



PRACTICE

Preventing Radicalism through Critical Thinking Competences

PROGRAMM ZUR PRÄVENTION VON RADIKALISIERUNG

INTELLEKTUELLER OUTPUT #2

2019

PRACTICE-SCHOOL.EU



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union



PRACTICE

Preventing Radicalism through Critical Thinking Competences

PROGRAMM ZUR PRÄVENTION VON RADIKALISIERUNG

INTELLEKTUELLER OUTPUT #2

2019



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

AUTOREN

Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci, Italien

Antonella Alessi

Alberto Biondo

KMOP, Griechenland

Maria Elli Doufexi Kaplani

Verein Multikulturell, Österreich

Ovagem Agaidyan

Xabisa Xala

Omer Duzgun

Mhtconsult, Dänemark

Henning Schultz

Maia Feldman

BLINC, Deutschland

Leena Ferogh

Sebastian Schwäbe

Fondazione Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montesca, Italien

Valeria Puletti

Merseyside Expanding Horizons, Großbritannien

Anna Bellan

Francesca Iaquinta

Letizia Muratore



INHALTE

EINLEITUNG	5
Die Gründe für das Programm zur Prävention von Radikalisierung	6
Die Struktur des Programms	8
THEORETISCHER HINTERGRUND	11
Radikalisierung & kritisches Denken	11
Fokus auf Risiko- und Schutzfaktoren gegen Radikalisierung	15
Die Rolle der Schulen bei der Prävention von Radikalisierung	17
TEIL 1: METHODEN UND STRATEGIEN FÜR LEHRER*INNEN	21
Modul 1: Einleitung zur Radikalisierung	21
Modul 2: Kritisches Denken	32
Modul 3: Digitale Kompetenz	48
Modul 4: Aktives Zuhören und offene Kommunikation	62
Modul 5: Aufgeschlossenheit & kreatives Denken	73
Modul 6: Interkulturelle Kompetenz	86
Modul 7: Konfliktmanagement	115
TEIL 2 - NICHT-FORMALE LERNAKTIVITÄTEN FÜR SCHÜLER*INNEN	125
Modul 1: Kontroverse Themen	125
Modul 2: Migration	141
Modul 3: Geschlecht	162
Modul 4: Kultur und kulturelle Identität	175
Modul 5: Internet, Hassrede und Cybermobbing	193
Modul 6: Diskriminierung und Rechte	205
Modul 7: Globale Konflikte und Menschenrechte	220

EINLEITUNG

In den letzten Jahren haben gewaltsamer Extremismus und Terroranschläge in ganz Europa zugenommen und stellen nicht nur eine Bedrohung für die Sicherheit der Bevölkerung, sondern auch für die Grundrechte wie Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Wahrung des Rechtsstaats, der Menschenrechte und der Menschenwürde dar. Die alarmierenden Entwicklungen stehen in direktem Widerspruch zu der Vision einer europäischen Gesellschaft, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und Gleichstellung der Geschlechter auszeichnet.

Das Treffen der EU-Bildungsminister und Kommissar Navracsics hat am 17. März 2015 in Paris auf gemeinsame Initiative Frankreichs und der lettischen EU-Ratspräsidentschaft die "Erklärung zur Förderung der Bürgerschaft und der gemeinsamen Grundwerte der Freiheit, Toleranz und Antidiskriminierung im Bildungswesen" (die so genannte Pariser Erklärung) verabschiedet. Die Erklärung legt gemeinsame Ziele für die Mitgliedstaaten fest und appelliert an die EU, den Austausch von Ideen und bewährten Verfahren im Hinblick auf diese Ziele zu fördern:

- ⚙ Durch die Förderung von demokratischen Werten und Grundrechten, sozialer Eingliederung und Antidiskriminierung sowie aktiver Staatsbürgerschaft sicherstellen, dass Kinder und Jugendliche soziale, zivilgesellschaftliche und interkulturelle Kompetenzen erwerben;
- ⚙ Förderung des kritischen Denkens und der Medienkompetenz, insbesondere bei der Nutzung des Internets und der sozialen Medien, um Widerstand gegen alle Formen der Diskriminierung und Indoktrination zu entwickeln;
- ⚙ Unterstützung der Bildung benachteiligter Kinder und Jugendlicher, indem wir sicherstellen, dass unsere Bildungs- und Ausbildungssysteme auf ihre Bedürfnisse eingehen;
- ⚙ In Kooperation mit anderen relevanten Politiken und Interessengruppen den interkulturellen Dialog durch alle Formen des Lernens zu fördern.

Die Pariser Erklärung konzentriert sich auf den Bedarf von Lehrer*innen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, um besser mit komplexen Unterrichtssituationen umzugehen und Sicherheit im Umgang mit Diversität zu gewinnen.

Die aktuellen Programme zur beruflichen Weiterbildung (Continuing Professional Development, CDP) wurden leider als nicht immer ausreichend relevant für die Bedürfnisse der Lehrer*innen und die Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, wahrgenommen.

In ganz Europa spielen Schulen eine Schlüsselrolle bei der Bekämpfung von Radikalisierung, indem sie gemeinsame europäische Werte verbreiten, die soziale Eingliederung fördern, das gegenseitige Verständnis und die Toleranz stärken und das kritische Denken der Schüler*innen über kontroverse und heikle Themen als einen wichtigen Schutzfaktor gegen Radikalisierung entwickeln können.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, zielt das Projekt **PRACTICE – „Preventing Radicalisation through Critical Thinking Competences“** „Prävention gegen Radikalisierung durch Förderung von kritischem Denken“ (Erasmus + - KA2: Strategische Partnerschaft im Bereich der Schulbildung) darauf ab, innovative Weiterbildungsansätze zu entwickeln und gleichzeitig auf den jeweiligen Bedarf an Lehrmethoden zu reagieren, die auf unterschiedliche Lernende anwendbar sind, mit dem Ziel, Radikalisierung zu verhindern.

PRACTICE befasst sich mit den aktuellen Herausforderungen und Bedürfnissen zur Prävention von Radikalisierung in der Schule und zur Unterstützung der Möglichkeiten der Lehrer*innenfortbildung auf diesem Gebiet. Hier wird ein innovativer Ansatz entwickelt, erprobt und verbreitet, bei den partizipativen Methoden in einem gemeinsamen Prozess eingesetzt werden. Beteiligt sind 7 Partnerorganisationen aus 6 Ländern (Italien, Österreich, Dänemark, Griechenland, Deutschland und Großbritannien) und 35 Schulen auf lokaler, nationaler und EU-Ebene. In drei Jahren (September 2018 - August 2021) wird das Projekt ein EU-weites CDP entwickeln, das sich an Lehrer*innen richtet und sich auf die Förderung von sozialen, gesellschaftlichen und interkulturellen Kompetenzen und kritischem Denken bei Sekundarschüler*innen konzentriert.

PROJEKTZIELE

- ⚙️ Entwicklung eines innovativen und kollaborativ entwickelten EU-weiten CPD-Programms zur Prävention von Radikalisierung in der Schule;
- ⚙️ Unterstützung von Lehrer*innen durch Bereitstellung von Lernaktivitäten, die Hilfestellungen bieten, um auf Vielfalt im Klassenzimmer einzugehen und Radikalisierungsprozesse im Bildungsbereich zu verstehen und zu verhindern;
- ⚙️ Förderung der Entwicklung kritischer Denkweise und Stärkung der gesellschaftlichen Verantwortung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Antidiskriminierung durch Bildungsmaßnahmen in Sekundarschulen;
- ⚙️ Förderung der Integration von Schüler*innen aller ethnischen, religiösen und sozialen Hintergründe, um einen sicheren Raum zu schaffen, in dem sie aktive und verantwortungsbewusste Mitbürger und aufgeschlossene Mitglieder der Gesellschaft werden können.

DIE GRÜNDE FÜR DAS PROGRAMM ZUR PRÄVENTION VON RADIKALISIERUNG

Das Programm zur Prävention von Radikalisierung ist das zentrale Element des Projekts PRACTICE, das das Ergebnis der Arbeit aller 7 Projektpartner aus den oben genannten Ländern ist und vom Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci koordiniert wird.

In der ersten Phase des Projekts wurde eine ausführliche Recherche durchgeführt, um die aktuelle Situation in Bezug auf Radikalisierung, Methoden zur Förderung kritischen Denkens, CPD und bestehenden Lücken in den Partnerländern sowie den Zusammenhang zwischen kritischem Denken und Radikalisierungsprävention im Bildungskontext zu erfassen. Außerdem wurde eine Feldforschung mit Interviews und Fokusgruppen durchgeführt, an der mehr als 105 Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Fachleute und Interessenvertreter*innen teilnahmen: Dieser Schritt war entscheidend, um die Bedarfe des Bildungssektors in Bezug auf die Fähigkeiten und Kompetenzen zu ermitteln und zu analysieren, die bei Lehrer*innen und Schüler*innen gefördert werden sollten, um Radikalisierungsprozesse zu verhindern. Darüber hinaus wurden einige spezifische Themen und Themenbereiche als besonders relevant erachtet, die es zu behandeln gilt: Dies wird es ermöglichen, Lehrer*innen das notwendige Wissen und die notwendige Sicherheit zu vermitteln, um die Diskussion aktueller Themen und kontroverser Fragen mit den Schüler*innen anzuleiten.

Der vergleichende Forschungsbericht, als erster intellektueller Output des Projekts, ermöglichte es den Projektpartnern, grundlegende Empfehlungen für die Entwicklung eines Programmes zur Prävention von Radikalisierung zu identifizieren in Form eines Trainings, das sich an Sekundarschullehrer*innen richtet und Möglichkeiten aufzeigt, Radikalisierung zu verhindern und kritische Denkkompetenzen von Schüler*innen zu entwickeln. Das hier vorliegende Programm basiert auf diesen Empfehlungen.

ZIELE DES PROGRAMMS ZUR PRÄVENTION VON RADIKALISIERUNG

- ⚙ Entwicklung kritischen Denkens bei Schüler*innen.
- ⚙ Förderung von effektiven Strategien, um mit Schüler*innen über lokale, nationale und internationale Themen und Missstände zu sprechen.
- ⚙ Kontroverse Themen effektiv angehen, um verzerrte Wahrnehmungen der Schüler*innen infrage zu stellen
- ⚙ Falsche Mythen infrage stellen und das Verständnis und die Wertschätzung der Vielfalt fördern
- ⚙ Vermittlung von Grundwissen über Radikalismus und Werkzeuge zur Erkennung seiner ersten Anzeichen
- ⚙ Förderung der Redefreiheit durch die Beteiligung der Schüler*innen bei gleichzeitiger Gewährleistung eines sicheren Umfelds für gefährdete Schüler*innen und der Förderung der kritischen Analyse von Fakten
- ⚙ Förderung der Werte Demokratie, aktive Mitarbeit in der Gemeinschaft, pluralistische Gesellschaft, offene Kommunikation und Aufgeschlossenheit
- ⚙ Entwicklung friedlicher Ansätze zur Lösung persönlicher Konflikte und zur Behebung der entstandenen Schäden

DIE STRUKTUR DES PROGRAMMS

Das PRACTICE Programm zur Prävention von Radikalisierung stellt ein innovatives Instrument für Lehrer*innen und pädagogisches Fachpersonal dar, um das kritische Denken und die Resilienz ihrer Schüler*innen zu stärken und Perspektiven zu öffnen, kontroverse Themen offen zu diskutieren. Es will den Schulsektor und die dort beschäftigten Fachkräfte dabei unterstützen, ihre Kompetenzen zu verbessern, das Potenzial neuer Ansätze, Methoden und internationaler Perspektiven für die Prävention von Radikalisierung durch die Entwicklung von kritischem Denken und damit verbundenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie von effektiven Praktiken und Kenntnissen in Bezug auf das Thema zu nutzen.

Es handelt sich um eine offene Bildungsressource (Open Educational Resource - OER), die als flexibles und anpassungsfähiges System gedacht ist. Das innovative Format bietet theoretische Inhalte, Strategien, innovative Ansätze, praktische Übungen sowie eine Auswahl nicht-formaler Lernaktivitäten.

Was ist eine offene Bildungsressource?

Offene Bildungsressourcen (Open Educational Resources (OERs) sind alle Arten von Bildungsmaterialien, die öffentlich zugänglich sind oder mit einer offenen Lizenz angeboten werden. Die Besonderheit dieser offenen Materialien besteht darin, dass jeder sie legal und frei kopieren, verwenden, anpassen und weitergeben kann. OERs umfassen Lehrbücher bis hin zu Lehrplänen, Vorlesungsnotizen, Aufgaben, Tests, Projekten, Audio-, Video- und Animationsmaterial.

(Quelle: UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>).

Bei der Entwicklung dieses Programms wurden zwei grundlegende Leitlinien verfolgt, die jeweils in zwei Hauptbereichen Berücksichtigung finden:

- 1)** der Bedarf der Lehrer*innen, die Faktoren zu verstehen, die hinter dem Phänomen der Radikalisierungsprozesse stehen; die Schutz- und Anfälligkeitsfaktoren am Ursprung dieser Prozesse; die Kompetenzen, Werte und Fähigkeiten, die bei Schüler*innen entwickelt werden müssen, um diesen Prozessen gegenüber widerstandsfähig zu sein; die Methoden und Ansätze, die es ihnen ermöglichen können, ihre Schüler*innen bei der Entwicklung kritischer Denkfähigkeit zu unterstützen.
- 2)** der Bedarf der Lehrer*innen, besser gerüstet zu sein, um kontroverse und aktuelle Themen mit den Schüler*innen zu diskutieren und sie dabei zu unterstützen, Meinungen und Ideen offen anzusprechen und auszutauschen, Fehleinschätzungen, Fehlinformationen und falsche Mythen in Frage zu stellen, um polarisierte und extreme Positionen zu vermeiden, die zu Radikalisierungsprozessen führen können.

Teil 1 beinhaltet eine Einführung in das Konzept der Radikalisierung, ergänzt durch verschiedene theoretische Aspekte sowie Strategien und Methoden zur Entwicklung von sechs Hauptbereichen, die kritisches Denken fördern können.

Um jemand zu sein, der kritisch denkt, ist es nicht nur notwendig, rational an Fakten und Texte heranzugehen und die Fähigkeit zur Analyse logischer Zusammenhänge zwischen Wörtern und Ereignissen zu verfeinern. Es ist auch notwendig aufgeschlossen zu sein und bereit zu sein, mit der Pluralität unserer Welt respektvoll und integrativ umzugehen; sich bewusst mit den Informationsquellen und -mitteln, vor allem online, auseinanderzusetzen; zu lernen, effektiv zu kommunizieren und mit Konfliktsituationen konstruktiv und friedlich umzugehen.

Aus diesen Gründen konzentriert sich **Teil 1** auf die folgenden Lernbereiche bzw. Module:

- Kritisches Denken
- Digitale Kompetenz
- Aktives Zuhören und offene Kommunikation
- Aufgeschlossenheit und kreatives Denken
- Interkulturelle Kompetenz
- Konfliktlösung

Jedes Modul aus Teil 1 ist in verschiedene Abschnitte unterteilt:

- **WAS?** - Einführung in das allgemeine Thema
- **WIE?** - Wie man den betreffenden Lernbereich entwickelt, der sich mit Ansätzen, Methoden und Strategien an Lehrer*innen richtet
- **Unterstützungsmaterialien** - Übungen, Einblicke, Artikel und andere Lesevorschläge zur Vertiefung des Themas
- **Herausforderungen und Tipps** - zur Implementierung in verschiedene Kontexte im Unterricht
- **Tipps** für die Anwendung der Methoden in verschiedenen Fächern
- **Literaturverzeichnis**

Teil 2 enthält einen Katalog von mehr als 50 nicht-formalen Lernaktivitäten, die Lehrer*innen direkt im Unterricht einsetzen können. Dieser Teil soll Lehrer*innen praktische Mittel zur Verfügung stellen, um den Meinungsaustausch und die kritische Analyse von Ideen und Perspektiven zu heiklen Themen anzuregen und zu leiten und einen sicheren Raum für eine offene und demokratische Diskussionskultur zu schaffen. Ziele sind dabei, Vorurteile abzubauen, kritisches Denken zu fördern und die Schüler*innen gegenüber Radikalisierungsprozessen widerstandsfähiger zu machen.

Nicht-formale Bildung ist ein innovatives und leistungsstarkes Instrument zur Stärkung verschiedenster Kompetenzen der Schüler*innen: Die hier vorgestellten Methoden sind flexibel und anpassungsfähig, so dass sie in einer Vielzahl von Kontexten und Schulfächern eingesetzt werden können.

Die Themen, die im Teil 2 dieses Präventionsprogramms behandelt werden, wurden entsprechend den von den Lehrer*innen während der Forschungsphase geäußerten Bedürfnissen ausgewählt. Dieser zweite Teil ist wie folgt strukturiert: a) ein Einführungsmodul, das eine Reihe praktischer Möglichkeiten zur Anregung offener Diskussionen und zum Austausch von Ideen bietet, die sich an jedes strittige Thema anpassen lassen, das möglicherweise im Unterricht auftauchen oder von den Lehrer*innen als "heißes

Thema“ wahrgenommen werden könnte, das kontrolliert mit den Schüler*innen behandelt werden muss;

b) 6 thematische Module, die die Analyse spezifischer aktueller Themen vertiefen:

- Migration
- Geschlecht
- Kultur und Identitäten
- Internet, Hassreden und Internetmobbing
- Diskrimination und Rechte
- Globale Konflikte und Menschenrechte

Jedes in Teil 2 enthaltene Modul ist in verschiedene Abschnitte unterteilt:

- Einleitung
- Lernziele
- Theoretischer Hintergrund
- Schrittweise Beschreibung der Lernaktivitäten
- Unterstützende Materialien und Literaturverzeichnis.

Das Programm ist in zwei Versionen entwickelt worden:

- 1) [Online-Version](#)
- 2) PDF-Download und Druckversion

THEORETISCHER HINTERGRUND

RADIKALISIERUNG & KRITISCHES DENKEN

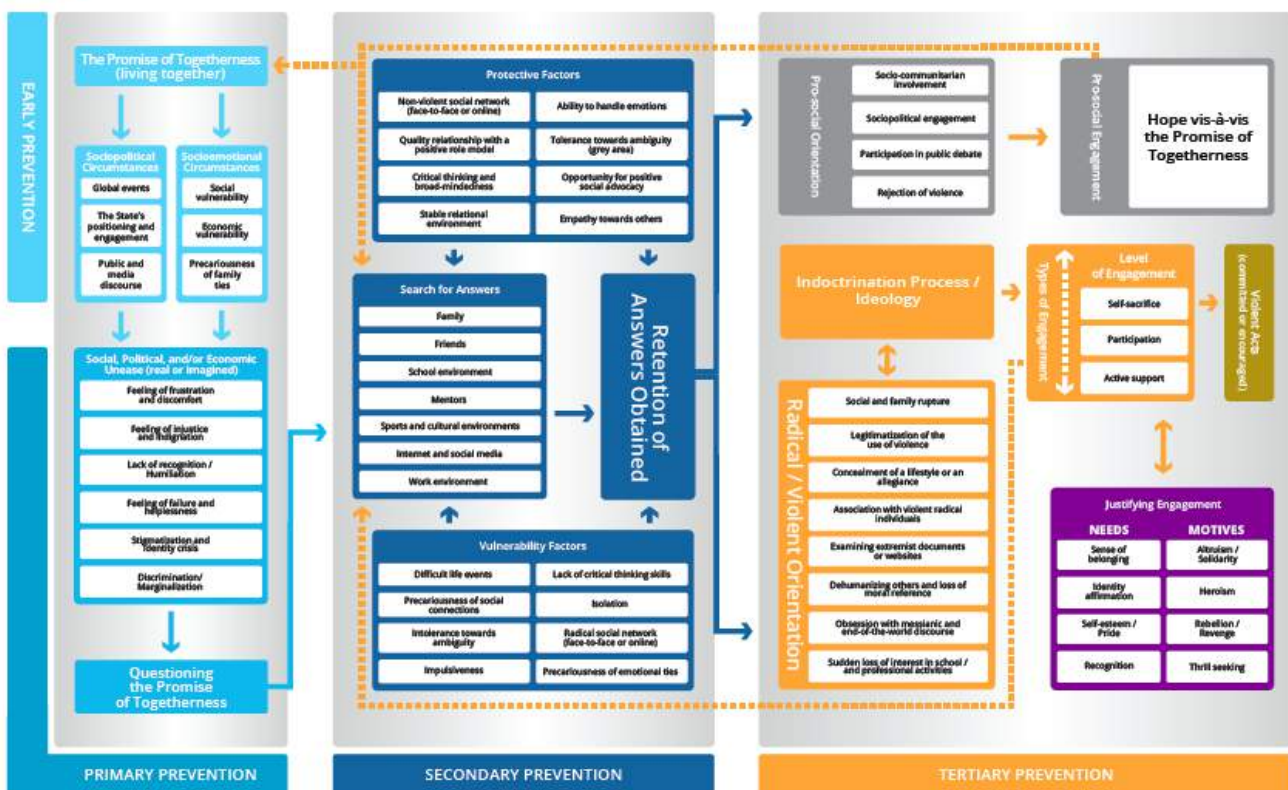
“Radikalisierung bezieht sich auf einen kurz- oder langfristigen Prozess, in dem sich Personen extremistischen Ansichten anschließen oder ihr Handeln auf der Grundlage extremistischer Ideologien legitimieren.“ (Dänische Regierung, 2016 – siehe Modul 1 von Teil 1: Einführung ins Thema Radikalisierung).

Obwohl es keine abschließende und allgemein anerkannte Definition von Radikalisierung gibt, bezieht sich der Begriff im Allgemeinen auf einen Prozess - sei es kurz- oder langfristig -, der das fortschreitende Festhalten an einer extremen Ideologie bis hin zur Legitimierung oder sogar zur Verübung von Gewalttaten sieht. Dieser Prozess wird durch eine Reihe von sozialen und persönlichen Umständen ausgelöst und begünstigt, die zu einer erhöhten Anfälligkeit des Individuums gegenüber der Anziehungskraft extremistischer Ideologien und Gruppen führen können (CPRLV, 2016).



CENTRE FOR THE PREVENTION OF RADICALIZATION LEADING TO VIOLENCE

PROCESS OF RADICALIZATION LEADING TO VIOLENCE



© Centre for the Prevention of Radicalisation Leading to Violence (CPRLV), alle Rechte vorbehalten

Diese Bedingungen können in gesellschaftliche und/oder kontextbezogene Umstände und persönliche/individuelle Umstände unterteilt werden. Zu den gesellschaftlichen Bedingungen gehören politische und/oder wirtschaftliche Unruhen, ein verstärkter politischer Diskurs, soziale Konflikte. Zu den individu-

ellen Faktoren können psychologische oder sozioökonomische Unsicherheit, prekäre Familienbeziehungen und soziale Netzwerke gehören. Diese Umstände können einerseits Einzelpersonen - insbesondere junge Menschen - dazu ermutigen, den Status quo und ihr Umfeld in Frage zu stellen und sich auf eine Sinnsuche zu begeben, und andererseits extremistischen Gruppen die Möglichkeit geben, anfällige Personen zu rekrutieren und ihnen die Attraktivität von Antworten und Gemeinschaft zu bieten.

Wo also kommt in diesem Kontext kritisches Denken ins Spiel? Neben sozialen und individuellen Faktoren ist es möglich, schützende Elemente zu identifizieren. Dazu gehören psychologische Aspekte wie Einfühlungsvermögen, kognitive Ressourcen und ein Gefühl der Zugehörigkeit sowie soziale Aspekte wie starke Familienbande, Gemeinschaft, soziale Netzwerke und ein integratives Umfeld. Kritisches Denken ist die wichtigste der notwendigen kognitiven Ressourcen, die ein Individuum vor der Zugehörigkeit zu extremistischen Ideologien oder Gruppen schützen können.

„Kritisches Denken kann definiert werden als die Fähigkeit, rational zu denken, Themen und Ideen zu erforschen und den logischen Zusammenhang zwischen ihnen zu verstehen, bevor man eine Meinung oder Schlussfolgerung akzeptiert oder formuliert. Man könnte es auch als die Fähigkeit beschreiben, sich auf reflektierendes und unabhängiges Denken einzulassen.“ (Wiley, 2011 - Siehe Modul 2 von Teil 1: Kritisches Denken)

Die Idee des Kritischen Denkens beinhaltet, den Schüler*innen beizubringen, wie sie denken, und nicht, was sie denken sollen. Kritisches Denken ist die Fähigkeit, Informationen, Meinungen, Ideen zu bewerten und zu hinterfragen und die Gültigkeit von Argumenten und Ideologien zu bestimmen. Kritisches Denken kann als Schutzschild gegen „Fake News“ und voreingenommene Propaganda dienen und den Einzelnen dabei unterstützen, seine eigene Identität und unabhängige Meinung zu bilden. Kritisches Denken ist die Grundlage demokratischer Gesellschaften, da nur kritische und informierte Bürger ihr Wahlrecht in vollem Umfang nutzen und aktiv am demokratischen Leben ihrer Gesellschaft teilnehmen können.

DIE SCHULE ALS WIDERSTANDSFÄHIGE GEMEINSCHAFT

Die Pubertät ist für die meisten jungen Menschen eine Zeit der sozialen und emotionalen Verwundbarkeit, die von der Suche nach Antworten und nach der eigenen Identität geprägt ist. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, die nicht zum Mainstream passen, sei es aufgrund ihrer ethnischen oder sozioökonomischen Herkunft, sei es aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder einfach nur, weil sie Schwierigkeiten haben, soziale Kontakte zu knüpfen. Schulen können sich in der Tat als Umgebungen erweisen, die soziale Ängste und Marginalisierung verstärken.

Nach dem Soziologen Charles Horton Cooley wird das Selbst eines Individuums (seine Identität oder die Wahrnehmung davon) durch die Wahrnehmung bestimmt, die das genannte Individuum davon hat, wie die Menschen um ihn herum ihn/sie sehen (Rahim, 2010). Dieses Konzept, das als das „Looking-Glass Self“ bezeichnet wird, ist eine Erklärung für das Gefühl der Ablehnung, der Nicht-Zugehörigkeit, des geringen Selbstwertgefühls und der Ausgrenzung von Jugendlichen, die gesellschaftlich nicht in die Schule passen. Diese Gefühle können Jugendliche zu Ideologien und Gruppen führen, die speziell auf ihre Verwundbarkeit abzielen und Antworten liefern auf ihrer Suche nach Bedeutungen und einem Gemeinschafts-, Gruppen- und Verwandtschaftsgefühl, wodurch die Wirkung des Spiegelbildeffekt (auch bekannt als looking glass effect) umgekehrt wird. Es ist daher von grundlegender Bedeutung, dass Schulen eine positive Umgebung bieten und in der Lage sind, Gemeinschaft und Lebenssinn zu vermitteln. Die Schule und/oder die Klasse sollte eine stabile Gemeinschaft sein, die die Einzelnen dazu ermutigt, widerstandsfähig zu werden.

Eine widerstandsfähige Gemeinschaft kann als eine Gruppe definiert werden, deren Eigenschaften dazu beitragen, dass ihre Mitglieder nicht in Extremismus verfallen, der zu Gewalt führt. Das Konzept der belastbaren Gemeinschaft konzentriert sich auf die Idee, dass starke Beziehungen und Zugehörigkeitsgefühle die individuelle Verwundbarkeit gegenüber gewalttätiger extremistischer Propaganda reduzieren (Stephens et al., 2019). Lehrer*innen haben tragen Mitverantwortung dafür, dass ihre Klassen - und die Schule im Allgemeinen - zu widerstandsfähigen Gemeinschaften werden, statt zu Brutstätten für Marginalisierung und Verwundbarkeit. Um dies zu erreichen, sollten sie dafür sorgen, dass die Schule ein sicherer Ort ist, an dem sich alle Schüler*innen akzeptiert und beachtet fühlen. Lehrer*innen sollten ihre Schüler*innen dazu ermutigen, emotionale Intelligenz und Einfühlungsvermögen zu üben, indem sie bestehende Konflikte ansprechen und die Qualität der Beziehungen verbessern und einen offenen Dialog führen. Kein Thema sollte tabuisiert werden, und jede*r sollte zur aktiven Teilnahme ermutigt werden.

In dieser Hinsicht ist kritisches Denken eine grundlegende Fähigkeit, die die Schüler*innen brauchen, um zu lernen, wie sie ihre eigene Meinung bilden, Argumente entwickeln und Stereotypen hinterfragen. Der Einsatz von kritischem Denken im Dialog sorgt dafür, dass Schüler*innen, die abweichende Meinungen oder Hintergründe haben, für das, was sie sind, geächtet werden, aber ihre Meinungen werden in Frage gestellt und hinterfragt, anstatt sie für das, was sie sind, auszuschließen. Dieser Prozess hat das Potenzial, die Wirkung den Spiegelbildeffekt umzukehren, indem die Schüler*innen das Gefühl haben, dass ihre Stimme gehört wird und dass sie nicht Opfer von Etikettierungen und Stereotypen sind, sondern vollwertige Mitglieder einer Gemeinschaft des Dialogs.

DIE WIDERSTANDSFÄHIGE PERSÖNLICHKEIT: DER KRITISCHE DENKENDE

Belastbare Gemeinschaften sollen die Entwicklung belastbarer Individuen fördern. Belastbare Individuen verfügen über die zuvor erwähnten individuellen psychologischen, kognitiven und beziehungsbezogenen Schutzfaktoren. Obwohl es vielfältige Literatur gibt, die sich auf das Konzept des *belastbaren Individuums* bezieht, ist es möglich, die wesentlichen Positionen zusammenzufassen, indem man sich auf drei individuelle Aspekte konzentriert, die ein Individuum belastbar machen:

Charaktereigenschaften

Dazu gehören vor allem emotionale Intelligenz und Empathie. Tatsächlich ist Empathie entscheidend, um den Prozess der Entmenschlichung einer bestimmten Gruppe von Menschen (oder mehrerer) umzukehren, der oft Teil der extremistischen Propaganda und der Radikalisierungsbestrebungen ist;

Werte

Mehrere Autoren weisen auf Werte wie Demokratie, Pluralismus, Redefreiheit und Menschenrechte als grundlegend für die Prävention von Radikalisierung und die Verbesserung der individuellen Widerstandsfähigkeit gegenüber extremistischen Botschaften hin. Tatsächlich wird es dazu beitragen, eine Lücke zu füllen und weniger Raum für alternative Wertvorstellungen (aus der extremistischen Propaganda) zu lassen, um attraktiv zu wirken, wenn man jungen Menschen einen starken Rahmen von Werten zur Verfügung stellt und sie ermutigt, diese durch bürgerliches Engagement und in ihrem Alltag umzusetzen.

Kognitive Ressourcen

Die wichtigste kognitive Ressource, die sich als Mittel der Prävention herausstellt, ist das kritische Denken. Belastbare Individuen sind kritische Denker, weil sie in der Lage sind, jedes Thema anzusprechen, sie sind in der Lage, gefälschte oder polarisierende Botschaften und manichäische Propaganda durch rationale Analyse von Argumenten und Informationsquellen zu entlarven.

FOKUS AUF RISIKO- UND SCHUTZFAKTOREN GEGEN RADIKALISIERUNG

Ein weiteres Modell für die Darstellung von Risiken und Schutzfaktoren gegen Radikalisierung ist das von Magnus Ranstorp (RAN ISSUE PAPER The Root Causes of Violent Extremism, 2016), einem schwedischen Expertenmitglied des Radikalisierung Awareness Netzwerks, vorgeschlagene Modell.

Laut Ranstorp gibt es um den Prozess der individuellen Radikalisierung herum ein Kaleidoskop von Faktoren, die sich überschneiden und komplex miteinander verbunden sind.

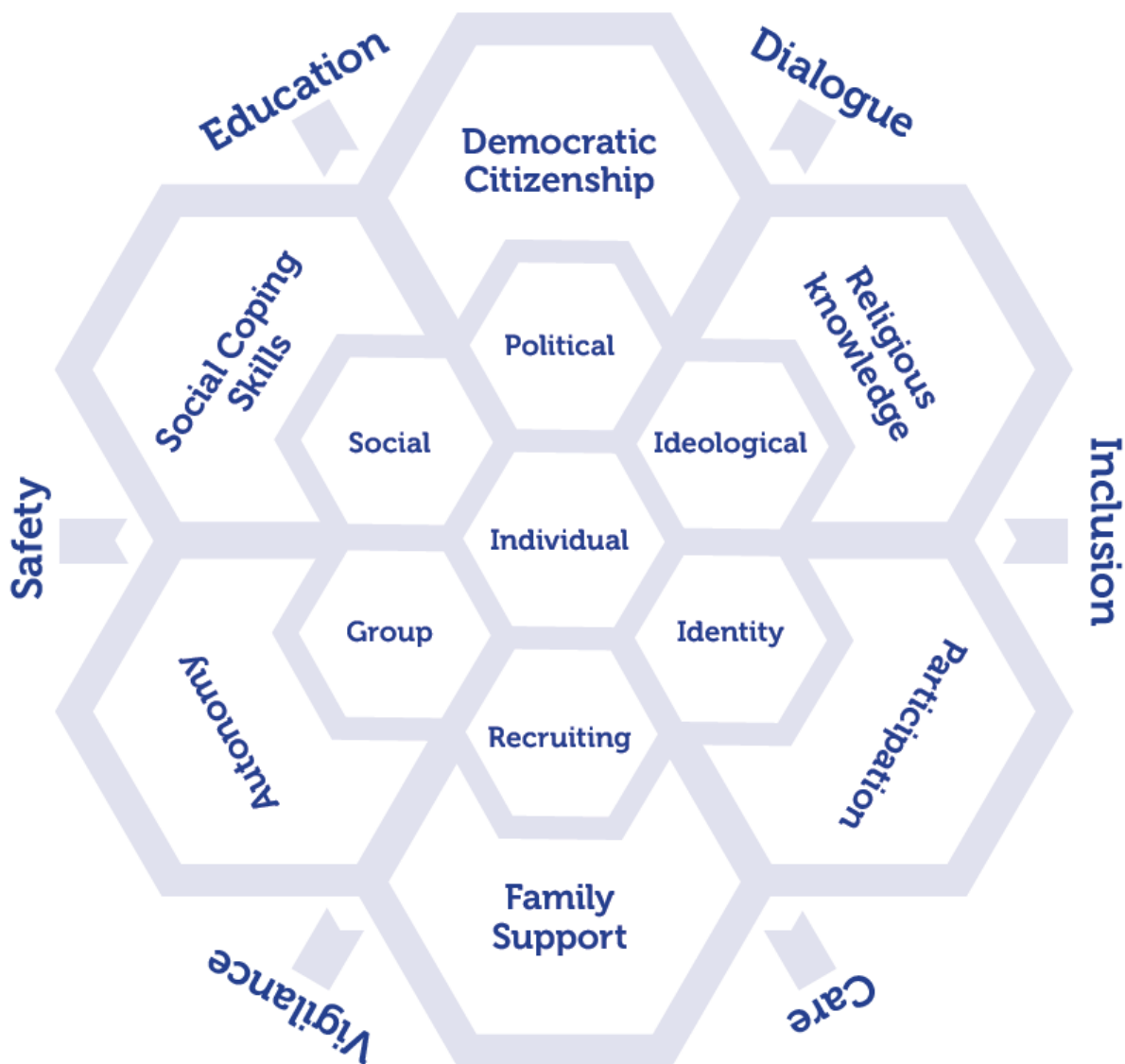


Abbildung aus dem RAN Policy Paper: Umwandlung von Schulen in Labore für Demokratie, 2019

Wie die Abbildung zeigt, steht im Zentrum des Radikalisierungsprozesses das Individuum. Neben den persönlichen Risikofaktoren, wie z.B. Opferrolle, Wut, persönliches Trauma und Gefühle der Erniedrigung, identifiziert Ranstorp weitere sechs Risikofaktoren, die grafisch in die erste Ebene um das Individuum herum eingeordnet werden und auf äußere Umstände hinweisen, die das Individuum beeinflussen

können und es in Richtung eines Prozesses des Extremismus und der Radikalisierung drängen können. Es sind **soziale** Faktoren (Exklusion, soziale Unbeweglichkeit, Kriminalität), **politische** Faktoren (Außenpolitik, Islamophobie, Krieg), **ideologische/religiöse** Faktoren (historische Missionen, Umma), kulturelle/**identitäre** Faktoren (mangelnde Zugehörigkeit, Identitätskrise, Marginalisierung), **Rekrutierungsfaktoren** (Anziehungskraft des extremistischen Milieus, Soziale Medien, Ausrichtung auf die Verwundbaren), **Gruppendynamiken** (Freundschaft und Verwandtschaft, Gruppendenken, Soziale Medien).

- ⚙️ Um sich vor politischer Entfremdung zu schützen, ist es notwendig, sich auf die **demokratische Staatsbürgerschaft** zu konzentrieren.
- ⚙️ Zum Schutz vor Ideologie ist es notwendig, **religiöses Wissen** zu vermitteln und generell das interkulturelle Bewusstsein und die Offenheit für Vielfalt zu fördern.
- ⚙️ Zum Schutz vor Identitätskrisen ist es notwendig, die persönliche **Beteiligung** und aktive Teilnahme am öffentlichen Leben zu fördern.
- ⚙️ Gegen den Sog des extremistischen Milieus ist ein **unterstützendes familiäres Umfeld** ein starker Schutzfaktor.
- ⚙️ Um Menschen dabei zu helfen, negativen Einflüssen aus Freundschaft und Verwandtschaft zu widerstehen, ist es grundlegend, das **autonome** Selbstwertgefühl, das sozial-emotionale Wohlbefinden und die Lebenskompetenz zu kultivieren.
- ⚙️ Zum Schutz vor (Ausgrenzungs-)Gefühlen sollten die sozialen **Bewältigungskompetenzen** verbessert werden.

In diesem Zusammenhang haben die Schulen die Aufgabe, die Erziehung zur gesellschaftlichen Verantwortung zu fördern, indem sie die Schüler*innen befähigen, sich aktiv zu engagieren und sich auf demokratische Weise auszudrücken, indem sie friedliche Bekämpfungs- und Konfliktlösungsfähigkeiten entwickeln.

Schließlich wird die dritte Ebene der Abbildung durch fördernde Faktoren auf gesellschaftlicher Ebene, für die Bildung einer belastbaren Gemeinschaft, repräsentiert, nämlich:

- 1) Wachsamkeit
- 2) Sicherheit
- 3) Bildung
- 4) Dialog
- 5) Inklusion
- 6) Achtsamkeit

(RAN ISSUE PAPER Schutz- und begünstigende Faktoren zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit gegen gewalttätige Radikalisierung), 2018

DIE ROLLE DER SCHULEN BEI DER PRÄVENTION VON RADIKALISIERUNG

“Der primäre Zweck von Bildung ist nicht nur die Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen sowie die Verankerung von Grundwerten, sondern auch die Unterstützung junger Menschen - in enger Zusammenarbeit mit Eltern und Familien - um aktive, verantwortungsbewusste und aufgeschlossene Mitglieder der Gesellschaft zu werden. Kinder und Jugendliche sind unsere Zukunft und müssen die Möglichkeit haben, diese Zukunft zu gestalten. Wir müssen unsere Anstrengungen vereinen, um Marginalisierung, Intoleranz, Rassismus und Radikalisierung zu verhindern und zu bekämpfen und einen Rahmen der Chancengleichheit für alle zu erhalten. Wir müssen auf der Eigeninitiative von Kindern und Jugendlichen und dem positiven Beitrag aufbauen, den sie durch ihre Beteiligung leisten können, und gleichzeitig die gemeinsamen Grundwerte bekräftigen, auf denen unsere Demokratien beruhen”.

(Pariser Erklärung, 2015)

In der Pariser Erklärung, die von den europäischen Bildungsminister*innen und den Kommissaren für Bildung, Kultur, Jugend und Sport beschlossen wurde, wird die vorrangige Rolle der Bildung und der Schulen bei der Förderung einer toleranteren, pluralistischeren und offeneren Gesellschaft, bei der Wahrung der gemeinsamen Werte der Gedanken- und Meinungsfreiheit, der sozialen Eingliederung und der Achtung anderer sowie bei der Verhinderung und Bekämpfung von Diskriminierung in allen ihren Formen anerkannt.

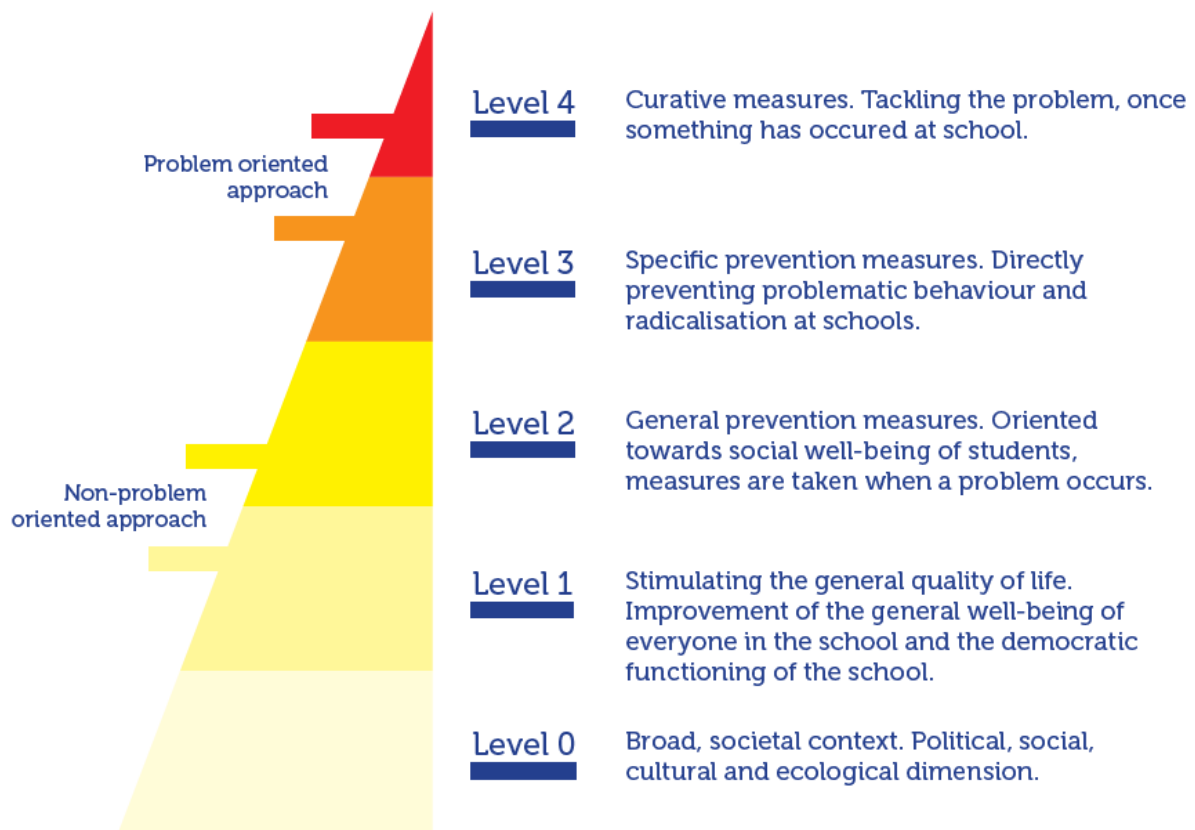
In ähnlicher Weise weist die im April 2015 beschlossene Europäische Sicherheitsagenda der Bildung die Schlüsselrolle zu, um die Ursachen des Extremismus durch präventive Maßnahmen zu bekämpfen, der Radikalisierung durch die Förderung gemeinsamer europäischer Werte entgegenzuwirken, die soziale Eingliederung zu fördern, das gegenseitige Verständnis und die Toleranz zu verbessern und zu verdeutlichen, dass eine integrative Bildung einen wichtigen Beitrag zur Bekämpfung von Ungleichheiten und zur Verhinderung von Marginalisierung leisten kann.

Diese Präventionsmaßnahmen stellen Formen der frühzeitigen oder allgemeinen Prävention dar und wirken als Schutzfaktoren, die die Schüler*innen wie ein Schild gegen die bereits im vorigen Abschnitt analysierten Risikofaktoren schützen können.

Die Schulen stehen aus mehreren Gründen an der Spitze der Prävention von Radikalisierung. Zunächst einmal, weil Jugendliche in der Zeit ihrer Jugend regelmäßig mit Sorgen, Problemen und Krisen im Zusammenhang mit ihrer Identität und der Auseinandersetzung mit Werten, die das Fundament unserer Gesellschaft bilden, konfrontiert werden. Zweitens, weil es den Jugendlichen oft an Möglichkeiten und Raum fehlt, um über Themen wie Einwanderung, Geschlecht, Diskriminierung und internationale Konflikte zu diskutieren und sich eine eigene Meinung zu bilden. Beide Aspekte können einen Nährboden für extremistische Propaganda schaffen. Um zu verhindern, dass diese Saat aufgeht, müssen Schulen stattdessen die Widerstandsfähigkeit und alle kommunikativen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten fördern, die für die Bewältigung der Herausforderungen des Erwachsenwerdens erforderlich sind, und einen sicheren Raum dafür zur Verfügung stellen.

Die Schulen müssen den Schüler*innen einen sicheren Raum bieten, in dem sie ihre Ansichten und Überzeugungen entwickeln und zum Ausdruck bringen können, sowie ihre Ideen und ihre eigenen Grenzen erforschen können.

Die Rolle der Schule und der Bildung, wie sie auf diese Weise identifiziert wird, stellt eine erste Ebene der Prävention (oder Primär- oder Frühprävention) dar, die darauf abzielt, die Widerstandsfähigkeit gegen Risikofaktoren zu stärken, die zu Radikalisierungsprozessen führen können, und das Bewusstsein für dieses Phänomen zu schärfen. Dieses Ziel stellt das übergeordnete Ziel der Erziehung dar, das darin besteht, die Jugendlichen auf ein verantwortungsvolles Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, die ihre Regeln respektiert und ihre Werte übernimmt.



RAN Policy Paper - Umwandlung von Schulen in Labore für Demokratie, 2018

In diesem Rahmen haben Schulen die Hauptaufgabe, ein Umfeld zu schaffen, in dem Bedenken und Missstände angesprochen, polarisierte Positionen abgeschwächt, kontroverse Themen offen diskutiert und falsch informierte Ansichten und falsche Mythen in Frage gestellt werden können. Insbesondere können Schulen exklusive Identitätsmuster hinterfragen, die in der Adoleszenzphase so attraktiv sein können, da sie einfache und vorgefertigte Antworten, starre und unveränderliche Perspektiven, gerade und unzweifelhafte Wege bieten.

Auf einer höheren Ebene können Lehrer*innen und pädagogisches Personal in den Schulen die grundlegende Rolle spielen, frühe Anzeichen von Extremismus und Radikalisierung bei den Schüler*innen zu erkennen und gezielte, am Fall orientierte Maßnahmen einzuleiten.

*Das aktuelle Programm zur Prävention von Radikalisierung gehört zur ersten Ebene der Frühprävention, während Elemente, die mit der zweiten Ebene zusammenhängen, in den Intellectual Output Nr. 3 des Projekts PRACTICE - Richtlinien für Lehrer*innen - aufgenommen werden.*

WAS KÖNNEN SCHULEN TUN?

Die Rolle der Schule in der Phase der frühzeitigen Prävention von Radikalisierungsprozessen lässt sich in den folgenden Elementen zusammenfassen (RAN Policy Paper - Umwandlung von Schulen in Labore der Demokratie), 2018:

1. Förderung des demokratischen Ethos

- Sensibilisierung und Förderung der Grundwerte, Rechte und Freiheiten in demokratischen Gesellschaften;
- Befähigung der Schüler*innen, ihre Ideen in einem inklusiven Umfeld zu erforschen
- Bereitstellung eines sicheren Raums für die Behandlung strittiger und widersprüchlicher Themen.
- Infragestellung der Idee der absoluten Führung und Autorität, die von extremistischen Ideologien geprägt ist, die eine faszinierende Wirkung auf Jugendliche in einer Phase der Identitätssuche oder Krise ausüben kann.
- Dagegen stehen die Werte des Pluralismus, die Akzeptanz von Kompromissen und Interessengegensätzen und insbesondere die Bedeutung der Repräsentation von Minderheiten.

2. Förderung der Vielfalt

- Die Dekonstruktion von Erzählungen von "uns" und "ihnen".
- Wertschätzung des Beitrags, den die Vielfalt für unsere pluralistische Gesellschaft geleistet hat und leistet
- Die Auseinandersetzung mit Themen wie Kultur und Identitäten, Geschlechterrollen und Migration - ein zentrales Thema, das von extremistischen Gruppen ausgenutzt wird, um diskriminierende Erzählungen, Hass und Gewalt zu fördern.
- Förderung von Ansätzen zur Bekämpfung von Vorurteilen, Bekämpfung von Stereotypen und interkulturellem Bewusstsein

3. Förderung der Medienkompetenz

- Sensibilisierung bezüglich Themen wie Hassreden und Fake-News unter besonderer Berücksichtigung von technischen Funktionen und Algorithmen, die die Realität im Internet prägen
- Erprobung von Tools zum bewussten Umgang mit Online-Medien durch die Überprüfung von Fakten und die Online-Verifikation von Informationen
- Auseinandersetzung mit Informationsstörungen, Verständnis für deren Auswirkungen auf die Demokratie und Befähigung der Schüler*innen, sich diesen Prozessen zu widersetzen

Um wirksam zu sein, muss jede Strategie der Radikalisierungsprävention, die diesen drei Hauptpfeilern folgt, die Schüler*innen erziehen, aber zuvor müssen die Lehrer*innen befähigt werden, ihre eigenen möglichen Vorurteile in Frage zu stellen.

Aus diesem Grund folgt die Struktur dieses Programms, wie bereits beschrieben, zwei Richtungen, nämlich bietet sie zum einen die Ausbildung der Lehrer*innen und zum anderen die Durchführung von Workshops und Aktivitäten mit den Schüler*innen.

Beginnen Sie Ihre Ausbildung in den folgenden Abschnitten, indem Sie durch die verschiedenen Bereiche navigieren. Wählen Sie aus, was für Sie interessanter ist und beginnen Sie zu lernen und zu üben!

TEIL 1: METHODEN UND STRATEGIEN FÜR LEHRER*INNEN

MODUL 1: EINLEITUNG ZUR RADIKALISIERUNG

“Radikalisierung bezieht sich auf einen kurz- oder langfristigen Prozess, in dem Personen sich extremistischen Ansichten anschließen oder ihr Handeln auf der Grundlage extremistischer Ideologien legitimieren.“

(Dänische Regierung, 2016: “Prävention und Bekämpfung von Extremismus und Radikalisierung. Nationaler Aktionsplan“)

Das Konzept der Radikalisierung wurde entwickelt, um zu verstehen, warum junge Männer, die in westlichen demokratischen Ländern geboren und aufgewachsen sind, terroristische Aktionen in Europa durchführen als so genannte einheimische Terroristen - und auch, was junge Menschen dazu getrieben hat nach Syrien und in den Irak zu gehen, um dort als so genannte ausländische Kämpfer für den Dschihad zu kämpfen.

Was eine klare Konzeptualisierung anbelangt, so gibt es unter Forscher*innen und politischen Entscheidungsträger*innen keine gemeinsam vereinbarte Definition von Radikalisierung und Extremismus. Es handelt sich also nicht nur um reale oder online-basierte Radikalisierer/Groomer, die vulnerable Personen zu einem Prozess verleiten, der zu gewalttätigem Extremismus führt. Einigkeit besteht jedoch darüber, dass niemand über Nacht radikalisiert wird und niemand durch einen einzigen Auslöser bewegt wird. Im Gegenteil, Radikalisierung wird als ein Prozess wahrgenommen, in dem Individuen allmählich Überzeugungen und Einstellungen entwickeln, die sich radikal vom gesellschaftlichen Mainstream entfernen. Manche Individuen überschreiten die Grenze zwischen radikalem Denken und gewalttätigem Handeln. Aber radikales Denken führt nicht unbedingt zu gewalttätigem Verhalten. Folglich unterscheiden einige Experten zwischen kognitiver und verhaltensbedingter Radikalisierung.

Darüber hinaus sind Radikalisierung und Extremismus relative und kontextabhängige Begriffe. Das bedeutet, dass ihre Bedeutung davon abhängt, was in einer bestimmten Gesellschaft als “Mainstream”, “normal” und “legal” angesehen wird: “Der Terrorist des einen ist der Freiheitskämpfer des anderen”.

DER RADIKALISIERUNGSPROZESS

Während der letzten 20 Jahre haben Forscher*innen und Fachleute aus der Praxis eine Vielzahl von Modellen entwickelt, um den Prozess der Radikalisierung zu erklären. Zu den bekanntesten Modellen gehören die von Randy Borum und Fathali M. Moghaddam (Borum, R., 2011): “Radikalisierung zum gewalttätigen Extremismus II”. Zeitschrift für strategische Sicherheit Nr. 4).

