formuliert– dann kann ggf. eine kritische Einschätzung gegeben werden, die allerdings mit einem konstruktiven Vorschlag verbunden wird– Richtet sich das Feedback an eine Person, dann hört diese Person dem Feedback-Geber zunächst zu, sie kann aber nachfragen
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none">• Einsatz am Schluss eines Lernangebots• Einsatz nach Präsentationen• Feedback zwischen den Jugendlichen untereinander, zwischen Jugendlichen und Lehrpersonal und auch zwischen Lehrpersonal und Schulleitung• in der Unterrichts- und Schulentwicklung
<i>Varianten</i>	—
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Anforderung</i>• <i>Einführung</i>	<ul style="list-style-type: none">• schon in der Grundschule einsetzbar• mit standardisierten Formulierungen beginnen

Fishbowl

Ziele	Probleme konstruktiv lösen
Methode zur	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation von Arbeitsergebnissen • Argumentieren lernen
So wird es gemacht	<div data-bbox="624 474 1241 842" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • in der Mitte des Raumes sitzen fünf bis sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ihre Kleingruppen vertreten, im Kreis. Ein Stuhl wird frei gelassen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen ihre Arbeitsergebnisse vor und diskutieren sie • im Außenkreis sitzen die Mitschülerinnen und Mitschüler und verfolgen die Diskussion (möglichst mit Beobachtungsauftrag) • wenn sich jemand aus dem Außenkreis äußern möchte, setzt sie oder er sich auf den leeren Stuhl, trägt den eigenen Beitrag vor und verlässt den Kreis wieder
Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung verschiedener Perspektiven zu einem Sachverhalt • Klärung von Problemen innerhalb der Gruppe
Varianten	—
Tipps für die Praxis <ul style="list-style-type: none"> • Anforderung • Zeitumfang 	<ul style="list-style-type: none"> • die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind mit dem Thema vertraut und vertreten ein Gruppenvotum • die Grundregeln einer Diskussion sind bekannt • ist ab der vierten Jahrgangsstufe einsetzbar

Fischgrät-Diagramm

Ziele	Ursachen für ein Problem suchen
Methode zur	Auseinandersetzung mit einer Themenstellung
So wird es gemacht	 <ul style="list-style-type: none"> • das Fischgrät-Diagramm wird auf ein Flipchart-Blatt gezeichnet. • der Kopf des Fisches auf der rechten Blattseite enthält das zu bearbeitende Problem. Da in unserem Kulturkreis von links nach rechts gelesen wird, werden die Eintragungen auf der linken Seite als Weg von den Ursachen zu den Wirkungen wahrgenommen • bei jeder „Gräte“ fragt die Gruppe: „Wer oder was ist am Zustandekommen des Problems, Ereignisses etc. beteiligt?“ Die genannten Faktoren werden auf die einzelnen Gräten geschrieben. Es werden keine Bewertungen vorgenommen • mit einem konvergierend wirkenden Verfahren (Mehrheitsentscheid, Klebepunkte o. Ä.) wird anschließend die Vielzahl der gefundenen Aspekte auf die wichtigsten reduziert
Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • schwierige Klassensituation oder Situation im Schulleben gemeinsam besprechen • Zusammenhänge analysieren
Varianten	als Einstieg auch in Einzelarbeit
Tipps für <ul style="list-style-type: none"> • Zeitumfang • Materialien 	<ul style="list-style-type: none"> • je nach Thema 30–60 Minuten • Stifte, Plakat oder Tafel, evtl. Moderationskarten

Fünf-Finger-Ranking

<i>Ziele</i>	Reflexion über eigenes Lernen bzw. den Gruppenprozess
<i>Methode zum</i>	<i>Feedback</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none"> • die Schülerinnen und Schüler drehen sich mit dem Oberkörper zur Pädagogin oder dem Pädagogen und legen ihre rechte Faust auf die Brust • die Pädagogin oder der Pädagoge äußert Aussagen, auf die abgestuft geantwortet werden kann (Beispiel: Ich habe mich bei der Gruppenarbeit beteiligt) • die Schülerinnen überlegen, inwieweit sie der Aussage zustimmen und zeigen entsprechend viele Finger auf der Brust. Fünf Finger – ich stimme voll zu, kein Finger – ich stimme gar nicht zu (Abstufung wird durch die Anzahl der Finger deutlich) • da die Finger nur vor der Brust gezeigt werden, ist das Ergebnis nur für die Pädagogin oder den Pädagogen sichtbar
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Lernprozesses • Reflexion der Arbeit der Gruppe • schnelles Feedback • unkommentierte Bewertung
<i>Varianten</i>	es ist auch möglich, nach der Entscheidung die Finger hochzuheben und so das Ergebnis der Reflexion für alle sichtbar zu machen
<i>Tipps für die Praxis</i> <i>Raum</i> <i>Zeitumfang</i> <i>Materialien</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Minuten • wichtig ist, darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler das Ranking der anderen nicht sehen können • bei der Abfrage sollen Inhalts- und Prozessreflexion trennen werden

