



ZIVILCOURAGE UND GEWALTPRÄVENTION IM FOKUS POLITISCHER BILDUNG

Qualifizierungskonzept

ZIVILCOURAGE UND GEWALTPRÄVENTION IM FOKUS POLITISCHER BILDUNG

Qualifizierungskonzept

Herausgeber:
Bundesarbeitskreis
Arbeit und Leben DGB/VHS
Robertstraße 5a
42107 Wuppertal
fon 0202/97404-0
fax 0202/97404-20
bildung@arbeitundleben.de
www.arbeitundleben.de

Redaktion: Lothar Jansen
Verantwortlich: Barbara Menke
Layout: Studio für visuelle Kommunikation, Georg Temme
Druck: Druckerei Uwe Nolte, Iserlohn 2012

Alle Fotos sind bei dem Praxis-Workshop und der Fachkonferenz
'Zivilcourage und Gewaltprävention im Fokus politischer Bildung'
am 1./2. Februar 2012 in Berlin entstanden.

Die Veranstaltung wurde fotografiert von Oliver Meyer,
'das bewegte Bild', Bielefeld.

Der Comic 'Die Geschichte des Vorurteils' ist das Ergebnis
einer Performance von '123Comics' Berlin im Rahmen
dieser Veranstaltung.

Gefördert wurde diese Publikation im Rahmen des XENOS-
Programms 'Integration und Vielfalt' durch das Bundesministerium
für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds.



EUROPÄISCHE UNION

VORWORT	4
GRUSSWORT	5
Prof. Dr. Rita Süßmuth	

I. PROJEKTERGEBNISSE UND WISSENSCHAFTLICHER DISKURS	7
DAS PROJEKT NETZWERK Q	
ENTWICKLUNG, ERGEBNISSE, FEEDBACK VON STUDIERENDEN	9
Lothar Jansen/Ulrike Künnemann	
GIBT ES EINE ‚VEREISUNG‘ DER GESELLSCHAFT?	
GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT UND GEWALT	14
Dr. Dierk Borstel	
ZIVILCOURAGE UND GEWALTPRÄVENTION IN DER/ALS POLITISCHE(N) BILDUNG	17
Prof. Dr. Albert Scherr	
VOM BLICK DER POLITISCHEN BILDUNG AUFS GANZE	
INTERSEKTIONALE PERSPEKTIVEN IN DER GEWALTPRÄVENTION	21
Susanne Offen/Jens Schmidt	
VON BEIDERSEITIGEM NUTZEN:	
DIE KOOPERATION AUSSERSCHULISCHE BILDUNG – HOCHSCHULE IM FELD VON ZIVILCOURAGE UND GEWALTPRÄVENTION	31
Prof. Dr. Heinz Süner	

II. KONZEPT ZUR QUALIFIZIERUNG FÜR BILDUNGSARBEIT IM KONTEXT VON ZIVILCOURAGE UND GEWALTPRÄVENTION	35
Dorothee Hildebrandt/Susanne Offen/Jens Schmidt	
1. Einleitung	36
2. Theoretischer Rahmen: Begriffsklärungen und Bildungsziele	37
3. Gliederung der Qualifizierung	39
4. Exemplarische Konkretisierung: Die Themenbausteine des ersten Seminars	43
5. Methodeneinsatz und -reflexion	47
6. Methodenauswahl	50
7. Fachliteratur in der Qualifizierung	59
8. Ausgewählte Methodensammlungen im Überblick	63
9. Eine kleine Medienauswahl zum Abschluss	69

AUTORINNEN UND AUTOREN	70
I23Comics präsentiert bei ARBEIT UND LEBEN: Die Geschichte des Vorurteils	71

VORWORT



Drei Jahre haben wir intensiv an dem Projekt ‚Netzwerk Q – Fortbildung, Qualifizierung, Training für Integration und Vielfalt‘ gearbeitet und freuen uns nun darüber, mit dieser Publikation ein Konzept zur Qualifizierung von Trainerinnen und Trainern für Zivilcourage und Gewaltprävention vorstellen zu können.

Eingebettet ist das Qualifizierungskonzept in Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs über die gesellschaftlichen Entwicklungslinien, den Kontext Politische Bildung, der Hochschulausbildung sowie der Vorstellung von zentralen Ergebnissen des Projektes.

‚Netzwerk Q‘ ist für den Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN das dritte Projekt im Themenfeld Zivilcourage und Gewaltprävention der letzten Jahre – ein hochaktuelles Themenfeld mit gesellschaftlichen Problemanzeigen wie Diskriminierung und Ausgrenzung von Minderheiten und der Beteiligung der Menschen an der Demokratie.

Warum ist das Aufgabe einer Weiterbildungseinrichtung wie ARBEIT UND LEBEN?

Dazu ein Zitat von Fritz Borinski, einer der Nestoren der Erwachsenenbildung der frühen Bundesrepublik Deutschland:

‚Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsenden Mut der Bürger und Bürgerinnen, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative.‘

Aber auch, so wäre zu ergänzen, aus dem Mut, nicht wegzuschauen, sich nicht abzuwenden, wenn sich Gewalt breit macht – gegen Minderheiten, gegen Mitmenschen. ‚Mut ist, Waffen mit Worten zu bekämpfen‘ – so heißt es in der aktuellen Kampagne von Misereor.

Zivilcourage ist auch die Überzeugungskraft des persönlichen Beispiels. Dies zu stärken, ist letztlich die Basis des Projektes, mit dem Ziel, wie Theodor Adorno es gesagt hat, etwas für eine Welt zu tun, in der man ohne Angst verschieden sein kann.

Mit diesem Selbstverständnis haben wir das Projekt Netzwerk Q durchgeführt und mit einem Praxis-Workshop und der Fachkonferenz ‚Zivilcourage und Gewaltprävention im Fokus politischer Bildung‘ am 1./2. Februar 2012 in Berlin abgeschlossen.

Netzwerk Q verstand sich als strategisches Projekt der außerschulischen politischen Bildung mit der besonderen Akzentuierung auf Struktur- und Netzwerkbildung in der Zusammenarbeit mit Hochschulen bundesweit und weiteren Partnern im Bereich der Jugendhilfe und Jugendberufshilfe, der Jugendverbandsarbeit und der Schulen. Das Qualifizierungskonzept ist in diesem Kontext entstanden.

Freuen würden wir uns, wenn es mit dieser Veröffentlichung gelingt, das Konzept einer breiten Fachöffentlichkeit bekannt zu machen um es dort auch anzuwenden.

Für die Förderung aus dem Programm ‚XENOS – Integration und Vielfalt‘ der Bundesregierung mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds (ESF) bedanken wir uns herzlich.

Bedanken möchten wir uns auch bei den Studierenden, die sich auf dieses Experiment eingelassen haben, und den Kolleginnen und Kollegen von ARBEIT UND LEBEN sowie den beteiligten Hochschulen.

*Ihre Barbara Menke
Bundesgeschäftsführerin*

Der gewaltförmige Austrag von Konflikten, Ausgrenzung und Diskriminierung von Minderheiten bis hin zu Übergriffen auf das Leben von Mitbürgerinnen und Mitbürgern mit Migrationshintergrund sind nach wie vor nicht zu übersehende Probleme unserer Gesellschaft. In einer nicht für möglich gehaltenen Zuspitzung hat uns die so genannte Zwickauer Terrorzelle zudem gelehrt, dass Menschenverachtung und -feindlichkeit auch heute noch in der ideologischen Aufladung des Rechtsextremismus erscheint und grausame Spuren hinterlässt.

Mit seinem Projekt ‚Netzwerk Q – Fortbildung, Qualifizierung Training für Integration und Vielfalt‘ hat unsere von den Volkshochschulen und den Gewerkschaften gemeinsam getragene Einrichtung ARBEIT UND LEBEN einmal mehr die pädagogische und politische Herausforderung angenommen, zur zivilgesellschaftlichen Entwicklung beizutragen. Durch eine bundesweit angelegte Qualifizierungs- und Bildungsarbeit und dem Aufbau von Kooperations- und Netzwerkstrukturen sollte dazu ein besonderer Akzent gesetzt werden.

Gerne hatte ich dafür zu Projektbeginn im März 2009 die Schirmherrschaft übernommen.

Entwickelt wurde ein modular aufgebautes Konzept, das als gemeinsamer Referenzrahmen für eine dreisemestrige Ausbildung von Studierenden zu Trainerinnen und Trainer für Zivilcourage und Gewaltprävention eingesetzt wurde. Darauf basierend ist an acht Hochschulen bundesweit in West- und Ostdeutschland diese dreisemestrigen Ausbildung zum Trainer/zur Trainerin für Zivilcourage und Gewaltprävention durchgeführt worden.

Ich freue mich darüber, dass mit der vorliegende Publikation das eingesetzte und evaluierte Konzept zur Qualifizierung für Bildungsarbeit im Kontext von Gewaltprävention und Zivilcourage einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht werden kann und hoffe sehr, dass nun auch von anderen Bildungsträgern davon reger Gebrauch gemacht wird.

Ganz ausdrücklich möchte ich die jetzt ausgebildeten Trainerinnen und Trainer für Zivilcourage und Gewaltprävention ermutigen, sich auf dieses durchaus schwierige Feld einzulassen und insbesondere mit jugendlichen Zielgruppen Trainings und Seminare durchzuführen. Dabei ist mir durchaus bewusst, dass es dazu eines langem Atems und großer Sensibilität bedarf, um in dem Feld tätig zu sein und mit dem notwendigen Stehvermögen auch zu bleiben.

Ich bin aber sicher, dass der gesamte pädagogische Prozess in der dreisemestrigen Ausbildung dafür eine gute Grundlage geschaffen hat. Hat doch die Evaluation auch gezeigt, dass durch die Ausbildung eine intensive Auseinandersetzung mit dem Themen Gewalt-

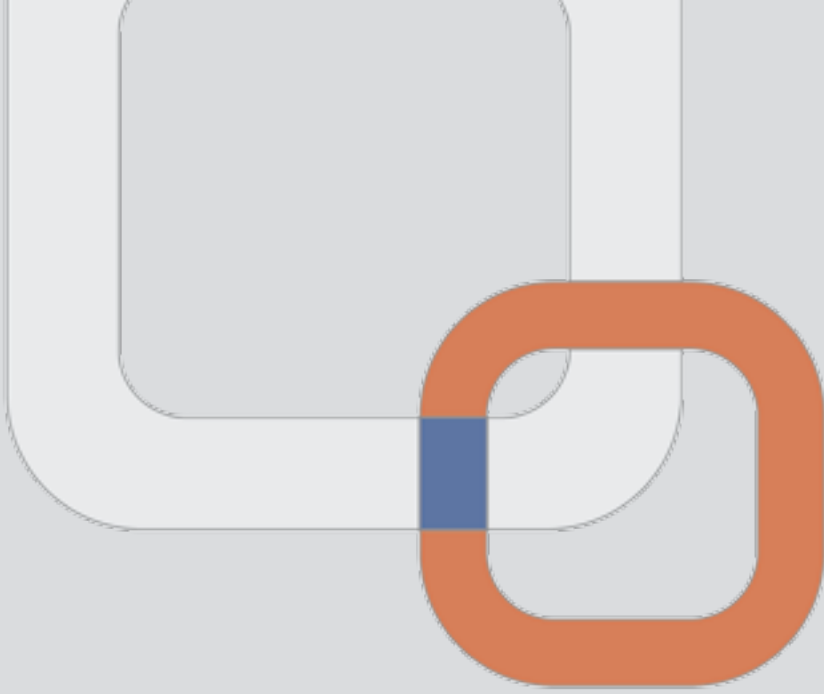


prävention und Zivilcourage stattgefunden hat. Über 90 Prozent der Befragten gaben an, mehr als vorher oder sogar viel mehr als vorher für dieses Thema sensibilisiert zu sein.

Und was mir als besonders wichtig erscheint: Die ausgebildeten Trainerinnen und Trainer gehen mit einer gehörigen Portion Selbstbewusstsein an den Start: Sagt doch die überwiegende Mehrzahl der Befragten, dass sie sich vorstellen können, in diesem spezifischen Feld der Bildungsarbeit tätig zu werden. Dazu ist das ihnen zuerkannte Zertifikat ‚Trainer/Trainerin für Zivilcourage und Gewaltprävention‘ nicht nur eine Formalie sondern ein Dokument, das sicherlich auch bei der einen oder anderen Bewerbung nach Abschluss der Hochschulausbildung Wirkung zeigen wird.

Der Fortbestand und die Weiterentwicklung der außerschulischen politischen Bildung im Interesse von Demokratie und Zivilgesellschaft ist mir von je her ein Anliegen gewesen. Umso mehr freue ich mich, dass sie als non formaler Bildungsbereich, der auch beständig um Reputation und Ressourcen ringen muss, in der Kooperation mit den Hochschulen seine spezifische Expertise zeigen konnte und sich dort mit seinen Methoden und Formaten Respekt und Anerkennung erworben hat.

Prof. Dr. Rita Süßmuth



I. PROJEKTERGEBNISSE UND WISSENSCHAFTLICHER DISKURS



ARBEIT UND LEBEN
1988 / 1995

ARBEIT UND LEBEN
Hilfswerk für Behinderte
Postfach 100 100
1000 Berlin

www.arbeitsleben.de

ARBEITS- / PROGRAMMPUNKTE

- für alle professionals
- Berufsorientierung – Qualifizierung von KontaktlehrerInnen für Berufsorientierung – Berufswahlsieger
- „Heimat deine Sterne“ .. Seminare
- gesell...
- unter...veranstaltungen für
- Ziel...
- So...
- fr...
- ...fische, ökologische, historische
- ...Bildungsarbeit: Seminar
- ...alt

- ...PARTNER
- Produk...
- Beruf...
- Berufs...
- Jugend...
- Jugend...
- DGB...
- Land...
- Bildu...
- Med...
- Univ...
- Gle...
- Kon...
- Vol...
- Ein...
- Aus...
- Tr...

DAS PROJEKT NETZWERK Q

ENTWICKLUNG, ERGEBNISSE, FEEDBACK

Lothar Jansen, Ulrike Künnemann



Zur Herleitung und Verortung

In Zeiten einer ethnischen, sozialen und kulturellen gesellschaftlichen Pluralisierung ist der Erwerb von Kompetenzen im Feld von Zivilcourage und Gewaltprävention zum Umgang mit Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt und damit zur Stärkung der Zivilgesellschaft im gesamten Bereich der sozialen Arbeit, der Jugendhilfe und Jugendberufshilfe, in der Jugend- und Weiterbildung und in der ehrenamtlichen Arbeit unverzichtbar geworden.

Kompetenzen in ihrem Arbeitsmarktbezug sind gleichzeitig für die eigene berufliche Zukunft ein positives Kriterium bei der Auswahl in Bewerbungsverfahren. Pädagoginnen und Pädagogen, andere Berufsgruppen und weitere zivilgesellschaftliche Akteure müssen in ihrem Arbeitsfeld gestärkt werden, um Diskriminierung und Gewalt im beruflichen Alltag – sei es in Zusammenhang mit dem pädagogischen Klientel, sei es im kollegialen Kontext – sicher handhaben zu lernen.

Kompetenzen im gesellschaftlichen Bezug bedeuteten öffentliches Handeln und sozialer Mut in Konflikt- aber auch Alltagssituationen und stellen unverzichtbare Elemente der Zivilgesellschaft und einer demokratischen Kultur der Beteiligung dar. Es geht um die Bereitschaft, sich für die demokratische Gesellschaft einzusetzen und aktiv Verantwortung zu übernehmen. Die gewaltfreie Aushandlung von individuellen und gesellschaftlichen Konflikten, die Sensibilisierung für strukturelle und personale Gewalt und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen haben dabei wesentlichen Anteil an dem Prozess zur Stärkung der Zivilgesellschaft.

Grundannahmen für die Projektentwicklung

- Zivilcourage und Gewaltprävention sind zwei Seiten einer Medaille und sollten zentrale Themen des Bildungsauftrags von Schule, Ausbildung, Jugendhilfe, Jugendarbeit und Jugendbildungseinrichtungen sein.
- Ein Ansatz, der sich rein auf der phänomenologischen Ebene bewegen würde und Gewaltprävention und Zivilcourage lediglich als Vermittlungsproblem von sozialen und personalen Kompetenzen versteht, würde zu kurz greifen.
- Gewalt, Ausgrenzung, Diskriminierung und gewaltförmige Konfliktlösung verweisen vielmehr auf gesellschaftliche und politische Dimensionen und sollten deshalb auch Gegenstand politischer Bildungsprozesse sein.
- Die Gewinnung und Ausbildung von pädagogischem Personal und die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sind ein strategischer Ansatz für eine auf Nachhaltigkeit angelegte Strukturbildung.

- Der Aufbau und die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen von außerschulischer politischer Bildung und (Fach) Hochschulen in den Feldern Soziale Arbeit und Lehramtsausbildung sind ein Hebel zur Implementierung der im Projekt angelegten Bildungsziele in Erziehung und Ausbildung.
- Die Entwicklung und Festigung von Netzwerken der Akteure im Feld von Politik, Schule, Jugendbildung, Jugendarbeit, Jugendberufshilfe und Hochschulen sind die Grundlage für eine auf Dauer angelegte zivilgesellschaftliche Entwicklung.

Projektauftrag und Ergebnisse

Entwickelt wurde ein modular aufgebautes Konzept, das als gemeinsamer Referenzrahmen für eine dreisemestrige Ausbildung von Studierenden zu Trainerinnen und Trainer für Zivilcourage und Gewaltprävention eingesetzt wurde. Damit sollte im Interesse von Qualitätssicherung eine Basis sichergestellt werden, auf die sich die verschiedenen Semester beziehen.

Auf dieser Grundlage ist an acht Hochschulen diese dreisemestrige Ausbildung zum Trainer/zur Trainerin für Zivilcourage und Gewaltprävention durchgeführt worden. 175 Studierende haben mindestens an einem Modul teilgenommen und sich so die Grundlagen für den Umgang mit Gewalt, Diskriminierung und Ausgrenzung geschaffen. Etwa die Hälfte hat auch das Zertifikat ‚Trainer/Trainerin für Zivilcourage und Gewaltprävention‘ erworben, um nun auch Veranstaltungen mit verschiedenen Zielgruppen im außerschulischen Bildungsbereich durchzuführen. Die gesamte Ausbildung umfasste 180 Unterrichtsstunden.

Parallel ist als Pilotveranstaltung eine berufsbegleitende Fortbildung für hauptberufliche und ehrenamtliche Mitarbeitende in der Jugendarbeit durchgeführt worden. Diese Fortbildung hatte sich insbesondere an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Jugendverbandsarbeit gewandt.

Durchgeführt wurden Trainings und Seminare für Jugendliche im Übergang Schule und Beruf, in Maßnahmen der Jugendberufshilfe oder der dualen Ausbildung. Im Erwachsenenbereich waren dies Trainings und Seminare für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, jeweils bereits zum Teil durchgeführt mit dem an den Hochschulen ausgebildeten neuen Personal. Zwischenzeitlich haben rund 75 Veranstaltungen in unterschiedlichen Formaten mit über 1.300 Jugendlichen und erwachsenen Teilnehmenden stattgefunden.

Im Grunde ist dies die Basis für die Etablierung bzw. Weiterentwicklung eines thematischen Geschäftsfeldes für die Gliederun-

gen von ARBEIT UND LEBEN mit gleichzeitiger Entwicklung von Vernetzungsstrukturen auf kommunaler und Landesebene.

An der Projektumsetzung waren zehn ARBEIT UND LEBEN-Gliederungen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen beteiligt:

Projektpartner	Aufgabe	Kooperationspartner
Bundesarbeitskreis	Projektträger	
AL Bielefeld	Entwicklung und Durchführung	Fachhochschule Bielefeld
AL Hamburg	Entwicklung und Durchführung	Universität Hamburg
AL Mecklenburg-Vorpommern	Durchführung	Universität Rostock
AL Niedersachsen Nord	Durchführung	Hochschule Vechta
AL NRW	Landeskoordination und Entwicklung	
AL Oberhausen	Durchführung	Fachhochschule Dortmund
AL Sachsen	Durchführung	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
AL Thüringen	Durchführung	Fachhochschule Erfurt
AL Berg-Mark	Durchführung	Bergische Universität Wuppertal

Die Inhalte der Hochschulausbildung

Im *ersten Semester* ging es schwerpunktmäßig um die Vermittlung von Grundlagen für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Ausgrenzung im persönlichen und beruflichen Alltag. Erworben werden sollte entsprechend ein sicherer persönlicher und kompetenter pädagogischer Umgang mit (interkulturellen) Konflikten und Gewalt, mit Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus. Themen waren Selbst- und Fremdwahrnehmung, Gewalt in gesellschaftlichen Verhältnissen, Ethnizität/Ethnisierung, Geschlecht/Sexuelle Orientierung. Thema waren auch Körpersprache und Kommunikation sowie Eingreifen/Handeln in Konfliktsituationen. Weiterhin gab erste Annäherungen an den Bildungsauftrag der außerschulischen Bildung und seine Umsetzung in der Gewaltprävention. Gearbeitete wurde mit theoretischen Inputs, wissenschaftlichen Diskursen und der praktische Erprobung des Gelernten, z.B. in Rollenspielen.

Im *zweiten Semester* wurden die Themengebiete spezifiziert und ausdifferenziert, Kompetenzen zur Vermittlung der Themen und der Umgang mit Gruppen wurden erlernt. Hier ging es um Gewaltprävention und Zivilcourage im Rahmen politischer Bildung, Gruppen- und Seminarleitung, Konzeptarbeit, Qualitätskriterien, konzeptionelle Arbeit in Kleingruppen und/oder Hospitationen, um die Erprobung von Seminarmodulen und der Reflexion von Praxiserfahrungen/Hospitationen. Gearbeitet wurde in dem Semester mit theoretischen Inputs, Methodentrainings, Hospitationen in themenbezogenen Angeboten erfahrener Trainerinnen und Trainer und der Anleitung einzelner Einheiten in der eigenen Lerngruppe an der Hochschule. Von den Studierenden wurde erwartet, dass sie am vorausgegangenen Seminar teilgenommen hatten bzw. über entsprechende Kenntnisse verfügten.

Im *dritten Semester* schließlich wurde es sehr praktisch: Eigene Seminare wurden entwickelt und durchgeführt – Praxis also vorbereitet, organisiert und reflektiert. Entsprechend gab es weitere theoretische und methodische Inputs, Praxisimulationen, Beratung und Supervision, Tätigkeit als Co-TrainerIn in Seminaren mit erfahrenen Trainerinnen und Trainer, durch Lehrende supervisierter und gecoachte Einsätze als ‚Juniortrainerin oder Juniortrainer‘. Für diese ‚Praxissemester‘ war die Teilnahme an den vorausgegangenen Seminaren zwingend.



Schlaglichter aus der Evaluation der Hochschulausbildung

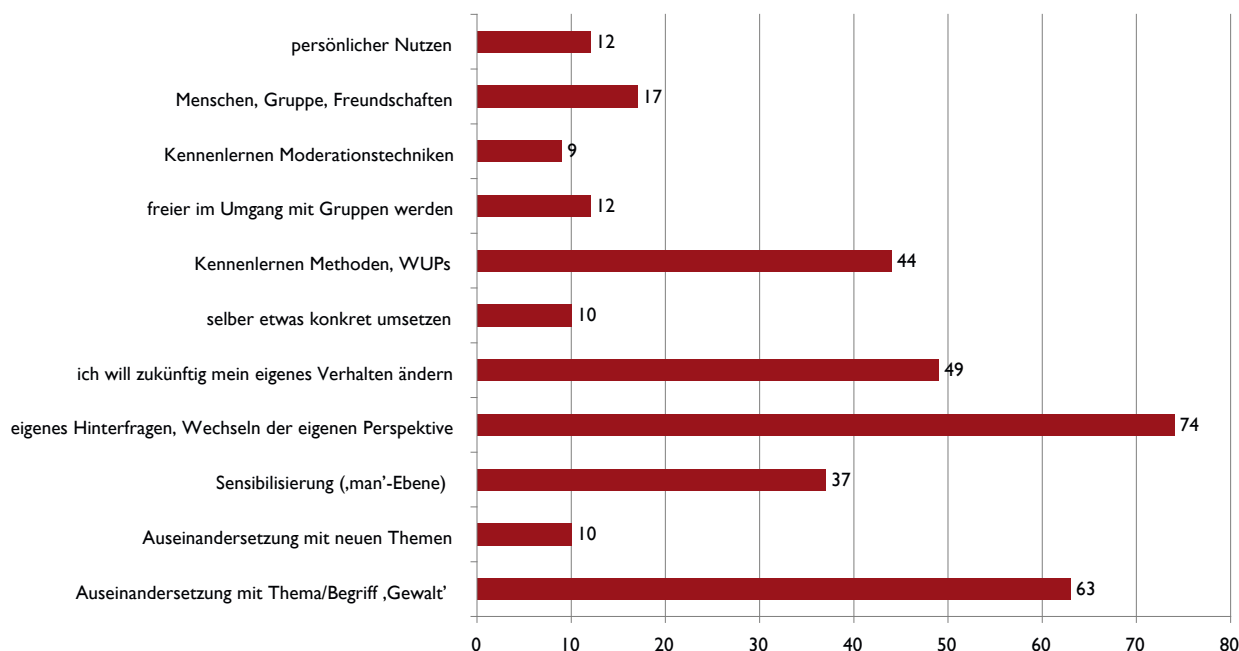
71 % aller Studierenden kamen aus Westdeutschland, 29 % kamen aus Ostdeutschland. Dies entspricht der Antragsvorgabe differenziert nach den ESF-Zielgebieten. 28 % aller Studierenden waren männlich, 72 % waren weiblich. Ungefähr 11 % aller Studierenden hatten einen Migrationshintergrund. Im Vorfeld wurden diese Ergebnisse zwar mehr oder weniger erwartet, da das Seminarangebot vor allem in klassisch weiblichen Studiengängen – Soziale Arbeit bzw. Erziehungswissenschaften/Pädagogik, Lehramt – angeboten wurde, in denen die Männerquote ohnehin schon gering ist. Gleichwohl gab es intensive Diskussionen, wie die Männerquote und auch die Migrationsquote hätten erhöht werden können. Höhere Quoten sind auch insofern relevant, da die zukünftigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem im Jugendbereich von Gewaltpräventionsmaßnahmen des öfteren zu einem größeren Anteil männlich sind und einen Migrationshintergrund haben. An dieser Stelle wäre es erstrebenswert gewesen, Trainer mit einem entsprechenden Vorbildcharakter auszubilden.

Seminarbewertung durch die Studierenden

Um die 90 % der Studierenden waren mit der Auswahl der inhaltlichen Themen mit Blick auf das Ziel der Qualifizierung zufrieden bis sehr zufrieden. Ebenfalls über 90 % der Studierenden gaben im ersten Seminar an, dass sie das Seminar für das Thema Gewaltprävention sensibilisieren konnten. Im ersten Seminar wurden die Studierenden zusätzlich gebeten, in Form einer Hausaufgabe zu der Frage, auf welchen Ebenen im Verlauf dieses Seminars eine persönliche Entwicklung bzw. eine Meinungsänderung stattgefunden habe, Stellung zu nehmen. Eine Textanalyse der Antworten ergab das folgende Bild in der untenstehenden Grafik.

Besonders viele Nennungen gab es in den Kategorien ‚eigenes Hinterfragen, Wechsel der eigenen Perspektive‘. In dieser Kategorie wurden die Aussagen jeweils in der ‚Ich-Form‘ formuliert, womit auch das Betroffen sein angezeigt wird. Ebenfalls viele Nennungen gab es bezüglich einer Sensibilisierung, die jedoch eher etwas allgemeiner in der ‚man-Form‘ ausgedrückt wurde. Erfreulich ist auch die hohe Zahl derjenigen, die angaben, sich mit dem Thema/Begriff ‚Gewalt‘ auseinandergesetzt zu haben sowie die Anzahl der Nennungen, ‚ich will zukünftig mein eigenes Verhalten ändern‘. Häufig erwähnt wurde auch die Zufriedenheit mit dem Kennen lernen von Methoden und Warm Ups (WUPs). Insgesamt scheint das erste

Hausaufgabe Studierende, I.Seminar
„Auf welchen Ebenen hat im Verlauf des Seminars eine persönliche Entwicklung bzw. eine Meinungsänderung bei mir stattgefunden?“ (Mehrfachnennungen)





Seminar damit durchaus die beabsichtigten Wirkungen bei den Studierenden erzielt zu haben.

Besonders positiv bewertet wurde die Vermittlung von Methodenwissen. 60-70 % aller Studierenden bewertete dies mit ‚genau richtig‘. Auch in den Kommentaren wird insbesondere das Kennen lernen und das Anwenden von Methoden immer wieder deutlich positiv hervorgehoben.

Im zweiten Seminar stand vor allem die Hospitation im Vordergrund. Für 71 % aller Studierenden konnte diese Möglichkeit auch tatsächlich realisiert werden. Ca. 2/3 aller Studierenden haben immerhin 6-12 Unterrichtsstunden hospitiert. Erfreulich ist die Aussage, dass 90 % aller Studierenden zufrieden bzw. sogar sehr zufrieden mit ihrem Lernertrag und ihrem Erfahrungszuwachs durch die Hospitation waren.

Zielsetzung des dritten Seminars waren insbesondere Konzeptionierung und Durchführung eines eigenen Seminars bzw. Seminarteils und somit die Umsetzung bzw. Anwendung des Erlernten aus den Seminaren eins und zwei in die Praxis. 83 % aller Studierenden haben diesen Praxiseinsatz auch tatsächlich durchgeführt und über 90 % sind insgesamt zufrieden bis sehr zufrieden mit Ablauf und Ergebnis des Praxiseinsatzes. Aus Kommentaren und Hausaufgaben wurde auch immer wieder deutlich, was es für die Studierenden bedeutete, tatsächlich als Trainerin/Trainer mit einer Gruppe zu arbeiten. Dies schien für viele ein sehr zentrales Element der Seminarreihe gewesen zu sein.

Über alle drei Seminare hinweg gab es seitens der Studierenden eine hohe Zufriedenheit (um die 85-90 %) im Hinblick auf den verwertbaren Nutzen für eine spätere berufliche Tätigkeit. Dies ist deshalb ein bedeutsamer Wert, weil es eine Zielsetzung des Projektes war, die beruflichen Perspektiven der Studierenden zu verbessern.

Mit ca. 90-95 % gab es über alle drei Seminare hinweg sehr gute bis gute Gesamtbewertungen seitens der Studierenden. Damit können die drei Seminare als insgesamt sehr erfolgreich bezeichnet werden.

Zitate aus Hausaufgaben und Kommentaren:

- Das Thema Gewaltprävention wurde als sehr sinnhaft erlebt und hat meines Erachtens eine hohe gesellschaftliche Relevanz.
- Das Thema hat Auswirkungen auf meine eigene Wahrnehmung gehabt bzw. dazu sensibilisiert, das eigene Handeln zu hinterfragen oder das eigene Handeln in Zukunft ändern zu wollen
- ‚ich bin in dieser Zeit sehr gewachsen‘
- ‚ich bin sicherer geworden‘

Weiterhin wurde betont:

- Die sehr gute Gruppen- und Arbeitsatmosphäre
- Eine hohe Zufriedenheit mit den Dozententeams, die auch teilweise als persönliche Vorbilder erlebt wurden
- Die sehr gute Theoriegrundlage
- Die sehr gute methodische Vorbereitung
- Die sehr gute Mischung aus Theorie und Praxis
- Der ausgeprägte Praxisbezug

Im dritten Seminar wurden die Studierenden zu ihrer Meinung zum Gesamtkonzept befragt und zwar mit Blick auf eine ausreichende Vorbereitung auf eine zukünftige Trainertätigkeit. Dies bewerteten 94 % mit sehr gut bis gut.

Auch an dieser Stelle wird durch weitere Kommentare und Hausaufgaben deutlich, dass die Studierenden das notwendige fachliche Selbstvertrauen gewonnen haben und auch eine hohe Motivation haben, Trainings tatsächlich in der Praxis durchzuführen. Trainings zur Gewaltprävention werden als gesellschaftlich hochgradig sinnvoll und wichtig eingeschätzt und die Studierenden möchten ‚ihren‘ Beitrag dazu leisten – ‚Ich tu endlich was und habe Spaß dabei!‘.

Zielsetzung der Seminare war die Ausbildung zukünftiger Trainerinnen und Trainer. Dazu wurden die Studierenden am Ende des dritten Seminars befragt, ob sie sich vorstellen könnten, zukünftig als Trainerinnen und Trainer zu arbeiten. Diese Frage beantworteten 61 % aller Studierenden mit ‚ja‘. Weitere 20 % beantworteten diese Frage ebenfalls grundsätzlich mit ‚ja‘, wünschten sich aber noch zusätzliche Unterstützung bei einer Aufnahme der Trainertätigkeit. D. h. das über 80 % der Studierenden die Zielsetzung des Seminars erreichten, was als ausgesprochen erfolgreich bewertet werden kann!

Versuch einer Abschlussbilanz

Der gewählte Projektansatz eignet sich zur Gewinnung von Nachwuchskräften und Ausbildung von neuem pädagogischen Personal. Den Studierenden wurde eine sehr hochwertige und persönlich sowie beruflich nutzbringende Qualifizierung angeboten. Die weitere Umsetzung an den Standorten ist jedoch von den jeweiligen Standortbedingungen abhängig. Der Projektansatz war an denjenigen Standorten erfolgreich:

- die über Strukturen zur Nachwuchsbindung verfügen wie z.B. Teamarbeitskreise,



- die auch über Seminarstrukturen und Regelangebote verfügen, in denen die neu ausgebildeten Teamerinnen und Teamer eingesetzt werden können und
- die überwiegend mit Studierenden zusammengearbeitet haben, deren berufliche Zielfelder sich auch auf die außerschulische Bildungsarbeit beziehen.

Es muss berücksichtigt werden, dass Studierende in den neu gegliederten Studiengängen weitaus weniger Zeitreserven haben als dies früher der Fall war, um neben dem Studium zu arbeiten und meistens auch nur mittelfristig bis zur Beendigung des Studiums bzw. bis zum Einstieg ins Berufsleben als Trainerinnen und Trainer zur Verfügung stehen. Die Durchführung eines dreisemestrigen Angebotes in den neuen Bachelorstrukturen ist nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich, daher sollten für Folgeprojekte weitere zeitliche Formate konzipiert werden.

Bei der Mehrzahl der AL-Standorte bestanden bereits im Vorfeld Kontakte zu den Hochschulen, mit denen das Projekt gemeinsam durchgeführt wurde. Die Kooperation an sich gestaltete sich bei den meisten Partnern sehr gut und die Hochschulen schätzten das dreisemestrige Angebot sehr. Damit konnten sich die AL-Standorte durchaus positiv positionieren. Für die Profession ‚Politische Bildung‘ und ihre Projektarbeit erweisen sich der punktuell verstärkte Bezug auf wissenschaftliche Expertise und das akademische Arbeiten als Gewinn, wenn nicht gar als notwendige Daueraufgabe.

Eine *Fortführung des Angebotes* in der dreisemestrigen Form wird voraussichtlich nur an wenigen der kooperierenden Hochschulen stattfinden. Dies hat insbesondere Finanzierungsgründe, da die Hochschulen keine Mittel haben, das Angebot weiter zu finanzieren, es organisatorische Schwierigkeiten mit der Einpassung in das Bachelorsystem gibt oder aber die Ansprechpartner wechselten und Kooperationen wieder von vorne hätten aufgebaut werden müssen. Einige der am Projekt beteiligten Dozentinnen und Dozenten übernehmen allerdings zukünftig Lehraufträge für die Hochschulen zum Thema Gewaltprävention als Teil von Ausbildung und Berufsvorbereitung. So gelingt auf diesem Wege eine Implementierung der Projekteinhalte in die Hochschulausbildung.

Die AL-Standorte haben insbesondere von der *Entwicklung eines standardisierten Konzeptes* profitiert, das hochschulfähig, d. h. wissenschaftlich ausgerichtet ist, ohne jedoch die Praxisbezüge zu vernachlässigen. Ein einzelner Standort hätte ein derartig umfassendes Curriculum nicht entwickeln können. Größenordnungsmäßig gehört dieses Projekt zu den größten Qualifizierungsprojekten von ARBEIT UND LEBEN.

Hervorzuheben ist darüber hinaus die *Verbindung von Gewaltprävention und Politischer Bildung*, die es in dieser Form sonst nicht gibt. Fast alle AL-Standorte konnten sich im Bereich Gewaltprävention gegenüber ihren Kooperationspartnern sowie in Kooperationsstrukturen weiter profilieren und sich als Träger von Bildungsveranstaltungen zu diesem Thema regional bzw. kommunal etablieren.

Auch die Hochschulen konnten sich mit diesem *Theorie-Praxis Angebot* in besonderer Weise profilieren, da es eine Ausnahme im üblichen Seminarangebot der Hochschulen darstellt. Die direkte Anbindung und Erprobung in der Praxis ist in dieser Form ein Alleinstellungsmerkmal der Ausbildung und wurde von den Teilnehmenden und den Hochschulvertreterinnen und -vertretern sehr geschätzt. Auch die Studierenden betonten die besondere Verbindung von Theorie und Praxis dieses Angebotes und den besonderen Stellenwert im Vergleich zu üblichen Hochschulangeboten.

Der Zugriff der Hochschule auf ein Curriculum, das aufgrund eines bundesweiten Erfahrungs- und Know-How-Austauschs im Themenfeld ‚Zivilcourage und Gewaltprävention‘ entwickelt wurde, hat einen wesentlichen *externen Impuls für die Ausbildung* der Studierenden gebracht. Von einer gemeinsamen theoretischen Ebene ausgehend konnte die Umsetzung in die Praxis anschließend auf lokale Gegebenheiten vorgenommen werden.

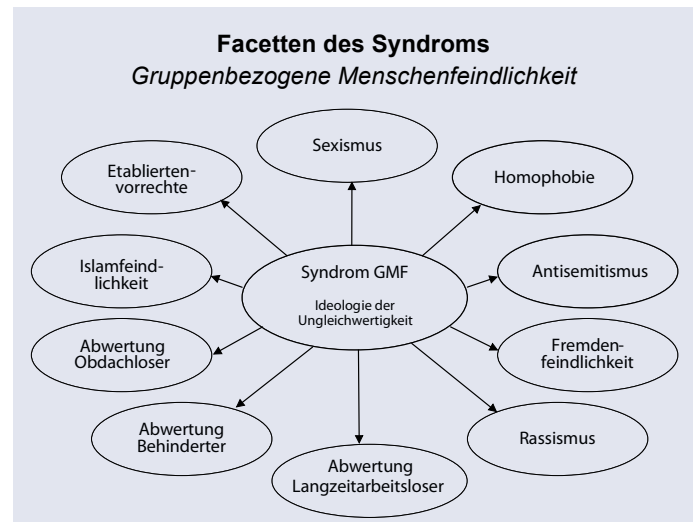
Auch die Qualifizierung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld ‚Gewaltprävention‘ ist für die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeit im Schulbereich wichtig und wird bislang von den Hochschulen nicht angeboten. Dafür gilt es die Kultusministerien zu sensibilisieren und dafür zu werben, dass dieses Angebot generell in die Ausbildung für das Lehramt eingeplant wird. Darüber hinaus sollte es ein Fortbildungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer an allen Schulen sein, da es hier einen realen Bedarf gibt.

Das Projekt hat den *Aufbau funktionierender und nachhaltiger kommunaler Netzwerke* unterstützt. Vielfach ist ‚Gewaltprävention‘ im öffentlichen Raum und bei potentiellen Kooperationspartnern ein Stichwort, das Anlass motiviert und problembezogen angesprochen wird, selten aber mit der Bereitschaft zu grundlegender Thematisierung und ausreichender Finanzierung verknüpft ist. Um diese reduzierte Sichtweise zu kompensieren, verfügte das Projekt über eine gute lokale Verwertbarkeit. Das Thema ‚Gewaltprävention‘ bekam damit eine politisch determinierte Relevanz auch in lokalen Bezügen.