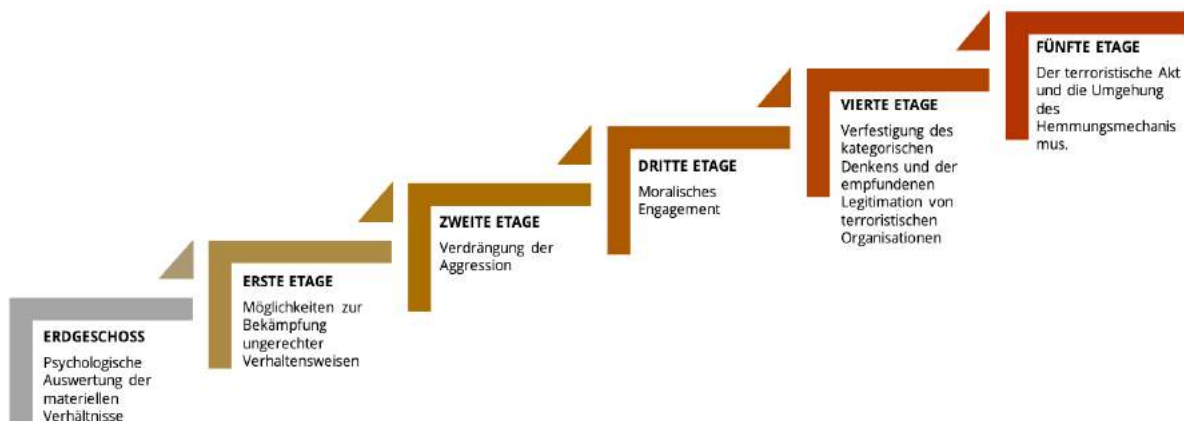
Randy Borum zielt darauf ab, die gemeinsamen Faktoren in Radikalisierungsprozessen in einem Vier-Stufen-Modell zu vereinen.



Quelle: Randy Borum, 2011

Das Modell veranschaulicht, wie sich die Erfahrung von Missständen, Diskriminierungen und Verwundbarkeiten allmählich in eine durch externe Faktoren verursachte Erfahrung verwandeln, sei es durch Personen, Gruppen oder die Gesellschaft im Allgemeinen. Schritt für Schritt richten die Jugendlichen ihre Aggressionen auf einen Feind: "Target-Zuschreibung: Es ist deine Schuld". Die letzte Phase beinhaltet Hass und Dämonisierung und/oder Entmenschlichung der verantwortlichen Partei, und in dieser Phase können einige Personen gewalttätige Handlungen begehen.

Ebenso, Fathali M. Moghaddams Modell wird die "Treppe zum Terrorismus" genannt.



Moghaddam, Fathali M. (2005): "Die Treppe zum Terrorismus. Eine psychologische Erklärung".
In *American Psychologist*.

Im Treppenmodell beginnt der Prozess der Radikalisierung mit Erfahrungen von Missständen und Ungerechtigkeiten. So kann das Erdgeschoss des Modells viele Individuen umfassen. Viele junge Menschen würden der Erfahrung von Ungerechtigkeit zustimmen, und sie mögen oft mit denen sympathisieren und sogar diejenigen unterstützen, die sich dafür entscheiden, zu handeln und etwas dagegen zu tun.

Wenige Personen begeben sich in die höheren Stockwerke des Treppenmodells. Nur wenige Personen steigen jedoch in die letzte Etage auf, wo sie "Hemmungsmechanismen umgehen" und Gewalttaten begehen.

Andere Modelle beinhalten weitere Zwischenstufen. Trotz der Variationen werfen diese Art von Vorgehensmodellen jedoch in der Regel ähnliche, wichtige Fragen auf, wie z.B:

- ⚙ Welche Faktoren lösen den Radikalisierungsprozess aus?
- ⚙ Warum werden Personen mit denselben Charaktereigenschaften nicht alle radikal?
- ⚙ Wann und warum tätigen manche Menschen den letzten Schritt in den gewalttätigen Extremismus?
- ⚙ Ist es möglich den Prozess zu unterbrechen und sich vielleicht später wieder auf den gleichen oder einen anderen Schritt zu begeben?
- ⚙ Welche Faktoren und Mechanismen sind für Individuen ausschlaggebend, um den Prozess zu stoppen?
- ⚙ Wann und warum kommen manche Menschen von einer Phase in die nächste?

GRÜNDE DER RADIKALISIERUNG

Die allgemeine Position unter Forscher*innen und Fachleuten in der Praxis ist heute, dass es nicht eine einzige Ursache für die Radikalisierung gibt, sondern es eine komplexe Mischung von Kontextfaktoren auf verschiedenen Ebenen ist:

"Radikalisierung ist ein kontextgebundenes Phänomen par excellence. Globale, soziologische und politische Triebkräfte sind ebenso entscheidend wie ideologische und psychologische".

*Die Europäische Kommission, Expertengruppe für gewalttätige Radikalisierung (2008):
"Radikalisierungsprozesse. Führen zu Terrorakten".*

Es gibt kein einzelnes Modell, das alle Faktoren und Mechanismen umfassen kann. Die Wissenschaft hat eine lange Liste von Faktoren ausgemacht, die zu einer Radikalisierung führen. Magnus Ranstorp (Die Ursachen des gewalttätigen Extremismus" - RAN Ausgabe 04/01) hat zum Beispiel folgende Faktoren hervorgehoben:



Individuelle Faktoren

Gefühle der Entfremdung der Gesellschaft, Erniedrigung und Opferrolle, Verschwörungstheorien.



Soziale Faktoren

Ausgrenzung und Diskriminierung, isolierte Gemeinschaften, Arbeitslosigkeit, schlechtes Bildungsniveau, Kontakt mit Gleichaltrigen, die radikalen Netzwerken angehören.



Politische Faktoren

“Westliche Länder befinden sich im Krieg mit dem Islam”, Islamophobie.



Ideologische / religiöse Faktoren

Gewalttätige Interpretation des Islam, die Ansicht, dass die westliche Gesellschaft unmoralisch ist.



Kultur und Identitätskrisen

Mangelndes Zugehörigkeitsgefühl, Rebellion gegen Werte der Mainstream-Gesellschaft und der Eltern.



Trauma und andere Auslösemechanismen

PTBS, verstorbene Familienmitglieder.

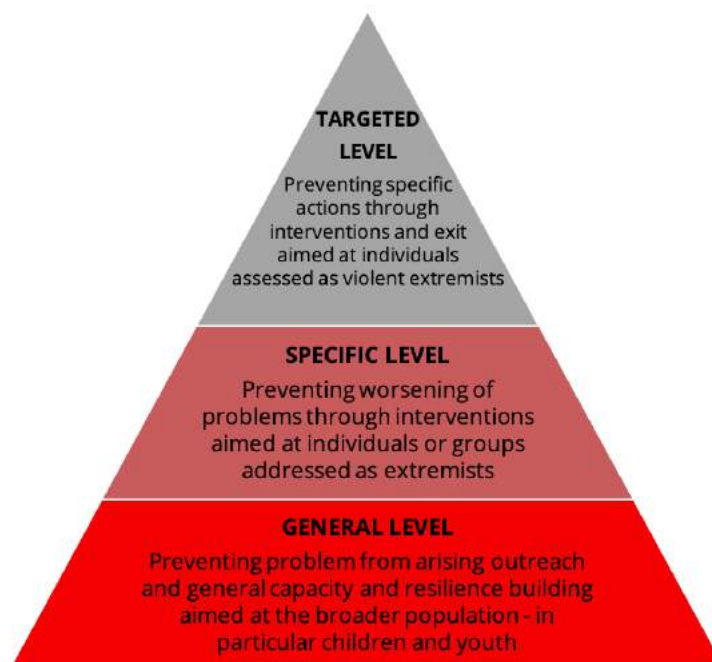
In anderen Interpretationen (Mhtconsult 2010 und 2012) haben die Auslösefaktoren ihren Ursprung in konkreten und äußeren Anzeichen wie z.B.:

- ⚙ **Image-basierte Anzeichen der Veränderung:** wenn junge Menschen ihr Erscheinungsbild ändern, z.B. in der Art und Weise, wie sie sich kleiden, wie sie politisch-weltanschauliche oder religiöse Symbole verwenden usw.
- ⚙ **Verhaltensweisen, die sich ändern:** in denen junge Menschen ihre Verhaltensweisen auf sichtbare Weise ändern.
- ⚙ **Einstellungsbezogene Zeichen des Wandels:** wo junge Menschen ihre Ansichten, Sympathien und Wertvorstellungen ändern.
- ⚙ **Relationale Zeichen des Wandels:** wo junge Menschen ihren bestehenden Bekanntenkreis verändern und verlassen und sich mit neuen sozialen, politischen oder religiösen Gruppen verbinden.

Auch wenn es keinen vollständigen Konsens darüber gibt, was Prävention ist, sind viele der Risikofaktoren bekannt. Dieses Wissen wird auf der Basis von Arbeitsdefinitionen in konkrete Vorsorgemaßnahmen und Interventionen operationalisiert.

Die Notwendigkeit, wirksame Strategien zur Bekämpfung der Radikalisierung zu finden, indem lokale Regierungen, Erzieher, Sozial- und Jugendarbeiter und die Zivilgesellschaft mobilisiert und befähigt werden, wurde stark betont. Ziel ist es, bei nicht radikalisierten Personen ein Bewusstsein und eine Widerstandsfähigkeit gegen die Anziehungskraft des gewalttätigen Extremismus zu schaffen.

Generell werden die präventiven Maßnahmen im sogenannten Präventionsdreieck in 3 Typen unterteilt (Hemmingsen, A., 2015):



Die allgemeine Ebene der Prävention wird auch als Primär- oder Allgemeinprävention bezeichnet. Auf dieser Ebene sind alle Kinder und Jugendlichen sowie - indirekt - die Fachkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen in der lokalen Gemeinschaft arbeiten, die Zielgruppe. Der Schwerpunkt liegt auf der Bewusstseins- und Wissensbildung und der Reduzierung potentieller Risikofaktoren durch die Konzentration auf persönliche positive Ressourcen. Das übergeordnete Ziel der allgemeinen Präventionsarbeit ist es daher, junge Menschen zu aktiven demokratischen Bürgern zu befähigen.

Es gibt ein hohes Maß an Überschneidungen zwischen der allgemeinen Prävention und den Zielen und Aktivitäten der normalen beruflichen Aktivitäten in der Bildungs- und Jugendarbeit. Allgemeine präventive Aktivitäten können bestehen aus:

- ⚙ Erhöhung der Widerstandsfähigkeit
- ⚙ Schulung sozialer Zusammenarbeit und Kommunikation
- ⚙ Die Stärkung von kritischem Denken und demokratischem Verständnis und Werten

Die spezifische Ebene der Prävention wird auch als sekundäre oder indizierte oder spezifische Prävention bezeichnet. Auf dieser Ebene ist die Zielgruppe klar definiert und die präventiven Aktivitäten müssen auf die Zielgruppe abgestimmt sein. Die Zielgruppe kann sein:

- ⚙️ Personen, die in Risikozonen mit vielen Fällen von Radikalisierung leben (z. B. Molenbeek in Belgien).
- ⚙️ Personen, die Interesse an radikalen Bewegungen und Gruppen zeigen oder bereits Kontakt zu ihnen haben
- ⚙️ Personen die ein beunruhigendes Verhalten zeigen

Mögliche Aktivitäten:

- ⚙️ Koproduktion eines Präventionsprogramms mit einer lokalen Gemeinschaft aus einem Gebiet mit Fällen von Radikalisierung, um junge Menschen aus diesem Gebiet zu befähigen, Sprecher gegenüber lokalen Behörden und Fachleuten, die im Bereich der Prävention tätig sind, zu werden. Ein Beispiel auf dieser Ebene ist das Projekt COCORA (2017): "Die COCORA-Handbuchsammlung".

Die gezielte Ebene der Prävention wird auch als Tertiärprävention bezeichnet. Die Zielgruppe sind Personen, die in gewalttätigen Extremismus verwickelt sind. Ziel ist es, die Eskalation der Radikalisierung (Deradikalisierung) zu vermindern und Ausstiegsprogramme für Ausstiegswillige oder solche, bei denen angenommen wird, dass sie für Unterstützung beim Ausstieg offen sind, anzubieten.

Mögliche Aktivitäten:

- ⚙️ Unterstützung bei der Veränderung von Verhaltensmustern und der Verbindung zwischen Denken und Verhalten durch kognitive Dialogmethoden.

KEINE EINDEUTIGEN ZEICHEN ODER PROFILE

Wie wir gesehen haben, gibt es viele Hintergründe und sehr unterschiedliche Faktoren, die an Radikalisierungsprozessen bei Personen und Gruppen beteiligt sind. Es ist nicht möglich, eine einfache Ursache und eindimensionale Erklärung für die Radikalisierung von Personen zu finden. Wie oben gezeigt wurde, wurde in der Forschungsarbeit versucht, spezifische Profile von Personen zu erstellen, die sich radikalisieren, oder Listen von Anzeichen zu erstellen, nach denen Fachleute suchen müssen, um gefährdete Personen oder solche, die sich in einem Radikalisierungsprozess befinden, zu erkennen (Borum, R., 2004).

Ebenso wurden Modelle von erkennbaren Phasen vorgestellt, die Personen in Radikalisierungsprozessen durchlaufen werden (Silber, M. D. & A. Bhatt, 2007). Diese Versuche, Listen und Modelle zu erstellen, wurden jedoch aus mehreren Gründen kritisiert, da die Gefahr besteht, die vielfältigen Prozesse zwischen Individuen und Gruppen in unterschiedlichen Kontexten zu vereinfachen. Es besteht die Gefahr, zu allgemeine Schlussfolgerungen auf einer zu schmalen Beweisgrundlage zu ziehen, die aus wenigen und ausgewählten Fällen von Personen, die Terroranschläge begangen haben, abgeleitet werden, sowie die

Gefahr, eine kontraproduktive Diskriminierung und Stigmatisierung aufgrund stereotyper Profile zu verursachen, die auf bestimmten Lebensstilen, ethnischen Hintergründen und Religionen beruhen und zu einem Verdacht auf eine große Anzahl von Personen führen (Velthuis, T. & Staun, J., 2009).

Abschließend ist es nicht möglich, eine eindeutige Liste von Anzeichen zu liefern, die für Fachleute als Kontrollinstrument verwendet werden können. Eine große Anzahl von Forschern und politischen Entscheidungsträgern weist jedoch darauf hin, dass Fachleute in Schulen eine wichtige Rolle bei der Vorbeugung und Prävention von Radikalisierung und Extremismus spielen (Rambøll, 2016; Asterisk 2016; Soei, A., 2018).

DIE ROLLE DER SCHULE BEI DER FRÜHZEITIGEN UND ALLGEMEINEN PRÄVENTION VON RADIKALISIERUNG

Laut Forscher*innen und politischen Entscheidungsträgern auf internationaler Ebene muss die Herausforderung, Extremismus und Radikalisierung unter Jugendlichen zu verhindern, durch die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in ihre Gesellschaften und Gemeinschaften angegangen werden, indem ihre Möglichkeiten und ihr Wunsch nach Teilnahme an der Erneuerung der Demokratie berücksichtigt werden. Die Schule ist eine prägende Institution und spielt eine wichtige Rolle bei der kontinuierlichen Gestaltung einer lebendigen und engagierten demokratischen Gesellschaft. Entscheidend für diese Entwicklung ist, dass es den Schulen gelingt, den Rahmen für das Gefühl der Inklusion und Zugehörigkeit der Schüler*innen zu schaffen, für ihr Vertrauen, Teil der Klassengemeinschaft und der Gesellschaft im weiteren Sinne mit Rechten und Möglichkeiten zur Partizipation zu sein, und für die Entwicklung eines kritischen und hinterfragenden Bewusstseins. So ist es ein Anliegen der Schule, wenn es den Schüler*innen an Vertrauen in die Klasse und die umgebende Gesellschaft mangelt, wenn sie Diskriminierung und Stigmatisierung erfahren, oder wenn sie negative Vorurteile gegenüber Personengruppen äußern und vielleicht eine Legitimation von Gewalt gegenüber Teilen der Bevölkerung zeigen. Dies sind Anzeichen von Angst, für die die Schule eine Verantwortung hat, aber auch eine Möglichkeit, auf sie einzugehen.

Die Frage ist dann, wie Fachleute im Schulkontext mit diesen wichtigen und herausfordernden Themen umgehen können.

Eine Metastudie von 34 Untersuchungen zu Interventionen im Schulkontext, die auf die Prävention von Radikalisierung abzielen, weist auf fünf entscheidende Aspekte hin, die eine positive Wirkung erzielen können, die zur Prävention von Radikalisierung führt (Rambøll, 2016).

Diese Aspekte beinhalten:

- ⚙️ Der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und zwischen den Schüler*innen untereinander.
- ⚙️ Raum für Dialog, Reflexion und kritisches Denken im Klassen- und Schulkontext.
- ⚙️ Eine Schulumgebung, die zu Empathie, Verständnis und Toleranz gegenüber einander und gegenüber anderen Standpunkten als den eigenen, beiträgt. Dass unterschiedliche

Perspektiven sichtbar gemacht werden, und dass die Schüler*innen einer Vielzahl von Standpunkten und Lebensformen ausgesetzt sind und die Fähigkeit erlangen, die Dinge aus der Perspektive des anderen zu sehen, und ihre Meinung ohne Vorurteile ausdrücken können.

- ⚙️ Dass die Schüler*innen Kenntnisse und Kompetenzen über Menschenrechte, Verständnis von Demokratie, Konflikt und Konfliktbewältigung, das Einlassen auf politische Meinungsverschiedenheiten und einen allgemeinen Einblick in Möglichkeiten und Rechte als teilnehmendes Mitglied der Gesellschaft erhalten.
- ⚙️ Dass jede*r Schüler*in ein Gefühl der Zugehörigkeit, des Respekts und der Zugehörigkeit in der Klasse und der Schule, sowie in Lehr- und Lernsituationen erlebt. Dass die Lehrumgebung dabei die Integration unterstützt.

DER BEDARF AM AUFBAU UND WEITERBILDUNG VON FACHKRÄFTEN

Die Metastudie bestätigt, was andere Untersuchungen vermuten lassen, dass Kapazitätsbildung und CPD von Lehrer*innen und anderem Schulpersonal Auswirkungen auf die Prävention von Radikalisierung haben können (Bonell, Joe, Phil Copestake u.a., 2011). Der Aufbau von Kapazitäten zielt in erster Linie auf die Prävention von Radikalisierung ab, wenn sie darauf ausgerichtet ist, die Fähigkeit der Lehrkräfte zu verbessern, um reflektierende Debatten und den Dialog im Klassenzimmer so zu unterstützen und zu erleichtern, dass alle Schüler*innen Raum für die Äußerung ihrer Standpunkte erhalten, in einer Umgebung, in der Uneinigkeit und Pluralismus als konstruktive und grundlegende Bedingung in einer Gemeinschaft angesehen werden (Rambøll, op.cit. Laird Iversen, L., 2014). Die Lehrkraft muss einen Kontext ermöglichen, in dem es als fruchtbar und berechtigt angesehen wird, über Normen und Ideen sowie über Ideale und Lebensformen nachzudenken, die sonst als selbstverständlich angesehen werden. Die Lehrkraft muss darauf hinarbeiten, eine *konstruktive "Gemeinschaft der Uneinigkeit"* im Unterricht zu schaffen, mit Trennungen und Polarisierungen umzugehen und einen sicheren Raum zu schaffen, in dem es als konstruktiv angesehen wird, unsere alltäglichen Vorurteile zu hinterfragen, um zu versuchen, hinter Kategorien und Stereotypen zu kommen und Vertrauen und Zugehörigkeit im Klassenzimmer sowie in einer größeren, von Pluralismus geprägten Gemeinschaft aufzubauen.

Dieser Ansatz und diese Denkweise werden unterstützt durch ein *Demokratieverständnis*, das im Wesentlichen *plural und konflikthaft* ist, und durch ein demokratisches Zusammenspiel, das durch Uneinigkeit, ständiges Ringen um Ideen und Kompromisse gekennzeichnet ist, im Gegensatz zum Ziel der Konsensfindung (Mouffe, Chantal, 2004). Eine auf Gleichheit und stabilem Konsens basierende Einheit wäre ein Widerspruch in einer Demokratie und ein Zeichen einer demokratischen Krise. Dementsprechend wird demokratisches bürgerschaftliches Engagement nicht als etwas angesehen, bei dem man erst bestimmte Verhaltensregeln lernen oder bestimmte Kompetenzen beherrschen muss, bevor man als demokratischer Bürger Zugang und Teilhabe erhält (Biesta, Gerd, 2013). Dies würde der Idee von Demokratie und Gleichheit als Mensch und Bürger entgegenwirken. Man ist von Anfang an als Mitglied einbezogen, und Demokratie muss von jungen und neuen Bürgern ebenso wie von anderen gestaltet und umgestaltet werden, indem sich die Menschen mit ihren Visionen und Wegen der demokratischen Beteiligung beschäftigen. Die Rolle der Schulen in diesem Prozess ist es, den fruchtbaren Rahmen für dieses demokratisch-kritische gesellschaftliche Engagement und die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu schaffen.

DIE SCHULEN ALS MITGESTALTER VON MARGINALITÄT, EXTREMISMUS UND RADIKALISIERUNG

Zwar spielt die Schule eine wichtige Rolle bei der Prävention von Extremismus, einige Forscher weisen jedoch darauf hin, dass Schulen und Lehrer*innen tatsächlich an der Entstehung von Radikalisierung und oppositionellen Positionen unter den Schüler*innen mitwirken können (Gilliam, L., 2010).

Die Schule basiert auf bestimmten kulturellen Regeln, Sprechweisen, Literatur und oft einer dominanten religiösen Identität, die mit der bürgerlichen Bevölkerungsmehrheit verbunden ist (Bourdieu & Passeron, 1990).

Das Wissen, das in der Schule geschätzt und als Standard definiert wird, an dem die Leistung gemessen wird, ist mit diesem Bereich der Bevölkerung verbunden.

Kinder, die ethnischen Minderheiten und/oder anderen sozioökonomischen Hintergründen als den vorherrschenden angehören, treffen in der Schule auf diese kulturelle Vormachtstellung und erleben Ausgrenzung und kulturelle Marginalisierung. Die Kinder spüren, dass die herrschende Kultur so dominant ist, dass sie sich deutlich anders fühlen, wenn sie nicht den Erwartungen des "normalen" Kindes entsprechen. Das Gefühl, anders zu sein, nicht anerkannt zu werden, sich mit einer fragwürdigen Religion und Ethnizität zu identifizieren und den spezifischen Normen und Kriterien nicht gerecht zu werden, kann zu einer Gegenidentifikation führen. Manchmal kann es zu einer schulfreundlichen Kultur kommen, und manchmal zur Suche nach anderen Gemeinschaften, um Anerkennung zu erlangen. Es kann zu einem Teufelskreis der Entfremdung von der Schule führen, in dem man das Gefühl hat, nicht erfolgreich sein zu können und sich nicht beteiligen zu können, zu oppositionellem Verhalten, zu weiterer Ausgrenzung, etc.

Diese Untersuchung weist auf die Gefahr hin, dass die Schule Teil einer Konstruktion von Marginalität ist, die zur Entstehung einer Gegenkultur führen kann, in der Jugendliche eine Identität aufbauen, die sich von dem unterscheidet, was sie in der Schule nicht haben können. Im Gegensatz dazu können die Schule und die Lehrer*innen, wenn sie sich dieser Mechanismen und ihrer wichtigen Rolle als Mikrogemeinschaft bewusst sind und die Fähigkeiten und die Motivation gewinnen, auf die Integration, die Zugehörigkeit und das Vertrauen als teilnehmende BürgerInnen unter den Kindern und Jugendlichen über die Vielfalt hinweg hinzuarbeiten, einen enormen Effekt haben, einschließlich der Antizipation und Prävention von Radikalisierung und Extremismus.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR UND INFORMATIONEN

- Rahim, E. (2010), Marginalized through the "Looking Glass Self": the development of Stereotypes and Labeling, Journal of International Academic Research, Vol. 10, N.1
- Stephens, W., Sieckelinck, S., Boutellier, H., (2019), Preventing Violent Extremist: A Review of the Literature, Studie in Conflict & Terrorism, DOI
- Center for the prevention of radicalization leading to violence: <https://info-radical.org/en/>
- Danish Government (2016): "Preventing and countering extremism and radicalization . National Action Plan".
- Borum, R (2011): "Radicalization into violent extremism II". Journal of Strategic Security no. 4
- Moghaddam, Fathali M. (2005): "The staircase to terrorism. A psychological explanation". In American Psychologist.
- The European Commission, Expert Group on Violent Radicalisation (2008): "Radicalisation processes. Leading to Acts of Terrorism".
- Ranstorp, M. (2016): "The Root Causes of Violent Extremism". RAN Issue Paper 04/01.
- Mhtconsult (2010, only Danish version): "Active citizenship through targeted inclusion. Mapping and analysis of methodical development and competence needs in encounters with radicalized youth among frontline workers in the City of Copenhagen".
- Mhtconsult (2012): "Deradicalisation – targeted intervention. Report on Danish pilot experience with deradicalisation and prevention of extremism".
- Hemmingsen, A. (2015): "The Danish Approach to Countering and Preventing Extremism and Radicalisation".
- One example on this level is the COCORA project (2017): "The COCORA Handbook Collection".
- Borum, R. (2004): "Psychology of Terrorism, Psychology of Terrorism Initiative". Sagemann, M. (2004): "Understanding terror networks".
- Rambøll (2016, only Danish version): "Literature Study on prevention of radicalisation in schools".
- Silber, M. D. & A. Bhatt (2007): "Radicalisation in the West: The Homegrown Threat". PET, Center for Terror Analysis: "Radikalisering and terror".
- Velthuis, T. & Staun, J. (2009): "Islamist radicalization: A root cause model".
- Rambøll (2016), Asterisk (2016), Soei, A. (2018a, only Danish version): "Omar and the others. Angry young men and citizenship".
- Soei, Aydin (2018b, only Danish version): "The school is the most important guard against radicalisation".
- Asterisk (2016, only Danish version): "Pedagogics can prevent radicalisation". R
- AN Policy Paper (2018): "Transforming Schools into Labs for Democracy. A Companion to Preventing Violent Radicalization through Education".
- Bonell, Joe, Phil Copestake a.o.(2011): "Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people".

Rasmussen, L. Kofoed (2019, only Danish Version): "The role of the school in the prevention of radicalisation".

Rasmussen, L. Kofoed, Neergaard Hansen, Dalum Christoffersen, Jensen, U. Højmark (2018, only Danish version): "Democratic communities. Prevention of polarization and exclusion in school".

Certa (2015, only Danish version): "Resilience against radicalisation and violent extremism. An explorative study of resilience within selected communities".

Laird Iversen, L. (2014, only Danish and Norwegian version). "Disagreement communities. A look at democratic interaction".

Mouffe, Chantal (2004): "Pluralism, dissensus and democratic citizenship".

iesta, Gerd (2013): "Learning Democracy in School and Society.

Gilliam, L. (2010, only Danish version): "The unintentional integration: the school's contribution to migrant childrens Muslim identity and community".

Lagermann, L. Colding (2019, only Danish version) "Colour-blind expectations".

Bourdieu & Passeron (1990): "Reproduction in Education, Society and Culture".

MODUL 2: KRITISCHES DENKEN

ZIEL DES MODULS

Das hier vorgestellte Modul bietet einen Leitfaden für Lehrer*innen und Pädagogen zur Analyse der grundlegenden Aspekte von Denkprozessen, um Schüler*innen dabei zu unterstützen, sich selbstständig eine Meinung zu bilden, die Zuverlässigkeit von Informationen bzw. von Diskursen und Argumenten zu analysieren und zu bewerten, Annahmen zu hinterfragen und logische Trugschlüsse und Denkfehler zu erkennen.

Im Zeitalter der Hypervernetzung, in dem wir leben, werden wir mit einem kontinuierlichen Informations- und Nachrichtenfluss bombardiert: Insbesondere junge Menschen, wenn sie nicht im kritischen Denken geübt sind, werden dazu neigen, jede Information aufzunehmen, ohne sie neu zu formulieren und zu hinterfragen, so dass sie am Ende sofort alles glauben, was sie lesen oder hören. Kritisches Denken ist wichtig, vor allem in einer Welt, die oft aus Fake News besteht, aus willkürlichen Verfälschungen von Fakten oder der Realität und aus Propaganda.

Insbesondere bei kontroversen Themen wie Migration, Terrorismus, geschlechtsspezifische Gewalt und sexuelle Orientierungen, bei denen man sich häufig auf die Informationen von Freunden und sozialen Medien verlässt, können junge Menschen über einige Sachverhalte, die ihre Gemeinschaften und die europäische Gesellschaft heute betreffen, enttäuscht oder verwirrt sein. Ohne die Hilfe der Schule haben sie möglicherweise keine zuverlässigen Handlungsmöglichkeiten, um mit diesen Themen konstruktiv umzugehen, und niemanden, der sie anleitet.

Die Rolle der Schule und der Lehrer*innen hat in diesem Sinne große Bedeutung, um die Schüler*innen dabei zu unterstützen, kritisches Denken zu entwickeln, logisch und bewusst an Nachrichten, Daten und Informationen heranzugehen, das Leben in pluralistischen Gesellschaften zu verstehen und zu lernen, gegen extreme Ansichten, soziale Polarisierung und Radikalisierungsprozesse widerstandsfähig zu werden.

Nach Beendigung dieses Moduls werden Sie in der Lage sein:

1. Die Verbindungen zwischen den Themen zu verstehen
2. Die Bedeutung und Relevanz von Argumenten und Themen zu bestimmen.
3. Argumente zu erkennen
4. Inkonsistenzen, Schwachstellen und Fehler in der Argumentation aufzuzeigen
5. Vorurteile zu erkennen
6. Quellen und Daten auszuwerten

WAS?

Kritisches Denken kann definiert werden als **die Fähigkeit, rational zu denken, Themen und Ideen zu elaborieren und den logischen Zusammenhang zwischen ihnen zu verstehen, bevor man eine Meinung oder Schlussfolgerung annimmt oder formuliert**. Man könnte es auch als die Fähigkeit bezeichnen, sich auf reflektierendes und unabhängiges Denken einzulassen.

Wir alle denken und tun es ständig. Von unseren Gedanken und unserer Denkweise hängt die Qualität unseres Lebens ab, die Entscheidungen, die wir getroffen haben, die Art und Weise, wie wir die Realität sehen und interpretieren.

Aber oft ist unser Denken voreingenommen, vorurteilhaft, verzerrt oder basiert auf unvollständigen Informationen. Wenn wir keinen vollständigen und klaren Überblick über eine Situation, ein Thema oder eine Neuigkeit haben, können wir eine andere Perspektive einnehmen, die viele Aspekte unseres Handelns beeinflussen kann.

Kritisches Denken ist eine Gewohnheit des Geistes, die von Kindheit an gefördert werden muss. Schulen und Lehrer*innen müssen die Schüler*innen dabei unterstützen, ihre Fähigkeit zu entwickeln, auf Ideen zu reagieren, und sie daran gewöhnen, aktive Teilnehmer und nicht passive Empfänger von Informationen zu sein.

Kritische Denker stellen Ideen und Annahmen streng in Frage, statt sie für bare Münze zu nehmen. Sie werden immer versuchen, festzustellen, ob die Ideen, Argumente und Erkenntnisse das Gesamtbild repräsentieren und sind offen dafür, dass sie das nicht tun.

Die grundlegende Einheit der Begründung ist ein Argument.

Im Kontext von "Logik" oder kritischem Denken bezieht sich das Wort "Argumentation" nicht auf eine hitzige Diskussion oder einen "Kampf" zwischen Menschen.

Eine Argumentation ist die sprachliche Repräsentation eines denkenden "Schrittes" oder einer Handlung (die Schlussfolgerung genannt wird), wobei jemand eine Aussage als wahr anerkennt (die Schlussfolgerung) auf der Grundlage der Annahme anderer Aussagen als wahr (die Prämisse).

Argumente finden sich häufig in Zeitungsredaktionen und Meinungskolumnen sowie in Zeitschriftenaufsätzen.

Ein kritischer Denker ist in der Lage, zu einem bestimmten Thema Argumente zu verstehen und zu analysieren und zu bestimmen, ob sie im logischen Sinne "gut" sind, und ob ein rationaler Mensch, wenn er sie hört, überzeugt sein sollte. Die Fähigkeit, ein Argument zu bewerten, ermöglicht es uns, Meinungen und Ideen anderer nicht nur passiv zu akzeptieren, sondern es ermöglicht uns, analytisch, unabhängig und bewusst unseren eigenen Standpunkt zu entwickeln.

In diesem Modul werden wir analysieren, was ein Argument ist, wie es aufgebaut ist und wie es analysiert und bewertet werden kann. Darüber hinaus analysiert das Modul auch, wie unsere eigenen Denkprozesse nicht immer rational, sondern voreingenommen, sogar unbewusst, sein können. Voreingenommene

Diskurse werden nicht absichtlich von der Politik oder der Werbung benutzt, um Menschen leicht von Ideen und Meinungen zu überzeugen, indem sie an die weniger rationalen Denkprozesse appellieren.

Sich der Voreingenommenheit unserer Denkweise bewusst zu sein und zu lernen, diese in den Kommunikationsstrategien, die um uns herum eingesetzt werden, zu erkennen und aufzudecken, um einen Diskurs überzeugender zu gestalten, ist ein grundlegender Schritt des kritischen Denkens.

WIE?

WAS EIN ARGUMENT IST?

Ein Argument ist der Versuch, mit Hilfe von Begründungen zu überzeugen (Epstein, 1998). Ein Argument besteht aus zwei Teilen:

- a. Die Zusammenfassung ist die Aussage, für die das Argument plädiert, oder der Teil des Arguments, von dem der Argumentierende versucht, jemanden zu überzeugen. Die Schlussfolgerung ist immer eine Behauptung.
- b. Die Prämissen sind Aussagen, die die Schlussfolgerung stützen, zu ihr führen, sie belegen, beweisen oder überzeugen sollen.

Ein Argument ist also der Versuch, jemanden davon zu überzeugen, dass eine bestimmte Behauptung wahr ist, und zwar durch eine Reihe von Aussagen, so dass eine Aussage als wahr angesehen wird (Konklusion) und die andere(n) als Begründung für die Annahme der Richtigkeit einer Aussage (Prämissen).

Das ist zum Beispiel ein Argument:

Es ist Mittwoch, Paula trägt mittwochs immer eine Jacke, also wird Paula heute eine Jacke tragen.

Die letzte Aussage ist die **KONKLUSION**. Die anderen Aussagen sind **PRÄMISSEN**.

Hier noch ein Beispiel:

Es ist wichtig, eine Hochschulausbildung abzuschließen. Hochschulabsolventen verdienen im Durchschnitt mehr Geld und sie erzielen im Leben höhere Leistungen.

In diesem Fall ist die erste Aussage die **KONKLUSION**, die restlichen sind **PRÄMISSEN**. Das sollten Sie sich merken, denn die anderen Aussagen geben der ersten Aussage Gründe zur Annahme des ersten Satzes. Das heißt, sie dienen als Prämissen oder Beweise für die Konklusion. Eine andere Möglichkeit zu sehen, dass dies die Konklusion darstellt, ist, sich zu fragen: Wovon will mich die Person überzeugen? Nicht, dass "Hochschulabsolventen mehr Geld verdienen". Das sagt er mir ohne jeglichen Beweis. Aber wenn es wahr ist, ist das ein Grund, die Hochschule abzuschließen. Mit anderen Worten, es ist eine Prämisse. Die Prämisse wird als Beweis für die Konklusion präsentiert. Die Prämisse eines Arguments ist eine Aussage, die als Grund dafür benutzt oder angeboten wird, eine andere Aussage als wahr zu erkennen. Die Konklusion eines Arguments ist eine Aussage, die die Frage beantwortet.

WIE BEURTEILE ICH ARGUMENTE?

Zunächst einmal ist es wichtig, Argumente von Behauptungen zu unterscheiden. Ein Argument ist eine Reihe von Aussagen, wo das eine behauptet wird; eine Behauptung ist eine einzelne Aussage, die wahr oder falsch sein kann.

In der Logik sind Behauptungen entweder wahr oder falsch, aber Argumente sind weder wahr noch falsch. Sie sind entweder gut oder schlecht.

Ein gutes Argument ist eines, bei dem:

- (a) die Konklusion aus den Prämissen folgt;
- (b) die Prämissen alle wahr sind

1. DEDUKTIVE UND INDUKTIVE ARGUMENTE

Es gibt zwei Haupttypen von Argumenten: deduktive und induktive Argumente.

Deduktive Argumente sind Argumente, in denen die Prämissen (wenn sie wahr sind) die Wahrheit der Konklusion garantieren. Die Konklusion eines gültigen deduktiven Arguments kann unmöglich falsch sein, vorausgesetzt, dass seine Prämissen wahr sind. Das bedeutet es, ein Argument in der Logik als "gültig" zu bezeichnen. Die Form oder Struktur eines deduktiven Arguments ist der wesentliche Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt.

Das berühmteste deduktive Argument ist der aristotelische Syllogismus:

Alle Menschen sind sterblich,
Sokrates ist ein Mensch,
folgt: Sokrates ist sterblich.

Hier ist noch ein deduktives Beispiel:

- 1) Alle Hunde sind Säugetiere.
- 2) Buddy ist ein Hund.
- folgt)** Buddy ist ein Säugetier.

Induktive Argumente sind Argumente mit Prämissen, die es wahrscheinlich machen, dass die Konklusion wahr ist, aber nicht absolut ihre Wahrheit garantieren. Induktive Argumente sind bei weitem die häufigste Art von Argumenten, die wir in unserem täglichen Leben begegnen. Wir können induktive Argumente anhand eines Spektrums von erfolgreich (stärker) bis erfolglos (schwächer) bewerten. Das erfolgreichere (stärkere) Argument ist dasjenige, bei dem die Prämissen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Konklusion führen, die wahrscheinlich wahr ist. Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten, dass induktive Argumente nie vollständig die Wahrheit der Konklusion sicherstellen können.

Induktive Beispiele:

- Prämisse 1:** Die Brücke X wird regelmäßig von qualifizierten Ingenieuren überprüft.
- Prämisse 2:** Seit Jahren wird diese Brücke von Fahrzeugen überquert.
- Konklusion:** Es wird sicher sein, die Brücke morgen zu überqueren.

Induktive Argumente sind ein wichtiges Werkzeug, um in einer Welt zu leben, in der wir Entscheidungen auf der Grundlage von Vorhersagen, aber ohne absolute Sicherheit treffen. Induktive Argumente können die Wahrheit einer Konklusion nicht automatisch garantieren. Wenn wir die Wahrheit nicht garantieren können, ist das Beste, was wir tun können, Begriffe wie "wahrscheinlich" oder "sehr wahrscheinlich" zu verwenden. Oft ignorieren wir das in unserer Alltagssprache und in der schriftlichen Kommunikation, aber es ist ein wichtiger Punkt, an den wir uns erinnern müssen.

Induktive Argumente können die Wahrheit einer Konklusion nicht garantieren, weil sie auf Erfahrungen basieren, die immer beschränkt sind.

Induktive Argumente bewegen sich von spezifisch zu allgemein. Ein deduktives Argument ist ein Argument, das sich vom Allgemeinen zum Spezifischen bewegt.

Wir beginnen mit einer allgemeinen (universellen) Behauptung, die zufällig eine Definition ist (ein Hund ist ein Säugetier), und wir enden mit einer spezifischen Konklusion über einen bestimmten Hund, nämlich Buddy.

Bei einem induktiven Argument beginnen wir stattdessen mit bestimmten Beweisen und gehen dann zu einer Verallgemeinerung über.

Die Prämissen eines induktiven Arguments werden wahrscheinlich die Konklusion unterstützen, aber nicht bestätigen. Daher wird die Konklusion einer Induktion als eine Hypothese betrachtet.

Die Fähigkeit, zwischen deduktiven und induktiven Argumenten zu unterscheiden und sich bewusst zu sein, dass keine induktiven Argumente logisch absolut wahr sein können, aber höchstwahrscheinlich wahr sind, ist ein erster Schritt zur Bewertung eines Arguments.

2. LOGISCHE TRUGSCHLÜSSE

Argumente können durch logische Trugschlüsse beeinflusst werden, was bedeutet, dass Fehler in der Logik die Zuverlässigkeit eines Arguments ungültig machen. Manchmal verwenden Schriftsteller oder Redner absichtlich logische Trugschlüsse, um ein Argument überzeugender oder gültiger erscheinen zu lassen. Zu wissen, was Trugschlüsse sind und wie man sie erkennt, ist für einen kritischen Denker sehr wichtig, denn trügerische Argumente sind in Zeitungen, Anzeigen, politischen Reden und anderen Quellen sehr verbreitet und können zumindest für den Gelegenheitsleser oder Zuhörer sehr überzeugend sein.

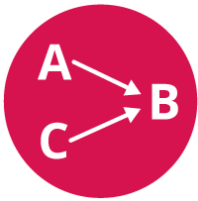
Im Folgenden sind einige der häufigsten Trugschlüsse aufgeführt, auf die man achten sollte.



Voreilige Generalisierung

Vermutungen über eine ganze Gruppe oder eine Reihe von Fällen auf der Grundlage einer unangemessenen Stichprobe zu treffen (in der Regel, weil sie untypisch oder einfach zu klein ist), Schlussfolgerungen aus zu wenig Beweisen zu ziehen und sich oft auf Stereotypen zu stützen.

Eine Gruppe Jugendlicher hat den Park in der Innenstadt beschädigt. Teenager sind unverantwortlich und zerstörerisch.



Post hoc (falsche Ursache)

Angenommen, weil B nach A kommt, hat A B verursacht. Nur weil zwei Ereignisse chronologisch aufeinander folgen, bedeutet das nicht unbedingt, dass ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang besteht.

Der Präsident erhöhte die Steuern, und dann stieg die Rate der Gewaltverbrechen. Der Präsident ist für den Anstieg der Kriminalität verantwortlich.

Ich habe gestern vergessen, meine Hausaufgaben zu machen und wir hatten einen unangekündigten Test.

Ich legte meine Kleider zum Trocknen nach draußen und es fing gerade an zu regnen.



Schlitterpfad (Schlechtes Beispiel)

Unter der Annahme, dass ein möglicher Schritt eine unkontrollierbare Kette unerwünschter Ereignisse auslöst. Der Argumentierende behauptet, dass eine Art Kettenreaktion, die normalerweise in einer schlimmen Folge endet, stattfinden wird, aber es zu wenig Beweise für diese Annahme gibt.

Wenn Sie nicht aufhören, Zigaretten zu rauchen, dann werden Sie anfangen, Heroin zu spritzen.



Schwache Analogie

Viele Argumente beruhen auf einer Analogie zwischen zwei oder mehreren Objekten, Ideen oder Situationen. Wenn sich die beiden Dinge, die verglichen werden, in den relevanten Aspekten nicht wirklich ähnlich sind, ist die Analogie schwach, und das Argument, das sich darauf stützt, begeht den Trugschluss der schwachen Analogie.

Waffen sind wie Hämmer - sie sind beides Werkzeuge, mit denen man jemanden töten kann. Wenn wir den Kauf von Waffen einschränken, sollten wir auch den Kauf von Hämmern einschränken!



Ablenkungsmanöver

Ein Stück weit bewegt sich der Argumentierende auf einer Tangente und wirft ein Nebenproblem auf, das die Zuhörer von dem ablenkt, was wirklich zur Debatte steht. Der Argumentierende vermeidet das Hauptargument durch Ablenkungsmanöver wie das Verfolgen von Tangenten und kehrt nie zum ursprünglichen Thema zurück.

Ich habe vergessen, für dich Lebensmittel einzukaufen, aber ich habe dir ein Dutzend Rosen gekauft, weil ich dich liebe.

Ja, meine Noten sind schlecht, aber ich investiere viel Zeit in ehrenamtliche Tätigkeiten.



Falsche Dichotomie

Bei der falschen Dichotomie stellt der Argumentierende die Situation so ein, dass es so aussieht, als gäbe es nur zwei Wahlmöglichkeiten. Der Argumentierende eliminiert dann eine der Möglichkeiten, so dass es so aussieht, als bliebe uns nur eine Möglichkeit: nämlich die Möglichkeit zu wählen, die der Argumentierende von uns überhaupt erst wollte. Es ist eine zu starke Simplifizierung, die vermutlich mehrere Alternativen auf eine reine Binär-Opposition reduziert. Es ist ein falsches Dilemma, das eine "schwarz-weiß" Denkweise präsentiert, obwohl es tatsächlich viele Grautöne aufweist.

*Die Schule ist in einem schlechten Zustand. Entweder reißen wir sie ab und errichten ein neues Gebäude, oder wir riskieren weiterhin die Sicherheit der Schüler*innen. Natürlich dürfen wir die Sicherheit von niemandem riskieren, also müssen wir das Gebäude abreißen."*

*(Das Argument vernachlässigt die Möglichkeit zu erwähnen, dass wir das Gebäude renovieren, oder einen Weg finden könnten, um die Schüler*innen vor den besagten Risiken zu schützen, zum Beispiel, wenn nur einige wenige Räume, die in einem schlechten Zustand sind, nicht als Unterrichtsräume genutzt werden).*



Die Frage erbitten (Petitio Principii)

Prämissen, die ohne Belege als gültig weitergegeben werden. Manchmal wird die Prämisse durch die Konklusion selbst bewiesen, wodurch die Argumentation zirkuliert und die Prämisse in der Konklusion neu formuliert wird, anstatt sie zu beweisen oder zu widerlegen.

Präsident Kennedy war ein ausgezeichneter Redner, weil er außergewöhnliche Reden hielt.



Strohmann

Die Position von jemandem zu verzerren, falsch darzustellen oder zu erhöhen, damit es leichter ist, sie zu widerlegen. Ein Strohmann-Trugschluss tritt auf, wenn jemand das Argument oder den Standpunkt einer anderen Person übernimmt, ihn verzerrt oder auf irgendeine extreme Art und Weise übertrieben darstellt und dann die extreme Verzerrung angreift, als ob das wirklich die Behauptung der ersten Person wäre, die daraus schließt, dass die ursprüngliche Position falsch oder absurd ist.

A: "Lass uns heute Abend ins Kino gehen"

B: "Nein danke, heute Lieber nicht"

A: "Du willst nie Spaß haben!"

Mr. und Mrs. Smith streiten sich, ob sie ihren Keller ausräumen sollen.

Mr. Smith: "Das haben wir doch erst letztes Jahr gemacht. "Müssen wir ihn jeden Tag ausräumen?"

Mrs. Smith: "Du willst einfach alles für immer aufbewahren, und das ist lächerlich."



Irrtum des gesunden Menschenverstandes

Ein Argument wird aufgrund von praktischen Wahrheiten und gesundem Menschenverstand für wahr befunden.

Wenn es schlecht aussieht, schmeckt es schlecht.



Argumentum Ad Hominem

Die Person kritisieren, die ein Argument vorbringt, anstatt das Argument selbst.

Kandidat A wird seine Wahlversprechen nicht einhalten: er hat seine Frau betrogen!



Argumentum ad Ignorantiam

Ein Argument ist wahr, weil keine Beweise seine Gültigkeit widerlegen.

Niemand hat sich über diese öffentliche Regelung beschwert, also ist sie nicht ungerechtfertigt.



Appell an die Angst

Diese Art von Täuschung ist eine, die, wie schon im Namen erwähnt, mit der Angst der Menschen spielt. Insbesondere stellt dieser Trugschluss eine beängstigende Zukunft dar, wenn heute eine bestimmte Entscheidung getroffen wird.

Kandidat A versteht die Außenpolitik nicht. Wenn Sie sie zum Präsidenten wählen, werden wir von Terroristen angegriffen.



Die Autorität der Tradition

Eine auf Tradition basierende Meinung rechtfertigen.

Wir haben den Bericht immer so geschrieben.



"Bandwagon"

Unterstützung einer Behauptung durch die Erklärung, dass "jeder" auf eine bestimmte Art und Weise denkt oder handelt.

Ich unterstütze den Krieg, weil jeder patriotische Bürger das tut.



Der Trugschluss des Spielers

Der Irrtum zu denken, dass ein Zufallsereignis durch vergangene Zufallsereignisse beeinflusst werden kann.

Die Lotterie wurde im letzten Jahr in dieser Stadt gewonnen, der Kauf eines Loses in diesem Jahr ist Geldverschwendung.

3. VORURTEILE

Abgesehen von den logischen Trugschlüssen, die ein Redner absichtlich oder unabsichtlich benutzt, um das Publikum von seinem Argument zu überzeugen, damit es glaubwürdiger oder plausibler erscheint, muss sich ein kritischer Denker bewusst sein, dass unsere eigenen Denkprozesse nicht immer klar oder rational sind, sondern durch einen "Filter" verändert werden können, der auf unbewusste, automatische und nicht leicht kontrollierbare Weise aktiviert wird und der die Art und Weise, wie man die Dinge wahrnimmt, verändern und gute logische Entscheidungen behindern kann. Dieser "Filter" basiert auf unseren persönlichen Erfahrungen und Vorlieben, bereits vorhandenen Meinungen und vorgefertigten Vorlieben, und wird "kognitive Voreingenommenheit" genannt. Dieser Filter wird von unserem Gehirn aktiviert, um die riesige Menge an Input, die es erhält, zu kategorisieren, zu priorisieren und zu verarbeiten.

Zeitungen neigen dazu, eine organisatorische "Sichtweise" oder eine politische Neigung zu haben, und dies wirkt sich sowohl darauf aus, was sie berichten, als auch darauf, wie sie darüber berichten. In gleicher Weise haben wir alle unsere Meinungen und Tendenzen, die aus kulturellen Normen und Überzeugungen stammen, und diese beeinflussen die Art und Weise, wie wir unsere Meinungen bilden und das, was wir lesen oder hören, bewerten, was zu systematischen Abweichungen von einer Standardrationalität oder einem guten Urteilsvermögen führt.

Kommunikationsstrategien, die darauf abzielen, Menschen von Meinungen und Ideen zu überzeugen, wie sie zum Beispiel in Politik und Werbung eingesetzt werden, können sich unsere kognitiven Vorurteile zunutze machen, um unsere Meinungen zu formen, indem sie sich weniger auf Beweise, Vernunft und Logik stützen und stattdessen an unsere fehlerhaften Gefühls- und Denkmuster appellieren.

Sich bewusst zu sein, wie unser Gehirn in diesem Sinne arbeitet und welche Art von Vorurteilen es gibt, ist nützlich, um zu versuchen, bei der Entwicklung unserer eigenen Meinungen nicht von ihnen beeinflusst zu werden.

Im Folgenden werden einige der häufigsten kognitiven Voreingenommenheit aufgelistet, die in drei Hauptkategorien unterteilt sind.

AUSWAHLVERZERRUNGEN

Auswahlverzerrungen werden durch die Auswahl nicht zufälliger Daten für die Analyse verursacht. Die Verzerrung besteht aufgrund eines Fehlers in der Stichprobenauswahl. Einige Informationen werden unbewusst ausgewählt oder ignoriert, was den Analytisten zu einer falschen Schlussfolgerung führt.



Bestätigungsfehler

Die Tendenz, Informationen, die den eigenen Standpunkt bestätigen, ohne weiteres zu akzeptieren und Informationen, die diesen Standpunkt nicht unterstützen, zu ignorieren oder abzulehnen.



Verzerrung bei der Verankerung

Die Tendenz, einer einzigen Information - oft die erste Information, die man über ein Thema gelernt hat - übermäßig viel Gewicht oder Bedeutung beizumessen.



Fehlende Beweise

Fehlende Berücksichtigung des Grades der Vollständigkeit der verfügbaren Beweise und keine Berücksichtigung der Auswirkungen des Fehlens von Informationen auf die analytischen Schlussfolgerungen. Das Fehlen von Informationen deutete nicht darauf hin, dass es kein Problem gab, sondern dass es unmöglich war, Informationen über ein potenzielles Problem zu erhalten.

SOZIALE VORURTEILE

Soziale Vorurteile sind das Ergebnis unserer Interaktionen mit anderen Menschen. Die Art und Weise, wie wir Informationen verarbeiten und analysieren, hängt von unseren Beziehungen zu den Personen ab, die uns Informationen oder Hypothesen geliefert haben.



Zuordnungsfehler

Überbewertung von persönlichkeitsbasierten Erklärungen für bei anderen beobachtetes Verhalten, während die Rolle und die Macht von situationsbedingten Einflüssen auf dasselbe Verhalten unterbewertet wird.

Zu denken, dass ein Bauer es geschafft hat, mehr Weizen zu verkaufen, weil er/sie sehr hart arbeitet, und nicht, weil er/sie die Möglichkeiten (vielleicht lebt er/sie näher am Markt), Mittel (vielleicht hat er/sie neue Dünger benutzt) und Unterstützung (mehrere Mitglieder seiner/ihrer Familie helfen ihm/ihr) hatte, um solche Ergebnisse zu erreichen.



Spiegelung (auch bekannt als Projektion)

Wir gehen davon aus, dass andere genauso handeln werden wie wir, unter ähnlichen Umständen, oder dass die gleiche Dynamik im Spiel ist, wenn etwas in einem ähnlichen Kontext wie in der Vergangenheit zu geschehen scheint.

Zu Beginn der Ebola-Krise gingen die humanitären Akteure davon aus, dass die betroffenen Gemeinden offen für Sensibilisierungskampagnen sind und waren von der aggressiven Haltung der betroffenen Bevölkerung überrascht.



Stereotypisierung:

Die Erwartung, dass eine Gruppe oder Person bestimmte Eigenschaften hat, ohne dass man echte Informationen über die Person hat. Es erlaubt uns, Fremde schnell als Freunde oder Feinde zu bestimmen, aber wir neigen dazu, es zu übertreiben, selbst wenn keine Gefahr erkennbar ist.

PROZESSVERZERRUNGEN

Prozessverzerrung ist unsere Tendenz, Informationen eher auf der Grundlage kognitiver Faktoren als auf der Grundlage von Beweisen zu verarbeiten. Wenn wir Informationen verarbeiten, zeigen wir oft inhärente Denkfehler. Sie verhindern, dass ein Analytiker die Realität genau verstehen kann, selbst wenn er alle benötigten Daten und Beweise in der Hand hat.



Negativität

Mehr Aufmerksamkeit und mehr Gewicht auf negative, statt auf positive Erfahrungen oder andere Arten von Informationen zu legen.