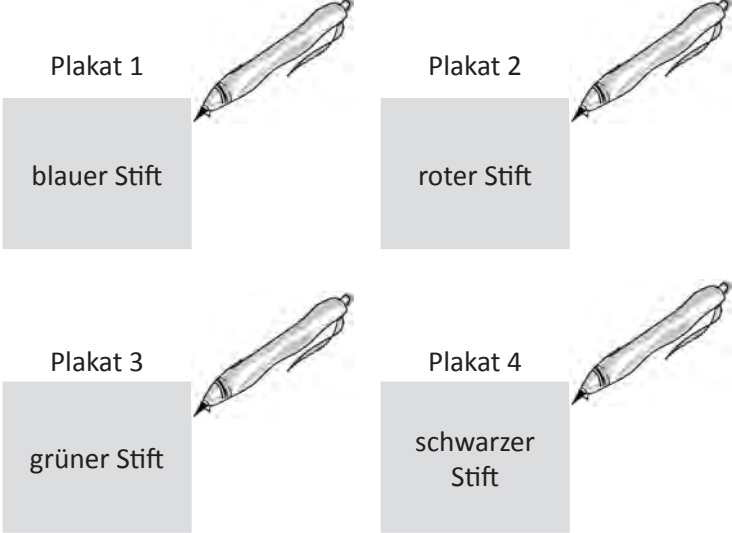
Gallery-walk

<i>Ziele</i>	überzeugend präsentieren
<i>Methode zum</i>	<i>Überblick über Gruppenarbeitsergebnisse und Austausch von Gruppenarbeitsergebnissen</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none"> • jede Kleingruppe stellt ihre Ergebnisse in einem Plakat an einem für sie vorgesehenen Platz aus. Ein Mitglied jeder Kleingruppe hält sich an dieser Station auf und steht den „Galeriebesucherinnen und -besuchern“ für Fragen zur Verfügung. Alle anderen Kleingruppenmitglieder rotieren im Uhrzeigersinn im 5-Minuten-Rhythmus von Station zu Station • die „Galeriebesucherinnen und -besucher“ schreiben ihre Kommentare zu den Ergebnissen der anderen Kleingruppen auf das Plakat • jede Kleingruppe überarbeitet ihr Ergebnis anschließend aufgrund der Kommentare
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	Ergebnisdarstellung und Ergebnissicherung
<i>Varianten</i>	Bei Großgruppen werden nicht alle Stationen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufgesucht
<i>Tipps für die Praxis</i> <i>Raum</i> <i>Zeitungfang</i> <i>Materialien</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Raum mit Präsentationsfläche • pro Plakat 5 Minuten • ggf. Klebezettel für die Kommentare

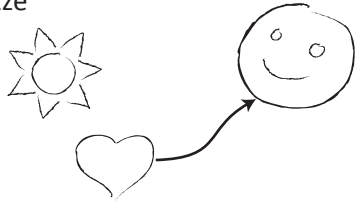
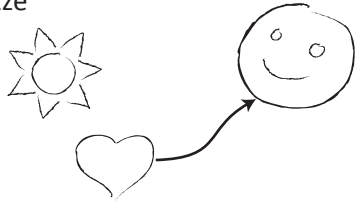
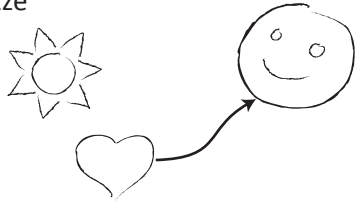
Geben und Nehmen

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • an Eigenem anknüpfen • gegenseitiges Unterstützen • Austausch schaffen 									
Methode zur	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ideenfindung</i> • <i>Annäherung an eine Themenstellung</i> • <i>Wiederholung von Unterrichtsinhalten</i> 									
So wird es gemacht	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Eigene Idee an Person A</td> <td>Eigene Idee an Person B</td> <td>Eigene Idee an Person C</td> </tr> <tr> <td>Neue Idee von Person A</td> <td>Neue Idee von Person B</td> <td>Neue Idee von Person C</td> </tr> <tr> <td>Neue Idee von Person D</td> <td>Neue Idee von Person E</td> <td>Neue Idee von Person F</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> • jede Schülerin und jeder Schüler faltet ein leeres Blatt (DIN A4) in 6–10 gleich große Felder • die Pädagogin oder der Pädagoge formuliert eine Aufgabenstellung • jede Schülerin und jeder Schüler trägt in ca. 3 Felder stichpunktartig Teilantworten zum Thema ein • danach geht es in den Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern, bis alle Felder gefüllt sind. Es dürfen die eigene Idee, aber auch die von anderen weitergegeben werden • in Kleingruppen erläutern die Schülerinnen und Schüler anschließend die Teilantworten, fassen sie zusammen, strukturieren sie und bereiten eine Präsentation vor 	Eigene Idee an Person A	Eigene Idee an Person B	Eigene Idee an Person C	Neue Idee von Person A	Neue Idee von Person B	Neue Idee von Person C	Neue Idee von Person D	Neue Idee von Person E	Neue Idee von Person F
Eigene Idee an Person A	Eigene Idee an Person B	Eigene Idee an Person C								
Neue Idee von Person A	Neue Idee von Person B	Neue Idee von Person C								
Neue Idee von Person D	Neue Idee von Person E	Neue Idee von Person F								
Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg in Unterrichtsthemen • Problemlösung 									
Varianten	Brainstorming									
Tipps für die Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • schon in der Grundschule einsetzbar • je nach Umfang der Aufgabenstellung bis zu 15 Minuten • leere Blätter 									