Der Titel meines Vortrags scheint aus der Zeit gefallen zu sein. ‚Vereisung der Gesellschaft‘, was soll das sein? Das klingt nach nostalgischer Gesellschaftskritik. Gestern erst erreichte mich eine Pressemitteilung des FDP-Fraktionsvorsitzenden Brüderle. Darin heißt es: ‚Für Deutschland waren es zwei gute Jahre. (...) Deutschland boomt. Seit 20 Jahren gab es nicht mehr so wenige Arbeitslose. Auch beim Wachstum und den Staatsfinanzen (sieht es) ... besser aus.‘ Und jetzt stehe ich hier und spreche von einer ‚Vereisung der Gesellschaft‘. Na ja, immerhin ist ein Fragezeichen im Titel.

Und tatsächlich sind ja einige Daten hervorragend. Die Arbeitslosenquote liegt konstant unter drei Millionen. Die Politiker (fast) aller Fraktionen feiern dies wahlweise als Erfolg der aktuellen oder der vorherigen Regierungskonstellationen. Dabei könnte man es belassen, wenn man eben nicht genauer hinschaut. Die schöne Arbeitslosenquote verliert an Glanz, wenn man bedenkt, dass ältere Arbeitslose (über 56 Jahre alt) gar nicht mehr mitgezählt werden. Wir haben in Deutschland derzeit 1,4 Millionen so genannte ‚Aufstocker‘. Das heißt: die Menschen sind in Arbeit, teilweise sogar Vollzeit, verdienen aber so wenig, dass sie beim Staat Zuschüsse beantragen müssen, um wenigstens auf das Niveau von Hartz IV zu kommen. Dann gibt es in Deutschland 7,3 Millionen ‚Minijobber‘, zumeist auf Basis von 400-Euro-Verträgen, etwa 5 Millionen von ihnen haben kein zweites Einkommen. Deren Lebensrealitäten kommen in den schönen Zahlenwerken nicht mehr vor, prägen aber die gesellschaftliche und politische Kultur in diesem Land entscheidend mit. Es lohnt sich somit, ein wenig hinter die aufgestellten Kulissen der politischen Arena zu gucken.

In Bielefeld hat das schon Tradition. Seit zehn Jahren gibt das Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung einen jährlichen Bericht zu den ‚Deutschen Zuständen‘, erschienen im Suhrkamp Verlag, heraus. Dieser Bericht basiert auf repräsentativen Umfragen in der Bevölkerung und beschäftigt sich mit einem zentralen Element der demokratischen Kultur, nämlich den Einstellungen gegenüber schwachen Gruppen in der Gesellschaft. Unter Leitung von Prof. Wilhelm Heitmeyer wurden dazu ein neues Analyseraster und vor allem auch ein Begriff geprägt: ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘. Kern dieses Syndroms ist die Ideologie der Ungleichwertigkeit. Ganze Gruppen werden systematisch abgewertet und interessant war für uns, dass zwischen diesen Abwertungen ein statistischer Zusammenhang besteht. Das folgende Schaubild zeigt dessen Einzelelemente:



Die Ergebnisse der ‚Deutschen Zustände‘ erlauben Trendaussagen zur demokratischen und humanen Qualität unserer Gesellschaft im Verlauf der letzten zehn Jahre. Es ist ein Tiefenblick mit dem Blick auf schwache Gruppen. Erlauben Sie mir eine Auswahl weniger Ergebnisse. Einige Trends sind z. B. durchaus positiv. So sind etwa Homophobie und der klassische Sexismus kontinuierlich abnehmend. Verschwunden sind sie natürlich nicht. In der letzten Untersuchung aus dem Jahr 2011 stimmten immer noch 18,5 % der Befragten ‚voll und ganz‘ oder ‚eher‘ der folgenden Aussage zu: ‚Frauen sollten sich wieder mehr auf die Rolle der Ehefrau und Mutter besinnen‘. Eine relative Abnahme – nicht über den ganzen Verlauf – im Gegensatz zum Jahr 2011 gab es bei einigen weiteren Aussagen. Drei Beispiele:

‚Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss‘ stimmen 13 % zu. Das sind 3,4 % weniger als im Vorjahr. ‚Wer schon immer hier lebt, sollte mehr Rechte haben, als die, die später zugezogen sind, meinten 30,8 % und damit 6,9 % weniger als im Jahr davor. ‚Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt bleiben‘, meinen 22,6 % und damit 3,5 % weniger als 2010.

Bei vielen Facetten des Syndroms gab es über den Verlauf von zehn Jahren eine bedrückende Konstanz. Weitgehend stabile Verläufe gab es bei der Abwertung von Langzeitarbeitslosen, der Fremdenfeindlichkeit, der Abwertung von Obdachlosen, Rassismus und der Abwertung von Behinderten.

GIBT ES EINE ‚VEREISUNG‘ DER GESELLSCHAFT?

GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT UND GEWALT¹

Dierk Borstel



Bei einigen Teilbereichen stiegen die Zahlen 2011 auch wieder deutlich an. Das gilt z.B. für die folgenden drei Aussagen:

‚Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt‘ stimmen 12,5 zu (+ 1,5 % im Gegensatz zu 2010)

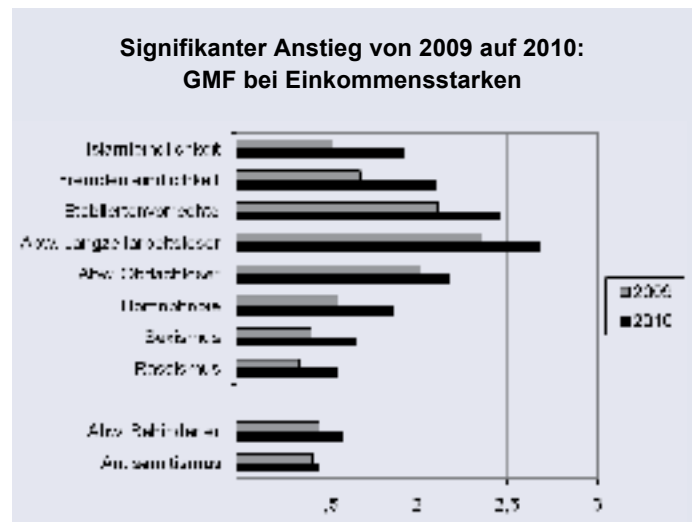
‚Die meisten Langzeitarbeitslosen sind nicht wirklich interessiert daran, einen Job zu finden: 52,7 % (+ 5,4 %)

‚Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken.‘: 29,3 % (+ 4,9 %)

Blickt man nun auf die Bilanz dieser zehn Jahre Forschung zurück, fallen mindestens drei Aspekte besonders auf:

1. Das Syndrom ist erschreckend konstant. Trotz der natürlichen Schwankungen in einer solchen Untersuchung, hat sich das Syndrom konstant gehalten. Die Abwertung von schwachen Gruppen ist damit ein (natürlich nicht der alleinige) Bestandteil der deutschen Alltagskultur. Diejenigen, die zum Syndrom zu zählen sind, sehen sich selbst nicht als randständig oder politisch rechts stehend, sondern begreifen sich in ihrer absolut überwiegenden Mehrheit als die politische und gesellschaftliche Mitte der Gesellschaft.
2. Im Laufe der Jahre wurden immer wieder neue Syndromelemente ergänzt und immer zeigte sich der statistische Zusammenhalt des Syndroms. Eine Abwertung kommt damit oft nicht alleine. Es geht nicht um eine schwache Gruppe, sondern um eine Vielzahl von schwachen Gruppen, die abgewertet werden.
3. Hinter den Abwertungen verbergen sich verschiedene Menschenbilder. Beim Rassismus ist es das biologistische Menschenbild, nach dem Mensch weniger Kulturwesen sondern nur Ausdruck seiner Gene sei und dass die Menschen in Rassen höher- und minderwertiger Natur sortiert. Deutlich sind auch rein ökonomistische Menschenbilder. Der Mensch wird darin reduziert auf seinen ökonomischen Nutzwert. Wer weniger Nutzwert erbringt, hat demnach auch keine Solidarität mehr verdient. Am Ende setzt sich der Stärkere zu Recht durch. Schutzrechte für Schwache werden dann abgelehnt oder verkommen zu einem Gnadenakt der Leistungsträger. Mit dem Anspruch unseres Grundgesetzes und seines Leitprinzips der Gleichwertigkeit aller Menschen ist ein solches Menschenbild – trotz seiner unverkennbaren Verbreitung – nicht kompatibel.

Blickt man nun aus der Perspektive schwacher Gruppen auf die Gesellschaft, kann von einer Wärmestube somit keine Rede sein. Die Kälte hat Tradition und dann gilt es noch einmal genauer hinzugucken, nämlich auf das Krisenjahr 2009. In der Untersuchung gibt es mehrere Unterscheidungskriterien von Gruppen. Ein Kriterium ist das Einkommen. Schauen wir deshalb auf das Krisenjahr 2009 und dabei auf die Einkommensstärksten. Die folgende Tabelle verdeutlicht ein besonderes Problem:



Die Tabelle zeigt den Unterschied von 2009 auf 2010. Bei den Einkommensstärksten stiegen in der Krise alle (!) abwertenden Einstellungen gegenüber den schwachen Gruppen. Der Anstieg umfasste alle Bereiche und war statistisch eindeutig. In der Krise entsolidarisierten sich die Einkommensstärksten von den schwachen Gruppen. Das war ein Akt der Entsolidarisierung von oben, der bedrückt und für die Zukunft nichts Gutes verheißen muss, auch wenn die Einzelwerte der Abwertungen bei Einkommensschwachen oft noch über denen der Einkommensstärksten liegen.

Wir befinden uns derzeit in einem Krisenzyklus. Auf die Finanzkrise folgte die Wirtschaftskrise. Der Staat investierte in die Krisenrettung. Es folgten die Fiskal- und jetzt eine europäische Schuldenkrise. Deutschland gilt dabei als Hort gesellschaftlicher Stabilität. In den europäischen Nachbarstaaten ist aus der Schuldenkrise längst eine Gesellschaftskrise erwachsen. Ungarn versucht sich in einem neuen Nationalismus, in Griechenland, Italien und Spanien rebellieren die Jungen und die Verlierer der Sparmaßnahmen. Die politischen Systeme beginnen zu wackeln. Für Deutschland gilt das alles als undenkbar. Ich hoffe, dass es so bleibt. Sicher bin ich mir nicht, denn die Schuldenkrise wird natürlich durchgereicht, z.B. an die Kommunen. Dort herrscht

¹ Beim vorliegenden Text handelt es sich um die überarbeitete Fassung des Vortrags bei der Fachkonferenz.

an vielen Brennpunkten, im Ruhrgebiet, in Teilen Ostdeutschlands, Notstand. Kommunen sind aber der Ort, wo Demokratie erwächst und erfahrbar ist. Wenn die Kommunen zu reinen Verwaltern von Abwasser und Müll werden, stirbt auch ein wichtiges Stück demokratischer Kultur und Erfahrbarkeit. Die Leidtragenden werden vor allem die schwachen Gruppen sein. Der Abschied der Solidarität ist in der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit angelegt und wird von ihr legitimiert. Das gilt besonders dann, wenn die Abwertung von den meinungsstarken Einkommenseliten getragen werden sollte.

Die Ergebnisse der Untersuchung beantworten dabei die eingangs gestellte Frage nicht vollständig: Ja, Ansätze der ‚Vereisung‘ sind deutlich erkennbar. Hier schlummert das jetzt schon wirksame Gift für eine demokratische und humane Verfasstheit unserer Gesellschaft. Es gibt Anzeichen, dass sich das Gift in Krisen ausweitet. Kommen diese Krisen auch in Deutschland an? Das ist noch nicht eindeutig. Anzeichen gibt es angesichts der Krisen vieler Kommunen. Wie sich das Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit weiterentwickeln wird, ist völlig offen. Klar ist nur, dass es nicht mehr – wie bisher – kontinuierlich beobachtet werden kann. Die Forschungsgelder sind verbraucht.

Was diese Gesellschaft auf jeden Fall braucht, ist eine neue Form der Anerkennung schwacher Gruppen. Es braucht eine Kultur der Gleichwertigkeit. Das wird nicht automatisch und als Selbstdäuer gehen. Es wird auch nicht den einen Weg, sondern viele Bausteine dazu geben. Das Projekt von ARBEIT UND LEBEN ist eines davon. Ich danke deshalb für die Einladung, ihr Zuhören und vor allem für ihr Engagement für eine humane Gesellschaft.



ZIVILCOURAGE UND GEWALTPRÄVENTION IN DER/ALS POLITISCHE(N) BILDUNG¹

Albert Scherr



Im Folgenden soll – in Form einer kurz gefassten Kommentierung – das ‚Projekt Q‘ im Kontext der neueren Diskussion zu den Aufgabenstellungen und Perspektiven einer zeitgemäßen politischen Bildung verortet werden.

Dabei gehe ich von einem Verständnis politischer Bildung aus, das deren Aufgabe zentral in der Motivierung und Befähigung von Jugendlichen und Erwachsener sieht, am politischen Diskurs teilzunehmen, ihre Sichtweisen und Interessen zu artikulieren, an der politischen Willensbildung und an politischen Entscheidungen mitzuwirken. Politische Bildung ist so betrachtet Ausdruck und Element partizipatorischer Demokratie, also mehr und anderes als ein Mittel staatlich-politischer Einwirkung auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene (siehe dazu Kohlstruck 2011; Scherr 2010).

Vor diesem Hintergrund kann zunächst festgestellt werden: Die Förderung von Zivilcourage ist – obwohl sie über gängige Konzepte politischer Bildung hinausgeht – als eine Zielsetzung zu betrachten, die mit der Perspektive der Förderung partizipatorischer Demokratie übereinstimmt. Dies gilt aber keineswegs in gleicher Weise für eine Orientierung politischer Bildung am Ziel der Gewaltprävention. Denn die Verhinderung von Gewalt – im Sinne manifester physischer Gewalt bzw. strafrechtlich relevanter Delikte – gehört ersichtlich keineswegs zu den genuinen Aufgaben politischer Bildung. Und es ist nicht nur fraglich, ob mit den Mitteln politischer Bildung tatsächlich ein relevanten Beitrag zur Verhinderung von Gewalttaten geleistet kann sowie offenkundig, dass Politische Bildung diesbezüglich nicht an die Stelle von Sozialpädagogik und Polizei treten kann. Zudem wird Politische Bildung mit der Zielsetzung Gewaltprävention potenziell für eine staatlich-politische Aufgabenzuweisung in Anspruch genommen, die nicht deutlich von der Tendenz zu einer Instrumentalisierung politischer Bildung, wie sie sich im Rahmen des neueren Extremismusdiskurses abzeichnet, abgegrenzt ist. Insofern ist es durchaus diskussionsbedürftig, ob Politische Bildung sich die Erwartung, einen Beitrag zur Gewaltprävention zu leisten, zu eigen machen sollte.

Das Projekt Netzwerk Q im Kontext der Entwicklung politischer Bildung seit den 1990er Jahren

Die Politische Bildung, insbesondere die außerschulische Bildung, hat sich seit Anfang der 1990er Jahre in außerordentlich produktiver und kreativer Weise der Herausforderung gestellt, Antworten auf die Situation zu finden, die insbesondere mit der Entstehung und Verfestigung des neuen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus deutlich wurde. Die für die frühen 1990er Jahre charakteristische Situation der anfänglichen Ratlosigkeit² ist inzwischen überwunden; Pädagogik und Sozialarbeit können von sich behaupten, dass sie ihre Fähigkeit nachgewiesen haben, auf eine veränderte Situation mit theoretischen und praktischen Weiterentwicklungen zu reagieren. Denn es wurden theoretisch fundierte Konzepte und praxisorientierte Handreichungen für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt und erprobt. Und trotz unterschiedlicher Akzentuierungen, die Konzepte der interkulturellen und antirassistischen Bildung, der historisch-politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, der Demokratiepädagogik und Diversity-Pädagogik sowie der Jugendarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen vornehmen (siehe dazu Hornel/Scherr 2004), kann von einem gemeinsamen Grundkonsens ausgegangen werden. Diesen würde ich als Bemühung charakterisieren, demokratische und menschenrechtliche Prinzipien als Grundlage einer Gesellschaftsgestaltung zu begreifen, die auf die Überwindung aller Formen von Diskriminierung und die Herstellung sozialer Gerechtigkeit zielt. Deutlich wird dieser übergreifende Grundkonsens auch darin, dass – trotz aller Kontroversen zwischen den Herangehensweisen – auf der Ebene der konkreten Materialien für die Bildungsarbeit erhebliche Übereinstimmungen zwischen unterschiedlichen Ansätzen deutlich werden. Es gibt – trotz Differenzen im Hinblick auf einzelne Aspekte – insofern kaum noch ein Erkenntnisproblem in Hinblick auf die Frage, was sinnvolle Interventionen, was ihre Möglichkeiten und was ihre Grenzen sind.

Es sind jedoch nach wie vor auch durchaus gravierende Problemlagen zu verzeichnen:

- Eine positive Leistungsbilanz lässt sich vor allem für die außerschulische Jugendarbeit und Jugendbildung ziehen, nicht aber für die schulische Bildung, die berufliche Bildung und die Hochschulen. Denn die Kerninstitutionen des Bildungssystems haben sich als erheblich unbeweglicher erwiesen, als die außerschulische Bildung.

¹ Beim vorliegenden Text handelt es sich um die überarbeitete Fassung des Vortrags bei der Fachkonferenz; auf Literaturhinweise wird weitgehend verzichtet.

² Anfang der 1990er Jahre waren die schulische und außerschulische Pädagogik, auch die politische Bildung vom Sichtbarwerden des neuen Rechtsextremismus zunächst überrascht und zunächst auch ratlos. Diese Ratlosigkeit wurde in den heftigen Kontroversen über das Konzept der sog. ‚akzeptierenden Jugendarbeit‘ deutlich, das zunächst als einzig innovative Antwort auf die neue Herausforderung sichtbar war und deshalb im Zentrum der Auseinandersetzung stand.

Dies ist ersichtlich hoch folgenreich: Die Reichweite der außerschulischen politischen Bildung ist erheblich geringer als die von Schulen, beruflicher Bildung und Hochschulen – und die außerschulische Politische Bildung erreicht nur diejenigen, die von ihr erreicht werden wollen. Deshalb ist die außerschulische Politische Bildung eher in der Lage, als Empowerment und Qualifizierung Unterstützung für diejenigen wirksam zu werden, die menschenrechtlichen und demokratischen Prinzipien prinzipiell zustimmen, denn als eine tatsächlich präventive Bildungsarbeit, die auch diejenigen erreicht, die in sozialen Kontexten aufwachsen, in denen Affinitäten zu antidemokratischen, nationalistischen und rassistischen Denkweisen tradiert werden.

- Darauf bezogen ist eine entscheidende Stärke des Netzwerk Q darin zu sehen, dass es die Hochschulen als eine Kerninstitution des Bildungssystems mit einbezieht. Dies ist zweifellos als ein Schritt in die richtige Richtung zu bewerten. Dieser ist aber nicht ausreichend: In einem nächsten Schritt wäre es, auch wenn dies utopisch klingt, erforderlich, Kernelemente menschenrechtlicher und antirassistischer Bildung in den Regelstrukturen von Studiengängen, insbesondere in der LehrerInnenbildung zu verankern, also über die Form einer Zusatzqualifizierung hinauszugehen. In einem nächsten Schritt wäre es zudem erforderlich, endlich zu einer Verankerung von Menschenrechtsbildung, antirassistischer Bildung, interkultureller Bildung und Diversity-Pädagogik in den Regelstrukturen der Schulen, sowie in der beruflichen Bildung zu gelangen. Denn es ist zwar unverzichtbar, aber unzureichend, die ohnehin Gutwilligen zu stärken, zu qualifizieren und zu sensibilisieren. Vielmehr besteht ein Bedarf an einer demokratischen und menschenrechtlichen Allgemeinbildung, die auch diejenigen erreicht, die auf der Basis freiwilliger Teilnahme nicht erreicht werden können bzw. wollen.

Ich neige zu der Einschätzung, dass die diesbezüglichen gesellschaftlichen Bildungserfordernisse, immer noch nicht zureichend erkannt sind. Zwar hat sich inzwischen die Einsicht durchgesetzt, dass Ungleichheiten und Diskriminierung legitimierende Diskurse und Einstellungen auch in der sog. ‚Mitte der Gesellschaft‘ verankert sind. Gleichwohl scheint man sich politisch damit zufriedengeben zu wollen, auf eine Förderung außerschulischer Bildung durch immer neue Modellprojekte zu setzen, während ein Veränderungsbedarf in den Regelinstitutionen des Bildungssystems kaum gesehen wird. So lange dies der Fall ist, kann von einer zureichenden Prävention nicht die Rede sein.

Ich kann in diesem Zusammenhang auch nicht darauf verzichten, auf drei neuere Entwicklungen hinzuweisen, die eher zu einer Schwächung denn einer Stärkung präventiver Bildungsarbeit beitragen:

- Die außerschulische Jugendarbeit und die politische Jugendbildung sind in den vergangenen Jahren strukturell nicht gestärkt, sondern strukturell geschwächt worden. Im Bereich der Jugendarbeit ist ein erheblicher Stellenabbau erfolgt. Diese Schwächung der Jugendarbeit ist insbesondere deshalb kontraproduktiv, weil sie die Chancen von Kindern und Jugendlichen senkt, Zugang zu pädagogisch verantworteten Angeboten der Freizeitgestaltung zu finden; dies stärkt zugleich die Chancen der NPD und von Kameradschaften, sich – insbesondere im ländlichen Raum – als Interessenvertreter jugendlicher zu positionieren und pädagogische Felder zu besetzen.

- Im vergangenen Jahr hat die Bundesregierung im Rahmen ihrer Förderprogramme bekanntlich allen Projektträgern abverlangt, eine sog. Extremismuserklärung zu unterzeichnen. Dies hat faktisch zu einer Schwächung der Arbeit gegen Rechtsextremismus geführt, da einige Initiativen nicht bereit waren, sich der staatlichen Erwartung, sich explizit von allen Formen des Extremismus zu distanzieren, zu unterwerfen. Und es hat sich in diesem Zusammenhang auch gezeigt, dass Zivilcourage eine schwierige Tugend ist: Im Kontext von Bemühungen, Protest gegen diese Extremismuserklärung zu organisieren, wurde deutlich, dass eine ganze Reihe von Projektträgern, welche die Extremismuserklärung ablehnen, gleichwohl nicht bereit waren, sich öffentlich gegen diese Erklärung zu positionieren, um ihre Förderung durch die Bundesprogramme nicht zu gefährden. Dies wäre meines Erachtens durchaus Anlass für ein selbstkritisches Nachdenken in der politischen Bildung und verweist auf die strukturell prekäre Situation einer Bildungsarbeit, die von den wechselnden Vorgaben der Förderprogramme von Ministerien abhängig ist.

- Die Diskussion, die nach der Aufdeckung der Mordserie des sog. Nationalsozialistischen Untergrunds geführt worden ist, tendiert dazu, die Debatte um Erfordernisse der Prävention in den Hintergrund zu drängen. Denn im Zentrum der aktuellen Debatte steht die Reform bzw. Stärkung von Kontrollinstitutionen und die Möglichkeit eines NPD-Verbots. Demgegenüber ist es m. E. erforderlich, keine Scheindebatte über die vermeintliche Alternative Kontrolle/Repression oder Prävention zu führen. Denn Politische Bildung kann Kontrollen und strafrechtliche Sanktionen nicht ersetzen; eine Reform des Verfassungsschutzes ist aber auch kein Ersatz für den erforderlichen Ausbau politischer Bildung. Insofern ist es geboten, sich gegen Diskursverschiebungen zu positionieren, die zu einer Schwächung politischer Bildung führen können.



Zur Konzeption des Projekts Netzwerk Q

Eine Stärke, und den innovativen Kern des Projekts sehe ich in der Betonung von Zivilcourage als Zielperspektive politischer Bildung. Denn damit geht das Projekt über ein Verständnis von politischer Bildung als Wissensvermittlung, Aufklärung und Reflexion hinaus und zielt auf ein handlungspraktisches Empowerment für Situationen, in denen ein mutiges Eingreifen erforderlich ist. Damit stellt sich das Projekt einer erheblichen Herausforderung: Denn Zivilcourage ist nur dann erforderlich, wenn man in einer Situation Nachteile zu befürchten hat, wenn man sich in einer Situation exponiert und dadurch angreifbar macht, wenn man befürchten muss, dass das eigene Handeln von der Mehrheit abgelehnt wird, wenn Sanktionen in Institutionen zu erwarten sind oder wenn das Risiko droht, zum Adressaten verbaler oder körperlicher Übergriffe zu werden.

Hieraus resultiert für eine Politische Bildung, die auf die Stärkung von Zivilcourage zielt, eine spezifische Problematik: In einschlägigen Kursen können Techniken erlernt werden, wie man in Konfliktsituationen intervenieren kann, und diese Techniken können in Seminaren theoretisch fundiert werden. Insofern kann Zivilcourage als ein Typus sozialen Handelns eingeübt und reflektiert werden. In Ernstsituation ist Zivilcourage aber immer auch an Persönlichkeitseigenschaften gebunden, an die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Unsicherheit und eigene Ängste zu überwinden. Denn wenn man keine Unsicherheit und keine Angst verspürt, dann braucht es auch keinen Mut, um gleichwohl entsprechend der eigenen Überzeugungen zu handeln. Deshalb stellt sich das Projekt mit der Akzentuierung von Zivilcourage eine Herausforderung, die über den klassischen Rahmen politischer Bildung hinausweist und die auch das erfordert, das zu betreiben, was man vielleicht Charakterbildung nennen kann. Damit verweist das Projekt auf den Grenzbereich psychodynamischer Prozesse, in denen es um Selbstveränderungen geht, die mehr oder weniger tiefsitzende psychische Dispositionen berühren.

Die damit einhergehende Problematik ist fachlich in den Kontroversen um das sog. Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) sowie das sog. Blue-eyed-brown-eyed-Konzept intensiv diskutiert worden. Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen: Trainingskonzepte, die mit psychodynamischen Methoden darauf zielen, emotionale Prozesse freizusetzen, überschreiten die Grenze dessen, was in der Terminologie der politischen Bildung ‚Überwältigungsverbot‘ genannt wird. Sie sind in pädagogischen Kontexten nur in dem Maß zulässig, wie strikt das Prinzip der Freiwilligkeit gewahrt bleibt, wenn Teilnehmende faktische Chancen des Ausstiegs aus überfordernden Dynamiken haben und wenn das Personal gelernt hat, die Grenze zwischen einem pädagogisch vertretbaren Lernarrangement und einer quasi-therapeutischen Intervention zu wahren.

Wie mit dieser Problematik im Rahmen des Projekts umgegangen wurde, ist mir nicht zureichend bekannt. Meines Erachtens wäre ein Verhaltenstraining zum couragierten Handeln in Konfliktsituationen dann unproblematisch, wenn dabei auf eine psychodynamische Aufheizung von Situationen verzichtet wird, sowie wenn Teilnehmende tatsächlich Möglichkeiten haben, ohne Angst vor Sanktionen, z.B. dem Verlust der Wertschätzung in einer Seminargruppe, ihre eigenen Grenzen zu markieren. Zudem halte ich eine Supervision solcher Prozesse für unverzichtbar.

Entschieden abzulehnen wäre aus meiner Sicht dagegen eine Adaption des AAT als Mittel der Gewaltprävention in der politischen Bildung. Denn das AAT ist definitiv kein Bildungskonzept, sondern im Grenzbereich von Therapie und Sozialpädagogik angesiedelt. Es verbindet eine simplifizierte psychologische Gewalterklärung mit Interventionen, die eindeutig im Bereich der Psychotherapie angesiedelt sind. Weder die fachlichen Kompetenzen der politischen Bildung noch ihre institutionelle Rahmung sind dazu geeignet, einen Rahmen für einen angemessenen Umgang mit diesem Konzept zu bieten.³

Eine dazu gegenläufige Perspektive, die ich für die Fortführung/ Weiterentwicklung des Projekts empfehlen würde, hat der amerikanische Philosoph Richard Rorty (2003) entwickelt: Er beschreibt die Aufgabenstellung einer menschenrechtlichen und gewaltpräventiven Bildung als ‚Schule der Empfindsamkeit‘: Dabei geht er von der Annahme aus, dass das zu bearbeitende Problem nicht in einer diffusen Gewaltbereitschaft oder einem Mangel an Moralität liegt, sondern in Diskursen und Ideologien, welche Grenzen des Mitgefühls und der moralischen Verantwortlichkeit etablieren:

„Nach Platons Ansicht kann man Menschen dazu bringen, netter zueinander zu sein, in dem man sie auf eine Eigenschaft hinweist, die allen gemeinsam ist: ihre Vernunft. (...) Die aufgebrachten jungen Nazischläger waren sich aber durchaus im klaren darüber, dass es viele kluge und gebildete Juden gab, doch das hat nur ihr Vergnügen gesteigert;... Es nutzt auch nicht viel, solche Leute dazu zu bringen, Kant zu lesen und zuzustimmen, dass man handelnde Vernunftwesen nicht als bloße Mittel behandeln sollte. Denn alles hängt davon ab, wer überhaupt als Mitmensch gilt:... im einzig relevanten Sinn... der Zugehörigkeit des betreffenden zu unserer moralischen Gemeinschaft.“ (ebda.: S. 256)

³ Ich halte es deshalb entschieden für eine fachlich nicht verantwortbare Fehlentwicklung, dass das sog. Anti-Aggressivitäts-Training, das in Deutschland als therapeutische Intervention für inhaftierte Gewalttäter entwickelt wurde, inzwischen zu einer gängigen Methode der Jugendhilfe avanciert ist, die Pädagogen unter oft unklaren Bedingungen anwenden (s. dazu Scherr 2009).

Bildungsarbeit steht so betrachtet vor der Aufgabe, Überzeugungen zu verunsichern bzw. zu überwinden, die bestimmte Menschengruppen aus der Reichweite der eigenen moralischen Prinzipien und des Mitgefühls ausgrenzen. Es geht um ein Lernen, das dazu führt, den ‚Sinn für die moralische Gemeinschaft so weit zu fassen, dass er über die eigene Familie, die eigene Sippe oder den eigenen Stamm hinausreicht‘ (ebda.: S. 257); ein Lernen, das dazu befähigt, auch diejenigen als Menschen zu betrachten, denen nationalistische, rassistische usw. Ideologien den Status vollwertiger Menschen bestreiten. Denn dann, wenn solche Dehumanisierung greift, erscheint es als erlaubt, Gewalt anzuwenden: Wer nicht als gleichwertiger Mensch wahrgenommen wird, für den gelten auch die elementaren Regeln des menschlichen Umgangs nicht. Gewaltprävention durch Politische Bildung wäre entsprechend als ideologiekritisches Unternehmen, nicht als psychotherapeutische Intervention zu konzipieren.

Diese Überlegung lässt sich problemlos mit dem erweiterten Gewaltbegriff verbinden, den das Projekt unter Bezugnahme auf Johann Galtung in Anspruch nimmt. Dieser betrachtet manifeste Gewalt als Artikulation struktureller und kultureller Gewalt. Gleichwohl halte ich diesen hoch generalisierten Gewaltbegriff für problematisch. Denn er verwischt den Unterschied zwischen Ungleichheit und Ungerechtigkeit, Macht und Herrschaft, gesellschaftlichem Zwang und manifesten Gewalt. Deshalb kann die Verwendung dieses generalisierten Gewaltbegriffs eine differenzierte Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen und Prozessen nicht ersetzen.

Abschließend möchte ich noch auf einen weiteren Aspekt hinweisen: Es ist meines Erachtens symptomatisch, dass in der Auflistung von Differenzkategorien und Dimensionen sozialer Ungleichheit, die im Projektkonzept vorgenommen wird, Klasse, Gender, Ethnizität, Alter, Sexualität usw. genannt werden sowie zu einer differenzierten Betrachtung der gesellschaftlichen und subjektiven Bedeutung dieser Kategorien und ihrer Überlagerungen aufgefordert wird. Nicht genannt wird aber – und dies gilt nicht nur für das Projekt, sondern für große Teile des aktuellen Diskurses – die Kategorie Staatsangehörigkeit. Es ist aber faktisch unschwer festzustellen, dass Staatsangehörigkeit unter Bedingungen weltweiter Ungleichheit eine der faktisch bedeutsamsten Ungleichheitskategorien ist (siehe dazu Pogge 2011). Gesellschaftliche Machtverhältnisse manifestieren sich darauf bezogen zentral in der staatlich-politischen Regulierung von Zuwanderung und der Begrenzung von Aufenthaltsrechten, für die legale Gewalt in erheblichem Ausmaß angewandt wird.

Im Sinne einer moralischen Anklage kann darauf bezogen mit guten Gründen formuliert werden: Wer über die Praxis der Grenzsicherung und Abschiebungen nicht reden will, soll über fremdenfeindliche und rassistische Gewalt schweigen. Denn die Rolle staatlich-politi-

scher Maßnahmen zur Migrationskontrolle bei der Produktion und Reproduktion der Grenzziehung zwischen denjenigen, denen wir uns als Staatsbürger und -bürgerinnen politisch und moralisch verpflichtet sehen sollen und denjenigen, die aus dem Geltungsbereich von Mitgefühl und Moral ausgrenzt werden, kann nicht ignoriert werden. Eine moralische Skandalisierung dieses Sachverhalts allein ist aber nicht ausreichend. Bildungsarbeit steht vielmehr vor der Herausforderung, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Legitimität strukturelle staatlich-politische Gewaltverhältnisse, die mit Migrationskontrolle und Zuwanderungsregulierung einhergehen haben und was begründbare Perspektiven ihrer Kritik sind. Dazu ist es erforderlich, sich mit der politischen und ökonomischen, aber auch der moralischen und ideologischen Bedeutung von Nationalstaatlichkeit und nationalen Grenzen differenziert zu befassen. In der Entwicklung von Konzepten einer nationalismuskritischen politischen Bildung, die sowohl die historische und systematische Verschränkung von Nationalstaatlichkeit, Demokratie und Wohlfahrtsstaat, als auch das strukturelle Spannungsverhältnis von menschenrechtlicher Moral und nationalstaatlich gerahmten Interessen anerkennt, ist eine durchaus schwierige Herausforderung für die Politische Bildung zu sehen.

LITERATUR

- Kohlstruck, Micha (2011): *Bildung ‚gegen rechts‘*. In: B. Hafenecker (Hrsg.): *Handbuch Außerschulische Jugendbildung*. Bad Schwalbach, S. 307-324
- Pogge, Thomas (2011): *Weltarmut und Menschenrechte*. Berlin/New York
- Rorty, Richard (2003): *Wahrheit und Fortschritt*. Frankfurt a.M.
- Scherr, Albert (2009): *Eine pädagogische Selbstermächtigung. Argumente wider das populistische Lob der Disziplin und die konfrontative Pädagogik*. In: H.-U. Otto/H. Sünker (Hrsg.): *Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmüdigkeit*. Neuwied, S. 135-147
- Scherr, Albert (2010): *Subjektivität als Schlüsselbegriff Politischer Bildung*. In: B. Löscher/A. Thimmel (Hrsg.): *Kritische Politische Bildung*. Bad Schwalbach, S. 303-314

VOM BLICK DER POLITISCHEN BILDUNG AUFS GANZE –

INTERSEKTIONALE PERSPEKTIVEN IN DER GEWALTPRÄVENTION

Susanne Offen/Jens Schmidt



Jugendgewalt hat immer Konjunktur: In der medialen Thematisierung spektakulärer Einzelfälle und der Mobilisierung von diffusen Ängsten für politische Kampagnen wird der Blick auf die soziostrukturellen Kontexte verstellt, in denen sich Jugendliche bewegen und Gewaltmomente entstehen. So bleibt wenig Raum für die Erkenntnis, (...) dass wir es weniger mit einer allgemein gewalttätigen und gefährlichen Jugend zu tun haben, sondern dass Jugendliche heute vielmehr in strukturell gewaltsamen Verhältnissen aufwachsen. Gleichzeitig werden sie als Problemgruppe stigmatisiert, die es ordnungspolitisch zu kontrollieren gelte.¹ Was genau jeweils mit Gewalt gemeint und was davon vorsorglich vermieden werden soll – wie es der Begriff der Gewaltprävention ja bezeichnet – bleibt in diesem Kontext oft ungenau. Bedauerlicherweise bildet sich dies auch in der Fülle an Praxisentwürfen zur Gewaltprävention ab, die zwar in großer Bandbreite eine Bearbeitung gewaltbezogener Phänomene anbieten, den Bezug zu gesellschaftspolitischen Analysen und strukturellen Fragestellungen aber selten suchen – Streitschlichtung und Anti-Mobbing-AG, Deeskalationstrainings, Fan-Projekte und Sportfeste, AAT und CT, Elternarbeit und Sicherheitskonferenzen, Box-Trainings und Kletterkurse. Gleichzeitig sind Konzepte, Projekte oder auch nur inhaltliche Impulse aus dem Kernbereich der politischen Jugendbildung in den allgemeinen Überblicksdarstellungen zum Themenfeld Gewaltprävention nur selten zu finden², während der Bereich ‚Konfliktbearbeitung/Gewaltprävention‘ als einer der Spitzenreiter bei den Themen genannt wird, die in der Praxis der politischen Jugendbildung an Bedeutung gewonnen haben³.

Im Rahmen des Projektes ‚Netzwerk Q‘ des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN wurde vor diesem Hintergrund der Versuch unternommen, die gesellschaftspolitischen und strukturellen Dimensionen der Gewaltthematik theoretisch und pädagogisch-konzeptionell für einen Präventionsansatz auszuloten und zu erschließen, der sich explizit im Rahmen politischer Jugendbildungsarbeit verortet. Die Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Macht- und Kräfteverhältnisse erfordert für die Politische Bildung einen Zugang zur damit verbundenen thematischen Komplexität. Entsprechend

wurde der theoretische Rahmen der Intersektionalität in der Qualifizierung als Grundlage für ein Verständnis von Gewalt, die Analyse gewalthaltiger Konstellationen und zur Konzipierung angemessener pädagogischer Angebote herangezogen.

Im Folgenden wird skizziert, wie Politische Bildung im Feld der Gewaltprävention intervenieren kann und wie das Verhältnis der komplexen Perspektive der politischen Bildung zur Gewaltprävention zu bestimmen ist. Exemplarisch wird dann an einigen Seminarsequenzen gezeigt, was eine solche komplexe Perspektive in der Konzeption und Praxis von Bildungsarbeit leisten kann. Außerdem werden die Erfahrungen mit dem Konzept und der Qualifizierung Projekt ‚Netzwerk Q‘ in Bezug auf das Verhältnis komplexer Theorie und komplexer Praxis reflektiert. Zusammenfassend werden am Schluss einige Grundlagen für einen Zugang der politischen Bildung zur Gewaltprävention formuliert.

Fragen und Diskussionen in der gewaltpräventiven Arbeit – ein Blick aus der politischen Bildung

Die Fragen und Thesen, die von Theorie und Praxis aus der Gewaltprävention im professionellen Diskurs zum Teil sehr kontrovers, zum Teil konsensuell diskutiert werden, sind zahlreich⁴: Im Mittelpunkt steht zweifellos der ‚Klassiker‘, die Frage nach der Fassung des Gewaltbegriffs, verbunden mit dem Problem, welche Gewaltformen auf welchen Handlungsebenen einbezogen werden sollen. Daneben stellen sich Fragen nach differenzierten Problemanalysen, die der Arbeit zugrunde gelegt werden können, nach dem Verhältnis von Wissenschaftsbezug und praxeologischem Handeln, nach dem Verhältnis von Gewaltprävention zur Kriminalprävention und in diesem Zusammenhang nach ihrer Ausrichtung als eher ordnungspolitische oder partizipativ-demokratische Maßnahme. Diskutiert wird ebenfalls, ob der Rahmen von gewaltpräventiven Ansätzen im sozialpsychologischen Bezug zum Individuum oder auch in Fragen von Menschenrechten und Demokratisierung zu finden ist. Kritisch wird zudem verschiedentlich angemerkt, dass die Wirkung von Gewaltprävention bislang kaum verlässlich untersucht sei, sie angesichts fehlender Kontinuität, finanzieller Absicherung und mangelnder Verzahnung strukturell überfordert sei und schließlich von verschiedenen Seiten aufgrund von politischen oder kommerziellen Interessen instrumentalisiert werde.