Clustering Illusion

Überschätzung des Wertes der wahrgenommenen Muster in Zufallsdaten. Das menschliche Gehirn ist hervorragend darin, Muster und Beziehungen zu finden, neigt aber dazu, zu verallgemeinern. Normalerweise verwechseln wir Korrelation mit Kausalität. Obwohl beide korreliert sein könnten, d.h. sie scheinen dem gleichen Weg zu folgen, verursachen sie sich nicht gegenseitig.



Rahmen

Wir lassen uns bei unseren Entscheidungen davon beeinflussen, wie eine Situation dargestellt wurde.

ANDERE GÄNGIGE VERZERRUNGEN

Funktionelle Fixierung

Die Tendenz, einen Gegenstand oder eine Idee nur so zu verwenden, wie sie traditionell verwendet wird.

Hier nicht erfunden Verzerrung

Die Tendenz, Informationen, Ideen, Standards oder Produkte, die außerhalb einer bestimmten Gruppe entwickelt wurden, zu unterschätzen.

Verzerrung des Status Quo

Die Tendenz zu wollen, dass die Dinge relativ gleich bleiben, wie sie schon immer waren.

Effekt der Darbietungshäufigkeit

Die Tendenz, etwas zu mögen, nur weil man mit ihm vertraut ist.



Reaktionsfähigkeit

Der Drang, das Gegenteil von dem zu tun, was von einem verlangt wird, um die eigene Entscheidungsfreiheit zu bewahren.

UNTERSTÜTZENDE MATERIALIEN

KRITISCHES DENKEN ÜBEN: EIN LEITFADEN IN DREI SCHRITTEN

SCHRITT 1 - DIE SITUATION ERFASSEN

Wenn man sich einem Text oder einer Rede annähert, ist es wichtig, viele Elemente zu berücksichtigen, um die Situation analytisch zu erfassen.

Sie können dies tun, indem Sie die folgenden Fragen stellen.

- **Wer hat es gesagt?** *Jemand Bekanntes? Jemand in einer Autoritäts- oder Machtposition? Spielt es eine Rolle, wer das gesagt hat?*
- **Was haben sie gesagt?** *Haben sie Fakten oder Meinungen genannt? Haben sie alle Fakten angegeben? Haben sie etwas ausgelassen?*
- **Wo haben sie es gesagt?** *War es in der Öffentlichkeit oder in privatem Rahmen? Hatten andere Personen die Möglichkeit, zu antworten und ein anderes Profil zu erstellen?*
- **Wann haben sie es gesagt?** *War es vor, während oder nach einem wichtigen Ereignis? Ist das Timing wichtig?*
- **Warum haben sie es gesagt?** *Haben sie die Gründe für ihre Meinung erklärt? Versuchten sie, jemanden gut oder schlecht aussehen zu lassen?*
- **Wie haben sie es gesagt?** *Waren sie glücklich oder traurig, wütend oder teilnahmslos? Haben sie es geschrieben oder gesagt?*

SCHRITT 2 - BEWERTUNG DES ARGUMENTS

Die Bewertung eines Arguments muss sich auf rationale Kriterien stützen. Eine für diesen Bereich nützliche Bewertungsstrategie ist jene, die durch die folgenden **F.E.L.T.** - Kriterien (Fairness, Evidenz, Logik, Tonfall) vorgegeben ist.

Fairness

- Ist das Argument fair und ausgewogen, oder enthält es eine Voreingenommenheit?
- Ist das Argument einseitig?
- Gibt es alternative Sichtweisen, die nicht angesprochen werden?
- Was sind die Auswirkungen dieser Beschränkung?
- Denken Sie über die Konsequenzen des Arguments und die Vorschläge des Autors nach. Würde die Umsetzung der Vorschläge des Autors zu Ergebnissen führen, über die nicht geschrieben wurden, entweder zu positiven oder negativen Ergebnissen?
- Gibt es irgendwelche lohnenden Implikationen, zum Beispiel für politische Empfehlungen oder Maßnahmen?
- Gibt es unerwünschte oder gefährliche Auswirkungen?

Evidenz and Logik

- Sind die gegebenen Prämissen zuverlässig und relevant? Werden sie ausführlich erklärt?
- Ist die Entwicklung von der Prämisse zur Konklusion logisch? Enthält das Argument Lücken in der Argumentation oder logische Trugschlüsse?
- Erfordern die Prämissen selbst eine weitere Rechtfertigung?
- Die Argumente müssen durch Beweise belegt werden, um wirksam zu sein. Arten von Beweisen beinhalten die Ideen anderer Autoren, Statistiken und Umfragen. Wenn man ein Argument bewertet, sollte man darüber nachdenken, ob die geeignete Art von Beweisführung zur Unterstützung des Arguments verwendet wurde.
- Gibt es genug Beweise?
- Sind die Beweise voreingenommen?
- Ist die betreffende Stichprobe repräsentativ?
- Ist die verwendete Beweisführung aktuell/relevant?

In der Logik kann ein Argument gültig oder ungültig sein. In einem gültigen Argument folgt die Konklusion auf die Prämissen (Sätze, Aussagen oder Annahmen, auf denen das Argument beruht). Wenn alle Prämissen in einem Argument als wahr nachgewiesen werden können und gezeigt werden kann, dass die Konklusion auf die Prämissen folgt, dann wird die Konklusion zwangsläufig wahr sein. Bei der Überprüfung eines Arguments ist zu überlegen, ob die Prämissen (oder Schritte) in einem Argument aufeinander folgen und ob die Prämissen wahr sind.

- Sind die Präpositionen, Annahmen oder Aussagen, auf die sich die Argumentation stützt, wahr?
- Folgt die Schlussfolgerung zwangsläufig aus den Prämissen?

Tonfall:

- Ist die Haltung des Autors für den Inhalt angemessen? Ist sie beispielsweise zu ernst? Ist sie zu sarkastisch oder abweisend? Ist sie übermäßig dramatisch? (Der Ton kann die Voreingenommenheit verstärken.)
- Im täglichen Leben versuchen wir oft, Menschen durch eine emotionale Sprache zu überzeugen (mit Worten wie "großartig", "fantastisch"). Die emotionale Sprache kann ein Argument stärker erscheinen lassen, als es wirklich ist, und sie ist in der wissenschaftlichen Fachsprache unangebracht. Als Leser müssen Sie das Argument des Autors überprüfen, um sicherzustellen, dass es begründet ist.
- Verwendet das Argument eine emotionale Ansprache, anstatt sich auf die Kraft der Vernunft zu verlassen?
- Wird die "Stimme" des Autors eher durch eine unbegründete persönliche Meinung als durch die Auseinandersetzung mit dem Argument vermittelt?

SCHRITT 3 - GLAUBWÜRDIGKEIT UND ZUVERLÄSSIGKEIT DER QUELLEN UND DATEN

Verwendbarkeit der Daten

Prüfen Sie die verfügbaren Daten zur Untermauerung des vorgebrachten Arguments:

- Sind sie für das Thema relevant?
- Sind sie vollständig (d.h. über Gruppen, geographische Gebiete oder Sektoren?)
- Sind sie aktuell?
- Sind sie repräsentativ?
- Sind sie glaubwürdig?

Zuverlässigkeit der Quellen

Überprüfen Sie die Datenquellen und versuchen Sie, diese zu bewerten:

- die Qualifikationen und das technische Fachwissen der Quelle
- den Ruf und die Erfolgsbilanz für die Genauigkeit
- die Objektivität und das Motiv der Voreingenommenheit
- die Nähe zur ursprünglichen Quelle oder zum ursprünglichen Ereignis
- die Informationen mit anderen Quellen abgleichen

Alternative Hypothesen (Des Teufels Advokat)

Verschiedene Möglichkeiten untersuchen, wie sich eine Situation auf der Grundlage der gleichen Daten entwickeln kann. Identifizierung alternativer Optionen oder Ergebnisse und/oder Untersuchung der Konsequenzen einer bestimmten Vorgehensweise.

- Brainstorming zur Identifikation aller möglichen Hypothesen.
- Führen Sie alle signifikanten Beweise/Argumente auf, die für die Hypothesen relevant sind.
- Konzentrieren Sie sich darauf, Hypothesen zu widerlegen, anstatt sie zu beweisen.
- Ermittlung der relativen Wahrscheinlichkeit für Hypothesen und Meldung aller Schlussfolgerungen.
- Logische Abbildung: Darstellung der Logik, die einem Argument oder einer Entscheidung zugrunde liegt, um fehlerhafte Logik zu identifizieren.
- Lesen Sie sich die Argumente und Beweise durch, die sie stützen.
- Verwenden Sie Post-its, um die Schlüsselemente der Logik zu identifizieren. Jedes Post-it sollte eine Annahme, eine Behauptung, ein Schlüsselargument, eine Deduktion und eine Schlussfolgerung enthalten.
- Ordnen Sie die Post-its auf einer Wand/Tafel an, ordnen Sie ähnliche Themen an und identifizieren Sie die verbindenden oder verknüpfenden Argumente und Schlüsselbeziehungen.
- Gruppieren Sie jedes Cluster unter einem Thema. Notieren Sie alle einzelnen Post-its oder Cluster, die nicht dazu passen.
- Erstellen Sie ein Diagramm mit den Schlüsselementen der Argumente.

TIPPS ZUR ANWENDUNG DER METHODEN ZU VERSCHIEDENEN THEMEN

Kritisches Denken ist eine Gewohnheit des Geistes, die an jedem Thema und jeder Materie entfaltet und angewendet werden kann und sollte.

Die spezifischen Strategien und Methoden, die in diesem Modul enthalten sind, passen besonders gut zur Analyse von Texten, Reden und Diskursen, so dass sie perfekt auf den Sprachunterricht (Muttersprache und Fremdsprache) anwendbar sind.

Kritisches Denken lässt sich auch im Geschichts-, Geographie-, Kunst- und Literaturunterricht, in den Sozialwissenschaften u.ä., aber auch in Mathematik und Naturwissenschaften leicht üben.

Zum Beispiel:

In Sprache und Literatur (Muttersprache und Fremdsprache):

Lehrer*innen können einen Text oder ein Video an die Schüler*innen senden und sie bitten, diesen/s zu analysieren. Besonders effektiv kann die Analyse von Artikeln aus Zeitungen, Werbung oder politischen Diskursen sein - zum Beispiel für Präsidentschaftswahlen, aktuelle oder vergangene, um logische Trugschlüsse und Vorurteile aufzudecken und den Text kritisch zu bewerten.

In der Philosophie:

Die Analyse einer Theorie, die unterschiedliche Meinungen und Positionen hervorbringen kann;

In Geographie und Geschichte:

Die eurozentrische Sichtweise von Büchern und Quellen in Frage stellen, indem verschiedene Standpunkte untersucht werden.

In Kunst und Literatur:

Bitten Sie die Schüler*innen, ein Kunstwerk, ein Gedicht oder eine Passage aus einem Buch zu analysieren und zu kommentieren und fragen Sie danach, was der Autor beabsichtigt, um verschiedene Kritiker (positive und negative) auszudrücken und zu analysieren;

In Mathematik:

- Anstatt die Schüler*innen anzuweisen, eine bestimmte Strategie zur Lösung eines zugewiesenen Problems zu verfolgen, sollte die Lehrkraft mit ihnen zusammenarbeiten, um verschiedene Strategien zu ermitteln und Kriterien für die Auswahl einer geeigneten Strategie unter den verschiedenen Möglichkeiten zu entwickeln.

- Fehleranalyse: Lehrer*innen können absichtlich Fehler in eine Formel oder in das Verfahren zur Lösung eines Problems oder in eine Übung einbauen, in der die Schüler*innen aufgefordert werden, die Fehler zu finden und den Grund zu erklären, warum die Formel falsch ist und wie die richtige Version sein sollte.

Für jedes Unterrichtsfach:

- Bitten Sie die Schüler*innen, selbstständig über ein bestimmtes Thema zu recherchieren und dabei mindestens drei verschiedene Informationsquellen zu untersuchen und den Unterschied zwischen

ihnen zu analysieren. Bauen Sie anschließend den Inhalt der Lektion auf und bitten Sie den*die ersten Schüler*in, über das Ergebnis der Forschung zu berichten und die anderen wiederum, weitere Ergebnisse und Elemente hinzuzufügen.

- Geben Sie keine vorgefertigten Informationen und Meinungen ab, sondern lassen Sie die Schüler*innen den Inhalt der Unterrichtsstunde Schritt für Schritt in einem Peer-Learning-Prozess erarbeiten, indem Sie Fragen wie "Warum?" und "Was wäre, wenn...?" stellen;

LITERATUR

<https://www.skillsyouneed.com/learn/critical-thinking.html>

Martha Bailey, Shirlee Geiger, Hannah Love, Martin Wittenberg, Critical Thinking: Analysis and Evaluation of Argument, Portland Community College, USA licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Available at: <https://www.oercommons.org/courses/critical-thinking-analysis-and-evaluation-of-argument>

2019. Excelsior Online Writing Lab (OWL) <https://www.oercommons.org/courses/argument-critical-thinking/view>
This site is licensed under a Creative Commons Attribution-4.0 International License.

Marianne Talbot, Critical Reasoning for beginners, Oxford University, series of podcasts available at <http://podcasts.ox.ac.uk/series/critical-reasoning-beginners>

ACAPS, Cognitive Biases, Report 2016 Available at: <https://www.acaps.org/cognitive-biases>

Critical Thinking Skills - <https://www.skillsyouneed.com/learn/critical-thinking.html>

2004-2019 Joe Lau & Jonathan Chan – University of Hong Kong - <https://philosophy.hku.hk/think/>

MODUL 3: DIGITALE KOMPETENZ

ZIEL DES MODULS

Der Wandel zu einem zunehmend digitalem Umfeld gibt den Schüler*innen viele neue Möglichkeiten, sich auszudrücken und vielfältige Informationen und Ansichten zu finden und zu nutzen. Gleichzeitig ermöglicht er auch eine Zunahme der verschiedenen Arten von Fehlinformationen, die im Umlauf sind. Im Rahmen des PRACTICE-Programms zur Prävention von Radikalisierung untersucht das Modul "Digitale Kompetenz" das Spektrum der "Fehlinformationen" und beschreibt, wie Medien- und Informationskompetenz (MIL- Media and Information Literacy) zu deren Bekämpfung beiträgt, indem es Instrumente zur Überprüfung von Fakten anwendet und einen Überblick über die Prüfung sozialer Medien, die Bewertung von Quellen und visuellen Inhalten gibt.

Nach Abschluss dieses Moduls werden Sie imstande sein:

1. Die verschiedenen Arten von Fehlinformation, Desinformation und Falschinformation verstehen sowie die verschiedenen Arten, die auf dem Spektrum der "Fehlinformationen" sitzen.
2. Zu verstehen, wie sich die "Fehlinformationen" auf die Demokratie und die offenen Gesellschaften auswirken und welche Folgen sie für Bildung, Politik, Wirtschaft und Privatleben haben, insbesondere für Jugendliche
3. Zu verstehen, wie Schaden und Falschheit Denkweisen über Fehlinformationen sind
4. Die Rolle der Technologie und der "neuen Gatekeeper" (d.h. der sozialen Plattformen) bei der Ermöglichung der viralen Verbreitung von Fehlinformationen und Falschinformationen, die als Nachrichten dargestellt werden, verstehen und kritisieren
5. Zwischen Fakt und Fiktion unterscheiden zu können, sowie die Legitimität von potenziell verschiedenen Erzählungen und Geschichten innerhalb des authentischen Journalismus
6. Die Entwicklung des Fact-Checking als eine eigenständige Form des Journalismus sowie die Ethik und Methodik der Praxis zu verstehen.
7. Die Fragen zu verstehen, die bei der Beurteilung der Qualität der Beweise zu stellen sind
8. Zu verstehen, wie man an eine Überprüfung von sozialen Medien herangeht, indem man Quellen und visuelle Inhalte bewertet

GLOSSAR

Clickbait: eine Form von falscher Werbung, die einen Hyperlink-Text oder einen Thumbnail-Link verwendet, der die Aufmerksamkeit der Nutzer auf sich ziehen und sie dazu verleiten soll, diesem Link zu folgen und das verlinkte Element des Online-Inhalts zu lesen, zu sehen oder anzuhören, mit dem entscheidenden Charakteristikum, trügerisch, typischerweise aufsehenerregend oder irreführend zu sein.

Fact-checking: die Überprüfung von Tatsachenbehauptungen in nichtfiktionalen Texten, um die Wahrhaftigkeit und Richtigkeit der Tatsachenbehauptungen im Text zu überprüfen.

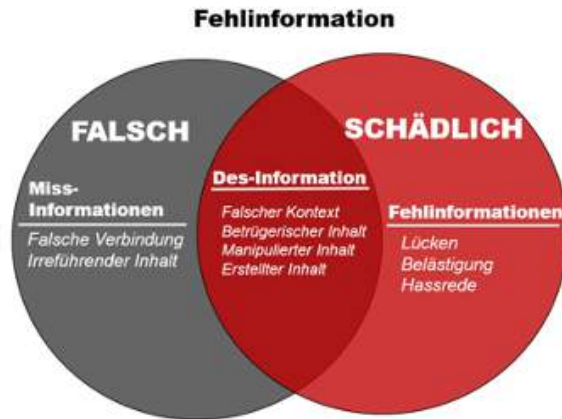
Fake news: eine Art von Regenbogenpresse oder Propaganda, die aus absichtlicher Falschinformation oder "Enten" besteht, die über traditionelle Nachrichtenmedien (Print und Rundfunk) oder soziale Online-Medien verbreitet werden.

Hate speech: die öffentliche Aufforderung zur Gewalt oder zum Hass, die an Gruppen oder Einzelpersonen aufgrund bestimmter Charakteristika, wie Rasse, Hautfarbe, Religion, Abstammung und nationale oder ethnische Herkunft, gerichtet wird.

WAS?

1. FEHLINFORMATION

Während der Einfluss von vorgefertigten Inhalten gut dokumentiert ist, hat die heutige soziale Technologie eine Informationsverschmutzung auf globaler Ebene geschaffen, ein komplexes Netz von Beweggründen für die Erstellung, Verbreitung und den Konsum dieser "verschmutzten" Nachrichten; eine Vielzahl von Inhaltstypen und Techniken zur Verbreitung von Inhalten; mehrere Plattformen, die diese Inhalte hosten und verbreiten. Das Phänomen der Fehlinformationen umfasst Satire und Parodie, Click-bait-Schlagzeilen und die irreführende Verwendung von Bildunterschriften, visuellen Darstellungen oder Statistiken, aber auch echte Inhalte, die aus dem Zusammenhang gerissen werden, betrügerische Inhalte und manipulierte und gefälschte Inhalte. Im Rahmen des Moduls 3 des PRACTICE Programms zur Prävention von Radikalisierung betrachten wir den Begriff der Fehlinformationen, wie er in einem kürzlich vom Europarat in Auftrag gegebenen Bericht geprägt wurde. Aus theoretischer Sicht umfasst das Spektrum der Fehlinformationen, drei Begriffe: Fehlinformation (**Mis-information** - wenn falsche Informationen weitergegeben werden, aber damit kein Schaden beabsichtigt wird), Desinformation (**Des-information** - wenn falsche Informationen wissentlich weitergegeben werden, um Schaden zu verursachen) und Missinformation (**Mal-information** - wenn echte Informationen weitergegeben werden, um Schaden zu verursachen, oft indem Informationen, die dazu bestimmt sind, geheim zu bleiben, in die Öffentlichkeit gelangen).



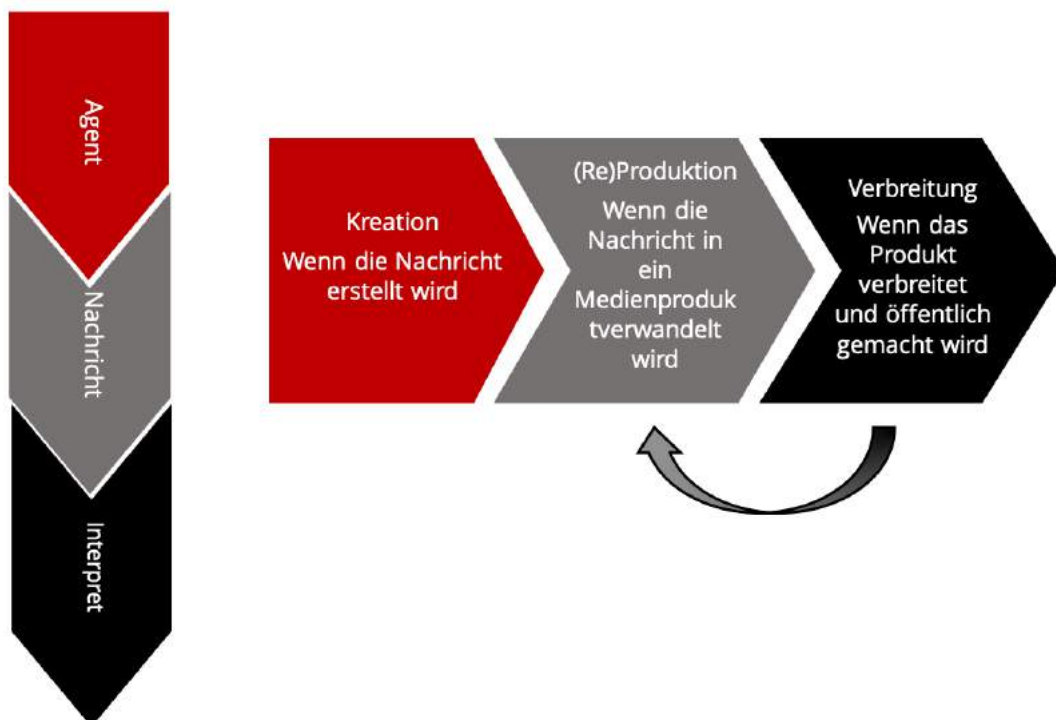
Typen der Fehlinformationen.

Credit: Claire Wardle & Hossein

Derakshan, 2017

Um jedes Beispiel der Fehlinformation zu verstehen, ist es sinnvoll, diese in drei Punkten zu betrachten:

- 1) Agent:** Wer waren die "Agenten", die das Beispiel geschaffen, hergestellt und verbreitet haben, und was war ihre Motivation?
- 2) Nachricht:** Welche Art von Nachricht war es? Welches Format hat es angenommen? Was waren die Merkmale?
- 3) Interpret:** Wenn die Botschaft von jemandem empfangen wurde, wie hat er die Botschaft interpretiert? Welche Aktion, wenn überhaupt, haben sie ausgeführt?



Elemente oder Phasen von Fehlinformationen. Credit: Claire Wardle & Hossein Derakshan, 2017

Darüber hinaus ist es auch produktiv, das Beispiel einer Fehlinformation als ein System mit drei Phasen zu betrachten: **1) Kreation**; **2) Produktion**; und **3) Verbreitung**.

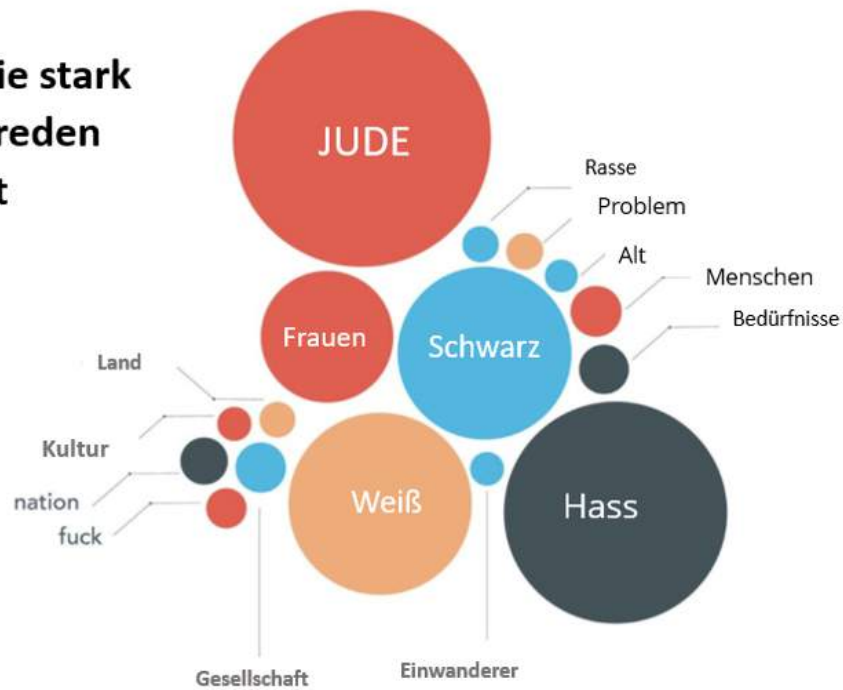
2. FEHLINFORMATIONEN UND HASSREDEN: ANNÄHERUNG AN DAS THEMA

Ein wichtiger Aspekt ist der Zusammenhang zwischen **Fehlinformationen** - insbesondere Malinformationen - **und Hassreden**. Es ist wichtig, dass die Schüler*innen die Art und Weise, wie Hassreden online geäußert werden, und den Zusammenhang zwischen der Verbreitung von Fake-News und Hassreden erkennen, um sie - wenn nötig - identifizieren und melden zu können. Häufige Formen von rassistischen Hassreden gegen bestimmte Minderheiten sind beispielsweise:

- Die Trennung von "uns" und "ihnen"
- Verallgemeinerung ("alle Flüchtlinge..." "alle Muslime...") und pauschale Zuschreibungen (z.B. Flüchtlinge sind Kriminelle)
- Normalisierung diskriminierender Einstellungen: "Es ist kein Wunder, dass ..."
- Projektion auf gesamtgesellschaftliche Minderheitenprobleme wie Sexismus, Kriminalität oder Wohnungsmangel.
- Abwertende Bezeichnungen wie "Wirtschaftsmigrant"
- Entmenschlichung von Minderheiten, z.B. Gleichsetzung von Flüchtlingen/Roma/Muslimen mit Insekten, Parasiten, Tieren etc.
- Lügen über Minderheiten und angebliche Kriminalität, Gewalt, Vergewaltigungen, gefälschte Dokumente - oft als angebliche persönliche Erfahrung getarnt
- Kultureller Rassismus ("Sie passen einfach nicht hierher")
- Nationalistische Relativierungen: "Was ist mit unseren Kindern, den Obdachlosen, den Arbeitslosen usw.?"
- Phrasen wie "Bald fühlen wir uns fremd im eigenen Land" und "unsere Lebensweise ist dem Untergang geweiht"
- Das Unternehmen / die verlogene Presse - sagen Sie uns sowieso nicht die Wahrheit
- Jede*r, der*die sich um Minderheiten kümmert, ist ein Weltverbesserer, oder wahrscheinlich ein Linksextremist
- Soll ich also als Nazi/Rassist/Schwulenhasser abgestempelt werden, nur weil ich ... / Wo ist meine eigene Redefreiheit, wenn Sie meine Kommentare löschen?

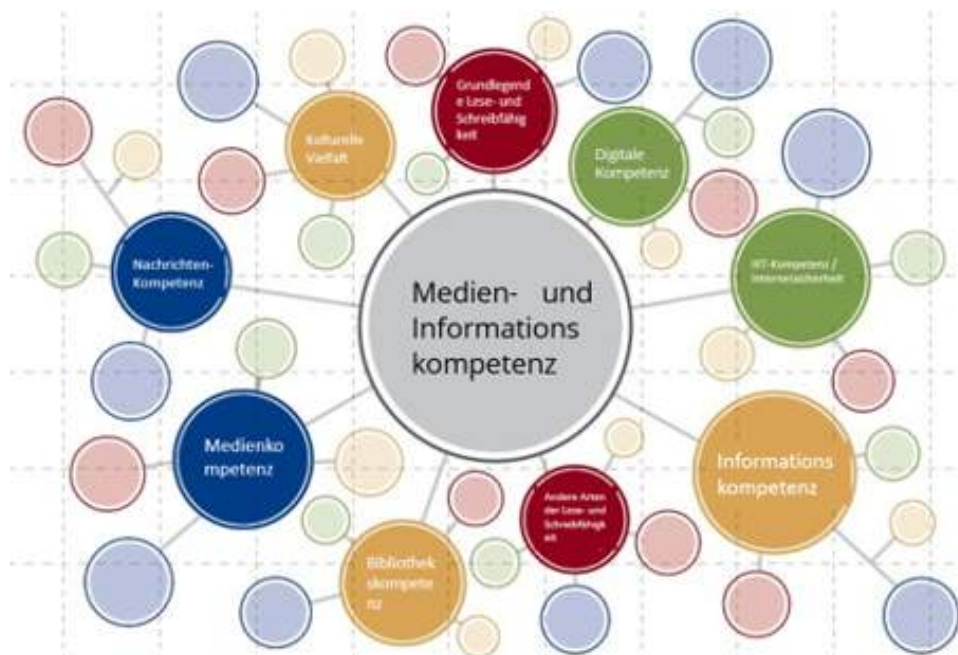
Oftmals werden Hassreden auch als Satire oder Witz getarnt, oder es wird im Nachhinein die Ausrede vorgebracht, dass sie nur als Scherz gemeint waren. Es ist wichtig, dass die Schüler*innen versuchen, Wörter, Phrasen, Bilder, Videos und Online-Inhalte kritisch zu untersuchen, sich Zeit nehmen, um zu analysieren, wie Meinungen ausgedrückt werden, und Hassreden erkennen, auch wenn sie getarnt sind oder als "sanfte" Aussage erscheinen. Gleichzeitig ist es wichtig, dass die Jugendlichen wissen, dass sie online gefundene Hassreden bei der sozialen Plattform und/oder den Behörden melden müssen. Eine weitere Option, die es zu erkunden gilt, ist Counter-Speech, um sich aktiv an der Verbreitung von Hassreden in sozialen Netzwerken zu beteiligen. Sehen Sie sich diese [infographic](http://blog.nohatespeechmovement.org/wp-content/uploads/2016/12/Infographic_4-with-noise-and-grunge-MASK-E-OUTLINES-01.jpg) an, um den Unterschied zwischen Hassreden und einem schlechten Witz zu verstehen (http://blog.nohatespeechmovement.org/wp-content/uploads/2016/12/Infographic_4-with-noise-and-grunge-MASK-E-OUTLINES-01.jpg).

Worte, die stark mit Hassreden assoziiert werden:



3. MEDIENINFORMATIONSKOMPETENZ

Das Konzept der **Medien- und Informationskompetenz** (MIL-Media and Information Literacy) ist ein allgemein anerkanntes Konzept, das unter anderem von der UNESCO, der Europäischen Kommission und dem Europarat angewandt wird, um die Wechselbeziehung zwischen den Kompetenzen im Bereich der Information im Allgemeinen und den Medien im Besonderen hervorzuheben.



Zusammengesetztes Konzept der Medien- und Informationskompetenz, UNESCO 2013, Global MIL Assessment Framework, Bereitschaft und Kompetenzen, Paris, Frankreich

MIL umfasst "das gesamte Spektrum kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenzen, die den Gebrauch von Text, Tools und Technologien umfassen; die Fähigkeiten des kritischen Denkens und der Analyse; die Anwendung von Nachrichtengestaltung und Kreativität; die Fähigkeit zur Reflexion und zum ethischen Denken; sowie die aktive Teilnahme durch Teamarbeit und Zusammenarbeit. Es "bezieht sich auf die Fähigkeit, Zugang zu den Medien zu haben, verschiedene Aspekte der Medien und Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten und Kommunikation in verschiedenen Kontexten zu erzeugen. Darüber hinaus tragen zunehmende Hassreden, Fremdenfeindlichkeit und Angriffe auf Flüchtlinge oder Menschen "anderer" Religionen, Ethnien und Hautfarbe, die auf Stereotypen basieren, die durch gefälschte Statistiken, populistische Rhetorik und irreführende Medienberichte, die nicht den Standards des Journalismus entsprechen, geschürt werden, zu der toxischen Mischung bei, der MIL entgegenwirken muss. Tatsächlich können bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten besonders wichtig sein, wenn es darum geht, Online-Hassreden zu erkennen und darauf zu reagieren. MIL ist eine wichtige Bildungsstrategie, um eine strukturelle und nachhaltige Antwort auf Hassreden darzustellen, die im Vergleich zu den komplexen Entscheidungen über ein Verbot oder eine Zensur von Internet-Inhalten oder den Zeit- und Kostenaufwand für rechtliche Schritte, die zu greifbaren Ergebnissen führen können, betrachtet wird. Viele der Initiativen, die MIL als Instrument zur Bekämpfung von Hassreden einsetzen, haben als gemeinsamen Nenner die Betonung auf die Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten und die ethisch reflektierte Nutzung von sozialen Medien (basierend auf Menschenrechtsprinzipien) als Ausgangspunkt für MIL-Fähigkeiten zur Bekämpfung von Online-Hassreden.

MIL-Kompetenzen können die Fähigkeit verbessern, hasserfüllte Internet-Inhalte zu identifizieren und zu hinterfragen, einige ihrer Annahmen, Voreingenommenheit und Vorurteile zu verstehen und die Ausarbeitung von Argumenten zur Konfrontation mit ihnen zu fördern.

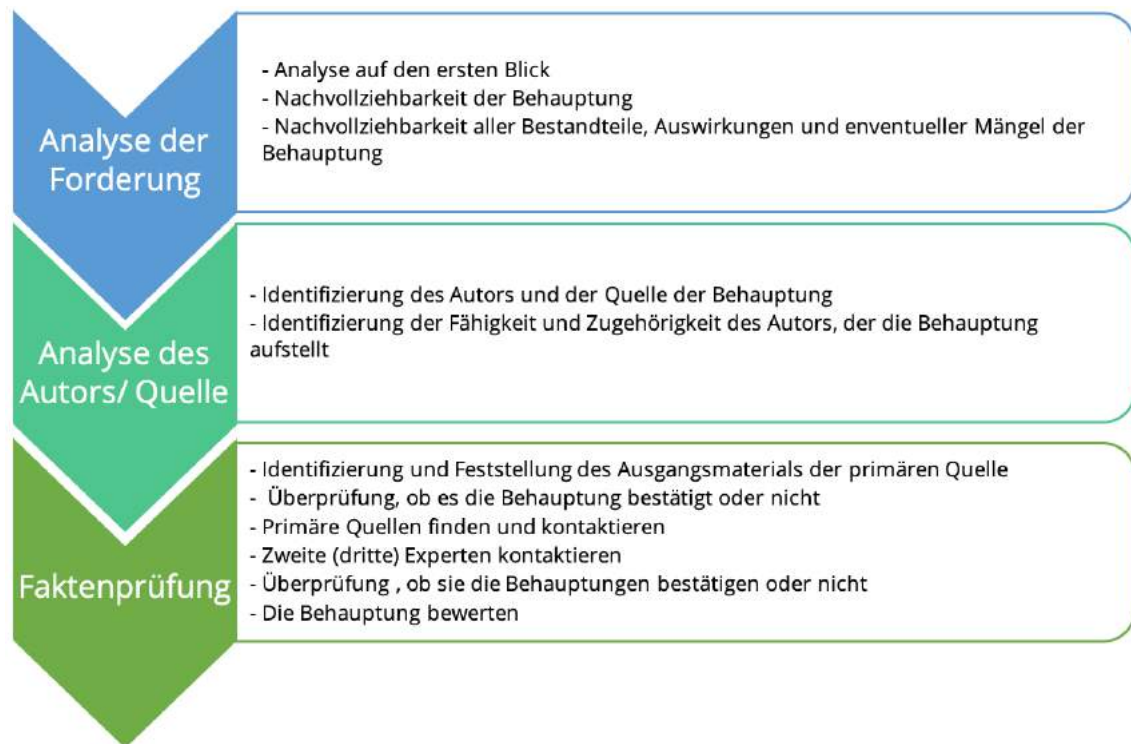
4. FAKTEN ÜBERPRÜFEN

Jede*r, der versucht, andere zu überzeugen, hat einen Ansporn, die Tatsachen zu verdrehen, zu übertreiben oder zu verschleiern. Es ist wichtig, dass die Schüler*innen mit einer Methodik vertraut sind, die es ihnen schließlich ermöglicht, sachlich überprüfbare Behauptungen zu erkennen und Beweise kritisch zu bewerten. Faktenprüfung kann ein Korrekturlesen und die Überprüfung von sachlichen Behauptungen bedeuten, die von Journalisten aufgestellt werden. Die Überprüfung der Fakten, die Teil dieses Abschnitts des PRACTICE Programms zur Prävention von Radikalisierung ist, findet jedoch nicht vor der Veröffentlichung des Inhalts statt, sondern danach. Der Begriff beschreibt vollständig erfundene Sensationsgeschichten, die durch den Einsatz von Algorithmen der sozialen Medien ein breites Publikum erreichen. Im Jahr 2016 war das meistgesuchte Wort bei Google Fake News". Diese neue Welle konzentrierte sich darauf, die Behauptungen der Öffentlichkeit zu überprüfen, um diese viralen Falschmeldungen ("Enten") zu entlarven.

Im Allgemeinen besteht die Überprüfung der Fakten aus drei Phasen: 1) **Feststellung der überprüfbaren Behauptungen**, wobei bestimmt wird, welche wichtigen öffentlichen Behauptungen (a) überprüfbar sind und (b) überprüfbar sein sollten; 2) **Ermittlung der Tatsachen** durch Suche nach den besten verfügbaren Beweisen für die betreffende Behauptung; und 3) **Bewertung der Behauptung** im Hinblick auf die Beweise, in der Regel auf einer Wahrscheinlichkeitsskala. Dies sind selbstverständlich allgemeine Schritte, auch weil die Überprüfung der Fakten keine exakte Wissenschaft ist und es keine Software gibt, die Dokumente untersucht und jedes Mal, wenn etwas fälschlicherweise als Tatsache angegeben wurde, markiert.

Auf internationaler Ebene hat das *International Fact-Checking Network* (IFCN) einen Grundsatzkodex entwickelt, der den Lesern hilft, gute von schlechten Fakten zu unterscheiden. Diese Grundsätze beruhen auf Unparteilichkeit und Fairness, Transparenz der Quellen und der Finanzierung, Transparenz der Methodik (Auswahl, Recherche, Verfassen, Bearbeitung, Veröffentlichung der Fakten) und der Verpflichtung zu einer offenen und ehrlichen Korrekturpolitik.

Auf europäischer Ebene ist EUFACTCHECK das Fact-Checking-Projekt der European Journalism Training Association (EJTA), das eine nachhaltige Lehrplaneinheit zum Thema Faktenprüfung innerhalb eines europäischen Netzwerks von Journalistenschulen aufbauen will und heute Faktenprüfungen von mehr als 150 Studenten und Mitarbeitern aus über 20 EJTA-Schulen sammelt. Sie haben ein Schritt-für-Schritt Ablaufdiagramm für das Fact-Checking entwickelt, um den Schüler*innen und ihren Lehrer*innen zu helfen, eine genaue und einheitliche Methodik beim Fact-Checking zu befolgen. Die Flussdiagramme sind eigens dafür vorgesehen:



Schritte der Überprüfung von Fakten, credits EJTA

EUFACTCHECK bietet auch eine Präsentation über die allgemeinen Prinzipien der Methodik und einige Übungen, die durchgeführt werden können, um sich mit ihrer Terminologie vertraut zu machen. Auch auf nationaler Ebene werden Werkzeuge für die Faktenprüfung entwickelt.

5. ÜBERPRÜFUNG VON SOZIALEN MEDIEN

Es ist eine Tatsache, dass die sozialen Medien die journalistische Arbeit verändert haben. Die Beteiligung des Publikums in Echtzeit hat zu Crowdsourcing-Inhalten geführt, und sogar Berichterstattungsaufgaben wie die Verifizierung können jetzt an das Publikum ausgelagert werden. Die Methoden zur Überprüfung von Inhalten und Quellen erfordern eine ständige Überarbeitung, um die Auswirkungen der digitalen Technologien, des Online-Verhaltens und der Newsgathering-Praktiken widerzuspiegeln. Heutzutage gehören Augenzeugenberichte und Bildmaterial zu den wichtigsten Werkzeugen, auf die ein Journalist

und/oder Nachrichtenverleger zurückgreifen kann, um eine beeindruckende Geschichte zu erzählen. Das schnelle Wachstum der Menge an Bildmaterial, das auf soziale Plattformen hochgeladen wird, wird von drei Hauptfaktoren angetrieben: 1) die weltweite Verbreitung von Smartphones, die mit einer Kamera ausgestattet sind, und von Feature-Phones; 2) der zunehmende Zugang zu kostengünstigen/kostenlosen mobilen Daten; und 3) die Zunahme von globalen sozialen Netzwerken und Social-Messaging-Plattformen, auf denen jede*r Inhalte veröffentlichen und sein eigenes Publikum erreichen kann. Daher sollten die Schüler*innen mit grundlegenden Werkzeugen und Techniken vertraut gemacht werden, um die Überprüfung von Quellen und Inhalten zu erlernen und zu üben, wie z.B:

- ⚙️ **Analyse von Facebook-Accounts:** wie man Online-Tools (z.B. Intel-Techniken) benutzt, um durch die Analyse ihres Facebook-Accounts mehr über eine Quelle herauszufinden.
- ⚙️ **Analyse von Twitter-Accounts:** wie man einige Anleitungen (z.B. Afrika-Check) nutzen kann, um mehr über die Quelle herauszufinden, indem man ihre soziale Geschichte analysiert und so herausfindet, ob es sich um einen Twitter-Bot handelt.
- ⚙️ **Umgekehrte Bildsuche:** wie man Online-Tools (z.B. *Google Reverse Image Search*, *TinEye*, *RevEye* usw.) verwendet, um zu überprüfen, ob ein Bild zur Stützung einer neuen Behauptung oder Veranstaltung wiederverwendet wurde. Mit der umgekehrten Bildsuche können Sie sehen, ob eine oder mehrere Bilddatenbanken eine frühere Version des Bildes enthalten, aber selbst wenn die umgekehrte Bildsuche keine Ergebnisse liefert, bedeutet dies nicht, dass es sich um ein Originalbild handelt, und Sie müssen noch weitere Überprüfungen durchführen.
- ⚙️ **YouTube Data Viewer:** Es gibt keine öffentlich zugängliche "umgekehrte Videosuche" - aber Tools wie *Amnestys YouTuber Data Viewer*, *InVID* und *NewsCheck* können Video-Thumbnails für YouTube-Videos erkennen, und eine umgekehrte Bildsuche auf diesen Thumbnails kann aufdecken, ob frühere Versionen des Videos hochgeladen wurden.
- ⚙️ **EXIF Viewer:** *EXIF* sind Metadaten zu visuellen Inhalten, die eine Vielzahl von Daten umfassen, die von Digitalkameras und Handykameras am Aufnahmeort erstellt wurden, einschließlich Zeit und Datum, Metadaten zum Standort, Gerätedaten usw. Diese Metadaten sind bei der Überprüfung äußerst hilfreich - auch wenn auf *Facebook* und *Twitter* freigegebene Videos keine Metadaten anzeigen und zur Überprüfung die Originalbilddatei benötigt wird.

Diese Werkzeuge stehen kostenlos zur Verfügung und sind mehr oder weniger einfach zu bedienen und erfordern lediglich Grundkenntnisse, um sie anzuwenden. Es gibt allerdings auch fortgeschrittene Techniken, die untersucht werden können, wie zum Beispiel:

- ⚙️ **Geolokalisierung:** der Prozess der Bestimmung, wo ein Video oder Bild aufgenommen wurde. Dies ist möglich, wenn entsprechende Metadaten vorhanden sind: *EXIF*-Daten von Mobiltelefonen verraten oft Koordinaten, und soziale Inhalte werden gelegentlich mit Geotags versehen. Häufig erfordert die Geolokalisierung eine Querverlinkung visueller Merkmale und Orientierungspunkte aus dem Inhalt mit Satellitenbildern, Straßenbildern und visuellen Inhalten aus anderen Quellen.

- ⚙️ **Bestätigung des Wetters (Weather corroboration):** Quellen wie WolframAlpha können historische Wetterdaten aufzeigen, so dass wir überprüfen können, ob das visuell beobachtbare Wetter durch die historische Aufzeichnung bestätigt wird.
- ⚙️ **Schatten-Analyse:** Bei der Online-Untersuchung eines Fotos oder Videos soll die innere Konsistenz der sichtbaren Schatten untersucht werden (d.h. gibt es Schatten dort, wo wir sie erwarten sollten?)
- ⚙️ **Bild-Forensik:** Einige Tools sind in der Lage, Ungereimtheiten in Bild-Metadaten zu erkennen, die auf eine Manipulation hindeuten. Werkzeuge wie *Forensically*, *Photo Forensics* und *IziTru* können Klon-Erkennung und Fehleranalyse durchführen, die nützliche Erkenntnisse liefern könnten.

WIE?

Lehrer*innen können dieses Modul angehen, indem sie theoretisches Lernen (z.B. durch Seminare, Vorlesungen oder Präsentationen) anbieten und durch praktische Übungen (z.B. Arbeitsgruppen) ergänzen. Die Grundidee besteht darin, eine 60-90-minütige theoretische Komponente und einen 90-minütigen bis zweistündigen Workshop oder praktische Aktivitäten einzubeziehen. Die Einheiten können je nach dem Lehr-/Lernrahmen der betreffenden Klasse/Schüler*innengruppe erweitert, verkürzt und/oder auf verschiedene Tage aufgeteilt werden.

Hier folgen mehrere pädagogische Ansätze, die angewendet werden könnten:

- ⚙️ **Ansatz zur Problemanalyse.** Lernen durch das Untersuchen eines Problems, ist ein Schüler*innenzentrierter Lernansatz, der viele Merkmale des erforschenden Lernens, der Problemlösung und Entscheidungsfindung beinhaltet, durch den die Lernenden in den folgenden Phasen der Untersuchung, neue Kenntnisse und Fähigkeiten erlangen: Identifizierung des Problems; Feststellung der grundlegenden Einstellungen und Überzeugungen; Klärung der Fakten und Prinzipien, die dem Thema zugrunde liegen; Ermittlung, Organisation und Analyse von Beweisen; Interpretation und Lösung des Problems; Ergreifen von Maßnahmen und Überprüfung der Konsequenzen und Ergebnisse jeder Phase. Beispiele für den Ansatz der Problemanalyse in MIL umfassen: die Untersuchung von Geschlechts- und Rassendarstellungen durch Medienanalyse; die Untersuchung der Privatsphäre und der Medien durch primäre und sekundäre Dokumentenanalyse; die Untersuchung von Cyber-Mobbing durch ethnographische Forschung.
- ⚙️ **Problemorientiertes Lernen (PBL-Problem-based learning).** Es handelt sich um ein Lehrplanentwicklungs- und Unterrichtssystem, das gleichzeitig die interdisziplinären Grundlagen und Fähigkeiten der Schüler*innen sowie kritische Denk- und Problemlösungsstrategien entwickelt. Es handelt sich um einen hoch strukturierten, kooperativen Lernmodus, der sowohl das individuelle als auch das kollektive Wissen erweitert, indem er die Schüler*innen in die kritische und tiefgreifende Auseinandersetzung mit Problemen des realen Lebens einbezieht. Ein Beispiel für problemorientiertes Lernen in MIL beinhaltet die Gestaltung einer effektiven Sozialmarketing-Kampagne für ein bestimmtes Publikum.

- ❁ **Fallstudie.** Diese Methode beinhaltet eine eingehende Untersuchung einer einzelnen Sache oder eines einzelnen Ereignisses. Sie erfordert eine systematische Art und Weise, Ereignisse zu betrachten, Daten zu sammeln, Informationen zu analysieren und über Ergebnisse zu berichten, was wiederum das Lernen der Schüler*innen durch Nachforschungen unterstützt. Die Schüler*innen könnten eine Fallstudie über die Strategie der Marketingkampagne und die Veröffentlichung eines sehr erfolgreichen Films, eines Bestseller-Buches oder eines anderen Medienprodukts, mit hohem Bekanntheitsgrad, durchführen.

- ❁ **Kooperatives Lernen.** Er bezieht sich auf den instruktiven Ansatz, der die Schüler*innen zusammenbringt, um auf die Erreichung gemeinsamer Ziele hinzuarbeiten. Kooperatives Lernen kann von einfacher, Arbeit in einer Gruppe von zwei Personen bis hin zu komplexeren Formen wie Projektarbeit, "Puzzle-Lernen", geführte Fragen unter Gleichaltrigen und wechselseitiges Lehren reichen. Ein Beispiel für kooperatives Lernen in MIL: Kooperatives Arbeiten in einem "Wiki-Raum".

- ❁ **Textanalyse.** Die Schüler*innen lernen, Textanalysen durchzuführen, indem sie die Codes und Regeln der verschiedenen Mediengenes identifizieren. Mit dieser Art der semiotischen Analyse kann das Verständnis für Schlüsselkonzepte erhöht werden. Beispiel: Die Schüler*innen könnten gebeten werden, einen Medientext auszuwählen, der sie interessiert. Dies könnte ein Nachrichtenbeitrag, ein Video von YouTube oder ein Videoclip aus einer Online-Nachrichtenquelle sein. Teilen Sie die Schüler*innen in Gruppen ein und unterstützen Sie sie bei der Analyse des Publikums, des Zwecks, des Autors, der technischen/inhaltlichen Merkmale und des Kontexts.

- ❁ **Übersetzungen.** Bei diesem Ansatz nehmen die Schüler*innen Informationen, die in einem Medium präsentiert werden, und 'konvertieren' sie in ein anderes Medium. Dieser pädagogische Ansatz kann viele verschiedene Formen annehmen und in einer Vielzahl von Mediensituationen eingesetzt werden. Die Studenten können einen Zeitungsartikel, den sie über einen Vorfall an der Universität geschrieben haben, verwenden und ihn in eine Podcast-Radiomachrichtensendung umwandeln. Oder sie sehen sich einen kurzen Abschnitt eines Kinderfilms an und arbeiten anschließend in kleinen Gruppen, um ein Storyboard zu zeichnen, das der Szene entspricht und die verwendeten Aufnahmen, Winkel und Übergänge identifiziert.

- ❁ **Simulationen.** Sie wird häufig als Strategie in den Film- und Medienstudiengängen eingesetzt. Die Dozenten nutzen die Simulation, um den Studierenden zu zeigen, wie das Medienlernen 'aussieht'. Beispiele: Studierende übernehmen die Rolle eines Dokumentarfilmteams, das eine jugendorientierte Fernsehsendung produziert, oder von Radio-/Internet-Journalisten, die einen Mediendozenten für einen Podcast interviewen, oder von einem Marketingteam der Universität, das ein Werbevideo für angehende Studierende über das Leben an der Universität erstellt.

UNTERSTÜTZENDE MATERIALIEN

HASSREDEN

<https://www.noblesvilleschools.org/cms/lib07/IN01906676/Centricity/Domain/120/9-12-unit4-breakingdownhatespeech.pdf> (EN) Es handelt sich um die Einheit 4, Hassreden abbrechen, im Rahmen des Unterrichtsplans *Digitale Kompetenz und Staatsbürgerschaft* in einer vernetzten Kultur, der vom GoodPlay-Projekt der *Harvard Graduate School of Education* durchgeführt wird. Es umfasst wichtige Fragen, einen Überblick über die Lektion, Lernziele, Materialien und die Vorbereitung auf Hassreden.

<https://paroleostili.it/scuola/> (IT) *Parole O_Stili* ist ein Non-Profit-Verein, der im Juli 2017 in Triest gegründet wurde und sich zum Ziel gesetzt hat, bei den Internetnutzern ein Bewusstsein und Verantwortungsgefühl zu schaffen und sie zu ermutigen, die im "Manifest der nicht feindlichen Kommunikation" zum Ausdruck gebrachten Werte zu teilen und zu erhalten. Ihre Website enthält einen ganzen Abschnitt, der den pädagogischen Werkzeugen gewidmet ist: es gibt Materialien, pädagogische Veranstaltungen für Lehrer*innen, ein Buch für Sekundarschulen, Materialien, die speziell den Kindern gewidmet sind, Treffen zur Bewusstseinsbildung für Schüler*innen in Schulen und auch ein Buch für Mittelschulen (in Arbeit). Die Inhalte sind auf den italienischen Kontext bezogen, sind aber auch auf Englisch verfügbar.

<http://www.nohatespeech.it/> (IT) Dies ist die italienische Sondereinheit der *Jungen Menschen, die Hassreden online bekämpfen*, ein Projekt des Europarates, das darauf abzielt, das Bewusstsein junger Menschen gegen Intoleranz und Gewaltreden online zu schärfen. Es gibt Materialien und Inhalte wie Videos und Links zu anderen europäischen Arbeitsgruppen innerhalb der *Anti-Hassrede-Bewegung*.

INFORMATIONSFehler, FAKTENÜBERPRÜFUNG UND ÜBERPRÜFUNG VON SOZIALEN MEDIEN

<https://factcheckingday.com/> (EN) Dies ist die Website, die zu Ehren des Internationalen Tages der Faktenprüfung (2. April) erstellt wurde. Sie enthält Unterrichtseinheiten, Artikel, ein Quiz und andere interessante Materialien über die Überprüfung von Fakten.

<https://eufactcheck.eu/wp-content/uploads/2019/03/1AnalyseClaim-001.pdf> (EN) Dies ist der Link zu dem von der EJTA entwickelten Flussdiagramm im Rahmen des factcheck.eu-Projekts. Es ist ein sehr interessantes und nützliches Instrument zur Analyse von Aussagen und zur Anleitung des Lesers/ Nutzers bei der Erstellung einer eigenen Idee über die analysierte Aussage/Nachricht, um eine sachgerechte Überprüfung der Inhalte durchzuführen.