Graffity

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • viele Aspekte eines Themas erschließen • Entscheidungsprozesse transparent machen
Methode zur	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sammlung (z. B. Wortfelder)</i> • <i>Entscheidungsfindung</i> • <i>Konsensbildung</i>
So wird es gemacht	<div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • auf verschiedenen Tischen liegen einzelne Plakatbögen mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen und je einem Stift in jeweils anderer Farbe • jede Kleingruppe bearbeitet intensiv einen Arbeitsauftrag • nach vorgegebener Zeit wechseln die Kleingruppen zum nächsten Plakat, nehmen ihren Stift mit, nehmen den Inhalt zur Kenntnis und ergänzen bzw. kommentieren das Vorhandene mit ihrem Stift • es wird so lange gewechselt, bis jede Kleingruppe wieder bei ihrem ursprünglichen Plakat angekommen ist • die Kleingruppen arbeiten die Ergänzungen und Kommentare ggf. in ihr eigenes Plakat ein
Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • subjektive Auffassungen zu einem Thema darstellen und reflektieren • Konsensbildung
Varianten	<p>—</p>
Tipps für die Praxis <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zeitumfang</i> • <i>Materialien</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 45 Minuten • große Bögen, Stifte in verschiedenen Farben (Menge entsprechend der Anzahl der Kleingruppen)

Graflz

Ziele	Verarbeitung von Informationen												
Methode zur	<i>Auseinandersetzung mit einer Themenstellung</i>												
So wird es gemacht	<p>Musterschema siehe das folgende Beispiel</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Thema</th> <th style="width: 33%;">Name</th> <th style="width: 33%;">Datum</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3"> <p><i>Visualisierung in Form von</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mind-map als Stichworte • Symbolen • Skizzen • Bildern • Kommentare als vollständige Sätze <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <p><i>Kernaussagen in Stichworten</i></p>  </div> </td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="height: 80px; vertical-align: top;"> <p><i>Kommentare</i></p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Thema	Name	Datum	<p><i>Visualisierung in Form von</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mind-map als Stichworte • Symbolen • Skizzen • Bildern • Kommentare als vollständige Sätze <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <p><i>Kernaussagen in Stichworten</i></p>  </div>			<p><i>Kommentare</i></p>					
Thema	Name	Datum											
<p><i>Visualisierung in Form von</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mind-map als Stichworte • Symbolen • Skizzen • Bildern • Kommentare als vollständige Sätze <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <p><i>Kernaussagen in Stichworten</i></p>  </div>													
<p><i>Kommentare</i></p>													
Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • das vorgegebene Muster erleichtert die Verarbeitung von Informationen aus Texten und Referaten. Durch die Transformation der Inhalte in verschiedenen Darstellungsformen werden die Inhalte intensiver verarbeitet 												
Varianten	—												
Tipps für die Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderung • Material <ul style="list-style-type: none"> • ab der Sekundarstufe I einsetzbar • vorgegebenes Formular als Kopie auf Einzelblättern 												

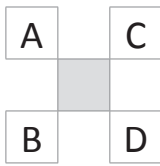
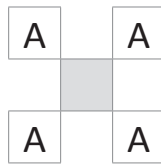
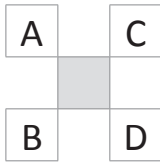
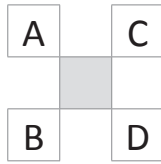
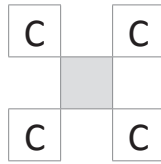
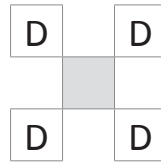
Think-Pair-Share

<i>Ziele</i>	Denken-Austauschen-Vorstellen als Grundprinzip des kooperativen Lernens und des selbstgesteuerten Lernens etablieren
<i>Methode zum</i>	<i>Einstieg in das kooperative Lernen</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none">• zunächst sammeln die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit eigene Beiträge zum Thema (think)• dann tauschen sie sich darüber mit ihrer Lernpartnerin oder ihrem Lernpartner aus (pair)• anschließend präsentieren sie ihre Beiträge einer größeren Gruppe, das kann eine Kleingruppe oder gleich die gesamte Lerngruppe sein (share)
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none">• Einstieg in das kooperative Lernen• Arbeit in heterogenen Gruppen
<i>Varianten</i>	—
<i>Tipps für die Praxis</i>	<p>Pädagoginnen und Pädagogen können anhand dieses Grundprinzips eigenständig Settings entwickeln, die für die jeweilige Lernsituation geeignet sind.</p> <p><i>Beispiel:</i> Wiederholung des Inhalts der vorigen Stunde</p> <ul style="list-style-type: none">• „Jede und jeder notiert zwei Aspekte auf einem Blatt, die sie bzw. er sich aus der letzten Stunde gemerkt hat.“ (think)• „Jetzt tauscht ihr euch bitte mit eurer Lernpartnerin bzw. eurem Lernpartner aus.“ (pair)• „Jetzt tun sich jeweils zwei Paare zusammen. Tauscht euch aus und bereitet euch als Gruppe darauf vor, fünf Aspekte des Inhalts der letzten Stunde zu präsentieren.“ (share)