1 Groß, Melanie: Jugend als Problem?, Mai 2008. in: <http://www.feministisches-institut.de/druck/jugend.pdf>.

2 Beispielsweise werden auch in der jüngsten Veröffentlichung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg Familie, Schule, Ausbildung, Stadion und Medien als Handlungsfelder benannt sowie inhaltliche Modelle beschrieben (interkulturelle und genderbezogene Ansätze, Elternarbeit und konfrontative Pädagogik), ein expliziter Verweis auf die Arbeit der politischen Jugendbildung fehlt hingegen. Brinkmann, Heinz Ulrich/ Frech, Siegfried/ Posselt, Ralf-Erik (Hg.): Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, Berlin 2008.

3 Schröder, Achim u.a.: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand, Weinheim/München 2004, S. 197. Vgl. hierzu auch: Hafenecker, Benno: Konflikt und Gewalt als Themen in der politischen Jugendbildung. Historische Entwicklungslinien und gesellschaftspolitische Verflechtungen, in: Schröder, Achim u.a. (Hg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe, Schwalbach/Ts. 2008, S. 395-406.

4 Vergleiche zu den hier aufgeworfenen Fragen vor allem: Gugel, Günther: Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für die Entwicklungszusammenarbeit, Tübingen 2006, hier S. 13-22.



Ein Ansatz von Gewaltprävention, der sich im Rahmen politischer Jugendbildungsarbeit verortet und sowohl auf deren theoretische Grundlagen (z.B. den Politikbegriff oder Grundprinzipien wie Lebensweltorientierung) als auch auf deren umfangreiche Erfahrungen (z.B. aus der antirassistischen und geschlechterbezogenen Seminarpraxis) zurückgreifen kann, vermag auch in diesen konzeptionellen Debatten Stellung beziehen und Antworten formulieren.

Eine solche Bildungsarbeit ist im Bereich der primären Gewaltprävention anzusiedeln, wendet sich also an die Zielgruppe der Jugendlichen ganz allgemein und strebt die Verhinderung von Gewalttaten im Vorfeld und den Abbau von gewaltförmigen Strukturen auch unabhängig von ihrer direkten Wirksamkeit durch Sensibilisierung der Jugendlichen, inhaltliche Auseinandersetzung und Befähigung zu sozialem Verhalten und gesellschaftlichem Engagement an. Jede reflektierte Bildungsarbeit in diesem Feld muss sich der Herausforderung stellen, auf der Ebene der Adressatinnen und Adressaten auf ein weites Erfahrungsspektrum in Bezug auf Gewalt zu treffen – in den meisten Gruppen werden Jugendliche sein, die personale Gewalt erlitten, wie auch welche, die aktiv gewalttätig gehandelt haben; nicht selten werden Einzelne beide Seiten kennen. Entsprechend bedarf es auch im Rahmen der primären Gewaltprävention einer kontinuierlichen Klärung der Präventionsziele (Befähigung zum Eingreifen? Befähigung zur Selbstkontrolle? Zur Gegenwehr?) wie der Orientierung (welche Teilnehmenden-Positionierungen sollen bearbeitet werden?). Grundsätzlich ermöglicht die Einbettung von Gewaltprävention in die Politische Bildung, den Blick vom individuellen Erleben auf die strukturell-kulturelle Ebene zu weiten. Bildungsarbeit als Beförderung eines reflexiven Selbstverhältnisses (Scherr) trägt so zur gesellschaftlichen Teilhabe bei, indem die individuellen Erfahrungen und Deutungen zur gesellschaftlichen Ordnung ins Verhältnis gesetzt werden.

Im Einzelfall ließe sich der Ansatz mit konzeptionellen Anpassungen sicher auch auf Situationen aus dem Feld der sekundären Gewaltprävention anwenden, d. h. auf die Arbeit mit Zielgruppen übertragen, die mit konkreten Gewalthandlungen und -strukturen identifiziert werden können. Die Konstellationen und Zielsetzungen der tertiären Gewaltprävention sind durch diese Arbeit nur selten und dann komplementär abzudecken, wobei sich – je nach Kontext – einige grundlegende Prinzipien hier widersprechen können (z.B. das Prinzip der Freiwilligkeit in Maßnahmen des Strafvollzugs)⁵.

Durch den konstitutiven Bezug auf gesellschaftspolitische Kategorien ist gewaltpräventiven Ansätzen im Rahmen politischer Bildungsarbeit ein weiter Gewaltbegriff einbeschrieben, der sich nicht auf individuelle physische Gewalt reduzieren lässt, sondern strukturelle und kollektive Gewalt mit einbezieht. Klassische Schlüsselbegriffe wie Konflikt, Macht und Herrschaft sind in diesem Zusammenhang für das Verständnis und die Differenzierung von Gewaltphänomenen hilfreich. Gleichzeitig zeigen sich hier deutlicher als bei anderen gewaltpräventiven Ansätzen die Differenzen zum Feld der Kriminalprävention: Die Zielsetzungen lassen sich nicht auf die Etablierung gesetzeskonformen Verhaltens begrenzen, es geht über den Blick auf die Ebene des Individuums hinaus, die Androhung von Disziplinarmaßnahmen und Strafen, selbst deren konsensuelle Absprache, ist unvereinbar mit dem Selbstverständnis und den Herangehensweisen dieser Arbeit.

Komplexe Aufschlüsselungen – der theoretische Zugang

Vor dem Eindruck, dass traditionelle Ansätze der Gewaltprävention häufig unterkomplex, bisweilen strukturfestigend und damit kontraproduktiv erscheinen, sind Grundlagen, Anknüpfungspunkte, Umsetzungsschritte und Zielsetzungen der konzeptionellen Arbeit im Rahmen politischer Bildung für diesen Bereich genauer zu fassen. Im Rahmen einer Qualifizierung zu Gewaltprävention als politischer Bildung lassen sich folgende Aspekte als Eckpfeiler fassen: ein mehrdimensionaler Gewaltbegriff, Intersektionalität und Mehrebenenanalyse als theoretisches Instrumentarium und die darauf basierende Konzeption und Reflexion von Seminarabläufen und Methodenentwicklung.

In der Qualifizierung im Rahmen des Projektes ‚Netzwerk Q‘ sollte das Themenfeld Gewaltprävention im Bereich der politischen Bildung verortet und hinsichtlich der inhaltlichen Fundierung, der konzeptionellen Herangehensweisen sowie der methodischen Ausgestaltung dementsprechend aufgeschlossen werden. Die Fortbildung sollte dabei Theorie und Praxis miteinander verbinden, an die bereits vorhandenen Wissensbestände und Vorerfahrungen der Teilnehmenden anschließen und diese durch entsprechende Methodenvielfalt zu aktiver Partizipation am Seminar motivieren. Die professionelle Qualifizierung der Studierenden sollte im Rahmen einer kontinuierlichen Reflexion des eigenen Handelns und Standpunktes sowie der gesellschaftspolitischen Rahmenfaktoren erfolgen. Die Studierenden sollten sich dabei vor allem mit der theoretischen Diskussion zum Gewaltbegriff vertraut machen, die eigenen Bezüge zum Thema reflektieren und eine diesbezügliche Grundlage für pädagogische Arbeit entwickeln; sie sollten Ansätze, Methoden und

⁵ Zum Verständnis von primärer, sekundärer und tertiärer Gewaltprävention vgl. Schröder, Achim/ Merkle, Angela: Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe, Schwalbach 2007.



Erfahrungen aus anderen Feldern, z.B. der geschlechterbezogenen und interkulturellen Bildungsarbeit sowie aus Social Justice Trainings und intergenerationeller Bildungsarbeit auf das Themenfeld Gewalt/Gewaltprävention beziehen und reflektieren; sie sollten die Erstellung eines exemplarischen Seminarkonzeptes in der kollegialen Zusammenarbeit erproben, präsentieren und überarbeiten; und schließlich sollten sie diese erarbeiteten Kompetenzen und Konzepte in der Praxis erproben, reflektieren und weiterentwickeln.

Der Arbeit in der Qualifizierung sowie den späteren konzeptionellen und praktischen Tätigkeiten der Studierenden lag ein Gewaltbegriff zugrunde, der sich zentral auf Johan Galtungs Einteilung in (sichtbare) direkte Gewalt und (unsichtbare) strukturelle und kulturelle Gewalt bezieht. Direkte Gewalt, ob physisch und/oder verbal, ist sichtbar. Doch menschliche Aktion kommt nicht aus dem Nichts; sie hat ihre Wurzeln. Zwei davon wollen wir andeuten: eine auf Gewalt basierende Kultur (...) und eine Struktur, die selbst gewalttätig ist, indem sie repressiv und ausbeuterisch ist. (...) Strukturelle und kulturelle Gewalt sind die Ursachen direkter Gewalt.⁶ Gerade mit Blick auf den gesellschaftlichen Trend zu vereinfachenden Erklärungsmustern für Jugendgewalt ist der hier begründete Blick auf Zusammenhänge unverzichtbar. Die Kritik bezüglich einer schwierigen Operationalisierbarkeit dieses Gewaltbegriffs für die pädagogische Arbeit lässt sich aus Sicht einer politischen Bildung, deren tägliche professionelle Aufgabe es ist, komplexe gesellschaftliche Verhältnisse zu erfassen, als anspruchsvolle, aber durchaus lösbare Aufgabe betrachten. Als hilfreiche Ergänzung im Sinne angeleiteter Differenzierung sind der Fragenkatalog von Peter Imbusch, mit dem sich die verschiedenen Dimensionen von Gewalt detaillierter erschließen lassen, sowie seine Überlegungen zu institutioneller Gewalt sowie Gewalt im übertragenen Sinne und in ritualisierter Form in die Arbeit miteinbezogen worden⁷. Schließlich stellte auch die Typologie der WHO einen Bezugspunkt dar, mittels derer sich zusätzliche Dimensionen erschließen lassen, wie beispielsweise Formen selbstbezogener Gewalt (Selbstschädigung/Suizid), die Unterscheidung in physische und psychische Gewalt sowie die Frage von Vernachlässigung⁸.

6 Galtung, Johan: Gewalt ist kein Naturgesetz, in: Irene Rundbrief, Heft 3, Neuwied 2005, S. 3. Vgl. auch Galtung, Johan: Kulturelle Gewalt; in: Der Bürger im Staat, Heft 2, Stuttgart 1993, S. 106-112.

7 Vgl. Imbusch, Peter: Der Gewaltbegriff, in: Heitmeyer, Wilhelm/ Hagan, John (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden 2002, S. 24-55.

8 Vgl. WHO-Regionalbüro für Europa: Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung, Kopenhagen 2003, hier S. 4-8. Gugel kritisiert zu Recht das Fehlen der kulturellen Gewalt in dem Konzept der WHO und betont die Notwendigkeit, die verschiedenen Gewaltbegriffe komplementär anzuwenden. Gugel 2006, S. 55.

Die Diskussionen um den Einbezug von Identitätskategorien wie Gender oder Ethnizität in die pädagogische Arbeit mit dem Wissen um ihre Konstruiertheit einerseits und ihre gesellschaftliche und individuelle Wirkmächtigkeit andererseits sollten im Seminar durch die Theorie der Intersektionalität und das Modell der Mehrebenenanalyse aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Unter Intersektionalität wird die Analyse der Verwobenheit und des Zusammenwirkens verschiedener Differenzkategorien sowie unterschiedlicher Dimensionen sozialer Ungleichheit und Herrschaft in einer integrativen Perspektive verstanden⁹. So sollen neben Klasse, Gender und Ethnizität auch weitere Kategorien wie Alter, Generativität, Sexualität, Religion, Vermögen, Sesshaftigkeit, Stadt/Land, Ost/West, Bildung oder Gesundheit in die Perspektive miteinbezogen und hinsichtlich wechselseitiger Wirkungen untersucht werden. Ziel ist es dabei, die unterschiedlichen Lebenslagen von Menschen in ihren vielfältigen Zugehörigkeiten, aber auch die komplexe Anlage von gesellschaftlichen Strukturen besser erfassen zu können und so eindimensionale und damit zu kurz greifende Erklärungsmuster und Interpretationsfolien zu vermeiden. Durch den Einbezug der Mehrebenenanalyse sollen die Einflüsse und Wechselwirkungen dieser Kategorien auf drei Ebenen untersucht werden: der Struktur-, der Identitäts- und der Repräsentationsebene. Mit Strukturen sind hier Ressourcenverteilung und Partizipationsverhältnisse gemeint, die Identitätsebene umfasst individuelle Selbstkonzepte und auf der Ebene der Repräsentationen werden gesellschaftliche Werte und Normen, mediale Diskurse und öffentliche Meinungen in den Blick genommen¹⁰.

9 Vgl. Zum Konzept der Intersektionalität McCall, Leslie: The Complexity of Intersectionality, in: Signs. Journal of Women in Culture and Society, Heft 3, 2005, S. 1771-1800. Walgenbach, Katharina/ Dietze, Gabriele/ Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen 2007. Hormel, Ulrike/ Emmerich, Marcus: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden 2011. Lutz, Helma/ Herrera Vivar, Maria Teresa/ Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes, Wiesbaden 2010.

Die Anwendung des Konzepts als Forschungsperspektive findet zunehmend Verbreitung (vgl. exemplarisch die Untersuchungen von Maria do Mar Castro Varela zu Gewalt in mikro- und makropolitischen Gefügen oder von Kerstin Piepenstock zu Gewaltdiskursen an Schulen). In der pädagogischen Arbeit hingegen ist die Operationalisierung des Konzepts noch sehr selten (vgl. als Ausnahme die Arbeit von Dissens e.V., z.B. in: Stuve, Olaf: Über die Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit und Herrschaft in der Bildung. Oder – was Bingo mit Intersektionalität zu tun hat und – warum das Thema Zwangsheirat zum besseren Verständnis von TeilnehmerInnenorientierung beiträgt, in: Seemann, Malwine (Hg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und Praxis, Oldenburg 2008. Stuve, Olaf: Kein Wir, kein Nicht-Wir. Intersektionalität in der politischen Bildung, in: Lange, Dirk/Polat, Ayça (Hg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung, Bonn 2009, S. 257-269.)

10 Zum Konzept der Mehrebenenanalyse siehe Degele, Nina/ Winker, Gabriele: Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, abrufbar unter: http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf. Winker, Gabriele/ Degele, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld 2009.

Analytische Präzision könnte auch zeigen, ob die medial konstatierte Jugendgewalt in einem Stadtteil tatsächlich entlang der

Schließlich bietet dieser Ansatz eine Möglichkeit, die Teilnehmenden-Zusammensetzung von Seminaren und ihren Bezug zum Themenfeld Gewalt umfassender zu betrachten und gleichzeitig





methodisch-didaktische Aspekte des Seminarsgeschehens sensibler zu planen: Welcher Fokus wird gesetzt? Welche Inhalte sollen thematisiert werden? Wie werden die Teilnehmenden angesprochen? Von welchem Ort aus sprechen und handelt die Pädagogik? Welche Bildungsziele werden formuliert? Welche Methode entwickelt für welche Beteiligte auf welcher Ebene welche Wirkung? Oder umgekehrt: Mit welchen (und wie angewandten) Methoden kann gearbeitet werden, um die gewünschte Wirkung bezüglich spezifischer Aspekte zu erzielen? In diesem Sinne lässt sich durch die Einbeziehung der Analysemodelle und die damit verbundene theoretische Systematisierung eine Differenzierung des Alltagsverständnisses von Gewalt erreichen, die genauer auf die Situation und Strukturen sowie die Beteiligten eingeht und damit pädagogischen Ansätzen eine fundierte Basis bietet, d.h. die Zielgruppenansprache differenzieren und die Methodenauswahl qualifizieren. Für den Zugang einer Gewaltprävention im Rahmen politischer Bildung bieten Intersektionalität und Mehrebenenanalyse zudem die direkte Verknüpfung mit gesellschaftspolitischen Perspektiven, sei es über den Einbezug verschiedener, also auch gesellschaftlich häufig unbeachteter Identitätskategorien, oder sei es über die systematisch geforderte Betrachtung von Struktur- und Repräsentationsebene. Durch den konsequenten Einbezug von gesellschaftlichen Strukturen von Macht und Exklusion lässt sich das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungsformen beschreiben und damit diskutierbar machen. Gleichzeitig können individuelle Strategien der Teilnehmenden zur Selbstverortung einbezogen werden, kann Raum für eine Vervielfältigung von Selbstkonzepten geöffnet werden. Intersektionalitätsansätze geben damit einerseits die Möglichkeit zu einer fundierten Selbstreflexion und bieten Podien für Teilnehmende und ihre Interpretation von Realitäten, andererseits eröffnen sie die Möglichkeit, Verallgemeinerungen, Kulturalisierungen und Naturalisierungen einen genaueren Blick entgegenzusetzen.

Der nächste Schritt: die Verbindung zu Methodengestaltung und Seminarpraxis

In der Qualifizierung wurden diese theoretischen Zugänge und Grundlagen über entsprechend umfangreiche Textlektüre, -arbeit und -diskussion an die Teilnehmenden vermittelt, gleichzeitig aber auch praxisnah bei der Erprobung, Reflexion und Weiterentwicklung von Methoden angewandt¹¹.

¹¹ Das Konzept der Qualifizierung sah eine konsequente Verbindung aus theoretischer und praktischer Fortbildung für die Studierenden vor – sowohl in der Anlage der Gesamtveranstaltung als auch in jeder einzelnen Sitzung. Im Seminar wurde eine Vielzahl von verschiedenen Methoden unterschiedlicher Länge, Zielsetzung und Form eingesetzt; hier sollen lediglich einige einbezogen werden, die für das spezifische Anliegen politischer Bildung bedeutsam und mit den geschilderten theoretischen Prämissen verbunden sind.

Unabhängig von ihrer Feinkonzipierung für eine bestimmte Seminarsituation mit einer spezifischen Teilnehmenden-Gruppe lassen sich auch klassische Methoden der Gewaltprävention überarbeiten und ausdifferenzieren. So ist das ‚Gewaltbarometer‘ sicherlich eine häufig eingesetzte und variierte Methode in den unterschiedlichsten Konzepten und Angeboten der Gewaltprävention¹². Konzipiert als Übung, die gerade durch die Vielfalt der beschriebenen Situationen zu Diskussionen in Einstiegsphasen anregen soll, steht sie dem Ansatz von Intersektionalität und Mehrebenenanalyse schon nahe, kann bei einer entsprechenden Systematisierung sowohl die verschiedenen Beteiligten als auch die Wirkungsebenen von Gewalttaten und -strukturen umfassend einbeziehen. So könnte das Spektrum der einbezogenen gewalthaltigen Momente beispielsweise auch folgende Aspekte einbeziehen:

Ein Politiker nennt Flüchtlinge in einer Rede wiederholt ‚Asylanten‘. – Ein Unternehmen lässt seine Beschäftigten mit versteckten Kameras überwachen. – Die Fußbälle für ein Großereignis werden von Kindern in Asien hergestellt. – Die Regierung gewährt einen an Bedingungen geknüpften Kredit für ein afrikanisches Land. – Ein Nachbar reinigt regelmäßig am Wochenende im Garten seine Schusswaffe. – Die Innenbehörde bringt zur Erhöhung der Sicherheit Überwachungskameras an öffentlichen Plätzen an. – Eine junge Frau kratzt sich die Arme auf. – Eine Job-Bewerberin erhält eine Absage wegen ihres türkisch klingenden Namens. – Ein Politiker stellt die Jugendkriminalitätsrate einseitig überhöht dar. – Eine Schülerin bietet einem gestürzten Senioren keine Hilfe an und geht weiter. – Ein Erzieher ignoriert ein Kind aus seiner Gruppe durchgehend. – Eine Porschefahrerin fährt mit 215 km/h auf der Autobahn. – Ein Sprichwort besagt ‚Ein Indianer kennt keinen Schmerz‘. – Ein Polizeibeamter nimmt bei einer Demonstration eine Unbeteiligte für eine Stunde in Gewahrsam. – Ein Wirt lässt die aggressiv-sexistischen Schmierereien im Toilettenbereich seiner Kneipe stehen. – Ein Soldat. – Ein Pflegeheimbewohner bekommt eine Windel, weil das Personal keine Zeit hat, ihn zum Klo zu bringen. – Ein Lehrer sagt zu einem Schüler: ‚Du kannst nichts und aus Dir wird nichts.‘

In die Auswertung der Methode lassen sich dann weitere Fragen integrieren, die auch der gesellschaftspolitischen Perspektive der Frage von Gewaltwahrnehmung und -definition Bedeutung ver-

¹² Bei der Methode ‚Gewaltbarometer‘ geht es um die persönliche Einschätzung von Gewalt: Ab wann handelt es sich bei den Situationen um Gewalt und warum? Der Raum wird mit einer Skala von ‚Schwerwiegende Gewalt‘ bis zu ‚Keine Gewalt‘ gekennzeichnet. Alle Teilnehmenden ziehen eine Karte und entscheiden sich für eine Positionierung auf der Skala. Die Aussagen werden laut vorgelesen und der persönlichen Positionierung entsprechend neben die Skala gelegt. Die anderen Teilnehmenden sollen nun auch argumentieren. Die Person, die die Karte gelegt hat, hat die Möglichkeit, ihre Karte nach dem Austausch mit anderen umzulegen. Danach ist die nächste Person an der Reihe. Abschließend kann die ganze Reihe betrachtet, diskutiert, verändert und ausgewertet werden. Vgl. beispielsweise Zitzmann, Christina: Alltagshelden – Aktiv gegen Gewalt und Mobbing für mehr Zivilcourage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 141f.



leihen: In welchem Verhältnis stehen privater und öffentlicher Raum? Wie bedeutsam ist der gesellschaftliche Ort, von dem aus gehandelt/gesprochen wird? Wie bedeutsam ist die Sichtbarkeit der Handlung/Struktur? Wie ist das Verhältnis von Absicht und Motiv/Wirkung? Wie bedeutsam ist die Frage nach Selbstschädigung oder zwischenmenschlicher Gewalt? Welche Gewalt wird öffentlich skandalisiert? Welche Opfer von welcher Gewalt erhalten (politische) Unterstützung? Die auswertenden Fragestellungen können sich dabei gleichzeitig an der Intersektionalitätsperspektive, der Ausdifferenzierung der Mehrebenenanalyse sowie den herangezogenen Gewaltdefinitionen orientieren. Die Teilnehmenden erhalten damit schnell die Gelegenheit, ihre Definitionen von Gewalt am Parameter Gerechtigkeit zu messen und so in einen politischen Rahmen zu stellen.

Eine ähnlich strukturierte Methode, die ebenfalls die verschiedenen Beteiligten und Ebenen von Diskriminierung und Gewalt – je nach konzeptionellem Schwerpunkt – verdeutlicht, aber stärker auf Erfahrung und Empathie fokussiert, lässt sich unter den Namen ‚Wie im richtigen Leben‘ oder ‚Wer tut den ersten Schritt?‘ finden¹³. Auch hier werden verschiedene Identitätskategorien und die drei Ebenen Identität – Struktur – Repräsentation systematisch miteinbezogen.

Bei der Methode stellen sich die Teilnehmenden nebeneinander auf. Alle erhalten ein Rollenkärtchen (z.B. ‚Der 32-jährige deutsche Inhaber eines Friseursalons. Eine 35-jährige Reinigungskraft, iranischer Flüchtling, männlich, ledig. Die 28-jährige nicht erwerbstätige thailändische Ehefrau eines deutschen Omnibusfahrers. Eine 17-jährige Abiturientin, deutsch, ledig, sitzt im Rollstuhl.‘). Die Leitung stellt eine Reihe von Fragen (z.B. Kannst du ... dich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße sicher fühlen? ... ohne Probleme in ein Fußballstadion gehen? ... offen und ohne Probleme deine Religion leben? ... eine Lebensversicherung abschließen? ... deine Partnerin/deinen Partner auf der Straße küssen? ... Dich bei erfahrener Gewalt an die Polizei oder Beratungsstellen wenden?). Alle Teilnehmenden sollen nach jeder Frage überlegen, ob sie in ihrer Rolle die Frage mit ‚Ja‘ beantworten können – dann gehen sie einen deutlichen Schritt vorwärts – oder ob sie mit ‚Nein‘ antworten müssen – dann bleiben sie bei dieser Frage stehen. Nach der letzten Frage zeichnen sich Privilegien und Diskriminierungen im räumlichen Bild ab. Anschließend gibt es umfangreiche Möglichkeiten der Auswertung – auf der individuellen, empathischen Ebene genauso wie auf der Ebene gesellschaftspolitischer Strukturen: Wie habt Ihr Euch in der Rolle gefühlt? Welche Fragen waren für Euch besonders wichtig? Was hat Euch in Eurem Handeln/Vorankommen beschränkt?

Welche (Gewalt-)Situationen sind mit welcher Diskriminierungsform verbunden? Welche Reaktions- und Veränderungsmöglichkeiten gibt es?

Der Einsatz dieser Methode setzt eine Reflexion der gesellschaftlichen Positionen der Teilnehmenden voraus und ist so ein Beispiel für den praktisch-pädagogischen Nutzen eines ausdifferenzierten Gewaltbegriffs und der systematischen Mehrebenenanalyse. Indem die Übung die Teilnehmenden für die individuelle Bedeutung gesellschaftlicher Statuspositionen sensibilisieren soll, ist sie eher für Gruppen geeignet, die in ihrem Alltag sonst weniger von Diskriminierungen betroffen sind. Pädagogisch gilt es, in der Auswertung der Übung Empathie zu stiften und den politischen Rahmen gesellschaftlicher Chancen zu thematisieren.

Um in der Fortbildung der Studierenden den Intersektionalitätsansatz nicht nur in der Konzipierung einzelner Methoden und deren Anwendung auf bestimmte Seminarsituationen und Zielgruppen hin einzubeziehen, sondern auch in der Gesamtanlage des Methodenpools verschiedene Bereiche abzudecken, wurden in verschiedenen Sitzungen modular einzelne thematische Schwerpunkte vertieft: Gender und Gewalt, Migration und Gewalt, Alter und Gewalt, Antisemitismus ... Exemplarisch sollen daher weitere der in diesem Zusammenhang eingeführten Methoden vorgestellt werden.

Mit ‚Der große Preis‘ wurde eine Methode im Uni-Seminar bearbeitet, die aus dem Bereich der geschlechterbezogenen Bildungsarbeit stammt: Wie im namensgebenden Vorbild aus dem Fernsehen hängen an einer Stellwand Kärtchen, die verschiedenen Fragekategorien (z.B. Opfer/Täter – Täterin; Konflikte; Identität; Pädagogik) zugeordnet sind; zur jeweiligen Fragekategorie gibt es vier Fragen, die 20, 40, 60 oder 80 Punkte wert sind und aufsteigend schwieriger werden. Die Teilnehmenden wählen in Kleingruppe Kärtchen aus und lösen gemeinsam die Aufgabe. Die jeweilige Gruppe diskutiert die Frage, währenddessen überlegen die anderen Teams, wie sie auf diese Frage geantwortet hätten. Danach formuliert die erste Gruppe eine Antwort, andere Teams ergänzen die Antwort und nehmen inhaltlich Stellung. Abschließend wird geschätzt, ob die gegebene Antwort dem jeweiligen Kartenwert gleich ist. Zusammen wird entschieden, wie viele Punkte die Gruppe bekommt, und auf einem zusätzlichen Bogen mit Punkte-Skala werden die Punkte markiert.

Der Sinn dieser Übung liegt darin, die Komplexität eines Themas anhand kurzer Szenen/Beispiele diskutierbar zu machen und auf die Fachliteratur zu beziehen, ohne die klassische Form des Vortrags zu wählen. Entsprechend soll die Stellwand so gefüllt werden, dass Diskussionsanlässe gegeben werden. In unserem Fall fand sich also etwa eine Karte, auf der es hieß: ‚Ein Junge

¹³ Vgl. hierzu beispielsweise DGB Bildungswerk Thüringen: Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, zu finden unter: www.baustein.dgb-bwt.de, S. 61



der Sek. I wird über Wochen hinweg von anderen Jungen erpresst und drangsaliert, bis er Hilfe holt: Die Lehrkräfte geben an, dass sie nichts bemerkt haben. Was hat diese Situation mit Gender zu tun? Ziel dieses Beispiels ist es, Jungen als Täter und Opfer von Gewalt sichtbar zu machen und sich mit der Frage zu beschäftigen, wie Deutungsmuster von Männlichkeiten hier zusammenstreffen und einerseits das Opfer hindern, sich Hilfe zu holen (und damit die Opferwerdung einzugestehen) und andererseits die Professionellen hindern, die Situation frühzeitig zu erkennen. Literatur zu Männlichkeiten und Zahlen zu Jungen und Gewalt(erfahrungen) waren den Teilnehmenden bekannt. In vergleichbarer Weise werden die anderen Karten gefüllt, um das Themenfeld Gender und Gewalt zu erschließen.¹⁴

Während im Feld der Gewaltprävention die Kategorien Geschlecht und Ethnizität mittlerweile häufiger berücksichtigt werden¹⁵, kommen andere gesellschaftliche Platzanweiser selten zur Sprache. So spielt der Blick auf die Zusammenhänge von Alter und Gewalt bezogen auf die Situation älterer, vielleicht pflegebedürftiger Menschen in der Jugendbildung kaum eine Rolle und ist bestenfalls einigen Fortbildungen für Fachkräfte vorbehalten. Da es dem Ansatz einer Gewaltprävention im Rahmen politischer Bildung darum geht, nicht allein Alltagskonflikte zu meistern, sondern auch gesellschaftliche Strukturen allgemein zu behandeln, war der exemplarische Einbezug der Thematik Alter Teil des Seminarplans¹⁶.

14 Beispiele für Fragen in einer Multiplikatoren-Fortbildung: „Stichwort Opfer/Täter_innen: Mit wem schlagen sich Mädchengangs? – Ein Mädchen wendet sich an eine Mitarbeiterin im Jugendhaus: Im Stadtteil gibt es seit einiger Zeit verabredete sexuelle Gewalt gegen Mädchen durch männliche Jugendliche. Warum kommt der Hilferuf so spät? Wo/bei wem kann Prävention ansetzen? Stichwort Konflikte: Welche positiven Ressourcen liegen in einem Streit zwischen Mädchen, den Lehrkräfte gerne als ‚Zickenkampf‘ bezeichnen? – In einer Kita: Auf dem Außengelände werden die Fahrzeuge überwiegend von Jungen aus dem Schuppen geholt und genutzt. Liegt hier ein Konflikt vor? Stichwort Identitäten: Was hat Schönheit mit Gewalt zu tun? – Klassensituation: Fünf Jungs unterhalten sich überwiegend auf türkisch; eine Gruppe nicht türkisch-sprachiger Mädchen fühlt sich angegriffen, weil sie denken, dass die Jungs über sie lästern. Die türkisch-sprachigen Mädchen in der Klasse halten sich raus. Welche Konfliktlinien treffen hier aufeinander? Stichwort Pädagogik: Nenn drei Vorteile und drei Risiken geschlechterhomogener Arbeit in Jungengruppen für die Teilnehmer! – In einer Kita beobachtet eine Mitarbeiterin, wie ein Vater zu einem weinenden Jungen sagt: ‚Jungs weinen nicht!‘. Was kann sie im Sinne von Gewaltprävention tun? Die Grundidee zu dieser Methode haben wir aus der Bildungsarbeit der HVHS Alte Molkekei Frille übernommen und inhaltlich für unser Seminar umkonzipiert und weiterentwickelt. 15 Leider führt dieser grundsätzlich zu begrüßende Bedeutungszuwachs allzu häufig einerseits zu einer schnellen und einfachen, aber oberflächlichen und ungenauen Erklärung von Gewaltphänomenen (z.B. die Gewalt auf dem Schulhof ist ein Jungenproblem), und andererseits zu fraglichen, weil zuschreibungsintensiven und stereotypen-reproduzierenden pädagogischen Konzepten (z.B. in der populären Einrichtung eines Box-Trainings für diese Jungen). Unserer Ansicht nach ist an dieser Stelle die konzentrierte Beschäftigung mit und der kompetente Einbezug von sozialwissenschaftlicher Theorie notwendig, um eine angemessene und differenzierte konzeptionelle Arbeit sicher zu stellen.

16 Vgl. hierzu auch Heitmeyer, Wilhelm/ Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 563, Bonn 2006, S. 141-188.

In einem kurzen Rollenspiel wurden unter der Überschrift ‚Ich zieh’ dir eine Jacke an...‘ Aspekte einer Pflegesituation simuliert. Die Auseinandersetzung damit soll – neben Empathiebildung – die Teilnehmenden befähigen, Gewaltpotential in Pflegesituationen zu erkennen und analysieren sowie Handlungsoptionen zu entwickeln.

Die Teilnehmenden werden dafür in Kleingruppen aufgeteilt und getrennt voneinander in ihre Rolle eingewiesen. Zwei Teilnehmende fungieren im Tandem als Gepflegte Person – entweder als die Hände oder der Rücken des/der Gepflegten. Ihre Rolle ist in ihren Grundzügen widerstrebend (in gegensätzliche Richtungen laufen), Anweisungen wie rechts und links werden nicht verstanden, sie bleiben häufig stehen und reagieren nur, wenn sie vom Pflegepersonal mit ihrem Rollennamen angesprochen werden. Die weiteren Teilnehmenden sind Pflegepersonal. Sie erhalten den Hinweis: ‚Ihr arbeitet für eine qualitätsbewusste Pflegeeinrichtung, die sich der Aufgabe ‚gute Pflege‘ verschrieben hat.‘ Zusätzlich erhalten sie individuelle Rolleninformationen, zum Beispiel: ‚C: ist übermüdet‘, ‚D: hat heute einen unangenehmen Termin bei der Bank und Rückenschmerzen‘, ‚E: hat Ärger mit der Heimleitung‘. Diese individuellen Rollen können variieren, sie sollen es ermöglichen, Aspekte der sozialen Positionen/Identitäten der Pflegenden in die Szene einzubinden. Nachdem jede Person die jeweilige Rolle eingenommen hat, werden die Teams wieder zusammengeführt und bekommen die gemeinsame Aufgabenstellung, sich über einen Namen für die gepflegte Person zu einigen und zu klären, wer von beiden Rücken und Hände ist; über die Eigenschaften der einzelnen Personen wird nicht gesprochen. Ziel der Gruppen ist es, dass die gepflegte Person mit einer Jacke und einem Tuch bekleidet den Raum verlässt, draußen einen Luftballon findet und aufbläst und wieder hereinkommt. Weiterhin soll die gepflegte Person einen Zettel mit ihrem Namen beschriften, den Zettel zweimal gefaltet in einen Briefumschlag stecken und der Seminarleitung übergeben. Das ganze soll so schnell wie möglich geschehen, die Reihenfolge der abgegebenen Umschläge zählt, maximal sind jedoch acht Minuten Zeit.

Anschließend wird nach der Auflösung und Erklärung der Rollen eine Auswertung in den Kleingruppen vorgenommen: Wie haben sich die Teilnehmenden in ihrer Rolle gefühlt? Wie ist die Kommunikation abgelaufen? Was hat die gepflegte Person alleine erledigt, was wurde ihr abgenommen und warum? Welche Rolle spielte der Zeitdruck? Welche der Qualitätsauftrag? Ein Teil der Auswertung bestand darin, die gespielte Szene weiterzudenken und etwa zu überlegen, wie sich eine gemeinsame (zum Beispiel familiäre) Biographie der Beteiligten oder mögliche Pflegesituationen, die stark in Bereiche der Körperscham eingreifen, auswirken könnten. Die Perspektive der Intersektionalität kann hier helfen, um die möglichen fiktiven Biographien und

aktuellen Positionierungen der Beteiligten mit einzubeziehen und daraus resultierende mögliche Differenzlinien zu beachten. Welche Rolle spielen diese in der Begegnung und in welcher Weise wirken sie? Welches Gewaltpotential, welche gewaltförmigen Anordnungen lassen sich daraus erkennen?

Ziel dieser Einheit im Seminar ist es, exemplarisch in den Zusammenhang von Alter und Gewalt einzuführen. Auch hier wurde mit den Teilnehmenden entsprechende Literatur zu Rate gezogen und in der Reflexion der Übung überlegt, wie sich das Thema jeweils modifizieren ließe: so spricht die Beispielübung vielleicht Auszubildende in der Pflege (oder ihre Anleitung) an, während es für eine Gruppe Schülerinnen/Schüler vielleicht interessanter wäre, einen bestimmten Platz im Stadtteil auf seine Nutzung durch verschiedene Altersgruppen zu verschiedenen Tageszeiten und die damit verbundenen Konflikte und Deutungshoheiten hin zu untersuchen.

Neben der Bedeutung in der konzeptionellen Feinplanung von Seminarelementen und der situativen Steuerung im pädagogischen Prozess schärft der Bezug auf die Intersektionalitätsperspektive und die Mehrebenenanalyse den Blick auch in der Auswertung des Seminarablaufs: Welche Teilnehmenden – welche Identitätspositionen – konnten wie angesprochen werden bzw. welche nicht? Auf welchen Ebenen gab es im Seminarverlauf besonderes Interesse bzw. Widerstände? Und von welchen Sprechorten wurde es jeweils formuliert? Auf welchen Ebenen – personal/identitär, strukturell, repräsentativ/kulturell – wurden Gewaltverhältnisse und -phänomene thematisiert und aufgegriffen bzw. welche blieben undeutlich?

Gutes Grundgerüst – Auswertung des konzeptionellen Ansatzes mit den Erfahrungen der Qualifizierung

Der Verlauf und die Ergebnisse der Qualifizierung bestätigen die zentralen Ansätze des theoretischen Konzepts einer gewaltpräventiven Arbeit im Rahmen politischer Bildung als äußerst sinnvoll.¹⁷ In der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Seminarkonzepten sowie bei der Erprobung und Reflexion von einzelnen Methoden wirkte sich der kontinuierliche Einbezug einer gesellschaftspolitischen Perspektive im Sinne einer umfassenden Beachtung verschiedener Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen positiv aus. Es ist davon auszugehen, dass den teilnehmenden Studierenden die Verknüpfung von Gewaltprävention und politischer Bildung deutlich geworden ist; ihre Rückmeldungen in der Auswertung lassen darauf schließen, dass sie sich mit diesem Ansatz intensiv beschäftigt und ihn als überzeugend empfunden haben: *„Für die Politische Bildungsarbeit im Bereich der Gewaltprävention finde ich es bedeutsam zu vermitteln, dass Gewalt nicht als isoliertes Phänomen verstanden werden kann. Ohne Berücksichtigung von kulturellen, sozialen und politischen Kontexten ist Gewalt nicht zu erfassen und auch nicht zu verändern. Dies war mir vor Beginn der Praxisqualifizierung ebenfalls noch nicht bekannt.“* (Teilnehmerin)

Die recht umfangreiche Lektüre theoretischer Texte und die Verankerung entsprechender Kernaspekte in der konzeptionellen Arbeit erwies sich als bedeutsam für die Qualitätssicherung bzw. verhinderte beispielsweise eine unreflektierte Aneinanderreihung von Methoden. *„Des Weiteren hat für mich die Arbeit an Texten zu Themen wie beispielsweise dem Anspruch emanzipatorischer Jugendbildungsarbeit oder dem Umgang mit marginalisierten Jugendlichen eine gute theoretische Basis geschaffen.“* und *„Die Grundlagen aus dem 1. Semester (Gewaltbegriff, Intersektionalität etc.) halfen sowohl bei der Konzeption als auch dabei, Handlungsweisen und Reaktionen während des Praxiseinsatzes zu überdenken und auf die eine oder andere Situation angemessen zu reagieren.“* (Teilnehmende)

Auch die speziell herangezogene Theorie von Intersektionalität und Mehrebenenanalyse hat sich bewährt, da sie trotz ihrer Komplexität direkt auf Gewaltphänomene und -verhältnisse zu beziehen ist (z.B. auch durch die Analogien zum Gewaltmodell nach Galtung) und konzeptionelles Arbeiten durch die systematische Bereitstellung von fragenden Perspektiven vereinfacht. Sie bietet die Möglichkeit durch entsprechende Reflexion, Überarbeitung und Umkonzipierung eine Passgenauigkeit des Arbeitens herzustellen statt bloß Einheiten aus Methodensammlungen



¹⁷ Zu der Gesamtauswertung aller Aspekte in der Qualifizierung vgl. den Beitrag zur Projekt-Evaluation.



zu übernehmen. Die Arbeit mit einem komplexen Zugriff auf gesellschaftliche Wirklichkeiten, wie ihn Intersektionalität versucht, hat sich auch deswegen bewährt, weil auf diese Weise der Gewaltbegriff fundiert geschärft werden konnte, die Komplexität der Situierung von Adressatinnen/Adressaten und Problembeschreibungen erfassbar wurde und damit erst die Basis dafür gestiftet wurde, Gewaltprävention als Politische Bildung zu konzipieren.

Aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden scheint sich dieser theoretische Rahmen ebenfalls bewährt zu haben. So heißt es in den auswertenden Kommentaren:

„Ein durchgehender Fokus unseres Seminars war die Intersektionalität. Diese könnte ich zwar an verschiedenen Einzelmerkmalen beschreiben, aber was mir in den Praxiseinsätzen geholfen hat, war eine intersektionale Grundhaltung. Die Vergegenwärtigung von Inklusionen und Exklusionen anhand verschiedener gesellschaftlich verhandelter Machtachsen, und die damit einhergehende Sensibilität einzelne Menschen nicht durch Einzelmerkmale zu definieren haben mir ein Grundgerüst für die Arbeit in der politischen Bildung mitgegeben.“ „Ich habe den Eindruck, durch das Seminar inhaltlich und methodisch gut vorbereitet gewesen zu sein. So war ich theoretisch schon auf viele (intersektionelle) Frage- und Problemstellungen aufmerksam geworden. Auch die grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Kontext von Gewaltprävention war für mich wichtig, um meine eigene pädagogische Arbeit zu legitimieren und einordnen zu können.“ „Das Gesamtkonzept der Qualifikation halte ich für äußerst gelungen, da es im Rahmen (m)eines eher theoretisch ausgerichteten Studiums einen wichtigen Schritt hin zur praktischen Tätigkeit im Bereich der Bildungsarbeit ermöglichte. Die Seminarlänge trug dazu bei, dass wir uns sowohl mit allgemeineren Texten zur Bildungsarbeit und verschiedenen Gewalt(präventions) verständnissen auseinandersetzen konnten als auch eine am intersektionalen Ansatz orientierte Problematisierung von facettenreichen Diskriminierungsweisen Platz fand.“ „Häufig haben wir im Seminar über die Themen ‚Intersektionalität‘ und ‚Diversity‘ gesprochen, deren Bedeutung mir dadurch erst bewusst wurde. (...) Da ich diese Gesichtspunkte sehr wichtig finde, werden sie mit Sicherheit Einfluss auf meine weitere pädagogische Arbeit haben, sowohl als Seminarleitung als auch in anderen Bereichen.“ (Teilnehmende)

Entsprechend haben die Teilnehmenden aus der Weiterbildung die Befähigung mitgenommen, das Verhältnis von Gewaltprävention und politischer Bildung zu bestimmen. Sie ergänzten im Abschlussmodul die Formulierung ‚Gewaltprävention und politische Bildung – eine Kombination, die ...‘ beispielsweise mit folgenden Kommentaren: *„notwendig ist, um uns vor platter Demagogie zu bewahren“, „Hand in Hand gehen sollte, um individuelle Zuschreibungen zu vermeiden, auf gesellschaftliche Machtverhältnisse zu verweisen*

und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen“, „einen Gegenpol zur Individualisierungsmasche darstellt“ oder auch „Es ist eben nicht alles Gewalt, das ... Aber dafür ist viel mehr Gewalt, was sich in unserem gesellschaftlich akzeptierten Leben abspielt.“ (Teilnehmende)

Die begleiteten Übergänge der Studierenden in die Praxis haben dabei deutlich gezeigt, dass eine fundierte theoretische Ausbildung die Teilnehmenden für eine kompetente Konzeptarbeit und die Analyse des Seminargeschehens mit den jugendlichen Zielgruppen qualifiziert. Insbesondere erwies es sich als hilfreich, dass die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Zugängen in der Qualifizierung bereits stets die Begegnung mit Praxis gesucht hatte und so keine abgekoppelte Beschäftigung blieb.

So führten die eigenen Praxiserfahrungen und die darin notwendig aufscheinenden Herausforderungen an die eigene Leistungsperformance sowie der Umgang mit den oft als herausfordernde Klientel empfundenen bildungsbenachteiligten Jugendlichen zwar zu der Feststellung, dass Professionalität in der Bildungsarbeit nicht bei den konzeptionellen Fähigkeiten enden kann, sondern Interaktions- und Anleitungsqualitäten, auch in der Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen, der Übung und des Feedbacks durch die Co-Teamerinnen und –Teamer bedarf und darin immer wieder auch eine bewusste Reduktion komplexer Zusammenhänge bedingt. Die in der Qualifizierung erworbene Fähigkeit, Praxis und Theorie als verschränkte Phänomene zu verstehen und theoretische Befunde zur Aufarbeitung von Praxisbeobachtungen und -erfahrungen heranzuziehen, wurden von den Teilnehmenden aber eben nicht einem Primat der Praxis geopfert, sondern zur Rahmung der eigenen Erfahrungen kritisch-forschend genutzt.

Für eine Professionalisierung als zirkulärer Prozess, in dem genau diese Verschränkung immer wieder aktiv gesucht werden muss, haben die Teilnehmenden eine solide Basis gefunden. Die Übung darin, einen komplexen Zugang zu vermeintlich simplen Problemlagen zu finden und mit einer intersektionalen Analyse ein umfassendes Verständnis zu gewinnen, lassen die in der eigenen Seminararbeit mit Jugendlichen notwendigen Schwerpunktsetzungen transparent und reflektierbar werden. So kann es gelingen, fundierte Kriterien dafür zu formulieren, welche Ausschnitte eines Phänomens an welcher Stelle in welcher Gruppenzusammensetzung und mit welchen methodisch-didaktischen Zugängen zu bearbeiten sind.

Vom Nutzen der komplexen Perspektive – Schlussfolgerungen für die Verbindung von Gewalt- prävention und politischer Bildung

Zusammenfassend lassen sich auf der Basis der konzeptionellen Überlegungen und der konkreten Erfahrungen mit der Qualifizierung aus unserer Sicht einige Grundlagen für einen Zugang der politischen Bildung zur Gewaltprävention formulieren, die die Stärken dieses Ansatzes verdeutlichen:

- Politische Bildung, wie wir sie verstehen, stellt Verbindungen individueller Lebenslagen mit gesellschaftlichen Strukturen (Macht/Herrschaft) und Einstellungen/Diskursen her. Das korrespondiert im Bereich der Gewaltprävention mit einem notwendigerweise umfassenden Gewaltbegriff, der (sichtbare) direkte/personale und (unsichtbare) strukturelle und kulturelle Gewalt (nach Galtung) in den Blick nimmt.
- Politische Bildung verfügt über Erfahrungen, Konzepte und Methodenkompetenz in verschiedenen Themenfeldern (Gender, Rassismuskritik, Rechtsextremismus, Empowerment, Zivilcourage ...), die mit der Notwendigkeit korrespondieren, im Bereich der Gewaltprävention aktuelle Konflikt- und Problemlagen sowie Interessensgebiete der Teilnehmenden schwerpunktmäßig aufzugreifen und flexibel zu vertiefen.
- Politische Bildung legt der konzeptionellen Arbeit eine genaue Analyse der Zielgruppen/Teilnehmenden zugrunde und stimmt die pädagogische Herangehensweise passgenau auf deren Bedürfnisse/Lebenslagen ab. Entsprechend muss im Bereich der Gewaltprävention Bildungsarbeit so konzipiert werden, dass die Vorerfahrungen/das Verhältnis der Teilnehmenden zu Gewalt/Exklusion sensibel einbezogen werden, auch um ihre individuellen Grenzen zu wahren.
- Politische Bildung bezieht durch Teilnehmenden-Orientierung den Partizipations-/Teilhabegehalt in Themensetzung und Seminaraufbau mit ein. Im Bereich des pädagogischen Präventionsgedankens muss sie daher ihre Adressatinnen und Adressaten mit ihren eigenen Sichtweisen und Wunschformulierungen zu Wort kommen lassen.

Politische Bildung im Feld der Gewaltprävention formuliert somit kein einfaches Glückversprechen und verweigert sich einfachen Erklärungsmodellen und Lösungsvorschlägen. Sie ist in ihrer Herangehensweise komplex angelegt. Damit kann sie eine erfolgreiche, umfassendere und nachhaltigere Bearbeitung leisten, ist aber auch konstitutiv sperriger, langwieriger und aufwändiger.

Gewaltprävention als politische Bildung lässt sich nicht auf Methodenentwicklung und -durchführung reduzieren, sondern bedarf vielfältiger Selbst-, Sach- und Handlungskompetenzen – und dafür braucht sie umfassend qualifiziertes Personal.

Politische Bildung im Feld der Gewaltprävention kann und darf nicht in einem theoriefreien Raum agieren. Gewalt und Exklusion, politische Bildung und pädagogische Praxis lassen sich nicht auf Alltagserfahrungen und praktisches Erleben reduzieren. Nur durch einen intensiven Theorie-Praxis-Austausch, d.h. auch den konsequenten Einbezug wissenschaftlicher Perspektiven lässt sich die Bildungsarbeit fachgerecht entwickeln, konzipieren und reflektieren.

Gewalt hat personale, strukturelle und kulturelle Dimensionen; die Beteiligten sind in vielfacher Weise davon betroffen. Bildungsarbeit muss alle Dimensionen und Berührungspunkte nach Möglichkeit mit einbeziehen; der Ansatz von politischer Bildung garantiert dabei eine möglichst umfassende Perspektive, die durch den Ansatz von Intersektionalität theoretisch und praktisch fundiert wird – nur auf diese Weise ist zu gewährleisten, dass politische Bildung sich nicht auf Gewaltprävention im klassischen Sinne reduzieren und in den Dienst nehmen lässt.

Denn politische Bildung muss sich der Gefahr bewusst sein, dass im Kontext von Gewaltprävention aus dem politischen Feld auch Wünsche und Ansprüche im Sinne einer bloßen Befriedung sozialer Konflikte jenseits emanzipatorischer Veränderungsbestrebungen an sie herangetragen werden können. Vor diesem Hintergrund gilt es, die eigenen allgemeinen Zielsetzungen von sozialer Gerechtigkeit und die professionsspezifischen Herangehensweisen einer umfassenden Thematisierung gesellschaftspolitischer Zustände als unhintergehbare Grundlagen einzubeziehen.

VON BEIDERSEITIGEM NUTZEN:

DIE KOOPERATION AUSSER-SCHULISCHE BILDUNG – HOCHSCHULE IM FELD VON ZIVILCOURAGE UND GEWALTPRÄVENTION

Heinz Sünker



Die Arbeitseinheit Sozialpädagogik der Bergischen Universität hat vor dem Hintergrund langjähriger Projektarbeit im Diplom- bzw. B.A.-Studium im Fach Erziehungswissenschaft zum Thema ‚Antirassistische Bildungsarbeit‘ beschlossen, das Angebot einer dreisemestrigen Veranstaltung ‚Zivilcourage und Gewaltprävention im Fokus politischer Bildung‘ in den ‚Optionalbereich‘ der entsprechenden B.A.-Studienordnung – also mit komplementärer Möglichkeit, Creditpoints zu erwerben – aufzunehmen, um Studierenden über den engeren eigenen Bereich hinaus eine weitere Möglichkeit zu bieten, sich theoretisch wie praktisch zu bilden sowie eine Teamer-Qualifikation zu erwerben. Dies ist inhaltlich wie formal mit 24 Studierenden, die das Projekt begonnen und auch abgeschlossen haben – in deren Einschätzung äußerst erfolgreich – realisiert worden.

Eine – möglicherweise – wesentliche Voraussetzung für die Realisierung mag darin bestanden haben, dass der universitäre Verantwortliche sowohl Projektstudiums-Angebote für sinnvoll wie notwendig hält – mit Bezug auf alle (sozial)pädagogischen Handlungsfelder – als direkt bei ARBEIT UND LEBEN engagiert ist, zudem über gelungene Kooperationserfahrungen verfügt.

Wir wissen inzwischen – infolge der Analysen P. Bourdieus –, wie wichtig es mit Bezug auf die Frage nach Erfolg bzw. Misserfolg im Studium ist, das Passungsverhältnis zwischen der Institution ‚Universität‘ und dem Habitus von Studierenden zu beachten.

Die deutsche Hochschulforschung hat sich bislang leider nur marginal mit dieser Thematik befasst, so dass empirische Studien sich nur in geringem Umfang finden. Gleichwohl scheint mir – auch vor dem Hintergrund der Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre begonnenen Debatte um Studienreform und Projektstudium (vor al-

lem im Rahmen der Gründung der Universität Bremen), an der ich aktiv beteiligt war, einsichtig, dass auf diese Weise die Frage nach dem Passungsverhältnis, die – so Bourdieu im ‚Staatsadel‘ – von einer strukturellen Homologie zwischen institutioneller Logik und den Wahrnehmungs-, Handlungs- und Beurteilungsschemata der in der jeweiligen Institution Agierenden ausgeht, aus universitärer Sicht erneut aufgenommen werden kann. Dies meint: Es geht bei dem konkreten Projekt nicht allein um Interessen auf Seiten von ARBEIT UND LEBEN, sondern wesentlich auch um die der Studierenden wie der Universität.

Die Universität sollte mit Sicht auf Erfolg des Studiums wie Qualität ihrer Studentinnen und Studenten an dieser Thematik interessiert sein, zudem ließe sich momentan hieraus auch so etwas wie ein ‚Alleinstellungsmerkmal‘ gewinnen. Die Studierenden können aus unterschiedlichen Perspektiven sich mit Projektstudium, Inhalten und Zielen insgesamt befassen:

Auf der inhaltlichen Seite scheint mir die Thematik in ihrer gesellschaftstheoretischen, gesellschaftspolitischen wie erziehungswissenschaftlich-(sozial)pädagogischen Dimension unmittelbar relevant für Selbstverständnis wie Konzeptualisierung von Bildungsarbeit (als Ausdruck der Praxis aufgeklärter Pädagogik außerschulisch wie schulisch). Dabei würde ich allerdings ‚Zivilcourage‘ thematisch – auch im Kontext von ‚Citizenshipdebatten‘ – deutlich vor ‚Gewaltprävention‘ setzen; auch um kurzgriffige, mehrheitlich kulturalistisch verkürzte Auseinandersetzungen zu meiden und die gesellschaftsanalytische Herausforderung des Problems in den Vordergrund zu stellen.

Die Betonung von ‚Projektstudium‘ hängt zusammen mit den Möglichkeiten einer Form von Studium, die zum einen zeitlich nicht den Begrenzungen des ‚Normalbetriebs‘ unterliegt, zweitens eine analytisch bedeutsame Vermittlung von Theorie und Praxis ermöglicht und last not least auch in der Konfrontation mit den Nutzern, also den Jugendlichen, pädagogischer Arbeit besteht.

Zusammengenommen lässt sich argumentieren, dass die Form die Initiierung und Beförderung von Bildungsprozessen im Studium ermöglicht, die dann auch weitere Perspektiven auf die Vermittlung von Theorie und Praxis in sich enthält.

Wenn ‚Bildung‘ in ihrer Prozessualität auf das spannungsvolle Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bezogen, demnach nicht individualistisch zu vereinseitigen ist, dann handelt es sich im Projektstudium um eine Form, in der Konstellationen von Individuellem und Gesellschaftlichem entworfen werden – mit einer Bedeutung, die sowohl dem Bildungsprozess des Individuums



als auch der Gesellschaft zukommt. Damit gerät ‚Andersheit‘ systematisch in den Blick, werden ‚Zivilcourage‘ und ‚Gewalt‘ analytisch (er)fassbar. Relevant wird dies gerade heute angesichts neoliberaler Hegemoniebestrebungen, mit denen die Priorität kapitalistischer Verwertungslogik, die Marktförmigkeit gesellschaftlicher Beziehungen, die Warenförmigkeit von ‚Bildung‘, die de facto nur ‚Zertifizierung‘ meint, die Reduktion gesellschaftlicher Existenz auf ‚bare Funktionsfähigkeit‘ auf die Spitze einer historischen Entwicklung getrieben werden.

Dementsprechend gehört es auch zu den Zielen – neben dem Erwerb der Teamer-Qualifikation –, seine eigene Professionalität zu entwickeln, sich nicht nur vorbereitend auf eine spätere Praxis als Bildungsarbeit zu beziehen, sondern diese bereits im Jetzt des Studiums in ihren Möglichkeiten und Herausforderungen zu erfahren, das auszuprobieren, was später auch ob der Konfliktelemente zu realisieren viel schwieriger wird – und dies im Team.

Hinzu kommt, wenn es denn gelingt, die Erkenntnis, dass Sozialpädagogik, die als allgemeine Pädagogik in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft gelten mag, es mit mindestens zweierlei zu tun hat: zum einen mit der Arbeit an der ‚Gesellschaft‘ – auf unterschiedlichen Ebenen und in differenten Dimensionen und zum zweiten mit der Arbeit an Menschen, die häufig als ‚abweichend‘ bestimmt und beschrieben werden und manchmal auch ‚abweichen‘ (bis zu gewaltförmig), so dass die Frage nach Interpretationskriterien (Normalität, Normativität) sowie nach Interventionsformen beantwortet werden muss.

Wenn ‚Mündigkeit‘ im Zentrum von Bildungstheorie und Bildungsarbeit steht, dann kann ‚Zivilcourage‘ damit auch eine Zielvorstellung gewinnen, die zudem die ‚Gewaltfrage‘ abzuhandeln gestattet. Im Kern handelt es sich damit auch immer um die Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Reflexivität, gesellschaftlicher Urteilskraft und politischer Handlungsfähigkeit in Vermittlung mit der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft.

Netzwerk

Partnerschaftsgleichberechtigung Förderung der
Integration und Vielfalt

WILCOURAGE UND GEWALT
IM FOKUS POLITISCHER BILDER

Eine Netzwerkaufgabe in Formidabler und Qualifizierender

KONFERENZ

2. FEBRUAR 2017



Arbeit und Leben
DGB / VHS

Praxis-Workshop

bei der Fachkonferenz
„Gewaltprävention und Zivilcourage
im Fokus politischer Bildung“
(Interner Projektabschluss Netz)



II. KONZEPT ZUR QUALIFIZIERUNG FÜR BILDUNGSARBEIT IM KONTEXT VON ZIVILCOURAGE UND GEWALTPRÄVENTION



1. Einleitung	36
2. Theoretischer Rahmen: Begriffsklärungen und Bildungsziele	37
3. Gliederung der Qualifizierung	39
4. Exemplarische Konkretisierung: Die Themenbausteine des ersten Seminars	43
5. Methodeneinsatz und -reflexion	47
6. Methodenauswahl	50
7. Fachliteratur in der Qualifizierung	59
8. Ausgewählte Methodensammlungen im Überblick	63
9. Kleine Medienauswahl zum Abschluss	69

KONZEPT ZUR QUALIFIZIERUNG FÜR BILDUNGSARBEIT IM KONTEXT VON GEWALTPRÄVENTION UND ZIVILCOURAGE

Dorothee Hildebrandt/Susanne Offen/Jens Schmidt



I. Einleitung

Gewalt als gesellschaftliches Phänomen hat in den vergangenen Jahren auf verschiedenen Ebenen eine gesteigerte öffentliche Aufmerksamkeit erfahren: In den Medien werden regelmäßig spektakuläre Einzelfälle aufgegriffen, in politischen Kampagnen werden immer wieder diffuse Ängste mobilisiert und vermeintlich leichte Lösungen propagiert, die Beiträge von behördlichen Stellen und wissenschaftlicher Forschung zu Entwicklung und Umfang von Gewalt sind vielfältig, komplex und teilweise in sich widersprüchlich, im Feld der Gewaltprävention entstehen immer wieder neue Ansätze mit verschiedensten konzeptionellen Strategien.

Problematisch ist das gesellschaftliche Phänomen Gewalt einerseits, weil Gewalt als Instrument zur Demonstration und Durchsetzung von Macht jederzeit zur Verfügung steht, eine umfassende gesellschaftsstrukturierende Dimension aufweist und die Vorstellung einer gewaltfreien Gesellschaft utopische Dimensionen berührt, und andererseits, weil das Phänomen Gewalt als solches uneindeutig ist und sehr unterschiedlich gefasst, erklärt und zugeordnet wird.

Im Bereich der direkten Gewalt – differenziert in Anlehnung an Johan Galtung – ist die Entwicklung der Anzahl von Gewalttaten, d. h. der Zu- oder Abnahme, in den verschiedenen Statistiken und deren Interpretationen umstritten; der Anteil an jugendlichen Täterinnen und Tätern und die Schwere der von ihnen verantworteten Fälle scheint sich allerdings zu verringern (vgl. z.B. Baier 2009). In diesem Kontext spielen beispielsweise rechts-extremistische Gewalttaten und rassistische Angriffe, häusliche Gewalt gegen Frauen, Kindesmisshandlung oder Gewalt gegen ältere, behinderte und pflegebedürftige Menschen – auch durch unterlassene Hilfeleistungen oder Vernachlässigung – eine unvermindert bedeutsame Rolle. Auf der Ebene der kulturellen Gewalt sind gesellschaftlich vorherrschende oder zumindest einflussreiche Einstellungen aus dem Bereich der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (z.B. Sexismus/Homophobie und Antisemitismus, aber auch Abwertung von Obdachlosen und Behinderten) ungebrochen wirksam. Schließlich ist im Bereich der strukturellen Gewalt zu konstatieren, dass unterschiedliche Diskriminierungsformen, die ungleichen Ressourcen-Zugänge (Einkommen, Bildung, Gesundheitsversorgung...) sowie die globalen Ausbeutungsverhältnisse weiterhin wirksam sind.

Gerade vor dem Hintergrund der hier skizzierten umfassenden gesellschaftlichen Relevanz des Phänomens Gewalt zeigt sich ne-

ben der Notwendigkeit von Gewaltprävention auch die Sinnhaftigkeit einer Qualifizierung zu Zivilcourage und zivilcouragiertem Handeln. Zivilcourage lässt sich in Anlehnung an Gerd Meyer als ein spezifischer Typus sozialen Handelns verstehen, der sich in spezifischen Situationen, in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Öffentlichkeiten vollzieht, indem eine Person (seltener eine Gruppe) freiwillig für die legitimen, primär nicht-materiellen Interessen und die personale Integrität vor allem anderer Personen, aber auch des Handelnden selbst, eintritt und sich dabei an emanzipatorischen Prinzipien wie z.B. den Menschenrechten und sozialer Gerechtigkeit orientiert. Die Fähigkeit zu diesem Handeln kann erlernt und muss erprobt werden, da es gilt, in dieser Handlung verschiedene Teilschritte zu bewältigen (Wahrnehmung einer Gewaltsituation, Erkennen der Konstellation, Bewertung der persönlichen Fähigkeiten/Verantwortlichkeiten, Entwicklung einer geeigneten Interventionsstrategie und Auswahl entsprechender Hilfsmittel, Durchführung).

In Zeiten einer ethnischen, sozialen und kulturellen gesellschaftlichen Pluralisierung ist der Erwerb beruflicher Kompetenzen zur Prävention von Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt und damit zur Stärkung der Zivilgesellschaft im gesamten Feld der sozialen Arbeit, der Jugendhilfe und Jugendberufshilfe, in der Jugend- und Weiterbildung und in der ehrenamtlichen Arbeit unverzichtbar geworden.

Kompetenzen in diesem Feld sind in ihrem Arbeitsmarktbezug gleichzeitig ein positives Kriterium bei der Auswahl in Bewerbungsverfahren für die eigene berufliche Zukunft. Studierende, Berufsgruppen in Jugendhilfe und Weiterbildung und weitere zivilgesellschaftliche Akteure mit und ohne Migrationshintergrund finden jedoch in der Regel lokal und regional weder ein hinlängliches Aus- und Weiterbildungsangebot noch die Möglichkeit von Hospitationen und dem Sammeln von Praxiserfahrungen vor. Die Problemlage stellt sich sowohl im Rahmen wissenschaftlicher Ausbildung an den Universitäten als auch in der eher praxisbezogenen Ausbildung an den Fachhochschulen. Bedarfslagen bestehen in regionaler Hinsicht sowohl in West- als auch in Ostdeutschland.

Im Rahmen des hier vorliegenden Konzepts einer dreisemestri-gen bzw. 180 Stunden umfassenden Qualifizierung sollen Gewaltprävention und Zivilcourage als Themenfeld mit vielen Ebenen und aus verschiedenen Perspektiven im Rahmen politischer Bildung bearbeitet werden. In diesem Zusammenhang sollen sozial- und bildungswissenschaftliche Grundlagen erschlossen werden, um daraus Eckpunkte für didaktische Analysen abzuleiten und methodische Zugänge zu entwickeln und zu überprüfen. Mit der



Konzeptentwicklung und -diskussion sowie der angeleiteten und gemeinsam ausgewerteten Praxiserprobung sollen die Teilnehmenden ihre Kompetenzen in den Arbeitsfeldern Gewaltprävention und Zivilcourage in der politischen Bildung vertiefen.

Das hier vorliegende Konzept versteht sich als Referenzrahmen für eine standortspezifische und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden sowie Kompetenzen der Anleitenden abgestimmte Ausgestaltung der Qualifizierung. Entsprechend finden sich voran gestellt Überlegungen zum sozial- und bildungswissenschaftlichen Kontext, zur Begriffsklärung und zu den Bildungszielen der Qualifizierung. Damit soll im Sinne der Qualitätssicherung eine Basis sichergestellt werden, auf die sich die verschiedenen Qualifizierungsseminare beziehen und dennoch eine zielgruppenspezifisch variable Ausarbeitung und Umsetzung möglich wird. Die formulierten Bildungsziele haben den Charakter von orientierenden Standards, die auf verschiedenen Wegen erreicht werden können.

Im nächsten Schritt wird ein Vorschlag für eine Gliederung der drei Semester vorgestellt und erläutert, die im direkten anschließenden Abschnitt exemplarisch für das erste Seminar hinsichtlich der Themenschwerpunkte, Bildungsziele, möglichen Methoden und Texte jeder einzelnen Sitzung konkretisiert wird. Hier sind Erfahrungen aus verschiedenen Projekten eingeflossen.

Eine Übersicht über Methoden, die in der Qualifizierung zum Einsatz kommen können und den Teilnehmenden der Qualifizierung als Material mit auf den Weg gegeben werden, bildet den nächsten Teil. Im Abschnitt 6 findet sich eine Literaturliste mit Überlegungen zum Einsatz von Texten. Die angebotenen methodischen Zugänge und fachwissenschaftlichen Lektürehinweise können als Handwerkszeug verstanden werden, das auf die konkrete Situation im jeweiligen Seminar und die Ausgangslagen der Teilnehmenden zugeschnitten werden muss. Als besonderes Qualitätsmerkmal kann die kontinuierliche Verschränkung von Theorie-Praxis-Feldern gelten. Hier sollen theoretische Zugänge und wissenschaftliche Expertise einerseits und praktische Erfahrungen sowie methodisch-didaktische Kompetenzen andererseits in eine umfassende Qualifizierung einfließen und miteinander in einen produktiven Dialog gebracht werden. Häufig zu konstatierende Praxisferne der wissenschaftlichen Ausbildung und Theorieblindheit vieler Praxiszusammenhänge kann dadurch überwunden werden. Im 8. Abschnitt werden Methodensammlungen kurz vorgestellt und für die Qualifizierung einsetzbare Methoden benannt.

2. Theoretischer Rahmen: Begriffsklärungen und Bildungsziele

Das Konzept der Qualifizierung bezieht sich auf einen theoretischen Rahmen, der durch eine begriffliche Verständigung und die Formulierung von Bildungszielen einen Bezugspunkt für die Begründung, Anlage und Ausgestaltung der einzelnen Module bildet und damit gleichermaßen eine verbindliche allgemeine Ausrichtung garantiert und die Möglichkeit für partielle Varianzen eröffnet.

Gewalt ist ein schillernder und hochassoziativer Begriff, der enger und weiter gefasst werden kann. Eine Verständigung über den Gewaltbegriff aus der Perspektive der politischen Bildung muss sich daher mit der Frage beschäftigen, welche Gewaltphänomene auf welchen Handlungsebenen einbezogen werden sollen und in welchen Kontexten und mit welchen Zielen Gewalt präventiv vermieden werden soll.

Dazu gehört zunächst die Beschäftigung mit den verschiedenen Ansätzen, Gewalt zu definieren. Im Seminar geht es nicht darum, eine für alle Teilnehmenden und Situationen verbindliche Definition zu finden, vielmehr ist es das Ziel, dass die Teilnehmenden einen Überblick über verschiedene Definitionsansätze erhalten und die darin enthaltenen Perspektiven souverän und situationsangemessen einbeziehen können. Dazu sollen verschiedene wissenschaftliche Gewaltdefinitionen und -verständnisse vorgestellt und diskutiert sowie mit den persönlichen Haltungen der Teilnehmenden konfrontiert werden. Um die Zusammenarbeit im Seminar zu erleichtern, ist eine *gemeinsame Grundlage* zu entwickeln.

In der (politischen) Bildungsarbeit ist es eine zentrale Herausforderung, Mehrperspektivität als Referenzrahmen zu etablieren und in der Analyse von Phänomenen, in der Problembeschreibung und in der Planung von Veranstaltungen einzubeziehen. Einige grundlegende Systematisierungen sollten dabei den kleinsten gemeinsamen Nenner bilden:

Grundlegend ist dabei die Aufschlüsselung des Gewaltbegriffes im *Gewaltdreieck*, wie es von *Johan Galtung* mit der Einteilung in (sichtbare) direkte Gewalt und (unsichtbare) strukturelle und kulturelle Gewalt vorgeschlagen wurde. „Direkte Gewalt, ob physisch und/oder verbal, ist sichtbar. Doch menschliche Aktion kommt nicht aus dem Nichts; sie hat ihre Wurzeln. Zwei davon wollen wir andeuten: eine auf Gewalt basierende Kultur (...) und

eine Struktur, die selbst gewalttätig ist, indem sie repressiv und ausbeuterisch ist. (...) Strukturelle und kulturelle Gewalt sind die Ursachen direkter Gewalt.' (Galtung 2005)

Diese Analyse kann durch den Ansatz von *Peter Imbusch* (2002) ergänzt werden, der einerseits Kernbereiche von Gewalt gegen Gewalt im ritualisierten und Gewalt im übertragenen Sinne abgrenzt und andererseits systematische Fragen an den Begriff stellt. Imbusch macht deutlich, wie verschiedene Fragen an das Phänomen Gewalt verschiedene Aspekte beleuchten. Wird danach gefragt, wer Gewalt ausübt, rücken die Täterinnen und Täter in den Blick, wird nach dem Geschehen selbst gefragt, erschließt dies die Abläufe von Gewalthandlungen. Es lässt sich auch die Frage nach der Form der Gewaltausübung bzw. den dabei eingesetzten Methoden stellen. Sollen die Opfer im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, ist danach zu fragen, wem die Gewalt gilt. Mit der Trennung in die Fragen nach dem Warum und Wozu von Gewalt macht Imbusch deutlich, dass sich zwischen Ursachen und konkreten Anlässen auf der einen und den Zielen und Motiven von Gewalt auf der anderen Seite trennen lässt, während die Frage nach dem Weshalb die Ebene der Rechtfertigungsmuster eröffnet.

Das Gewaltdreieck und die systematische Erschließung von Gewaltphänomenen über gezielte Fragen tragen dazu bei, den Begriff Gewalt ausdifferenzieren und für die Bildungsarbeit zugänglich zu machen, indem so zunächst überhaupt eine Verständigung über Problemdefinitionen ermöglicht wird, in denen Akteure identifiziert werden können. Daraus lassen sich Bildungsziele und Herangehensweisen entwickeln und begründen.

Die weitreichende Gewalttypologie der *WHO* (2002) ist darüber hinaus hilfreich, um einen im internationalen Kontext bedeutsamen Gewaltbegriff vorzustellen, der systematisch zwischen selbstschädigender Gewalt, Gewalt in interpersonalen Kontexten und kollektiver Gewalt trennt.

Die schwierige Operationalisierbarkeit komplexer Gewaltbegriffe für die pädagogische Arbeit soll dabei mit den Teilnehmenden zum kontinuierlichen Gegenstand der Reflexion werden und in verschiedenen Kontexten auf beschriebene Problemlagen und Aufgabenstellungen hin diskutiert werden.

Die Erklärungsansätze für die *Entstehung von Gewalt* sind in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung zahlreich und vielfältig. Psychologie, Soziologie und Kriminologie verfügen über theoretische Zugänge, die sich überschneiden, ergänzen und widersprechen. Im Kontext pädagogischer Konzepte der Gewaltprävention gilt es, Elemente entwicklungspsychologischer Erklärungsansätze (z. B. Gewalt als Form männlicher Lebensbewältigung, Gewalt als Folge eines frühkindlich bedrohten Selbst) und Einschätzungen (z. B. altersadäquate Zugänge) zu bedenken. Für das Verständnis der Entstehung von Gewalt sind vor allem aber soziologische und kriminologische Erkenntnisse heranzuziehen, die den Blick auf soziale (Lern-)Erfahrungen, Interaktionen/Beziehungen, Werte/Normen und strukturelle Rahmenbedingungen integrieren.

Wichtiger Bestandteil systematischer begrifflicher Klärungen im Rahmen der Qualifizierung ist auch die Frage nach der Verortung des Ansatzes innerhalb der Differenzierung nach *primärer, sekundärer und tertiärer Gewaltprävention*. Die hier beschriebene Bildungsarbeit ist im Bereich der primären Gewaltprävention anzusiedeln, wendet sich also an die Zielgruppe der Jugendlichen ganz allgemein und strebt die Verhinderung von Gewalttaten im

Vorfeld und den Abbau von gewaltförmigen Strukturen durch Sensibilisierung der Jugendlichen, inhaltliche Auseinandersetzung und Befähigung zu sozialem Verhalten und gesellschaftlichem Engagement an. Jede reflektierte Bildungsarbeit in diesem Feld muss sich der Herausforderung stellen, auf der Ebene der Adressatinnen und Adressaten auf ein weites Erfahrungsspektrum in Bezug auf Gewalt zu treffen – in den meisten Gruppen werden Jugendliche sein, die personale Gewalt erlitten, wie auch welche, die aktiv gewalttätig gehandelt haben; nicht selten werden Einzelne beide Seiten kennen. Grundsätzlich ermöglicht die Einbettung von Gewaltprävention in die Politische Bildung, den Blick vom individuellen Erleben auf die strukturell-kulturelle Ebene zu weiten. Im Einzelfall ließe sich der Ansatz mit konzeptionellen Anpassungen sicher auch auf Situationen aus dem Feld der sekundären Gewaltprävention anwenden, d. h. auf die Arbeit mit Zielgruppen übertragen, die mit konkreten Gewalthandlungen und -strukturen identifiziert werden können. Die Konstellationen und Zielsetzungen der tertiären Gewaltprävention sind durch diese Arbeit nur selten und dann komplementär abzudecken, zumal sich – je nach Kontext – einige grundlegende Prinzipien hier widersprechen können (z. B. das Prinzip der Freiwilligkeit in Maßnahmen des Strafvollzugs). Schließlich sollte im Seminar auch der Begriff der Prävention selbst reflektiert werden.

Für die Verortung politischer Bildung in komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen soll den Studierenden als komplementäres Konzept die Beschäftigung mit der Verwobenheit verschiedener *Differenzkategorien und unterschiedlicher Dimensionen sozialer Ungleichheit und Zugehörigkeit* an die Hand gegeben werden. Es geht dabei um die Frage, welche Bedeutung auf welcher Ebene die Zugehörigkeit zu und die Zuschreibung von Kategorien wie Klasse, Gender, Ethnizität, Alter, Generativität, Sexualität, Religion, Vermögen, Sesshaftigkeit, Stadt/Land, Ost/West, Bildung oder Gesundheit entfalten. Auf diese Weise sollen etwa in der Betrachtung von Handlungsfeldern und Zielgruppen der Bildungsarbeit eindimensionale, aus dem Alltagsverständnis heraus geprägte Erklärungen erweitert und ausdifferenziert werden. Die systematische Betrachtung der verschiedenen Ebenen von Zugehörigkeit und Zuschreibungen macht es möglich, zwischen Ressourcenverteilung/Teilhabemöglichkeiten, gesellschaftlichen/medialen Legitimationsstrategien und subjektiven Identitätswürfen zu unterscheiden und dennoch ihre wechselseitigen Auswirkungen zu erkennen.

Dieser Zugang eröffnet darüber hinaus eine Möglichkeit, das eigene Handeln in Kontexten zu verstehen und damit *Zivilcourage* über das Moment von persönlichen Entschlüssen und Ermütigungsstrategien hinaus gesellschaftlich zu verorten.

Die Teilnehmenden sollen in der Qualifizierung die Gelegenheit erhalten, professionelle Kompetenzen zu entwickeln. Im Einzelnen bedeutet dies

auf der Ebene der Personalen/Selbstkompetenz:

- das eigene Verhältnis zu Gewalt und Zivilcourage zu klären,
- zwischen subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien trennen zu können,
- eigene Grenzen und ihre biographische Genese zu kennen,
- die eigene Position im pädagogischen Handeln zu reflektieren,
- sich als Gruppenleitung zu erproben und zu entwickeln;

auf der Ebene der Fach-/Sachkompetenz:

- Fachdebatten (und Recherchemöglichkeiten) zur wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Fassung der Begriffe Gewaltprävention und Zivilcourage (zum Beispiel primäre/ sekundäre/tertiäre Prävention oder die Auseinandersetzung um den Präventionsbegriff) zu kennen und einordnen zu können,
- ein kritisch-reflexives Verständnis von wissenschaftlichen Theorien und Studien zum Themenfeld zu entwickeln,
- die professionellen Grundlagen politischer Bildung zu kennen,
- ein Bewusstsein um die gesellschaftspolitischen Dimensionen von Gewalt und Exklusion zu entwickeln,
- die eigenen Ansätze mit (bildungs)wissenschaftlicher Fundierung begründen zu können;

auf der Ebene der Handlungskompetenz:

- Gruppenprozesse verstehen und leiten zu können,
- Bildungssettings gestalten zu können (von der Konzeptarbeit bis zur Seminarplanung sowie der Zusammenarbeit mit möglichen Partnerinnen oder Partnern),
- inhaltliche Impulse den Teilnehmenden vermitteln zu können,
- ein Methodenrepertoire (Medien/Materialien) zu haben und dies situativ zielgruppengerecht und bildungszielangemessen entwickeln zu können,
- die Grenzen von Teilnehmenden wahrnehmen und schützen zu können.