<https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf> (EN) Das ist der Bericht der Analyse, die von der Stanford History Education Group durchgeführt wurde, um Schüler*innen über ihr ziviles Online-Denken zu beurteilen - die Fähigkeit, die Glaubwürdigkeit von Informationen zu beurteilen, die die Smartphones, Tablets und Computer junger Menschen überschwemmen. Er sammelt die Folien, Übungen, Fragen und Materialien, die zur Durchführung der Bewertung verwendet wurden, und stellt somit eine wertvolle Denkhilfe dar.

<https://checkology.org/> (EN) Es handelt sich um eine virtuelle Plattform, auf der die Studenten lernen, sich in der anspruchsvollen Informationslandschaft zurechtzufinden, indem sie sich die Fähigkeiten der Nachrichtenkompetenz aneignen. Die Inhalte des virtuellen Klassenzimmers helfen Pädagogen, ihre Schüler*innen mit den Werkzeugen zur Bewertung und Interpretation der Nachrichten auszustatten und zu lernen, wie sie bestimmen können, welchen Nachrichten und anderen Informationen sie vertrauen, welche sie weitergeben und auf welche sie reagieren sollen. Es gibt eine kostenlose Version, die ein Lehrer*innen-Login, einen Lehrer*innenleitfaden mit Anpassung an nationale Standards und umfassende gemischte E-Learning-Strategien, einschließlich Erweiterungen für PBL und bürgerschaftliches Engagement sowie Kundenbetreuung, ermöglicht.

<http://factcheckers.it/materiali/> (IT) *Factcheckers* ist eine kulturelle Vereinigung und das erste Faktenprüfungsprojekt in Italien. Ihre Website enthält Materialien und Ressourcen für verschiedene Zielgruppen, wie z.B. ein Kartenspiel zur Förderung des kritischen Denkens; einen unterhaltsamen Leitfaden für Internetbenutzer; ein interaktives Quiz, um die Leute wissen zu lassen, ob sie in der Lage sind, eine gefälschte Nachricht von einer echten Nachricht zu unterscheiden; einen Leitfaden zum Erkennen gefälschter Nachrichten; ein Video für Entdecker des digitalen Ozeans; den Dekalog des Nachrichten-Erforschers; soziale Karten, die auf Facebook und Twitter ausgetauscht werden können; ein Handbuch für junge Faktenprüfer und andere Inhalte.

MEDIEN- UND INFORMATIONSKOMPETENZ

<http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/modules/> (EN) Diese Website bietet Zugang zu einem internationalen, multimedialen und mehrsprachigen Medien- und Informationskompetenz (MIL) Hilfsmittel für Pädagogen, Forscher und Einzelpersonen. Die Ressourcen (13 Module) können von den Benutzern nach Belieben ausgetauscht, angepasst, verwendet und wieder hochgeladen werden.

https://www.bricks-project.eu/wp/wp-content/uploads/2015/06/Modulo_bricks.pdf (IT) Dies ist das Lernmodul im Zusammenhang mit dem Projekt *BRICKS- Building Respect on the Internet by Combating Hate Speech*, einem von der EU geförderten Projekt, das in fünf europäischen Ländern durchgeführt wird und darauf abzielt, die Verbreitung von Online-Hasreden gegen Migranten und Minderheiten durch Medienkompetenz und die aktive Beteiligung von Web-Benutzern und Autoren von Web-Inhalten zu bekämpfen. Es gibt 13 Arbeitseinheiten, die jeweils durch Überwachungs- und Evaluierungsinstrumente sowie Restitutionsmethoden bereichert werden. Für jede Einheit gibt es einen allgemeinen Überblick, Ziele, Anweisungen, Methoden, Materialien, Strategien zur Einbeziehung der Schüler*innen.

HERAUSFORDERUNGEN UND TIPPS FÜR DIE UMSETZUNG IN VERSCHIEDENEN KONTEXTEN IM UNTERRICHT

Es wird empfohlen, dass die Lehrkräfte lokale/regionale, sprachlich und kulturell relevante Materialien und Beispiele in die Lernaktivitäten - sowohl die theoretischen als auch die praktischen - einbeziehen. Gleichzeitig sollten die Lehrkräfte Dinge weglassen, die als unangemessen, beleidigend für eine*n bestimmten Schüler*in/eine bestimmte Schüler*innengruppe und/oder unproduktiv angesehen werden. Auch das Ersetzen von Text- oder Übungsmaterialien, die aus irgendwelchen Gründen als unangemessen angesehen werden, ist eine Möglichkeit. Darüber hinaus ist es sehr wichtig, die Beispiele und das vorgegebene Material zu aktualisieren, um den Unterricht sinnvoll, relevant und, wenn möglich, anregend für die Teilnehmer*innen zu gestalten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Anpassung der Materialien, falls in der Klasse Muttersprachler (oder fast Muttersprachler) mit Anfängern vertreten sind. In diesem Fall können die Lehrkräfte: Lesetexte umschreiben und die Sprache für unterschiedliche Niveaus entsprechend benoten; schwieriges Vokabular vorab erklären und an die Tafel schreiben, damit sich die Teilnehmer*innen darauf stützen können; gegebenenfalls auf Bilder und visuelle Eingabeaufforderungen aufmerksam machen; eventuelle Beschränkungen der Wortwahl in schriftlichen Übungen verringern; die Verwendung von Wörterbüchern fördern; schwächere Teilnehmer*innen mit stärkeren zu zweit oder in einer Gruppe zusammenbringen; den Teilnehmer*innen Zeit geben, ihre Ideen vor einem Rollenspiel oder einer Diskussion zu sammeln; die Teilnehmer*innen eher nach ihrem Engagement als nach ihren Fähigkeiten benoten. Für Schüler*innen, die bei einigen Aufgaben zusätzliche Unterstützung benötigen, sollten Helfer wie Gleichaltrige oder ein Sonderpädagoge bestimmt werden. Sie können je nach den Bedürfnissen der Lernenden auf verschiedene Weise Unterstützung leisten: Der Helfer kann die Schritte einer Aufgabe entwerfen, bevor der*die Schüler*in sie selbst ausführt; die Helfer können zusätzliche Aufforderungen (verbal, gestikuliert oder teilweise auch physisch) geben, wenn die Schüler*innen sie brauchen; der Helfer kann einige der Aufgabenschritte mit oder für den*die Schüler*in erledigen; der Helfer kann dem*der Schüler*in sofortiges Feedback und zusätzliche Anregungen geben, um Erfolge zu verstärken. Stellen Sie schließlich sicher, dass die verfügbare Ausstattung (z.B. Computer, Smartphones, interaktive Whiteboards, Tablets usw.) für die zugewiesenen Aufgaben geeignet ist, und wenn nicht, passen Sie die Lernaktivitäten auf die verfügbaren an.

LITERATUR

- Amadeu Antonio Foundation, Hate Speech against refugees in Social Media- Recommendations for Action, 2016
- Chan; Jones; Jamieson; Albarracín, Debunking: A Meta-Analysis of the Psychological Efficacy of Messages Countering Misinformation, APS, 2017, available there <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0956797617714579> [last access 29/05/2019]
- Commission of the European Communities, Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe, 2009
- Council of Europe report DGI (2017)09; Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making, 2017
- Council of Europe, Mapping of Media Literacy Practices and Actions in EU-28, 2016
- Graves L., Cherubini F., The rise of fact-checking sites in Europe, Reuters Institute for the Study of Journalism, 2016
- Guess, A. Nagler, J., Tucker, J., Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook, 2019, available there <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA279/Social%20Media/With%20Facebook,%20Blogs,%20and%20Fake%20News,%20Teens%20Reject%20Journalistic%20%E2%80%9CObjectivity%E2%80%9D.pdf> [last access 29/05/2019]
- IFCN, The commitments of the code of principle, available here <https://ifcncodeofprinciples.poynter.org/know-more/the-commitments-of-the-code-of-principles> [last access 28/05/2019]
- Marchi, R., With Facebook, Blogs, and Fake News, Teens Reject Journalistic “Objectivity”, Journal of Communication Inquiry, 2012, available there <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA279/Social%20Media/With%20Facebook,%20Blogs,%20and%20Fake%20News,%20Teens%20Reject%20Journalistic%20%E2%80%9CObjectivity%E2%80%9D.pdf> [last access 29/05/2019]
- Nossel, S. Faking news: fraudulent news and the fight for truth, PEN America, 2017
- Reuters Institute for the Study of Journalism, Digital News Report, 2018
- Stanford History Education Group, Evaluation Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning, 2016
- Stencel, M. Fact-checking booms as numbers grow by 20 percent, Duke Reporters Lab, 2017
- Tambini, D., How advertising fuels fake news. LSE Media Policy Project Blog, 2017
- UNESCO, Journalism, ‘Fake news’ and disinformation, Handbook for Journalism Education and Training, 2018
- Wardle, C., Information Disorder: The Essential Glossary, 2018, available here https://firstdraftnews.org/wp-content/uploads/2018/07/infoDisorder_glossary.pdf?x81849 [last access 29/05/2019]
- Weedon, J., Nuland W., and Stamos, A., Information Operations and Facebook, Facebook Newsroom, 2017

MODUL 4: AKTIVES ZUHÖREN UND OFFENE KOMMUNIKATION

ZIELE DES MODULS

Das Modul bietet Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräften die Gelegenheit, darüber nachzudenken, wie sie die aktuellen Probleme angehen können, die sich aus dem Mangel an Kommunikation und demokratischem Dialog ergeben, die zur Radikalisierung von Jugendlichen führen, und Initiativen zu ergreifen, um die Widerstandsfähigkeit der Schüler*innen zu erhöhen und den Prozess der Radikalisierung, der zu Gewalt führt, zu verhindern. Darüber hinaus ist vorgesehen, dass Lehrer*innen und pädagogisches Fachpersonal über wirksame Lehrmittel und Ansätze für offene Kommunikation und aktives Zuhören informiert werden, um sie in ihrer täglichen Arbeit in der Schule einzusetzen.

Am Ende dieses Moduls sollten die Nutzenden in der Lage sein, die folgenden Themen zu verstehen:

Aktives Zuhören

- Der Prozess des Zuhörens und die verschiedenen Arten des Zuhörens,
- Aktives Zuhören und Beobachten,
- Wie man aktiv zuhören kann

Offene Kommunikation

- Definition von Kommunikation und Kommunikationsprozessen,
- Offene Kommunikation und die Techniken der offenen Kommunikation,
- Barrieren, die Kommunikation verhindern und wie man Kommunikationshindernisse überwindet

Argumentation und Diskussion

- Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen, Selbstwirksamkeit
- Sokratische Methode zum Stellen von Sonderfragen und reziproker maieutischer Ansatz (Reciprocal Maieutic Approach)
- Tipps für eine effektive Argumentation und Diskussion.

WAS?

AKTIVES ZUHÖREN

Prozess des Zuhörens und verschiedene Arten des Zuhörens

Zuhören ist ein Prozess des Empfangens und Reagierens auf gesprochene und/oder nonverbale Botschaften und basiert auf einem Kreis, der aus den folgenden Handlungen besteht: hören, teilnehmen, verstehen, reagieren, sich erinnern.

Allgemeine Arten des Zuhörens:

Differenziertes Zuhören ist die wichtigste Form des Zuhörens und beinhaltet nicht das Verstehen der Bedeutung von Wörtern oder Sätzen, sondern lediglich die verschiedenen Laute, die erzeugt werden.

Ausführliches Zuhören

Ausführliches Zuhören wird durch unterschwellige Botschaften aus der nonverbalen Kommunikation, wie Gesten, den Tonfall und andere körpersprachliche Verhaltensweisen, ergänzt. Diese nonverbalen Signale können die Kommunikation und das Verstehen erleichtern, aber auch verwirren und möglicherweise zu einigen Missverständnissen führen. Bei vielen Hörsituationen ist es notwendig, nach Klärung zu suchen und Fähigkeiten wie Reflexion und Verständnis einzusetzen.

Das Zuhören ist die grundlegendste Komponente der zwischenmenschlichen Kommunikationsfähigkeiten, und es gibt drei Haupttypen des Zuhörens, die in der zwischenmenschlichen Kommunikation am häufigsten vorkommen:

- **Informatives Zuhören** (Zuhören um zu Lernen)
- **Kritisches Zuhören** (Zuhören, um zu bewerten und zu analysieren)
- **Therapeutisches und empathisches Zuhören** (Zuhören, um die Gefühle und die Emotionen des Sprechers zu verstehen).

Aktives Zuhören und Beobachten

Zuhören bedeutet nicht nur, dass man hört, was der Sprechende im Gespräch zu sagen hat, sondern aktives Zuhören bedeutet auch, dass man aufmerksam, ohne zu urteilen, reflektiert, klärt und miteinander teilt und mit allen Sinnen zuhört. Die Dichterin Alice Duer Miller hat über das Zuhören ein Sprichwort: "Zuhören bedeutet, ein starkes, menschliches Interesse an dem, was uns gesagt wird, zu haben".

Es ist wichtig, sich ganz auf den Sprechenden zu konzentrieren, aber auch auf verbale und nonverbale Signale.

Verbale Zeichen des aktiven Zuhörens

- **Positive Verstärkung** - Verwendung von positiven Wörtern und Sätzen, wie z.B.: "Ich sehe", "Ja", "Sehr gut", "Ich verstehe", usw.
- **Erinnern** - Erinnern Sie sich an die Details des Sprechenden und an die Anregungen für die Rede, um den Sprechenden zu ermutigen.
- **Befragung & Klärung** - Durch das Stellen relevanter Fragen ist es möglich, bei dem Redenden

den Eindruck zu erwecken, dass der Zuhörende ein Interesse an der Rede hat, und sicherzustellen, dass die Botschaft des Sprechenden richtig aufgenommen wurde. Das Stellen von offenen Fragen dient der besseren Klärung.

- **Offene Fragen** sind solche, die mehr Gedanken und mehr als nur ein einfaches Wort (ja, nein) erfordern.
- **Reflexion** - Sie basiert auf der genauen Wiederholung dessen, was der Redende gesagt hat, um das Verständnis zu zeigen.

Nonverbale Zeichen des aktiven Zuhörens

- **Lächeln** - Ein Lächeln kann eine starke Bestätigung dafür sein, dass die Botschaften verstanden und wahrgenommen werden, und es zeigt auch, dass Sie zugänglich, vertrauenswürdig und kooperativ sind.
- **Augenkontakt** - Die Aufrechterhaltung des Augenkontakts kann den Redenden stark ermutigen.
- **Körperhaltung** - In einer offenen und empfänglichen Körperhaltung ist es wichtig, dass die Beine nicht gekreuzt und die Arme offen sind.
- **Spiegeln** - Es beginnt mit dem Beobachten der Mimik und der Gestik einer Person und man übernimmt dann dieselben Mimik und Gestik.
- **Ablenkung** - Es ist wichtig, den Blick auf die Uhr oder das Telefon zu vermeiden, mit den Haaren zu spielen oder an den Fingernägeln zu rupfen.

Wie hört man aktiv zu

Es ist erforderlich, den verbalen und nonverbalen Anzeichen für aktives Zuhören zu folgen, die oben angegeben wurden. Weitere Tipps für diejenigen, die aktiv zuhören möchten:

- Vermeiden Sie es, etwas, das gesagt wurde, zu beurteilen und konzentrieren Sie sich darauf, zu verstehen, was der Sprechende meint;
- Unterbrechen Sie nicht und warten Sie bis der Sprechende mit seinem Vortrag fertig ist, falls Sie etwas zu sagen haben;
- Widerstehen Sie jeglichen Ablenkungen;
- Geben Sie positives Feedback;
- Hören Sie empathisch zu, um den Standpunkt des Sprechenden zu verstehen;
- Fassen Sie das Gesagte zusammen und versuchen Sie, die Kernaussage aus dem Vortrag des Sprechenden zu erkennen;
- Entfernen Sie jegliche Störfaktoren aus der Umgebung oder ignorieren Sie sie;
- Beenden Sie nicht die Sätze des Sprechenden nicht;
- Vergessen Sie letztendlich nicht, dass aktives Zuhören eine Fähigkeit ist, die durch Übung entwickelt werden kann.

Aktives Zuhören im Unterricht: Aktives Zuhören ist entscheidend für die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen. Wenn die Schüler*innen wissen, was ihr Lehrer*innen und andere Beteiligte in der Schule sagen, können sie sich als wichtig und emotional mit ihrer Schule verbunden fühlen. Darüber hinaus ist aktives Zuhören ein wirksames Mittel, das von Lehrer*innen im Unterricht eingesetzt werden kann, um das Verständnis für sich selbst zu gewinnen, den Schüler*innen das Gefühl zu geben, verstanden zu werden, und den Lernprozess der Schüler*innen zu unterstützen.

OFFENE KOMMUNIKATION

Definition von Kommunikation und Kommunikationsprozessen

"Kommunikation ist ein Prozess, durch den Informationen zwischen Individuen über ein gemeinsames System von Symbolen, Zeichen oder Verhaltensweisen ausgetauscht werden"
(Merriam-Webster, 2019).

Jede Kommunikation umfasst (mindestens) einen Sendenden, eine Nachricht und einen Empfangenden. Das mag einfach klingen, aber Kommunikation ist in Wirklichkeit ein sehr komplexes Thema. Die Übertragung der Nachricht vom Absender zum Empfänger kann durch eine Vielzahl von Dingen beeinflusst werden. Dazu gehören unsere Emotionen, die kulturelle Situation, das Kommunikationsmedium und sogar unser Standort: Eine genaue, effektive und eindeutige Kommunikation ist in Wirklichkeit äußerst schwierig.

Offene Kommunikation und die Techniken für offene Kommunikation

Offene Kommunikation findet statt, wenn alle Beteiligten eines Gesprächs oder einer Diskussion in der Lage sind, sich gegenseitig ihre Ideen mitzuteilen. Offene Kommunikation wird durch effektive Kommunikation erleichtert, aber sie unterscheidet sich von dieser effektiven Kommunikation. Wirksame Kommunikation findet statt, wenn der Empfänger die Botschaft so versteht, wie sie vom Sender gemeint ist.

Techniken für offene Techniken

- **Aktives Zuhören** - Es gibt einen engeren Zusammenhang zwischen aktivem Zuhören und offener Kommunikation, daher ist es notwendig, das aktive Zuhören für eine offene Kommunikation zu verstärken.
- **Feedback geben**- Feedback ist ein wichtiger Teil der offenen Kommunikation, um zu lernen, wie man Kritik leicht und gut annehmen kann.
- **Die Kommunikation positiv zu halten**- es ist wichtig, positive Aussagen zu treffen, anstatt negative.
- **Vertrauen, Empathie, Vielfalt, Respekt, Geduld und Sympathie** - es ist notwendig, sich dieser Tatsachen bewusst zu sein und sie bei der Kommunikation mit jemandem einzusetzen.

Hindernisse, die eine offene Kommunikation verhindern & Tipps zur Überwindung von Kommunikationshindernissen:

- Mangelnde Aufmerksamkeit, Interesse, Ablenkung oder Bedeutungslosigkeit für den Empfänger.
- Unterschiede in der Wahrnehmung und den Standpunkten.
- Mangel an Vertrauen, Empathie, Vielfalt, Respekt, Geduld und Sympathie.

Darüber hinaus führen physische Hindernisse, Wahrnehmungsbarrieren, kulturelle Hindernisse, emotionale Hindernisse, Sprachbarrieren, Sprachunterschiede, Geschlechterbarrieren, zwischenmenschliche Hindernisse zu Kommunikationshindernissen.

Tipps zur Überwindung von Kommunikationshindernissen

- Seien Sie sich der Tatsache bewusst, dass jeder Mensch unterschiedliche Eigenschaften hat, die sich aus dem unterschiedlichen schulischen, sozialen und kulturellen Hintergrund ergeben, und dass jeder Mensch einen anderen Kommunikationsstil übernehmen kann, und beachten Sie, dass diese Unterschiede zu Hindernissen bei der Kommunikation (wie oben beschrieben) und dem Respekt vor den Unterschieden im Unterricht führen können.
- Verwendung einer einfachen Sprache
- Aktives Zuhören
- Vertrauen, Empathie, Vielfalt, Geduld und Sympathie bei der Kommunikation aufbauen
- Vermeiden Sie eine Informationsflut.

Offene Kommunikation im Unterricht: Offene Kommunikation ermöglicht allen die gleichwertige Teilnahme am Unterricht. Darüber hinaus erleichtert sie den Lernprozess, ermöglicht es den Schüler*innen, ihre Ziele zu erreichen, erhöht die Möglichkeiten für erweitertes Lernen, stärkt die Verbindung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen und schafft eine insgesamt positive Erfahrung für alle Akteure im Lern- und Lehrprozess.

Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte sollten sich der Barrieren beim Zuhören und Wahrnehmungsbarrieren sowie der mündlichen Barrieren bewusst sein, die eine offene Kommunikation verhindern.

- **Barrieren beim Zuhören:** Die Lehrkraft sollte darauf achten, emotionale Reaktionen auf ein Minimum zu beschränken und sich auf das konzentrieren, was der*die Schüler*in sagt. Außengeräusche wie Telefon- oder Baulärm können das Zuhören manchmal erschweren. Dieser Lärm von außen sollte im Unterricht so gering wie möglich gehalten werden. Darüber hinaus muss der*die Lehrer*in den Schüler*innen klarmachen, dass sie sich die nötige Zeit nehmen müssen, um zu verstehen, was andere Menschen sagen.
- **Sprachbarrieren:** Zu den Problemen bei der mündlichen Kommunikation gehört die Verwendung von Wörtern mit mehrdeutiger Bedeutung. Der*die Lehrer*in muss sicherstellen, dass die Schüler*innen die Bedeutung der Wörter eindeutig verstehen.
- **Wahrnehmungsbarrieren:** Die Schüler*innen können die gleiche Botschaft erhalten und hören, sie aber auf unterschiedliche Weise interpretieren. Der*die Lehrer*in sollte auch lernen, sich sowohl auf die positiven als auch auf die negativen Aspekte eines Gesprächs im Unterricht zu konzentrieren.

Um eine effektive offene Kommunikation im Unterricht durchzuführen, muss man versuchen, verschiedene Perspektiven zu verstehen und sich der Tatsache bewusst zu werden, dass andere Personen, mit denen man diskutiert, wahrscheinlich andere Ideen und Meinungen vertreten werden. Es wird also angenommen, dass sich andere Meinungen durch andere Erfahrungen gebildet haben, die sich von Ihren eigenen unterscheiden. Sagen Sie einer Person niemals, dass sie falsch liegt. Der erste Schritt, um die Überzeugungen und Ansichten anderer zu würdigen, ist der Glaube, dass andere etwas zu Ihrem Lernprozess beitragen können, und die Wahrnehmung jedes Einzelnen ist einzigartig, und es ist wichtig, einfach bewusst anderen Menschen zuzuhören und vielleicht sogar die eigene Denkweise zu ändern. Diese Unterschiede beruhen auf kulturellen Unterschieden, d.h. den verschiedenen Überzeugungen, Verhaltensweisen, Sprachen, Praktiken und Ausdrücken, die als einzigartig für Mitglieder einer bestimmten Ethnie, Rasse oder nationalen Herkunft gelten.

WIE?

AKTIVES ZUHÖREN

Hier ist eine ziemlich klare und einfache Übung, die im Unterricht durchgeführt werden kann, um das aktive Zuhören zu fördern.

SLANT ist eine Strategie, die Sie auf einer Grafik im Klassenzimmer aufhängen können und die Schüler*innen daran erinnert, danach zu LEBEN.

(S)it Setzen Sie sich aufrecht und so nah wie möglich zum Sprechenden.

(L)isten Hören Sie mit Augen, Ohren und Herz zu.

(A)sk Stellen Sie Fragen.

(N)od Nicken Sie, um zu zeigen, dass Sie das Gehörte aufnehmen.

(T)rack Verfolgen Sie den Sprechenden mit ihren Augen.

OFFENE KOMMUNIKATION

Kommunikation ist ein bidirektionaler Prozess, der der Kreativität und der menschlichen Entwicklung nahekommt. Umgekehrt basiert das Konzept der Übertragung beim Lernen auf einem Kanal, der einen Sender und einen Empfänger einer Nachricht verbindet, so dass es in diesem Fall keine aktive Beteiligung des Empfängers gibt. In der Erziehung ist es unerlässlich, die gegenseitige Kommunikation zu fördern, um sich selbst und andere zu erziehen, aber auch um gemeinsam zu entscheiden und den Menschen als Individuum zu schätzen. Das Pflanzen von Fragen ermöglicht Antworten zum Keimen.

Eine nützliche Methode zur Förderung der offenen Kommunikation im Unterricht ist die sokratische *Methode zur Untersuchung von Fragen und der Danilo Dolci Reciprocal Maieutic Ansatz, der sich von der ersten Methode ableitet.*

Die sokratische Methode basiert auf der Methode des durchdachten Dialogs. Sokrates, der frühe griechische Philosoph/Lehrer, glaubte, dass eine disziplinierte Methode des durchdachten Fragens es dem*der Schüler*in ermöglicht, Ideen logisch zu untersuchen und die Gültigkeit dieser Ideen zu bestimmen. Bei dieser Technik bekennt sich der*die Lehrer*in zur Unkenntnis des Themas, um mit den Schüler*innen in einen Dialog zu treten.

Die sokratische Fragetechnik ist eine effektive Methode, um die Ideen der Schüler*innen gründlich zu untersuchen. Sie kann auf allen Lernebenen eingesetzt werden und ist ein hilfreiches Werkzeug für alle Lehrkräfte. Sie kann auch an verschiedenen Stellen innerhalb einer Einheit oder eines Projekts eingesetzt werden. Durch die Anwendung der sokratischen Frage fördern die Lehrer*innen das unabhängige Denken ihrer Schüler*innen und geben ihnen die Verantwortung für das, was sie lernen. Darüber hinaus befähigen Lehrer*innen die Schüler*innen, ihre Fähigkeiten zur effizienten Argumentation und Diskussion im Unterricht durch sokratische Fragen zu verbessern, indem sie lernen, wie man sinnvolle Fragen stellt.

Das gezielte Stellen von Fragen zu Schlüsselthemen und -ideen bei der Diskussion eines Literaturwerkes ist ein nützlicher Weg, um die offene Kommunikation im Klassenzimmer zu fördern. Fragen wie "Ist

Wahrheit absolut oder relativ?“ oder “Was macht uns zu Menschen?“ beschäftigen Schüler*innen, auch wenn es Fragen sind, die in einer einstündigen Unterrichtsstunde (oder einem ganzen Leben) unmöglich zu beantworten sind. Zur Unterstützung der Argumentation bearbeiten die Schüler*innen den Text, über den sie diskutieren. Innerhalb der Diskussion ergeben sich mehrere Standpunkte, und die Klasse denkt kritisch darüber nach, wie der Text mit diesen Kernfragen umgeht.

Basierend auf der sokratischen Methode entwickelte Danilo Dolci eine Methode mit dem Namen “The Reciprocal Maieutic Approach“ (RMA): Sokrates’ Maieutik ist in eine Richtung gehend, während für Danilo Dolci der Begriff des Wissens aus der Erfahrung kommt und eine wechselseitige Beziehung notwendig ist.

RMA ist eine Gruppenkommunikationsstrategie (Habermas, 1986), die es allen Mitgliedern der Gruppe ermöglicht, ihre Ideen und Meinungen zu äußern und dadurch zur Entwicklung einer gemeinsamen Idee beizutragen, um eine Veränderung im individuellen und kollektiven sozialen/politischen/ wirtschaftlichen/ bildungspolitischen Bereich herbeizuführen (Mangano, 1992). Es hat eine umfassendere Gültigkeit als pädagogischer Ansatz, so dass es an verschiedene Themen und Situationen angepasst werden kann, wobei das partizipatorische Lernen in einer gewaltfreien, anregenden und kooperativen Umgebung für erwachsene Lernende gefördert wird.

Annahmen von RMA

- Der Dialog als Instrument für gegenseitige Forschung und aktive Teilnahme.
- Jeder Mensch hat ein internes Wissen, das sich aus der Erfahrung ergibt.
- Wissen ist dynamisch und in ständiger Entwicklung, und es sollte innerhalb einer Gruppe aufgebaut werden. Jede*r, der*die in einer Gruppe eingebunden ist, kann ein Faktor der Veränderung sein.

Charakteristika des Ansatzes

- Betonung der Erfahrung des Einzelnen und der Gruppe.
- Tiefgehende Analyse der Basis/Teilnahme aller am Prozess, wodurch wir die unsere tatsächlichen Bedürfnisse und unsere tatsächliche Verantwortung für eine Veränderung verstehen.
- Verbindung mit der Realität, um konkrete Probleme zu erkennen, ein gegenseitiges Bewusstsein zu entwickeln und positive Lösungen zu finden.
- Komplexe Bilder der Realität erschaffen, durch die Pluralität der Standpunkte und den Beitrag aller.
- Die Horizontalität des Prozesses: Machtteilung anstatt Herrschaft und Konzentration der Macht.
- Aktive Teilnahme. Aktives Zuhören. Kommunikation. Konfrontation. Kooperation. Gewaltlosigkeit. Kreativität. Selbstreflexion. Offenheit.

Der RMA Lernprozess

Der RMA-Lernprozess beginnt mit einem langfristigen Prozess der Analyse und Diskussion über sinnvolle Themen für die Gruppe, wobei man tief in die Gefühle, inneren Perspektiven und Bedürfnisse der Menschen eindringt. Das letztendliche Ziel besteht nicht darin, irgendeine “wahre Bedeutung“ zu erkennen, sondern vielmehr zu überprüfen, wie Bedeutungen in vielerlei Hinsicht bei verschiedenen Menschen “mitschwingen“, und, was noch wichtiger ist, sie durch einen gemeinsamen Erfahrungsprozess der gegenseitigen Entdeckung und des gegenseitigen Respekts zu rekonstruieren.

Allmählich entsteht durch den Dialog ein Gruppensinn als ein Prozess, in dem der Teilnehmende lernt, dass die Gruppe ein Organismus ist, in dem man als Person geschätzt wird und an der Bildung einer demokratischen Gesellschaft teilnehmen kann.

Im RMA-Prozess ist die Ausbildung im klassischen Sinne des Wortes, also "e-ducere", vorgesehen. Es zielt darauf ab, gemeinsam zu entdecken, zu lösen, zu entscheiden, zu lernen, zu entwerfen, zu denken, zu bauen sowie sich selbst tiefer kennen zu lernen, indem der Beitrag eines jeden Einzelnen voll und ganz geschätzt wird.

Der Bildungsprozess verläuft in zwei Bereichen: die echten Diskussionen, die stattfinden und die konkrete Ergebnisse bringen können, und die Entwicklung von Kompetenzen durch die Diskussionen und Gruppensitzungen. Die Erfahrung, auf diese Weise Entscheidungen zu treffen, zu lernen, die eigenen Anforderungen an die der anderen zu modifizieren und zu koordinieren, und zu lernen, vorausschauend zu planen, sowohl persönlich als auch in der Gruppe, ist für jeden wichtig.

Die Konversation ermutigt die Lernenden, sich auszudrücken. Die Bereitschaft zum Zuhören ermöglicht es dem Pädagogen, sich der Denk- und Sichtweise der Lernenden anzunähern. In diesem Sinne fördert die RMA die Entwicklung des Entdeckungspotenzials eines jeden Menschen, sie schafft und drängt zu wesentlichen Konfrontationen und Begegnungen, um die Fähigkeit zu analysieren, sich etwas vorzustellen und zu erproben, die Realität zu verändern und gewaltlos zu handeln.

UNTERSTÜTZENDES MATERIAL

LEITFADEN FÜR EINEN RMA-WORKSHOP

Vorbereitung eines RMA-Workshops

Wenn vor dem Workshop ein bestimmtes Thema festgelegt wird, das diskutiert werden soll, ist es für jeden ratsam, sich vorab darauf vorzubereiten (durch Lesen von Texten), Nachforschungen vorzunehmen, Artikel, Texte, Bilder usw. mitzubringen. In diesem Fall wird das Thema, das die Teilnehmer*innen diskutieren, vor der Sitzung festgelegt, da es notwendig ist, dass sich alle auf ein Thema einigen.

Der RMA-Workshop

Beim ersten Treffen ist es wichtig, dass sich die Teilnehmer*innen persönlich vorstellen oder ihren persönlichen Wunsch beschreiben.

Der RMA-Koordinator stellt das Thema oder eine "wichtige Frage" vor. Bsp. Was ist nach Ihrer persönlichen Erfahrung Frieden? Was ist Krieg?

Der Workshop sollte als ein Prozess der dialektischen Untersuchung beginnen, der einfach sein und auf einer offenen demokratischen Struktur basieren sollte, ohne jeden Zwang, jegliche Auferlegung, mystische Abweichungen oder dogmatische Schließung.

Der RMA-Koordinator koordiniert die Gruppendiskussion, um jedem Teilnehmenden während jeder Sitzung die nötige Zeit zu geben, so dass jede*r sich zu dem Thema, entsprechend seinem*ihrem eigenen Stil und seiner Persönlichkeit, äußern kann.

Während der Einheit fragen Sie, wann die Teilnehmer*innen sprechen möchten, und schaffen so eine Ordnung, die respektiert werden sollte. Es ist eine bewährte Methode für alle Teilnehmer*innen, ihre Meinung zu dem Thema zu äußern, da dies dann die individuelle Verantwortung erfordert, die jede*r von uns in seinem eigenen Leben haben sollte.

Es ist wichtig, dass jede*r aktiv auf die Stimme des*der anderen hört.

Der Koordinator könnte auch die Teilnehmer*innen einladen, das Wort zu ergreifen, die schweigen, und ihnen die Möglichkeit geben, die Teilnahme anzunehmen oder abzulehnen.

Es ist jedoch Sache des RMA-Koordinators, Momente der Stille zuzulassen und sogar zu fördern, in denen die Menschen nicht unbedingt zu einer Antwort gedrängt werden, sondern vielmehr schweigend darüber nachdenken, was sie gerade von anderen Menschen gehört haben, und dann darüber sprechen.

Es ist wichtig, die Mosaikmetapher in die Praxis umzusetzen, Zusammenhänge zu finden, Verbindungen durch Assoziation von Ideen und Analogien herzustellen. Die Fragmente des Wissens, der Erfahrung, der Hypothese, die von allen aufgestellt wurden, werden dank jedes Beitrags allmählich miteinander in Beziehung gesetzt.

Der RMA-Koordinator könnte eingreifen und seinen eigenen Standpunkt vertreten, um eine echte Wechselwirkung zu ermöglichen. Er sollte jedoch die Gruppendiskussion nicht durch die Äußerung seiner persönlichen Meinung zum diskutierten Thema beeinflussen; vielmehr sollte er auf einer eher methodischen Ebene die gegenseitige Kommunikation fördern, die Diskussion wieder in Gang bringen, weitere Erklärungen und/oder Beispiele aus den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden erfragen usw.

Es ist wichtig, dass der RMA-Koordinator während der Diskussion festhält, was die Teilnehmer sagen.

Am Ende des Workshops bittet der RMA-Koordinator alle Teilnehmer*innen um eine kurze Evaluierung über ihre persönlichen Erfahrungen und über das, was sie in der Gruppe gelernt haben. Diese abschließende Auswertung ermöglicht den Teilnehmenden ein gegenseitiges Feedback.

Der RMA-Koordinator beendet den Workshop, indem er eine kurze Zusammenfassung dessen gibt, was während der Sitzung gesagt wurde, und Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen zieht.

HERAUSFORDERUNGEN UND TIPPS FÜR DIE UMSETZUNG IN VERSCHIEDENEN UNTERRICHTSKONTEXTEN

MÖGLICHE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE IMPLEMENTIERUNG IN VERSCHIEDENEN UNTERRICHTSKONTEXTEN.

- Unterschiede in der Wahrnehmung: Jede*r Schüler*in hat eine unterschiedliche Wahrnehmung bezüglich der Unterrichtsstunde. Versuchen Sie, so viel wie möglich über Ihre Schüler*innen zu erfahren, bevor die Kommunikation stattfindet.
- Erwartungen: Die Erwartungen der Schüler*innen an das Unterrichtsfach und den Lernprozess können variieren. Es ist erforderlich, dass sich die Lehrkraft der unterschiedlichen Erwartungen bewusst ist und die Erwartungen der Schüler*innen bestimmt und den Fortschritt der Schüler*innen beobachtet.
- Emotionen: Die Emotionen sowohl des*der Lehrer*in als auch der Schüler*innen können das Verständnis der Aussage ernsthaft beeinträchtigen. Deshalb sollte der Lehrer*innen seine emotionale Intelligenz entwickeln, um seine eigenen Gefühle und die Emotionen der Schüler*innen besser verstehen und bewältigen zu können.
- Zuhören: Lehrer*innen können während des Lernprozesses müde oder abgelenkt sein, Lehrer*innen sollten sich verschiedener Methoden bewusst sein, um das mangelnde Interesse oder die fehlende Motivation in der Klasse zu verringern.
- Überfrachtung mit Nachrichten: Die Schüler*innen können nicht alle Informationen der Nachricht verarbeiten. Lehrer*innen sollten nicht zu viele Informationen geben und es sollte ein Gleichgewicht zwischen dem praktischen und technischen Lernprozess bestehen.

TIPPS UND HILFREICHE STRATEGIEN FÜR DIE IMPLEMENTIERUNG IN VERSCHIEDENE UNTERRICHTSKONTEXTE:

- Vertrauen zu den Schüler*innen in der Klasse aufbauen und aufrecht erhalten
- Bestreben, mehr über die Sprache, die Werte, den emotionalen Status, die sozialen Bräuche und Lernstile der Schüler*innen, die individuellen Bedürfnisse und den Unterstützungsgrad ihrer Familie zu erfahren
- Anpassen verschiedene Unterrichtsstrategien unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler*innen und Auswahl von Strategien und Ressourcen, die die Stärken und Interessen der jeweiligen Schüler*innen nutzen
- Einsatz von Bewertungsinstrumenten, um den Fortschritt der Schüler*innen genau zu überwachen
- Entwicklung einer Unterrichtskultur, die dazu beiträgt, unabhängig von Lernniveau, kulturellem Hintergrund und Interesse selbst motivierte Lernende zu fördern

LITERATUR

What is the SLANT Strategy and How does it Improve Student Achievement? [online] Available at: <https://k12teacherstaff-development.com/tlb/what-is-the-slant-strategy-and-how-does-it-improve-student-achievement/> [Accessed 26 Jun. 2019].

Merriam-webster.com. (2019). *Definition of COMMUNICATION*. [online] Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/communication> [Accessed 26 Nov. 2019].

Unl.edu. (2019). *Asking Good Questions: Socratic Method in the Classroom | Graduate Connections | Nebraska*. [online] Available at: <https://www.unl.edu/gradstudies/connections/asking-good-questions-socratic-method-classroom> [Accessed 26 Jun. 2019].

What is Open Communication. (n.d.). Retrieved from <https://www.igi-global.com/dictionary/open-communication/21169>.

What is Cultural differences? HR Definitions & Examples. (n.d.). Retrieved from <https://www.mightyrecruiter.com/recruiter-guide/hiring-glossary-a-to-z/cultural-differences/>.

EDDILI - To EDucate is to make possible the DIScovery of Life – RECIPROCAL MAIEUTIC APPROACH In adult education - Edited by Amico Dolci and Fausto Amico - Lifelong Learning Programme - Sub-Programme Grundtvig [Available at <https://danilodolci.org/media/English.pdf>].

MODUL 5: AUFGESCHLOSSENHEIT & KREATIVES DENKEN

ZIEL DES MODULS

Dieses Modul widmet sich zwei Aspekten, die eng miteinander verbunden sind: Aufgeschlossenheit und kreatives Denken. Das Modul ist in zwei Teile gegliedert: Der erste Teil enthält allgemeine Informationen, Vorteile, Fähigkeiten, Kompetenzen und Lernziele des Moduls. Der zweite Teil analysiert verschiedene Ansätze, Methoden und Strategien und stellt Ressourcen bereit, die Lehrer*innen dabei unterstützen können, eine kreative und offene Lernumgebung zu organisieren, zu planen und aufzubauen.

Vorteile des Moduls

Dieses Modul soll Lehrer*innen bei der Umsetzung von folgenden Zielen unterstützen:

- Förderung der Meinungsfreiheit durch Schüler*innen bei gleichzeitiger Gewährleistung eines sicheren Umfelds für gefährdete Schüler*innen.
- Entwicklung individueller Fähigkeiten der Schüler*innen
- Steigerung des Interesses der Schüler*innen am Fach durch neue Perspektiven
- Schaffung eines offenen und kreativen Klimas im Klassenzimmer
- Förderung der Neugier auf neue Ideen, Ansätze, Standpunkte, Kulturen, etc.
- Schaffung eines kooperativen Arbeitsumfeldes
- Steigerung des Selbstwertgefühls und der Problemlösungsfähigkeiten
- Entwicklung konstruktiver Problemlösefähigkeit
- Herausarbeiten von Nuancen zwischen polarisierenden Positionen

Kompetenzen, die mithilfe dieses Moduls gefördert werden können:

- Aufbau positiver, nicht wertender Beziehungen zu den Schüler*innen
- Aufgeschlossenheit bei der Diskussion sensibler Themen zeigen
- Schaffung sicherer, motivierender und integrativer Lernumgebungen in der Schule

Inhalte des Moduls:

- Demokratische Führung, aktives Zuhören
- Regulierung der eigenen Emotionen
- Mediation und Konfliktlösung

Nach der Bearbeitung des Moduls sind Sie in der Lage:

- Die Bedeutung von Aufgeschlossenheit und kreativem Denken in Bildungsprozessen und in der Radikalisierungsprävention einzuordnen
- Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Förderung kreativer Denkprozesse im schulischen Bereich einzuschätzen

WAS?

Kreative Fähigkeiten sind allen Menschen grundsätzlich angeboren und alle Menschen haben ein kreatives Potenzial, das es zu entfalten gilt. Kleine Kinder setzen sich im Spiel kreativ mit ihrer Umwelt auseinander, wobei sie ihre Fantasie nutzen, Situationen und Möglichkeiten spielerisch zu erkunden. Während der Schulzeit kann die kindliche Kreativität als Folge von Leistungsdruck und Überforderung verkümmern.

Ken Robinson, britischer Autor, Sprecher und internationaler Berater für Bildung, plädiert für mehr Kreativität in der Schule. Er argumentiert, dass in der Schule Kinder dazu ausgebildet werden, gute Arbeiter zu werden anstatt kreativ Denkende zu erziehen. Er rechtfertigt dies mit der Begründung des Bildungssystems auf veralteten Ideen beruhen. Schüler*innen würden hier dazu sozialisiert, Angst zu haben, Fehler zu machen, da in der Schule eine eingeschränkte Vorstellung von "nur einer richtigen Antwort" vorherrsche, statt originellem Denken und Ideen Raum zu geben (Ken Robinson, TED talk, How schools kill creativity).

Um diese eingeschränkte Perspektive zu vermeiden, sollten Lehrer*innen, Kreativität und Aufgeschlossenheit bestmöglich fördern. Beides sind wertvolle Fähigkeiten für Schüler*innen, die dazu beitragen können, Probleme und Situationen aus einer neuen Perspektive zu betrachten und offen für die Vielfalt menschlicher Erfahrungs-, Wissens- und Glaubenssysteme zu sein.

KREATIVES DENKEN

Kampylis und Berki (2014) definieren kreatives Denken folgendermaßen:

Kreatives Denken ist definiert als dasjenige Denken, das es Schüler*innen ermöglicht, ihre Vorstellungskraft auf die Generierung von Ideen, Fragen und Hypothesen anzuwenden, mit Alternativen zu experimentieren und ihre eigenen sowie die Ideen, Endprodukte und Prozesse ihrer Klassenkamerad*innen zu bewerten.

Daher bedeutet „eine kreativ denkende Person zu sein“, etwas aus einer neuen Perspektive zu betrachten, entsprechend der eigentlichen Definition von "thinking outside the box". Diese Fähigkeit beinhaltet das Nachdenken über Dinge, die noch niemand zuvor in Betracht gezogen hat.

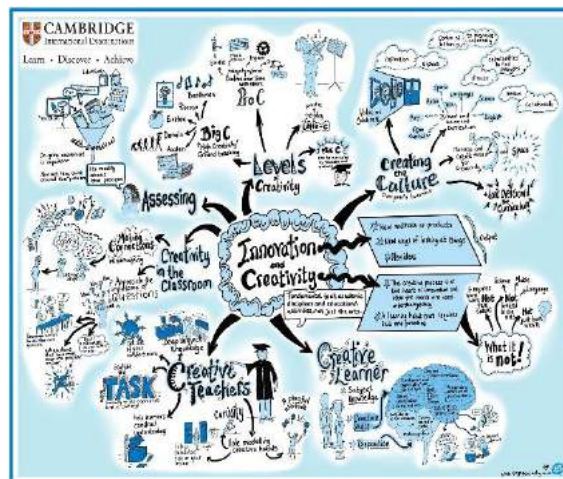


Abbildung 1. Developing the Cambridge Learner Attributes guide, Cambridge Assessment International Education. 53-74

Ein Konzept, das im engen Zusammenhang mit kreativem Denken steht, ist der Begriff des divergenten Denkens. Dieser Begriff wurde von Joy Paul Guilford (1950) in seinem Artikel „Creativity“ veröffentlicht in „American Psychologist“ eingeführt. Dieses Konzept bezeichnet den Prozess oder die Methode, mit der kreative Ideen generiert werden, indem viele mögliche Lösungen erforscht werden.

Der Prozess der Kreativität wurde später von Edward de Bono genauer geklärt. De Bono prägte vor allem den Begriff „laterales Denken“, der ein Synonym für „kreatives Denken“ ist.

Laterales Denken ist definiert als ein mentaler Prozess der Generierung verschiedener Ideen zur Problemlösung, mit einem indirekten und kreativen Ansatz über eine Argumentation, die nicht sofort offensichtlich ist im Gegensatz zu einem schrittweisen Ansatz (Oxford English Dictionary, 2019).

Aufgeschlossenheit wird definiert als die Bereitschaft, Ideen und Meinungen zu berücksichtigen, die neu oder anders sind als die eigenen (Oxford English Dictionary, 2019). Die Fähigkeit zur Aufgeschlossenheit ist eng mit dem kreativen Denken verbunden und ermöglicht es Schüler*innen, grenzüberschreitend Sachverhalte und Zusammenhänge zu erforschen. Aufgeschlossenheit ermöglicht es, Annahmen zu überdenken, Fehlinformationen zu erkennen und alternative Wege zur Entscheidungsfindung zu finden. Aufgeschlossen zu sein gibt den Lernenden auch die Möglichkeit, zu erforschen, wie unterschiedlich Menschen auf der ganzen Welt denken und handeln, indem sie Erfahrungen, Überzeugungen, Werte und Perspektiven usw. berücksichtigen, die sich von den eigenen unterscheiden.

Eine Erziehung zur Aufgeschlossenheit kann darüber hinaus einer Verengung von Sichtweisen entgegenwirken, die sich ergeben, wenn Schüler*innen nur das verfolgen, was sie interessiert. Gleichzeitig wird hierdurch indirekt und langfristig ein Beitrag geleistet, gesellschaftliche besser Probleme zu lösen, indem eine Vielfalt von Denkweisen zu einem Thema berücksichtigt wird.

Oft haben Lehrer*innen den Wunsch, ein offenes und kreatives Klima in der Klasse zu schaffen. Hier stehen kreative, und anregende Möglichkeiten zur Planung und Strukturierung des Lernens zur Verfügung. Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass kreatives Lernen und kreatives Lehren sich in einem Wechselspiel gegenseitig bedingen, so dass die verantwortliche Lehrkraft maßgeblich zur Entwicklung der Kreativität in der Klasse beitragen kann (Lin Y, 2019).

WIE?

Kreativität und Aufgeschlossenheit erfordern ein sicheres Umfeld, in dem man Dinge spielerisch erproben, autonom handeln und Risiken eingehen kann. In der Förderung eines kreativen und aufgeschlossenen Klimas sind Lehrer*innen auch Vermittler*innen, die dafür verantwortlich sind, ein Klassenklima herzustellen, in dem Ihre Schüler*innen kreative Antworten auf Probleme entwickeln können.

Somit gilt es Kreativität generell als Teil des Lernens zu etablieren und das Lernklima so zu gestalten, dass Kreativität gefördert und wertgeschätzt wird. Dazu sollten Lehrer*innen vermitteln, dass eine vermeintlich „falsche“ Antwort immer relativ zu sehen ist. Dies kann u. a. dadurch erreicht werden, dass Lehrende stärker Wert darauf legen unterschiedliche Antworten zu hören, anstatt nur eine (vermeintlich richtige). Das kann dazu beitragen eine wertschätzende und partizipative Lernumgebung zu schaffen, in

der die Schüler*innen darauf vertrauen können, dass sie Fehler machen dürfen (Lin Y, 2019). Es stehen unterschiedliche Methoden und Strategien zur Verfügung um dies zu erreichen. Der folgende Abschnitt beschreibt beispielhaft didaktische Methoden und kreative Ansätze, die in diesem Zusammenhang eingesetzt werden können.

⚙️ **Brainstorming** ist eine Möglichkeit, Ideen zu einem bestimmten Thema oder Problem frei fließen zu lassen. Diese Technik ist besonders in Gruppen hilfreich, um Problemlösefähigkeiten zu fördern und kreative Ideen schnell und effizient umzusetzen. Die Zeitbegrenzung regt den Geist an, weil dieser unter Druck arbeitet. In einer Brainstorming-Sitzung muss ständig auf neue Reize reagiert werden. Sobald jemand etwas anderes vorschlägt, kann dies den Gedankenfluss plötzlich in eine ganz andere Richtung lenken und neue Wege müssen beschritten werden. Um mögliche Lösungen für das Thema oder das Problem zu erzielen, es ist wichtig, verschiedene Denkrichtungen einzuschlagen und auch mal bewusst einen anderen Blickwinkel als den üblichen zu wählen. Während der Brainstorming-Sitzung soll die Lehrkraft die Rolle der Moderation übernehmen, um alle in das Brainstorming einzubeziehen und die Ideenfindung zu unterstützen sowie alle Schüler*innen zu ermutigen, angstfrei an der Sitzung teilzunehmen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Lehrkraft den Schüler*innen klarmacht, wie wichtig es ist, allen geäußerten Ideen Gehör zu schenken und über den Tellerand hinauszudenken.

Im folgenden Abschnitt wird erläutert, wie eine Brainstorming-Sitzung durchgeführt werden kann:

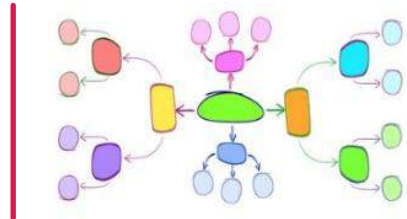
- I. Definieren Sie das Thema oder das Problem für die Diskussion. Es ist äußerst wichtig, dass dieses klar eingegrenzt ist, damit möglichst viele Ideen generiert werden können.
- II. Setzen Sie ein Zeitlimit (ca. 25 Minuten).
- III. Während der Brainstorming-Sitzung lassen die Schüler*innen ihre Ideen zum Thema frei fließen. Der/die Lehrer*in schreibt sie auf - in der Regel an der Tafel bzw. auf einem Whiteboard oder Flipchart für alle sichtbar. Es ist wichtig, dass während der Sitzung alles aufgezeichnet wird.
- IV. Am Ende der Brainstorming-Sitzung werden die Ergebnisse ausgewertet. Um die Antworten genauer auf ihre Brauchbarkeit zu untersuchen, ist es ratsam, nach wiederholten oder ähnlichen Antworten zu suchen, ähnliche Konzepte zu gruppieren und Antworten zu eliminieren, die definitiv nicht passen.
- V. Danach ist es an der Zeit, die Liste etwas einzuschränken, um die verbleibenden Antworten als Gruppe zu diskutieren und Verbindungen zu erkennen.

⚙️ **Kooperatives Lernen** ist jede Lernaktivität, bei der Schüler*innen mit unterschiedlichen Hintergründen in der Gruppe auf ein bestimmtes Ziel hin zusammenarbeiten. Es ist die effektive Nutzung von Kleingruppen, bei der die Schüler*innen zusammenarbeiten, um ihren eigenen und den Lernerfolg der anderen zu maximieren. Es unterscheidet sich damit von konkurrenzorientiertem und individualistischem Lernen (die Schüler*innen arbeiten allein, um Lernziele zu erreichen, die nicht direkt mit denen der anderen Schüler*innen zusammenhängen).

Vorteile des kooperativen Lernens sind:

- Erhöhung der Motivation, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen
- Üben sinnvoller Gespräche und Interaktionen.
- Übersetzen von "Lehrsprache" in "Jugendsprache".
- Schaffen einer Möglichkeit, Situationen und Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten
- Aufbau von Freundschaften und Beziehungen
- Verbesserung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten

⚙️ **Mind mapping** bedeutet, dass Ideen buchstäblich "gezeichnet" werden. Es wird verwendet, um möglichst viele Ideen zu einem bestimmten Thema zu generieren. Der Unterschied zwischen Mind Mapping und anderen Methoden liegt in der Art und Weise, wie Ideen erfasst werden. Mind Maps stimulieren assoziatives Denken, da Gedanken nicht einfach aufgelistet, sondern in einem organischeren Muster festgehalten werden. Um eine Mind Map zu kreieren, ist es zunächst wichtig, dass das Schlüsselthema, zu dem Ideen gesammelt werden sollen, in der Mitte eines Stückes Papier notiert wird. Ziel ist es, Ideen und Nebenthemen mit dem Hauptthema zu verbinden, indem man Linien aus dem Zentrum und nach außen zu anderen Begriffen zieht und dabei Farben, Bilder und Symbole verwendet, um die eigenen Gedanken zu visualisieren. Der Vorteil von Mind Maps ist, dass sich Ideen leichter einprägen, als wenn man sie nur untereinander aufschreibt. Viele Forschungen zeigen, dass die Mind Mapping-Technik die Zusammenarbeit beider Hälften des menschlichen Gehirns stimuliert. Viele bezeichnen Mind Mapping daher als eine im Vergleich zu anderen Kreativitätstechniken ganzheitlich arbeitende Technik (Stankodic, Basic, Paptic, Aleksic, 2011).