Gruppenfindungsmöglichkeiten

<i>Ziele</i>	Kooperation mit Zufallspartnerin bzw. Zufallspartner akzeptieren
<i>Methode zur</i>	<i>Gruppenbildung</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<p>Tipps für die schnelle Gruppenfindung ohne aufwändiges Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abzählen: alle „1er“, „2er“ usw. • Spielkarten: alle Damen, alle Buben, alle Karo usw. • Besonders gekennzeichnete Arbeitsblätter: Schülerinnen und Schüler mit gleich markierten Arbeitsblättern finden sich zusammen (Blumen, Früchte, Fußballvereine etc.) • Aufgaben kennzeichnen: auf einem Arbeitsblatt werden die Aufgaben mit unterschiedlichen Symbolen gekennzeichnet, die Schülerinnen und Schüler mit gleich gekennzeichneten Aufgaben arbeiten zusammen
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • schnelle Gruppenfindung ohne aufwändiges Material
<i>Varianten</i>	Bildpuzzle
<i>Tipps für die Praxis</i>	es lohnt sich, originelle Verfahren für die Bildung von Zufallsgruppen zu verwenden, weil dies die Akzeptanz der Zufallsgruppen erhöht

Gruppenpuzzle

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • umfangreiches Wissen in relativ kurzer Zeit erarbeiten • Kommunikationsfähigkeit entwickeln • Gruppenarbeit selbstständig durchführen
Methode zur	<i>Auseinandersetzung mit einer Themenstellung</i>
So wird es gemacht	<p>Struktur:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <p>„Stammgruppe“</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>„Expertengruppe“</p>  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> • die Lerngruppe wird entsprechend der Anzahl der Teilaufgaben in „Stammgruppen“ eingeteilt • die Schülerinnen und Schüler verständigen sich in ihren „Stammgruppen“ über die Aufgaben und verteilen die Teilaufgaben unter sich • die Schülerinnen und Schüler mit den gleichen Teilaufgaben bilden „Expertengruppen“. Sie bearbeiten ihre Aufgaben und einigen sich auf ein Gruppenergebnis • die Schülerinnen und Schüler gehen in ihre „Stammgruppen“ zurück und erläutern die Ergebnisse ihrer Teilaufgaben. Alle Ergebnisse werden zusammengefasst, strukturiert und für die Präsentation vorbereitet • die „Stammgruppen“ präsentieren ihre Ergebnisse, dabei ist jedes Gruppenmitglied aktiv
Anwendungsmöglichkeiten	diese Methode eignet sich für alle Themen, die aus Teilaspekten bestehen und parallel bearbeitet werden können
Varianten	Mini-Jigsaw, Paar-Jigsaw
Tipps für die Praxis <ul style="list-style-type: none"> • Anforderung • Zeitumfang • Materialien 	<ul style="list-style-type: none"> • die Schülerinnen und Schüler müssen mit Regeln der Gruppenarbeit vertraut und in der Lage sein, Gesprächsregeln einzuhalten • der Zeitbedarf hängt von der Komplexität des Themas und der Anforderung an die Präsentation ab • die Materialien müssen umfangreich oder die Inhalte kurzer Texte sehr anspruchsvoll sein, damit die Methode der Aufgabe angemessen ist

Kopfstandmethode

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • kreativ an Aufgaben und Probleme herangehen • neue, ungewohnte Sichtweisen entwickeln
Methode zur	<i>Ideenfindung</i>
So wird es gemacht	<p>Die Kopfstandmethode funktioniert nach einem sehr simplen Schema. Die meisten Menschen können leichter die Aspekte benennen, die sie an einem Sachverhalt stören, als jene, die ihnen gefallen, sie können leichter kritisieren, als Verbesserungsvorschläge zu finden. Hier setzt die Methode an. Es wird eine „negative“ Frage gestellt. Die Antworten werden dann im zweiten Schritt ins Positive gekehrt.</p> <p><i>Beispiel:</i> Nach einer kurzen Einführung ins Thema „Wie halte ich ein möglichst schlechtes Referat?“ werden per Kartenabfrage Punkte gesammelt und nach „Inhalt“ und „Darstellung“ sortiert.</p> <p>Die Aspekte werden ins Positive umgewandelt und ergeben so die wichtigen Punkte eines guten Referats.</p>
Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Ideenfindung • Problemlösung
Varianten	—
Tipps für die Praxis:	<ul style="list-style-type: none"> • abhängig vom Thema • Pinnwand oder Tafel, Karten