Die Orientierungskompetenz liegt quer zu den anderen Kompetenzen. Sie bedeutet

in Bezug auf Selbstkompetenz etwa:

- die Bedeutung von Zugehörigkeiten, z.B. in Bezug auf Geschlecht und Milieugebundenheit (auch der eigenen) zu kennen;

in Bezug auf Fach/Sachkompetenz etwa:

- gesellschaftspolitische Bezüge herstellen und sich in politischer Bildung verorten zu können;

in Bezug auf Handlungskompetenz etwa:

- Methoden einordnen, entwerfen und analysieren zu können

und beinhaltet die konsequente Integration einer geschlechtersensiblen Perspektive sowie der Überprüfung, inwiefern weitere Identitätskategorien wirksam werden.

3. Gliederung der Qualifizierung

1. Semester/ Seminar (60 h)

Erschließung von Gewalt als individuell erfahrbares und gesellschaftlich-strukturelles Phänomen über eine standortbezogene Auswahl aus einem größeren Literatur-/Theorie- und Methoden-/Praxis-Pool; Reflexion mit der Perspektive Bildungsarbeit

Im Regelfall:
Regelmäßige wöchentliche Sitzungen ggf. mit einzelnen Blockterminen

2. Semester/ Seminar (60 h)

Prinzipien der Seminarleitung; Entwicklung von Seminarkonzepten: Zielgruppen, Ziele, Themen, Methoden, Abläufe; Reflexion und Rückbezug auf Theorie; Präsentation und modulare Erprobung im Uni-Seminar; standortbezogene Menge an Hospitationen und Auswertung; Vertiefungsmöglichkeiten; Vorbereitung des Praxiseinsatzes

Im Regelfall:
Regelmäßige wöchentliche Sitzungen ggf. mit einzelnen Blockterminen

3. Semester/ Seminar (60 h)

Standortbezogene Menge an Praxiseinsätzen mit Vor- und Nachbereitung im Uni-Seminar; Supervision und Begleitung durch Leitung

Im Regelfall:
2-3 Blocktermine über das Semester verteilt (nach Möglichkeit mit jeweils vorangegangenen Praxiseinsätzen)

Die Qualifizierung für Bildungsarbeit im Sinne dieses Konzepts besteht in einer Verbindung aus theoretischer Erschließung, Überprüfung und Ausdifferenzierung der persönlichen Haltung und Methodenaneignung/-erprobung und -reflexion.

In diesem Sinne soll zu Beginn der Qualifizierung deutlich gemacht werden, dass Theorie und Praxis in einem angemessenen Verhältnis einbezogen und direkt aufeinander bezogen werden, dass Methoden und deren Anleitung erfahren, erprobt und reflektiert werden, und dass im Verlauf des Seminars immer wieder der Bezug auf ein gemeinsam erarbeitetes Verständnis von Gewalt hergestellt wird.

Methodenerprobung und -reflexion bildet ein durchgängiges Prinzip der Seminararbeit. Dabei sollen die im Seminar eingesetzten sowie für Seminarkonzepte vorgeschlagenen Methoden sowohl aus den eigenen Erfahrungen der Teilnahme als auch aus pädagogischer Perspektive diskutiert werden. Aus der kontinuierlichen Übung ergibt sich für die Studierenden ein stetiger Zugewinn an Methodenkompetenz und die zunehmende Fähigkeit, zwischen eigener Erfahrung und professionellen Zugängen reflexive Verbindungen herzustellen und subjektive Theorien einerseits explizieren, andererseits kritisch hinterfragen zu können.

In der Seminararbeit sollen methodische Zugänge, die stärker die kognitive Ebene und welche, die über körperliche Erfahrungen arbeiten, in einem stetigen Wechsel stehen und beide der kritischen Reflexion, auch in Bezug auf Potentiale und Risiken in der Bildungsarbeit, zugänglich gemacht werden. Sie sollen damit daraufhin überprüfbar werden, wann, für welchen Anlass und welches Ziel und welche Gruppen sie geeignet sein können und/oder weiter entwickelt bzw. vermieden werden sollten.

Textarbeit soll dabei, auch im Sinne aktueller hochschuldidaktischer Überlegungen, kontinuierlich zur Reflexion eigener Haltungen und Beobachtungen herangezogen werden und zur Beurteilung und Einordnung von gesellschaftspolitischen und pädagogischen Problemdefinitionen über Gewalt(prävention) und Zivilcourage verwendet werden. Mit Texten soll daher so gearbeitet werden, dass die Teilnehmenden sich darin üben können, kritisches Verständnis zu schulen, Fragen gemeinsam klären zu können und zu einem sicheren Umgang mit fachwissenschaftlichen Beiträgen zu gelangen. In der Hochschule und der Erwachsenenbildungsarbeit erprobte Methoden der Textarbeit können dazu ebenso beitragen wie die Umarbeitung von oder Verschränkung mit Methoden der Jugendbildung. (Vorschläge zur Texterschließung finden sich zu Beginn der Literaturliste). Der Einbezug von (auch selbst recherchierten) Texten ist deswegen auch in den Semestern 2 und 3 für die Reflexion der Theorie-Praxis-Übergänge bedeutsam.

Zivilcourage und Gewaltprävention sollen als verschränkte, aber auch verschiedene Themenfelder systematisch im Seminarverlauf betrachtet werden. Dies betrifft die Formulierung von Bildungszielen in Bezug auf unterschiedliche Problem- und Phänomenbeschreibungen genauso wie die Reflexion von Methoden und grundsätzlichen Ansätzen pädagogischer Konzepte. In diesem Zusammenhang ist auch die Unterscheidung von primärer, sekundärer und tertiärer Prävention wiederholt von Bedeutung.

Die Zeitstruktur kann flexibel gestaltet werden. Die Module lassen sich als einzelne Sitzungen verstehen, können aber auch z. B. bei Blockveranstaltungen entsprechend zusammengefügt werden. Bei einer abweichenden Gesamtstundenzahl muss entsprechend gestrafft/ergänzt werden.

Es wird empfohlen, alle Sitzungen durch die Teilnehmenden protokollieren zu lassen. Ebenso führen Teilnehmende Warm-Ups und zunehmend auch Übungen durch. Neu eingeführte Methoden werden in ein Reflexionsraster eingefügt und bilden damit einen Methodenpool. Konstruktives Feedback aus der Gruppe und durch die Leitung tragen zur Weiterentwicklung der Leitungskompetenz der Teilnehmenden bei. Zu Beginn des Seminars werden dazu Umgangsformen und Feedbackregeln vereinbart.

Hier soll zunächst ein Überblick über eine mögliche Gliederung der Gesamtqualifizierung gegeben werden, die dann im folgenden Abschnitt hinsichtlich der Bildungsziele, einsetzbaren Methoden und möglichen Texte jedes Themenbausteins exemplarisch am Beispiel des Seminars I präzisiert wird.

I. Seminar

Themenbaustein Seminareinstieg

- (4 Stunden)
- Organisatorisches (Seminarplan und -struktur, Anforderungen; AL/Projekt);
 - Kennen lernen; Feedback- und Umgangsregeln;
 - Thematischer Einstieg: Warum Gewalt zum Thema von Bildungsarbeit machen?
 - Gewalt und Zivilcourage – Begrifflichkeiten; Gruppenleitung
 - Bedeutung der Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Gewalt

- (2x4 Stunden)
- Persönliches Verhältnis zu Gewalt/ Eigener biographischer Zugang zum Thema
 - Begriffsklärungen/Definitionen: Gewaltdreieck (Galtung) (ggf. Imbusch/WHO)
 - Differenzierung Physische/Psychische Gewalt
 - Entstehung von Gewalt
 - Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Konflikte

- (4 Stunden)
- Konflikte – Konflikteskalation – Konstruktive Konfliktbearbeitung
 - menschliche Kommunikation und Entstehung von Konflikten
 - Körpersprache
 - eigenes Konfliktverhalten
 - Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Zivilcourage

- (4 Stunden)
- Täter – Opfer – Zuschauer/Zuschauerin (Bystander)
 - Begriffsklärungen
 - Zielgruppen/Bildungsziele
 - Differenzierung und Verortung Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention (Politische Bildung)
 - Handlungsmöglichkeiten zur Deeskalation von Gewaltsituationen
 - Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Selbst- und Fremdwahrnehmung/Zugehörigkeiten

- (4 Stunden)
- Kommunikation
 - Differenzierung Perspektiven und Ebenen (ggf. Intersektionalität/Mehrebenenanalyse)
 - Wie sehe ich mich? Wie werde ich gesehen? Wo stehe ich im sozialen Raum? Wo stehen andere?
 - Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Handlungsfelder

von Gewaltprävention und Zivilcourage

- (4 Stunden)
- Sport, Schule, Familie, Betrieb, Straße/Quartier
 - Exklusion und Inklusion
 - Ansatzpunkte, Ziele und Zielgruppen; Bedeutung von Bildungsarbeit
 - Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbausteine Ethnizität/Ethnisierung/Rassismus

- (3x4 Stunden) - Impulse aus der antirassistischen Bildungsarbeit zur Gewaltprävention
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Geschlecht/Sexuelle Orientierung

- Impulse aus der gender-bezogenen Bildungsarbeit zur Gewaltprävention
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Alter/Gesundheit

- Impulse aus den Bereichen Alterdiskriminierung/Behindertenfeindlichkeit sowie Kindeswohl zur Gewaltprävention
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Ansätze, Konzepte und Modelle von Gewaltprävention/Zivilcourage

- (4 Stunden) - Analyse von unterschiedlichen Konzepten zu Gewaltprävention/Zivilcourage (Beratungsstellen, Sportbezogene Ansätze, Bildungseinrichtungen, Schule)
- Debatte: Konfrontative versus partizipative/inklusive Pädagogik
- Was ist funktional für die Politische Bildung? Was ist daran ein pädagogischer Auftrag?
- Präventionsbegriff in kriminologischer Perspektive und politischen Debatten
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Methodenreflexion:

Vorurteile/Zuschreibungen, Körpersprache, Kommunikation,

- (2x4 Stunden) Eingreifen/Handeln
- Präsentation und Reflexion von Methoden aus den Bereichen Vorurteile/Zuschreibungen, Körpersprache, Kommunikation, Eingreifen/Handeln
- Fragestellungen: Was erreicht man mit dieser Methode? Was nicht? Wen kann man ansprechen? Für welche pädagogischen Settings geeignet? Welche Ziele lassen sich formulieren?

Themenbaustein Bildungsauftrag und Umsetzung in der Gewaltprävention

- (4 Stunden) - Aus Konfliktsituationen/Gewaltstrukturen resultierende Anfragen/Aufträge exemplarisch in pädagogische Konzeptideen umsetzen: Methodenauswahl, Formulierung von Zielen...
- Gemeinsame Weiterentwicklung

Themenbaustein Abschlusssitzung

- (4 Stunden) - Bearbeitung noch offener Punkte und Abschlussdiskussion
- Überlegungen und Absprachen zur Weiterarbeit
- Evaluation
- Reflexion von Methoden und Anleitung

2. Seminar:

Themenbaustein Seminareinstieg

- (4 Stunden) - Organisatorisches (Seminarplan und -struktur, Anforderungen; AL/Projekt);
- ggf. Kennen lernen; Feedback- und Umgangsregeln;
- Thematischer (Wieder-)Einstieg
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Zusammenfassung

der verschiedenen Perspektiven auf Gewaltprävention und Zivilcourage im Rahmen politischer Bildung

- (4 Stunden) - Verständnis von Gewalt (Ebenen, Perspektiven) und Zivilcourage
- Einbindung in gesellschaftliche Verhältnisse
- Professionelle Zugänge (Zielgruppenbezug, Didaktische Planung, Methodeneinsatz)
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Gruppen- und Seminarleitung

(in Seminaren der Gewaltprävention)

- (4 Stunden) - Selbstverständnis/Ich als Leitung und im Team
- pädagogische Aspekte
- rechtliche Aspekte
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Konzeptarbeit (für Seminare der Gewaltprävention) – Entwicklung von Standards und Qualitätskriterien

- (4 Stunden) - Auseinandersetzung mit Qualitätsdebatte und Checklisten
- der Rote Faden im Seminar
- exemplarische Bearbeitung existierender Konzepte
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Konzeptarbeit – Aufgabenstellung und Umsetzung

- (4 Stunden) - Fiktive Anfragen aus Schulen und offener Jugendarbeit
- Situationsanalyse und Erprobung zielführender Nachfrage
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Konzeptionelle Arbeit in Kleingruppen

und/oder nach Möglichkeit Hospitationen

- (3x4 Stunden; - kollegiale Entwicklung von Seminarkonzepten eigenständig) - Hospitation in Seminaren des Themenfelds

Die Hospitierenden erhalten einen Beobachtungsbogen mit verschiedenen Aspekten (Konzept, Einbezug der TN-Bedürfnisse, Leitungsverhalten, Abweichungen im Ablauf, Widerstände, Methodeneinsatz, ...). Sie verfassen Berichte und stellen diese im Seminar vor. Durch die Seminarleitung können Schwerpunkte identifiziert und z.B. im Rollenspiel weiter-bearbeitet werden.

Themenbaustein Präsentation der Seminarkonzepte und Erprobung von Seminarmodulen

- (3x4 Stunden) - Vorstellung der Eckpunkte eines Konzepts und Erprobung einzelner methodischer Elemente
- Kollegiale Beratung
- Formulierung von Entwicklungsbedarfen
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Reflexion von Praxiserfahrungen/Hospitationen
(2x4 Stunden)- Aufgreifen akuter Themen wie Umgang mit Widerständen oder Störungen

- Beratung
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Abschlusssitzungen

(2x4 Stunden)- Bearbeitung noch offener Punkte und Abschlussdiskussion

- Überlegungen und Absprachen zur Weiterarbeit
- Evaluation
- Reflexion von Methoden und Anleitung

3. Seminar:

In diesem Semester sollen nach Möglichkeit den Studierenden Praxiseinsatzmöglichkeiten gegeben werden (je nach Kompetenzstand und Praxisfeld mit unterschiedlichen Formen der Begleitung). Durch die Praxisvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung werden etwa 32 Stunden abgedeckt.

Themenbaustein Seminareinstieg

- (4 Stunden)
- Organisatorisches (Seminarplan und -struktur, Anforderungen; AL/Projekt);
 - ggf. Kennen lernen; Feedback- und Umgangsregeln;
 - Thematischer (Wieder-) Einstieg
 - Reflexion von Methoden und Anleitung

Themenbaustein Praxisreflexion

- (8 Stunden)
- (nach Möglichkeit) Berichte/Auswertung von Praxiseinsätzen der Studierenden
 - ggf. Einbezug von weiteren Praxiserfahrungen (Berichte, Gäste, Filme...)
 - Reflexion von Methoden und Anleitung
 - Vertiefung inhaltlicher Aspekte (Fragen, Probleme, Trainingsbedarfe...)

Themenbaustein Praxisreflexion

- (8 Stunden)
- (nach Möglichkeit) Berichte/Auswertung von Praxiseinsätzen der Studierenden
 - ggf. Einbezug von weiteren Praxiserfahrungen (Berichte, Gäste, Filme...)
 - Reflexion von Methoden und Anleitung
 - Vertiefung inhaltlicher Aspekte (Fragen, Probleme, Trainingsbedarfe...)

Themenbaustein Praxisreflexion

- (8 Stunden)
- (nach Möglichkeit) Berichte/Auswertung von Praxiseinsätzen der Studierenden
 - ggf. Einbezug von weiteren Praxiserfahrungen (Berichte, Gäste, Filme...)
 - Reflexion von Methoden und Anleitung
 - Vertiefung inhaltlicher Aspekte (Fragen, Probleme, Trainingsbedarfe...)

Abschlusseinheit

4. Exemplarische Konkretisierung: Die Themenbausteine des ersten Seminars

Themenbaustein Seminareinstieg

Themenfeld: *Seminareinstieg*

(4 Stunden)

- Organisatorisches (Seminarplan und -struktur, Anforderungen; AL/Projekt);
- Kennen lernen; Feedback- und Umgangsregeln;
- Thematischer Einstieg: Warum Gewalt zum Thema von Bildungsarbeit machen?
- Thematischer Einstieg: Gewalt und Zivilcourage – Begrifflichkeiten; Gruppenleitung
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Bildungsziele:

- den TN soll signalisiert werden, dass sie willkommen sind und Teil eines gemeinsamen Prozesses sein werden; sie sollen eine Orientierung erhalten über Inhalte, Ansatz und Verfahrensweisen im Seminar
- die Gruppe soll sich kennen lernen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten
- die TN sollen die Möglichkeit erhalten, über Interessen und Erwartungen zu sprechen; Regeln für die Zusammenarbeit sollen vereinbart werden
- ein inhaltlicher Einstieg soll sicher stellen, dass die Sitzung nicht allein auf Rahmenaspekte beschränkt bleibt und Neugierde auf die Seminarthemen wecken

Mögliche

Methoden:

- Soziometrische Aufstellungen
- Karussell
- Kartenabfrage
- Steckbriefe/Fotos
- Seminarvertrag – Leitbild – Hausvereinbarung
- Regeln
- Zitatediskussion
- Café International
- Bingo

Mögliche Texte:

Deutsches Jugendinstitut 2007, Heitmeyer 2006.

Themenbaustein Gewalt

Themenfeld: *Gewalt*

(2x4 Stunden)

- Persönliches Verhältnis zu Gewalt/eigener (biografischer) Zugang zum Thema
- Begriffsklärungen/Definitionen: Gewaltdreieck (Galtung) (ggf. Imbusch/WHO)
- Differenzierung Physische/Psychische Gewalt
- Entstehung von Gewalt
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Bildungsziele:

- die TN sollen sich mit der theoretischen Diskussion zum Gewaltbegriff vertraut machen, die eigenen Bezüge zum Thema reflektieren und eine diesbezügliche Grundlage für pädagogische Arbeit entwickeln
- die TN sollen Gewalt erkennen und benennen können
- im Seminar soll ein Verständnis von Gewalt als Arbeitsgrundlage für das weitere Seminar entwickelt werden

Mögliche

Methoden:

- Gewaltbarometer (aufbauend Situationen auf das Gewaltdreieck beziehen)
- Ich hab schon mal/Kennst Du das von Dir?
- Anstarren
- Aufkleber
- Beschimpfen
- Film: Gewalt in der U-Bahn
- Trifft zu/Trifft nicht zu (Alle, die...)
- Platz verteidigen
- Täter-Opfer-Zuschauer

Mögliche Texte:

Gugel 2006, Schröder 2007, Baier 2009, Imbusch 2002, Schäfer-Hohmann 2008, Schroer 2004.

Themenbaustein Konflikte

Themenfeld: *Konflikte*

(4 Stunden)

- Konflikte – Konflikteskalation – Konstruktive Konfliktbearbeitung
- menschliche Kommunikation und Entstehung von Konflikten
- Körpersprache
- eigenes Konfliktverhalten
- Reflexion von Methoden und Anleitung

Bildungsziele:

- Die TN sollen das Themenfeld Konflikte für sich und in ihrem pädagogischen Kontext erschließen und erweitern.
- Sie sollen unterschiedliche Konfliktformen erkennen und definieren können.
- Sie sollen erkennen, dass Konflikte zum alltäglichen Leben gehören und die eigenen Handlungsebenen erweitern können.
- Sie sollen eigene Verhaltensmuster im Konfliktfall erkennen und um konstruktive Handlungsmöglichkeiten erweitern.
- Die TN sollen grundsätzliche Kommunikationsprozesse und mögliche Zusammenhänge mit der Entstehung von Konflikten verstehen und bewusste Kommunikationsformen entwickeln.
- Sie sollen in der Lage sein, die Erfahrungen und Erkenntnisse für ihre pädagogischen Handlungsfelder umzusetzen und anzuwenden.

- Mögliche Methoden:**
- Plakat Streitkultur (Konfliktstufen Glasl)
 - Stuhl-Turm-Bau
 - Vier Ohren Modell
 - ‚kontrollierter Dialog‘
 - Wer bekommt das Herz?
 - Ja/Nein-Kreis
 - Schafe-Übung
 - Schreiende Sätze
 - Aus gut unterrichteten Kreisen
 - Drei Leute mit drei Füßen
 - Eisschollenspiel
 - Konfliktlandkarte

Mögliche Texte: Rosenberg 2001, Schulz von Thun 1981.

Themenbaustein Zivilcourage

- Themenfeld:** Zivilcourage
(4 Stunden)
- Täter – Opfer – Zuschauer (Bystander)
 - Begriffsklärungen
 - Zielgruppen/Bildungsziele
 - Differenzierung und Verortung Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention (Politische Bildung)
 - Handlungsmöglichkeiten zur Deeskalation von Gewaltsituationen
 - Reflexion von Methoden und Anleitung
- Bildungsziele:**
- die TN sollen sich mit der theoretischen Diskussion zum Feld der Zivilcourage vertraut machen, die eigenen Bezüge zum Thema reflektieren und eine diesbezügliche Grundlage für pädagogische Arbeit entwickeln;
 - die TN sollen Bedingungen und Formen des Eingreifens erproben und diskutieren;
 - sie sollen Sicherheit im Verhalten bei alltäglichen Gewaltsituationen gewinnen und/vorhandene Kompetenzen bezüglich der Regulation von Nähe und Distanz ausbauen;
 - die TN sollen ihr eigenes Verhältnis zum Feld der Zivilcourage reflektieren.
- Mögliche Methoden:**
- Täter-Opfer-Statuen/ Täter-Opfer-Zuschauer
 - Anwältin/Anwalt
 - Misch Dich ein
 - Rollenspiel nach A. Boal (Theater der Unterdrückten)
 - Filme: Das Milgram Experiment/ Der Schwarzfahrer/Ein deutscher Jude gibt auf
 - Schreiben
 - Werteversteigerung

Mögliche Texte: Bastian 1996, Meyer 2007, Habermas 1983, Milgram 1982.

Themenbaustein Selbst- und Fremdwahrnehmung/Zugehörigkeiten

- Themenfeld:** Selbst- und Fremdwahrnehmung/
(4 Stunden) Zugehörigkeiten
- Kommunikation
 - Differenzierung Perspektiven und Ebenen (ggf. Intersektionalität/Mehrebenenanalyse)

- Wie sehe ich mich? Wie werde ich gesehen? Wo stehe ich im sozialen Raum? Wo stehen andere?
- Reflexion von Methoden und Anleitung

- Bildungsziele:**
- die TN sollen Zuschreibungsprozesse (Selbst- und Fremdwahrnehmung) als solche erkennen und reflektieren lernen
 - die TN sollen die Wirkmächtigkeit von Zuschreibungen in alltäglichen Interaktionen erkennen und reflektieren lernen
 - die TN sollen sich mit der gesellschaftlichen Realität von unterschiedlichen Ressourcen sowie Betroffenheiten von Gewalt und Exklusion aufgrund verschiedener sozialer Identitäten beschäftigen
 - die TN sollen Gewalt- und Diskriminierungsphänomene auf unterschiedlichen Ebenen verorten und in ihren Zusammenhängen benennen können

- Mögliche Methoden:**
- Wer sind ich?
 - Eine Person – ein Satz
 - Bildassoziationen
 - Das Leben des Anderen
 - Aus gut unterrichteten Kreisen
 - Das Vier-Ohren-Modell
 - Gefühle wahrnehmen
 - Aufkleber
 - Kamera
 - Bingo
 - Wo stehst Du?
 - Patchwork-Identität
 - Ebenen-Barometer (direkte – kulturelle – strukturelle Gewalt einer Situation)

Mögliche Texte: Degele 2007, Lutz 2001, Hoff 2008, Rosenstreich 2006, Weinbach 2006.

Themenbaustein Handlungsfelder

- Themenfeld:** Handlungsfelder von Gewaltprävention
(4 Stunden) und Zivilcourage
- Sport, Schule, Familie, Betrieb, Straße/Quartier
 - Exklusion und Inklusion
 - Ansatzpunkte, Ziele und Zielgruppen; Bedeutung von Bildungsarbeit
 - Reflexion von Methoden und Anleitung
- Bildungsziele:**
- die TN erproben eine mehrdimensionale Perspektive auf Gewaltphänomene und differenzieren unterschiedliche Ebenen aus
 - die TN entwickeln ein Verständnis für die Notwendigkeit komplexe Problemkonstellationen zu analysieren, um darauf aufbauend adäquate gewaltpräventive Seminarideen zu entwickeln und Zielgruppen zu identifizieren
 - eine Überleitung von der theoretischen und biographischen Erarbeitung des Phänomens Gewalt in verschiedenen gesellschaftlichen und professionellen Feldern wird hergestellt
- Mögliche Methoden:**
- Konfliktlandkarten
 - (Ideen-)Karussell
 - Gewaltdreieck

Themenbaustein Ethnizität/Ethnisierung/Rassismus

- (4 Stunden)
- Impulse aus der antirassistischen Bildungsarbeit zur Gewaltprävention
 - Reflexion von Methoden und Anleitung
- Bildungsziele:**
- die TN sollen sich mit der Bedeutung von Ethnizität im Kontext von Gewalt beschäftigen und Phänomene von Ethnisierung/Kulturalisierung reflektieren
 - die TN sollen sich mit rassistischer Gewalt und der Exklusion von Menschen mit Migrationshintergrund auseinandersetzen (unter Einbezug gesellschaftlicher und individuell-subjektiver Perspektiven)
 - die TN sollen diesbezügliche Ansätze und Methoden aus der pädagogischen Arbeit als Teil gewaltpräventiver Bildung kennen und reflektieren lernen
- Mögliche Methoden:**
- Namensgeschichten
 - Was war geschehen?
 - FassungsLOS (Sprache)
 - Illegalität im Alltag
 - Farbskala
 - Moving Experience
 - Bei den DerridianerInnen
 - Einreise nach Australien
 - Einem geschenkten Gaul...
 - Film: Schwarzfahrer
 - Inländisch-ausländisch-deutschländisch
 - Internationale Begrüßungen
 - Insel Albatros
 - Wo stehst Du?
- Mögliche Texte:** Groenemeyer 2003, Vries 2006, Pfeiffer 2008, Baier 2006, Hormel 2004, Hormel 2003, Mönter 2007, Skrobaneck 2008.

Themenbaustein Geschlecht/Sexuelle Orientierung

- (4 Stunden)
- Impulse aus der gender-bezogenen Bildungsarbeit zur Gewaltprävention
 - Reflexion von Methoden und Anleitung
- Bildungsziele:**
- die TN sollen sich mit der Bedeutung der Kategorie Geschlecht im Kontext von Gewalt beschäftigen und die gleichzeitige Konstruiertheit und Wirkmächtigkeit von Heteronormativität reflektieren
 - die TN sollen sich mit Gewaltstrukturen in Geschlechterverhältnissen und Homophobie beschäftigen (unter Einbezug gesellschaftlicher und individuell-subjektiver Perspektiven)
 - die TN sollen diesbezügliche Ansätze und Methoden aus der pädagogischen Arbeit als Teil gewaltpräventiver Bildung kennen und reflektieren lernen
- Mögliche Methoden:**
- Der große Preis
 - Aufwachen im anderen/ohne Geschlecht
 - Fiktive LeserInnenbriefe/KlassenlehrerInnen-Beratung
 - Etikettenschwindel
 - Schöne lesbische und schwule Welt
 - Patchwork-Identität
 - Typisch Frau/Mann

Mögliche Texte: Meuser 2003, Heiliger 2007, Stövesand 2005, Bruhns 2006, Busche 2004, Frey 2006, Meuser 2006, Neubauer 2007, Ohms 2007, Schad 2008, Schröder 2008.

Themenbaustein Alter/Gesundheit

- (4 Stunden)
- Impulse aus den Bereichen Alterdiskriminierung/Behindertenfeindlichkeit sowie Kindeswohl zur Gewaltprävention
 - Reflexion von Methoden und Anleitung
- Bildungsziele:**
- die TN sollen für die Wahrnehmung von körperlichen und seelischen Grenzen, Grenzüberschreitungen und Verletzungen sensibilisiert werden
 - die TN sollen Diskriminierung aufgrund von Alter oder körperlicher Beeinträchtigung sowie damit verbundene Gewaltstrukturen erkennen und benennen können
 - die TN sollen diesbezügliche Ansätze und Methoden aus der pädagogischen Arbeit als Teil gewaltpräventiver Bildung kennen und reflektieren lernen
- Mögliche Methoden:**
- Ich zieh Dir 'ne Jacke an
 - Institutionelle Behindertenfeindlichkeit sichtbar machen
 - Wo stehst Du? (themenbezogen)
 - Aufkleber (themenbezogen)
 - Stereotype Haltungen zum Alter
- Mögliche Texte:** Paproth 2007, Görden 2006, Rommelspacher 2008.

Themenbaustein Ansätze, Konzepte und Modelle von Gewaltprävention/Zivilcourage

- (4 Stunden)
- Analyse von unterschiedlichen Konzepten zu Gewaltprävention/Zivilcourage (Beratungsstellen, sportbezogene Ansätze, Bildungseinrichtungen, Schule)
 - Debatte: Konfrontative versus partizipative/inklusive Pädagogik
 - Was ist funktional für die Politische Bildung? Was ist daran pädagogischer Auftrag?
 - Präventionsbegriff in Kriminologischer Perspektive und politischen Debatten
 - Reflexion von Methoden und Anleitung
- Bildungsziele:**
- die TN sollen einen Überblick über die Ansätze, Konzepte und Modelle von Gewaltprävention/Zivilcourage erhalten, diese einordnen und bewerten können
 - sie sollen damit das professionelle Feld in ihrer Stadt/Region überblicken können
 - sie sollen (exemplarisch) zentrale fachliche Debatten aus dem heterogenen Feld der Gewaltprävention kennen lernen, nachvollziehen und sich positionieren lernen (z.B. zur konfrontativen Pädagogik)

- Mögliche Methoden:**
- Fishbowl-Diskussion
 - Weltcafé
 - Vier Ecken – vier Thesen
 - Fishbowl
- Mögliche Texte:** Plewig 2007, Scherr 2002, Krafeld 2009, Cornel 2006, Heinz 2008.

Themenbaustein Methodenreflexion (Vorurteile/Zuschreibungen, Körpersprache, Kommunikation, Vertrauen/Kooperation)

- (2x4 Stunden)
- Präsentation und Reflexion von Methoden aus den Bereichen Vorurteile/Zuschreibungen, Körpersprache, Kommunikation
 - Fragestellung: Was erreicht man mit dieser Methode? Was nicht? Wen kann man ansprechen? Für welche pädagogischen Settings geeignet? Welche Ziele lassen sich formulieren?

- Bildungsziele:**
- die TN sollen in die Lage versetzt werden, Methoden situativ zielgruppengerecht und bildungszielangemessen auswählen und anpassen zu können
 - die TN sollen ein umfangreiches Methoden-Know-how erwerben

- Mögliche Methoden:**
- Typisch Mann/Frau
 - Ein Satz – eine Person
 - Körperumrisse
 - Aus gut unterrichteten Kreisen
 - Schreiende Sätze
 - Bild – Mal – Kette
 - Eisbergmodell
 - Amerikanische Debatte
 - Neutrales beschreiben
 - Blindführen, Tischklettern, Sandsturm, Blind Duftpaare/Geräuschepaare wieder finden, Flussüberquerung, Gefängnisausbruch, ...
 - Filme (Faustrecht, Gewalt in der U-Bahn, Ein deutscher Jude gibt auf)
 - Bello, Elefanten-Spiel, Platz verteidigen, Schafe-Übung
 - bei Interesse: Beschimpfen, Anstarren...

Mögliche Texte: Sander 2007.

Themenbaustein Bildungsauftrag und Umsetzung in der Gewaltprävention

- (4 Stunden)
- Aus Konfliktsituationen/Gewaltstrukturen resultierende Anfragen/Aufträge exemplarisch in pädagogische Konzeptideen umsetzen: Methodenauswahl, Formulierung von Zielen...
 - gemeinsame Weiterentwicklung

- Bildungsziele:**
- die TN sollen lernen, aus der Beschreibung von Konstellationen mit Konflikt-/Gewalt- oder Diskriminierungspotential Ansätze von Bildungsarbeit zu entwickeln
 - es soll eine Überleitung zur Konzeptarbeit im 2. Semester hergestellt werden

- Mögliche Methoden:**
- Seminaranfrage: Rechte Musik, Happy-Slapping oder sexualisierte Übergriffe im Netz – Probleme in SchülerInnenschaft bzw. BesucherInnenschaft des Jugendzentrums

Themenbaustein Abschlussitzung

- (4 Stunden)
- Bearbeitung noch offener Punkte und Abschlussdiskussion
 - Überlegungen und Absprachen zur Weiterarbeit
 - Evaluation

- Bildungsziele:**
- der Verlauf des Seminars und seine Inhalte sollen zusammenfassend in Erinnerung gerufen werden
 - es sollen Transfermöglichkeiten der Seminar-ergebnisse in die persönliche und professionelle Praxis bzw. hinsichtlich des folgenden Semesters reflektiert werden
 - Ablauf und Ergebnisse der Veranstaltung sollen gemeinsam reflektiert, positive und negative Rückmeldungen gesammelt werden
 - TN und Seminarleitung sollen Abschied voneinander nehmen können

- Mögliche Methoden:**
- Mein Abschlussmenü
 - Flipchart-Satzanfänge
 - Seminarkurve/Zeitstrahl
 - Abschiedsbrief
 - Botschaften mitgeben
 - Jubelschleuse
 - Team-Feedback mit Symbolen

5. Methodeneinsatz und -reflexion

Methoden sind konstitutive Teilaspekte von Konzepten, die einen systematisierten Komplex von Vorgehensweisen darstellen. Methoden lassen sich als ‚helfende Verfahren‘ verstehen, die zwischen Personen und Sachthemen vermitteln. Sie strukturieren zudem die sozialen Dimensionen in der Interaktion von Lehrenden und Teilnehmenden. Methoden sind zunächst lediglich ein Setting von Arbeitsweisen und bedürfen einer genauen Konzipierung ihrer Anleitung, Abläufe und Materialien. Die Ausarbeitung muss daher immer neu auf die Bildungsziele, Bildungsinhalte und Lerngruppen zugeschnitten werden. Die Bildungsziele und -inhalte sind Verständigungsgegenstand zwischen den beteiligten Institutionen und Pädagoginnen und Pädagogen in Abstimmung auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Teilnehmenden. Bei der Lerngruppe können verschiedene Faktoren für die Konzeptentwicklung und damit die Methodenauswahl eine Rolle spielen: Alter, Geschlechterverteilung oder Herkunft; einzubeziehen ist die Frage, ob für Teilnehmende Gesundheit, Religion oder soziale Exklusion eine wichtige Rolle spielen; Gruppengröße, gegenseitiger Kenntnisgrad und Art des Verhältnisses der Teilnehmenden untereinander, aber auch soziale Kompetenzen, kognitives Vorwissen, themenbezogene Vorerfahrungen, Verbalisierungsfähigkeiten und Motivationsgrad sind zu beachten.

Bei der Auswahl und Zusammenstellung der Methoden sind einerseits allgemeine didaktische Prinzipien einzubeziehen (Teilnehmenden-Orientierung, Handlungsorientierung, Exemplarität, Aktualität...) sowie einzelne Aspekte, die den Ablauf eines Seminars betreffen (Wechsel von Gruppengröße und Sozialformen, Wechsel verschiedener Bildungszugänge und zwischen stärker strukturierten Methoden und offenen Verfahren, Einbezug nichtsprachlicher Ausdrucksmittel, Integration regelmäßiger Rückmeldungen...).

In der Entwicklung der eigenen Professionalität ergibt sich hier die kontinuierliche Gelegenheit, in der Arbeit mit Methoden sicherer zu werden und die eigene Haltung zu Bildungsprozessen und ihrer Begleitung auch im Hinblick auf Arbeitsweisen kontinuierlich zu überprüfen – denn Methoden sollen zum Thema und zur Gruppe passen, aber auch zur Leitung.

Im Hinblick auf die Qualifizierung gilt, dass jede Methode – in entsprechend unterschiedlicher Feinkonzipierung und Anleitung – in Jugendseminaren und auch in den Seminaren für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, an Universitäten und Fachhochschulen einsetzbar ist. Einerseits sollen die erwachsenen Teilnehmenden in der Ausbildung selbst Bildungsgelegenheiten im Kontext des Themenfeldes Gewalt/Zivilcourage erhalten und ihre eigene Haltung in diesem Feld entwickeln, überprüfen und verändern können. Andererseits sind sie als (angehende) professionelle BildungsarbeiterInnen darüber hinaus gefordert, selbst konzeptionelle Überlegungen zu Chancen und Risiken von Methoden zu formulieren. Sie sollen entsprechend vielfältige eigene Erfahrung als Teilnehmende mit Methoden machen und sich jeweils in einem darauf folgenden Abstraktionsschritt vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen damit beschäftigen, wie, wann und mit welchen Zielen sie diese Methoden für einsetzbar halten und wie dies pädagogisch begründet werden kann.

Daher gehört in Seminaren für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu jeder verwendeten Methode eine Reflexion ihrer Einbettung in ein Bildungsvorhaben und ihrem Weiterentwicklungspotential bzw. ihrer kritischen Beurteilung in Bezug auf Zielgruppen, Seminarverläufe und Themen. Der stetige Wechsel zwischen der Perspektive als Teilnehmende und der Perspektive als professionell pädagogisch Handelnde bildet mithin eine zentrale Herausforderung im Umgang mit methodischen Settings.

Methodensammlungen lassen sich dabei als Anregung und Hilfestellung nutzen, um Bildungssettings zu gestalten, die zu den Inhalten, Zielen und Lernenden passen. Keine Methode kann unverändert aus einer Sammlung in einen Seminarkontext übernommen werden, noch weniger können verschiedene Methoden einer Sammlung unverändert aneinandergereiht werden. Umgekehrt können Methoden aber aus den verschiedensten Kontexten umkonzipiert und für die eigene Arbeit bzw. Seminarsituation nutzbar gemacht werden.

Für das Projekt Netzwerk Q ist eine umfassende Sammlung an Methoden erstellt worden. Die Auswahl der Methoden folgt keiner bestimmten Systematik, sondern orientiert sich vielmehr an den Praxiserfahrungen der beteiligten Akteure. Sie beansprucht weder Repräsentativität noch Ausgewogenheit. Sie umfasst vielmehr eine große Bandbreite von Verfahren und Bildungsanordnungen, Übungen und Spielen, die in dem oben skizzierten Sinn Anregungen für die Ausgestaltung von Modulen in der Studierenden-Qualifizierung bereitstellen und für die Jugendbildung einsetzbar sind. Einige der Methoden bieten sich an, um mit ihrer Durchführung zentrale Bildungsinhalte zu vermitteln, andere sind dagegen eher als Beispiele zu verstehen, kritisch mögliche negative Effekte problematisieren zu können.

Im Rahmen des Projektes Netzwerk Q wurden die Methoden als *Methodenskizzen* auf einer zentralen digitalen Plattform allen Beteiligten zur Verfügung gestellt.