⚙️ **Einführung unkonventioneller Lernmaterialien:** Die Einführung unkonventionellerer Lernmaterialien kann Schüler*innen helfen, über den Tellerrand hinauszuschauen und sich intensiver mit dem Unterricht auseinanderzusetzen. Beispielsweise können Medien wie Podcasts, interaktive Lerneinheiten im Internet oder Social Media, wenn diese in geeigneter Weise eingesetzt werden, die Kreativität fördern. Darüber hinaus kann in der Klasse eine Umgebung geschaffen werden, die als Nährboden für die Förderung der Kreativität ihrer Schüler*innen fungieren kann, z.B. durch die Ausstellung (bildender) Kunst im Klassenzimmer und/oder den Einsatz von Literatur in humorvoller und lernfördernder Weise.



⚙️ **Planung von Interaktion im Unterricht:** Ein interaktiver Unterricht trägt zu Aufgeschlossenheit und kreativem Denken bei, indem er Schüler*innen die Möglichkeit gibt, mit anderen Schüler*innen auch international zu interagieren. Hier besteht beispielsweise die Möglichkeit, Projekte durchzuführen, die von iEarn gefördert werden (siehe die interaktiven Ressourcen

oben) oder Partnerschaften zwischen verschiedenen Schulen über Grenzen hinweg zu bilden. Ziel ist hierbei, dass sich die Schüler*innen an die Interaktion mit Menschen gewöhnen, die einen anderen Hintergrund haben als sie selbst. Auf diese Weise erwerben die Schüler*innen Fähigkeiten in der internationalen Kommunikation und werden sensibler für die kulturellen Werte und Normen anderer. Interkulturelle Interaktion führt im Idealfall dazu, dass Stereotypen oder Fehlinformationen überdacht und Übergeneralisierung und Vorurteile vermieden werden.



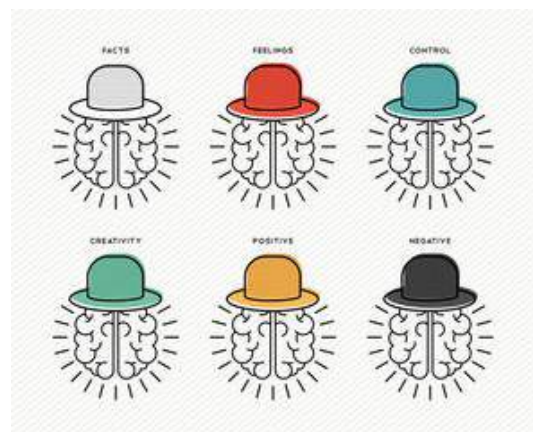
⚙️ **Interkulturelles Lernen und Herausbilden verschiedener Perspektiven**

Lernen Sie andere Kulturen mithilfe internationaler Ressourcen (Video, Autobiographien, Blog, etc.) kennen oder laden Sie Menschen aus verschiedenen Ländern ein, einen Beitrag zu bestimmten Themen im Unterricht zu leisten. Hierdurch lernen Schüler*innen unmittelbar, dass unterschiedliche Kulturen in der Schule auch durch die Lehrer*innen ausdrücklich wertgeschätzt werden. Darüber hinaus eröffnet diese Vorgehensweise den Schüler*innen die Möglichkeit, Ereignisse aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

UNTERSTÜTZUNGSMATERIALIEN

⚙️ **Die Methode der sechs Denkhüte** ist eine von Edward De Bono entwickelte Technik. Sie ist eine parallel angelegte Denkweise, d.h. hier soll ein Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Diese Technik bietet Schüler*innen die Möglichkeit, in sechs verschiedene Blickwinkel auf eine bestimmte Thematik zu schlüpfen. Diese Technik kann in Bezug auf die unterschiedlichsten Themen angewendet werden. Sie zielt darauf ab, eine kreative Atmosphäre zu schaffen, die Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern, Schüler*innen Techniken beizubringen, die einen einfachen Wechsel der Denkweisen ermöglichen. Die Methodik basiert auf sechs verschiedenen Hüten, die jeweils eine unterschiedliche Denkweise repräsentieren. Beim Einsatz der Technik in der Klasse, ist es wichtig, dass ein Hut jeweils von allen Schüler*innen gleichzeitig benutzt und dann gemeinsam gewechselt wird. Denn es geht bei der Methode nicht um persönliche Präferenzen für einen Denkstil. Die Methode soll paralleles Denken fördern, bei dem alle Teilnehmenden die Situation gemeinsam aus verschiedenen Blickwinkeln erforschen, anstatt sich auf ein Argument festzulegen. Die sechs Hüte repräsentieren die folgenden Positionen:

- **Weißer Hut** - neutral und objektiv
- **Schwarzer Hut** - kraftvoller und wichtiger Hut, da er hilft Fehler zu minimieren, kann übermäßig belastet werden
- **Roter Hut** - repräsentiert Gefühle und Emotionen
- **Gelber Hut** - konzentriert sich auf die Werte und den Nutzen in positiver, optimistischer Weise.
- **Grüner Hut** - setzt auf Kreativität: Möglichkeiten, Alternativen, Lösungen, neue Ideen
- **Blauer Hut** - konzentriert sich auf Prozesskontrolle, Timing und, Aktionspläne.



© By Edward De Bono, alle Rechte vorbehalten

Diese Technik kann sowohl in einer Klassengruppe als auch mit einzelnen Schüler*innen angewendet werden und erleichtert den Übergang zwischen verschiedenen Denkweisen und die Annäherung an ein Thema. Darüber hinaus fördert es eine rationale Bewertung von Ideen und fördert die Konstruktivität von Kommentaren. Außerdem kann der Einsatz der Methode langfristig dazu beitragen, Konflikte in einer Klasse zu vermeiden und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu fördern.

🔧 Fallstudie

Die folgende Fallstudie stammt aus *Developing the Cambridge Learner attributes, Cambridge Assessment International Education*. Sie zeigt exemplarisch, dass "Lernräume" hilfreich sein können, um kreatives Denken und kreativen Ausdruck von Schüler*innen zu fördern.

*"St. Andrew's Scots School, Buenos Aires, Argentina –
The Learnerspace: a new pedagogy by design"*

Sehen Sie das Video unter: <https://vimeo.com/228213052>

*Makerspaces sind in Schulen auf der ganzen Welt allgegenwärtig geworden. Sie dienen dazu Schüler*innen zu ermutigen, Kreativität und kritisches Denken durch Design anzuwenden. Auch ähnliche Ansätze, traditionelle Umgebungen in Lernräume zu verwandeln können Katalysatoren für die Entwicklung eines pädagogischen Ansatzes hin zu einem lernerzentrierten Modell sein.*

Von all den vielen Räumen in der Schule bietet sich die Schulbibliothek an, Anfangspunkt für ein neues Lernparadigma zu werden. In diesem Zusammenhang haben wir uns vorgenommen, eine ebenso tiefgreifende wie mutige Transformation vorzunehmen, die weit über architektonische Veränderungen hinausging.

*Der erste Schritt dieser Transformation bestand darin, das Prinzip des kontinuierlichen Lernens zu verwirklichen, das die physischen Grenzen des Klassenzimmers überschreitet. Durch die Dezentralisierung der Bücher aus der Bibliothek und deren Versendung in die Schulflure und Abteilungen haben wir die Botschaft vermittelt, dass das Lernen nicht durch Raum und Zeit eingeschränkt ist. Indem wir den Schüler*innen erlaubten, Bücher ohne Einschränkungen oder Kontrollen in der gesamten Schule frei auszuleihen, haben wir ausdrücklich erklärt, dass Lernen ein transzendentaler Wert ist, der keine Grenzen oder Einschränkungen kennt.*

*Beim Umzug von einer Bibliothek in den Lernraum war das wichtigste Element der Veränderung, sicherzustellen, dass die Neugestaltung des Raumes dem freudigen Lernen förderlich ist. Es wurden drei verschiedene Räume geschaffen: ein großer, flexibler Arbeitsbereich mit Möbeln, die frei arrangiert werden können, um verschiedenen Konfigurationen gerecht zu werden; ein höhlenartiger Ruheraum; und ein Gemeinschaftsraum mit zwei Projektoren und raumhohen Wänden, auf denen die Schüler*innen schreiben können. Überall im Lernraum luden geschwärzte Wände die Schüler*innen ein, sich mit Kreide auszudrücken.*

*Die Reaktionen der Schüler*innen übertrafen unsere besten Erwartungen. Da die Bibliothek ein Raum war, in dem die Schüler*innen hauptsächlich Zuflucht vor kaltem Wetter suchten, wurde sie fast sofort zum Schwerpunkt der Schule.*

*Die Lehrer*innen begannen, ihre Lektionen im Lernraum zu halten, wobei sie oft den Raum mit Kolleg*innen teilten.*

Und dann entstand allmählich wahre Freude am Lernprozess. Philosophische Mittagsgespräche, Quizshow-Wettbewerbe, Brettspiele und sogar ein Schachbrett mit einer Uhr für Blitzspiele wurden ebenfalls zu festen Bestandteilen, die davon zeugten, dass Lernen ein angenehmer Prozess sein kann.

*Der Lernraum verkörpert eine ganze Reihe erwünschter Lerneffekte: Die Schüler*innen diskutieren ihr Lernen und beteiligen sich auf natürliche Weise an metakognitiven Reflexionen, die durch die kollaborative Umgebung und das buchstäbliche Schreiben an den Wänden begünstigt werden; sie werden weniger Lehrer*innen-abhängig; üben ihre Kreativität aus, indem sie sich aktiv im Raum ausdrücken; arbeiten an der Entwicklung kreativer Projekte; nehmen wenn nötig Führungsrollen ein; und schaffen neue außerschulische Projekte.*

Die Bedeutung der physischen Lernumgebung wird oft unterschätzt, obwohl diese eine neue Art des Lernens, die im Einklang mit der modernen Informationsgesellschaft steht, wirklich fördern kann. Manchmal werden Schulen von dem Aufwand der erforderlichen Veränderungen abgeschreckt, aber unser Lernraum hat gezeigt, dass einige wenige Änderungen eine wesentliche und inspirierende Wirkung haben können.

Videos

Die folgenden Videos können hilfreich sein, um Ideen für die Förderung eines aufgeschlossenen und kreativen Klassenklimas zu bekommen

- **Creative thinking** - how to get out of the box and generate ideas: Giovanni Corazza at TEDxRoma
Dauer: 13.38 min
<https://www.youtube.com/watch?v=bEusrD8g-dM>
- **Are You Open Minded? Three Ways to Break Thinking Patterns** | Paul Sloane | TEDx University of Brighton
Dauer: 15.26 min
<https://www.youtube.com/watch?v=4vgl3v8rjj8>
- **Ein Artikel über Kreativität und Innovation, der mehrere Videos beinhaltet**
<https://teacherhead.com/2012/12/16/teaching-for-creativity-and-innovation/>

Interaktive Ressourcen

- iEARN: ist eine Online-Plattform das Schulen verbindet, um bewährte Praktiken, Ressourcen, Lernprojekte und Strategien zur Entwicklung kreativen Denkens auszutauschen. 150 Projekte wurden von Lehrer*innen und Schüler*innen entworfen und werden über iEARN zur Verfügung gestellt. Um teilzunehmen, wählen die Teilnehmer*innen ein Online-Projekt aus und überlegen, wie sie es in ihrer Schule integrieren können. Gleichzeitig können registrierte Lehrer*innen und Schüler*innen Online-Foren nutzen um sich zu treffen und sich mit anderen Klassen auf der ganzen Welt zu verbinden, die am gleichen Projekt arbeiten". <https://iearn.org/about>
- Um kreatives Denken zu entwickeln, sind Brainstorming-Sitzungen und Workshops sehr nützlich, um eine geteilte kreative Atmosphäre sowohl unter den Lehrenden als auch unter den Schüler*innen zu fördern. [Realtime Board](#) ist ein interessantes kostenloses Tool, mit dem Sie gemeinsam online arbeiten können. Es ist ein Online-Whiteboard-Bereich, der virtuelle Post-it-Notizen, Bilder usw. verwendet. Popplet ist ein weiteres interessantes Werkzeug, mit dem Sie Ihre Ideen, Inspirationen und Gedanken visuell festhalten, Texte, Videos, Bilder hochladen und auf die Leinwand zeichnen können.

- Viele Online-Tools erleichtern das Arbeiten mit Brainstorming und Mind Mapping. Dazu stehen auch Opensource Software Programme zur Verfügung wie [Xmind](#), [FreePlane](#) oder [FreeMind](#).
- Eine Materialsammlung zum Thema Aufgeschlossenheit hat [MacMillan Education](#) in Form einer Kombination aus Digital- und Druckmaterial mit Ressourcen für Lehrer*innen und Schüler*innen entwickelt. Einige kostenlose Beispieleinheiten von [Open Mind](#) sind online verfügbar und bieten interessante Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlicher Unterstützung (Buch, Audio, etc.).

HERAUSFORDERUNGEN UND TIPPS FÜR DIE IMPLEMENTIERUNG IN VERSCHIEDENEN UNTERRICHTSKONTEXTEN

Kreatives Denken und Aufgeschlossenheit sind zwei Ansätze, die helfen, über Barrieren hinauszugehen und Stereotype in verschiedenen Kontexten infrage zu stellen. Beide Ansätze sind hilfreich, um Polarisierung zu vermeiden und so indirekt Radikalisierung entgegenwirken. Darüber hinaus fördern die dargestellten Methoden auch lebenspraktische Kompetenzen, die es den Schüler*innen ermöglichen aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

Zusammenfassend können die folgenden Tipps Lehrer*innen unterstützen, um Schüler*innen in diesem Kontext zu fördern:

- Leiten Sie die Schüler*innen dazu an, verschiedene Perspektiven in aufgeschlossener und respektvoller Weise zu analysieren.
- Versetzen Sie Schüler*innen in die Lage, Fehlinformationen und Stereotype zu erkennen
- Vermeiden Sie Generalisierung von Informationen über verschiedene Kulturen, Religionen, Länder und Bevölkerungen, sondern regen Sie die Schüler*innen an, Menschen aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichen Sichtweisen kennenzulernen
- Geben Sie ihren Schüler*innen die Möglichkeit sich direkt mit Menschen aus anderen Ländern zu verbinden (z.B. über iEARN) oder organisieren Sie Treffen bei denen Ihre Schüler*innen die Möglichkeit haben, direkt mit Menschen aus anderen Kulturen oder anderen sozialen Gruppen zu interagieren.

TIPPS ZUR ANWENDUNG DER METHODEN IN VERSCHIEDENEN UNTERRICHTSFÄCHERN

Die Förderung von Kreativität grundsätzlich für alle Fächer relevant. Wie Ken Robinson sagt: "Man kann in allem kreativ sein - in Mathematik, Naturwissenschaften, Ingenieurwesen, Philosophie – genauso wie in der Musik, in der Malerei oder im Tanz." Aufgeschlossenheit und kreativer Unterricht können in jedem Fach sinnvoll eingesetzt werden.

Ein guter Tipp, der für alle Fächer nützlich sein kann, ist die Verwendung von "Sokratischen Fragen". Diese Methode dient als Anregung zum kreativen Denken. Eine gute Frage hat die Kraft, das Denken des*der Schüler*in sichtbar zu machen, und sie ist ein natürlicher Bestandteil der laufenden Feedbackschleife im Unterricht zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, die dazu beiträgt, den Unterrichtsprozess zu steuern. Lehrende sollten den Einsatz von Fragen sorgfältig planen. Die Forschung hat gezeigt, dass die Art der Formulierung und das Timing von Fragen, maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Antworten hat (Budd Rowe M, 1986). Fragen, die Antworten anregen, bei denen eine komplexe mentale Verarbeitung erforderlich ist, können förderlich für kreatives Denken sein. Auch Was ist, wenn....? - und Warum...?-Fragen sind dazu geeignet, kreatives und kritisches Denken anzuregen, besonders wenn auf sie weitere Fragen folgen, die den Lernenden dazu anregen, Gedanken weiterzuführen.

Andererseits ist es auch wichtig, Lernende aufzufordern, sich ihre eigenen Fragen zu stellen. Die Ermunterung der Lernenden, Fragen zu stellen, kann:

- ihre Neugierde auf das Thema wecken
- die Lernenden dazu anzuregen, über ein Thema nachzudenken.
- das Verständnis des Lernenden für das Material festigen.
- den Lernenden ermöglichen, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.
- ein Ziel oder einen Plan für eigene „Forschungsthemen“ zu finden.
- Lernende inspirieren, die Antwort herausfinden zu wollen

WIE LÄSST SICH KREATIVITÄT IM FACH MATHEMATIK FÖRDERN?

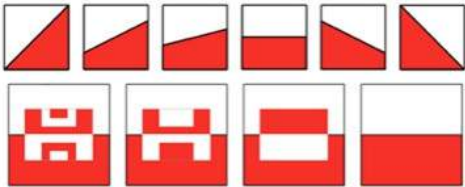
Es gibt stets mehrere Möglichkeiten, ein Problem zu lösen. Für einen kreativen Mathematikunterricht können Lehrer*innen Aufgaben und Lernaktivitäten anbieten, die es den Schüler*innen ermöglichen:

- mehrere Möglichkeiten für die Lösung eines Problems zu finden
- eigene Fragen zu stellen
- Beziehungen, Muster und Verbindungen zu entdecken, die für sie neu sind
- Vermutungen anzustellen darüber, wie sich Ergebnisse verändern, wenn Änderungen der Aufgabe vorgenommen werden
- Fehler als selbstverständlichen Teil des Lernens zu begreifen.

Halving

Stage: 1 ★ ★

These images show squares split in half:



How might you check that each was correct?
Can you think of more ways to split a square into two halves?

*Abbildung 2: Entwicklung der Cambridge-Lernattribute,
Cambridge Assessment International Education, Seite 74*

WIE LÄSST SICH KREATIVITÄT IN FREMDSPRACHEN FÖRDERN?

- Durch Kontakte über Schulpartnerschaften erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit die Fremdsprache im direkten Kontakt mit Muttersprachler*innen zu üben und diese näher kennenzulernen
- im Rahmen von Austausch können bestimmten Themen aufgegriffen werden (kulturelle Traditionen, kulturspezifische Ernährungsgewohnheiten usw.) Der nachfolgende Link zur Erasmus+ Webseite bietet vertiefende Informationen hierzu: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en



LITERATUR UND INTERNETQUELLEN

Ken Robinson, TED talk, How schools kill creativity.

Kampylis, Berki. (2014). Nurturing creative thinking. International Academy of Education, Volume 25.

Guilford J.P (1950). Creativity. American Psychologist, Volume 5, Issue 9, 444-454.

Oxford English Dictionary: lateral thinking, Oxford University Press. Retrieved 19 December 2019.

Oxford English Dictionary: open-mindedness, Oxford University Press. Retrieved 19 December 2019.

Lin, Y. (2011) Fostering creativity through education – a conceptual framework of creative pedagogy. Creative Education 2 (3) 149–155.

Lin, Y. (2019) Teaching English Writing to Develop Creative Thinking Skills For High School Students.

<http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>.

Stankodic, Basic, Papic, Aleksic (2011). The Education of using mind maps in teaching.

The Six Thinking Hats, by Edward de Bono. <https://www.debono.com/>

Developing the Cambridge Learner Attributes guide, Cambridge Assessment International Education. 53-74

Budd Rowe, M. (1986). Slowing down may be a way of speeding up! Journal of Teacher Education, 37, p. 43.

MODUL 6: INTERKULTURELLE KOMPETENZ

ZIELE DES MODULS

Das übergeordnete Ziel dieses Moduls ist es Lehrer*innen zu befähigen Interkulturalität in ihrem schulischen Kontext angemessen zu berücksichtigen. Dies beinhaltet die folgenden Unterziele:

Teil A: Selbstreflexion zu kultureller Identität und Kultursensibilität

In diesem Teil werden sich Lehrer*innen des eigenen kulturellen Hintergrunds bewusst und reflektieren, wie dieser mit ihren Werten und ihrer Lebensweise verbunden ist. Sie lernen grundlegende Konzepte von Kultur, kultureller Identität und interkultureller Sensibilität kennen.

Teil B: Kultursensibler und rassismuskritischer Unterricht

In diesem Teil sollen Lehrer*innen dafür sensibilisiert werden, was sie selbst zu einem kultursensiblen und rassismuskritischen Unterricht beitragen können und lernen wie sie Themen im Kontext von Migration und Rassismus im Unterricht aufgreifen können.

Teil C: Umgang mit interkulturellen Konflikten in der Schule

In diesem Teil können Lehrer*innen den Umgang mit interkulturellen Konflikten im Klassenzimmer üben und lernen Strategien kennen, die in diesem Kontext hilfreich sein können. Mithilfe praxisnaher Beispiele und Tipps erhalten sie die Möglichkeit, ihr eigenes Handeln in vergleichbaren Situationen zu reflektieren.

WAS?

Interkulturelle Sensibilität und interkulturelle Kompetenz sind Schlüsselemente der Radikalisierungsprävention. Aber nicht nur Schüler*innen, sondern auch Lehre*innen sollten in diesem Zusammenhang sensibilisiert werden.

Dieses Modul des Anti-Radikalisierungstrainings soll das Bewusstsein von Lehrer*innen für kulturelle und religiöse Vielfalt in ihrer Schüler*innenschaft schärfen und sie in die Lage versetzen, professionell und nichtdiskriminierend mit Unterschieden umzugehen. Dazu gehört auch der Umgang mit unterschiedlichen religiösen Überzeugungen und Lebensstilen, die die eigenen Werte und Überzeugungen in Frage stellen.

WIE?**TEIL A: SELBSTREFLEXION ZU KULTURELLER IDENTITÄT UND KULTURSENSIBILITÄT**

Nur wenn wir uns unserer eigenen kulturellen Identität und der damit verbundenen Werte und Verhaltensweisen bewusst sind, können wir verstehen, was aus unserer Sicht in Bezug auf andere Kulturen irritierend ist. Selbstreflexion ist eine grundlegende Fähigkeit sowohl in der intra- als auch in der interkulturellen Interaktion, um nicht in einer ethnozentrischen Weltanschauung zu verharren. Die eigene Weltanschauung erscheint jedem*jeder von uns zunächst als das, was "normal", "wahr" oder "real" ist. Die Erfahrung, dass es keine objektive Weltanschauung gibt, sondern dass die Art und Weise, wie wir die Welt sehen, vom kulturellen Hintergrund abhängt, ist ein grundlegender Schritt auf dem Weg zu mehr interkultureller Kompetenz. Zunächst müssen wir daher unsere eigene Welt und unsere eigenen Erfahrungen in einem selbstreflexiven Prozess wahrnehmen und uns das Unbewusste und Selbstverständliche bewusst machen und hinterfragen (siehe Übung 1).

Übung 1 dient der Selbstreflexion des eigenen kulturellen Hintergrundes. Dies führt automatisch zu der Frage, wie Kultur und kulturelle Identität zu definieren sind. Im Anschluss an die Übung werden daher grundlegende Konzepte im Bereich der interkulturellen Kommunikation erläutert:

- Kulturbegriff
- Begriff der kulturellen Identität
- Interkulturelle Sensibilität

In diesem Zusammenhang werden das Eisbergmodell von Kultur sowie Bennetts Modell der interkulturellen Sensibilität vorgestellt, um das Verständnis dafür zu erweitern, was "interkulturelle Sensibilität" bedeutet (siehe Übung 2).



ÜBUNG 1 KULTURBAUM (ÜBUNG ZUR SELBSTREFLEXION)

Zeichnen Sie einen Baum auf ein Blatt Papier, der ihre eigene persönliche Kultur repräsentieren soll. Bitte versuchen Sie, für die folgenden drei Teile des Baumes Begriffe zu finden, die Ihren eigenen kulturellen Hintergrund repräsentieren, und schreiben Sie sie neben dem Baum:

- **Wurzeln** = Begriffe, die ihre Herkunft, ihr Zugehörigkeitsgefühl zu kulturellen Gruppen ausdrücken
- **Stamm** = Begriffe, die für Sie relevante Werte aus ihrem eigenen kulturellen Kontext repräsentieren
- **Blätter** = Begriffe, die sichtbare Zeichen ihrer persönlichen Kultur ausdrücken (z.B. Begriffe aus ihrer Esskultur, kulturelle Feste usw.)

Nachdem Sie diesen Teil abgeschlossen haben, denken Sie bitte über die folgenden Fragen nach:

- War es einfach, die kulturelle Gruppe zu definieren, zu der Sie sich zugehörig fühlen? Haben Sie mehrere Gruppen ausgewählt?
- Sind Sie der Meinung, dass die von Ihnen gewählten Werte und Zeichen "typisch" für Ihre kulturelle Herkunft sind?
- Fühlen Sie sich mit dem sichtbaren Teil ihres kulturellen Hintergrunds wohl oder möchten Sie diesen eher "unsichtbar" halten? Warum? In welchen Situationen?
- Wie würde der Kulturbaum ihrer Schulklasse möglicherweise aussehen?

Nachdem Sie über die Fragen nachgedacht haben, lesen Sie bitte im Folgenden die Schlussfolgerungen zu dieser Übung:

1. Kulturelle Identität ist nicht gleichzusetzen mit Nationalität oder Ethnizität:

Vielen Menschen fällt es schwer, eine bestimmte kulturelle Gruppe für sich selbst zu definieren. Im Wurzelteil Ihres Baumes haben Sie vielleicht Ihren nationalen oder ethnischen Hintergrund genannt oder aber Sie haben eine Stadt oder eine bestimmte Region oder sogar eine Fangemeinde genannt. Das ist nicht verwunderlich, denn wir gehören vielen verschiedenen Kulturkreisen an. Kulturelle Identität ist nicht allein durch Nationalkultur bestimmt: zwar gibt es auch geteilte Aspekte einer „deutschen Kultur“, oft ist Kultur aber auch andere Zugehörigkeiten wie z.B. durch Regionalkultur (z.B. Ost-West-Unterschiede innerhalb Deutschlands), Stadt-Land-Kultur, Familienkultur, Fankultur geprägt. Menschen haben also eine kulturelle Mehrfachidentität, sie können sich auch bewusst entscheiden kulturelle Praktiken anzunehmen oder abzulehnen (Persönlichkeitsaspekt)

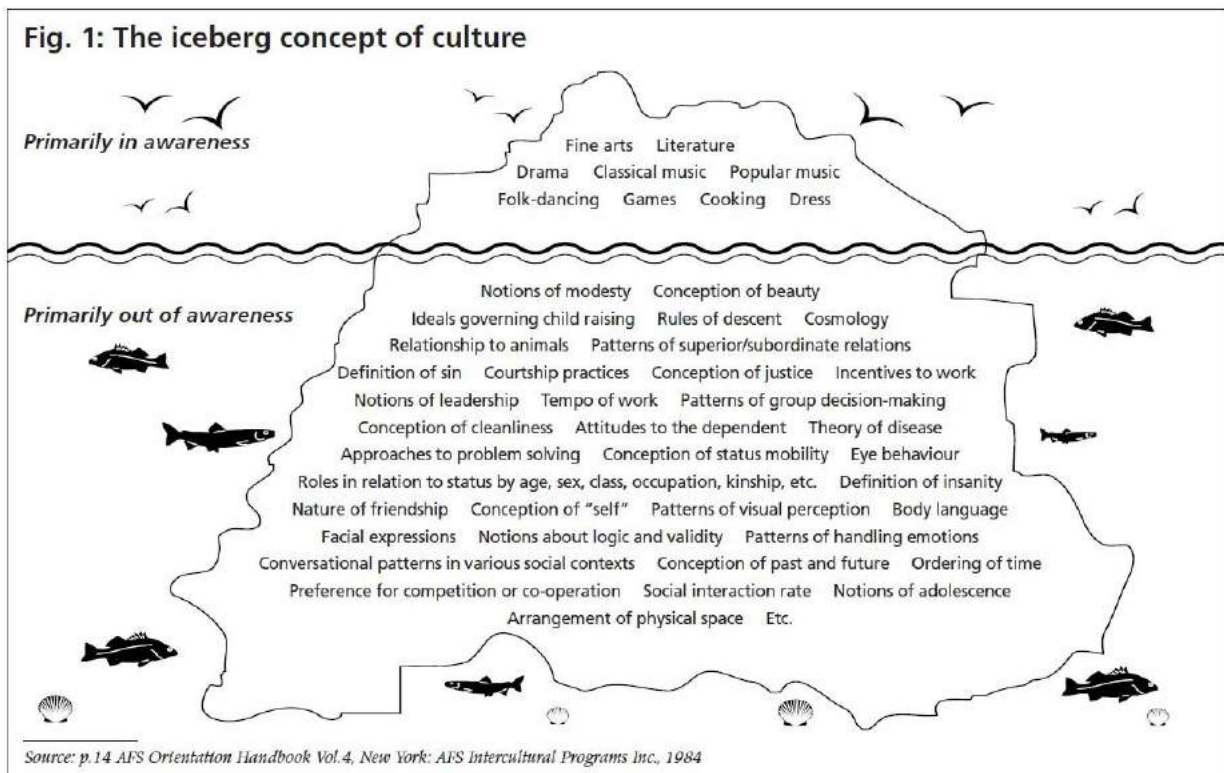
2. Kultur ist dynamisch und veränderbar:

Vielleicht haben Sie auch das Gefühl, dass sich Ihr kultureller Hintergrund und Ihre Werte im Laufe des Lebens verändert haben (z.B. Werte aus der Familientradition vs. Werte im späteren Erwachsenenleben, Veränderungen in den kulturellen Traditionen beim Umzug). Kultur ist dynamisch und veränderbar: wir befinden uns in einem ständigen Lernprozess in Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Kultur, Kultur wandelt sich mit den Menschen, Kultur wandelt sich insbesondere in einer durch Globalisierung geprägten Welt sehr schnell.

3. Kultur kann mit Stereotypen in Verbindung gebracht werden:

Menschen neigen dazu, Kultur mit Stereotypen zu verbinden. Sie haben vielleicht selbst schonmal eine Situation erlebt, in der jemand Sie aufgrund ihres kulturellen Hintergrunds in eine Schublade gesteckt hat. Gleichzeitig müssen wir uns der Vorannahmen bewusst sein, die wir über andere kulturelle Gruppen haben. Wenn wir Menschen aus anderen Kulturen begegnen, neigen wir dazu, aus dem "sichtbaren" Teil ihrer Kultur Rückschlüsse auf ihr mögliches Verhalten oder auf ihre Werte zu ziehen. Diese Annahmen können unsere Wahrnehmung von Angehörigen dieser Kulturen verzerren. Die Folgen sind Stigmatisierung, Stereotypisierung und im schlimmsten Fall sogar Diskriminierung. Besonders (aber nicht nur) wenn ihre Schule von einer hohen kulturellen Diversität gekennzeichnet ist, sollten Sie kontinuierlich ihre eigene Wahrnehmung verschiedener kultureller Gruppen reflektieren.

In diesem Zusammenhang kann das "Eisbergmodell der Kultur" verwendet werden, um zu veranschaulichen, wie die sichtbaren und die unsichtbaren Elemente von Kultur zusammenspielen.



Das Eisbergmodell von Kultur

Eines der bekanntesten Kulturmodelle ist die Darstellung des Kulturbegriffes in Form eines Eisbergs. Das wichtigste Kennzeichen dieses Modells ist, dass einige Elemente von Kultur gut sichtbar sind, während andere „unter der Oberfläche“ verborgen sind und nicht unmittelbar zugänglich sind.

In diesem Modell wird Kultur als Eisberg dargestellt: nur ein sehr kleiner Teil des Eisbergs ist oberhalb der Wasserlinie zu sehen. Diese Spitze des Eisbergs wird vom viel größeren Teil des Eisbergs unterhalb der Wasserlinie getragen und ist daher unsichtbar. Dennoch ist dieser untere Teil des Eisbergs das mächtige Fundament. Auch in der uns umgebenden Kultur gibt es einige sichtbare Anteile: Architektur, Kunst, Kochen, Musik, Sprache, um nur einige zu nennen. Aber die tieferen Grundlagen von Kultur sind schwi-

eriger zu erkennen: die Geschichte der Gruppe von Menschen, die sich einer Kultur zugehörig fühlen, ihre Normen, Werte, Grundannahmen über Raum, Natur, Zeit usw.

Das Eisbergmodell impliziert, dass die sichtbaren Teile der Kultur nur Ausdruck ihrer unsichtbaren Teile sind. Es wird implizit mit dem Modell auch darauf hingewiesen, wie schwierig es manchmal ist, Menschen mit anderem kulturellem Hintergrund zu verstehen - denn wir können die sichtbaren Teile "ihres Eisbergs" erkennen, aber wir können nicht sofort die Grundlagen sehen, auf denen diese Teile ruhen. Andersherum können wir auch leicht von den sichtbaren Teilen auf unsichtbare Anteile schließen, die wir aber nicht unmittelbar auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen können, da sich dieser Bereich dem unmittelbar Sichtbaren entzieht.



ÜBUNG 2 INTERKULTURELLE SENSIBILITÄT

In dieser Übung wird Bennetts Modell der interkulturellen Sensibilität vorgestellt. Bevor wir uns dem Modell zuwenden, arbeiten Sie bitte folgende Arbeitsschritte durch:

- Schreiben Sie Ihre eigene Definition von interkultureller Sensibilität auf
- Beschreiben Sie eine (fiktive oder reale) Person in Ihrer Umgebung, die Ihrer Meinung nach „kultur-sensibel“ ist
- Beschreiben Sie eine (fiktive oder reale) Person, die sich ihrer Meinung nach unsensibel gegenüber anderen Kulturen verhält

Dann versuchen Sie bitte, die sechs Stufen von Bennetts Modell in die richtige Reihenfolge zu bringen.

	Stufe - Minimierung	Personen, die sich auf dieser Stufe befinden, spielen bevorzugt kulturelle Unterschiede herunter. Zudem wird der „Effekt“ der eigenen Kultur (z.B. die eigene Privilegiertheit) häufig ignoriert.
	Stage - Ablehnung	Personen auf dieser Stufe haben eine dualistische Weltsicht und ein starkes „Wir-versus-Die-Gefühl“ Die eigene Kultur wird als die bestmögliche Art zu leben angesehen und andere Kulturen werden als minderwertig betrachtet.
	Stage - Integration	Personen auf dieser Stufe bewegen sich mühelos über verschiedene Kulturen hinweg und können fließend von einer kulturellen Weltsicht zu einer anderen wechseln. Sie integrieren Elemente anderer Kulturen mühelos in ihre eigene.
	Stage - Verleugnung	Personen, die sich auf dieser Stufe befinden, betrachten ihre Kultur als die einzig wahre. Die Existenz anderer Kulturräume wird ignoriert oder stark vereinfacht begriffen.
	Stage - Akzeptanz	Personen auf dieser Stufe akzeptieren kulturelle Unterschiede in Bezug auf Verhalten oder Werte, heißen diese aber nicht unbedingt gut.
	Stage - Anpassung	Personen auf dieser Stufe haben die Fähigkeit entwickelt, ihre eigene Weltanschauung so zu erweitern, dass ein empathisches pluralistisches Verständnis anderer Kulturen darin Raum findet. Es findet zwar Anpassung, aber nicht Annahme statt.

Anschließend vergleichen Sie bitte ihre Anordnung mit der Anordnung der Stufen in Bennetts Modell.

Stufe 6 - Integration
Stufe 5 - Anpassung
Stufe 4 - Akzeptanz
Stufe 3 - Minimierung
Stufe 2 - Ablehnung
Stufe 1 - Verleugnung

TEIL B: KULTURSENSITIVER UND RASSISMUSKRITISCHER UNTERRICHT

Schule ist kein Raum, der frei ist von Stereotypisierung, Diskriminierung oder Rassismus. Lehrer*innen sollten reflektieren, welche Rolle diese Mechanismen in ihrem Schulalltag spielen können und welchen Beitrag sie selber in diesem Kontext leisten (können).

Oueslati (2018) zufolge erleben viele Schüler*innen Diskriminierung in ihrem Alltag. Manche haben es aufgrund ihres Namens schwieriger, einen Job zu finden oder haben in ihrer Freizeit weniger Zeit, in eine Disco zu gehen oder sie werden wegen ihres Kopftuchs anders behandelt. Sie stellen sich daher viele Fragen, auf die sie nicht immer selbst eine Antwort finden: Warum haben Migrant*innen oft schlechtere Noten als einheimische Schüler*innen? Warum spricht der Beamte mit meiner Familie, als wären wir ungebildet? Warum fällt es uns schwerer, eine Wohnung zu finden? Warum haben wir seit Jahren nur eine begrenzte Aufenthaltserlaubnis? Warum werde ich immer gefragt, woher ich komme, als ich hier geboren wurde? Andere Schüler*innen kommen aus Familien, in denen menschenfeindliches oder rechtsradikales Gedankengut zum Ausdruck kommen. Ein Phänomen, das sich durch die Mitte der Gesellschaft zieht. Vor allem pubertierende Schüler*innen, die auf der Suche nach Identität sind, stellen sich immer wieder persönliche und soziale Fragen rund um das Thema Rassismus, für die sie in der Regel keinen ausreichenden Raum zur Reflexion haben. Rassismuskritische Unterrichtsansätze sind eine Möglichkeit, diese Themen als Lehrer*innen*in anzugehen (Oueslati 2018).

Nicht zuletzt können Lehrer*innen diskriminierend handeln, auch wenn sie sich dessen nicht bewusst sind. Diskriminierung und Rassismus werden oft mit gewalttätigen Nazis oder rechtsextremen Menschen in Verbindung gebracht. In der Schule kommen jedoch oft die verborgeneren Formen von Diskriminierung und Rassismus zum Tragen. Für Lehrer*innen ergeben sich Fragen wie: Biete ich wirklich allen meinen Schüler*innen die gleichen Chancen? Welche Art von unbewussten Stereotypen oder Vorurteilen können meinen Unterricht beeinflussen? Wie kann ich sicherstellen, dass sich keiner meiner Schüler*innen diskriminiert fühlt?

Die folgende Übung unterstützt Sie dabei, Antworten auf diese Fragen zu finden.



ÜBUNG 3 RASSISMUSKRITIK UND KULTURSENSIVITÄT IM UNTERRICHT

Der Übung ist ein Zitat vorangestellt aus dem Gedicht "For the white person who wants to know how to be my friend":

"Erstens: vergiss nie, dass ich schwarz bin. Zweitens: vergiss, dass ich schwarz bin."

Aus: Movement in Black 1978 von Pat Parker.

Aufgabe:

- Was sagt dieses Zitat über Kultursensibilität aus? Erläutern Sie die Botschaft der Gedichtzeilen. Wie hängt diese Botschaft mit ihren Schüler*innen zusammen?

Nachdem Sie diese Aufgabe erledigt haben, lesen Sie bitte den (gekürzten) Textauszug aus: Michael Oueslati (2018) – "Standhalten: Umriss einer rassismuskritischen Didaktik"

Volltextversion unter: https://www.ufuq.de/umriss-einer-rassismuskritischen-didaktik/#_ftn1

Welche Haltung sollten Lehrkräfte einnehmen?

Das diesem Artikel vorangestellte Zitat von Pat Parker spiegelt für mich eine zentrale Haltung wider, die alle am Unterricht Beteiligten im Umgang mit Rassismus und Migration lernen und einnehmen sollten. Es zeigt eine Widersprüchlichkeit, in der nicht nur Lehrkräfte sich bewegen, so dass wir uns immer wieder selbst befragen sollten, in welcher (Unterrichts)situation, Rassismus und Migration eine Rolle spielen sollte und in welcher nicht. Hier gibt es keinen Ausweg, außer fehlerfreundlich und dennoch ernsthaft diese Ambivalenz anzunehmen.

Einerseits spielt es innerhalb einer Schulklasse und bei Unterrichtsthemen nämlich eine große Rolle, ob jemand selbst oder in seinem Umfeld Migrations- und Rassismuserfahrungen gemacht hat oder zugeschrieben bekommt. Gerade Lehrkräfte ohne Migrationsgeschichte – aber nicht nur diese – müssen ihre Privilegien reflektieren, wie z.B. die deutsche Passzugehörigkeit und der damit verbundene Aufenthaltstitel, Aussehen, Zugang zu Wohnungs- und Arbeitsmarkt, usw., um ihr Milieu, ihren Habitus und ihre Lebenswelt mit all den Implikationen nicht unbewusst zum Maßstab des Unterrichts oder sogar der Bewertung zu machen. Sehr zu empfehlen ist für uns Lehrkräfte ein sogenanntes Anti-Bias-Training, um sich für die Bedeutung und Folgen obiger Merkmale und Vorurteile jeglicher Art zu sensibilisieren.

Andererseits gibt es viele Situationen in, denen es keine Rolle spielt, wo sich Schüler*innen selbst verorten oder verortet werden. Mirza, der friedlich mit Dominik und Cihat Fußballkarten tauscht – Merve, die Celina die News vom letzten Date erzählt, um anschließend schnell die Hausaufgaben von Piotr abzuschreiben, oder Sara, deren Schwester ein Kopftuch trägt, während sie selbst es auf der Mädchentoilette noch schaffen könnte, den Managern der Haarsprayindustrie zu weiteren Super-Boni zu verhelfen. Problemlose Kontakte, bei denen wir Lehrkräfte schlichtweg nicht gebraucht werden, sondern von denen wir auch lernen können, wie die Jungen gemeinsam abhüllen. Als Lehrkräfte müssen wir also auch lernen, die vielen Selbstverständlichkeiten und gelingenden Momente der Einwanderungsgesellschaften an unserer eigenen Schule wahrzunehmen.

Zwischen Fatalismus und naiver Hoffnungsmache

Aus meiner Tätigkeit als Lehrer*innenaus- und fortbilder können folgende zwei, bewusst mit einem Augenzwinkern übersteigerte, „Lehrer*innentypen“ unterschieden werden. Jede Lehrkraft tendiert in die eine oder andere Richtung. Jeder Idealtypus hat aber seine Vor- und Nachteile und seine Fallstricke.[20] Wo erkennen auch Sie sich an der einen oder anderen Stelle selbstironisch wieder?

Die problemorientierte Lehrkraft

„Ich gehe heute geknickt raus!“, sagen Schüler*innen manchmal nach einem fatalistischen Unterricht, „So viele Probleme auf der Welt!“. Die problemorientierte und fachlich oft sehr versierte Lehrkraft überspannt in ihrem Engagement, „endlich mal die wirklichen Knackpunkte unserer Gesellschaft anzusprechen“, wie Rassismus, (Post)Kolonialismus, Nationalismus und andere lokale Probleme, den Bogen. Kritisiert und problematisiert wird alles – meist nicht zu Unrecht: Die fast eine Million Händchen haltenden Leute mit ihren Lichterketten 1993 hätten den Migranten auch nicht wirklich geholfen... Die kurze Hilfswelle der Bürger im sogenannten Sommer der Migration 2015 wäre doch nur für ein einmaliges Fotoposting in sozialen Netzwerken gewesen und und und. Die Übel der Welt müssten eben strukturell an der Wurzel gepackt werden, sonst bringe das alles wenig.

Stets alles niedergemacht, bleiben so nicht nur kritikfähige, problembewusste, empörte, interessierte und nun streichen engagierte Schüler*innen gegen Ungerechtigkeiten aller Art zurück, sondern auch die ein oder andere entmutigte Schüler*innenschaft, als hätte sie schulstundenlang TV-Schreckensnachrichten gucken müssen. Einige Schüler*innen vermuten dann vor lauter Hiobsbotschaften wie durch eine Rassismusbrille auch da Rassismus, wo keiner ist und werden gelähmt statt gestärkt. Andere verdrängen, verleugnen und wehren ab bei all der Überforderung durch die vielen heftigen Probleme. Die von der Lehrkraft gut gemeinte anvisierte Politisierung der Schüler*innen schlägt um in eine deprimierende oder sogar entpolitisierte Weltsicht, in der es nur noch Verlierer und Opfer gibt.[21]

Dafür kann die Lehrkraft allein jedoch nichts. Selbst wenn Lehrkräfte erfolgreiche Kämpfe und Vorbilder gegen Rassismus und Ausbeutung zeigen, war der Weg dorthin meist kein leichter oder kostete sogar viele persönliche und menschliche Opfer. Selbst der „kleine“ Kampf im Alltag gegen z.B. rassistische Diskriminierung bei Vorstellungsgesprächen oder steigende Mietpreise ist für die Mehrheit eben kaum zu gewinnen, wenn sich strukturell nichts ändert. Und auch ein projektorientierter Unterricht kann in Form einer Unterschriftenpetition von der Bürgermeisterin missachtet werden. Ein solcher intervenierender Unterricht kann Resignation sogar noch verstärken. Aus der Nachhaltigkeits- und Wirkungsforschung wissen wir jedoch, dass sich ohne Sinn, Spaß und soziale Kontakte kaum jemand politisch aktivieren lässt – schon gar nicht von Lehrkräften, die nicht mal (mehr) selbst in einem begrenzten Rahmen ein Engagement aufbringen wollen.[22] Sich z.B. motiviert für ein Bleiberecht von Schüler*innen einzusetzen, kann jedoch auch, wie es an unserer Nelson-Mandela-Schule geschehen ist, die Solidaritätsfähigkeit immens stärken.[23]

Fragen für eine ausgleichende Unterrichtsvorbereitung:

Wo drücke ich Schüler*innen in ohnmächtige Opferrollen? Wo gelingt das vielfältige Zusammenleben heute und damals? Woran liegt das? Was gab es Positives zu vermelden letzte Woche? Welche (historischen) Errungenschaften sind zu würdigen? Wo erkenne ich individuelle Handlungsspielräume? Wie kann ich in Familien „vererbte“ Selbstzweifel mancher Schüler*innen nicht noch bestärken, sondern empathisch zu kompensieren versuchen? Gibt es hoffnungsmachende mittel- und langfristige Lösungen? Haben wir auch Spaß? Sporne ich positiv zu selffulfilling prophecy an?[24] Kann ich es mir als oft gut situierte Lehrkraft

nicht eher leisten, das Elend und die Dauerkrisen der Welt bequem an mich „ranzulassen“?

Praxisexkurs: „Meine Eltern haben's nicht geschafft – warum ich?“

Wie können Lehrkräfte empowern?

Diesen Satz sagte eine niedergeschlagene Schülerin oft zu mir, obwohl sie eine der Besten in der Klasse war. Ihre Verwandtschaft hatte den Glauben an ein besseres Leben ihrer Meinung nach inzwischen aufgegeben. Diese Botschaft gab die Verwandtschaft regelmäßig an ihre Kinder weiter.

So saß sie also auf unserem Klassenzimmersofa und suchte jemanden, der nicht nur berufsroutiniert einfach sagt, dass er an sie glaubt, sondern es auch meinte. Sie war nicht die Einzige oder der Einzige auf diesem Sofa – mit und ohne Migrationsgeschichte.

Diese Schüler*innen suchen empathische Lehrkräfte, die sich trauen, etwas aus ihrem Leben zu erzählen und wie sie Situationen mutig, aber nicht immer geradlinig meisterten und nochmals aufstehen mussten. Es müssen und sollen vielleicht keine Geschichten von Einzelfällen sein vom (migrantischen) Tellerwäscher zum Millionär. Diese Geschichten verdecken eher, dass Schule nicht darauf ausgelegt ist, dass alle Abitur machen – doch können sie in der Tat anspornend sein als selffulfilling prophecy. Es geht also darum, realistische Lebenserfahrungen zu teilen, die einen über sich hinauswachsen lassen. Auch Folgendes können Sie tun, um Schüler*innen zu empowern:

- Lokalprominente Gäste aus Wirtschaft und Politik ins Klassenzimmer oder in die Schulaula einladen
- (Ehemalige) Schüler*innen als Gäste einladen, die Herausragendes geleistet haben, wie z.B. von einer Hauptschulempfehlung zum Fachabitur
- Sozial aufgestiegene Eltern und Geschwister aus ehemals unterprivilegierten Milieus einladen
- Eine_n motivierende_n prominente_n Schirmherr_in für die Schule gewinnen
- Schulnamen auch zum Unterrichtsprogramm erheben – z.B. Nelson-Mandela-Schule
- Vor Klassenarbeiten die Klasse selbstbewusst anspornen durch positive Parolen
- Anti-Black-Out-Training (z.B. Hand auf Schulter legen während Klassenarbeiten, etc.)
- Motto in der Klasse anbringen und umsetzen: Jede_r ist ein Expert_in – Jede_r kann hier was!
- Feedback am Freitag-Schild aufhängen: „Was hast du diese Woche geschafft?“

Die ressourcenorientierte Lehrkraft

Für alles scheint es noch eine Lösung zu geben – meist eine individualistische. Rassismus und andere sogenannte Herausforderungen werden im Unterricht thematisiert, doch gibt es erbaulich gleich hinterher, dass zum Beispiel Chancen für Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte für den Aufstieg geboten werden. So werden dann Persönlichkeiten herangezogen, wie sie Politiker, Ärzte oder ähnliches wurden. Natürlich sei dies nicht für alle so möglich, doch mit Anstrengung könne jede_r seinen_ihren Platz finden. Wenn wir zusammenhalten, schaffen wir's zu einer One-World – nach vorne blicken statt zurück.

Das schlimme Ausmaß und die Folgen, wie z.B. des Rassismus in den USA in den sechziger Jahren bis heute, und die potentiell damit einhergehenden großen Gefühle und Fragen für Schüler*innen werden konstruktiv zugekleistert, statt sie zu verstehen. So bleibt eben auch der Alltagsrassismus in Deutschland und was es mit und ohne Migrationsgeschichte bedeutet, unterprivilegiert aufzuwachsen, der Lehrkraft wie ein störender Punkt in der lösungsorientierten Didaktik seltsam fern und oberflächlich – und somit auch den Schüler*innen.

Zurück bleiben bei so einem Unterricht nicht nur zielstrebigere Schüler*innen, die auch unter widrigsten Umständen resilient ihren Weg mit (zu Recht dringend benötigter) Hoffnung gehen, sondern auch viele Schüler*innen, denen das Durchdringen gesellschaftlicher Hinderungsmechanismen verborgen bleibt. Im guten Glauben, es allein schaffen zu können und zu müssen, laufen sie los, obwohl selbst PISA belegt, dass ein Großteil der Schüler*innenschaft außen vor bleibt. Leider haben sie im Unterricht nie wirklich gehört, warum sie später trotz aller Anpassung, Entbehrung und Bemühung nun plötzlich auf der Verliererseite stehen.

Dafür kann die Lehrkraft allein jedoch nichts. Zu Recht scheinen die individuellen Handlungsmöglichkeiten mangels durchsetzungsfähiger sozialer Bewegungen erstmal vielversprechender. Die Schuld an der eigenen Situation allein auf strukturelle Hindernisse zu schieben, ist den Schüler*innen schließlich auch keine Hilfe.

Fragen für eine ausgleichende Unterrichtsvorbereitung:

Wo verharmlose ich Realitäten? Was bedeutet Rassismus für die Betroffenen wirklich? Wie hängt das mit der strukturellen Verfasstheit unserer Gesellschaft zusammen? Kann ich Fortbildungen besuchen, um ggf. fehlendes Wissen über komplexe Gesellschaftszusammenhänge zu erwerben? Wo bürde ich dem Einzelnen zu viel auf und wecke falsche Hoffnungen? Wo betrachte ich die Welt aus meiner meist recht gut situierten „Lehrer*innenwelt“ und verharmlose damit (Rassismus)erfahrungen von Schüler*innen?

Welche pädagogischen Ansätze gibt es?

Seit der viel beachteten Meta-Studie des Bildungsforschers John Hattie zur Wirkung von Unterricht wird verstärkt über Wirkungspotentiale von Unterricht und pädagogischer Ansätze diskutiert.[25] Zu Recht wird an der Studie u.a. kritisiert, dass Verstehen gesellschaftswissenschaftlicher Zusammenhänge anders funktioniert als z.B. naturwissenschaftliches Verstehen und Ersteres schwerer oder gar nicht in seiner Wirkung zu messen ist.

Bei einer solchen Kritik stehen zu bleiben wäre jedoch falsch. Rassismus, ökonomische Ungleichheit und Geschlechterdiskriminierung sind zu ernsthafte globale Probleme, deren erfolgreiche Behandlung im Unterricht nicht der einzelnen Lehrkraft überlassen werden kann. Es gibt aber schlichtweg keine breit angelegte empirische Wirkungsforschung zu emanzipatorischen Ansätzen in der Pädagogik und zu rassismuskritischem Unterricht.[26] Wir wissen immer noch nicht genau, mit welchen Ansätzen und Methoden wir in der Schule den oben genannten Problemen entgegenzutreten können.

Reflektierte Praxiserfahrungen haben jedoch einen langjährigen und richtungsweisenden Fundus an Literatur und Materialien hervorgebracht, der vielleicht in drei Ansätze unterteilt werden kann:

- Wissenserwerb
- Sensibilisierung
- Dekonstruktion

Unklar ist, ob es alle drei Ansätze braucht und in welcher Reihenfolge diese mit einer Schulklasse angegangen werden sollten. In den vorliegenden Materialien kommen deshalb alle Ansätze zur Anwendung. [27] Teilweise überschneiden sie sich auch.