Lernplan

<i>Ziele</i>	eigene (Lern-)Ziele entwickeln, die Arbeit planen und die Auswertung selbstständig vornehmen
<i>Methode zur</i>	<i>Förderung von Lernstrategien</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none">• die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Formular, in das sie ihre Arbeitsplanung eintragen• als Anstoß zur Überlegung stehen auf dem Formular einige Reflexionsfragen, wie z. B.<ul style="list-style-type: none">– Was könnte mir besonders schwerfallen?– Was dürfte mir leichtfallen?– Was ist mein persönliches Ziel bei diesem Thema?– Welche Termine sind vorgegeben?– In welchen Schritten gehe ich vor?– Wie will ich meine Präsentation gestalten?– Wie war mein Ergebnis? Habe ich mein Ziel erreicht?• sie stellen ihren Lernplan einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner vor• mit dem Lernplan überwachen die Schülerinnen und Schüler den Verlauf der weiteren Arbeit
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	für Schulen, die ihre Schülerinnen und Schüler zum selbstgesteuerten Lernen führen wollen
<i>Varianten</i>	Logbuch und Lernvertrag können verbunden werden
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Anforderung</i>• <i>Zeitungfang</i>	<ul style="list-style-type: none">• ab Jahrgangsstufe 5 einsetzbar• die Einführung braucht Zeit; es muss darauf geachtet werden, dass der Lernplan für jede Schülerin und jeden Schüler einen Gewinn bringt• die gegenseitige Vorstellung des Lernplans unter den Schülerinnen und Schülern muss klar strukturiert werden

Lernszenario

<i>Ziele</i>	Aufgaben nach Interesse und Anforderung auswählen und gestalten
<i>Methode zur</i>	<i>Auseinandersetzung mit einer Themenstellung</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<p>Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst eine Aufgabe zu einem Thema entwickeln oder aus vorgegebenen Möglichkeiten auswählen.</p> <p>Jedes Lernszenario schließt mit einer Präsentation. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist es notwendig, dass die einzelnen Aufgaben verschiedene Aspekte des Gesamthemas abdecken, so dass auch in der Präsentation alle Schülerinnen und Schüler Neues lernen.</p>
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	in allen Fachthemen
<i>Varianten</i>	<i>Beispiele:</i> Denkt euch eine Vorgeschichte aus. Erfindet einen anderen Schluss. Verfasst einen Lückentext. Denkt euch ein Interview mit der Autorin oder dem Autor des Textes aus. Zeichnet eine Bildergeschichte zum Text. Denkt euch Quizfragen aus.
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Anforderung</i> • <i>Zeitumfang</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Zeitbedarf, weil alle Schülerinnen und Schüler präsentieren • vorbereitete Materialien zum Thema und den Aufgabenvarianten

Lernwerkstatt

<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none">• Aufgaben nach Interesse auswählen• Materialien selbstständig beschaffen• individuelle Lernwege finden• Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen
<i>Methode zum</i>	<i>selbstgesteuerten Lernen</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none">• die Dauer der Werkstatt wird festgelegt (zwischen einer und sechs Wochen)• komplexe Aufgaben für alle Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden Materialien werden bereitgestellt• Aufgaben umfassen möglichst unterschiedliche Tätigkeiten und die Bearbeitung mit unterschiedlichen Medien• Einführung des „Chefprinzips“: Jede Schülerin oder jeder Schüler ist „Expertin“ bzw. „Experte“ für eine Aufgabe. Sie oder er kann das Ergebnis beurteilen, berät die Schülerinnen und Schüler, zeichnet das Ergebnis auf einer Aufgabenkarte ab• Verhaltensregeln klären: Flüsterkultur, Form der Anfragen an die Pädagogin oder den Pädagogen• die Schülerinnen und Schüler wählen Aufgaben aus bzw. legen die Reihenfolge der Aufgabebearbeitung fest• die Ergebnisse werden in regelmäßigen Abständen präsentiert• es erfolgt eine Selbsteinschätzung in regelmäßigen Abständen
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none">• die Lernwerkstatt ähnelt der Wochenplanarbeit mit dem entscheidenden Unterschied, dass durch das „Chefprinzip“ die Verantwortung für das Lernen sichtbar auf die Schülerinnen und Schüler übergeht• individuelle Lernzeit, Arbeitsstunden, Fachunterricht
<i>Varianten</i>	—
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Anforderung</i>• <i>Zeitungsumfang</i>	<ul style="list-style-type: none">• ab Jahrgangsstufe fünf einsetzbar• die Lernwerkstatt ist sehr materialintensiv• Materialien und Medien müssen den Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsraum direkt zugänglich sein• Aufgabenkarten mit einer Übersicht über alle Aufgaben und Spalten zur Abzeichnung durch die Schülerin oder den Schüler, die Chefin oder den Chef, die Pädagogin oder den Pädagogen• die Schülerinnen und Schüler müssen die Aufgaben ohne weitere Erklärungen verstehen können

Numbered Heads

<i>Ziele</i>	Schülerinnen und Schüler üben sich in verschiedenen Rollen innerhalb der Gruppenarbeit
<i>Methode zur</i>	<i>Gruppenarbeit</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<p>Es werden verschiedene Rollen vergeben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jedes Gruppenmitglied erhält eine Nummer, der eine bestimmte Rolle zugeordnet ist, z. B. <ul style="list-style-type: none"> – Nr. 1: Zeitwächterin bzw. Zeitwächter – Nr. 2: Materialmanagerin bzw. Materialmanager – Nr. 3: Protokollantin bzw. Protokollant – Nr. 4: Präsentatorin bzw. Präsentator – Nr. 5: Moderatorin bzw. Moderator – Nr. 6: Beobachterin bzw. Beobachter • Sozialklima-Rollen“: Ermutigerin bzw. Ermutiger, Lobende bzw. Lobender, Lautstärkeregerin bzw. Lautstärkereger <p>In der Gruppenarbeit üben die Schülerinnen und Schüler diese Rollen aus</p>
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	in jeder Gruppenarbeitsphase
<i>Varianten</i>	die Rollen werden in der Lerngruppe abgesprochen, ausgelost oder reihum gewechselt
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Materialien</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Karten mit Nummern und Rollen, ggf. Auswertungsbogen zur Reflexion des Arbeitsprozesses