Ab durch die Mitte
Adlerauge
Ampelauswertung
Anstiften
Anwältin/Anwalt
Apfelsinchen
Au ja!
Aufkleber
Aufstehen
Aufwachen im anderen/ohne Geschlecht
Aus gut unterrichteten Kreisen
Außenseiter Übung

Backbord – Steuerbord
Bei den DerrdianerInnen
Berührungsumriss
Big Booty
Bildassoziationen
Bingo
Bis 5 und dann klatschen...
Blick in die Zukunft
Blindzählen
Bobb

Care-Kreis
Cent-Spiel

Das Leben des Anderen
Das Vier-Ohren-Modell
Der große Preis
Der Mediator
Der reservierte Platz
Der Stuhl
Der Unfall
Der Vorhang fällt
Die Sprachbarriere
Drehkreis
Drei Karten Feedback
Drei Leute mit drei Füßen

Eine Person – ein Satz
Einem geschenkt Gaul...
Einreise nach Australien
Eisschollenspiel
Elefanten-Spiel
Emotionsbox
Eskimo
Evolution

Fäden ziehen
Farbklopf-Spiel
Farbskala
FassungsLOS
Fax-Maschine
Faxversand
Feriencamp (Bergdorf)
Fernsehturm
Festlicher Empfang
Film: das Milgram Experiment
Film: Ein deutscher Jude gibt auf
Film: Faustrecht
Film: Gewalt in der U-Bahn
Film: Leroy räumt auf
Film: Schwarzfahrer
Fischbowl
Fischernetz und Teich
Flipchartbrainstorming
Fotobrief
Fragen-Memory
Früchtechor

GastgeberInnen laden ein
Gedankenspirale
Gefühle wahrnehmen
Geheime/r Dirigent/in
Gemeinsamkeiten und Unterschiede
Geometrie im Dunkeln
Gesagt – Gehört – Gemalt
Gesichter malen
Gewalt/keine Gewalt
Gewaltbarometer
Gewaltdreieck
Glückspilz
Goldstück
Großer Knoten
Grün zu Grün und Rot zu Rot

Haushaltsgeräte/Toaster
Hitparade

Ich bin... und ich habe...
Ich hab schon mal
Ich mag alle Menschen, die...
Ich packe meinen Seminarleitungskoffer
Ich rede von mir...
Ich schenke Dir ein Wort
Ich suche meinen Namen
Ich zieh Dir `ne Jacke an
Ideen-Karussell
In Extremen gehen
Individueller Zeitstrahl
inländisch/ausländisch/deutschländisch
Innere Uhr
Insel Albatros
Intergalactic Samurai
Intuitive Vorstellungsrunde

Ja – Nein – Vielleicht
Ja/Nein-Kreis
Johari-Fenster
Jubelpodest
Jungfrau Maria

Kaffeekränzchen und Stammtisch
Kamera
Kartenständer
Karton-Ich
Karussell
Kaufhof – Hertie – Karstadt
Kennst Du das von Dir?
Klatschkreis
Kofferpacken

Komplimente-Briefkasten
Kontrollierter Dialog
Kurzcoaching
Kuscheltierrennen

Lautkette
Living books: Sag mal, wie war das noch
Luftballonschlacht

Magischer Stab
Mapping/Konfliktlandkarte
Menschenmemory
Mini-Open Space
Misch Dich ein
Monster im Team
Murmelgruppen

Na wie war's-Rollenspiel
Namen (Alliterationen)
Namensduell
Namensreihe

Oma – Löwin – Jägerin

Paranoia/Freund und Feind
Partner/innen-Interview
Patchwork-Identität
Personenbilder
Personentypen
Pizza backen
Placemat
Plakat Streitkultur
Podiumsdiskussion
polychron und monochron
Prioritätenliste (Textarbeit)

Radarspiel
Regeln
Rollenspiel
Rollentausch

Satzassoziationen
Schildkröte
Schreien
Schreiende Sätze
Schweigsame PiratInnen
Situationsanalyse
Soziometrie
Speedball
Sprachgewirr
Stärken stärken
Stärken-Interview
Stationenparcours
Steckbriefe/Fotos
Stille Diskussion
Streichholzfeedback
Stuhltanz alternativ

TäterIn-Opfer-Statuen
Täter-Opfer-Zuschauer
Teamfeedback mit Symbolen
Tennisballjonglage
Thesendiskussion
Tiroler Hut
Toaster
Trifft zu/Trifft nicht zu...
Tröten und Rasseln
Trüffelschwein und Madenpicker
Typisch Mann/Frau

Überlege schnell
Umgangs-/Feedbackregeln

Vier Ecken – vier Thesen
Vorurteile und Feindbilder befragen

Was war geschehen?
Waschanlage
Weißeuropa
Weltcafé
Wer bekommt das Herz?
Wer bin ich
Wer passt zu mir?
Wer sind ich?
Werteversteigerung
Wetterspaziergang
Wie im wahren Leben
Wir tragen unsere Kultur in uns
Wo stehst Du?/Wer tut den ersten Schritt?
Wollfadenübung
Würfelfragen

Zahlenspiel
Zahnrad
Zauberteppich
Zollstock/Magischer Stab
Zublinzeln
Zunge, komm bald wieder
Zwischen die Zeilen geschaut

6. Methodenauswahl

Aus Platzgründen sollen hier lediglich eine sehr kleine Zahl an ausgewählten Beispielen dokumentiert werden, vor allem um den reflexiven Umgang mit Methoden zu verdeutlichen.

Jede Methodenskizze folgt demselben Aufbau: Es werden der Titel, die angesprochenen Themen und Ziele genannt und es wird eine Einordnung in Bezug auf Anzahl der Teilnehmenden, das adäquate Alter und den Zeitbedarf der Durchführung vorgenommen. Da diese Variablen sich gegenseitig beeinflussen, indem etwa die im Rahmen einer Methode eingeplante Reflexion des Geschehens abhängig vom Alter der Teilnehmenden unterschiedlich lange dauern kann, sind diese Einordnungen als Rahmendaten zu verstehen und jeweils für die konkrete Gruppe zu planen.

Die Methode wird dann vorgestellt. Rahmen und Regeln werden sinnvollerweise bereits zu Seminarbeginn verabredet, müssen jedoch für den Einsatz einzelner Methoden mit der Gruppe ergänzt werden. Ein zentraler Aspekt sollte im Kontext einer Bildungsarbeit zum Thema Gewalt/Gewaltprävention die jederzeit vorhandene, allgemein und verbindlich vereinbarte und durch die Seminarleitung stets sensibel mitverfolgte und im Zweifel explizit unterstützte Möglichkeit zum Ausstieg aus einer Methode darstellen.

Jede Methode enthält spezifische Arbeitsformen, innerhalb derer Interaktionen unter den Teilnehmenden und zwischen Teilnehmenden und Leitung strukturiert werden. Einige der beschriebenen Methoden zielen vor allen Dingen darauf ab, den Austausch von Meinungen, Gedanken und Ideen und die reflektierte Beschäftigung mit gesellschaftlich und/oder wissenschaftlich relevanten Ansätzen im Themenfeld Gewalt/Zivilcourage zu unterstützen. In vielen der hier vorgestellten Methoden geht es aber auch darum, den Teilnehmenden Erfahrungen zu ermöglichen, die ihnen eine im eigenen Erleben verankerte Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Gewalt/Zivilcourage zugänglicher machen.

Entsprechend bildet die Reflexion des Geschehens in den Übungen mit der Gruppe einen zentralen Bestandteil jeder Methode. Die Form dieser Reflexion, sowohl in den Arbeitsweisen als auch im sprachlichen oder non-verbalen Ausdruck, muss jeweils auf die konkrete Gruppe und das konkrete Bildungsvorhaben zugeschnitten werden. Die zentrale Bedeutung von Reflexion kann daher auch dazu führen, dass bestimmte Methoden für bestimmte Gruppen ungeeignet sind. Dies wird in den Methodenskizzen jeweils problematisiert und bezieht auch Fragen nach sonstigen gruppenbezogenen Voraussetzungen ein – die Eignung sollte jedoch in Bezug auf konkrete Gruppen jeweils grundsätzlich reflektiert werden.

Soweit möglich, werden die Quellen der Methode am Ende jeder Skizze benannt. Allerdings ist davon auszugehen, dass diese Fundstellen nicht vollständig sind. Einerseits gibt es in der Bildungsarbeit einen zentralen Weg der Weitergabe von Methoden durch mündliche Tradierung und konzeptionelle Weiterentwicklungen in der täglichen Arbeit, dessen Verlauf nicht immer vollständig nachzuzeichnen ist. Andererseits werden ähnliche Methoden unter sehr unterschiedlichen Benennungen verwendet und unterscheiden sich zudem – da sie ja Passgenauigkeit im Einsatz benötigen – in vielen kleinen Details. Daher wurde in den Methodenskizzen die Formulierung ‚in Anlehnung an‘ verwendet, wenn schriftliche Quellen genannt werden. Wo immer möglich, finden sich in den Quellenangaben auch Hinweise auf einzelne Akteure, die Methoden (weiter)entwickelt und weitergegeben haben.

Titel: Gewaltbarometer

Thema: Gewaltbegriffe/Gewaltverhältnisse

Ziele:

- erkennen und benennen von versch. Gewaltstrukturen/phänomenen;
- abwägen und diskutieren von verschiedenen Ebenen, Formen, Faktoren;
- bearbeiten von verschiedenen Begriffsdefinitionen.

TN-Zahl:	10-20 TN.
Alter:	Ab 14 Jahren
Zeitbedarf:	60-90 Minuten je nach Gruppe
Benötigtes Lernmaterial:	Moderationskarten beschriftet mit Situationen; Tesakrepp
Darstellung der Methoden und Arbeitsformen:	Eine Linie zwischen den Polen ‚das ist Gewalt‘ und ‚das ist keine Gewalt‘ wird markiert. Jede/jeder TN erhält 1-2 Karten mit der Beschreibung einer Situation/Person. (z.B.: Eine Mutter gibt ihrem quengelnden Kind im Supermarkt einen Klaps auf den Po. Ein Obdachloser erfriert auf einer Parkbank. Eine Tierfreundin schlägt die Scheiben eines Pelzgeschäfts ein. Ein Mädchen wird von ihren Mitschülerinnen wegen ihres Aussehens gehänselt. Ein Politiker nennt Flüchtlinge in einer Rede wiederholt ‚Asylan-ten‘. Ein Unternehmen lässt seine Beschäftigten mit versteckten Kameras überwachen. Ein Nachbar reinigt regelmäßig am Wochenende im Garten seine Schusswaffe. Eine junge Frau kratzt sich die Arme auf. Eine Schülerin bietet einem gestürzten Senioren keine Hilfe an und geht weiter. Ein Soldat. Ein Pflegeheimbewohner bekommt eine Windel, weil das Personal keine Zeit hat, ihn zum Klo zu bringen. Eine Profiboxerin schlägt ihre Gegnerin im Ring zu Boden. Ein Lehrer sagt zu einem Schüler: ‚Du kannst nichts und aus Dir wird nichts.‘ Ein junger Mann drängt seine Freundin, mit ihm zu schlafen, obwohl sie bereits ‚nein‘ gesagt hat.) Jede/jeder ordnet seine/ihre Karte auf eine Position zwischen den Polen ‚Gewalt‘ und ‚keine Gewalt‘ ein, die nach seiner/ihrer Meinung stimmig ist und begründet dies. Wenn alle Karten liegen, dürfen alle die Karten nach der eigenen Meinung verschieben, in Verhältnis zueinander bringen. Dabei darf und soll diskutiert werden Mögliche weitere Fragen für diesen abschließenden Diskussionsteil: Gibt es ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Gewalt? Gibt es gerechtfertigte Gewalt? Gibt es Gewaltfreiheit? Welche unterschiedlichen Formen von Gewalt kennt ihr? Wer definiert Legitimität von Gewalt? Inwieweit ist die Wahrnehmung historisch und kulturell variabel? Wie ist das Verhältnis von Handlung/Unterlassung? Wieso ist es so schwer, einen Konsens zu dem Thema herzustellen?
Rahmen und Regeln:	Gegenseitige Akzeptanz von persönlichen Empfindungen zu einzelnen Situationen/Strukturen.

Titel: Bingo!

Thema: Identitäten

Ziele:

- Kennenlernen der Gruppe, Gemeinsamkeiten und Unterschiede
- Kommunikation und Kontakt, Anknüpfungspunkte finden
- Hinterfragen von vereinheitlichenden Identitätskategorien

TN-Zahl:	Ab 10 TN (je nach Anzahl der Feldern, bei 5 x 5 mind. 15 TN).
Alter:	Ab 10 Jahren.
Zeitbedarf:	15-30 Minuten
Benötigtes Lernmaterial:	Bingo-Bögen, Stifte
Darstellung der Methoden und Arbeitsformen:	Die TN erhalten einen Bingo-Bogen. In jedem Feld sind Eigenschaften beschrieben, wie z.B. <i>„wohnt gerne im Stadtteil“</i>, <i>„Hat schon mal den Satz gehört: Du kannst aber gut deutsch“</i> oder <i>„Hat schon mal für eine Frau geschwärmt“</i>, <i>„Hätte Angst, nachts im Stadtpark spazieren zu gehen“</i>, <i>„Setzt sich in Diskussionen meistens durch“</i>, <i>„Findet die Begriffsdefinition von Gewalt nicht so wichtig“</i>, <i>„Mag gerne Actionfilme mit Gewalt“</i>. Dabei können die Merkmale flexibel auf das jeweilige Seminarthema angepasst werden. Alle Teilnehmenden bekommen einen Bogen und laufen durch den Raum, auf der Suche nach Personen, auf die eine Eigenschaft zutrifft. Deren Name wird in das entsprechende Feld eingetragen. Wer zuerst eine Reihe längs, quer oder diagonal voll hat, ruft „Bingo!“ Variante: Auf dem Bingo-Bogen sind offene Kategorien angegeben (<i>Haarlänge, Augenfarbe, Sternzeichen, Vorbild, Gut bin ich in, Lieblingsmusik, Ein guter Junge ist für mich...</i>). Die TN füllen es einzeln aus und versuchen dann im Herumgehen Personen zu finden, mit denen sie die Antworten teilen.
Rahmen und Regeln:	Namen erst nach einem Gespräch eintragen und nicht nach eigener Einschätzung/Vorurteil.
Anmoderation:	Erklären der Aufgabe. Achten auf gemeinsamen Beginn.

Anmoderation:	siehe Darstellung der Methoden
Reflexion mit der Gruppe:	Weitere Diskussionsfragen zum Thema (In welchem Verhältnis steht privater und öffentlicher Raum? Wie bedeutsam ist der gesellschaftliche Ort, von dem aus gehandelt/gesprochen wird? Wie bedeutsam ist die Sichtbarkeit der Handlung/Struktur? Wie ist das Verhältnis von Absicht und Motiv/Wirkung? Wie bedeutsam ist die Frage nach Selbstschädigung/zwischenmenschlicher Gewalt?) oder zum Prozess sind möglich (z.B. Wie verlief die Konsensfindung während der Definitionssuche?). Bei mehreren Gruppen können die Ergebnisse ausgetauscht werden. Die Situationen können nach verschiedenen Kriterien geordnet und in ein Definitionsschema von Gewalt (z.B. Galtung) eingeordnet werden.
Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:	Eher für Gruppen, die für kognitive Zugänge offen sind, die sich verbalisieren können und in denen Diskussionen nicht sofort entgleisen; sonst Variationen denkbar: z.B. über Bilder.
Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):	Eher eine Einstiegsmethode, die es ermöglicht, verschiedene Facetten des Themas aufzufächern, zeigt die Vielschichtigkeit und bringt die Gruppe ins Gespräch. Risiko: - Es könnte ein Gruppendruck entstehen, der abweichende Positionen einschränkt. - Es besteht die leichte Gefahr, dass über die konkreten Situationen eine Dekontextualisierung stattfindet. - Möglicherweise können Gewalterfahrungen der TN wachgerufen werden.

In Anlehnung an: Verschiedene Methodensammlungen, z.B. Zitzmann: Alltagshelden, 2004 (Seite 141) oder Gewalt Akademie Villigst.

<i>Reflexion mit der Gruppe:</i>	Berichte über interessante Gemeinsamkeiten oder Unterschiede, wie z. B. ‚Niemand mag gerne Actionfilme‘. Je nach Gruppe auch eine Reflexion der Motive, warum die TN bestimmte Leute zu bestimmten Aspekten gefragt haben und andere nicht Mögliche weitere Reflexionsfragen: Gab es Merkmale, bei denen es einfacher/schwerer war, das Feld zu füllen? Wo liegen Selbstoffenbarungs-/Intimitätsgrenzen? Haben sich die ersten Eindrücke von den anderen TN bestätigt? Gab es Überraschungen?
<i>Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:</i>	Für neu zusammengesetzte Gruppen; für Gruppen, die sich schon sehr gut kennen und in denen feste Strukturen/Hierarchien existieren, nur falls sich spezifisch sinnvolle Kategorien konzipieren lassen.
<i>Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):</i>	Chancen: - Sinnvoll als Einstieg in Seminar und in thematische Arbeitsphasen; - Stärkung der Gruppe. Risiken: - evtl. zu schnelle Preisgabe von Persönlichem; - evtl. Beschränken auf Abfrage, ohne sich zu Eigenschaften auch Person zu merken.

In Anlehnung an: z.B. Sielert: Kompetenztraining ‚Pädagogik der Vielfalt‘, 2009 (Seite 56), Sexualpädagogik der Vielfalt (Seite 91) oder Bildungsteam Berlin-Brandenburg: Judenhass, 2007.

Titel: Misch Dich ein! Thema: Zivilcourage/Gewaltbegriffe/Gewaltverhältnisse Ziele: - Nachdenken über mögliche Konflikt- und Gewaltsituationen, - Reflexion, Diskussion und Erprobung von Handlungsmöglichkeiten, - Bezug von Gewalt und Zivilcourage auf die eigene Lebenssituation.	
<i>TN-Zahl:</i>	12-30 TN.
<i>Alter:</i>	Ab 12 Jahren
<i>Zeitbedarf:</i>	45-90 Minuten
<i>Benötigtes Lernmaterial:</i>	Genügend Platz, Karteikarten mit den beschriebenen Rollen, je nach Szene noch Requisiten (CDs, Flugblätter etc.)
<i>Darstellung der Methoden und Arbeitsformen:</i>	Es soll eine mögliche Konfliktszene spielerisch dargestellt werden. Hierzu werden fünf Freiwillige benötigt. Drei Rollen werden verteilt. Zum Beispiel: a) Ein Mitglied der rechtsextremen NPD, das auf dem Schulhof Leute anspricht und offensiv CDs mit rechtsextremer Musik verteilt. b) Ein/e Schüler/in, die/der das NPD-Mitglied auffordert, seine rechtsextreme Musikpropaganda einzupacken und abzuhaufen. c) Schüler/innen, die aus der Schulkantine kommen und auf die Szenerie treffen... Die Rollen A und B gibt es ein Mal, Rolle C drei Mal (wandelbar). Die Akteure/innen wissen nichts von den Rollen der anderen. Die anderen Teilnehmer/innen beobachten die Handlungen. Das Team stoppt, wenn es keine Veränderung mehr in der Handlung gibt. Die Teilnehmer/innen werden aus ihren Rollen entlassen. Auswertung in der Gesamtgruppe.
<i>Rahmen und Regeln:</i>	- Wahl der Szene je nach Lebenswelt der TN. - Beachtung der Rollen als Rollen und Entlassung der TN aus ihnen.
<i>Anmoderation:</i>	Das Team gibt eine kurze Orientierung auf Ziele und Ablauf der Aktivität. Ein Teammitglied verteilt an die Freiwilligen Karteikarten, auf denen die Rollen beschrieben sind und gibt den Mitspielenden kurz Zeit, sich in ihre Rolle einzufinden. Anschließend beginnt die Szene auf ein Signal des Teams.

<i>Reflexion mit der Gruppe:</i>	An dieses spontane Rollenspiel anknüpfend erfolgt die Reflektion des gezeigten oder möglichen Handelns in der gesamten Gruppe. Fragen an die Akteure, wie sich gefühlt haben, wie sie ihr eigenes Verhalten und das der anderen bewerten; Fragen an die Zuschauenden, was sie beobachtet haben, welche Strategien des Eingreifens sinnvoll sind, Gründe nicht einzugreifen?, Alternativen?
<i>Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:</i>	Für eine Gruppe geeignet, die sich in der Mitte eines Seminars befindet und sich bereits ‚näher‘ kennt und aufgeschlossen ist; es dürfen keine rechten/rechtsextremistischen TN in der Gruppe sein.
<i>Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):</i>	Einsatz: - sinnvollerweise in der Mitte eines Seminars; - die Akteure müssen ausreichend Zeit und Ruhe für die Vorbereitung/das Einstimmen aufs Rollenspiel haben (dabei müssen die Beobachtenden ggf. beschäftigt werden); - je nach TN-Gruppe können evtl. die Rollen genauer beschrieben werden; evtl. sollten vorher kurze Methoden eingesetzt werden, die für ein Rollenspiel vorbereiten/lockern. Chancen: - gute Überleitung zum Themenkomplex der Handlungsoptionen; - aktive und spielerische Auseinandersetzung mit dem Thema; - Szene könnte evtl. sogar selber ausgewählt werden (z.B. bereits erlebte Situation); - Möglichkeit zur direkten Stärkung/Unterstützung von Jugendlichen. Risiken: - die spielerische Situation im Seminar ist nicht authentisch und lässt möglicherweise mehr Handlungsoptionen vermuten als real gegeben sind; - im Rollenspiel könnten – je nach Gruppe – schnell Handgreiflichkeiten entstehen; - die Rolle des NPD-Mitglieds im Rollenspiel ist sensibel zu besetzen (möglicherweise durch eine Pädagogin/einen Pädagogen); - das Team sollte sich vorher über das Verhältnis zu Gewalt in der beschriebenen Szene verständigen (z.B. ist es akzeptabel/wünschenswert, wenn SchülerInnen das NPD-Mitglied unter Körpereinsatz vom Schulhof verdrängen?).

In Anlehnung an: Verschiedene Methodensammlungen, z. B. Ev. Jugendbüro Bonn: Nie wieder wegsehen, DGB-BW Thüringen: Baustein für nichttrassistische Bildungsarbeit, 1998 (Seite 100).

Titel: ‚Der große Preis‘ Thema: Geschlecht/Gewaltverhältnisse/Heteronormativität Ziele: - Thematisierung von verschiedenen Aspekten des Themenfeldes in seiner ganzen Bandbreite (kognitive Wissensvermittlung in spielerischer Form); - Verbindung von Gender-Aspekten mit der Gewaltthematik; - diskursive Erarbeitung von Themen und Standpunkten in der TN-Gruppe.	
<i>TN-Zahl:</i>	10-30 TN (mehrere Teams à zwei bis sechs Personen möglich, zu viele Teams erschweren jedoch den Ablauf).
<i>Alter:</i>	geeignet für alle Altersgruppen (unter Anpassung an verbale und kognitive Möglichkeiten der TN)
<i>Zeitbedarf:</i>	Je nach Gruppengröße 75-120 Minuten
<i>Benötigtes Lernmaterial:</i>	Stellwand/Tafel, Quiz-Zettel, ein Bogen für die Punkteskala
<i>Darstellung der Methoden und Arbeitsformen:</i>	Die Teilnehmenden werden, je nach Gruppengröße, in mehrere Kleingruppen eingeteilt. An Tafel/Stellwand hängen (z.B. 16) Zettel, die verschiedenen (z.B. 4) Fragekategorien (Opfer/TäterInnen; Konflikte; Identität; Pädagogik) zugeordnet sind; zur jeweiligen Fragekategorie gibt es vier Fragen, die 20, 40, 60 oder 80 Punkte wert sind und aufsteigend schwieriger werden. Ablauf: Die Kleingruppe I wählt z.B. Konflikte 40 aus und löst gemeinsam die Aufgabe. Die Gruppe diskutiert die Frage, in dieser Zeit überlegen die anderen Gruppen, wie sie auf diese Frage geantwortet hätten. Danach formuliert die Gruppe I eine Antwort. Andere Gruppen ergänzen die Antwort, und nehmen Stellung zu der Antwort. Abschließend wird geschätzt, ob die gegebene Antwort dem jeweiligen Kartenwert gleich ist. Zusammen wird entschieden, wie viele Punkte die Gruppe bekommt, und auf einem zusätzlichen Bogen mit Punkte-Skala werden die Punkte markiert. Fragen könnten z.B. sein: (exemplarisch für eine MultiplikatorInnen-Gruppe) - Wie ist die Verteilung von Frauen und Männern als Opfer und TäterInnen bei Körperverletzung (laut PKS)? - Ein Junge der Sek. I wird über Wochen hinweg von anderen Jungen erpresst und drangsaliert, bis er Hilfe holt: Die Lehrkräfte geben an, dass sie nichts bemerkt haben. Was hat diese Situation mit Gender zu tun? - Mit wem schlagen sich Mädchengangs? - Ein Mädchen wendet sich an eine Mitarbeiterin im Jugendhaus: Im Stadtteil gibt es seit einiger Zeit verabredete sexuelle Gewalt gegen Mädchen durch männliche Jugendliche. Warum kommt der Hilferuf so spät? Wo/bei wem kann Prävention ansetzen?

	- Welche positiven Ressourcen liegen in einem Streit zwischen Mädchen, den Lehrkräfte gerne als ‚Zickenkampf‘ bezeichnen? - In einer Kita: Auf dem Außengelände werden die Fahrzeuge überwiegend von Jungen aus dem Schuppen geholt und genutzt. Liegt hier ein Konflikt vor? - Nennt drei gender-bezogene Aspekte von Altersarmut! - Was hat Schönheit mit Gewalt zu tun? - Ist es für Mädchen sinnvoll, sich in einen Macker zu verlieben? - Was bedeutet <i>hegemoniale Männlichkeit</i>? - Klassensituation: Fünf Jungs unterhalten sich überwiegend auf türkisch; eine Gruppe nicht türkisch-sprachiger Mädchen fühlt sich angegriffen, weil sie denken, dass die Jungs über sie lästern. Die türkisch-sprachigen Mädchen in der Klasse halten sich raus. Welche Konfliktlinien treffen hier aufeinander? - Meint Intersexualität und Transsexualität das Gleiche? Welche Verbindungen zu Gewalt gibt es? - Nennt drei Vorteile und drei Risiken geschlechterhomogener Arbeit in Jungengruppen für die Teilnehmenden! - In einer Kita beobachtet eine Mitarbeiterin, wie ein Vater zu einem weinenden Jungen sagt: ‚Jungs weinen nicht!‘. Was kann sie im Sinne von Gewaltprävention tun? - Eine Schule installiert ein Streitschlichterprojekt. Zur Streitschlichtung melden sich überwiegend Mädchen. Gibt es Handlungsbedarf? Was tun? - Nennt fünf räumliche Faktoren, die Teil von (auch geschlechterbezogener) Konfliktprävention sein können! Nachdem alle Karten aufgedeckt sind, wird das Spiel beendet und ausgewertet.
<i>Rahmen und Regeln:</i>	- Konzentration - Aufmerksamkeit für die Beiträge der Anderen
<i>Anmoderation:</i>	Erklären der Aufgabe und des Ablaufs; im weiteren Verlauf: Ergänzungen zu den Antworten, Schiedsrichterin im Falle einer strittigen Punkteverteilung.
<i>Reflexion mit der Gruppe:</i>	Eine inhaltliche Ergänzung/Auswertung kann nach jeder Antwort/Teilfrage stattfinden. Im Anschluss an die Methode kann eine zusammenfassende Auswertung durchgeführt werden (z.B. mit den Fragen ‚Welcher Aspekte hat Euch besonders beeindruckt? Warum? Was war für Euch neu? Was hättet Ihr so nicht gedacht? Woran wollt Ihr weiterarbeiten?‘).
<i>Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:</i>	- für alle Gruppen geeignet, da die Methode flexibel gestaltet werden kann; - bei Gruppen mit größeren Konflikten kann sich die Seminarleitung dafür entscheiden, die Punktevergabe selbst vorzunehmen.

<i>Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):</i>	Chancen: - (spielerische) Einführung in ein Themenfeld/ Einstieg in Diskussionen, - Aufbereitung von schriftlichen Materialien/ kognitivem Wissen, - Möglichkeit, niedrigschwellig Problemfelder zu diskutieren, - Stärkung der Gruppe. Risiken: - Konzentration auf Spiel- und Wettbewerbscharakter könnte Inhalte überdecken (z.B. bei Diskussionen über Punkteverteilung), - Überschreitung der Zeit, - die Diskussionen in den Gruppen könnten sich inhaltlich problematisch entwickeln und anschließend schwierig zu korrigieren sein,
---	--

In Anlehnung an: Susanne Offen/Jens Schmidt; ähnlich auch: Dissens e.V. (http://www.dissens.de/isgp/docs/isgp-der_grosse_preis.pdf)

Titel: ,Ich zieh dir ne Jacke an'

Thema: - Problematische Beziehungsaspekte Pflegepersonal – Betreuer/Betreute,
- Intersektionalitätsansatz in der Pflege (auf andere Bereichen übertragbar)

Ziele: - Gewaltpotential von Pflegesituationen erkennen und analysieren können,
- Ursachen von gewalttätigen Handlungen auf allen Ebenen aufdecken,
- Empathie empfinden,
- Reflexion und Handlungsoptionen erarbeiten.

<i>TN-Zahl:</i>	Ab 10 TN. (3 bis 5 Personen pro Team, bei mehreren Teams sind verschiedene Räume empfehlenswert.)
<i>Alter:</i>	Ab 15 Jahren
<i>Zeitbedarf:</i>	45-90 Minuten
<i>Benötigtes Lernmaterial:</i>	Jacke und Schal, Luftballons, Briefumschläge, Stifte, Zettel mit den vorbereiteten Arbeitsaufträgen/Rollen.
<i>Darstellung der Methoden und Arbeitsformen:</i>	Die Teilnehmenden werden in Gruppen A bis maximal E aufgeteilt. Die Teilnehmenden A und B sind die zu Pflegenden, der Rest PflegerInnen. Die beiden Gruppen werden getrennt voneinander in ihre Rolle eingewiesen. A und B fungieren im Tandem als Gepflegte, je einer die Hände oder der Rücken des/der Gepflegten. Ihre Rolle ist in ihren Grundzügen widerstrebend (in gegensätzliche Richtungen laufen), Anweisungen wie rechts und links werden nicht verstanden, sie bleiben häufig stehen und reagieren nur, wenn sie vom Pfleger/von der Pflegerin mit ihrem Rollennamen angesprochen werden. Die Teilnehmenden C bis max. E sind Pflegepersonal in einer Institution, die sich der Aufgabe ‚gute Pflege‘ verschrieben hat. Über diese Beschreibung hinaus erhält jede Person noch individuelle Rollenmerkmale: C: ist übermüdet, D: hat heute einen unangenehmen Termin bei der Bank und Rückenschmerzen, E: hat Ärger mit der Heimleitung (diese individuellen Rollen können je nach Seminarschwerpunkt variieren). Nachdem jede Person die jeweilige Rolle verinnerlicht hat, werden die Teams wieder zusammengeführt und bekommen die gemeinsamen Aufgabenstellungen: sich über einen Namen für die gepflegte Person einigen, klären wer von beiden Rücken und Hände ist, jedoch nichts über die Eigenschaften der einzelnen Personen. Ziel ist es, dass die gepflegte Person mit einer Jacke und einem Tuch bekleidet den Raum verlässt, draußen einen Luftballon findet und aufbläst und wieder hereinkommt. Weiterhin soll die gepflegte Person einen Zettel mit ihrem Namen beschriften, den Zettel zweimal gefaltet in einen

	Briefumschlag stecken und der Seminarleitung übergeben. Das Ganze soll so schnell wie möglich geschehen, die Reihenfolge der abgegebenen Umschläge zählt, maximal sind jedoch acht Minuten Zeit. Anschließend erfolgt eine Auswertung im Plenum.
<i>Rahmen und Regeln:</i>	- Geheimhaltung der Rollen während des Spiels, - keine übertriebenen Darstellungen, - diejenigen, die die Rolle des/der Gepflegten übernehmen, müssen im Prinzip bereit sein, sich berühren und dirigieren zu lassen.
<i>Anmoderation:</i>	Siehe Ablauf. Anschauliche Erklärung der Spielsituation, Hinweis auf die begrenzte Zeit und auf die ‚Geheimhaltung‘ der verschiedenen Rollen.
<i>Reflexion mit der Gruppe:</i>	Auswertung in der Kleingruppe: Auflösung und Erklärung der Rollen, wie haben sich Teilnehmende in ihrer Rolle gefühlt? Wie ist die Kommunikation abgelaufen? Was hat die gepflegte Person alleine erledigt, was wurde ihr abgenommen und warum? Welche Rolle spielte der Zeitdruck? Welche der Qualitätsauftrag? Wie ist die Übertragbarkeit auf Pflegesituationen: stationär oder zu Hause? Die Teilnehmenden sollen sich vorstellen, wie es wäre, es gäbe eine gemeinsame Biographie oder Aufgaben, die stark in den Bereich der Körperscham eingreifen – wo läge das Gewaltpotential? Bei MultiplikatorInnen: Als weiterer Schritt wird der Intersektionalitätsansatz in die Auswertung mit einbezogen: die Teilnehmenden werden gebeten, sich die persönlichen Biographien ihrer Beteiligten mit einzubeziehen und daraus resultierende mögliche Differenzlinien zu beachten. Welche Rolle spielen diese in der Begegnung und in welcher Weise wirken sie?

	Optional können noch verschiedene Modelle zur theoretischen Bearbeitung miteinbezogen werden, z. B. das Kategorienschema nach Degele/Winker. Der Auswertung in Kleingruppen kann eine Plenumsdiskussion folgen, in der jede Kleingruppe ihre Erfahrungen berichtet. Denkbar ist es, Gewaltdefinitionen/schemata hinzuzuziehen, um die unterschiedlichen Dimensionen zu bearbeiten.
<i>Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:</i>	Besonders geeignet für Menschen, die später in Bereichen arbeiten werden, in denen Beziehungen mit Machtgefälle entstehen können; ungeeignet für Gruppen, in denen nicht von Gewaltfreiheit als gemeinsamer Wert ausgegangen werden kann, in denen das Risiko von Gewaltausübung in der Methode groß ist.
<i>Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):</i>	Risiken: - Eskalation der Situation, Treten, Schlagen (bei überzogener Darstellung) - Ernst der Situation geht verloren - (daher: eventuell Beobachtende als neutrales Element) - durch mangelnde Kommunikation (zum einen auf der Seite der/des Gepflegten, zum anderen auf der Seite der Pflegenden) werden u.U. Arbeitsaufträge nicht ganz klar. Chancen: - versteckte Mechanismen werden im Spiel und der Reflexion sehr gut deutlich und erfahrbar, - durch eine gute Reflexion können Machtgefälle besser verstanden, Kommunikationsweisen und Handlungsoptionen erarbeitet werden.

In Anlehnung an: Susanne Offen/Jens Schmidt (in Erweiterung verschiedener Methoden)

Titel: Film ,Bespuckt, Beleidigt, Boykottiert – ein deutscher Jude gibt auf'

Thema: Antisemitismus/Zivilcourage

Ziele:

- heutigen Antisemitismus in seinen Dimensionen sichtbar machen,
- die Perspektive der beteiligten Personen einnehmen und reflektieren,
- über Handlungsmöglichkeiten bei antisemitischen Vorfällen diskutieren,
- eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen.

<i>TN-Zahl:</i>	Für alle Gruppengrößen
<i>Alter:</i>	Ab 14 Jahren.
<i>Zeitbedarf:</i>	45-120 Minuten (je nach Bearbeitungstiefe und -form).
<i>Benötigtes Lernmaterial:</i>	Computer/Beamer (ggf. DVD/DVD-Player) Kontraste-Beitrag (rbb 04.09.2003): <i>Bespuckt, Beleidigt, Boykottiert: Ein deutscher Jude gibt auf</i> (Autorin: Anja Dehne); Länge: 8:57 Minuten Abrufbar unter: http://www.rbb-online.de/kontraste/archiv/index.htm Weiteres Material: - http://www.rbb-online.de/kontraste/beitrag/2003/bespuckt_beleidigt.html - http://www1.bpb.de/publikationen/GOC3NE,4,0,Antisemitismus.html
<i>Darstellung der Methoden und Arbeitsformen:</i>	Die Gesamtgruppe wird in kleine Gruppen (zu zwei oder drei Personen) unterteilt. Jede Kleingruppe erhält eine Rollenbeschreibung und die Schilderung einer Situation. Mit diesen wird ein realer Vorfall in Berlin aus dem Jahr 2003 nachgebildet: Der Besitzer eines Lebensmittel- und Imbissladens stellte sein Geschäft auf koschere Lebensmittel um und ,outete' sich damit vor der Nachbarschaft als Jude. Frühere Kundschaft mied daraufhin sein Geschäft, das Bezirksamt rückte zu verstärkten Kontrollen an, rechtsextreme Deutsche und später arabische Jugendliche bedrohten den Händler – und aus der Nachbarschaft kam für ihn keinerlei Unterstützung... Die Teilnehmenden erhalten etwas Zeit, um sich in das Szenario hineinzudenken. Dann sollen sie in der Kleingruppe diskutieren und entscheiden, was ihre Rollen-Person wohl denkt und wie sie sich verhalten wird. Im Plenum stellen die Kleingruppen ihre Person vor und erläutern deren Reaktionen. Danach wird der Kontraste-Beitrag <i>,Bespuckt, beleidigt, boykottiert – Ein deutscher Jude gibt auf'</i> gezeigt. Nicht alle Personen aus der Übung haben in dem Beitrag eine Entsprechung. Gerade dies soll ermöglichen, der aus den Interviews deutlich werdenden Tendenz ,Der hatte doch selbst Schuld' etwas entgegen zu setzen. Dazu werden die Entscheidungen der Teilnehmenden für ihre Rollen-Personen mit den Entscheidungen der Personen im Film-

	beitrag verglichen und es werden weitere Möglichkeiten des Eingreifens diskutiert. <i>Alternativ</i> kann auch lediglich der Film betrachtet werden (z. B. mit personenbezogenen Beobachtungsaufgaben) und anschließend besprochen und ausgewertet werden.
<i>Rahmen und Regeln:</i>	Der Charakter des szenischen Spiels soll deutlich werden – entsprechend müssen die Einzelnen aus ihren Rollen auch wieder entlassen werden.
<i>Anmoderation:</i>	siehe Darstellung der Methode
<i>Reflexion mit der Gruppe:</i>	Das Handeln der Agierenden im Film und in den Rollen soll sowohl auf gesellschaftlich-struktureller Ebene als auch auf der Ebene individueller Handlungsspielräume reflektiert werden. Dabei gilt es, sowohl spezifisch antisemitische Elemente der geschilderten Situation herauszuarbeiten und ggf. einem längeren Prozess mit der Gruppe zu vertiefen als auch übergreifende Fragen der Zivilcourage zu thematisieren und ggf. mit weiteren Übungen in Handlungsoptionen hin zu entwickeln. Mögliche Auswertungsfragen: - Habt Ihr Eure Rollenbeschreibungen wieder erkannt? - Hat Euch das Verhalten der Personen im Film überrascht? - Wie hätten sich Eurer Meinung nach die Personen im Film verhalten sollen? Wie hätten die Personen noch handeln können? Wie hättet Ihr selbst gehandelt? - Kennt Ihr ähnliche Vorfälle in Eurer Umgebung? - Welche Gefühle vermutet Ihr bei den jeweiligen betroffenen? - Empfindet Ihr das Zeigen oder Tragen einer israelischen Fahne oder des Davidsterns als Provokation?
<i>Für welche Gruppen geeignet/für welche nicht:</i>	Die Gruppen brauchen ein Verbalisierungsniveau, das die Reflexion des Geschehens ermöglicht. Gruppen, in denen bereits antisemitische Stereotype deutlich gemacht wurden oder vermutet werden, sollten diese Übung eher im Rahmen eines längeren Bildungsvorhabens gegen Antisemitismus bearbeiten.

<i>Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):</i>	Es ist davon auszugehen, dass antisemitische Bilder und Einstellungen in vielen Gruppen anzutreffen sind. Das Leitungsteam sollte sich also darauf einstellen, zu Antisemitismus ausführlicher zu arbeiten. Für sich genommen kann allerdings keine einzelne Methode eine Analyse des Antisemitismus leisten und das Phänomen in seiner Komplexität vermitteln Bei Fragen, die evtl. Ressentiments an die Oberfläche holen (z.B. die letzte Frage, s.o.) ist darauf zu achten, dass genügend Zeit ist, um geäußerte Vorurteile nicht unwidersprochen im Raum stehen zu lassen. Im Rahmen der Methode ist es – je nach Gruppe und Arbeitsstand – auch möglich, Verbindungslinien zu anderen Formen von Gewalt und Diskriminierung aufzuzeigen.
---	--

In Anlehnung an: Bildungsteam Berlin-Brandenburg/Tacheles Reden!: Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun. Ein Bildungsprogramm, Mülheim 2007, Seite 114/115.