Doch um was geht es bei den Ansätzen? So kann kurz zusammengefasst werden, dass der erste auch als klassischer Aufklärungsansatz bezeichnet werden kann. Über kognitiven Wissenserwerb erarbeiten

Schüler*innen neues differenziertes Wissen (z.B. über Nationen, Kulturen, Ethnien und Religionen) in der Hoffnung, dass Stereotypen kritisch hinterfragt oder argumentativ widerlegt werden.[28]

Doch hat sich in der Praxis gezeigt, dass dieser Ansatz nicht ausreicht, weswegen es zusätzlich der Bewusstmachung und Reflektion über erfahrungs- und emotionsgeleitete Sensibilisierung braucht (Rollenspiele zu Zivilcourage,[29] biografisches Lernen,[30] Gästeeinladungen, Gruppenarbeit, Aufgaben zu Perspektiv-, Empathie- und Solidaritätsfähigkeit oder Herbeiführung eines Klassenklimas, in dem ein gleichwertiger Umgang zwischen Deutschen mit und ohne Migrationsgeschichte vorherrscht). Der dritte etwas jüngere Dekonstruktionsansatz hat sich etabliert, enthält aber offene Fragen.[31] Noch offen ist, ob eine Rekonstruktion ebenfalls dazugehören soll, indem Schüler*innen Stereotype aktiv verändern und dadurch neu zusammensetzen, z.B. indem sie rassistische Karikaturen mit einer Schere nicht nur dekonstruktiv zerschneiden, sondern kreativ anders und neu als Collage aufkleben.[32] Der gesellschaftliche Konstruktionscharakter von Stereotypen soll so den Schüler*innen verdeutlicht werden, da die Schüler*innen dann selbst mit- konstruieren.[33] Die Hoffnung ist, dass Stereotype so vielleicht nicht nur als unumstößliche machtvolle Realität erscheinen, sondern als Bilder, die jede_r oder eine Gesellschaft verändern kann.

Trotz des meines Erachtens vielversprechenden Dekonstruktionsansatzes bleibt jedoch offen, ob eine (zu starke) dekonstruktive Verunsicherung und Irritation Rassismus nicht sogar verhärten kann. Dies trifft vor allem auf Schüler*innen in der Pubertät zu und auch auf Schüler*innen aus Familien, in denen Identitäts- und Persönlichkeitsfragen so gut wie gar nicht verhandelt werden. Diese könnten sich dann eher verschließen statt öffnen. Es besteht dann sogar die Gefahr, dass solche Schüler*innen komplexe und überfordernde individuelle und gesellschaftliche Verhältnisse angeblich eindeutig und widerspruchsfrei auflösen möchten, indem sie erst recht Rassismus als ordnungsversprechendes Muster aufgreifen.

Rassismus kann dann bei solchen Schüler*innen ein Werte- und Sinnvakuum ausfüllen, indem sie den ihnen zur Verfügung stehenden individuellen oder gesellschaftlich gestützten Spielraum nutzen, rassistisch handeln zu können. Und auch bei ökonomischer Deprivilegierung, wie z.B. mangelnden Ausbildungsperspektiven oder prekären verunsichernde Verhältnissen, kann Rassismus die Funktion erfüllen, sich darüber selbst aufzuwerten.[34] Zu guter Letzt kann die stabilisierende Funktion von Rassismus auch durch vermeintlich simple psychologischen Faktoren, wie z.B. eine Scheidung der Eltern, ausgelöst werden. Und manchmal lösen viele unterschiedliche Faktoren eine Mehrfachkrise aus. Ob bei solchen Schüler*innen nun dekonstruktive Verunsicherung und somit noch mehr Irritation hilfreich ist, ist fragwürdig.[35] Zumindest müssen Lehrkräfte reflektieren, wann eine Irritation produktiv ist und ab wann Dekonstruktion eher destruktiv auf Schüler*innen wirken könnte.

Dem könnte jedoch zu Recht entgegengehalten werden, dass bei Schüler*innen mit handfesten menschenrechtsfeindlichen Einstellungen eine unterrichtliche Beschäftigung mit Rassismus fragwürdig ist – egal mit welchen Ansätzen dies dann geschieht. Fest steht, dass hier schlichtweg mehr praxisorientierte Forschung von Nöten ist, um nicht nur Bauchempirie zu betreiben. Meine schulischen Erfahrungen zumindest legen nahe, dass der persönliche Umgang mit Uneindeutigkeiten erst erlernt werden muss und es sicherer vertrauensvoller emotionaler Beziehungen bedarf, die durch die Lehrer*innenpersönlichkeit erst hergestellt werden muss.[36]

Wie gehe ich mit rassistischen und menschenrechtsfeindlichen Äußerungen um?

Diese Frage ist hier nicht ausreichend zu beantworten, weswegen ich auf meine Lehrer*innenfortbildungen zu Rechtsradikalität und Islamismus verweise, bei denen ich diverse pädagogische Ansätze für die Schulpraxis nutzbar mache.[37] Einige Praxiserfahrungen (u.a. im Umgang mit Fanatismus, religiös geprägter Radikalisierung und mit zu Antisemitismus tendierenden Schüler*innen) möchte ich dennoch weitergeben.[38]

Rassismuskritischer Unterricht ist gerade auch für die Schüler*innen wichtig, die in ihrer Lebenswelt kaum Raum haben, ihre Gedanken reflektiert auszutauschen oder hier rassistische Einstellungen hören, bzw. erstmal annehmen. Rassismuskritischer Unterricht könnte insofern auch äußerlich daran scheitern, weil ein paar Schüler*innen von ihren rassistischen Äußerungen bis zum Ende der Unterrichtseinheit nicht abweichen – manchmal auch nur, weil sie ihr Gesicht vor der Klasse nicht verlieren wollen. Dies ist für uns Lehrkräfte meist schwer ertragbar und fordert unsere professionelle Gelassenheit heraus.

Lernatmosphäre statt Moralismus

Der Kardinalfehler ist, in solchen Situation Konflikte angsterfüllt und moralisch zu deckeln, doch das ist sicher leichter gesagt als getan. Eine solche Reaktion auf (un)reflektierte Haltungen von Schüler*innen in Form einer (meines Erachtens manchmal auch falsch verstandenen) politischen Korrektheit führt zumindest nicht zum Abbau von Rassismus, sondern Rassismus wird so schlichtweg nicht mehr thematisiert. Wer nämlich vermutet, etwas Falsches zu sagen, wird dies verstecken, aber dadurch nicht unbedingt reflektieren. Die pädagogische Gelegenheit, dass Schüler*innen bei geäußertem Rassismus auf Widerspruch von Mitschüler*innen oder Lehrkräften stoßen, ist verpasst. Die Chance, auf eine Einstellungsveränderung hinzuwirken, ebenfalls. Im Unterricht wird so Rassismus gedeckelt, statt Räume der Bearbeitung zu ermöglichen. Überspitzt gesagt könnte bei diesem Ansatz von Schampädagogik gesprochen werden.[39] Eine solche geartete Pädagogik wird von dem Migrationspädagogen Paul Mecheril auch als „moralischer Antirassismus“ kritisiert. Laut Rudolf Leiprecht muss stattdessen eine untersuchendreflexive Haltung eingenommen werden, bei der eine vertrauensvolle Atmosphäre lernförderlicher ist.[40] Bestenfalls trauen sich sonst nur mutige Schüler*innen am Ende einer Unterrichtseinheit ihre Meinung zu sagen. Schlimmstenfalls schreiben sie bei der nächsten Klassenarbeit in eingeübten Toleranzattitüden die vermutete Meinung der Lehrkraft hin und wir glauben, wir hätten erfolgreichen rassismuskritischen Unterricht abgehalten.

Rassismuskritische Arbeit fängt jetzt also vielleicht erst an, da wir sogar dazu ermutigten sollten, eine Meinung in einem von uns gesetzten demokratischen Rahmen mit Redner_innenliste möglichst sachlich, doch nicht beleidigend zu äußern. Manchmal vergessen wir Lehrkräfte nämlich, dass wir nicht dazu da sind, um zu den schon Überzeugten zu predigen. Rassismuskritik darf nicht nur im Präventiven stehen bleiben, sondern muss dort zu wirken versuchen, wo sowohl plumper als auch versteckter Rassismus von Schüler*innen geäußert wird.

Schutzräume bieten

Dennoch sieht Mecheril auch die Notwendigkeit, Schutzräume zu bieten, in denen Rassismus zumindest zurückgedrängt ist. Meines Erachtens hat zu Recht ein Dialog im Unterricht dort seine Grenzen, wenn eine Lehrkraft erkennt, dass auf längere Sicht ein_e Schüler*in keine Offenheit und Bereitschaft zeigt, sich auf andere einzulassen. Eine vertrauensvolle Atmosphäre unter der Verantwortung von vor allem Lehrkräften ohne Migrationsgeschichte ist somit dafür da, Rassismus kontrolliert und bewusst zu Tage zu fördern, aber auch Betroffene mit Rassismuserfahrungen bei Bedarf solidarisch auf gleicher Augen-

höhe statt paternalistisch zu schützen und Raum nehmen zu lassen zur Erwidern. Das ist sicherlich kein leichtes Unterfangen und wird nicht immer für alle Beteiligten ohne emotionale Schärfe verlaufen, doch gibt es meines Erachtens derzeit keine tragfähige Alternative, wie wir auch aus rassismuskritischen und Anti-Bias-Trainings mit Erwachsenen wissen.[41] Zusammenfassend kann laut Mecheril „von Lehrer*innen und Lehrer*innen nicht erwartet werden, dass sie immer ‚richtig‘ handeln, aber wir können eine Kultur schaffen, in denen die Lehrer und Lehrer*innen systematisch aus dem, was sie tun und nicht tun, lernen.“[42]

Beziehung aufbauen... und halten

Einüben sollten wir Lehrkräfte auch, dass wir manche Schüler*innen nicht nur als handfeste_n Rassist_in betrachten, sondern auch deren bedürftige Seiten wahrnehmen. Dies gelingt, indem wir uns authentisch für sie interessieren und ihnen bei ihren Problemlagen helfen. Dies lässt den jeweilig von ihnen ausgemachten Sündenbock oft in den Hintergrund treten, statt dass wir nur mit ihnen diskutieren. Durch mein Vorbildverhalten, dass ich solchen Schüler*innen menschlich und kompetent zur Seite stehe, kann eine Hasshaltung auf vermeintlich Schwächere oder Minderwertige unterschwellig in Frage gestellt werden, was sie von einer Lehrkraft nicht erwarten, die ja sonst fast nie ihrer Meinung ist.[43] Die pädagogische Beziehung darf also nicht von Seiten der Lehrkräfte abgebrochen werden. Auch, um jemanden damit erst recht nicht noch mehr einem fanatischen Freundeskreis oder einer Organisation zu überlassen. Im Zusammenspiel, dass Letztere solchen Schüler*innen oft auch keine tragfähige Hilfe anbieten können oder sogar der ein oder andere Kamerad eine Gefängnis Karriere beginnt, wird die Chance größer, dass auch der_die Schüler*in den Dialog nicht abbricht oder zeitweise zu erreichen ist.[44]

Ich habe manchmal erlebt, dass Schüler*innen von ihrer fanatischen Erstmeinung abweichen und dieser Prozess durch eine nicht deckelnde Haltung der Lehrkraft lediglich 20 Minuten gedauert hat. Manchmal dauert es zwei Jahre... und manchmal findet ein Umdenken gar nicht statt. Aus den bisherigen wissenschaftsgestützten Erfahrungen über Rechtsradikale wissen wir jedoch, dass sich sogar nach vielen Jahren Aussteiger_innen an eine widersprechende, aber ruhige und menschlich zugewandte Lehrkraft erinnern. [45] Eine_n solche_n Schüler*in zu verstehen, heißt also nicht, Denkweisen oder sogar Taten zu rechtfertigen.

Diese bisher genannten kurzen Tipps beziehen sich jedoch nicht auf KaderInnen und/oder organisierte AktivistInnen von menschenrechtsfeindlichen Gruppierungen, sondern gelten lediglich für Mitläufer_innen und Sympathisant_innen.[46] Führungskräfte sind nämlich nicht allein oder gar nicht durch Pädagogik erreichbar. Holen Sie sich im Zweifelsfall Hilfe bei Beratungsstellen zu Rechtsradikalität oder Islamismus, bei Antidiskriminierungsstellen oder den jeweiligen Landesinstituten für Lehrkräfte.[47]

Als Letztes: Nicht nur aus sozialpädagogischer Strategie ist die Anerkennung mehrerer Perspektiven, bzw. Sichtweisen (Multiperspektivität) im Unterricht ein zentrales demokratiepädagogisches Prinzip, welches für alle Fächer und Lernbereiche in der Schule gilt und somit auch für einen rassismuskritischen Unterricht. Das heißt, dass in einer Lerngruppe eine Bandbreite an politischen Meinungen vorhanden ist – auch mit dem jeweiligen Verständnis von Rassismus und Antirassismus. Ein rassismuskritischer Unterricht bietet hier eine triftige Perspektive an, die Rassismus nicht nur als individuelles Problem sieht, sondern auch als ein strukturelles, welches mit anderen Machtfaktoren verschränkt ist.[48]

Muss es eine ganze Unterrichtseinheit sein? Didaktische Prinzipien

Ja und nein. Sicher ist eine vertiefende längere Beschäftigung mit einer Unterrichtseinheit notwendig, sinnvoll und wünschenswert! Es geht aber nicht jedes Mal um einen zusätzlichen Kopienstapel mit Arbeitsblättern, die zum Stoff hinzukommen. Wenn Schüler*innen und Lehrkraft sich im Dauerzustand der schulischen Zeitnot zwanghaft stressen, besteht die Gefahr, dass zu viel sogenanntes Bulimie-Lernen statt findet. Darunter wird drastischerweise verstanden: Ins Kurzzeitgedächtnis reinstopfen, zur Klassenarbeit erbrechen und dann vergessen.

Und: Genauso wenig wie erwünscht ist, dass „wir heute mal über Frauengeschichte sprechen“, um danach mit dem angeblich „normalen“ Geschichtsunterricht fortzufahren, kann eine eng abgegrenzte und einmalig abgearbeitete Unterrichtseinheit zu Rassismus eine selbstverständliche und gleichberechtigte Perspektive verhindern. Der Eindruck für Schüler*innen, es handle sich lediglich um ein einmaliges Sonderthema ohne wirklich größere Relevanz, wird so nämlich nicht vermieden.

Perspektive verändern

Es geht viel mehr um eine veränderte Perspektive, die das bisherige Unterrichtsthema oder die Methode neu darstellt. Wenn wir die Weltkartenprojektion von Arno Peters neben die angeblich „normale“ eurozentrierte Mercator-Karte ins Klassenzimmer hängen, wird auch uns Lehrkräften klar, dass sogar wissenschaftliche Methoden nie neutral sind.[49] Wenn wir die rassistischen Zitate Kants kennen[50], verstehen wir Lehrkräfte auch die fortschreitende Kolonialisierung der Welt im 19. Jahrhundert und können den Schüler*innen zumindest keine einseitige und uneingeschränkte Lobeshymne mehr auf die Aufklärung vorsingen. Und wenn wir wissen, dass im Neuen Testament „die Frau in der Gemeinde zu schweigen hat“, können wir im Unterricht kein eindeutiges interkulturelles Wir (frauenbefreite Deutsche) und die Anderen (unterdrückte Muslimas) mehr aufrecht erhalten, sondern kratzen am antimuslimischen Rassismus.[51] Das Eigene schwimmt so mit dem vermeintlich Fremden und verändert unseren Blick auf ein und dasselbe Thema oder dieselbe Methode im Schulbuch oder Rahmenplan.

Einheiten anreichern

Ebenfalls sinnvoll ist eine zusätzliche Anreicherung von jeglichen Unterrichtseinheiten durch globale, migrantische und andere erweiterte differenzierte Inhalte und Wissensbestände. Diese sollten in die laufenden Unterrichtseinheiten eingebaut werden. Deswegen sind die meisten Ihnen hier vorliegenden Unterrichtsmaterialien auch als Querschnittsmaterial konzipiert. Wenn im Unterricht Goethe behandelt wird, wird gleichberechtigt sein transkulturelles Verständnis behandelt.[52] Wenn es in Geschichte zum Beispiel um die sogenannte Renaissance geht, sollte die global- und migrationsgeschichtliche Perspektive miteingeflochten werden, um in der nächsten Stunde dasselbe Thema dann wieder anders zu beleuchten.[53] Und eine Doku oder ein Schulbuch wird nicht zur Seite gelegt, weil allein Martin Luther King als anerkannter Menschenrechtskämpfer hervorgehoben wird, sondern die Auslassung von Malcolm X oder seine Verdammung als Gewalttäter oder sogar Terrorist wird aus mehreren Perspektiven bzw. Sichtweisen (Multiperspektivität) und medienkritisch reflektiert.[54]

Welchen Zielen und welchem Aufbau sollte ein rassismuskritischer Unterricht folgen?

Folgende Kompetenzen sollten im Unterricht spiralcurricular angebahnt werden und sind je nach Jahrgang didaktisch angepasst umzusetzen. Sie sind von der Literatur zur Rassismuskritik inspiriert worden und stammen aus meiner Unterrichtspraxis.[55] Laut dem Migrationspädagogen Thomas Quehl geht es im rassismuskritischen Unterricht nicht nur um eine Thematisierung von Rassismus, sondern auch um Kulturaspekte.[56] Ein Grund, warum im Folgenden auch Uneindeutigkeiten, Vermischungen, Mehr-

fachzugehörigkeiten und sich auflösende Grenzen von Kulturen, Milieus und Lebenswelten thematisiert werden, die nach über sechzig Jahren Einwanderung ja der Normalfall sind:

- Schüler*innen verstehen, welche gesellschaftlich dominanten Folgen Rassismus hat und wie ein empowerndes und/oder problematisches Zusammengehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe geschaffen wird (z.B. die machtvolle problematische Einteilung zwischen Orient und Okzident, empowernde und problematische Aspekte von Black Culture-Identitäten, Nationalismen jeglicher Art).[57]
- Schüler*innen verstehen, dass viele Menschen mit Migrationsgeschichte sich mehrfachzugehörig (z.B. zweiheimisch als türkisch und deutsch) fühlen und Lebenswelten stets uneindeutig sind und mit anderen Lebenswelten vermischt sind (z.B. Wer bestimmt eigentlich, wer integriert werden muss? Wann und wie gelten Menschen überhaupt als integriert?)
- Schüler*innen verstehen die Vielfalt innerhalb von gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Stadt/Land, Milieus, Minderheiten/Mehrheiten, Alter, politische Verortungen, Klasse und Schicht, Geschlecht).
- Schüler*innen verstehen, dass jede_r neben seiner Rassismuserfahrungen und Migrationsgeschichte individuell vielfältig ist (Hobbys, Charakterstärken, Geschlechteridentität, Geschmack, Lebensstil, politische Überzeugungen, etc.)
- Schüler*innen positionieren sich dazu, dass in vielen Situationen die (familiäre) Herkunft irrelevant ist (z.B. Metin und Tobias werden vor die Klassentür geschickt und lästern darüber draußen gemeinsam).[58]
- Schüler*innen verhalten sich zu potentiellen Positivbeispielen, in denen Einzelne und Kollektive sich für andere und/oder für sich selbst eingesetzt haben (z.B. Malcolm X, Nelson Mandela, Gandhi, Muhammad Ali, Rosa Parks, ein aktueller Vorfall auf dem Pausenhof oder aus der Lokalpresse).[59]
- Schüler*innen können ggf. erfolgreich in ihrer näheren (Schule, Stadtteil) und weiteren (Stadt, Land, EU) Lebenswelt handeln (z.B. Zivilcourage im Rollenspiel einüben, Schule ohne Rassismus-Verbund aktiv leben,[60] Geflüchtete unterstützen, etc.) und frustrationstolerant mit potentiellem Scheitern umgehen (z.B. wenn eine schulisch initiierte Unterschriftenaktion von der Bürgermeisterin missachtet wird).[61]

[20] *Fallstricke der interkulturellen Pädagogik: Ramses Michael Oueslati: Interkulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Vielfalt verwerten oder echte Teilhabe gewährleisten?, in: Regine Hartung, Katty Nöllenburg, Özlem Deveci (Hg.): Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch, Schwalbach/Taunus 2013, S. 25 ff.*

[21] S. S. 14

[22] *Vgl. Nadine Balzter und Achim Schröder (Hg.): Dokumentation der Fachkonferenz im Rahmen „Biographische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung, Eine Wirkungsstudie“, Darmstadt 2013.*

[23] *Durch Kampagnen haben die Schüler*innen der Nelson-Mandela-Schule in Hamburg mit Schulleitung, Lehrkräften, Prominenten, Medien, vereinzelt Politiker_innen und dem Filmemacher Marcin Michalski und mir als Interkulturellem Koordinator der Schule insgesamt eine Öffentlichkeit von 53 000 Klicks sowohl bei einem bekannten Sozialen Netzwerk als auch bei einem bekannten Videoclipportal erreicht und so mitgewirkt die Abschiebungen unserer Schüler*innen zu verhindern. Vgl. die Video-Clips Ayodele bleibt mit uns! mit den Prominenten Peter Lohmeyer (bekannt aus der Krimifernsehserie Tatort), dem Hip Hopper Jan Delay, der Schauspielerin Cosma Shiva Hagen und vielen anderen: https://www.youtube.com/watch?v=u450Yp_1owY Vgl. auf der DVD den Clip „Keine Abschiebung der Familie Mohammad“ oder hier: <https://www.youtube.com/watch?v=803TLNrqWck>, Stand: 2.3.2016*

[24] S. Praxistipp im Kasten, S. 17.

[25] John Hattie, Wolfgang Beywl, Klaus Zierer: Lernen sichtbar machen, Hohengehren 2013.

[26] Eine Studie von Thomas Dee und Emily Penner von der renommierten Stanford-Universität von 2016 lässt vorsichtige Schlussfolgerungen zu. Schulleistungsschwächere Schüler*innen mit Migrationsgeschichte, insbesondere junge Männer, verbessern durch lebensweltbezogene Unterrichtsthemen wie zu Rassismus und Diversität ihre Leistungen und sind weniger absent. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-schueler-sollten-sich-mit-kultureller-vielfalt-beschaeftigen-1.2826938>, Stand: 2.3.2016

[27] Vgl. weitere Übungen zu allen Ansätzen: Alte Feuerwache e.V. Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hg.): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Münster 2012, S. 95 ff..

[28] Vgl. exemplarisch auf der DVD die Unterrichtseinheit Weltsprachen und Statistik unter Lernbereich Mathematik von Hauke Morisse.

[29] Vgl. auf der DVD die fächerübergreifenden Rollenspiele unter Lernbereich Deutsch und Theater.

[30] Vgl. auf der DVD das fächerübergreifende Arbeitsblatt Werde zum Familienforscher in der Unterrichtseinheit Welche vielfältigen Menschen leben im Ort? unter Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Politik

[31] Vgl. Interview mit dem sozialpsychologischen Forscher Andreas Zick über seine deutsche Studie „Fragile Mitte – feindselige Zustände“ von 2014 und Konsequenzen für die Bildung: „Es mangelt uns an der richtigen Bildung“, in: Erziehung und Wissenschaft, Allgemeine Deutsche Lehrer*innenzeitung, 5/2015, Jg. 67, S. 18 f..

[32] Vgl. auf der DVD auch „Die Deutschen sind...“ Ein etwas anderer Quiz unter Lernbereich Gesellschaftswissenschaften unter Politik.

[33] Vgl.: Feuerwache, Methodenhandbuch, S. 103 ff..

[34] Rassismus kommt jedoch in allen Klassen und Schichten vor. Schüler*innen aus wohlhabenden rechtskonservativen Elternhäusern können zwar auch emotional-sozial vernachlässigt sein, doch hat Rassismus in der Oberschicht wohl oft auch die Funktion den eigenen hohen Status und dementsprechende Privilegien zu sichern. Vgl. Heitmeyer und Zick, Mitte.

[35] S. auch nächstes Kapitel Wie gehe ich mit rassistischen und menschenrechtsfeindlichen Äußerungen um?

[36] S. auch nächstes Kapitel Wie gehe ich mit rassistischen und menschenrechtsfeindlichen Äußerungen um?

[37] S. Kontakt und Angebote der Autor_innen, S. 8.

[38] Vgl. zu Salafismus und Schule folgenden DIE ZEIT-Artikel über meine Arbeit: <http://www.zeit.de/2014/50/salafismus-islamismus-an-schulen>. Ein Beitrag der Tagesschau vom 24.2. 2015 zum Umgang in der Schule u.a. aus meinem Unterricht: <https://www.youtube.com/watch?v=mxoqBCI6TAA>, Stand: 2.3.2016

[39] Vgl. die Debatte in der kritischen Weißseinsforschung: Verein für politische Bildung, Analyse und Kritik e.V.: Critical Whiteness, Debatte um antirassistische Praxis und nicht diskriminierende Sprache, Hamburg 2013.

[40] Rudolf Leiprecht: Zum Umgang mit Rassismus in Schule und Unterricht, Begriffe und Ansatzpunkte, in: Rudolf Leiprecht/ Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Ein Handbuch, Schwalbach/Taunus 2005, S. 317-345. <https://www.youtube.com/watch?v=mxoqBCI6TAA>, Stand: 2.3.2016

[41] Werk, Anregungen, S. 34.

[42] Paul Mecheril: Institutionen an die Schüler*innenschaft anpassen, nicht umgekehrt – eine Einladung zur Kritik auslän-

derpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen „Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen“, Bremen 2012, S. 18-19.

[43] Dies gilt nur bedingt für Schüler*innen aus wohlhabenden rechtskonservativen Elternhäusern. Diese können zwar auch emotional-sozial vernachlässigt sein, doch hat Rassismus in der Oberschicht wohl oft auch die Funktion den eigenen hohen Status und Privilegien zu sichern. Praxiserfahrungen fehlen mir hier jedoch.

[44] Schwieriger gestaltet sich dies bei menschenrechtsfeindlichen Organisationen, die finanzielle Hilfen und zumindest zeitweise ein klares und scheinbar widerspruchsfreies Identitätsangebot unterbreiten können.

[45] Andreas Hechler: Männlichkeitskonstruktion, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention, in: Dissens e.V., Katharina Debus, Bernard Könnicke, etc. (Hg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule, Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin 2012, S. 74-91. <http://www.dissens.de/de/dokumente/jus/veroeffentlichung/neonazismus.pdf>, Stand: 2.3.2016

[46] Hier wird das große Binnen-I verwendet, da menschenrechtsfeindliche Führungskräfte sich in den seltensten Fällen jenseits heterosexueller Geschlechterentwürfe verorten.

[47] S. Kontakt und Angebote der Autor_innen, S. 8.

[48] S. Theorieexkurs, S. 13

[49] Autor*innenKollektiv, Leitfaden, S. 20 ff.. Unterrichtsmaterial zur Peters-Projektion, s. auf der DVD unter Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Geographie, Unser Weltbild mit Quiz. Die Peters Projektion gibt es im Buchhandel in diversen Ausführungen als ganze Atlanten oder Plakate auch fürs Klassenzimmer. Multiperspektivisch und kostenlos bei dem Programm „Bildung trifft Entwicklung“: <https://www.engagement-global.de/bte-kontakt.html> oder hier: katrin.volck@engagement-global.de, Stand: 3.2.2016

[50] S. auf der DVD unter Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Politik, Frühe Neuzeit, Immanuel Kant – Aufklärer oder Rassist?

[51] S. Paulus in der Bibel 1. Korintherbrief 14, 33b – 36.

[52] S. auf der DVD unter Lernbereich Deutsch und Theater, Deutsch, Orient und Okzident sind nicht mehr zu trennen.

[53] S. auf der DVD unter Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Geschichte, Frühe Neuzeit, Renaissance in Europa.

[54] Autor*innenKollektiv, Leitfaden, S. 22.

[55] S. auch Paul Mecheril: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2004. Quehl, Rassismuskritik, in: Scharathow, Bildungsarbeit, S. 226-243.

[56] Quehl, Rassismuskritik, in: Scharathow, Bildungsarbeit, S.226-243.

[57] Vgl. Mecheril, Migrationspädagogik. Vgl. auch SINUS-Milieu-Studie: Heiner Barz, Meral Cerci, Zeynep Demir: Bildung, Milieu & Migration, Kurzfassung der Zwischenergebnisse 12/2013

[58] S. Erläuterungen zu Selbstverständlichkeiten und gelingenden Momenten, S. 14.

[59] S. zur ambivalenten Problematik dieser Kompetenz, S. 18.

[60] Vgl.: <http://www.schule-ohne-rassismus.org/startseite/>, Stand: 2.3.2016

[61] S. zur ambivalenten Problematik dieser Kompetenz, S. 18.

TEIL C: UMGANG MIT INTERKULTURELLEN KONFLIKTEN IN DER SCHULE

Lehrer*innen können in der Schule mit interkulturellen Konflikten konfrontiert sein, die einen professionellen Umgang und eine Vermittlung zwischen verschiedenen Positionen erfordern. Dies können auch Situationen sein, die ihre persönlichen Werte in Frage stellen. Es gilt mit diesen Situationen kultursensibel umzugehen, um zu vermeiden, dass eine Atmosphäre des Misstrauens und der Ausgrenzung entsteht, die Radikalisierungsprozesse begünstigen könnte.

Lehrer*innen sind möglicherweise nicht darauf vorbereitet, mit solchen Situationen umzugehen: Wie reagiere ich, wenn junge Menschen andere als "Opfer" beleidigen? Wie kann ich mich auf den nächsten Ramadan vorbereiten oder auf Anfragen nach Gebetsräumen reagieren? Gibt es so etwas wie "Deutschenfeindlichkeit"? Wie gehe ich mit Signalen um, die auf eine Radikalisierung hinweisen könnten?

In den folgenden Übungen (4+5) werden Szenarien angeführt, die exemplarisch das Verständnis interkultureller Konflikte vertiefen können.

Der Einsatz von Szenarien zum Erlernen des Umgangs mit interkulturellen Situationen ist eine weit verbreitete und effektive Methode im interkulturellen Training. Szenarien, die sich mit einem interkulturellen Konflikt befassen, werden oft als "Critical Incidents" (= kritische Situationen) bezeichnet. Der Begriff wurde ursprünglich von J. C. Flanagan verwendet, der als Entwickler der "Critical Incident Technique" (CIT) bekannt ist. Flanagan nutzte diese Technik, um Informationen über kritische Situationen und deren Folgen zu sammeln, so dass Verbesserungen im jeweiligen Kontext daraus abgeleitet werden können. In der interkulturellen Bildung werden „Critical Incidents häufig als Lernmaterial eingesetzt. In diesem Zusammenhang wird der Begriff "Critical Incidents" in der Regel für Situationen verwendet, in denen aufgrund kultureller Unterschiede zwischen den Interaktionspartnern ein Missverständnis, Problem oder Konflikt entsteht.

Margalit Cohen-Emerique hat eine diagnostische Methode für kritische Situationen entwickelt, die bei den Beteiligten zu einem Kulturschock führen. Cohen-Emerique, definiert einen Kulturschock als die emotionale und intellektuelle Reaktion, die entsteht, wenn man eine Fremdheitserfahrung macht. Diese Erfahrung kann Emotionen wie Unverständnis, Angst und Überraschung auslösen. Wenn ein Kulturschock nicht erkannt und verarbeitet wird, kann er zu Abwehrreaktionen führen.

In einer Schule, in der kulturelle Diversität zum Normalfall geworden ist, gibt es jeden Tag zahlreiche Beispiele für kritische Situationen bzw. Kulturschocks. Wie kann hier eine Verurteilung oder ein Rückzug der betroffenen Menschen vermieden werden? Wie kann der Raum für Dialog erhalten werden? Wie können Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden, die die Erwartungen und Werte aller Beteiligten berücksichtigen? Margalit Cohen-Emerique empfiehlt, dass pädagogische Fachkräfte Kulturschocks systematisch analysieren, um eine offene Haltung zu wahren. Die Ignoranz eines Kulturschocks hingegen verhindert seine Verarbeitung und schützt nicht vor seinen Auswirkungen. Es ist daher notwendig, Situationen zu identifizieren, die einen Kulturschock auslösen, um ein Abdriften in eine defensive und negative Haltung zu vermeiden.

Übung 4 enthält eine detaillierte Beschreibung des Kulturschock-Ansatzes von Cohen Emerique und ein Beispiel für einen interkulturellen Konflikt in der Schule bzw. eine Beschreibung wie dieser mit dem Kulturschock-Ansatz analysiert werden kann.

Übung 5 beinhaltet exemplarische Szenarien zum Umgang mit Situationen und Positionen im Kontext des Islams (Quelle: ufuq.de). Die Szenarien dienen der Reflexion und werden ergänzt um Hintergrundinformationen zum jeweiligen Thema und bieten Handlungsempfehlungen an.



ÜBUNG 4 **KULTURSCHOCK – eine Methode zur Bewältigung interkultureller Konflikte von M. Cohen-Emerique**

Die pädagogischen Ansätze und Methoden von Lehrer*innen und Eltern können sich stark voneinander unterscheiden und so ggf. einen Kulturschock auslösen. Wenn Lehrer*innen mit elterlichen Praktiken konfrontiert werden, die nicht mit ihren eigenen Werten übereinstimmen, kann es zu einer Verurteilung der Eltern kommen ("Diese Eltern können nicht mit ihrem Kind umgehen") oder zu einer Durchsetzung der eigenen Norm ("Hier machen wir das so; das ist die Regel"). Beide Vorgehensweisen können schädlich für das Kind sein, da so seine Identität und kulturelle Zugehörigkeit missachtet wird.

Die berufliche Kultur von Lehrer*innen stützt sich oft auf Theorien der Kindesentwicklung, die sich auf ein westliches und normatives Bildungsverständnis beziehen. Bei elterlichen Praktiken, die nicht diesen Modellen entsprechen, können Lehrer*innen einen Kulturschock erleben. Laut Margalit Cohen-Emerique ist ein Kulturschock die emotionale und intellektuelle Erfahrung im Kontakt mit dem, was uns fremd ist. Daraus resultieren Emotionen wie Unverständnis, Angst und Überraschung. Diese Kulturschocks können nicht nur unentdeckt bleiben, sondern werden auch häufig nicht richtig verarbeitet, was wiederum zu Abwehrreaktionen führen kann. Einige Beispiele in diesem Zusammenhang wären:

Ein Vater holt seinen Sohn ab und sagt: "Du musst nicht aufräumen, das ist der Job einer Frau..." oder eine Mutter denkt, dass es völlig in Ordnung ist, wenn der Sohn statt Obst und Gemüse Chips und Süßigkeiten isst, oder Eltern haben absolut kein Problem damit, dass die vierzehnjährige Tochter bereits Schulden mit ihrem Smartphone gemacht hat.

Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, sind: Wie können eine Verurteilung und ein Rückzug verhindert werden? Wie kann der Raum für einen offenen Dialog bewahrt werden? Wie können Methoden entwickelt werden, die Erwartungen und Werte aller Parteien respektieren?

Margalit Cohen-Emerique empfiehlt hier, einen Kulturschock systematisch aufzuarbeiten, damit eine offene Einstellung gewahrt werden kann. Das Verleugnen eines Kulturschocks dagegen verhindert seine Verarbeitung und schützt trotzdem nicht vor seinen Auswirkungen. Es ist notwendig, ihn zu erkennen und zu bearbeiten, um eine abwehrende und ablehnende Haltung zu vermeiden.

Bitte arbeiten Sie die von M. Cohen-Emerique vorgeschlagenen drei Schritte und das untenstehende Beispiel durch. Dann denken Sie an einen Konflikt zurück, den Sie selbst erlebt haben, der Ihre persönlichen Werte in Frage gestellt hat. Versuchen Sie, diesen Konflikt mit den drei eingeführten Schritten durchzuarbeiten.

Margalit Cohen-Emerique (1999) beschreibt drei Schritte, die helfen können, einen Kulturschock zu überwinden:

I. Dezentrierung:

Zunächst sollte der Schock auf der emotionalen Ebene geklärt werden: Was fühle ich? Angst? Ekel? Empörung? Ablehnung? Auch der Hintergrund des Schocks sollte bekannt sein: Raum, Zeit, das gesprochene Wort, die eigene Haltung sowie die Haltung des anderen, also was genau schockierte, irritierte, störte...?

Dann ist es notwendig, den eigenen Bezugsrahmen zu erforschen, um festzustellen, welche Werte und Prinzipien durch den Schock erschüttert wurden. Die verschiedenen Komponenten des Bezugssystems müssen berücksichtigt werden: ethnische, sexuelle, soziale, berufliche, religiöse, nationale und politische Zugehörigkeit. So ist beispielsweise zu erkennen, dass der Vater, der seinem Sohn sagt, dass er nicht aufräumen soll, die Gleichstellung der Geschlechter gefährdet. Diese Gleichstellung ist jedoch für mich als Frau sehr wichtig, und ich lege großen Wert darauf. Die Einstellung des Vaters berührt meine Auffassung von Bildung sehr sensibel...

Diese Selbstreflexion trägt dazu bei, die Erfahrungsfähigkeit zu erweitern. Es hilft, Selbstdistanz zu üben, besonders im Hinblick auf die ersten Emotionen, die durch den Schock ausgelöst werden.

II. Eintauchen in das Bezugssystem der anderen Person

Der nächste Schritt besteht darin, den Einstellungen des*der Anderen einen Sinn zu geben, indem verschiedene kulturelle Zugehörigkeiten erforscht werden. Es geht darum, zu beobachten, welche Elemente seiner*ihrer Kultur die jeweilige Einstellung erklären können. Dies wird durch eine vertiefte Beschäftigung mit seinen*ihren Werten und seinem*ihrer Bezugssystem erreicht. In einem Gespräch mit der anderen Seite kann die jeweilige Position dargestellt werden. Haltung und Sichtweise sollen nachvollziehbar werden.

Wenn kein Dialog möglich ist, können mehrere Hypothesen aufgestellt werden, um die Haltung des*der Anderen zu erklären und so Verallgemeinerungen oder stereotype Interpretationen zu vermeiden: Das Verhalten kann durch die Herkunftskultur beeinflusst werden, oder es kann ein "Idol" imitiert werden oder

Durch die Analyse des Bezugssystems wird der Haltung des*der Anderen Raum gegeben. Diese Analyse erfordert Offenheit, aber auch persönlichen Einsatz und Neugier, um in die Sichtweise des*der Anderen einzutauchen

Durch die Analyse des anderen Bezugssystems werden oft gemeinsame Identitätspunkte gefunden, die eine Grundlage für die Fortsetzung der Beziehung bilden können. Auf diese Weise können die Interaktionspartner wieder in Kontakt kommen und entdecken vielleicht, dass es bei ihrer Meinungsverschiedenheit nur darum geht, dass sie Dinge unterschiedlich wahrnehmen.

III. Verhandlung

Verhandeln bedeutet weder Unterwerfung noch passiven Widerstand von dem einen oder anderen. Damit gemeint ist eine wahre Begegnung, in der jede*r etwas "loslässt", um sich dem*der Anderen zu nähern, ohne die wesentlichen Prinzipien der eigenen Identität in Frage zu stellen. Hier geht es darum, eine neue Norm, ein gemeinsames Feld oder einen "3. Raum" zu finden, in dem jede*r seine Identität bewahrt und gleichzeitig auf den*die Andere*n zugeht.

KULTURELLE IRRITATION - EIN BEISPIEL AUS EINER DEUTSCHEN SCHULE

Die Lehrer*innen einer kleinen Gesamtschule in Deutschland sind wirklich wütend: Ein Schüler, der kurz vor dem Schulabschluss steht, sagt seinen Klassenkamerad*innen immer wieder, dass er nach der Schule keinen Job oder keinen Ausbildungsplatz annehmen will. Seine Eltern sind ohne Arbeit. Sie erhalten 1400 € Hartz V. Wenn er die Schule beendet hat, würden sie sogar mehr Geld vom Staat bekommen, wenn er arbeitslos gemeldet ist. Die Familie will bald für drei Monate in den Libanon gehen - um ein Haus in Beirut zu bauen! Das Kollegium diskutiert den Vorfall im Rahmen einer Konferenz:

Schritt 1: Erkunden Sie Ihren eigenen Bezugsrahmen: Welche Gefühle löst der Fall in mir aus? Was stört mich? Welche meiner Werte werden angegriffen oder in Frage gestellt?

Die Lehrer*innen nutzen die Gelegenheit, ihre Empörung und ihren Ärger auszudrücken. Es entsteht eine lange Liste von Punkten, die sie stören. Dann die Wertvorstellungen: Die Lehrer*innen nennen Werte wie "Ehrlichkeit", "Gerechtigkeit", "Dankbarkeit", "Anstand", "Loyalität zum Staat", "Gesetzestreue", "ohne Fleiß kein Preis" - und beginnen zu diskutieren. Manchmal nütze einem Ehrlichkeit nichts, Gerechtigkeit in diesem Land sei so eine Sache, einige Leute sahen ganz offiziell ab, ohne fleißig zu sein, die Solidargemeinschaft funktioniere auch aus anderen Gründen nicht mehr...

Schritt 2: Erkunden Sie den Bezugsrahmen des anderen und bilden Sie Hypothesen: Was weiß ich über die Situation und die Werte der Familie? Was vermute ich? Wie vermute ich, dass der Schüler die Situation erlebt hat? Was will ich wissen, um besser zu verstehen?

Die Lehrer*innen sammeln, was sie über die Familie wissen und stellen fest, dass ihnen weder die Migrationsgeschichte der Familie noch ihre Zukunftspläne klar sind und sie nicht wissen, welche Bedeutung ein Haus in Beirut hat. Obwohl sie sich der Wünsche der Eltern für die Zukunft ihres Sohnes sehr wohl bewusst sind (er sollte Deutsch lernen, Kontakt mit Deutschen haben, damit er es später in der leichter haben kann...), stellen sie jetzt fest, dass diese nie mit der Familie diskutiert worden sind. Die angenommene Möglichkeit, dass die Familie Verwandte im Libanon unterstützt, relativiert den Zorn über die "Verantwortungslosigkeit" der Familie. Vielleicht ist die Familie für den Schüler die Solidargemeinschaft, für die er sich auch verantwortlich fühlt? Der Schüler ist ein "Angeber" in finanziellen Angelegenheiten, will er dadurch vielleicht sein Gesicht und seinen Stolz aufrechterhalten, nicht als Verlierer auftreten?

Schritt 3: Verhandeln - eine Lösung entwickeln: Was will ich mit dem Gespräch erreichen? Welche Fragen möchte ich stellen? Was möchte ich über mich selbst sagen?

Die Lehrer*innen entwickeln in Rollenspielen Möglichkeiten, die Irritation anzugehen. Dabei bemerken sie, wie sie um den „heißen Brei“ herumreden oder dass sie dazu tendieren, zu moralisieren. Weil ihnen selbst gar nicht so klar ist, was sie wollen: Wollen sie ihre persönliche Position zur nicht angemeldeten Erwerbstätigkeit kommunizieren? Wollen sie als Vertreter der Schule zeigen, dass sie Illegalität wahrnehmen und Konsequenzen androhen? Was ist der Auftrag der Schule hier und welche Rolle spielt die Schulleitung? Am Ende erarbeiten die Lehrer*innen, worauf sie sich als professionelle Pädagogen fokussieren sollten: Sie versuchen, sich auf das Wohl ihrer Schüler*innen zu konzentrieren. Sie entwickeln einen Ansatz, um mit dem Schüler und seinen Eltern ohne Verurteilung zu sprechen. Sie werden versuchen, ihre Position zu hören, aber ihnen gleichzeitig erklären, dass sie sich um den Rest der Klasse kümmern müssen, der bei der Suche nach einem Job oder einer Ausbildung nach der Schule unterstützt und gefördert werden muss.

Das Beispiel wurde auf der Grundlage eines Textes aus einem deutschen Text von Kinderwelten Projektmaterial (2007) leicht modifiziert.



ÜBUNG 5 FALLBEISPIELE – Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Positionen im Klassenzimmer

Im Folgenden werden vier Fallbeispiele für interkulturelle Konflikte in der Schule vorgestellt (Quelle: Ufuq.de – „The kids are alright“, leicht modifiziert). Bitte überlegen Sie für jedes Beispiel, wie Sie mit der jeweiligen Situation umgehen würden. Im Anschluss an ihre eigene Reflexion lesen Sie bitte die Hintergrundinformationen und pädagogischen Optionen bzw. Handlungsempfehlungen und vergleichen Sie sie mit Ihren eigenen Antworten.

FALLBEISPIEL 1: NEU MIT KOPFTUCH

Nach den Sommerferien kommt ein muslimisches Mädchen zur Schule und trägt plötzlich ein Kopftuch, das ihr Haar bedeckt. Einige der anderen Mädchen kommentieren diese Tatsache negativ.

Hintergrund:

Ob jemand religiös ist, lässt sich nicht am Kopftuch ablesen. Trotzdem ist es in der öffentlichen Auseinandersetzung für viele ein Symbol „des Islams“: Als solches möchten es die einen verteidigen. Für andere ist es Ausdruck von Unterdrückung. Dabei sind im Alltag die Motive und die Formen, das Tuch zu tragen, sehr vielfältig. So trägt die Tochter Kopftuch, ihre Schwester oder die Mutter aber nicht. Gleich ob freiwillig oder aufgezwungen: Der erste Schultag mit Kopftuch – zum Beispiel nach den Sommerferien – ist für alle eine große Hürde. Und mit Salafismus hat es sehr selten zu tun.

Pädagogische Optionen

- Jugendliche mögen es meist nicht, auf Veränderung angesprochen zu werden, die Körper oder Persönlichkeit betreffen. Wenn Sie Mädchen ansprechen, weil sie „neu“ mit Kopftuch sind, dann sollte das interessiert und nicht problemorientiert sein.
- Geben Sie sich als Ansprechpartner*in zu erkennen, wenn es zur Diskriminierung kommt.
- Suchen Sie nach pragmatischen Lösungen, wenn es zu Problemen kommt, etwa im Sportunterricht.
- Wenn in der Schule Mädchen ohne Kopftuch unter Druck geraten, intervenieren Sie – aber nicht unter Bezug auf religiöse Fragen, sondern weil einige Jugendliche andere unter Druck setzen.
- Eine These: Je weniger an Mädchen und Familien „gezerrt“ wird, desto freier sind sie in ihren Entscheidungen.

FALLBEISPIEL 2: VERWEIGERN DES HANDSCHLAGS

Bei einer Feierlichkeit anlässlich des Abiturs verweigert ein muslimischer Jugendlicher den Handschlag als eine Lehrerin ihm gratulieren will.

Hintergrund:

Die allermeisten Muslim*innen weltweit geben anderen Menschen die Hand. Manche vermeiden aber den Körperkontakt mit fremden Angehörigen des anderen Geschlechts - aus Respekt, wie sie sagen. Wenn Jugendliche nicht die Hand geben wollen, spielen oft jugendtypische Suchprozesse eine Rolle: Wer bin ich? Welche Rolle spielt Religion für mich? Was verlangen sie von mir? Meist steht hinter einer Handschlagsverweigerung nicht der Wunsch nach Abgrenzung/Segregation. Nicht die Hand zu geben, wird vielmehr von Jugendlichen zum Symbol vermeintlicher „islamischer“ Besonderheit aufgeladen, deren Anerkennung sie einfordern. Das wird provokativ (und soll es auch), ist aber meist ein Experiment.

Pädagogische Optionen:

- Bestärken Sie nicht „Wir-und-Die-Diskurse“, indem Sie über „unsere“ Werte und Gebräuche sprechen.
- Fragen Sie die Jugendlichen, was ihnen an ihrer Art der Begrüßung wichtig ist.
- Greifen Sie unterschiedliche Formen der Begrüßung auf: Worum geht es dabei?
- Spüren Sie den Anliegen der Jugendlichen nach, nehmen Sie diese ernst, gehen Sie aber davon aus, dass es sich um Suchprozesse handelt.
- Im Fall ideologischer Verhärtung suchen Sie sich Unterstützung.

FALLBEISPIEL 3: INTERNATIONALE KONFLIKTE - Jugendliche ergreifen einseitig Partei in Kriegen und Konflikten

Im Klassenzimmer findet eine politische Diskussion statt und einige der Schüler*innen beziehen sich auf einen gewaltsamen Konflikt, einseitig Partei.

Hintergrund:

Internationale Konflikte beschäftigen Jugendliche und führen mitunter zu schwierigen Situationen – z.B. wenn Jugendliche vehement Partei ergreifen. Das kann mit persönlicher/familiärer Betroffenheit zu tun haben; mit dem Gespür für politische widersprüchliche Interessenkonstellationen (bspw. Ist Saudi-Arabien eine islamistische Diktatur und trotzdem Verbündeter „des Westens“); oder allgemein mit dem Protest gegen Ungerechtigkeit bzw. dem Mitgefühl für Opfer von Krieg und Gewalt. Auch eigene Diskriminierungserfahrungen können dazu beitragen, dass sich Jugendliche mit anderen „Betroffenen“ verbunden fühlen – zum Beispiel als Muslim_innen. Internationale Konflikte bieten dann einen Resonanzboden zur Bestätigung eigener Wahrnehmungen. Das können auch Salafisten nutzen, wenn sie Konflikte in ihrem Sinne (Muslim_innen als Opfer) darstellen.

Pädagogische Optionen:

- Greifen Sie regelmäßig aktuelle Ereignisse auf („Aktuelle Stunde“) und geben Sie Jugendlichen Raum für ihre Gefühle und Gedanken.
- Würdigen Sie Empathie/Engagement/Kritik/Protest der Jugendlichen!
- Die Differenzierung kann in einem zweiten Schritt folgen: Worum geht's in dem Konflikt? Vergleichen Sie Konflikte.
- Üben Sie Perspektivenwechsel: Wie sehen es die Akteure/Kriegsparteien?
- Sprechen Sie über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit: Wie wollen wir leben?
- Intervenieren Sie erst, wenn Protest und Kritik in abwertende Ideologien und Feindbilder kippen.
- Überlegen Sie, welche Handlungsoptionen für Jugendliche im Umgang mit diesen Konflikten bestehen (Foren, Leserbriefe, Spende ...).

FALLBEISPIEL 4: “PIERRE VOGEL? FIND ICH COOL... “

Ein Jugendlicher bezieht sich positiv auf den Salafismus bzw. islamistische Prediger.

Hintergrund:

Jugendliche befinden sich in Suchprozessen. Dabei kann Religion zu einem Identitätsbaustein werden - gerade wenn sie „ihre“ Religion und ihre Zugehörigkeit infrage gestellt sehen. Hier können auch salafistische Angebote ansetzen, wie z.B.: eine Gemeinschaft, in der sie sich zugehörig, anerkannt, stark und

überlegen fühlen können; religiöses „Wissen“ und Orientierung, Möglichkeiten zur Selbstinszenierung (Aufmerksamkeit); und Positionierungen gegen tatsächliche und unvermeidliche Ungerechtigkeiten. Damit kann der Salafismus attraktiv für alle (auch nicht-muslimische Jugendliche) sein. Er markiert ein gesellschaftliches Vakuum: Denn wenn die Bedürfnisse und Interessen vieler Jugendlichen in der Gesellschaft nicht genügend bedient werden, kommen eben andere und geben *ihre* Antworten. Dabei sind Positionen von Pierre Vogel und anderen meist nicht direkt als „extremistisch“ oder antipluralistisch erkennbar. Wenn sich Jugendliche darauf beziehen, ist das also nicht unbedingt Ausdruck ihrer Nähe zum Salafismus.

Pädagogische Optionen:

- Gehen Sie mit Bezügen auf salafistische Prediger (o.ä.) möglichst unaufgeregt um. Betrachten Sie Provokationen zunächst als Gesprächsangebote.
- Stellen Sie das „Problematische“ der Positionen in den Vordergrund (z.B. die Abwertung). Fragen Sie die Gruppe nach anderen Formen der Abwertung.
- Sprechen Sie über Religion und unterschiedliche Formen von Religiosität.
- Geben Sie den Jugendlichen Raum: Eigene Gedanken schützen vor simplen Weltbildern.
- Erwecken Sie nicht den Eindruck, „den Islam“ infrage stellen zu wollen. Dann können Sie darauf vertrauen, dass die meisten „Ihrer“ Jugendlichen den Salafismus ablehnen und zum Ausdruck bringen, wie peinlich sie die Prediger finden.
- Achten Sie immer auf Veränderungen bei Jugendlichen. Vertrauen Sie dabei auf Ihre Erfahrungen und Ihr pädagogisches „Bauchgefühl“.

Bei Hinweisen auf Radikalisierung: Sprechen Sie im Kollegium, lassen Sie sich beraten.

Nachdem Sie die vier oben aufgeführten Beispiele durchgearbeitet haben, denken Sie bitte zurück an ein Beispiel, bei dem Sie Schwierigkeiten hatten, mit unterschiedlichen kulturellen Positionen in der Schule umzugehen. Dann gehen Sie das „Rezept für alle Fälle“ durch (aus ufuq.de: „The kids are alright“), und überlegen Sie, wie Ihnen die aufgeführten Tipps in ähnlichen Situationen helfen können:

Ein Rezept „Für alle Fälle“ in sechs Schritten:

Schritt eins: Beziehen Sie schwierige Positionen und Konflikte nicht auf Kultur, Islam und Islamismus! Oder anders: Fragen Sie nicht, was „problematische“ und provozierende Positionen oder Verhaltensformen von Jugendlichen im Islam, Kultur oder Islamismus zu tun haben könnten.

Schritt zwei: Fragen Sie vielmehr:

- a) Worum geht es hier eigentlich? Was ist das „Thema hinter dem Thema?“
- b) Handelt es sich vielleicht um eine Reaktion auf Erfahrungen, die der/die Jugendliche in meinem Unterricht, in unserer Schule oder in der Gesellschaft gemacht hat?

Schritt drei: Sagen Sie „Ja“, seien Sie offen und interessiert für das Anliegen (auch wenn es in Form einer Provokation zum Ausdruck kommt) und geben Sie den Jugendlichen ausreichend Raum und Zeit, Ihre Ansichten und Perspektiven dazulegen und auszutauschen.