Placemat

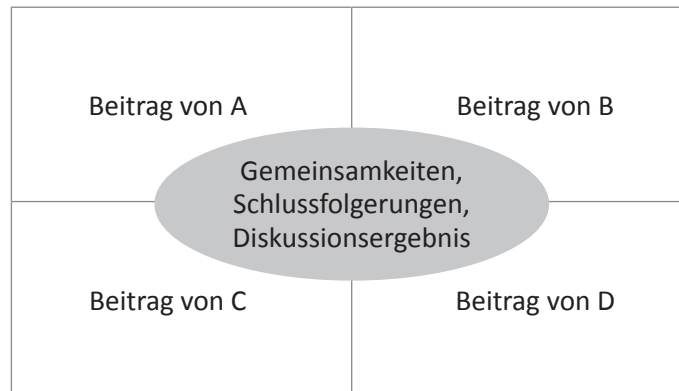
Ziele

- Vorwissen aktivieren
- eigene Ideen zu einer Aufgabenstellung sammeln
- Gedanken austauschen und Inhalte strukturieren
- Prioritäten zu einer Problemstellung setzen

Methode zur

Annäherung an eine Themenstellung

So wird es gemacht



- vier bis sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer gruppieren sich um ein Plakat
- in die Mitte des Plakats wird ein rechteckiges Feld gezeichnet, daran anschließend Außenfelder, deren Anzahl sich nach der Zahl der Kleingruppenmitglieder richtet
- jede Schülerin und jeder Schüler schreibt in ein Außenfeld in einer festgelegten Zeit ihren oder seinen Beitrag zur Aufgaben- bzw. Problemstellung
- die Beiträge werden in der Kleingruppe diskutiert
- die Ergebnisse der Diskussion werden im mittleren Feld eingetragen
- jede Kleingruppe präsentiert ihr Ergebnis

Anwendungsmöglichkeiten

Annäherung an ein Thema

Varianten

die Rollen werden in der Lerngruppe abgesprochen, ausgelost oder reihum gewechselt

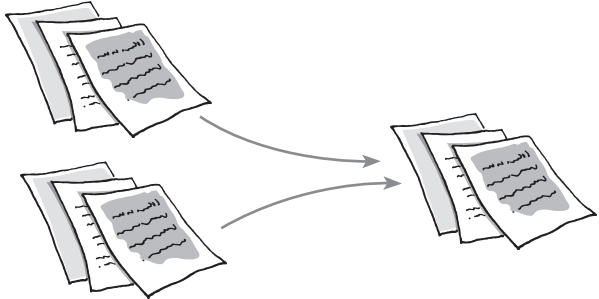
Tipps für die Praxis

- Anforderung
- Zeitumfang
- Materialien
- Beherrschung der Regeln für die Gruppenarbeit
- 15 Minuten für die Kleingruppenarbeit
- Plakatpapier, Stifte nach Anzahl der Kleingruppenmitglieder

Pro-Kontra-Debatte

<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> • rationale Urteilsfähigkeit entwickeln • Argumentationsfähigkeit verbessern
<i>Methode zur</i>	<i>Beurteilung einer Streitfrage</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppeneinteilung: Moderatorinnen und Moderatoren, Pro-Gruppe(n), Kontra-Gruppe(n) • die Pro-Kontra-Gruppen sammeln Argumente • die Pro-Kontra-Gruppen bereiten anhand der vorher bearbeiteten Materialien für jedes Argument Begründungen vor, ggf. führen sie zusätzliche Recherchen durch • die Moderatorengruppe bereitet den Ablauf, die Eröffnung und den Schluss der Diskussion vor und legt für jede Diskussionsrunde die Zeiten fest • die Pro-Kontra-Gruppen sammeln ihre Argumente und ordnen sie nach Wichtigkeit. Falls mehrere Gruppen eine Seite vertreten, stimmen sie sich ab • sie überlegen sich prophylaktisch Gegenargumente und mögliche Reaktionen darauf • sie erstellen jeweils ein Plakat mit den Argumenten, die sie vortragen wollen • sie bestimmen eine Sprecherinnen bzw. einen Sprecher • die Moderatorengruppe eröffnet die Diskussion und führt die Eingangsabstimmung durch • die Sprecherinnen bzw. der Sprecher tragen ihre Argumente vor • jede Seite erhält danach die Möglichkeit zur Erwiderung • die Gruppen ziehen sich zur Zwischenbesprechung zurück • die Zuhörerinnen und Zuhörer stellen Fragen an die beiden Gruppen • die Sprecherinnen bzw. der Sprecher halten ein Schlussplädoyer • die Moderatorinnen und Moderatoren führen die Schlussabstimmung durch • die Pro-Kontra-Diskussion wird ausgewertet: Vergleich der Abstimmungsergebnisse; Gründe für Meinungsänderungen; Selbstwahrnehmung der Protagonistinnen und Protagonisten; Überzeugungskraft der Argumente
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	am Ende einer Sequenz zur Vertiefung des Themas
<i>Varianten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • die Zwischenbesprechung kann auch nach der ersten Runde stattfinden • um einen Überraschungseffekt zu erzeugen, kann auf das Plakat verzichtet werden
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Anforderung</i> • <i>Zeitungsumfang</i> • <i>Materialien</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • an der Sekundarstufe I einsetzbar • ca. 30–90 Minuten • Plakate