Titel: Anwältin/Anwalt

Thema: Zivilcourage/Zuschreibungen und Vorurteile

- Ziele:**
- Reflexion von Vorurteils-, Konflikt- und Mobbingstrukturen;
 - Perspektivenwechsel/Empathie;
 - Eingreifen üben, Erprobung von Solidarität und Unterstützung.

<i>TN-Zahl</i>	Mindestens 6, eher nicht mehr als 20.
<i>Alter</i>	Ab 10, verbales Niveau ans Alter anpassen.
<i>Zeitbedarf</i>	30-60 Minuten, bei mehr TN eventuell mehr.
<i>Benötigtes Lernmaterial</i>	Keine besonderen Materialien.
<i>Darstellung der Methoden und Arbeitsformen</i>	Bildung von Gruppen, bestehend aus einer bis zwei AnwältInnen und einer bis zwei AnklägerInnen, je nach Gruppe und Feinziel mit Angeklagter oder mit leerem Stuhl (die Position der Angeklagten sollte nur vergeben werden, wenn es um Deutlichmachen der Situation des Opfers für sehr aktive Mobber geht und die Beziehung der Leitung zur Gruppe entsprechend gut ist). Kurze Vorbereitung von Anklage- und Anwaltschaft, möglichst nach Sammlung in der Gesamtgruppe von gruppentypischen Mobbingverfahren. Improvisation einer Szene: AnklägerInnen bringen Vorwürfe und Beleidigungen vor, AnwältInnen verteidigen. Je nach Gruppenniveau erweiterbar um Elemente des Forumtheaters: nach kurzer Zeit Unterbrechung, Möglichkeit für Beobachtende, einzelne Beteiligte zu ersetzen oder hinter dem leeren Stuhl stehend die Gefühle des Opfers zu verbalisieren (das kann auch die Spielleitung tun). Abschließend Reflexion der Szene: Wie fühlen sich AnklägerInnen, AnwältInnen und Opfer? Wie kommt man im Alltag in diese Rollen? Wie lässt sich mit Vorwürfen vom Hörensagen umgehen? Wie kommt es in Gruppen zu solchen Situationen? Wer hat was davon? Müssen Vorwürfe unwahr sein, damit AnwältInnen eingreifen können? Welche Risiken gehen die dabei ein? Wie sieht Mobbing von außen aus? Wer außer den AnklägerInnen ist im Alltag noch daran beteiligt?

<i>Anmoderation</i>	Bezugnahme auf Situation in der Gruppe oder vorangegangene Diskussionen, Sammlung von Mobbingebenen, Erläuterung der Rollen, Ziehen oder Aussuchen von Rollen, Ermunterung zum Ausspielen der Rolle.
<i>Reflexion mit der Gruppe</i>	siehe Darstellung der Methode
<i>Für welche Gruppen geeignet/ für welche nicht</i>	Gut für Gruppen mit virulenten Mobbingstrukturen (bei Reflexion der möglichen Verletzungspotentiale). Die Zusammensetzung der Gruppen, die Verteilung der Rollen und die Auswahl der Themen muss von der Seminarleitung aufmerksam begleitet werden, um auszuschließen, dass TN unfreiwillig in Rollen gedrängt werden oder unglückliche Konstellationen bezüglich realer Strukturen entstehen.
<i>Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken)</i>	Eignet sich für die Aufdeckung der vielfältigen Beteiligung am Mobbing. Ermutigt zum lauten Herumschreien und damit besonders dazu, klassische Hinterrücken-Aktionen zu veröffentlichen. Eingreifen als AnwältIn wird meist als bereichernd erlebt und entlastet die einzelnen Opfer ein bisschen. Für verschiedene Themenschwerpunkte nutzbar.

In Anlehnung an: Unbekannt. Susanne Offen
(im Seminaralltag entwickelt).

7. Fachliteratur in der Qualifizierung

Die Literaturliste umfasst Texte, die für die inhaltliche Erschließung des Themenfeldes ‚Bildungsarbeit im Kontext von Zivilcourage und Gewaltprävention‘ hilfreich sind. Dazu wurden sowohl Texte ausgewählt, die das Phänomen Gewalt oder Teilaspekte untersuchen als auch solche, die auf Gewaltprävention und Zivilcourage bezogen professionelle pädagogische (Bildungs-)Arbeit konzipieren, darstellen und reflektieren. Ergänzend finden sich Texte zu politischer Bildung und den Feldern pädagogischer Arbeit, die gesellschaftliche Widersprüche und Exklusionsprozesse zum Schwerpunkt haben (z.B. geschlechterbezogene oder antirasistische Bildungsarbeit). Verzichtet wurde auf eher allgemeinpolitische oder philosophische Hintergrundtexte zum Themenfeld. Die Texte können den Dozentinnen und Dozenten dienen, um sich verschiedene Aspekte vertiefend anzueignen, lassen sich aber – je nach konzeptioneller Feinplanung und Zielgruppe – auch für die (vorbereitende) Lektüre im Uni-Seminar einsetzen.

Vorschläge zu möglichen Formen der Arbeit mit Texten:

Methode Dichte Beschreibung (Erfassen eines Textes durch Beschreiben – Verstehen – Deuten)

Methode Paraphrasierung (Wiedergabe der zentralen Aussagen in eigenen Worten)

Methode Fragenbearbeitung (Gruppenarbeit mit verschiedenen Fragen zur Texterschließung)

Methode PartnerInnen-Interview (TN formulieren Fragen zum Text, die sie zu zweit bearbeiten)

Methode Murrelgruppen (Klärung von kleineren Verständnisfragen im Zweiergespräch)

Methode Weltcafé (Kleingruppen stellen an Tischen einzelne Aspekte oder verschiedene Texte vor; die Zuhörenden wechseln wie bei einer Messe zwischen den Tischen)

Methode ‚Mini Open-Space‘ (einzelne TN benennen ein Thema/Aspekt des Textes, den sie diskutieren wollen, die anderen ordnen sich zu)

Methode Fragerunde (in Kleingruppen schreiben alle TN eine für sie wichtige, aktuelle Frage auf einen Zettel, der weitergegeben wird; die NachbarInnen notieren jeweils Antworten bis der Kreis geschlossen ist)

Methode Thesendiskussion (aus den Texten werden Thesen formuliert/exzerpiert und als Diskussionsangebote nach Interessen für Kleingruppen im Raum verteilt)

Methode ‚vier Ecken‘ (unterschiedliche Positionen zu einer Frage aus einem/mehren Texten werden in vier Ecken aufgeteilt, die TN ordnen sich zu, Argumente werden ausgetauscht) Bzw. Methode ‚Meinungsspektrum‘ oder Aufstellung ‚0-100 %-Zustimmung‘

Methode Flipchartdiskussion/Gruppenschreibgespräch (Thesen aus den Texten werden aufgeschrieben und die TN diskutieren sie schriftliche und stumm auf den Flipchartbögen)

Methode Assoziationswand (alle TN schreiben auf eine große Wandzeitung Assoziationen/Meinungen, die ihnen zu einem Text einfallen; anschl. Austausch zu zweit)

Methode Fishbowl- oder Podiums-Diskussion (einzelne TN diskutieren den Text bzw. einzelne Aspekte/Themen im Kreis der anderen TN)

Methode Prioritätenliste (alle TN formulieren für sich die drei bis fünf wichtigsten Erkenntnisse aus dem Text und tauschen sich darüber aus)

Methode Satzanfänge (die TN erhalten Satzanfänge, die sich auf das Thema/Positionen im Text beziehen und sollen diese ergänzen; anschließend Besprechung zu zweit/im Plenum)

Methode Mind-Mapping (Visualisierung und Strukturierung von zentralen Begriffen in ihrem inhaltlichen Umfeld)

Methode Großer Preis/Quiz (Inhalte aus Texten werden als Fragen aufbereitet und in Quizform zur Diskussion gestellt)

Methode Stationsspiel (Kleingruppen bilden Lösungs- und Klärungsteams zu Fragen, die die Gruppen entwickeln und dann durch gegenseitige Besuche bearbeiten)

Methode Gewaltbarometer bzw. Kulturbarometer (Teilaspekte aus Texten werden den TN zur Verortung in der Form des Barometers vorgelegt und diskutiert)

Ausgewählte Literatur

a) Untersuchungen zum Phänomen Gewalt

Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Simonson, Julia/Rabold, Susann: Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN, Hannover 2009.

Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Windzio, Michael: Jugendliche mit Migrationshintergrund als Opfer und Täter, in: Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn 2006, S. 240-268.

Bruhns, Kirsten/Wittmann, Svendy: Umstände und Hintergründe der Einstellungen von Mädchen zur Gewalt, in: Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn 2006, S. 294-317.

Galtung, Johan: Frieden mit friedlichen Mitteln – Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur, Opladen 1998.

Galtung, Johan: Gewalt, Krieg und deren Nachwirkungen. Übersichtbare und unsichtbare Folgen der Gewalt, abrufbar unter: <http://them.polylog.org/5/fgj-de.htm>.

Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt, Reinbek 1975.

Görgen, Thomas/Greve, Werner: Alter ist kein Risikofaktor an sich für die Opferwerdung, in: Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn 2006, S. 144-163.

Groenemeyer, Axel: Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen, in: Groenemeyer, Axel/Mansel, Jürgen (Hg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten, Opladen 2003, S. 11-46.

Heinz, Wolfgang: Stellungnahme zur aktuellen Diskussion um eine Verschärfung des Jugendstrafrechts, abrufbar unter: www.dbh-online.de/service/Resolution_Wolfgang-Heinz_09-01-08.pdf.

Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 563, Bonn 2006.

Hormel, Ulrike/Albert, Scherr: Was heißt ‚Ethnien‘ und ‚ethnische Konflikte‘ in der modernen Gesellschaft? , in: Groenemeyer, Axel/ Mansel, Jürgen (Hg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten, Opladen 2003, S. 47-66.

Imbusch, Peter: Der Gewaltbegriff, in: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung , Wiesbaden 2002, S. 26-57.

Imbusch, Peter: Mainstreamer versus Innovateure der Gewaltforschung: Eine kuriose Debatte in: Heitmeyer, Wilhelm/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Gewalt, Frankfurt/Main 2004, S. 125 ff.

Klewin, Gabriele/Tillmann, Klaus-Jürgen: Gewaltformen an der Schule – ein vielschichtiges Problem. Fachwissenschaftliche Analyse, in: Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn 2006, S. 191-208.

Meuser, Michael: Gewalt als Modus von Distinktion und Vergemeinschaftung. Zur ordnungsbildenden Funktion männlicher Gewalt, in: Lamnek, Siegfried/Boatcă, Manuela (Hg.): Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft, Opladen 2003, S. 37-54.

Meuser, Michael: Männliche Sozialisation und Gewalt, in: Berliner Forum Gewaltprävention (Hg.): Männliche Sozialisation und Gewalt. Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen. Kita, Schule, Jugendhilfe, Familie, Sport, Heft Nr. 24, 2006, S. 15-22 (abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer24/06_meuser.pdf).

Milgram, Stanley: Das Milgram – Experiment: Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität, Hamburg 1982.

Ohms, Constance: Gewaltdiskurs und Geschlecht, in: Gahleitner, Silke Birgitta/Lenz, Hans-Joachim (Hg.): Gewalt und Geschlechterverhältnis. Interdisziplinäre und geschlechtersensible Analysen und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2007.

Pelinka, Anton (Hg.): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung, Berlin/Boston 2012.

Pfeiffer, Christian: ‚Ethnische Herkunft spielt faktisch keine Rolle‘, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 3, 2008, S. 30-31.

Rabe, Heikel/Kavemann, Barbara: Kinder und häusliche Gewalt. Ausmaß, Auswirkungen und rechtliche Interventionsmöglichkeiten, in: Unsere Jugend, Heft 6, 2007, S. 242-249.

Sack, Fritz: Jugendgewalt als Thema der kritischen Kriminologie und der Sozialen Arbeit, in: standpunkt: sozial, Heft 3, 2008, S. 104-118.

Sander, Wolfgang: Handbuch Politische Bildung, Schwalbach 22007, darin: V. Methoden und Medien politischer Bildung, S. 487-619. (z. B. Greving/Paradiese: Methoden des Beginns: Unterrichtseinstige und Anfangssituationen, S. 487-497)

Schäfer-Hohmann, Maria/Rommel-Faßbender, Ruth/Schmid, Martin: Die Typen der Gewalt. Eine Studie zur Jugendgewalt aus der Täter-, Opfer- und Zuschauerperspektive, in: Sozialmagazin, Heft 1/2008, S. 14-19.

Scheithauer, Herbert/Bull, Heike Dele: Aggression und Gewalt an Schulen. Erfolgreiche Handlungsansätze, in: PÄD Forum, Heft 1, 2009, S. 13-16.

Scherr, Albert: Körperlichkeit, Gewalt und soziale Ausgrenzung in der postindustriellen Wissensgesellschaft in: Heitmeyer, Wilhelm/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Gewalt, Frankfurt/M. 2004, S. 202-223.

Schroer, Markus: Gewalt ohne Gesicht. Zur Notwendigkeit einer umfassenden Gewaltanalyse, in: Heitmeyer, Wilhelm/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Gewalt, Frankfurt/Main 2004, S. 151-173.

Skrobanek, Jan/Jobst, Solvejg: Nicht anerkannt, nicht akzeptiert. Was treibt in Deutschland aufgewachsene Jugendliche zur Gewalt? , in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 3, 2008, S. 31-32.

Stövesand, Sabine: Gewalt und Macht im Geschlechterverhältnis, in: Widersprüche, Heft 95: Genders neue Kleider? Dekonstruktivistischer Postfeminismus, Neoliberalismus und die Macht, Offenbach 2005.

Vries, Heinz J. de: Zur Ethnisierung von Angst und Gewalt: Jugendgewalt und ethnische Zuordnungen, in: unsere jugend, Heft 3/2006, S. 122-128.

b) Bildungsarbeit im Kontext von Zivilcourage und Gewaltprävention

Bastian, Till, Zivilcourage: von der Banalität des Guten. Hamburg 1996

Brinkmann, Heinz Ulrich/Frech, Siegfried/Poselt, Ralf-Erik (Hg.): Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, Bonn 2008, hier: Teil II: (Jugend-) Gewalt. Handlungsfelder und pädagogische Praxis, S. 54-111.

Cornel, Heinz: Aktualität, Wirkungen und Relevanz von Antigewaltkonzepten, in: Unsere Jugend, Heft 4/2006, S. 146-157.

Deutsches Jugendinstitut (DJJ/Arbeitsstelle Kinder und Jugendkriminalitätsprävention) (Hg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern, München 2007.

Friedensbüro Salzburg (Hg.): Nichts passt‘ Fachreader zur geschlechtsbezogenen Pädagogik und Gewaltprävention, Salzburg 2008 (darin: ‚(Selbst-)kritische Betrachtung pädagogischen Handelns‘ – Interview mit Sabine Sundermeyer & Michael Drogand-Strud, S. 17-20). (abrufbar unter: www.friedensbuero-salzburg.at/sys/upload/gewaltpraevention_bro_jan08_web.pdf)

Gugel, Günther: Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für die Entwicklungszusammenarbeit, Tübingen 2006.

Gugel, Günther: Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten, Tübingen 2008.

Habermas, Jürgen: Ziviler Ungehorsam – Testfall für den demokratischen Rechtsstaat, in: Glotz, Peter (Hg.): Ziviler Ungehorsam im Rechtsstaat, Frankfurt/M. 1983.

Hafeneger, Benno: Konflikt und Gewalt als Themen in der politischen Jugendbildung. Historische Entwicklungslinien und gesellschaftspolitische Verflechtungen, in: Schröder, Achim u.a. (Hg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe, Schwalbach/Ts. 2008, S. 395-406.

Hafeneger, Benno: ‚Strafen, prügeln, missbrauchen‘. Gewalt in der Pädagogik, Frankfurt 2011.

Heiliger, Anita: Gewalt in der Schule: Geschlechterdifferenzierung und Handlungsperspektiven, in: Grohn-Menard, Christin (Hg.): Bildung neu bilden – Balancen finden, Potsdam 2007, S. 292-303.

Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 563, Bonn 2006.

Krafeld, Franz Josef: Konfrontative Pädagogik oder akzeptierender Ansatz? Eine Gegenüberstellung von Stärken und Schwächen, in: Sozialmagazin: Heft 6, 2009, S. 25-33.

Lünse, Dieter/Nöllenburg, Katty/Kowalczyk, Jörg/Wanke, Florian: Zivilcourage können alle! Ein Trainingshandbuch für Schule und Jugendarbeit, Mülheim 2011.

Meyer, Gerd: Zivilcourage oder sozialer Mut – eine kurze Definition, abrufbar unter: http://www.uni-tuebingen.de/uni/spi/meyer/Definition_Zivilcourage.pdf.

Meyer, Gerd/Dovermann, Ulrich/Frech, Siegfried/Gugel, Günther (Hg.): Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen. 2. Auflage. Bundeszentrale für Politische Bildung/Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg, 2007.

Neubauer, Gunter/Winter, Reinhard: Gewaltprävention in der außerschulischen Jugendarbeit. Pointierte Ergebnisse einer Recherche im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts München, in: Switchboard. Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Heft 181/2007, S. 26-29 (abrufbar unter: <http://www.lag-jungenarbeit.de/laden/pointierteergebnisse.pdf>).

Offen, Susanne/Schmidt, Jens: Gewaltprävention Reloaded. Jugendarbeit als Politische Bildung mit Blick auf Differenzkategorien, in: Switchboard, Heft 188, Hamburg 2009, S. 8-13.

Paproth, Fenna: Diskriminierung und Gewalt in der Pflege – Notwendige Themen politischer Bildung, in: Außerschulische Bildung, Heft 4, 2007, S. 425-431.

Plewig, Hans-Joachim: Neue deutsche Härte – Die ‚Konfrontative Pädagogik‘ auf dem Prüfstand (Teil I), in: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, Heft 4, 2007, S. 363-369.

Rosenberg, Marshall: Gewaltfreie Kommunikation – eine Sprache des Lebens, Paderborn 2001.

Schad, Ute: Geschlechtssensible Gewaltprävention und Menschenrechtsbildung – konzeptionelle Überlegungen für die (offene) Jugendarbeit, in: Unsere Jugend, Heft 4, 2008, S. 153-162.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane: Gewalt. Pädagogik-Perspektiven, Paderborn 2011.

Scheithauer, Herbert/Bull, Heike Dele: Aggression und Gewalt an Schulen. Erfolgreiche Handlungsansätze, in: PÄD Forum, Heft 1, 2009, S. 13-16.

Scherr, Albert: Mit Härte gegen Gewalt? Kritische Anmerkungen zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training, in: Kriminologisches Journal, Heft 4, 2002, S. 294-301.

Schröder, Achim/Merkle, Angela (Hg.): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe, Schwalbach/Ts. 2007.

Schröder, Achim/Rademacher, Helmut/Merkle, Angela (Hg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe, Schwalbach/Ts. 2008.

Schröder, Achim: Geschlecht und Gewalt. Zur Relevanz von Gender in Verfahren zur Gewaltprävention, in: deutsche jugend, Heft 12, 2008, S. 521-529.

Schulz von Thun, Friedrich, Miteinander reden – Störungen und Klärungen, Reinbek b. Hamburg 1981.

Weißmann, Ingrid: Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Modelle der Gewaltprävention, Marburg 2007.

c) Politische Bildung

Bremer, Helmut: Das ‚politische Spiel‘ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung, in: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hg.): Außerschulische Bildung, Heft 3, Berlin 2008, S. 266-272.

Bundesausschuss Politische Bildung (Hg.): Trendbericht Politische Bildung 2011, Schwalbach/Ts. 2011.

Detjen, Joachim: Politische Bildung für bildungsferne Milieus, in: Bundeszentrale für Politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 32-33, Bonn 2007, S. 3-8.

Hafeneger, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure, Schwalbach/Ts. 2011.

Hafeneger, Benno: Politische Jugendbildung. Eine fragende Forschungsskizze, in: Journal für Politische Bildung, Heft 2, Schwalbach/Ts. 2011, S. 27-36.

Hufer, Klaus-Peter/Länge, Theo W./Menke, Barbara/Overwien, Bernd: Kompetenzdiskurs und modernes Berufsbild. Überlegungen zur Professionalisierung in der politischen Bildung, in: Journal für Politische Bildung, Heft 2, Schwalbach/Ts. 2011, S. 50-52.

Hufer, Klaus-Peter: Für eine emanzipatorische Politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2001.

Hufer, Klaus-Peter: Weit, ja aber. Der Politikbegriff in der außerschulischen politischen Bildung, in: kursiv. Journal für Politische Bildung, Heft 2, Schwalbach/Ts. , 2001, S. 20-24.

Mende, Jannel/Müller, Stefan (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2009.

Schröder, Achim/Nadine Balzer/Thomas Schroedter: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation, Weinheim/München 2004.

Schröder, Achim: Gefühle, Urteilsbildung und Widerstände. Wie kann politische Jugendbildung die Subjekte erreichen?, in: Coelen, Thomas/Gusinde, Frank (Hg.): Was ist Jugendbildung? Positionen – Definitionen – Perspektiven, Weinheim/München 2011, S. 154-163.

Siebert, Wolfgang: Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen, 2008.

d) Emanzipatorische Bildungsarbeit zu verschiedenen gesellschaftlichen Widersprüchen und Identitäten

Behrens, Heidi/Motte, Jan (Hg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen, Schwalbach/Ts. 2006.

Bremer Jungenbüro/Mädchenkulturhaus (Hg.): ‚respect‘ antirassistische jungen- und mädchenarbeit gegen ausgrenzung und gewalt, Bremen 2004.

Brumlik, Michal/Mendel, Meron: Menschenrechtspädagogik, in: Hafeneger, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure, Schwalbach/Ts. 2011, S. 357-368.

Bundschuh, Stephan/Jagus, Birgit/Mai, Hanna (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit, Düsseldorf 2008.

Busche, Martina: Gender im (Re)Konstruktionsprozess: Perspektiven geschlechtsbezogener Bildung, in: Boekle, Bettina/Michael Ruf (Hg.): Eine Frage des Geschlechts. Ein Gender-Reader, Wiesbaden 2004, S. 133-153.

Castro Varela, Maria do Mar: Interkulturelle Pädagogik und soziale Gerechtigkeit. Eine postkoloniale theoretische Betrachtung, in: Reiberg, Ludger (Hg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft, Bonn 2006, S. 73-86.

Czollek, Leah C./Weinbach, Heike: Social Justice and Diversity Trainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern, in: Nohr, Barbara/Veth, Silke (Hg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexion einer neuen Strategie, Berlin 2002, S. 112-122.

Degele, Nina/Winker, Gabriele: Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, abrufbar unter: http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf.

Dreier, Werner: Antisemitismus als pädagogische Herausforderung. Anmerkungen zur schulischen Beschäftigung mit einem unübersichtlichen Feld, in: Benz, Wolfgang (Hg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung 20, Berlin 2011, S. 78-91.

Eckmann, Monique: Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, in: Fritz-Bauer-Institut (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/New York 2006, S. 210-232.

Elverich, Gabi/Reindlmeier, Karin: ‚Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit‘ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spuren-sicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main/London 2006, S. 27-62.

Frey, Regina u. a.: Gender Manifest. Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung, in: http://www.gender.de/mainstreaming/GenderManifest01_2006.pdf.

Garske, Pia: Politische Bildung und die Interdependenz gesellschaftlicher Ungleichheiten, in: Mende, Janne/Müller, Stefan (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2009, S. 155-179.

Geisen, Thomas: Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, in: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen, Wiesbaden 2007, S. 27-60.

Gorelik, Lena/Mehring-Fuchs/Weber, Larissa: ‚Die Judenschublade – Junge Juden in Deutschland‘. Ein Dokumentarfilm mit Arbeitsmaterialien, Mülheim 2011.

Hamburger, Franz: Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim und München 2009.

Hoff, Walburga: Diversity oder der Umgang mit Differenz. Theoretische Reflexionen zu einem aktuellen Begriff in der Sozialen Arbeit, in: Sozialmagazin, Heft 10, 2008, S. 38-46.

Hormel, Ulrike/Albert Scherr: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden 2004.

Hormel, Ulrike/Albert Scherr: Interkulturelle Pädagogik – Standortbestimmung und Perspektiven, in: kursiv, Heft 2, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2004, S. 32-45.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Was heißt ‚Ethnien‘ und ‚ethnische Konflikte‘ in der modernen Gesellschaft?, in: Groenemeyer, Axel (Mandel, Jürgen (Hg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten, Opladen 2003, S. 47-66.

Hormel, Ulrike/Emmerich, Marcus: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden 2011.

Hormel, Ulrike: Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität: Zur Konstitution benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem, in: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit, Münster 2011, S. 211-225.

Hufer, Klaus-Peter: Welche Politische Bildung braucht die Einwanderungsgesellschaft?, in: Behrens, Heidi/Motte, Jan (Hg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen, Schwalbach/Ts. 2006, S. 408-415.

Kalpaka, Anita: Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz, in: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2005.

Krall, Hannes (Hg.): Jungen- und Männerarbeit: Bildung, Beratung und Begegnung auf der ‚Baustelle Mann‘, Wiesbaden 2005.

Leiprecht, Rudolf: Kritisch gegenüber Kulturalisierungen. Zentrale Aspekte antirassistischer Bildung, in: Butterwegge, Christoph/Gudrun Hentges (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung, Leske + Budrich Verlag, Opladen 2002, S. 181-196.

Lück, Mitja Sabine/Stützel, Kevin: Zwischen Selbstreflexion und politischer Praxis: Weißsein in der antirassistischen Bildungsarbeit, in: Mende, Janne/Müller, Stefan (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2009, S. 330-353.

Luttmner, Michael: ‚Schimpft uns nicht Zigeuner!‘ – Geschichte und Gegenwart des Antiziganismus, in: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts. 2009, S. 106-122.

Lutz, Helma: Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender, in: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2001, S. 215-230.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Bd 1: Rassismuskritik, Schwalbach/Ts. 2007.

Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim und Basel 2004.

Mecheril, Paul: Pädagogik der Anerkennung. Eine Programmatische Kritik, in: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung, Wiesbaden 2005, S. 311-328.

Messerschmidt, Astrid: Verstrickungen. Perspektiven in der Bildungsarbeit zum Antisemitismus, in: Fritz-Bauer-Institut (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/New York 2006, S. 150-171.

Mönter, Leif Olav/Schiffer-Nasserie, Arian: Interkulturelle Pädagogik? Politische Bildung!, in: Praxis Politische Bildung, 11. Jg. 2007, Heft 4, S. 286-293.

Pat-Ex Autorenkollektiv: J. Kasiske, J. Krabel, O. Stuve, S. Schädler: Die Ressource der geschlechtlichen Identität. Identitätskritische Perspektiven in Gender Trainings, in: Netzwerk Gender Training (Hg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training, Königstein 2004, S. 71-88.

Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 2007.

Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen, Wiesbaden 2007.

Rommelspacher, Birgit: Behindertenfeindlichkeit, in: Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike (Hg.): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice Trainings, S. 53-57.

Rosenstreich, Gabriele: Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops, in: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main/London 2006, S. 195-231.

Schellenberg, Britta: Unterrichtspaket Demokratie und Rechtsextremismus. Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus anhand rechtsextremer Musik, Schwalbach/Ts. 2011.

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara: ‚Ich habe nichts gegen Juden, aber...‘ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Berlin 2007.

Scherr, Albert: Bildung als Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und soziokulturellen Unterschieden, in: Hafener, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure, Schwalbach/Ts. 2011, S. 43-56.

Schiffauer, Werner: Kulturelle Zuschreibungen und Fremdethnisierungen, in: Frölich, Margit/Messerschmidt, Astrid (Hg.): Migration als biografische und expressive Ressource : Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M. 2003, S. 151-160.

Schulte, Axel: Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Pädagogische Aufgaben, sozialwissenschaftliche Grundlagen und Elemente der didaktisch-methodischen Umsetzung, in: Behrens, Heidi/Motte, Jan (Hg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen, Schwalbach/Ts. 2006, S. 43-81.

Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich: Kompetenztraining ‚Pädagogik der Vielfalt‘. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung, Weinheim und München 2009.

Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit, Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Band 30, Münster 2011.

Verein für Demokratische Kultur in Berlin (VDK)/amira (Hg.): ‚Du Opfer!‘ – ‚Du Jude!‘ Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg, Berlin 2008.

Walgenbach, Katharina: Gender als interdependente Kategorie, in: Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin/Walgenbach, Katharina (Hg.): Gender als interdependente Kategorie, Leverkusen 2007, S. 23-64.

Weinbach, Heike: Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 2006. (daraus Kapitel II: Partizipative Gerechtigkeitspolitik und -bildung, S. 38-40 und 54-77.)

Zimmer, Hasko (Hg.): Menschenrechtsbildung in der Einwanderungsgesellschaft, Münster 2008.

8. Ausgewählte Methodensammlungen im Überblick

In dieser kommentierten Zusammenstellung von Methodensammlungen finden sich vielfältige weitere Recherchemöglichkeiten und insofern zahlreiche Ansätze, in der eigenen Bildungsarbeit das methodische Repertoire zu erweitern. Die Notwendigkeit, Methoden auf die konkrete Gruppe und das konkrete Bildungsvorhaben hin zu entwickeln, eröffnet einen weiten Spielraum, in dem Ansätze und Grundideen von Methoden aufgegriffen, kombiniert und weiter gedacht werden können. Ein Teil der Methodensammlungen ist auch im Internet einsehbar bzw. steht als Download zur Verfügung oder ist über die Bundeszentrale für politische Bildung günstig zu erwerben. Dies ist in den Beschreibungen kenntlich gemacht.

Ackermann, Zeno/Auner, Carolin/Szczebak, Elzbieta: Einwanderungsgesellschaft als Fakt und Chance. Perspektiven und Bausteine für die politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2006. (126 Seiten)

Das Praxishandbuch bezieht sich inhaltlich stark auf das Thema Migration und Einwanderungsgesellschaft, es resultiert aus der politischen Bildungsarbeit der CPH Jugendakademie. Skizziert wird zunächst Hintergrundwissen zur deutschen Einwanderungsgesellschaft, thematisiert werden Leitbegriffe und Bildungskonzepte und schließlich führt das Handbuch Konzepte und Bausteine für vier eintägige (Let's move, Wander-Tag, Demo-Crazy, Darf's auch ein bisschen anders sei?) und ein dreitägiges Seminar (CoolTour) aus. Zu jedem Seminartag werden Hauptziele, Thesen, Fakten und Ablaufpläne formuliert, die Methoden werden detailliert beschrieben.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Lebkuchen-City (49), In & Out (52),
- 1,2 oder 3 – Zahlen zu Migration (58),
- Und wo stehst Du? (71) bzw. Wer macht den ersten Schritt (91),
- Ich, ich nicht... (83), Patchwork-Identität (85),
- Soziometrische Landkarte (97), Werte-Memory (102), Aufkleber (109).

Bertelsmann Stiftung (Hg.): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE_ Institute der Anti-Defamation-League, Gütersloh 2004. (170 Seiten)

Das Praxishandbuch für LehrerInnen entstammt dem Trainingsprogramm ‚Eine Welt der Vielfalt‘ und zielt darauf ab, im Rahmen Schule Empathie zu entwickeln, ‚kulturelle Vielfalt‘ wahrzunehmen und Unterschiede als ‚Bereicherung zu erfahren‘. Die Gliederung umfasst fünf Lektionen: Individuum und Gruppen, Ähnlichkeiten und Unterschiede, kulturelle Vielfalt (‚Völker, Sprachen, Folklore‘), Vorurteile und Diskriminierungen, Gegenstrategien. Die Methoden beziehen sich auf interkulturelles Lernen und werden detailliert beschrieben. Der zu Grunde gelegte Kulturbegriff wird im Buch selbst nicht kritisch reflektiert.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Ich kann vieles tun (37), Wer bin ich (38), Unsere sprachliche Vielfalt (97),
- Wie betrachten wir Personen? (119),
- Rollenspiele zu Vorurteilen (154), Heimliche Botschaften (159).

Bildungsteam Berlin-Brandenburg/Tacheles reden (Hg.): Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm. Materialien, Methoden und Konzepte, Mülheim 2007. (156 Seiten)

Die Methodensammlung will eine Leerstelle in der politischen Bildung füllen: Die Beschäftigung mit Antisemitismus über den Kontext des Nationalsozialismus hinaus. Die Methoden wurden in einer Vielzahl von Seminaren im Rahmen eines Projektes erprobt und unter Mitarbeit zahlreicher im Feld tätiger Einrichtungen evaluiert. Durch methodische und konzeptionelle Debatten nach Erscheinen der Publikation angeregt liegen ihr mittlerweile zusätzliche Hinweise zur Durchführung einzelner Methoden bei. Die Publikation enthält etwa 50 Methoden zu den Bereichen: Kennenlernen – persönlicher Zugang – Einstieg in das Thema Antisemitismus – Geschichte des christlichen Antijudaismus – moderner Antisemitismus – Antisemitismus im NS – Antisemitismus nach 1945 – Nahostkonflikt und Antisemitismus – Abschluss.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Welcome Diversity (15), Mork vom Ork (16),
- Vorurteile basteln (20), Mausgesicht (22), Die Vielfalt in mir (23),
- Ein deutscher Jude gibt auf (114), Ich habe ja eigentlich nichts gegen Juden... (122),
- Take Five (144), Feedback-Würfel (145).

Bissuti, Romeo/Wagner, Günter/Ifl, Georg: Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention.

abrufbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7653/starkaberwie.pdf>

Diese Broschüre entstammt dem Kontext von Jungenarbeit und beinhaltet 18 Methoden in den Kapiteln Jungen und Männlichkeit – Ressourcen aktivieren – Gewalt erkennen und benennen.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Tauschmarkt der Talente (40),
- Immer manchmal nie (46), Toleranzgrenzen (54), Sexualität, Grenzen und Gewalt (57).

Brinkmann, Heinz Ulrich/Frech, Siegfried/Posselt, Ralf-Erik (Hg.): Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2008.

Die Publikation bündelt fachwissenschaftliche Erkenntnisse und erprobte Praxismodelle für MultiplikatorInnen aus verschiedenen professionellen Feldern. Der erste Teil enthält Analysen zum Gewaltbegriff, empirische Studien und Erklärungsversuche zur Entstehung von Gewalt; im zweiten Teil werden ausgewählte Handlungsfelder ausgeleuchtet: Familie, Schule, Arbeitswelt, Jugendszenen, Sport, Freizeit). Im dritten Teil werden Trainings und Seminarmodelle vorgestellt. In diesem Bereich werden Seminarabläufe, Zielsetzungen, Methoden und Erfahrungsauswertungen dargestellt.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Das ist mein Platz (125), Stein des Weisen (126), Ähnlichkeiten/Unterschiede (127), Tabuzonen (130),
- Statuentheater Mobbing (139), Brandmarken (143), Ja/Nein-Pol (144),
- Stilles Partnerinterview (149), Was ist Gewalt? (151), Gewalt-Biographie (152), Distanz und Nähe (155),

- Störsender (164),
- Gewaltbarometer (172), Ugha-Ugha (182), Wenn Augen sprechen könnten (184), Kürbisübung (185), Grenzen setzen/Behandelt werden (200), Abschlussmenü (244).

Das Handbuch ist über die Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) kostengünstig zu beziehen.

Bundeszentrale für Politische Bildung:

Onlineangebot Methodenkoffer

abrufbar unter: <http://www1.bpb.de/methodik/5JRHMH,0,0,Methodensuche.html>

Der Methodenkoffer der bpb ist eine sehr umfangreiche und stetig wachsende Sammlung von Methoden und Spielen für die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Um aus der großen Zahl von Methoden und Spielen auswählen zu können oder auch um neue Methoden kennen zu lernen, stehen verschiedene Suchfunktionen zur Verfügung (Suchwörter im Volltext sowie im Titel, alphabetische Titelsuche, Suche über die Methodentypen). Die Methoden/Übungen dienen mehrheitlich der Seminarstrukturierung, der Gruppenfindung oder dem Warmup und lassen sich als solche einsetzen oder auf bestimmte Themenkomplexe hin umkonzipieren. Die Methoden werden detailliert beschrieben.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Blindzählen (Spiel 11), Lügenporträt (Spiel 14), Rettungsinseln (Spiel 15), Chaotische Buchstaben (Spiel 21), Elefant, Palme, Affe, Kotzendes Känguruh (Spiel 24) Schiffbruch (Spiel 202),
- Kinderstadtteilpläne (Spezifische Partizipationsmethode 21),
- Das ist meine Position!/Motorinspektion (Sonstige Methoden 4), Kugellager (Sonstige Methoden).

Bundeszentrale für Politische Bildung/Deutsches Institut für Menschenrechte/Europarat (Hg.): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Bonn 2005.

Das Handbuch beinhaltet eine Einführung zur Menschenrechtsbildung sowie Hintergrundinformationen und Dokumente zu den Menschenrechten. Daneben sind im Kapitel 2 insgesamt 49 praktische Aktivitäten und Methoden aus dem Feld sehr detailliert beschrieben, werden durch umfangreiche Auswertungshilfen ergänzt und sind mit Arbeitsblättern als Kopiervorlagen versehen. Als Gliederungshilfe sind sie den Kategorien Armut, Bildung, Demokratie, Diskriminierung/Fremdenfeindlichkeit, Frieden/Gewalt, Gesundheit, Gleichberechtigung der Geschlechter, Globalisierung, Kinder, Medien, Menschenrechte allgemein, Menschliche Sicherheit, Politische Partizipation, Soziale Rechte, Sport und Umwelt zugeordnet.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Armutshoroskop (78), Ein Schritt nach vorn (132),
- Gewalt in meinem Leben (147), Innere Angelegenheiten (167), Kraftwerk (185),
- Stellung beziehen (217), Was tun gegen Rassismus (240), Wer sind ich? (249).

Das Handbuch ist über die Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) kostengünstig zu beziehen.

Dissens e.V.: Methoden für eine intersektionale Gewaltprävention
abrufbar unter: <http://www.dissens.de/isgp/methoden.php>

Die ausgewählten Methoden thematisieren meist nicht direkt Gewalt, jedoch zielen sie auf eine kritische Beschäftigung mit sozialen Dominanzverhältnissen ab. Die Konzentration liegt auf denjenigen Verhältnissen, die auf die Kategorien Gender, soziale Klasse und Ethnizität aufbauen und sich entsprechend in Alltagserfahrungen von Jugendlichen widerspiegeln. Die Methoden zielen auf eine Sensibilisierung für soziale Dominanzverhältnisse und ihre kritische Reflexion ab. Die Methodenblätter sind sehr umfangreich in der Darstellung und Reflexion der Methoden.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Gewaltbarometer, Scharade, Vier Seiten der Diskriminierung, Schimpfwörter-ABC, Foto-Projekt...

DGB Bildungswerk Thüringen (Hg.): Baustein zur nicht-rassistischen bildungsarbeit, Erfurt 1998.

Der Baustein umfasst 450 Seiten und enthält Vorschläge und Materialien für ein antirassistisches Mainstreaming. Das Material will Hilfestellung dafür leisten, Rassismus nicht zu reproduzieren, sondern zu reflektieren und abzubauen. Strukturell bezieht er sich auf Seminarphasen (Ankommen, Kennen lernen, Erfahrungshebung, Analyse, Utopiebildung, Alltagstransfer, Handlungsperspektiven und Abschied) und Themenfelder (‚Rassismus und Sprache‘, ‚Nationalismus‘, ‚Migration und Flucht‘, ‚Globalisierung und Arbeit‘, ‚Antisemitismus‘, ‚Rechte Bilderwelten‘, ‚Diskriminierung‘, ‚Kolonialismus‘ und ‚Feindbilder‘). Besonderen Wert legt der Baustein auf die Handlungsorientierung. Alle Methoden sind detailliert beschrieben und reflektiert, es gibt Hintergrundtexte und Literaturverweise.