Schritt vier: Sagen Sie nur dann „Aber...“, d.h. intervenieren Sie erst, wenn es dabei **abwertenden** und **anti-pluralistischen** Positionen sowie zu **absoluten** Wahrheitsansprüchen (Merkform: **aaa**) kommt und diese in der Gruppe unwidersprochen bleiben.

Schritt fünf: Fragen Sie die Jugendlichen nach ihren Wünschen und Vorstellungen zu jeweiligen Themen („Wie wollen wir leben?“) und regen Gespräche und Diskussionen an.

Schritte sechs: Wenn ein Gespräch oder eine Diskussion in der Gruppe diesem Thema gelingt, haben wir unsere pädagogische Aufgabe erfüllt und können zufrieden nach Hause gehen.

LITERATUR

- Bennett, M. J. (1986): A developmental approach to training intercultural sensitivity. in J. Martin (Guest Ed.), Special Issue on Intercultural Training, International Journal of Intercultural Relations. Vol 10, No.2. 179-186.
- Bennett, M. J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised). In R. M. Paige (Ed.), Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Cohen-Emerique M., Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. In: Guide de l'interculturel en formation. Demorgon J. et Lipiansky E.M. (Dir.), Éditions Retz, Paris, 1999, Pp 301-314.
- Kinderwelten Projektmaterialien (2007): Zur Kommunikation zwischen Eltern und Erzieher_Innen bei Konflikten. Available online: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Zusammenarbeit_zw_Eltern_u_Erzieher_innen_bei_Konflikten.pdf
- Oueslati, Ramses M.: Standhalten: Umriss einer rassismuskritischen Didaktik. Full text version in German: https://www.ufuq.de/umriss-einer-rassismuskritischen-didaktik/#_ftn1
- Ufuq.de (2018): The kids are alright. Vorschläge für den pädagogischen Umgang mit schwierigen Positionen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Kontext von Islam, Islamismus und Islamfeindlichkeit.

MODUL 7: KONFLIKTMANAGEMENT

ZIELE DES MODULS

Vorteile

Das vorliegende Modul "Konfliktmanagement" stellt einen Ansatz zur friedlichen Konfliktlösung im schulischen Umfeld vor. Der Ansatz bietet eine Alternative zum restriktiven Strafmodell, fördert kritisches Denken, Meinungsäußerung, Meinungs austausch und den Respekt vor verschiedenen Standpunkten und kann in allen Unterrichtsfächern Anwendung finden.

Lernziele des Moduls

Das vorliegende Modul bietet Lehrkräften einen innovativen Ansatz sowie Ressourcen und Materialien mit folgenden Zielen:

- Bereitstellung eines alternativen und effizienten Ansatzes zur Bewältigung von Konfliktsituationen und Krisen im Klassenzimmer;
- Die Schaffung einer sicheren und einladenden Umgebung im Klassenzimmer;
- Verbesserung der zwischenmenschlichen und gruppeninternen Beziehungen;
- Reduzierung von Konflikten im Klassenzimmer
- Förderung des Verständnisses und des Respekts der Schüler*innen für verschiedene und andere Standpunkte;
- Die Förderung eines konstruktiven Dialogs zwischen den Schüler*innen;
- Förderung der aktiven Teilnahme der Schüler*innen am Meinungs austausch und der Förderung der kollektiven Wirksamkeit;
- Ermutigung der Schüler*innen zur aktiven Teilnahme an der Konflikt- und Problemlösung, Entwicklung ihrer kritischen Denkfähigkeit;
- Abbau von Vorurteilen und Bildung von Regeln und dem Kontrollsystem der Schulgemeinschaft;
- Entwicklung der Organisationsfähigkeiten der Schüler*innen durch Festlegung und Einhaltung der Prozessregeln;
- Die Schüler*innen sind versöhnlicher, aufgeschlossener gegenüber neuen Ideen und Ansätzen, weniger voreingenommen und offener für Vielfalt.

WAS?

Laut Duden ist ein Konflikt: „eine durch das Aufeinanderprallen widerstreitender Auffassungen, Interessen o.ä. entstandene schwierige Situation, die zum Zerwürfnis führen kann.“

Konfliktlösung ist ein Prozess, bei dem Menschen einen Streit oder einen Konflikt lösen, damit ihre Interessen angemessen berücksichtigt und sie mit dem Ergebnis zufrieden sind (vgl. Association for Conflict Resolution, 2007).

Streitigkeiten können zu Unausgeglichenheit und Unsicherheit in einer Klassengemeinschaft führen, insbesondere wenn Lehrer*innen nicht über die richtigen Werkzeuge und Methoden verfügen, um mit den Schüler*innen darüber zu sprechen. Wenn Schüler*innen nicht lernen, Konflikte friedlich zu lösen, kann das im Extremfall Gewaltbereitschaft fördern. Daher ist ein konkretes, strukturiertes Verfahren erforderlich, damit Schüler*innen lernen Konflikte konstruktiv zu lösen.

WIE?

METHODE 1: PEER MEDIATION

Durch (Peer-)Mediation können sich die beteiligten Parteien in einem strukturierten Prozess austauschen und sich gegenseitig verstehen lernen. Diese Methode kann das Verständnis gegensätzlicher Standpunkte erleichtern und Versöhnlichkeit und argumentative Fähigkeiten fördern.

Als Prozess bezieht sich Mediation auf die Entwicklung eines strukturierten Kontextes für die Interaktion der Hauptparteien unter Beteiligung eines unparteiischen Dritten ohne „Macht“, so dass die Standpunkte zum Vorfall und die Gefühle der Streitparteien zum Ausdruck kommen. Die Konfliktparteien können dann Lösungen vorschlagen, zu deren Einhaltung sie sich verpflichten, um die Störung der Beziehungen und den Schaden, den das Opfer erlitten hat, wiedergutzumachen und den Gerechtigkeitssinn der beteiligten Parteien zu befriedigen.

Peer Mediation ist ein Prozess der friedlichen Lösung eines Konflikts im Rahmen des Schullebens zwischen zwei oder mehr streitenden Parteien mit Hilfe eines*iner dritten, unparteiischen Schüler*in - des Mediators oder der Mediatorin. Dabei wird ein strukturiertes Verfahren unter aktiver Beteiligung und direkter Kommunikation der Parteien angewendet mit dem Ziel einer fruchtbaren Lösung des Konflikts.

Die Anzahl der Teilnehmenden und der Grad ihrer Teilnahme kann der Schwere des Vorfalls angepasst werden. Auch Schüler*innen, die nicht direkt an der betreffenden Situation beteiligt waren, können ihre Meinung und ihre Emotionen zu dem zu lösenden Konflikt äußern. Ihre Anwesenheit kann die Lösungsfindung erleichtern, da so weitere Perspektiven in die Konfliktlösung einfließen.

Peer-Mediation erfordert:

- Selbstaufgelegte Teilnahme: Die Schüler*innen nehmen freiwillig teil und werden in keinem Schritt des Prozesses von den Mediator*innen, Lehrer*innen oder Schulpersonal unter Druck gesetzt;
- Unparteilichkeit: Der*Die Mediator*in arbeitet immer unparteiisch und vermeidet Vorurteile,

- Stereotypen und alles, was eine der Parteien ungleich begünstigen kann;
- Vermeidung von Interessenkonflikten: Der*Die Mediator*in vermeidet Fälle, in denen er*sie persönliche Interessen hat;
 - Vertrauen: Der*Die Mediator hat Vertrauen in seine Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse, aber ohne "Macht" zu zeigen. Falls die Methode nicht erfolgreich ist, muss der Prozess unterbrochen werden;
 - Vertraulichkeit: Was während des Prozesses gesagt wird, muss vertraulich sein, und dies muss vor Beginn der Sitzungen geklärt werden;
 - Qualität des Prozesses: Der*Die Mediator*in muss jeden Fall mit Gleichheit, Respekt und Ehrlichkeit behandeln und dabei die zuvor festgelegten Grundregeln einhalten;
 - Klärung von Erwartungen: Der*Die Mediator*in darf keine Zusagen zu bestimmten Ergebnissen des Verfahrens machen.

(Artinopoulou, 2010 & Association for Conflict Resolution, 2007)

Die Schritte der (Peer-)Mediation:

- Eröffnung der Sitzung und Begrüßung der Schüler*innen
- Präsentation der Rolle sowie des Ziels des Verfahrens und seiner Grundzüge: Der/die Mediator*in erklärt den Teilnehmenden die oben genannten Prinzipien.
- Entwicklung von Vertrauen zwischen den Parteien und gegenüber dem Verfahren: Die Schüler*innen einigen sich auf die Regeln und Prinzipien des Verfahrens.
- Sammeln von Informationen: Das Problem wird von allen beteiligten Parteien identifiziert und von der/dem Mediator*in beschrieben, so dass die Schüler*innen das Problem verstanden haben.
- Zielvorgaben und Standpunkte: Jede Partei beschreibt die Elemente, die für sie wichtig sind.
- Ausdruck von Gefühlen: Jede Partei erklärt, wie sich die Vorfälle/Situation aus ihrer Perspektive angefühlt haben
- Eine gemeinsame Basis finden: Der/Die Mediator*in erleichtert das Verfahren, so dass beide Parteien Gemeinsamkeiten finden und sich darauf konzentrieren können. Diese können die Grundlage für die Verhandlungen sein, die zu einer vereinbarten Lösung führen sollen. Es ist wichtig, dass der/die Mediator*in das Verfahren nur erleichtert und selbst keine Lösungen vorschlägt. Nur wenn die Beteiligten nicht in der Lage sind, gemeinsam an einer Lösung zu arbeiten, kann der/die Mediator*in mit einem Vorschlag fortfahren, vorausgesetzt, dass die Parteien ihn selbst bewerten und er keiner der Parteien "aufgezwungen" wird.
- Bewertung der vorgeschlagenen Lösungen und Abschluss der endgültigen Vereinbarung: Beide Parteien bewerten die gemeinsam gefundenen Lösungen und arbeiten daran, die bestmögliche für beide zu finden. Beide Parteien sollen mit der gefundenen Lösung einverstanden sein.
- Aufsetzen einer schriftlichen Vereinbarung und Abschluss: Die gefundene Lösung wird verbindlicher, wenn sie schriftlich fixiert wird. Außerdem sollte auch eine zweite Sitzung vereinbart werden, in der eine Rückmeldung zur Einhaltung der gefundenen Vereinbarung gegeben werden kann. Der*Die Mediator*in gratuliert den Parteien zu ihren Bemühungen und schließt die Sitzung ab.

(Artinopoulou, 2010)

Der/die Lehrer*in sollte eine erklärende und unterstützende Funktion in dem Verfahren einnehmen.

METHODE 2: FRIEDENSKREIS

Zusätzlich zur Methode der Peer Mediation ist der Friedenskreis ein weiterer Ansatz zur Konfliktlösung, der in der Schule eingesetzt werden kann. Kreise eignen sich ideal bei einer Konfliktlösung, an der mehr als zwei Schüler*innen beteiligt sind, und können auch zur Entwicklung eines besseren Gemeinschaftsgefühls beitragen, indem alle Schüler*innen an der Problemlösung beteiligt werden. Im Gegensatz zur Peer Mediation beziehen Kreise nicht nur die beiden unmittelbaren Konfliktparteien ein, sondern auch die gesamte Gemeinschaft, die indirekt von dem Konflikt betroffen sein kann und die Konfliktparteien bei der Lösungsfindung unterstützen kann.

Ziel der Methode ist es, dass alle Schüler*innen gleichermaßen über den Konflikt nachdenken, ihre Ansichten und Perspektiven austauschen und den Dialog auf Augenhöhe führen.

Friedenskreise erfordern:

- Freiwillige Teilnahme aller Schüler*innen;
- in/e Moderator*in, der/die nicht in den Prozess eingreift, sondern ihn nur unterstützt;
- in sorgfältig ausgewählter Gegenstand, der derjenigen Person, die ihn hält, die Redeerlaubnis gibt, während alle anderen dem Sprechenden zuhören ohne ihn/sie zu unterbrechen;

Vorgehensweise beim Friedenskreis:

- Der/die Moderator*in fordert alle Schüler*innen, die am Prozess teilnehmen möchten auf, einen Stuhlkreis zu bilden und präsentiert einen Gegenstand, der das Rederecht repräsentiert. Sie erklären den Schüler*innen, dass der Gegenstand dem/der Inhaber*in das Recht gibt, zu sprechen während die anderen zuhören. Dann fragen Sie, ob alle mit dieser Regelung einverstanden sind. Wenn alle Schüler*innen zustimmen, beginnt die Übung. Im Falle von Einwänden überreichen Sie der betreffenden Person den Gegenstand und bitten Sie sie, ihre Einwände zu äußern bzw. diskutieren sie diese in der Gruppe;
- Sie geben eine kurze Einführung zu der Vorgehensweise und zu dem entstandenen Konflikt: z.B. "Heute werden wir unsere Gedanken und Gefühle über X [das aufgetretene Problem] besprechen und versuchen, einen Plan zu entwickeln, wie wir alle unser Gesicht wahren können. Ich möchte alle auffordern, sich offen und ehrlich zu äußern und auch offen für die Ideen und Perspektiven der anderen zu sein ". Der Moderator beginnt und gibt dann den Gegenstand an die Person weiter, die neben ihm sitzt;
- Sie können folgende Fragen stellen:
 - o *Was hast du dir in der Situation gedacht?*
 - o *Was hast du gedacht, als dir klar wurde, was passiert ist?*
 - o *Woran hast du seitdem gedacht?*
 - o *Wer, glaubst du ist betroffen von dem Konflikt?*
 - o *Welche Auswirkungen hat das auf dich und andere?*
 - o *Was war das Schwierigste für dich?*

Das Gespräch geht der Reihe nach im Kreis weiter, so dass jede*r die Möglichkeit hat, sich zu den oben genannten Fragen äußern;

- Dann beginnt die Diskussion, der Meinungs austausch mit dem Ziel Lösungen zu finden. Der*Die Moderator*in kann einige der folgenden Fragen stellen:
 - o *Was muss deiner Meinung nach passieren, damit die Dinge richtig laufen?*
 - o *Was könnte man tun, um die entstandenen Schäden wiedergutzumachen?*

- o Was können wir tun, um sicherzustellen, dass sich so etwas nicht wiederholt?
- o Welche Schritte vereinbaren wir als Gruppe und wie sieht unser Zeitplan aus?
- Der Kreis wird aufgelöst und der Moderator fasst die wichtigsten getroffenen Entscheidungen zusammen.

Quelle: Student Piece Alliance (N.D.)

METHODE 3: D.E.A.R.

Die Methode Describe-Express-Ask-Result (DEAR) ist eine Technik bzw. ein strukturiertes Verfahren, in dem die Schüler*innen ihre Gefühle zu einem bestimmten Vorfall/Konflikt äußern und einen Lösungsplan mit Unterstützung einer Lehrkraft erstellen können.

Die Schritte von D.E.A.R.:

D	Beschreibung (describe)	Der/die Schüler*in beschreibt genau den Vorfall, der zu einem Konflikt geführt hat. Es sollten neutrale Formulierungen und kurze Sätze verwendet werden. Die Schüler*innen sollten sich auf den Vorfall konzentrieren und nicht auf die andere betroffene Person. Ziel ist es, den Vorfall, der den Konflikt ausgelöst hat, eindeutig zu identifizieren, um ähnliche Situationen in der Zukunft zu vermeiden. Zum Beispiel Schüler*in A: <i>„Du hast mich schwul genannt und vor den anderen über mich gelacht...“</i>
E	Ausdruck (express)	In diesem Stadium drückt der/die Schüler*in seine/ihre Gefühle bezüglich des Konflikts/Vorfalles aus und spricht in der ersten Person. Zum Beispiel Schüler*in A: <i>„... Ich fühlte mich beleidigt und gedemütigt...“</i>
A	Fragen (ask)	Nachdem die betroffene Person ihre Gefühle zum Ausdruck gebracht hat, erklärt er/sie deutlich, was er/sie sich von der anderen beteiligten Partei wünscht, um ähnliche Vorfälle in der Zukunft zu vermeiden und den verursachten Schaden wiedergutzumachen; der/die Sprecher*in sollte einen anklagenden Ton vermeiden und die Wünsche stattdessen eher im Fragestil äußern. Zum Beispiel Schüler*in A: <i>„Ich wünsche mir, dass du aufhörst, mich zu beleidigen, könntest du das tun?“</i>
R	Ergebnis (result)	Nun fasst der/die von dem Konflikt betroffene Schüler*in das Ergebnis zusammen, je nachdem ob die Konfliktpartei sich entscheidet, der Anfrage zu folgen oder nicht. Zum Beispiel Schüler*in A: <i>„...Dann können wir uns wieder vertragen. Andernfalls muss ich mit dem Schulleiter sprechen.“</i>

Nachdem sich der/die erste Schüler*in zu den oben genannten Punkten geäußert hat, folgen die anderen den gleichen Phasen, um ihrer Wahrnehmung / ihrem Standpunkt Ausdruck zu verleihen, Übereinstimmungen / Meinungsverschiedenheiten zu identifizieren und zu versuchen, eine Vereinbarung zu treffen und die Meinungsverschiedenheit aufzulösen. Zum Beispiel:

Schüler*in B:

- **D.:** „Als du mir gesagt hast, wie du dich fühlst...“
- **E.:** *„Ich schämte mich ein wenig, weil es ein Witz sein sollte...“*
- **A.:** *„Ich weiß es zu schätzen, wenn du mir sagst, was dich stört, aber ich wünsche mir auch, dass du dir nicht alles zu Herzen nimmst...“*
- **R.:** *„Dann können wir uns vertragen und wieder zusammen Witze machen...“*

Nachdem sich beide Schüler*innen geäußert haben, wiederholen Sie die Schritte, bis eine gemeinsame Lösung gefunden ist. Zum Beispiel:

Schüler*in A:

- **D.:** *„Als du mir deine Perspektive geschildert hast...“*
- **E.:** *„Ich fühlte mich ein wenig erleichtert, da es nicht deine Absicht war, mich zu verletzen...“*
- **A.:** *„Ich weiß es zu schätzen, dass wir alle weiterhin zusammen Spaß machen, aber das ist immer noch eine heikle Angelegenheit...“*
- **R.:** *„Indem wir Witze über sensible Themen vermeiden, können wir alle lachen, ohne dass jemand verletzt wird.“*

TIPPS FÜR DIE LEHRKRAFT:

- Bei der ersten Anwendung der Methode sollte die Lehrkraft den Schüler*innen das Verfahren sowie das Ziel der Technik vorstellen.
- Die Lehrkraft sollte die Diskussion unterstützen ohne sich einzumischen. Sie sollten die beiden Streitparteien ermutigen, diese Methode anzuwenden, um eine gemeinsame Grundlage zu finden.
- Die Lehrkraft gibt den Schüler*innen etwas Zeit, ihre Gedanken zu sortieren und ermutigt sie, abwechselnd zu sprechen.

Mit leichten Anpassungen aus: Michel, F & Fursland, A (2008). 'How to behave more assertively'.

MATERIALIEN

PEER MEDIATION:

The Association for Conflict [Resolution](#) (2007). Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programmes 2007. Available at:

https://cdn.ymaws.com/acrnet.org/resource/resmgr/docs/Recommended_Standards_for_Sc.pdf

The stages of mediation: <https://www.youtube.com/watch?v=KTONZIFm1t4>

Peer mediation in simple words: <https://www.youtube.com/watch?v=A-TB3KVhH7s>

Mock Peer Mediation Session, outside the classroom: <https://www.youtube.com/watch?v=ynBhMQDT7Kw>

FRIEDENSKREIS:

Bintliff, A. (2014). Talking Circles: For Restorative Justice and Beyond. Teaching Tolerance. Available at:

<https://www.tolerance.org/magazine/talking-circles-for-restorative-justice-and-beyond>

Embrace Restorative Justice (RJ) in Schools Collaborative. Community Building Circles:

<https://www.restorativeschoolstoolkit.org/sites/default/files/Community%20Building%20and%20Respect%20Agreements.pdf>

Clifford, A. (N.D.). Teaching Restorative Practices with Classroom Circles. Center for Restorative Process. Available at:

<https://www.healthiersf.org/RestorativePractices/Resources/documents/RP%20Curriculum%20and%20Scripts%20and%20PowePoints/Classroom%20Curriculum/Teaching%20Restorative%20Practices%20in%20the%20Classroom%207%20lesson%20Curriculum.pdf>

Restorative Circles: Creating a Safe Environment for Students to Reflect:

<https://www.youtube.com/watch?v=1-RZYSTJAAo>

HERAUSFORDERUNGEN UND TIPPS FÜR DIE IMPLEMENTIERUNG IN VERSCHIEDENEN UNTERRICHTSKONTEXTEN

Folgenden Probleme können auftreten:

- Schlechte Kooperation durch mangelnde Vorbereitung: Schüler*innen und Lehrer*innen müssen von Anfang an zusammenarbeiten und im Vorfeld geeignete Grundregeln festlegen, mit denen alle einverstanden sind.
- Mangelnder Willen, die Grundregeln zu befolgen. Vor Beginn der Sitzung müssen Grundregeln festgelegt werden, und beide Parteien müssen diese akzeptieren und sich verpflichten, sie einzuhalten.
- Die Parteien respektieren sich nicht gegenseitig. Einer der wichtigsten Werte dieses Verfahrens ist der Respekt. Alle Parteien müssen verstehen, dass sie sich nach ihrer Zustimmung zur Teilnahme gegenseitig respektieren und die Grundregeln befolgen müssen (z.B. niemanden unterbrechen, während er*sie spricht).
- Mangelnde Beteiligung: Es kann schwierig sein, die Schüler*innen zu motivieren, sich an einem solchen Verfahren zu beteiligen bzw. es bis zu Ende zu führen. Die Lehrkraft sollte

die Schüler*innen vor allem anfänglich unterstützen, indem er*sie bei den ersten Sitzungen stets anwesend sein sollte und die Schüler*innen motiviert das Verfahren bis zum Ende durchzuführen.

- Einmischung durch den/die Moderator*in: Der/die Mediator*in kann den Drang verspüren, den Parteien eine Lösung anzubieten. Es muss klar sein, dass der Mediator nicht eingreifen darf, und auch keine Lösungen vorschlagen darf, da das Verfahren darauf beruht, dass sich die beiden Parteien auf eine Lösung einigen, die für beide geeignet ist und so ein Produkt ihres Dialogs ist.

TIPPS ZUR ANWENDUNG DER METHODEN IN VERSCHIEDENEN FÄCHERN

Das Konzept der Mediation kann in verschiedenen Fächern und Kontexten und mit einer flexiblen Teilnehmerzahl umgesetzt werden, kann aber auch während einer bestimmten Stunde stattfinden. Diese Methode trägt nicht nur zur friedlichen Lösung von Konflikten bei, sondern auch zur Verbesserung der Beziehungen unter den Schüler*innen.

LITERATUR

Cambridge Dictionary. Definition of 'conflict'. Available at:

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/conflict>

Michel, F & Fursland, A (2008). 'How to behave more assertively'. Available at:

https://www.cci.health.wa.gov.au/~/_media/CCI/Consumer%20Modules/Assert%20Yourself/Assert%20Yourself%20-%2004%20-%20How%20to%20Behave%20More%20Assertively.pdf

Students Piece Alliance (N.D.). Restorative Justice Training: Peace Circles - A guide to facilitating and utilizing Peace Circles. Available at: http://www.studentpeacealliance.org/uploads/2/9/4/4/29446231/peace_circles-3.pdf

The Association for Conflict Resolution (2007). Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programmes 2007. Available at:

https://cdn.ymaws.com/acrnet.org/resource/resmgr/docs/Recommended_Standards_for_Sc.pdf

Artinopoulou, V. (2010). Η Σχολική Διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

TEIL 2 - Nicht-formale Lernaktivitäten für Schüler*innen

MODUL 1: KONTROVERSE THEMEN

EINLEITUNG

Das Ziel dieses Moduls ist es, Lehrer*innen Wege aufzuzeigen, kontroverse Themen im Unterricht aufzugreifen. Das Modul bietet praktische Ansätze und Lernaktivitäten, die es Schüler*innen ermöglichen, diese Themen, in einem sicheren Rahmen kritisch zu reflektieren.

Die empfohlenen Lernaktivitäten ermöglichen eine Reflexion und Analyse des bereits vorhandenen Wissens und der Perspektiven der Schüler*innen und eröffnen einen konstruktiven und kontrollierten Austausch und Dialog innerhalb der Klasse, als einen sicheren Raum für Analysen und Debatten aktuelle Themen.

Im Zeitalter digitaler Medien sind Schüler*innen häufig mit Nachrichten, Themen und Debatten konfrontiert, die den Diskurs und die öffentliche Meinung prägen. Jedoch bleibt häufig eine tiefergehende Beschäftigung mit diesen Themen aus.

Auch in der Schule werden aktuelle Themen häufig nicht regelmäßig besprochen und behandelt. Lehrer*innen scheuen sich teils zudem, Themen zu diskutieren und zu behandeln, die kontroverse Meinungen herausfordern können. Wenn Kinder und Jugendliche jedoch nicht die Möglichkeit haben, ihre Frustration und ihre Bedenken in der Schule zum Ausdruck zu bringen, suchen sie möglicherweise nach anderen Quellen, die unzuverlässige Informationen liefern können.

Aber wie können Dialoge und Diskussionen über kontroverse Themen im Unterricht stattfinden?

Wenn man sich mit kontroversen und heiklen Themen befasst, ist es von entscheidender Bedeutung zu erkennen, dass das, **was für den einen kontrovers und sensibel ist, für den anderen nicht unbedingt kontrovers sein muss**. Dies ist eine grundlegende Einsicht, die jede Lehrkraft erkennen sollte, um bei den Schüler*innen das gleiche Bewusstsein zu fördern. Was als kontrovers empfunden und angesehen wird, hängt von der biographischen Geschichte, den Erfahrungen und Standpunkten einer Person, ihrer Stellung und ihren Erfahrungen in der Gesellschaft als Mehrheit oder Minderheit in Bezug auf Klasse, Ethnizität, religiöse Orientierung, Geschlecht und Sexualität sowie von anderen komplexen und miteinander verknüpften Aspekten ab.

Gleichzeitig kann das, was an einer Schule mit einer bestimmten Schüler*innengruppe, die aus einer bestimmten Gemeinschaft stammt, kontrovers sein, in einem anderen Kontext oder zu einer anderen Zeit völlig unumstritten sein (CDVEC Curriculum Development Unit, 2012). Seien es Klima und Energi-

quellen, Geschlechterrollen und -identitäten, religiöse Symbole und Praktiken im öffentlichen oder privaten Umfeld wie die religiöse Beschneidung von Jungen, Kreuze und Kopftücher in Schulen usw.

Das bedeutet, dass Lehrer*innen zunächst ihr eigenes Verständnis kontroverser Themen und Standpunkte reflektieren müssen. Wichtig ist dabei die vermeintlich selbstverständlichen Auffassungen von Normalität zu reflektieren und sichtbar zu machen. Lehrkräfte sind sowohl Träger als auch Erzeuger von Normen, und dieser Umstand erfordert professionelle Reflexion.

Aus diesem Grund beabsichtigt dieses Modul, Lehrer*innen Lernaktivitäten anzubieten, die mit den Schüler*innen im Unterricht für einen Meinungs austausch und eine kritische Analyse von Standpunkten und Perspektiven einfach genutzt werden können. Die Lernaktivitäten können häufig an unterschiedliche Themen angepasst werden.

LERNZIELE

Das Modul bietet Lehrer*innen praktische Lernaktivitäten, um Schüler*innen bei Folgendem zu unterstützen:

- Kontroverse Themen auf eine "sichere" Art und Weise zu untersuchen
- Sie dazu anzuregen, über ihr eigenes bereits vorhandenes Wissen und ihre eigenen Perspektiven zu einem bestimmten Thema nachzudenken
- Einen sicheren Raum zu schaffen, um einen offenen Austausch anzuregen.

Die empfohlenen Lernaktivitäten zielen insbesondere auf Folgendes ab:

- Ermutigung zur Diskussion
- Erleichterung der Debatte
- Entwicklung von kritischem Denken

THEORETISCHER HINTERGRUND

Kontroverse Themen können als **Themen definiert werden, die in der Gesellschaft starke Gefühle und Spannungen hervorrufen können** ("Das Unterrichten von kontroversen Themen. Paket zur beruflichen Weiterbildung für Lehrer*innen". Europarat, 2015).

Wenn jemand über etwas spricht, das kontrovers ist, bedeutet das in der Regel, dass es mehr als nur eine einfache Meinungsverschiedenheit zwischen den Menschen darstellt. Die CDVEC Curriculum Development Unit hat die folgende Unterscheidung vorgeschlagen, welche Art von Themen als kontrovers angesehen werden können:

- Themen, die die Gesellschaft stark spalten – wie Euthanasie, wirtschaftliche Kürzungen, Sozialhilfezahlungen, Einwanderung, etc.;
- Themen, die persönliche Werte und Überzeugungen in Frage stellen – feste politische Positionen, Rassismus, Schwulenrechte;

- Themen, die konflikthafte Erklärungen hervorrufen – historische Ereignisse, Konflikte wie in Nordirland, Palästina und Israel;
- Themen, die emotionale Reaktionen hervorrufen – Verbrechen und Inhaftierung, Bildung, Abtreibung, Behinderung;

Um diese Art von Themen anzugehen, ist es von grundlegender Bedeutung, einen "sicheren" Raum zu schaffen.

In diesem Zusammenhang bezieht sich das Konzept der "Sicherheit" auf:

- **Sicherheit der Lehrer*innen:** im Sinne eines sicheren Raums, der es erlaubt, das Thema, einschließlich seiner Kontroverse, zu behandeln, der den Lehrer*innen aber nicht in eine schwierige oder gefährliche Situation bringt;
- **Sicherheit der Schüler*innen:** im Sinne eines sicheren Raums, der es den Schüler*innen ermöglicht, eine Reihe von Perspektiven zu einem Thema zu untersuchen, ohne, dass von ihnen erwartet wird, persönliche Informationen offenzulegen oder sie aufgrund ihrer Ansichten zu bestärken, dass sie sich bloßgestellt fühlen.

Im Zusammenhang mit der Diskussion kontroverser Themen im Unterricht besteht für Lehrer*innen ein erstes Hindernis darin, sich für eine bestimmte Haltung zu entscheiden.

Während einige Pädagogen dafür plädieren, dass Lehrer*innen immer eine neutrale Position einnehmen sollten, ist dies praktisch unmöglich. Wir werden unsere Perspektive immer durch den Tonfall, die verwendete Sprache und die Körpersprache verraten. Aus diesem Grund ist es vielleicht besser, eine **unparteiische** Haltung anzustreben. Dies ist jedoch wiederum schwer zu erreichen, insbesondere wenn die Lehrer*innen sehr feste Standpunkte zu einem Thema haben. In diesen Fällen ist es sogar angebracht, **Ihre Position zu einem Thema zu erläutern**, damit die Schüler*innen wissen, welche Position Sie vertreten.

Die Realität erfordert auch, dass in vielen Schulen von den Lehrer*innen erwartet wird, dass sie die **offizielle Meinung** vertreten. In einigen Fällen kann dies sehr nützlich sein, da es dem Lehrer*innen eine Grundposition verschafft, die er den Schüler*innen präsentieren kann.

Es könnte auch die Situation entstehen, dass Ansichten der Schüler*innen in Frage gestellt werden müssen und die Lehrer*innen dadurch in eine Gegenposition geraten. Dies ist insbesondere schwierig, wenn es so aussieht, als ob die gesamte Klasse die gleiche Ansicht vertritt. In diesem Fall können Sie absichtlich Kontroversen einbringen, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen einem breiten Spektrum von Perspektiven ausgesetzt sind. Andererseits kann es erforderlich sein, die Ansichten eines Schüler*in zu unterstützen, dessen Meinung innerhalb der Klasse eine Minderheit darstellt, um sicherzustellen, dass seine Meinung ausreichend berücksichtigt wird.

Abschließend muss man sagen, dass es keine Antwort auf die Frage "Wo soll ich stehen?" gibt, die immer richtig ist. Lehrer*innen sollten in jedem einzelnen Kontext reflektieren und bewerten, welche Rolle sie übernehmen sollten, um zwischen den verschiedenen Ansichten zu vermitteln, das kritische Denken der Schüler*innen anzuregen und ihnen die Freiheit zu geben, ihre Standpunkte zu äußern, ohne eine bestimmte Meinung aufzuzwingen, sondern vielmehr als Vermittler zu fungieren.

VORSCHLÄGE FÜR DIE VORBEREITUNG DER LERNAKTIVITÄTEN

AUSWAHL DES THEMAS

Die in diesem Modul empfohlenen Lernaktivitäten enthalten kein bestimmtes Thema, das bereits vorgegeben ist, aber sie sind für alle kontroversen Themen anwendbar und anpassbar, da sie darauf abzielen, den Gedankenaustausch zwischen Schüler*innen auf kritische und sichere Weise zu erleichtern und zu leiten. Daher sollte die Lehrkraft vor Beginn das zu behandelnde Thema festlegen.

Um dies zu tun, können Lehrer*innen:

- Das Thema auswählen, je nach den speziellen Bedürfnissen der Klasse oder, allgemeiner, um Themen anzusprechen, die für die öffentliche Meinung in einem bestimmten Moment in einem bestimmten Kontext besonders relevant sind;
- Eine Reihe von Themen vorschlagen, aus denen die Schüler*innen je nach ihren Interessen wählen können;
- Es den Schüler*innen zu frei zu stellen, jedes Thema selbst auszuwählen.

Beispiele für kontroverse Themen sind:

- Euthanasie;
- Abtreibung;
- Todesstrafe;
- Nationalismus;
- Recht auf Privatsphäre/Bedürfnis nach Sicherheit;
- ius soli/ius sanguinis;
- allgemeines Wahlrecht
- Rechte eines Straftäters und Folter.

VORAB-STUDIE

Nach der Festlegung des zu behandelnden Themas sollten sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen auf die Diskussion vorbereitet werden.

Je nach dem Inhalt der Lernaktivität und dem konkreten Ziel, das die Lehrkraft erreichen möchte, kann er sich dafür entscheiden:

- Die Schüler*innen dazu auffordern, das Thema durch persönliche Recherchen zu erweitern, indem sie in Zeitungen und Websites nach Informationen suchen oder mit ihren Freunden und Familien sprechen.
- Die Schüler*innen zu bitten, eine Gruppenforschung durchzuführen
- Material für die bereits für die Schüler*innen vorbereiteten Unterlagen zur Verfügung stellen. In beiden Fällen sollte die Analyse der Daten den 3 Schritten für kritisches Denken folgen, die im Modul in Teil 1 vorgestellt werden.
- Die Lernaktivitäten, ohne jegliche Vorbereitung einzuleiten, um das bereits vorhandene Wissen der Schüler*innen zu ermitteln.

FESTLEGUNG DER GRUNDREGELN

Bevor man eine Diskussion über kontroverse Themen beginnt, kann es wichtig sein, einige Grundregeln festzulegen, um sicherzustellen, dass ein "sicherer" Raum für alle geschaffen wird. Es wird daher dringend empfohlen, dass die Schüler*innen einige Zeit damit verbringen, eine Art Klassenvereinbarung zu entwickeln, in der gemeinsame Regeln und Verhaltensweisen definiert werden, die während der Diskussionen einzuhalten sind, wie z.B. Zuhören, Respekt usw. Die Schüler*innen können dazu aufgefordert werden, diese Vereinbarung auf kreative Weise zu entwerfen, indem sie zeichnen, Mind-Maps verwenden, einen Slogan oder ein Akronym erstellen usw.

LERNAKTIVITÄTEN

Im nächsten Teil finden Sie 5 verschiedene Methoden, um ein Brainstorming zu begleiten; 5 verschiedene Wege, um eine Debatte im Unterricht zu lenken und 3 weitere Lernaktivitäten, um den Gedankenaustausch über kontroverse Themen zu erleichtern.

Die Dauer der Lernaktivitäten kann variieren, abhängig von: der Bereitschaft der Schüler*innen, ihre Ansichten zu äußern und Ideen mitzuteilen, sowie der Gruppengröße selbst. Die geschätzte Dauer liegt zwischen 30 Minuten für die einfacheren Lernaktivitäten und 1 1/2 Stunden für die komplexeren.

In den meisten Fällen braucht man keinerlei Materialien. In einigen Fällen können allerdings Papier, Stifte und Flipcharts erforderlich sein.



LERNAKTIVITÄT 1 GEFÜHRTES BRAINSTORMING

EINZEL-BRAINSTORMING IM KREIS

1A

Die Schüler*innen befinden sich in einem Kreis; der*die erste Schüler*in äußert seine Meinung zu dem gewählten Thema. Der nächste fährt fort und bezieht sich auf einen Kommentar, den der*die vorherige Schüler*in angesprochen hat, indem er*sie entweder der Aussage des*der vorherigen Schüler*in zustimmt oder sie ablehnt und seine Gründe dafür angibt. Die Kommunikation wird um einen Diskussionskreis herum fortgesetzt. Diese Methode ermöglicht es jedem*jeder Schüler*in, über die Meinungen und Gedanken seiner Mitschüler*innen nachzudenken und gleichzeitig die Gründe für die Anfechtung oder Nichtanfechtung zu erläutern.

BRAINSTORMING IN DER GRUPPE

1B

Die Lehrkraft schreibt vier oder fünf Themen/Fragen zu einem allgemeinen Thema auf ein separates Blatt großes Papier. Jedes Blatt muss ein anderes Problem, Thema oder eine andere Frage zur Erörterung haben. Jedes Blatt wird auf einem separaten Tisch oder in einem Teil des Raumes platziert.

Die Klasse wird in die gleiche Anzahl von Gruppen aufgeteilt, wie es Blätter gibt.

Jede Gruppe sollte innerhalb einer bestimmten Zeit ihre Ideen zu dem Thema/ zur Frage, auf dem Blatt diskutieren und festhalten.

Nach ein paar Minuten fordert die Lehrkraft die Gruppen auf, sich im Uhrzeigersinn zum nächsten Blatt zu bewegen. Die Gruppe liest die Ideen der vorherigen Gruppe und notiert dann mit einem "+" die Gedanken, denen sie zustimmen, mit einem "x" die Ideen, denen sie nicht zustimmen, und mit einem "?" die Ideen, bei denen sie sich nicht sicher sind und/oder andere Ideen hinzufügen oder ändern wollen.

Diese Reihenfolge wird so lange fortgesetzt, bis jede Gruppe in ihre ursprüngliche Position zurückkehrt. Jede Gruppe kann dann der Klasse ein Feedback zu den entstandenen Schlüsselideen geben.

BRAINSTORMING IM DOPPELKREIS

1C

Die Lehrkraft teilt die Klasse in zwei Gruppen auf.

Eine Gruppe formt (sitzend oder stehend) den inneren Kreis und die andere Gruppe bildet den äußeren Kreis. Die Schüler*innen sollen sich gegenseitig ansehen.

Die Lehrkraft stellt der Klasse eine Frage.

Die sich gegenüberstehenden Paare sollten sich etwa eine Minute lang austauschen.

Dann bittet die Lehrkraft den äußeren Kreis, sich im Uhrzeigersinn zu drehen und bittet das somit entstandene neue Paar, die Frage zu diskutieren.

Setzen Sie dies solange fort, bis die Schüler*innen die Möglichkeit hatten, die Frage mit einer Vielzahl von Partnern zu diskutieren.

Während dieser Wechsel erhöht sich die Zeit für Diskussionen und ermutigt die Schüler*innen, die Ansichten zu reflektieren, die sie von anderen gehört haben. Dies ermutigt sie, Ideen zu formulieren und die Meinungen anderer zu teilen.

Am Ende der Wechsel wird die Lernaktivität gekürzt: Hat sich Ihre Meinung während des Karussells in irgendeiner Weise geändert? Haben Sie beim Wechsel zu neuen Partnern stärkere Argumente vorgebracht? Haben Sie irgendwelche interessanten Ansichten aufgenommen?

PAARWEISE DENKEN UND MITTEILEN - THINK PAIR SHARE

1D

Zu einem bestimmten Thema sollten die Schüler*innen einzeln ihre Ideen/Gedanken aufschreiben, anschließend bilden die Schüler*innen Paare und vergleichen ihre Antworten, diskutieren Ideen und kommen zu einer gemeinsamen Position (oder zu einer Kompromissposition).

Diese Ideen sollten aufgezeichnet werden.

Die Paare sollen daraufhin Vierergruppen bilden und ihre zuvor festgelegten Positionen miteinander vergleichen. Auch hier müssen die Gruppen eine gemeinsame Position finden und diese aufzeichnen.

Dann schließt sich jede Vierergruppe mit einer anderen zusammen, um eine Gruppe von acht Personen zu bilden und so fort, bis die Klasse eine gemeinsame Position erreicht hat.

Minderheitsberichte (d.h. abweichende Meinungen) sollten auch erfasst werden, wenn einzelne Personen den Eindruck haben, dass ihre Meinung nicht entsprechend vertreten wird.

Eine abschließende Nachbesprechung wird einen Meinungs austausch über den erprobten Prozess, die veränderten Positionen und die empfundenen Emotionen ermöglichen.

Diese Technik ermöglicht es den Schüler*innen, über ihre eigenen Antworten in Bezug auf ein Thema nachzudenken und sich nach und nach an ihre Umgebung zu wenden, um auch ihre Gedanken zu einem Thema zu berücksichtigen.

DAS PUZZLE

1E

- Die Schüler*innen werden in Vierer- oder Fünfergruppen eingeteilt. Dies ist ihre Kerngruppe.
- Die Lehrkraft bestimmt vier oder fünf Aspekte eines bestimmten Themas, die diskutiert werden sollen.
- Die Teilnehmer*innen der Kerngruppe erhalten die Nummern 1-5.
- Alle Teilnehmenden der Nummer 1 aus jeder Kerngruppe setzen sich zusammen, um einen von der Lehrkraft zugeteilten Bereich des Themas zu besprechen; ebenso alle Teilnehmer*innen der Nummer 2 über einen anderen Bereich, und so weiter.
- Schließlich versammeln sich die Kerngruppen wieder, und jedes Mitglied gibt Feedback von seiner Themengruppe, so dass die Kerngruppen mehrere Perspektiven zum selben Thema kennenlernen können.
- Diese Methode kann zu drei verschiedenen Zwecken eingesetzt werden:
 - • Um den Schüler*innen zu helfen, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten
 - • Um mehrere Aspekte eines Problems zu untersuchen
 - • Unterstützung der Schüler*innen bei der Erarbeitung von Lösungen für ein Problem oder einen Aktionsplan für die Klasse



LERNAKTIVITÄT 2 GEFÜHRTE DISKUSSION

SCHNELLE DEBATTE

Die Lehrkraft stellt der Klasse eine Aussage zu dem ausgewählten Thema vor. Die Aussagen sollten leicht verständlich sein, sollten aber so ausgewählt werden, dass sie ein gewisses Maß an Unstimmigkeiten in der Klasse hervorrufen, z.B. "Krieg ist niemals akzeptabel" oder "Die Regierung sollte anderen Ländern keine Hilfe leisten, wenn wir das Geld hier brauchen".

Die Lehrkraft bittet die Schüler*innen, über die Aussage nachzudenken und auf ihrem Post-its eine Zahl zwischen 1 und 5 zu notieren, die auf dieser Skala basiert:

1	'Ich stimme voll und ganz zu'
2	'Ich stimme zu'
3	'Ich bin mir nicht sicher'
4	'Ich stimme nicht zu'
5	'Ich stimme überhaupt nicht zu'

An dieser Stelle bittet die Lehrkraft die Schüler*innen, sich gegenseitig ihre Nummern zu zeigen, jemanden zu finden, der eine andere Nummer hat als man selbst (vorzugsweise so unterschiedlich wie möglich), und sich mit dieser Person zu einem Paar zusammenzuschließen. Das Paar hat dann 5 Minuten Zeit, um zu besprechen, warum es die jeweilige Nummer für die Erklärung gewählt hat.

Nach diesem Austausch nimmt die Lehrkraft ein kurzes Feedback entgegen und fragt, ob jemand seine Nummer ändern möchte und warum.

2A

WANDERnde DISKUSSION

Erstellen Sie 3 große Schilder: ZUSTIMMEN; NICHT ZUSTIMMEN; NICHT SICHER.
Platzieren Sie die Schilder "Zustimmen" und "Nicht zustimmen" an gegenüberliegenden Ecken des Raumes, wobei das Schild "NICHT SICHER" in der Mitte angebracht ist, so als ob es entlang einer imaginären Linie verläuft.

Lesen Sie nacheinander einige bereits vorbereitete Aussagen zur Diskussion über das gewählte Thema vor und bitten Sie die Schüler*innen, sich zu dem Schild zu stellen, das ihre Meinung zu dem Thema wiedergibt.

Betonen Sie, dass es in Ordnung ist, in der Mitte zu bleiben, der Debatte zuzuhören und sich dann entsprechend der eigenen Beurteilung zu einer Seite hin zu bewegen.

Wenn die Schüler*innen eine Position eingenommen haben, bitten Sie sie zu erklären, warum sie diese Position eingenommen haben.

Ermutigen Sie den Dialog/Debatte unter Schüler*innen, um diejenigen zu überzeugen, die ihre Meinung nicht mitteilen wollen und sich für eine Seite entscheiden.

Unterschätzen Sie nicht die Bedeutung einer guten Stellungnahme - eine, die ein offenes Ende hat und die Gelegenheit zu einer Vielzahl von Meinungen bietet. Erklärungen sollten eine Reihe von Reaktionen und Interpretationen hervorrufen.

2B

MEINUNGSKARTEN

Bilden Sie mit Hilfe eines Bandes oder einer Schnur eine große Linie am Boden.

Positionieren Sie an einem Ende der Linie ein Blatt mit "ICH STIMME ZU" und am anderen Ende ein Blatt mit "ICH STIMME NICHT ZU".

Teilen Sie die Klasse in Gruppen zu 4 oder 5 Personen auf und teilen Sie jeder Gruppe eine Reihe von bereits vorbereiteten Meinungskarten mit unterschiedlichen Positionen und Meinungen zu einem bestimmten Thema aus.

Jede Person in der Gruppe nimmt eine Karte und liest sie vor.

Die betreffende Person legt dann ihre Karte auf die Linie.

Die anderen Mitglieder der Gruppe sagen, ob sie mit der Anordnung, in der die Karte liegt, einverstanden sind, oder ob sie der Meinung sind, dass sie verschoben werden sollte, und geben ihre Gründe an.

Sobald die Gruppe ihre Arbeit beendet hat, können die anderen Schüler*innen einschreiten und ihre Meinung zu den Vorgängen äußern, ob sie damit einverstanden sind oder nicht.

2C

SPEKTRUM-DEBATTE

Stellen Sie der Klasse die beiden gegensätzlichen Standpunkte vor und achten Sie darauf, dass sie ausgeglichen sind, d.h. dass der eine nicht eindeutig begründbarer ist als der andere.

Legen Sie an der Vorderseite des Klassenzimmers oder in einem anderen geeigneten Raum ein Stück Schnur auf den Boden, um das Meinungsspektrum, das zwischen den beiden Ansichten liegt, darzustellen.

Geben Sie jedem*jeder Schüler*in einige Minuten Zeit, um die beiden Ansichten zu überdenken und sich dann entlang des Spektrums an einer Stelle zu positionieren, die seine Ansichten widerspiegelt.

Wenn alle in Position sind, bitten Sie sie, mit den Schüler*innen in ihrer Umgebung (maximal 3 Schüler*innen in einer Gruppe) zu sprechen und zu erklären, warum sie dort stehen.

Bitten Sie die Schüler*innen anschließend, sofern es eine angemessene Meinungsvielfalt gibt, jemanden zu bestimmen, der irgendwo auf der anderen Hälfte des Spektrums liegt, d.h. eine andere Meinung als er selbst hat, in Zweier- oder Dreiergruppen zu diskutieren, warum er seine Position vertritt.

Bitten Sie schließlich die Schüler*innen, sich nach dem Stand ihrer Gespräche neu zu gruppieren.

Diese Lernaktivität ermöglicht es den Schüler*innen, sich in der Klasse mit einem Spektrum von Ansichten zu Themen auseinanderzusetzen, die von stark gegensätzlichen, aber gerechtfertigten Positionen aus betrachtet werden können, z.B. Ansichten zur Inhaftierung versus wiederherstellende Gerechtigkeit für Menschen, die ein Verbrechen begangen haben.

2D

DEBATTE IM STIL VON OXFORD

Die Schüler*innen werden in folgende drei Gruppen eingeteilt: 1. die Gruppe der Befürworter; 2. die Gruppe der Gegner; 3. das wahlberechtigte Publikum (die Mehrheit der Schüler*innen gehört dieser Gruppe an).

Die Lehrkraft teilt mit, dass Schüler*innen, die Mitglied einer der Parteien werden, eine kurze Rede halten müssen.

Jeder Seite stehen 10 Minuten zur Verfügung, um die erste Rede von nur 3 Minuten vorzubereiten und dabei in wenigen Punkten ihre Position zu verteidigen.

Die Debatte kann nun beginnen: pro Partei wird je eine 3-minütige Rede - nur ein Redner - vor dem Publikum gehalten.

Die Parteien machen sich Notizen über die Positionen der Gegenseite, um die Gegenrede vorzubereiten. Die Zuhörer werden gebeten, mit den Stimmzetteln (Daumen hoch und Daumen runter) abzustimmen. Die Lehrkraft notiert die Ergebnisse.

Unter Berücksichtigung der ersten Phase der Debatte erhält jede Partei weitere 10 Minuten Zeit, um eine möglichst lange Rede von mindestens 5 und maximal 8 Minuten vorzubereiten, in der sie ihren Standpunkt ausführlich darlegt.

Die zweite Phase der Debatte erfolgt folgendermaßen: Pro Partei wird eine 5- bis 8-minütige Rede - nur ein Redner - vor dem Publikum gehalten.

Das Publikum kann jeder Partei eine bis drei Fragen stellen, um bestimmte Punkte zu klären. Die Partei kann entscheiden, ob sie alle Fragen beantworten will oder nur eine oder keine davon.

Die Zuhörer werden gebeten, ihre Schlussabstimmung mit Hilfe der Stimmzettel (Daumen nach oben und Daumen nach unten) abzugeben. Der Gewinner der Debatte muss die Mehrheit der Stimmen haben.



LERNAKTIVITÄT 3 DIE STILLE DISKUSSION

Die Lehrkraft kann ein zu besprechendes Thema vorstellen, es in großen Buchstaben auf ein Papier schreiben und auf den Boden legen.

Die Schüler*innen werden gebeten, alles aufzuschreiben, was ihnen in den Sinn kommt; es kann ein Wort sein, das mit dem vorgelegten assoziiert wird, eine Aussage, eine Frage, ein Zweifel, eine Tatsache.

Die Schüler*innen können auch auf etwas antworten, das von einer anderen Person vor ihnen aufgeschrieben wurde, indem sie den Zettel, der dem ersten Zettel angehängt ist, in Bezug setzen, Gegenargumente vorbringen, Links herstellen, auf eine gestellte Frage antworten oder weitere Fragen stellen.

Es können mehrere Personen gleichzeitig schreiben.

Die einzige Regel ist, dass während der Übung niemand spricht.

Nach einer bestimmten Zeit, die für die Übung zur Verfügung steht (sie kann eine halbe Stunde oder länger dauern, je nach der Bereitschaft der Schüler*innen, sich zu beteiligen), sollte eine verbale Diskussion beginnen, in der analysiert wird, was in den Unterlagen steht.



LERNAKTIVITÄT 4 DIE METHODE DES TEUFELS ANWALT (DEVIL'S ADVOCATE)

Die Schüler*innen können in Paaren arbeiten: Es können zwei Stühle im vorderen Teil der Klasse aufgestellt werden; jede*r Schüler*in nimmt einen Platz in seinem Stuhl ein und stellt sich dem*der anderen Schüler*in gegenüber.

Ein*e Schüler*in wählt eine Seite des Standpunktes und der*die andere Schüler*in argumentiert für die entgegengesetzte Position.

Diese Methode kann angewendet werden, wenn die Lehrkraft feststellt, dass es innerhalb der Klasse oder zwischen zwei Schüler*innen zwei polarisierte Positionen zu einem bestimmten Thema gibt, damit ein kontrollierter Meinungs austausch stattfinden kann.



LERNAKTIVITÄT 5 ROLLENSPIEL

Eine nützliche Methode, um kritisches Denken in einer Gruppe zu trainieren, besteht darin, einen parallelen Denkprozess zu beginnen, der auf einem Rollenspiel basiert. Diese Methode erlaubt es, eine Hypothese leicht aus verschiedenen Blickwinkeln zu untersuchen.

Bei einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Frage wird jedem*jeder Schüler*in (bzw. jedem Paar oder jeder Untergruppe in der selben Anzahl) eine Rolle zugewiesen, die er zu spielen hat, eine andere Position, die er vertreten soll. Vorschläge über die zu spielende Rolle sind folgende:

- **Neutrale Position:** Die Person drückt nur die Tatsachen aus, mit einfachen, kurzen und informativen Punkten, ohne eine Meinung abzugeben.
- **Die Position die dafür spricht:** die Person drückt positive Meinungen aus, die den Vorteilen und dem Nutzen einer Idee zugrunde liegen.
- **Die Position, die dagegen spricht:** Die Person äußert negative Gedanken und betont die Risiken und Gefahren.
- **Des Teufels Advokat:** die Person greift die zum Ausdruck gebrachten Positionen für und gegeneinander an.
- **Kreative Perspektive:** Die Person sucht nach Ideen außerhalb des Rahmens, nach alternativen Optionen.