Schneeball

Ziele	<ul style="list-style-type: none">• Begriffsdefinitionen entwickeln• Arbeitsschwerpunkte festlegen• Klassenregeln aufstellen
Methode zur	<i>Annäherung an eine Themenstellung</i>
So wird es gemacht	 <ul style="list-style-type: none">• die Schülerinnen und Schüler notieren drei Aspekte eines Sachzusammenhangs auf Karten (Einzelarbeit)• zwei Schülerinnen und Schüler tauschen ihre Aspekte aus und einigen sich auf drei Aspekte aus ihren Karten (Partnerarbeit)• vier Schülerinnen und Schüler kommen zusammen, einigen sich auf fünf Aspekte und formulieren ein Ergebnis, das dann auf einem Plakat der Lerngruppe präsentiert wird
Anwendungsmöglichkeiten	alle Lernsituationen, bei denen es um Analyse und Konsensbildung geht
Varianten	—
Tipps für die Praxis <ul style="list-style-type: none">• <i>Anforderung</i>• <i>Zeitumfang</i>• <i>Materialien</i>	<ul style="list-style-type: none">• die Schülerinnen und Schüler müssen in der Einhaltung von Gesprächsregeln geübt sein• dieses Verfahren ist recht zeitaufwändig. Je nach Komplexität der Aufgabenstellung dauert es 30–45 Minuten.• Karten und Stifte

Sesseltanz

<i>Ziele</i>	sich gegenseitig Rückmeldung zu einem Arbeitsergebnis geben
<i>Methode zur</i>	<i>Präsentation von Arbeitsergebnissen</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none"> • die Schülerinnen und Schüler legen neben ihr Arbeitsergebnis ein leeres Blatt mit dem Titel „Rückmeldungen“ und suchen sich einen anderen Platz • wer seine Arbeit niemandem zeigen will, bleibt an seinem Platz sitzen • die Schülerinnen und Schüler wechseln von Platz zu Platz, setzen sich mit den Arbeitsergebnissen der anderen auseinander und schreiben eine Rückmeldung • zu einem von der Pädagogin oder dem Pädagogen festgelegten Zeitpunkt kehren alle wieder an ihren Platz zurück
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • beim Erwerb komplexen Fachwissens • bei der Auseinandersetzung mit ethischen, sozialen, politischen Zusammenhängen
<i>Varianten</i>	Gallery-walk, Autografensammlung, Austausch mit Lernpartnerinnen bzw. Lernpartnern
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zeitumfang</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • sehr hoch, weshalb die Zahl der Rückmeldepartnerinnen und -partner beschränkt werden kann


Stärken-Schwächen-Analyse

<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none">• Unterrichtssituationen reflektieren• (Zwischen-)Bilanz über ein Unterrichtsvorhaben ziehen
<i>Methode zur</i>	<i>Weiterentwicklung des Unterrichts oder eines Vorhabens</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none">• zu dem jeweiligen Gegenstand werden Fragen entwickelt, z. B. was erreicht wurde, welche Schwierigkeiten bestanden haben und welche Ziele die Akteure für die weitere Arbeit anstreben• die Fragen werden im Klassenraum aufgehängt• jede Schülerin und jeder Schüler beantwortet jede Frage auf einer Karte und heftet ihre bzw. seine Karten unter die jeweilige Frage• das Ergebnis wird in der Lerngruppe ausgewertet
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none">• Feedback zum Unterricht• Analyse der Situation der Lerngruppe• Einschätzung laufender oder abgeschlossener Vorhaben• Analyse des Stands der Unterrichts- und Schulentwicklung
<i>Varianten</i>	Vierfelderanalyse
<i>Tipps für die Praxis</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Anforderung</i>• <i>Zeitumfang</i>• <i>Materialien</i>	<ul style="list-style-type: none">• schon in der Grundschule einsetzbar• 15 Minuten zur Beantwortung der Fragen• Karten, Plakatpapier, Klebstoff

Stimmungsbarometer

Ziele	Überblick über in der Gruppe aktuell vorhandene Einstellungen und Stimmungen gewinnen
Methode zum/zur	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback • Evaluation
So wird es gemacht	<div data-bbox="606 510 1257 842" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • die Gruppenmitglieder markieren auf einer im Raum angebrachten Skala mittels Klebepunkten ihre Einstellung zu einer bestimmten Fragestellung auf einer vorher festgelegten Skala <i>Beispiel:</i> Wie schätzt du die Kooperationsbereitschaft der Lerngruppe ein? Das Barometer zeigt dann die Verteilung der Einstellungen in der Gruppe an.
Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Verfahren zur Reflexion • zur Erfassung eines Meinungstrends • zur Erfassung des aktuellen Lernklimas u. a.
Varianten	Verwendung von Smileys, Skalen, Zielscheibe
Tipps für die Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • schon in der in der Grundschule einsetzbar • wenige Minuten • Klebepunkte, Plakat