Für die Projektarbeit nutzbar sind beispielsweise:

- Ich denke Du bist (36), Regeln (38f.), Das bin ich Zwiebel (46), In & Out (48),
- Wie im richtigen Leben (61ff.),
- Die Nein-SagerInnen (94), Grenzen des Gehorsams (95), Misch Dich ein (100), Ampel (101), Widersprechen, aber wie? (103), Parolen Paroli bieten (105),
- Anfänge (118), Gemeinsamer Zeitstrahl (117),
- Meinungsbarometer (145),
- Vorurteile und Feindbilder befragen (152), Aufkleber (157),
- FassungsLOS (239ff.), Heimliche Botschaften (243),
- Alles Gewalt? (258), Gewaltdreieck (260) Szenarios mit und ohne Verbündete (265),
- Menschenrechte in Symbolen (334),
- Was ist Heterosexualität? (407), Semiha wird nicht übernommen? (418f.).

Das gesamte Material (z. B. alle Arbeitsblätter) ist online abrufbar: <http://baustein.dgb-bwt.de>

DPSG Landau: Spielesammlung
abrufbar unter: <http://www.dpsg-landau.de/stamm/downloads/spiele/Spielesammlung.doc>

Diese Methoden-Auflistung umfasst 65 Übungen, die teilweise nur sehr verkürzt angedeutet werden.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Autogrammspiel (Nr. 2), Bluff (5), Freeze (10), Kissenrennen (16), Sprachenwirrwarr? (30).

Evangelische Schülerinnenarbeit im Nordelbischen Jugendpfarramt (Hg.): Koppelsberger Spielekartei, 3. Aufl., Plön 2009.

Die Methodensammlung ist in Form von Karteikarten (A5) gestaltet und umfasst etwa 200 Methoden/Spiele, die in folgende Kategorien gegliedert sind: Ankommen – Bewegung – Kooperation – Gruppendiagnose – Massage – Feedback – Gruppenfindung – Sich selbst Kennen lernen – Konflikte – Liebe, Freundschaft, Sexualität – Kommunikation – Spiel/Spaß – Rollenspiel/Theater – Vertrauen – Wahrnehmung – Abschluss/Abschied. Die Spiele sind in der SchülerInnenarbeit erprobt und für die aktuelle Auflage mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit überarbeitet worden. Die Methoden werden detailliert dargestellt.

Für das Projekt sind vor allem eine Vielzahl von Warmups, gruppenbezogene Methoden und die Bereiche Kooperation, Kommunikation, Konflikte hilfreich, beispielsweise mit den Methoden:

- Robotertreffen (C04), Buntstifte-Worldcup (C13),
- Die Milch kocht über (K01), Meine Grenze (K06),
- Konzentrische Kreise (O01), Zeteldiskussion (007).

Gewalt Akademie Villigst (Hg.): Gewalt begreifen. Ein Lese-, Ideen- und Übungsbuch zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus, Schwerte 2004. (120 Seiten)

Sammlung verschiedenster, eher kurzer und einfach gehaltener Materialien zum Themenfeld Gewalt und Rassismus: Definitionen, Fotos, Zeichnungen und Gedichte, Hintergrundinformationen, Tipps, Methoden, Trainingskonzepten und Checklisten.

Für die Projektarbeit nutzbar sind beispielsweise:

- Training zum Umgang mit Stammtisch-Parolen (39),
- Beschreibung der Aktion Notausgang (50ff.),
- Sexismus-Definition/Sprache (57ff.),
- Kriterien für ‚gute‘ TrainerInnen (68f.),
- Konzept ‚Courage-Training‘ mit den Schritten Gewalt erkennen und benennen, Sensibilisieren für Grenzüberschreitungen, Körpersprache, Verhalten in Konflikt- und Gewaltsituationen (70-99) mit Methoden wie Konsensfindungsprozess Gewaltdefinition (80) oder Ratschläge zum Verhalten in Bedrohungs- und Gewaltsituationen (96),
- Checkliste zur Konzeption und Praxis eines Gewalt- und Rassismus-Deeskalationstrainings (110ff.).

Gewalt Akademie Villigst (Hg.): Impulse und Übungen zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus. Band 2, Schwerte 2002. (120 Seiten)

Die Methodensammlung ist bezogen auf Gewalt und Rassismus in die Kapitel Aufwärmübungen, Sensibilisierung/Wahrnehmung, Erkennen/Benennen, Eigene Anteile, Entwicklung von Alternativen, Kooperation/Gruppendynamik, Abschied eingeteilt. Bei den einzelnen Methoden finden sich Angaben zu TN-Zahl, Zeit und Material, dem Ablauf und Auswertungsformen.

Für die Projektarbeit nutzbar sind beispielsweise:

- Moleküle (18), Quartett (20), Verändere drei Sachen (23),
- Regelsalat (20),
- Andersgleich (28),
- Böse Geschichten erzählen (55),
- Prioritäten (63),
- Regietheater (68),
- Unerwartetes tun (72),
- Abzocke im Bus (99),
- Parolen Paroli bieten (118), Terror-Skins auf dem Schulhof (121),
- Activity Memory (128), Banken-Pleite (135),
- Abschieds-Torte (140), 10 Steine (141).

Gewalt Akademie Villigst (Hg.): Kindertrainings und Übungen zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Arbeit mit Kindern, Schwerte 2003. (120 Seiten)

Die Broschüre beschreibt im ersten Teil ein interkulturelles Gewaltpräventionsprojekt für Kinder (GrundschülerInnen) in vier Schritten: Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt. Der zweite Teil umfasst unter dem Titel ‚Alles über gute und schlechte Gefühle‘ ein Gewalt-Deeskalationstraining für Vorschul- und Grundschulkinder, strukturiert in sechs Module (Gewalt erkennen und benennen; Was mag ich, was mag ich nicht; Gewalt erkennen; Erfahrungen mit Gewalt; Mittel zur Gewaltvermeidung; Körpersprache und Grenzen). Aufgeführt werden zahlreiche Methoden, die in wenigen Sätzen beschrieben und gelegentlich kommentiert werden.

Für die Projektarbeit nutzbar sind beispielsweise die Methoden:

- Eckenspiel (17),
- Was ist anders, was ist gleich? (26),
- Was ist ‚Ohne Gewalt!‘? (38),
- Das sinkende Schiff (106).

Gugel, Günther: Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten, Tübingen 2007. (536 Seiten)

Das Handbuch bezieht sich auf Gewaltprävention in der Arbeit mit Kindern und deren Umfeld (Grundschule und Elternhaus). In 18 Bausteinen wird das Feld ausdifferenziert: Was ist Gewalt? – Gewalt in der Schule – Gewaltprävention in der Schule – Gewaltprävention im Elternhaus – Soziale Wahrnehmung – Emotionale Intelligenz – Kommunikation – Resilientes Verhalten – Konflikte konstruktiv bearbeiten – Schüler-Streitschlichtung – Demokratie lehren und lernen – Regeln etablieren – Sport und Fair Play – Umgang mit Gewalt – Sichere Schulwege – Mobbing – Sexualisierte Gewalt – Gewalt in Medien. In jedem Baustein wird zunächst in kurzen Texten Grundwissen vermittelt und anschließend Materialien vorgestellt (differenziert nach Für Lehrkräfte/Eltern und Für den Unterricht). Exemplarisch am Beispiel der Institution (Grund)Schule zeigt das Handbuch eine analytisch und pädagogisch ganzheitliche und umfassende Bearbeitung des Themenfeldes Gewalt und Gewaltprävention auf. Neben den Materialien für den Unterricht gibt es vor allem auch viele Reflexionshilfen für PädagogInnen.

Für das Projekt verwenden lassen sich – bei leichten konzeptionellen Anpassungen bezüglich Altersgruppe und professionellem Handlungsfeld – beispielsweise folgende Materialien:

- Grundwissen Gewalt (18ff.), Checkliste Aggression und Gewalt (33), Das ABC der Gewalt (40), Checkliste Gewalt in der Schule (63), Was begünstigt Gewaltentstehung (64), Kapitel Gewaltprävention in der Schule (67ff.),
- Gefühle darstellen (161), Mimik (163),
- Körpersprache (203),
- Zehn Regeln für konstruktive Konfliktverläufe (246), Konfliktbogen (253),
- Anti-Mobbing-Konvention (343), Täter, Opfer, Zuschauer (399), Mobbing-Handlungen (441), Fiese Dinge (453),
- Anfassen (nicht) erlaubt – Berührungslandkarte (484).

Das Handbuch ist im Netz komplett abrufbar: <http://www.schulische-gewaltpraevention.de>

Gugel, Günther: Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten, Tübingen 2010. (732 Seiten)

Das Handbuch bezieht sich auf Gewaltprävention in Schule und Jugendarbeit. In 19 Kapiteln wird das Feld ausdifferenziert: Grundlagen der Gewaltprävention – Gewalt – Gewalt an Schulen – Jugendliche in Krisensituationen – Jugendgewalt – Gewaltprävention in der Schule – Familie und Kommune – Schulentwicklung – Kommunikation – konstruktive Konfliktbearbeitung – Demokratie- und Werteerziehung – Interkulturelles Lernen – Sport und Fair Play – Medien – Zivilcourage lernen – Verhalten in akuten Gewaltsituationen – Mobbing – Rechtsextremismus – Amoklauf an Schulen. In jedem Baustein wird zunächst in kurzen Texten ein Problemaufriss vorgenommen und Grundwissen vermittelt, um anschließend Materialien vorzustellen (differenziert nach ‚Für Lehrkräfte/Eltern‘ und ‚Für den Unterricht‘).

Exemplarisch am Beispiel der Institution Schule zeigt das Handbuch eine analytisch und pädagogisch ganzheitliche und umfassende Bearbeitung des Themenfeldes Gewalt und Gewaltprävention auf. Neben den Materialien für den Unterricht gibt es vor allem auch viele Reflexionshilfen für PädagogInnen.

Für das Projekt verwenden lassen sich neben den Materialien für PädagogInnen beispielsweise folgende Materialien:

- Gewalt/keine Gewalt (73), Was verstehst Du unter Gewalt (74), Welche Gewalt ist sichtbar? (81), Vorkommen von Gewalt (82), Warum ist Gewalt oft attraktiv? (83), Was begünstigt Gewalt? (87), Die Kosten der Gewalt (90), Gesundheitliche Folgen von Gewalt (91),
- Selbstverletzung (151), Lebenslauf und Gewalt (174),
- Dimensionen von Gewalt in der Stadt (250), Wo sind die Probleme? (251), Quartierkarte (252), Der Bolzplatz (253),
- Die vier Seiten der Nachricht (311), Gefühle ausdrücken (314),
- Rund um den Konflikt (345), Konfliktanalyse (347), Was eskaliert? (351),
- Hat die Mehrheit immer Recht? (386), Ist dies in Ordnung? (388), Das ist mir wichtig? (389),
- Ursachen der Gewalt um den Fußballsport (454), Fair Trade (460),
- Gewalt in den Medien (498), Feindbilder in den Medien (499), Helden in Medien (500),
- Was fördert, was hindert Zivilcourage? (520), Wie reagiere ich, wenn...? (527), In der U-Bahn (531), Rosa Parks (534),
- Instrumente der Deeskalation (565), Täter (573), Opfer (574), Zuschauer (575),
- Mobbing-ABC (603), Das Mobbinggeschehen verstehen (609).

Das Handbuch ist im Netz abrufbar: <http://www.schulische-gewaltpraevention.de>

Gugel, Günther: Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit, Tübingen 2006. Abrufbar: <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/06-0210.pdf>.

Außerdem ist auf CD-ROM erhältlich: Institut für Friedenspädagogik Tübingen (Hg.): Konflikte XXL. Konstruktive Konfliktbearbeitung als Gewaltprävention, Tübingen 2004.

Die Themen Konflikt, Gewalt, Kommunikation, Mediation, Gewaltprävention, Konflikte in Medien werden in Lernräumen mittels Text, Bild, Sprechtonen, Sound und Videosequenzen über ein umfassendes mediales Angebot erfasst. Unter der Rubrik Didaktische Materialien werden Arbeitsblätter und Unterrichtssequenzen aufgeführt.

Hamburger Fachkreis Gewaltprävention: Konflikte und Gewalt, Reader 1-4, 2000-2009.

abrufbar unter: www.gewaltpraevention-hamburg.de/dateien/Internet_Reader_Gewalt_4.pdf

Diese Reader beziehen sich auf den Hamburger Kontext, zeigen aber exemplarisch die Arbeit in verschiedenen Handlungsfeldern oder zu spezifischen Themenbereichen auf.

Für das Projekt interessant aus Reader 4 wären beispielsweise:

- Gewaltprävention in Kindertageseinrichtungen (6ff.),
- Konfliktfeld Schule (Mobbingprävention 11, Sozialtraining 13, Schulmediation 15,...),
- Interkulturelle Praxis (Elternarbeit 25, Anti-Bias-Trainings 29, Peer-Programm 31, sexualisierte Gewalt 33),
- Gewaltprävention im Sport (Fan-Arbeit 38),
- Häusliche Gewalt;
- Einzelaspekte von Präventionsarbeit (Homophobie 50, Handy 52, Computer 54).

Krabel, Jens: Müssen Jungs aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen, Mülheim 1998. (102 Seiten)

Die Praxismappe entstammt dem Kontext von Jungenarbeit und beinhaltet pädagogische Vorüberlegungen zur Arbeit mit Jungen sowie Vorschläge für Struktur und Inhalte eines länger dauernden Kurses. Im Praxisteil sind die Kapitel Platz für Gefühle – Leitbilder = Leidbilder? – Körper-Spaß statt bloßer Körper-Fitness – Streiten – Ja- und Nein-Sagen – Spaß und Vertrauen mit Anderen – Geschlechter? – Mädchenwelten – Sexualität mit Methoden versehen.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Gefühle raten (28), Traurige Helden (36), Streit-Spiel (45), Schreimauer (51), Parkbankspiel (52), Vorurteilswettbewerb (63).

Learn-Line NRW: Methodensammlung

abrufbar unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/methodensammlung/liste.php>

Die elektronische Datenbank des Bildungsservers NRW entspringt einer Methodensammlung, die 1996 als Karteikasten erstmals vorgelegt wurde. Nun ist sie mit umfangreichen Erläuterungen zu Methodenauswahl und -reflexion mit 126 Methoden aus dem Bereich der LehrerInnen-Fortbildung im Netz abrufbar.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Abstand nehmen (2), Denkhüte (17), Stimmt – stimmt nicht (95), Stressrezept (100)

Meyer, Gerd/Dovermann, Ulrich/Frech, Siegfried/Gugel, Günther (Hg.): Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen, Bonn 2004.

Eine Seminarsequenz aus dem Handbuch ist abrufbar unter: <http://www.bpb.de/files/EPTUEJ.pdf>.

Die Arbeitshilfe beschreibt ein Schema für ein dreitägiges Einführungsseminar in das Themenfeld, bei dem es um Selbsterfahrung und eine Darstellung ausgewählter Aspekte geht. Die Ziele sind detailliert beschrieben, ein möglicher Ablauf der Methoden skizziert und Arbeitsblätter beigefügt.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Lebenskurve: Erfahrungen mit Zivilcourage (308), Was fördert, was behindert Zivilcourage (310),
- Eingreifen oder Zuschauen (314), Konflikteskalation (315).

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie Nordrhein-Westfalen (Hg.): Mit Vielfalt umgehen – Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung, Düsseldorf 2004. (<http://www.triangle-info.de/>)

Das Handbuch fokussiert auf das Themenfeld Sexuelle Orientierung/Identität – Vielfalt – Diskriminierung und bezieht sich primär auf Beratungs-, aber auch Bildungsprozesse. Es gibt großformatige Themenkarten zu den Aspekten Coming-Out, Beziehungen, Verschiedene Lebensformen, Gesundheit, Lesben- und schwulenspezifische Beratung, Sexualitäten, Szene/Community, Geschichte und Kulturen, Religionen, die wiederum jeweils in die Rubriken Geschichten – Hintergrundinformationen – Was hat das mit mir zu tun? – Werkzeuge gegliedert sind. Die Beschreibung des Antidiskriminierungsansatzes und ein Glossar komplettieren das Handbuch.

Für das Projekt lässt sich das Handbuch zur gezielten Vertiefung des Themenfeldes nutzen, beispielsweise mit den Werkzeugen:

- Ich/Ich nicht-Spiel (1), Familie Meyer, Geyer, Seyer (2), Normalität definieren (3),
- Etikettenschwindel (3), Zugehörigkeit zu einer Gruppe (5), Wie werde ich begrüßt (5),
- Karussell-Spiel (6).

Portmann, Rosemarie: Brutal daneben. Ratgeber Gewaltprävention für Schule und Jugendarbeit, Wiesbaden 2007. (144 Seiten)

Die Handreichung möchte die ganze Bandbreite von Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt und Extremismus in den Blick nehmen. Einerseits werden in sehr knappen Texten die Themenbereiche Gewalt und Extremismus (Formen – Differenzierung – Gegenstrategien), Prävention (Situationsanalyse – Sozialkompetenz – Zusammenleben – Verantwortung – Toleranz – Konstruktive Konfliktregelung) und Intervention/Sanktion (Extremismus – Jugendwettbewerb – Zivilcourage – Verhaltensstipps – Gerichtsverfahren – Recht) beschrieben (Definitionen, Zahlen, Analysen). Andererseits werden begleitend Methoden aufgeführt.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Ist das Gewalt für Dich? (42), Ab in die Ecke (49), Ich-Botschaften (52), Mit anderen Augen sehen (55), Ausgemustert (60), Regeln (68ff.), Welche Werte sind wichtig? (90).

Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich: Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung, Weinheim und München 2009. (262 Seiten)

Der Ordner ist aus der Qualifizierung von Pädagogik-Studierenden für den Umgang mit Heterogenität an der Universität Kiel heraus entstanden und bezieht sich auf die von Annedore Prengel entwickelte Pädagogik der Vielfalt. Sieben Themenbausteine (Homogenität und Heterogenität – Biographische Selbstreflexion – Personale Differenzverhältnisse – Einstellung, Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung – Physische und psychische Einschränkungen – Sexuelle Identität – Kulturelle Identität) werden jeweils inhaltlich ausdifferenziert, mit zentralen Lernzielen versehen, in einen möglichen Seminarverlauf übersetzt und mit Übungen/Arbeitsblättern ergänzt.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Diversity-Bingo (56), Toleranzbilder (61),
- Namensgeschichte (122), Alle, die... (125),
- Lügenporträt (144), Zauberer, Zwerg, Riese (149), Diversity-Shuttle (150),

- Ich bin Jungfrau Maria, wer passt zu mir? (167), Rollenspiel ,Der die das Fremde' (171), Randständigkeit (177), – Persönlichkeitstypen (205),
- Kleider machen Leute (227).

SOS-Rassismus NRW (Hg.): Gewalt löst keine Probleme. Villigster Trainingshandbuch zur Deeskalation von Gewalt und Rassismus, Schwerte 2000. (120 Seiten)

Das Trainingshandbuch beschreibt Aufbau, Struktur und Inhalte eines dreitägigen Gewalt- und Rassismus-Deeskalationstrainings. Die sehr kurzen und einfach gehaltenen Hintergrundtexte und Methoden sind mit didaktischen Hinweisen und Reflexionsfragen versehen.

Für die Projektarbeit nutzbar sind beispielsweise:

- Skizze Seminardynamik (14),
- Carpark-Übung (46ff.),
- Methoden des Statuen- oder Forumtheaters (59ff.),
- Methoden zum Reagieren auf rassistische Äußerungen (87ff.).

Stewart, Jan: Wut-Workout. Produktiver Umgang mit Wut, Mülheim/Ruhr 2003. (108 Seiten)

Die Methodensammlung enthält 38 Wut-Workouts, die nach dem Schema Vorbereitung – Lernziele – Diskussionsfragen – Aktivitäten – Vertiefungsmöglichkeiten aufgebaut sind, verzichtet aber sonst auf konzeptionelle Rahmungen. Die Methoden sind eher kognitiv ausgerichtet und orientieren sich sprachlich häufig an Sportmetaphern.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Die persönliche Wut-Skala (11), Dein Körper spricht mit Dir (18), Fragebogen Wie reagierst Du? (20), Medienrecherche (54), Dein Beraterteam (92), Persönliches Gleichgewicht (94).

Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth: Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit, Weinheim und München 2008. (244 Seiten)

Das Praxishandbuch aus dem Bereich der Sexualpädagogik eignet sich zur Vertiefung dieses Themenfeldes. Es geht unter dem Vorzeichen von ‚Vielfalt‘ auf die Pluralisierung von Lebensbereichen und -stilen, aber auch auch Normierung und Diskriminierung ein. Nach einleitenden Überlegungen zu Vielfalt als Grundlage und zum Einsatz der Methodik werden in den Kapiteln Vielfalt – Identitäten – Beziehungen – Körper – Prävention Methoden detailliert vorgestellt und mit Erfahrungen reflektiert.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- So anders?! (42), Differenz-Detektive (44), 3-2-1-deins (52), Die Blume der Macht (55), Etikettenschwindel (68), – Eindeutig mehrdeutig (76), Erster Eindruck (81),
- Warum werden Menschen heterosexuell? (97),
- Es ist Gewalt, wenn... (238), Was kannst Du tun? (241).

Uni Köln/Reich, K.(Hg.): Methodenpool der konstruktivistischen Didaktik abrufbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/index.html>

Der Methodenpool ist systematisch mit der ‚Konstruktivistischen Didaktik‘ verbunden und wird von der Uni Köln als Service bereitgestellt. Es werden große (Erkundung, Biographiearbeit, Rollenspiel,...) und kleine Methoden (Memory, Metaplan, Mindmapping, Blitzlicht, Clustering, Wandzeitung,...) detailliert dargestellt (Kurzbeschreibung – Quellen – Begründung – Darstellung – Beispiele – Reflexion – Praxiserfahrungen).

Uni Marburg: Methodenkompendium Demokratieerziehung an Schulen

abrufbar unter: http://www.online.uni-marburg.de/demokratie/module/ansatz/1/3_1.htm

Das Methodenkompendium zur Demokratieerziehung ist ein praxiserprobtes Instrument zur Nachnutzung, um zu zeigen, wie einerseits handlungsorientierte und schülerzentrierte Unterrichtsformen und andererseits die Mitbestimmung und Mitverantwortung an Schulprozessen gefördert werden kann. Die Vielzahl von Methoden ist entweder allgemein nutzbar oder bestimmten Modulen zugeordnet.

Für das Projekt nutzen lassen sich beispielsweise:

- Weltspiel, Puzzle Konfliktarten und -ursachen, Konfliktbarometer, ...

Zitzmann, Christina: Alltagshelden. Aktiv gegen Gewalt und Mobbing – für mehr Zivilcourage. Praxishandbuch für Schule und Jugendarbeit, Schwalbach/Ts. 2004. (240 Seiten)

Das Praxishandbuch resultiert aus einem Projekt der politischen Bildung der CPH Jugendakademie. Es skizziert theoretische Überlegungen zum Themenkomplex Gewalt, Mobbing und Zivilcourage und das Projekt sowie allgemeine Prinzipien der Seminararbeit (z.B. Leistungsverhalten, Team, geschlechtsspezifische Arbeit, Anfangsphase, Kleingruppenarbeit, Interaktionsübungen und Abschlussphase). Schließlich werden sieben Seminarkonzepte (Richtig zoffen, Ein Vorurteil kommt selten allein, Hey, hier wird nicht gemobbt, Hau drauf! Oder Geht es auch anders?, Feig sein gilt nicht! Einspruch! – starke Worte lernen, Train the Trainer) im Ablauf detailliert vorgestellt. Auch die vorgeschlagenen Methoden werden hinsichtlich Ziel, Akteuren, Durchführung, Auswertung, Zeit, Material und methodischen Empfehlungen differenziert vorgestellt.

Für die Projektarbeit nutzbar sind beispielsweise:

- Ballkette (63),
- Ablenkungsmanöver (70),
- Verbreitete Vor-Urteile (97), Wer bin ich? (98), Wirkung von Vorurteilen (101), Die Filterungsanlage (102), Der Schwarzfahrer (104),
- Alle, die (116), Und raus bist Du! (123),
- Dampf ablassen (140), Metaphern der Gewalt (141), Identifikationsübung (148),
- Standpunkte beziehen! (159), Werte Top Five (169),
- Provozierende Gesten (191).

Weitere Online-Methodensammlungen finden sich beispielsweise unter:

<http://www.spieledatenbank.de/>

<http://www.felsenkirche-oberstein.de/spielekartei/>

<http://www.spielefuerviele.de/>

<http://www.kjg-bildechingen.de/games>

<http://www.praxis-jugendarbeit.de/spiele-sammlung.html>

http://www.gruppenstunden-ideen.de/look_7.html

<http://www.spielboerse.ch/index.cfm>

<http://www.xenos-ahlen.de/>

Hier lassen sich vor allem Methoden/Spiele finden, die als Warm-Ups einsetzbar sind oder als Vorlage/Inspiration für die themenbezogene Weiterentwicklung hilfreich sein können.

9. Kleine Medienauswahl zum Abschluss

Bundeszentrale für Politische Bildung: Reihe Filmhefte
abrufbar unter: <http://www.bpb.de/publikationen/SNA3WX,0,0,Filmhefte.html>

In dieser Reihe werden verschiedene Filme mit Materialien versehen, die für das Themenfeld Gewalt/Zivilcourage relevant bzw. hilfreich sind wie z. B. ‚Lichter‘, ‚Blue Eyed‘, ‚Das schreckliche Mädchen‘, ‚Knallhart‘, ‚Zur falschen Zeit am falschen Ort‘, ‚Der Traum‘, ‚Die Klasse‘ oder ‚Das weiße Band‘. Die Struktur der Materialien folgt verschiedenen Kapiteln: Inhalt – Figuren – Problemstellung – Filmsprache – Exemplarische Sequenzanalyse – Fragen – Unterrichtsvorschläge – Arbeitsblatt – Sequenzprotokoll – Materialien – Literaturhinweise.

Medienprojekt Wuppertal e.V.: Gewalt No. 3. Eine thematische Zusammenstellung von Jugendvideoproduktionen, Wuppertal. (DVD oder Video)

Die Themen der Einzelproduktionen sind: ‚Gewalt unter Jugendlichen‘, ‚Selbstmord‘, ‚Gewalt in der Familie‘, ‚Sexualisierte Gewalt‘, ‚Rassismus/Faschismus‘. Insgesamt 150 Minuten, freigegeben ab 12 Jahren.

Die einzelnen Filme wurden von Jugendlichen im Rahmen von Filmworkshops erstellt; einzelne könnten sich auch für den Einsatz im Seminar eignen (z. B. ‚Ohne meine Mutter – Wenn Jugendliche nicht zuhause leben können‘, ‚Wenn er geblutet hätte – ein ausländischer Jugendlicher wird in der Fußgängerzone überfallen...‘ oder ‚Slowmotion – Dokumentation über den Widerstand gegen den Castor-Transport 2001‘).

*Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung,
Amt für Jugend Hamburg: Jugend und Gewalt. Die Medienliste*

Medienliste des Hamburger Amtes für Jugend mit einer umfangreichen Zusammenstellung von Filmen aus den 1990er-Jahren, die im Kontext Gewaltprävention für Einstieg oder Vertiefung eingesetzt werden können:

<http://www.jiz.de/pdf/jugendg.pdf>

AUTORINNEN UND AUTOREN

Dr. Dierk Borstel

Institut für interdisziplinäre Gewalt- und Konfliktforschung
Universität Bielefeld

Dorothee Hildebrandt

ARBEIT UND LEBEN Bielefeld

Lothar Jansen

Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN

Ulrike Künnemann

Beratung und Evaluation Bielefeld

Susanne Offen

Dozentin ARBEIT UND LEBEN und
Wissenschaftliche Mitarbeiterin Leuphana Universität Lüneburg

Prof. Dr. Albert Scherr

Pädagogische Hochschule Freiburg

Jens Schmidt

ARBEIT UND LEBEN Hamburg

Prof. Dr. Heinz Sünker

Bergische Universität Wuppertal

123COMICS PRÄSENTIERT BEI "ARBEIT UND LEBEN":
DIE GESCHICHTE DES VORURTEILS

WILLKOMMEN ZUR ERSTEN SENDUNG VON "ABGESTEMPELT" - DIE SHOW ÜBER DAS VORURTEIL!

WIR FEIERN HEUTE EINEN WICHTIGEN ANLASS. SIE HABEN SICH QUALIFIZIERT ZUR POLITISCHEN BILDUNGSARBEIT IM BEREICH ZIVILCOURAGE UND GEWALTPRÄVENTION. DANK DIESER QUALIFIZIERUNG SIND SIE AUTOMATISCH KANDIDATINNEN FÜR UNSERE SHOW GEWORDEN!

WO ES UM GEWALT GEHT UND UM ZIVILCOURAGE, DA IST DAS VORURTEIL NICHT WEIT ENTFERNT. ABGESTEMPELT IST DIE SHOW ÜBER DAS VORURTEIL:

WIR HABEN DESWEGEN FÜR SIE ALLES WISSENSWERTE ZUM VORURTEIL, SEINER WIRKUNG UND SEINER VERBREITUNG ZUSAMMENGETRAGEN.

VOR UR TEIL

VOR UR TEIL

UR, DIESE SILBE VERBINDEN WIR MIT DEM ANFANG, DEM UR-KNALL, DEM UR-SPRUNG VON ALLEM, ODER DEM WALD, DER NOCH NIE KULTIVIERT WURDE. UR - DAS IST ETWAS RÖHES, GANZ „NATÜRLICHES“, ETWAS UR-SPRÜNGLICHES...

SCHAUEN WIR UNS DEN BEGRIFF MAL NÄHER AN!

ER IST SAMMLER, WIE VIELE SEINER ZEITGENOSSEN.

UND DAS IST ERNST.

A comic strip depicting a presentation about prejudice. The main character is a woman with glasses and a black jacket, who is speaking into a microphone and holding a piece of paper. The comic is divided into several panels. In the top left, she welcomes the audience to the first episode of 'Abgestempelt', a show about prejudice. In the top right, she explains that the audience has been qualified for the show through their participation in civil courage and violence prevention training. Below this, a panel shows three green cards with the words 'VOR', 'UR', and 'TEIL' on them. In the next panel, she points to the 'UR' card and explains its meaning, connecting it to the beginning, the 'Urknall' (Big Bang), or the 'Ur' (primeval) forest, describing it as 'raw' and 'primitive'. To the right, another panel shows her pointing to the 'TEIL' card and asking the audience to look at the concept more closely. Below this, a panel shows a drawing of a prehistoric figure on a whiteboard, with a speech bubble stating 'He is a collector, like many of his contemporaries.' In the bottom left, a panel shows the same drawing with a speech bubble saying 'And that is serious.' The bottom right panel shows the woman speaking to the audience, with the prehistoric figure drawing visible in the background.

WENN ER GENUG GESAMMELT HAT,
GEHT ER IN SEINE HÖHLE, WO ER MIT
SEINER 40 KÖPFIGEN SIPPE WOHT.

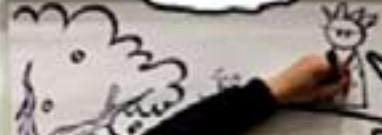


ICH WÄRE GERNE
JÄGER - ICH BIN DOCH
EIN UR-MENSCH!

AM NÄCHSTEN TAG
ZIEHT ER WIEDER LOS.



DOCH WER
IST DAS?



ROAR!

HIER TAUCHT JEMAND
MIT EINEM SPEER IN
DER HAND HINTER DEM
HÜGEL AUF!

AHA, DA IST ERNST JA
WIEDER UND HAT EINE IDEE!



ERNST RENNT
WEG, FLÜCHTET
ER?

ER ERSCHLÄGT DEN
UNBEKANNTEN HINTERRÜCKS UND
NIMMT SICH DEN SPEER!



HIER HABEN WIR EINE DER ERSTEN - WENN NICHT DIE ERSTE
GEWALTSITUATION IN DER MENSCHHEITSGESCHICHTE.

DAFÜR WIRD ERNST VON SEINER SIPPE
GROSSE ACHTUNG ENTGEGENGEBRACHT.



SICHER FRAGEN SIE SICH JETZT, WO
DIE ANDEREN BEIDEN SILBEN BEI DIESER
UR-GESCHICHTE ABGEBLIEBEN SIND.
DAS IST GANZ EINFACH.



DA DIE SIPPE DURCH DAS JAGEN
MEHR ZEIT GEWONNEN HATTE, WURDE
MIT DER FORSCHUNG BEGONNEN.

ERNST ERFAND EIN WERKZEUG UND NANNTES ES "TEIL".
DENN ER KONNTE DAMIT DINGE IN STÜCKE TEILEN.



ES WÜRD ZU WEIT GEHEN ÜBER ALLE
ERFINDUNGEN ZU SPRECHEN, ABER: DER KERL
LINKS ERFAND DEN STABHOCHSPRUNG UND DIE
JUNGE FRAU RECHTS IM BILD DAS JOJO...

NACH DER ERFINDUNG UND SEINER NEUEN
ZUSTÄNDIGKEIT FÜR DAS TEILEN GENOSSE
ERNST IMMER NEUE VOR-TEILE.



ES GAB DAMALS AUCH ERSTE
VORTEILUNGSKÄMPFE...



DIE SO ERHALTENEN VORTEILE
SETZTEN SICH DURCH.



IMMER GAB ES JEMANDEN DER MEHR
HATTE. MEHR TEILE UND SCHNELLER ALS
DU SELBST. ALSO VOR DIR.

VOR



BALD WAR DER VORTEIL DURCH REINE
GEWALTAUSÜBUNG NICHT MEHR ZU HALTEN.

DEN ZEITPUNKT ALS SICH DIE MENSCHEN NIEDERLIEßEN
UND BEGANNEN VIEHZUCHT ZU BETREIBEN BEZEICHNET
MAN DAHER AUCH ALS VORTEILSGESELLSCHAFT.



DER VORTEIL WAR DAS GESELLSCHAFTS-
SYSTEM DER DAMALIGEN ZEIT.



FINDIGE VOR-TEILS-HALTER ERFANDEN
DAHER HEILIGE SCHRIFTEN UND LASEN AUS
OPFERGABEN HERAUS, DASS ES VON EINEM
WESEN, DAS VIEL HÖHER WAR ALS SIE, VON
EINEM GOTT ALSO, VORHERBESTIMMT SEI,
DASS SIE EINEN VORTEIL GEGENÜBER
ANDEREN HATTEN.



BALD SCHON ENTSTANDEN VOR-SCHRIFTS-SYSTEME, DIE DIE VORTEILE ORGANISIERTEN.



SIE WURDEN DEN MITMENSCHEN VOR-GESETZT UND ERHIELTEN DAHER DEN NAMEN "GESETZ".



IM RAHMEN DES GESETZES WURDEN VERSCHIEDENE UR-TEILE VOR ALLEM AUCH WILLKÜRLICHE UR-TEILE GEFÄLLT.

SO SIND WIR MIT DEM UR-TEIL BEI EINEM WEITEREN ZENTRALEN PUNKT UNSERES THEMAS ANGEKOMMEN.



DAS SYSTEM AUS GESETZEN UND URTEILEN WURDE VON WENIGEN FÜR VIELE AUSGEDACHT. DIE WENIGEN PROFITIERTEN, VON DEN VIELEN HATTEN SIE -DANK DER URTEILE- ZUNÄCHST NICHT VIEL GEGENWIND ZU ERWARTEN. JEDENFALLS BIS SIE DANN UNZUFRIEDEN WURDEN UND AUFSTÄNDE PLANTEN.



MACHEN WIR EINEN ZEITLICHEN SPRUNG -
IN DIE BLÜTE DES KAPITLISMUS!



SELBST ALS KÖNIGREICHE DEM
BÜRGERTUM WICHEN, WAREN DAS
UR-TEIL UND DER VOR-TEIL FÜR
WENIGE WEITER MIT DABEI.



AUCH ALS GESELLSCHAFTEN IHRE GESETZE SELBST
VERFASSEN, ÄNDERTE SICH AN DER SITUATION DER
EINZELNEN NICHT VIEL. WIE WIR SEHEN WAR DAS
KONZEPT ÄUßERST WIDERSTANDSFÄHIG.

HIER SEHEN WIR, DASS SICH DIE GESELLSCHAFT
WIEDER TEILT IN OBEN UND UNTEN UND DASS
DIE UNZUFRIEDENHEITEN BLEIBEN.



ZUR SICHERUNG IHRER VORTEILE MUSSTEN DIE MACHTHABENDEN DIE MENSCHEN UM
SICH HERUM KONTROLLIEREN, DENN SIE WURDEN IMMER ZIVILER UND ERLANGTEN
NACH UND NACH AUCH SO IHRE KLEINEN VORTEILE.



HEUTE NOCH DABEI, MORGEN SCHON AUßEN VOR. AM ANFANG GANZ UNTEN UND SPÄTER SCHON OBEN. MORGEN DIE EINE UND ÜBERMORGEN SCHON DER ANDERE. FREMD AM MONTAG UND BEKANNT AM MITTWOCH. PASSEND AM ABEND UND VOLL DANEBEN AM MORGEN.

EINE SCHWERE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE MENSCHHEIT - ABER BESTIMMT ZU LÖSEN, WIER BEI ABGESTEMPELT MIT IHNEN GEMEINSAM, LIEBE KANDIDATINNEN!

IHR ZUKÜNFTIGER ODER SCHON AKTUELLER ARBEITSALLTAG:



EINE SCHULE IN DER FRIEDRICHSTRASSE GESTERN. WAS SEHEN SIE? WAS IST ZUVOR PASSIERT?

SIE HAT 0 FREUNDE BEI FACEBOOK!!



DESWEGEN LACHEN DIE ANDERN!

DIE FIGUR WIRD GEDISST!

KLARER FALL: MOBBING!

APPLAUS: 2 PUNKTE FÜR DIE KANDIDATINNEN!
DAS WAREN DOCH SEHR GUTE
LÖSUNGSANSÄTZE! UND JETZT ZU EINER
SCHWIERIGEN AUFGABE...

VOR UR

HIER SEHEN WIR
UNSERE
GESELLSCHAFT:

WIE WIR SEHEN, IST DIE WELT KOMPLEX
GEWORDEN. STÄNDIG ENTSTEHEN NEUE
GRENZEN. WAS SOLLEN WIR TUN?

VOR UR TEIL

WIR HABEN HEUTE
NACHMITTAG SCHON
RECHERCHIERT UND
HABEN VON IHNEN ERSTE
METHODEN UND
LÖSUNGSVORSCHLÄGE
BEKOMMEN. ICH ZIEHE
DIE ERSTE KARTE...

SEHR SCHÖN
„WISSEN“!

DIE ERSTE GRENZE FÄLLT.

GIBT ES VORSCHLÄGE AUS DEM PUBLIKUM?

UND - WIE IST ES?

SICH KENNENLERNEN!

AAHHH!

DANN KOMMEN SIE DOCH NÄHER!

OCH, PRIMA!

KOMMEN SIE ALLE HER! LERNEN SIE SICH KENNEN! UND WENN JEMAND NICHT WILL, FRAGEN SIE JEMAND ANDEREN!

ZWINGEN SIE NIEMANDEN!

LIEBES PUBLIKUM, EINEN HERZLICHEN GLÜCKWUNSCH IHNEN UND UNS ALLEN, ES IST UNS FÜR EINEN KLEINEN MOMENT GELUNGEN, ZU ANDEREN UFFERN AUFBRECHEN UND GRENZEN DES VORURTEILS ZU SPRENGEN!

AH! DIE NEHME ICH!

TEIL

ENDE