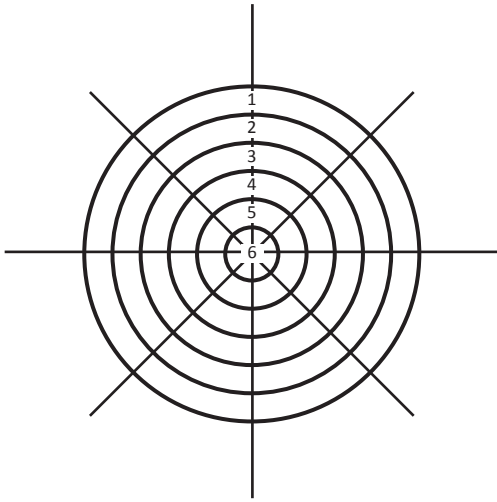
Vier Ecken (Four Corners)

<p><i>Ziele</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • aus verschiedenen Alternativen auswählen und Entscheidungen treffen • Positionen oder Interessen an einem Thema klären • individuelle Entscheidungen für alle sichtbar machen • Auffassungen begründen
<p><i>Methode zur</i></p>	<p><i>Diskussion und Meinungsbildung</i></p>
<p><i>So wird es gemacht</i></p>	<div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Vorgabe einer Problemstellung, die mehrere entscheidungsrelevante Dimensionen hat, durch die Pädagogin oder den Pädagogen • Entscheidungsfindung: Die Schülerinnen und Schüler ordnen sich auf ein Signal je nach Meinung oder Interesse einer der Ecken zu, die eine Dimension oder Alternative repräsentiert • Besprechung: Die Schülerinnen und Schüler erläutern in ihrer Ecke die Gründe für ihre jeweilige Entscheidung • Darstellung: Eine Sprecherin oder ein Sprecher jeder Ecke stellt die Meinung der Gruppe dar. Ein Gruppenwechsel während der Diskussion ist möglich, wenn Schülerinnen und Schüler die Auffassung der Mehrheit einer Gruppe nicht teilen • Weiterarbeit der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Ecken am Thema • bzw. Herbeiführung einer Gesamtentscheidung nach dem Austausch zwischen den Gruppen
<p><i>Anwendungsmöglichkeiten</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl von Themen nach Interessen • Gruppenentscheidung zu Vorhaben • Kennenlernen
<p><i>Varianten</i></p>	<p>bei kontroversen Fragestellungen können die Ecken auch den Grad der Zustimmung enthalten: „stimme zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme nicht zu“</p>
<p><i>Tipps für die Praxis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Anforderung • Zeitumfang 	<ul style="list-style-type: none"> • 10–15 Minuten • Visualisierung der vier Entscheidungsdimensionen

Vierfelderanalyse

<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtssituationen reflektieren • laufender Aktivitäten reflektieren
<i>Methode zur</i>	<i>Weiterentwicklung des Unterrichts, der Klassensituation und von Aktivitäten</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<ul style="list-style-type: none"> • auf einem Plakat werden vier Felder eingetragen, die mit „Ist-Situation“, „Zielvorstellung“, „Stolpersteine“ und „Vorgehen“ bezeichnet werden • für die einzelnen Felder werden konkrete Fragen formuliert, z. B. <ul style="list-style-type: none"> – Ist-Situation: Was haben wir bisher erreicht? – Zielvorstellung: Wo wollen wir hin? – Stolpersteine: Was behindert uns? – Vorgehen: Was sind die nächsten Schritte? Worin liegen die Chancen? • alle Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Überlegungen zu den einzelnen Fragen jeweils auf eine Karte • die Karten werden auf den Feldern befestigt • das Ergebnis wird in der Lerngruppe ausgewertet
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback zum Unterricht • Einschätzung zur Situation der Lerngruppe • Einschätzung laufender Aktivitäten • Einschätzung des Stands der Unterrichts- und Schulentwicklung
<i>Varianten</i>	Stärken-Schwächen-Analyse
<i>Tipps für die Praxis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • in der Sekundarstufe I einsetzbar • 15 Minuten zur Beantwortung der Fragen • Karten, Plakatpapier, Klebstoff

Zielscheibe

<i>Ziele</i>	schnelle Übersicht über Lern- und Arbeitsprozesse gewinnen
<i>Methode zum/zur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> • <i>Evaluation</i>
<i>So wird es gemacht</i>	<div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • die Zielscheibe wird in Wertungsstufen (z. B. von 1 bis 6 wie die Schulnoten) und Bereiche (z. B. fachlicher Gewinn, Atmosphäre, Material, Organisation) unterteilt • die Zielscheibe wird im Raum aufgehängt • jede und jeder trägt, z. B. mit einem Punkt, ihre oder seine Bewertungen ein • die Pädagogin oder der Pädagoge trägt das Ergebnis vor • die Bewertung kann kommentiert werden
<i>Anwendungsmöglichkeiten</i>	Feedback
<i>Varianten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • die Zwischenbesprechung kann auch nach der ersten Runde stattfinden
<i>Tipps für die Praxis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • schon in der Grundschule einsetzbar • wenige Minuten • Plakat oder Tafel