UNTERSTÜTZENDE MATERIALIEN UND LITERATUR

“Teaching Controversial Issues. Professional development pack for teachers”. Council of Europe, 2015, verfügbar unter: <http://www.worldwiseschools.ie/wp-content/uploads/2018/02/Teaching-Controversial-Issues-Professional-Development-Pack-for-Teachers-Council-of-Europe.pdf>

“Domino - A manual to use peer group education as a means to fight racism, xenophobia, anti-semitism and intolerance”. Council of Europe, Third edition, 2005

MODUL 2: MIGRATION

EINLEITUNG

Dieses Modul befasst sich mit dem Diskurs zum Thema Migration, enthält eine entsprechende Begriffsbestimmung und bietet darüber hinaus verschiedene Darstellungen zu aktuellen Migrationsthemen. Es enthält eine Reihe von Gruppenprojekten in Form von non-formalen Lernaktivitäten, die eine offene Diskussion und kritische Debatten über das Thema Migration fördern sollen. Darüber hinaus ist das Modul flexibel und kann leicht an verschiedene Schulsysteme und -umgebungen angepasst und in jedem Unterrichtsfach (z.B. Geschichte, Geografie, Staatsbürgerkunde) eingesetzt werden. Der Inhalt enthält ein breites Spektrum an Lernaktivitäten zur Förderung von Einfühlungsvermögen, Respekt, Verständnis, Bindung und Aufgeschlossenheit für die Auseinandersetzung mit komplexen Themen.

LERNZIELE

Ziel des Moduls ist es, die Fähigkeiten der Schüler*innen zu entwickeln, Geschichten über Migration aus der Vergangenheit mit der Gegenwart zu vergleichen und einander gegenüberzustellen. Die gewünschten Ergebnisse sind, dass die Schüler*innen effektive Werkzeuge zur Durchführung von Recherchen, zur Analyse von Medieninhalten (Fact-Checking) und zur Präsentation erhalten. Es soll kritisches Denken fördern und gute Argumentationsfähigkeiten entwickeln. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen individuelle Fähigkeiten zur Teilnahme an offenen kommunikativen Diskussionen oder Argumentationen entwickeln.

THEORETISCHER UND INHALTLICHER HINTERGRUND

In der heutigen, zunehmend vernetzten Welt ist die interne und externe Migration ein globales Phänomen mit weitreichenden Auswirkungen auf Kultur, Wirtschaft, Politik, Umwelt und eine Reihe komplexer Unterthemen. Als Folge davon hat die Wanderung von Teilen der Bevölkerung sowohl politisch als auch gesellschaftlich widersprüchliche Reaktionen hervorgerufen. In Verbindung damit hat der verstärkte Zugang zu Informationen aus dem Internet die Reichweite der Medien in der Öffentlichkeit vergrößert und häufig zur Verbreitung von polarisierenden Berichten beigetragen. Es bestehen Bedenken hinsichtlich der Fehlinformation und der Ungenauigkeit der auf sozialen Medienplattformen verbreiteten Nachrichten. Die Zunahme von "Fake-News" hat einen großen Einfluss darauf, wie die Öffentlichkeit Migranten sieht, was oft eine Bedrohung für die Migrationspolitik und den sozialen Zusammenhalt darstellt und insbesondere Stereotypen verstärkt, die langfristige Auswirkungen auf die öffentliche Meinung haben.

Heranwachsende sind Schlüsselpartner im Dialog über Migration. In diesem Kontext ist es von hoher Bedeutung ihre Fähigkeiten zum Filtern von verzerrter Berichterstattung zu fördern. Kleine Kinder werden im digitalen Zeitalter eher zu einem früheren Zeitpunkt Opfer von falschen, vereinfachenden oder verzerrten Erzählungen. Migration ist in diesem Zusammenhang ein besonders wichtiges Thema

auf allen Bildungsebenen, da die Einstellungen, die sich um dieses Thema herum entwickeln, die Interaktion in integrativen Schulen und interkulturellen Gemeinschaften beeinflussen.

Migration wird im Allgemeinen als Überlebensstrategie bezeichnet, die durch eine Vielzahl von Faktoren begründet ist. Der Begriff wird ganz allgemein dazu verwendet, Bevölkerungsströme -freiwilliger oder unfreiwilliger Art - zu beschreiben. Als Konzept kann Migration in Mustern beschrieben werden, die saisonale oder permanente Bewegungen veranschaulichen. Migrationsstudien werden regelmäßig angefertigt, um historische Wanderarbeiter, Nomadengruppen und Forschungsreisen von Missionaren zu untersuchen. Einige Studien befassen sich auch mit der Untersuchung verschiedener komplexer Zwangsmigrationszeiten wie Bürgerkriege, transatlantischer Sklavenhandel und Umweltreaktionen verwendet. Ausgehend von der obigen Definition und der historischen Perspektive kann die Relevanz vergangener Migrationsbewegungen festgestellt werden. Dies ermöglicht es auch, sich mit den Feindseligkeiten, die im Zusammenhang mit Migration entstanden sind und heute noch entstehen, auseinanderzusetzen.

Es gibt mehr junge Menschen auf der Welt als je zuvor, 1,8 Milliarden, und damit die größte Generation in der Geschichte. Davon sind 258 Millionen internationale Migranten, und rund 11 Prozent von ihnen waren 2017 unter 24 Jahre alt (The UN Migration Agency World Migration Report 2017). Als zukünftige Wähler spielen junge Menschen eine Schlüsselrolle im öffentlichen Meinungsbild. Darum ist es wichtig, sie früh als Partner in globale Prozesse und als Akteure des Wandels einzubinden. In diesem Zusammenhang ist es von besonderer Bedeutung, das Thema Migration in einer Weise anzugehen, die den Jugendlichen die Möglichkeit gibt, eine gemeinsame Gesellschaftskultur zu entwickeln, die nicht nur auf Unterschiede setzt, sondern auch auf das, was sie zusammenführt, und die es ihnen ermöglicht, unterschiedliche Hintergründe wertzuschätzen und voneinander zu lernen.

LERNAKTIVITÄTEN



LERNAKTIVITÄT 1 ALLES IST GUT

ANWEISUNGEN: Die Schüler*innen werden in Gruppen von 4-5 Personen eingeteilt und jede*r Teilnehmer*in erhält ein großes Flipchart-Papier. Die Schüler*innen haben 10-15 Minuten Zeit, **um nach bestem Wissen und Gewissen so viele Wörter aus der Liste richtig zu bestimmen.** Ein*e Vertreter*in aus jeder Gruppe wird dann die Antworten präsentieren. Die Gruppe mit der größten Anzahl richtiger Antworten erhält einen Preis. (es ist keine Google-Suche erlaubt).

Bei der Erläuterung der einzelnen Wörter hilft der*die Lehrer*in dabei, die Unterschiede der einzelnen Begriffe zu verdeutlichen.

MATERIAL: Permanent-Marker, ein Preis Ihrer Wahl, Flipcharts oder ein Arbeitsblatt mit Definitionen von Begriffen, die nach der Diskussion an die Schüler*innen ausgehändigt werden.

GESAMTDAUER: 30min - 45min

LISTE DER WÖRTER
Migration
Einwanderung
Auswanderung
Kostgänger
Flüchtlinge
Asylsuchende
Illegale Einwanderer
Bewegungsfreiheit
Integration
Binnenmigration
Internationale Migration
Illegale Einwanderung
Menschenhandel

DAS HANDOUT NACH DER LERNAKTIVITÄT

<https://www.iom.int/key-migration-terms>

WORT	DEFINITION (auf den Inhalt bezogen)
Migration	Die Bewegung von Personen weg von ihrem gewöhnlichen Aufenthaltsort, entweder über eine internationale Grenze oder innerhalb eines Staates.
Einwanderung	Aus der Sicht des Ankunftslandes ist es der Umzug in ein anderes Land als jenes, dessen Staatsangehörigkeit man besitzt oder in dem man seinen gewöhnlichen Wohnsitz hat, so dass das Zielland tatsächlich zum neuen Aufenthaltsland wird.
Auswanderung	Eine Person, die sich von ihrem gewöhnlichen Wohnort vorübergehend oder dauerhaft und aus verschiedenen Gründen entfernt, sei es innerhalb eines Landes oder über eine internationale Grenze hinweg.
Kostengänger	Politisch definierte Grenzen, die das Territorium oder die Meereszonen zwischen politischen Einheiten und den Gebieten trennen, in denen politische Einheiten auf ihrem Territorium oder extraterritoriale Maßnahmen der Grenzverwaltung durchführen. Zu diesen Gebieten gehören die Grenzübergangsorte (Flughäfen, Landgrenzübergänge).
Flüchtling	Eine Person, die aufgrund einer begründeten Furcht vor Verfolgung wegen beispielsweise der Rasse, der Religion, der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder der politischen Meinung im Ausland Asyl sucht. In der Regel wird ihnen, wenn die Grundlage für die Ausreise als begründet erachtet wird, ein positives Asyl gewährt, wodurch sie zu Flüchtlingen werden.
Asylsuchender	Eine Person, die um internationalen Schutz ersucht. In Ländern mit einem individualisierten Verfahren ist ein Asylsuchender eine Person, über deren Antrag das Land, in dem sie den Antrag gestellt hat, noch nicht endgültig entschieden hat. Nicht jede*r Asylsuchende wird letztlich als Flüchtling anerkannt.
Illegaler Einwanderer	Die Zuwanderung von Menschen in ein Land, unter Verletzung der Einwanderungsgesetze dieses Landes, oder der weitere Aufenthalt von Menschen, die kein gesetzliches Recht haben, in diesem Land zu leben.
Bewegungsfreiheit	In der Menschenrechtsgesetzgebung umfasst ein Menschenrecht drei Grundelemente: die Bewegungsfreiheit innerhalb des Hoheitsgebiets eines Landes und die freie Wahl des Wohnsitzes, das Recht, jedes Land zu verlassen, und das Recht, in das eigene Land zurückzukehren.
Integration	Der gegenseitige Anpassungsprozess zwischen Migranten und den Gemeinschaften, in denen sie leben, bei dem die Migranten in das soziale, wirtschaftliche, kulturelle und politische Leben der Aufnahmegemeinschaft integriert werden. Er bringt eine Reihe von gemeinsamen Verpflichtungen für Migranten und Gemeinschaften mit sich und umfasst auch andere damit verbundene Begriffe wie soziale Integration und sozialer Zusammenhalt.
Binnenmigration	Die Bewegung von Personen innerhalb eines Staates, die die Einrichtung eines neuen vorübergehenden oder ständigen Wohnsitzes mit sich bringt.
Internationale Migration	Die Bewegung von Personen weg von ihrem gewöhnlichen Wohnort, über eine internationale Grenze in ein Land, dessen Staatsangehörigkeit sie nicht besitzen.

Illegale Einwanderung	Die Erlangung eines finanziellen oder sonstigen materiellen Vorteils durch die illegale Einreise einer Person in eine Staatspartei, deren Staatsangehörigkeit sie nicht besitzt oder dort ihren dauerhaften Wohnsitz hat.
Menschenhandel	Die Einholung, Beförderung, Überführung und Unterbringung von Personen durch die Androhung oder Anwendung von Gewalt oder anderen Formen der Nötigung, durch Entführung, Betrug, Täuschung, Missbrauch von Macht oder Ausnutzung einer schwachen Position oder durch Gewährung oder Entgegennahme von Zahlungen oder Vorteilen zur Erlangung der Einwilligung einer Person, die die Kontrolle über eine andere Person hat, zum Zwecke der Ausbeutung.



LERNAKTIVITÄT 2 PACK DEINE PACK MIGRATIONSTASCHE

TEIL 1: PACKEN (10MIN-15MIN)

ANWEISUNGEN:

Jede*r Schüler*in soll eine Rolle übernehmen: Asylsuchende, Flüchtlinge, Binnenmigranten, internationale Migranten und illegale Migranten.

Anweisung: Bitten Sie die Schüler*innen, einen Migrationshintergrund für ihre Reise zu erstellen und bringen Sie weiter zum Ausdruck, was sie hypothetisch nach folgenden Kriterien in ihre Tasche für die Einwanderung packen würden:

- Positive Gefühle/ Negative Gefühle/ Ängste/Möglichkeiten
- Hintergrund (z.B. Kind mit Migrationshintergrund, allein, mit Familie); Gründe für die Abreise; Schwierigkeiten; Art des Reisens.
- Bereiten Sie sich darauf vor, einen Grund zu nennen. Z.B. würde ich Traurigkeit/Hoffnung einpacken, weil...

MATERIAL: Handout 1 mit Abbildungen von Koffern oder Taschen, die unter den Schüler*innen verteilt werden sollen; eine Briefmarke.

TEIL 2: GRENZKONTROLLE (10 MIN)

ANWEISUNGEN:

Schritt 1. Die Schüler*innen müssen dann 2 bis 3 Reihen in der Klasse bilden und durch die "Grenzkontrolle" gehen. Hier müssen sie der Lehrkraft und dem Rest der Klasse ihre Hintergrundgeschichte und was sie auf ihre Koffer/Tasche geschrieben haben, erzählen.

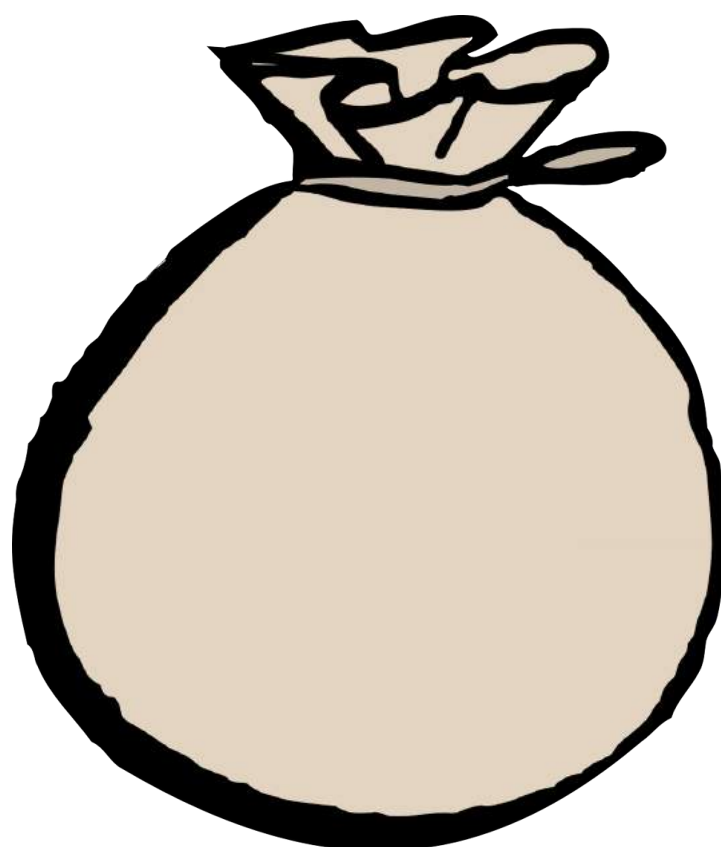
Schritt 2. Die Lehrkraft muss nicht alle Geschichten anhören (kürzen Sie einfach einige ab und wählen Sie...

- Lassen Sie einige durch, indem Sie ihnen einen Stempel auf ihr Arbeitsblatt geben und sie an ihre Plätze verweisen.
- Anderen wird die Einreise verweigert, unabhängig von ihrer Geschichte, und sie müssen sich mit dem Gesicht von der Klasse abwenden.
- Anderen wird ein vorübergehender Aufenthalt genehmigt, mit der Möglichkeit einer Ausweisung, und sie müssen sich neben ihre Stühle stellen.

Besprechen Sie, wie sich die Schüler*innen nach dem Prozess fühlen. Diskutieren Sie das Konzept der Bewegungs- und Grenzfürfreiheit. Diskutieren Sie die Meinung über Flüchtlinge, legale und illegale Migranten.

MATERIAL: Handout mit Abbildungen von Koffern oder Taschen und ein Stempel.

GESAMTE DAUER: 45min









LERNAKTIVITÄT 3 GLOBALES WISSEN

ANWEISUNGEN:

Die Lehrkraft teilt die Schüler*innen in 3 Gruppen ein, wobei eine Gruppe größer ist als die anderen 2; und stellt eine Weltkarte oder einen Globus bereit. Nachdem der Globus gedreht wurde, wählt der*die Lehrer*in ein Land aus und weist jeder Gruppe eine Aufgabe zu:

1. **Informationsgruppe:** Sie haben die Aufgabe, Informationen über das ausgewählte Land auf dem Globus (Land, nicht Kontinent) zu geben. Die Informationsgruppe muss so viele Informationen über das Land geben, wie sie "weiß, annimmt oder gehört hat" (kein Zugang zum Internet oder zu Büchern erlaubt).
2. **Kritische Denker:** Sie werden die größte Anzahl von Personen haben, so dass sie wiederum in drei Gruppen unterteilt werden können, wobei einige das Schild "Fake News", "So wahr" oder "Stereotyp" haben. Je nach dem, was die Informationsgruppe sagt, können die kritischen Denker beurteilen, was sie persönlich von dem Gesagten halten, indem sie die Schilder schwenken und ihre Gründe dafür angeben.
3. **Geheimdienst:** Diese Schüler*innen müssen Zugang zum Internet haben. Sie sind dafür verantwortlich, alle Länder zu recherchieren, in denen die Informanten landen und über die sie nichts wissen. Dann müssen sie der Klasse 3 bis 4 FAKTEN liefern, z.B. den gesuchten Kontinent, die Bevölkerungsmehrheit oder die kulturelle Gruppe.

Wenn nötig, können zwischendurch Diskussionen geführt werden, da einige Informationen in mehr als eine Kategorie passen können.

DISKUSSIONSRICHTLINIEN		
ETWAS, DAS...	BEISPIEL	SCHILD
Harte Fakten	<ul style="list-style-type: none"> - Name des Kontinents, auf dem das Land liegt. - Wer die Mehrheit der einheimischen Bevölkerung des Landes darstellt. 	"so wahr"
Vollkommen falsch	<ul style="list-style-type: none"> - Falsche Lage 	"Fake News"
Verallgemeinerte / Gesellschaftliche Meinung	<ul style="list-style-type: none"> - Die Leute dort sind... 	"Stereotyp"

GESAMTDAUER: 30min -45min

MATERIAL: Bild einer Landkarte oder einer digitalen Landkarte, Handout mit Schildern zum Ausdrucken, Zugang zum Internet.

SO WAHR

FAKE NEWS

STEREOTYP



LERNAKTIVITÄT 4 KRISEN IN DER FOTOGRAFIE - die Macht eines einzigen Bildes

ANWEISUNGEN:

1. Die Lehrkraft teilt die Schüler*innen in 4er oder 5er Gruppen ein.
2. Jede Gruppe erhält ein Bild, das im Zusammenhang mit dem Thema Migration steht.
3. Zuerst muss jede*r Schüler*in selbst darüber nachdenken, was er*sie sieht/denkt und seine Gedanken und sein Verständnis über das Bild aufschreiben und sich Notizen über Folgendes machen:
 - a. Bevor eine Meinung abgegeben wird, was präsentiert das Bild? (beispielsweise ein Mann und sein Kind)?
 - b. Nach weiterer Analyse, wie wirkt dieses Bild?
4. In einem zweiten Schritt müssen sie in der Gruppe arbeiten und ausgehend von ihren persönlichen Antworten ein Flipchart vorbereiten, um ihre Gedanken als Gruppe zusammenzufassen und sie der Klasse zu präsentieren.
Das Flipchart muss versuchen, die folgenden Fragen zu beantworten.
 - a. Was seht ihr und wie ist das Bild mit dem Thema Migration verbunden?
 - b. Welche Vorteile/positive Einflüsse oder Reaktionen kann das Bild haben, wenn es als Titelbild einer Zeitung verwendet wird?
 - c. Welchen Nachteil/ negative Einfluss könnte das Bild haben, wenn es als Titelbild einer Zeitung verwendet wird?
 - d. Glaubt ihr, dass ein Bild immer die ganze Geschichte erzählt, insbesondere ohne eine Schlagzeile, oder erfordert es weitere Recherchen/Quellen? Bitte erklärt eure Antwort und bezieht euch, wenn möglich, auf Ihr Bild.
5. Als letzter Schritt, beginnt eine Diskussion in der Klasse, bei die folgenden Leitfragen verfolgt werden:
 - a. Besprecht, warum das Bild Macht hat.
 - b. Besprecht welche Risiken ein Bild mit sich bringt (Stereotypen, Fake News, Vorurteile, was gezeigt wird, Gefahren für Einzelpersonen, wenn Bilder für eine Kampagne verwendet werden).

MATERIAL: Handout 3: Ein ausgedrucktes oder digitales Bild für jede Gruppe.

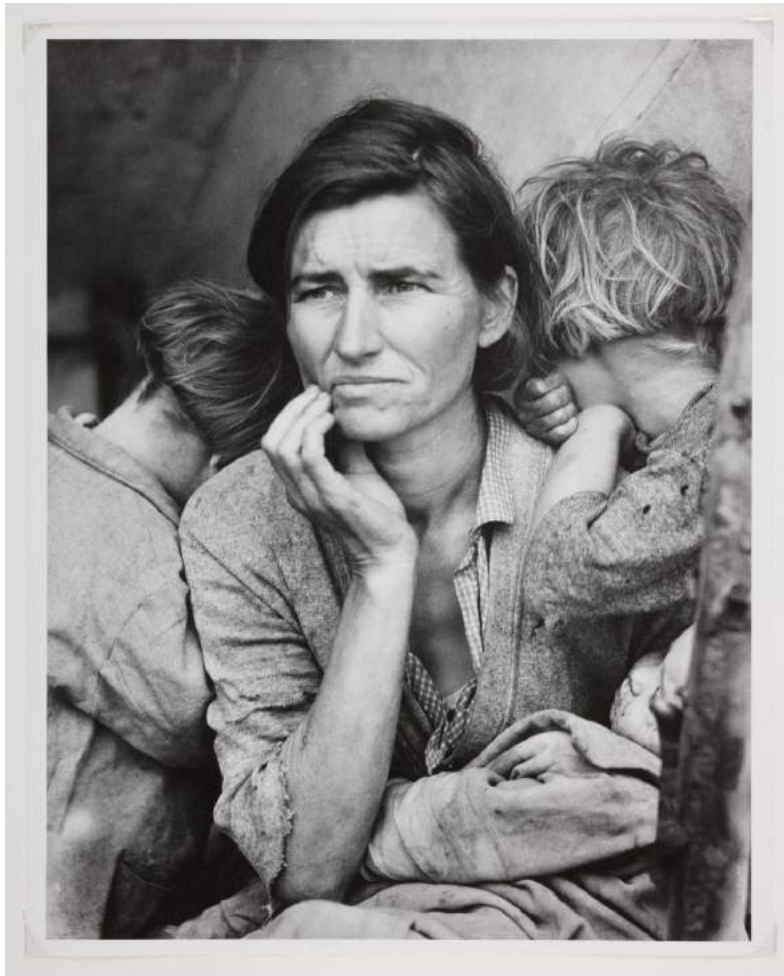
GESAMTDAUER: 45min bis 1 Stunde













LERNAKTIVITÄT 5 EINWANDERUNGSBERICHTE VON GESTERN UND HEUTE

ANWEISUNGEN:

Die Klasse wird in 3er oder 4er Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe muss einen Fall von **Migration** anhand einer Liste von Fragen recherchieren und präsentieren.

ZEITVERTEILUNG		
1	Recherche	20 min
2	Präsentation	10 min
3	Diskussion in der Klasse	5 min

*Hinweise für die Gruppen: Seid während der Recherche kritisch gegenüber der **Quelle**, die ihr verwendet; achtet darauf, zu welcher **Zeit** sie geschrieben wurde und welche **Worte**/welcher Text verwendet wurde & wie der **Text** heute wahrgenommen würde. Vergleicht Sie die Informationen aus eurer Quelle mit anderen Quellen, da dies die Aussagekraft der Informationen erhöhen kann. Bitte denkt daran, dass einige der Themen sensibel sind, seid also rücksichtsvoll gegenüber euren Mitschüler*innen und hört während der Diskussionen aufmerksam zu.*

Die Themen sollten sich auf Fälle von Migration beziehen, die sich in verschiedenen und weit entfernten Teilen der Welt und in historischen Zeiträumen ereignet haben. Beispiele hierfür können folgende sein:

1. Europäische Flüchtlingsmigration im Nahen Osten und Nordafrika zu Beginn des Zweiten Weltkriegs (MERRA - Middle East Refugee Administration).
2. Migrationsphänomen in Afrika im Zusammenhang mit der Kolonisierung - Wanderarbeiter und Siedler.
3. Massenmigration von jüdischen Flüchtlingen aus Europa nach Israel nach dem Zweiten Weltkrieg (1950 - Alijah).
4. Die 3 großen Wellen der schwedischen Einwanderung nach Nordamerika.
5. Der Klimawandel und die Migration in Nordafrika.

Leitfragen zur Recherche und Präsentation:

1. Unterscheiden Sie auf einer Karte, welche Regionen an der Migration beispielweise von X nach Y beteiligt waren
2. Welche Faktoren führten zur Migration? (1 oder mehrere)
 - a. Freiwillige Migration/ Gezwungene Migration. Warum?
 - b. Exploration, Religion, Krieg oder Konflikt, Umweltfragen, sozio-ökonomische Fragen.
3. Wie wurden die Migranten aufgenommen? Wurde ihre Anwesenheit als positiv oder negativ empfunden?
4. Besprechen oder erwähnen Sie die Quellen der Recherche
 - a. Würden Sie dies als eine starke oder schwache Quelle betrachten und warum?
 - b. Haben Sie bei Ihren Recherchen Widersprüche/Kontroversen zu diesem Thema festgestellt?
 - c. Wie, glauben Sie, prägt die Voreingenommenheit/Perspektive die Informationen, die wir lesen, auf der Grundlage der obigen Aussagen?

Die Präsentation kann mit Power-Point, Flipcharts oder einer anderen kreativen Methode vorbereitet werden.

Allgemeine Diskussion in der Klasse: Was haben die Migrationsgeschichten über die Beziehung der Menschen zu ihrer Umwelt und zueinander erzählt oder gezeigt?

MATERIAL: Computer oder Laptops für die Recherche; Flipcharts.

GESAMTDAUER: 45min-60min



LERNAKTIVITÄT 6 PODIUMSDISKUSSION

Die Lehrkraft weist 5 Schüler*innen die folgenden Rollen zu:

- **Person 1:** Ist streng gegen Migranten – verwendet Stereotypen, um seine Positionen zu rechtfertigen – ist ein starker Verfechter des Nationalsozialstolzes.
- **Person 2:** Glaubt daran, dass jeder ein gesetzliches Recht auf Bewegungsfreiheit hat, ist aber entschieden gegen illegale Migranten.
- **Person 3:** Hat Eltern, die Migranten sind.
- **Person 4:** Hat volles Verständnis für legale und illegale Migranten.
- **Person 5:** Ist ein Migrant

Geben Sie den Schüler*innen folgende Aufgabe: Überlegt euch einen Dialog (z.B. einen Sketch, ein Radio- oder Fernsehinterview), bei dem Personen mit unterschiedlichen Vorstellungen von Migration ihre Meinung zu diesem Thema äußern müssen. Nutzt einige der Inhalte, die ihr gehört habt, oder recherchiert, um Argumente für oder gegen euren Standpunkt zu entwickeln.

ZEITVERTEILUNG		
1	Erarbeitung von jedem Argument	5 min
2	Podiumsdiskussion jeder Gruppe	10 min (2min pro Person)
3	Diskussion in der Klasse	5 min

DISKUSSION IN DER KLASSE:

1. Gibt es ein richtiges oder falsches Argument zum Thema Migration und warum?
2. Was sind eure Meinungen zu nationaler Migration und internationaler Migration?
3. Die Angst ist ein gemeinsames Merkmal, das mit dem Thema verbunden ist; könnt ihr die Angst jedes Einzelnen während der Diskussion erkennen?

GESAMTDAUER: 45min-60min

LITERATUR

- Child and young migrants. (n.d.). Retrieved from <https://migrationdataportal.org/themes/child-and-young-migrants>.
- IOM (2017), World Migration Report 2018, UN, New York, <http://doi.org/10.18356/f45862f3-en>
- Ionescu, D. (2006). Annex. IOM Migration Research Series Engaging Diasporas as Development Partners for Home and Destination Countries, 68–73. doi: 10.18356/bfb06d17-en
- Report by the migration council on Austria https://bmi.gv.at/Downloads/files/Bericht_des_Migrationsrats_PDF_komplett_ENG_23_3_17.pdf
- Trends in International Migrant Stock: The 2017 Revision, while the estimates and projections of the total population and of net migration are derived from the publication World Population Prospects: The 2017 Revision, DVD Edition.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). International Migration Report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404).
- Youth 2030: [The UN Youth Strategy - Office of the Secretary-General's Envoy on Youth](https://www.un.org/youthenvoy/youth-un/). (n.d.). Retrieved from <https://www.un.org/youthenvoy/youth-un/>.
- Stateless refugees concept set of political refugee illegal immigrants rights protection Free Vector. (2019, July 19). Retrieved from https://www.freepik.com/free-vector/stateless-refugees-concept-set-political-refugee-illegal-immigrants-rights-protection_3791030.htm.

MODUL 3: GESCHLECHT

EINLEITUNG

Wie die Bestandsaufnahme im Zusammenhang mit dem ersten intellektuellen Output des PRACTICE-Projekts gezeigt hat, ist das Geschlecht eines der kontroversen Themen, über das Schüler*innen oft falsch informiert sind oder zu denen sie extreme Meinungen vertreten. Die Untersuchung zeigte insbesondere, dass es Fälle gibt, in denen junge Menschen entwürdigende Aussagen über Frauen treffen. Zudem berichteten Lehrer*innen, die an der Feldforschung teilnahmen, über eine gewisse Intoleranz gegenüber Homosexualität, die sich bei den Schüler*innen zeigt. Die Lehrer*innen betonten die Notwendigkeit von ergänzendem Unterstützungsmaterial, das im Unterricht eingesetzt werden sollte, um zur Sensibilisierung und zur Förderung von Respekt und Verständnis für Gender-Fragen beizutragen.

Das vorliegende Modul zielt darauf ab, Lehrer*innen Möglichkeiten zu bieten, Geschlechtsidentitäten zu erforschen und Geschlechterstereotypen in der Klasse zu bekämpfen, unterstützt durch Lernaktivitäten zur Prävention und Bekämpfung des Phänomens. Das Modul besteht aus einer kurzen Einleitung in das Thema, mit der die Lehrer*innen die Schüler*innen informieren können, sowie fünf praktischen Übungen, die im Unterricht eingesetzt werden können.

LERNZIELE

- Die Schüler*innen sollen ihre eigenen Stereotypen und Vorurteile in Bezug auf Geschlecht, Geschlechtsidentität und Eigenschaften erforschen, verstehen und bekämpfen;
- Die Schüler*innen erforschen, wie sozial konstruierte Ideen reproduziert werden;
- Die Schüler*innen untersuchen den Einfluss von Geschlechterstereotypen auf Einzelpersonen und insbesondere auf junge Menschen;
- Die Toleranz der Schüler*innen gegenüber der Vielfalt basierend auf der Geschlechtsidentität und der sexuellen Orientierung erhöhen;
- Das Bewusstsein für Gender-Fragen zu schärfen;
- Die Schüler*innen entwickeln die Fähigkeit zum kritischen Denken in Bezug auf geschlechtsbezogene Themen, Geschlechterstereotypen und Geschlechtergleichheit.

THEORETISCHER HINTERGRUND

Nach Angaben des Europäischen Instituts für Gleichberechtigung der Geschlechter bezieht sich das Geschlecht *“auf die biologischen Merkmale, die den Menschen als weiblich oder männlich definieren. Diese Gruppen von biologischen Merkmalen schließen sich nicht gegenseitig aus, da es Individuen gibt, die beide besitzen, aber diese Merkmale neigen dazu, Menschen als männlich und weiblich zu unterscheiden”*. Andererseits bezieht sich das Geschlecht *“auf die sozialen Eigenschaften und Möglichkeiten, die mit dem Männlich- und Weiblich sein und den Beziehungen zwischen Frauen und Männern und Mädchen und Jungen verbunden*

sind, sowie auf die Beziehungen zwischen Frauen und denen zwischen Männern. Diese Eigenschaften, Möglichkeiten und Beziehungen sind sozial konstruiert und werden durch Sozialisierungsprozesse erlernt. Sie sind kontext-/zeitspezifisch und veränderbar. Das Geschlecht bestimmt, was in einem bestimmten Kontext von einer Frau oder einem Mann erwartet, erlaubt und geschätzt wird". Geschlechterstereotypen sind "vorgefasste Vorstellungen, nach denen Frauen und Männern willkürlich Merkmale und Rollen zugewiesen werden, die durch ihr Geschlecht bestimmt und begrenzt sind".

Wenn Stereotypen genau definiert und befolgt werden, können sie die Handlungsfreiheit des Einzelnen dahingehend beeinflussen, dass er gezwungen wird, das zu tun, was sozial akzeptiert wird, um das soziale Gleichgewicht nicht zu stören (Lindsey, 2016). Außerdem können sie die Ansichten und Beziehungen der Menschen zu anderen Menschen beeinflussen, und gerade im Unterricht können sie die Erfahrungen der Schüler*innen, ihre schulischen Leistungen und die Wahl der Fächer beeinflussen und dazu führen, dass die Schüler*innen je nach ihrem Geschlecht unterschiedlich behandelt werden (Institut für Physik, 2018). Die Darstellung der Geschlechter in den Massenmedien kann die Wahrnehmung der jungen Menschen in Bezug auf Geschlecht, Sexualität und Beziehungen zu anderen Menschen beeinflussen (Russo & Pirlott, 2006 & Zhang, Miller & Harrison, 2008).

LERNAKTIVITÄTEN



LERNAKTIVITÄT 1 INTERAKTIVE THEORIE

ZUSAMMENFASSUNG: Die Schüler*innen werden mit dem Begriff "Geschlechterstereotypen" und "Geschlechtsidentität" sowie mit einigen Aspekten des Phänomens vertraut gemacht.

MATERIAL:

- Computer
- Internetzugang

DAUER: 40 Minuten

ANWEISUNGEN:

- Erklären Sie den Schüler*innen, dass Sie mit ihrer Hilfe Geschlechterstereotypen erforschen wollen.
- Zeigen Sie ihnen das Video 'Geschlechterrollen und Stereotypen': <https://www.youtube.com/watch?v=Ulh0DnFUGsk>
- Nachdem sie das Video angesehen haben, bitten Sie sie über die folgenden Fragen nachzudenken und eine Diskussion zu beginnen [15']:
 - o Glauben Sie, dass ein Mensch den vorgefassten Meinungen der Gesellschaft folgen sollte? Bitte erklären Sie das.
 - o Hatten Sie jemals das Gefühl, dass Sie oder einer Ihrer Freunde/Bekanntes solchen Erwartungen folgen mussten?
 - o Wie wirken sich solche Erwartungen Ihrer Meinung nach auf unser Leben aus?
- Nachdem alle Schüler*innen ihre Meinung zu mindestens einer der oben genannten Fragen geäußert haben, zeigen Sie ihnen das Video "Geschlechterstereotypen und Bildung": <https://www.youtube.com/watch?v=nrZ21nD9I-0>
- Fragen Sie die Schüler*innen, ob sie glauben, dass dies tatsächlich geschieht, und fördern Sie den Meinungsaustausch [15].
- Erklären Sie den Schüler*innen, dass Stereotypen die Wahrnehmung und das Handeln des Einzelnen einschränken. Wie in den Videos zu sehen ist, beeinflussen sie die Art und Weise, wie wir uns kleiden, handeln und Entscheidungen treffen, sowie die von uns gewählten Berufe und die Charakteristika, die wir haben. Viele dieser Stereotypen werden täglich auf vielfältige Weise durch Fernsehen, Bücher, soziale Medien usw. verstärkt und wiedergegeben.
- Zeigen Sie das Video 'Reichweite der Geschlechtsidentitäten': <https://www.youtube.com/watch?v=i83VQIaDIQw>
- Erklären Sie den Schüler*innen, dass es einen Unterschied zwischen dem Geschlecht (das bei der Geburt zugeordnet wird) und dem (sozial konstruierten) Geschlecht gibt. Jede Person hat das Recht, sich so auszudrücken, wie sie es will, und die Menschen müssen die Entscheidungen anderer Menschen respektieren. Fragen Sie die Schüler*innen, ob sie sich der unterschiedlichen Identitäten, die im Video gezeigt werden, bewusst waren und ob sie Fragen haben.



LERNAKTIVITÄT 2 FALLBEISPIELE

ZUSAMMENFASSUNG: Die Schüler*innen analysieren Fälle, um Geschlechterstereotypen und Homophobie zu erforschen und zu bekämpfen.

MATERIALIEN:

- Fallbeispiele in einer PowerPoint-Präsentation

DURATION: 55 minutes

ANWEISUNGEN:

- Erklären Sie den Schüler*innen, dass Sie einige Vorfälle untersuchen möchten und dass Sie ihre Meinung dazu hören möchten.
- Stellen Sie den Schüler*innen jede Fallstudie in einer PowerPoint-Präsentation vor und ermutigen Sie sie zur Diskussion.
- Nachdem jeder Fall gelesen wurde, bitten Sie die Schüler*innen, die entsprechenden Fragen zu beantworten und zu diskutieren.
- Jeder Fall sollte 15 Minuten lang diskutiert werden.

FALLBEISPIEL 1: John ist vor kurzem mit seinen Eltern in eine andere Stadt gezogen, weil sie bessere Jobs gefunden haben. Da er noch keine Gelegenheit hatte, Leute zu treffen und Freunde zu finden, beschloss er, ein Hobby zu finden, das er nach der Schule ausüben könnte. Er suchte nach Kursangeboten und fand einen Ballettkurs. Am Mittwoch, nach der Schule, ging er los, um sich für den Kurs anzumelden. Als er in den Kurs kam, waren die Mädchen, die bereits dort waren, wirklich überrascht und starrten ihn an. Nachdem er erklärt hatte, dass er den Kurs besuchen wolle, begannen die Mädchen ihn auszulachen. Die Kursleiterin reagierte überhaupt nicht und wirkte sehr überrascht. John rannte weinend aus dem Kurs.

Fragen:

- Glaubt ihr, dass im Fall von John Stereotypen wirksam sind? Welche sind das?
- Was glaubt ihr, wie John sich in dieser Situation fühlt?
- Glaubt ihr, dass so etwas im wirklichen Leben passieren könnte?
- Wie würdet ihr selbst reagieren, wenn so etwas in eurer Schule passieren würde?

FALLBEISPIEL 2: Laura kandidiert als Klassensprecherin. Sie ist sehr froh darüber, dass sie die Möglichkeit haben wird, einen Beitrag zur Durchsetzung der Rechte der Schüler*innen zu leisten, und sie hat sich einen Plan gemacht, was sie ändern möchte. Eines Tages kommen fünf ihrer männlichen Klassenkameraden auf sie zu und sagen: "Du kannst nicht die Präsidentin unserer Klasse sein! Du bist doch ein Mädchen! Mädchen können keine Anführerinnen sein!". Laura war am Boden zerstört, da sie sich sehr bemüht hat, Wege zu finden, wie alle Schüler*innen durch ihren Plan vertreten werden.

Fragen:

- Glaubt ihr, dass im Fall von Laura Stereotypen wirksam sind? Welche sind das?
- Was glaubt ihr, wie Laura sich in dieser Situation fühlt?
- Glaubt ihr, dass so etwas im wirklichen Leben passieren könnte?
- Wie würden ihr selbst reagieren, wenn so etwas in eurer Schule passieren würde?

FALLBEISPIEL 3: Paul ist ein 17-jähriger Junge, der seit einigen Jahren damit kämpft, sich selbst zu akzeptieren. Er hat vor zwei Jahren begriffen, dass er auf Jungs steht, aber er hat versucht, sich "selbst zu heilen", wie es ihm gesagt wurde. Er verabredete sich mit Mädchen, hing mit männlichen Mitschülern herum und tat, was andere Jungen in seinem Alter auch taten. Eines Tages wollte seine Freundin Sarah, dass ihre Beziehung weitergeht, aber Paul war nicht begeistert. Sarah fing an, ihn zu verspotten und erzählte jedem in der Klasse, dass er schwul sei. Nach einem Tag wurde Paul von der ganzen Schule beschimpft und es wurde gesagt, dass er ein "Verrückter" sei und dass das nicht normal sei.

Fragen:

- Glaubt ihr, dass im Fall von Paul Stereotypen wirksam sind? Welche sind das?
- Was glaubt ihr, wie Paul sich in dieser Situation fühlt?
- Glaubt ihr, dass so etwas im wirklichen Leben passieren könnte?
- Wie würdet ihr selbst reagieren, wenn so etwas in Ihrer Schule passieren würde?

Nachdem die Diskussion beendet ist und alle Fallbeispiele analysiert worden sind, erklären Sie den Schüler*innen, dass jede Person, unabhängig von den vorgefassten Vorstellungen oder den zugeschriebenen Eigenschaften, die Frauen und Männern zugeordnet werden, das Recht hat, sich frei zu entwickeln und freie Entscheidungen zu treffen. Es gibt keine weiblichen oder männlichen Sportarten und Aktivitäten oder weibliche und männliche Merkmale, allenfalls sind diese gesellschaftlich konstruiert. Wir sollten jeden Einzelnen dabei unterstützen, das zu tun, was für ihn am besten ist, und seine Entscheidungen respektieren. Regen Sie die Diskussion über die oben genannten Themen an [10 Minuten].



LERNAKTIVITÄT 3 WO STEHE ICH?

Angepasst an die Übung 'Wo stehst du?' aus dem Compasito-Handbuch.

Verfügbar unter: <http://www.eycb.coe.int/compasito/>

ZUSAMMENFASSUNG: Die Schüler*innen äußern ihre Meinung über stereotype Ansichten und tauschen ihre Meinungen aus.

MATERIALIEN:

- Ein Schild mit 'ICH STIMME ZU' und ein weiteres mit 'ICH STIMME NICHT ZU'
- Aussagen:
 - o *Mädchen sollten nicht Fußball spielen oder andere Sportarten für Männer ausüben.*
 - o *Wir müssen die Rechte der LGBTQIA+Menschen respektieren.*
 - o *Jungen sollten nicht weinen.*
 - o *Es ist ausschließlich die Arbeit einer Frau, die Hausarbeit zu erledigen.*
 - o *Ein Junge, der die Farbe Pink mag, ist schwul.*
 - o *Frauen und Männer sind gleichberechtigt.*

DAUER: 45 Minuten

ANWEISUNGEN:

- Teilen Sie den Klassenraum in zwei Bereiche auf und bezeichnen Sie einen Bereich mit "ich stimme zu" und den anderen als "ich stimme nicht zu", indem Sie die entsprechenden Schilder anbringen.
- Erklären Sie den Schüler*innen, dass Sie sich für ihre Meinung zu den verschiedenen Aussagen interessieren. Bitten Sie sie, sich in der Mitte der Klasse aufzustellen und erklären Sie ihnen, dass Sie einige Aussagen vorlesen werden; sie sollen anschließend überlegen, ob sie der jeweiligen Aussage zustimmen oder nicht, und sich in den dafür vorgesehenen Teil des Klassenzimmers stellen. Je stärker sie einer Aussage zustimmen oder nicht zustimmen, desto weiter sollten sie sich von der Mitte entfernen. Niemand kann in der Mitte stehen und niemand darf sich äußern, bis alle Schüler*innen eine Entscheidung getroffen haben und sich zu dem entsprechenden Bereich gestellt haben. Ziel ist es, dass die Schüler*innen, die der Aussage zugestimmt haben, die Schüler*innen, die nicht zugestimmt haben, davon überzeugen, ihre Meinung und Position zu ändern und umgekehrt.
- Nachdem alle Schüler*innen teilgenommen haben, fragen Sie sie, warum sie sich entschieden haben, sich auf diesen speziell dafür vorgesehenen Platz zu stellen, und ermutigen Sie so viele Schüler*innen wie möglich, ihre Meinung zu äußern [5' pro Erklärung].
- Nachdem sie sich geäußert haben, fragen Sie, ob jemand seine Position ändern möchte.
- Nachdem alle Aussagen vorgelesen wurden, stellen Sie den Schüler*innen die folgenden Fragen [15']:
 - o War es in einigen Fällen schwierig, eine Position zu beziehen? In welchen Fällen?
 - o Habt ihr eure Meinung bezüglich einer Aussage geändert?
 - o Gibt es Aussagen, bei denen ihr noch unsicher seid?
 - o Möchtet ihr noch etwas weitergehend besprechen?
 - o Habt ihr aus dieser Lernaktivität etwas Neues gelernt?



LERNAKTIVITÄT 4 WER IST DIE PERSON HINTER DER ARBEIT?

ZUSAMMENFASSUNG: Die Schüler*innen sollen die Stereotypen, die mit „männlichen“ und „weiblichen“ Jobs verbunden sind, entdecken.

MATERIALIEN:

- Papier
- Stifte
- Flipchart/ Whiteboard/ Kreidetafel
- Marker/ Kreide

DAUER: 1 Stunde

VORGEHENSWEISE:

- Teilen Sie die Schüler*innen in sechs Teams auf und erklären Sie ihnen den ersten Teil der Übung: Ihnen wird ein Beruf zugewiesen, und sie müssen die Person dahinter beschreiben, mit Namen, Geschlecht, wo sie arbeiten und was sie täglich tun. Die vorgeschlagenen Berufe sind Sekretärin, Babysitter, Nageldesigner, Taxifahrer, Klempner und Ingenieur.
- Die Teams haben 10 Minuten Zeit, um über die Beschreibung der Fachleute nachzudenken.
- Wenn sie fertig sind, hat jedes Team 3-5 Minuten Zeit, um die Person, die hinter der jeweiligen Tätigkeit steht, vorzustellen.
- Schreiben Sie einige Informationen auf das Flipchart, einschließlich des Namens und des Geschlechts der Person, sowie einige Dinge, die sie täglich tun könnten.
- Nachdem alle Teams ihre Ergebnisse vorgestellt haben, stellen Sie die folgenden Fragen und leiten Sie eine Diskussion ein [15']:
 - o Wie haben Sie diese Person für diese Aufgabe ausgewählt?
 - o Glauben Sie, dass eine Person des anderen Geschlechts diese Aufgabe übernehmen könnte?
 - o Glauben Sie, dass die Vorstellung, es gäbe Frauen- und Männerberufe, junge Menschen beeinflussen könnte?
 - o Glauben Sie, dass ein Mann, der eine "Frauenarbeit" verrichtet, anders behandelt wird? (z.B. denken Sie, dass ein männlicher Nageldesigner, als 'schwul' bezeichnet werden könnte?)
- Erklären Sie den Schüler*innen, dass Geschlechterstereotypen unsere Vorstellungen von Dingen des täglichen Lebens beeinflussen können, wie z.B. Fähigkeiten, Kompetenzen, Eigenschaften, Berufe usw., die Frauen und Männer haben sollten oder nicht haben oder tun sollten.

Tipps für Lehrer*innen:

Einige Berufe (z.B. Sekretärin, Babysitter, Nageldesigner) werden in der Regel Frauen zugeordnet, während andere (z.B. Taxifahrer, Klempner und Mechaniker) eher den Männern zugeordnet werden. Diese gesellschaftlich konstruierte Vorstellung, dass es weibliche und männliche Berufe gibt, kann die Schüler*innen bei der Wahl eines bestimmten Berufes beeinflussen, aber auch zur Entwicklung von Stereotypen über das Geschlecht führen; so könnten sie beispielsweise denken, dass eine Frau kein guter Taxifahrer oder Mechaniker wäre oder dass ein Mann, der ein Nageldesigner ist, schwul ist.

Für den Fall, dass die Schüler*innen bei der Diskussion über das Profil der oben genannten Arbeitnehmer stereotype Ansichten äußern, wie z.B. die Tatsache, dass Frauen keine Mechaniker sein können, versuchen Sie, die Schüler*innen zu ermutigen, zu ergründen, was sie dazu veranlasst hat, dies zu glauben.



LERNAKTIVITÄT 5 SEXUELLE ORIENTIERUNG UND GESCHLECHTSIDENTITÄT (SOGI) UND AUDIO-VISUELLE MEDIEN

ZUSAMMENFASSUNG: Die Schüler*innen erforschen die Verbreitung von Stereotypen bezüglich SOGI durch Musik und audiovisuelle Medien und helfen bei der Behandlung des Phänomens

MATERIALIEN:

- Computer
- Internetzugang
- 3-4 Kopien des Textes (je nach Anzahl des Teams), sowohl auf Englisch als auch in der Landessprache

DAUER: 1 Stunde

ANWEISUNGEN:

- Erklären Sie den Schüler*innen, dass sie den Song 'God Made Girls' von RaeLynn vorspielen werden (<https://www.youtube.com/watch?v=tl1uv6gB4hE>). Sie müssen es sich anhören und sich den Videoclip aufmerksam ansehen [5 Minuten]. Alternativ und falls die Schüler*innen in Ihrem Bildungsumfeld eher eine extreme Sichtweise in Bezug auf Homosexualität zeigen als auf die Gleichstellung der Geschlechter, können Sie den Song 'Ur So Gay' von Katy Perry spielen. (https://www.youtube.com/watch?v=o3mSLW60i_k).
- Nachdem das Lied zu Ende ist, teilen Sie die Schüler*innen in 3-4 Teams auf (je nach Anzahl der Schüler*innen) und verteilen Sie den Text des oben genannten Liedes, sowohl in Englisch als auch in Ihrer Landessprache. Ziel der Übung ist es, dass die Schüler*innen den Text - entweder in Englisch oder in der Landessprache - so verändern, dass er beide Geschlechter repräsentiert und keine geschlechtsspezifischen Stereotypen aufweist, oder in der alternativen Version, so dass der Song die Rechte von LGBTQIA+ erkennt und fördert. Hinweis: Die Schüler*innen müssen nicht den Text des gesamten Liedes ändern; sie können den Text einer Strophe oder des Refrains ändern.
- Die Schüler*innen haben 15 Minuten Zeit, um den Text des Liedes zu bearbeiten.
- Alle Teams präsentieren die von ihnen vorgenommenen Änderungen und erläutern kurz den neuen Text [20'].
- Nachdem alle Teams ihre Ergebnisse vorgestellt haben, bedanken Sie sich bei den Schüler*innen für ihren Beitrag und erklären Sie ihnen, dass Musik und audiovisuelle Medien Stereotypen reproduzieren und oft ein verzerrtes Bild von beiden Geschlechtern und LGBTQIA+ Personen vermitteln. Sie können aber auch als Methode zur Bekämpfung solcher Phänomene eingesetzt werden. Wir sollten versuchen, uns den von ihnen wiedergegebenen Botschaften sowie den Darstellungen von Geschlechterrollen, Geschlechtsmerkmalen und sexueller Orientierung kritisch zu nähern und es vermeiden, sie einfach zu akzeptieren oder zu wiederholen. Leiten Sie eine Diskussion ein und fragen Sie die Schüler*innen, ob sie andere Stereotypen kennen, die häufig von der Musikindustrie oder den Massenmedien wiedergegeben werden [20'].

Text, entnommen aus A-Z-Lyrics:

"God Made Girls", by Raelynn

[https://www.azlyrics.com/lyrics/raelynn/
godmadegirls.html](https://www.azlyrics.com/lyrics/raelynn/godmadegirls.html)

Somebody's gotta wear a pretty skirt
Somebody's gotta be the one to flirt
Somebody's gotta wanna hold his hand
So God made girls

Somebody's gotta make him get dressed up
Give him a reason to wash that truck
Somebody's gotta teach him how to dance
So God made girls

He needed something soft and loud
And sweet and proud
But tough enough to break a heart
Something beautiful, unbreakable
That lights up in the dark

So God made girls, God made girls
He stood back and told the boys, "I'm 'bout to rock
your world."
And God made girls for singing in your front seat
God made girls for dancin' to their own beat
He stood back and told the boys, "I'm 'bout to rock
your world."
Then God made girls

Somebody's gotta be the one to cry
Somebody's gotta let him drive
Give him a reason to hold that door
So God made girls

Somebody's gotta put up a fight
Make him wait on a Saturday night
To walk downstairs and blow his mind
So God made girls

Something that can wake him up
And call his bluff
And drag his butt to church
Something that is hard to handle
Somethin' fragile
To hold him when he hurts

So God made girls, God made girls
He stood back and told the boys, "I'm 'bout to rock
your world."
And God made girls for singin' in your front seat
God made girls for dancin' to their own beat
He stood back and told the boys, "I'm 'bout to rock
your world."
And God made girls

Somebody's gotta wear a pretty skirt
Somebody's gotta be the one to flirt
Somebody's gotta wanna hold his hand

So God made girls, God made girls
He stood back and told the boys, "I'm 'bout to rock
your world."
And God made girls for singin' in your front seat
God made girls for dancin' to their own beat
He stood back and told the boys, "I'm 'bout to rock
your world."
Then God made girls

Somebody's gotta wear a pretty skirt
Somebody's gotta be the one to flirt
And God made girls, yeah
Somebody's gotta wanna hold his hand

So God made girls

"God Made Girls", by Raelynn

[https://www.azlyrics.com/lyrics/raelynn/
godmadegirls.html](https://www.azlyrics.com/lyrics/raelynn/godmadegirls.html)

Man muss einen schönen Rock tragen
Man muss doch flirten können
Man muss seine Hand halten wollen
So schuf Gott die Mädchen

Jemand muss ihn dazu bringen, sich anzuziehen.
Gib ihm einen Grund, den Truck zu waschen
Einer muss ihm das Tanzen beibringen
So schuf Gott die Mädchen

Er brauchte etwas Leises und Lautes
Und süßes und stolzes
Aber hart genug, um ein Herz zu brechen
Etwas Schönes, Unzerbrechliches
Das im Dunkeln leuchtet

So hat Gott die Mädchen gemacht,
Gott hat die Mädchen gemacht
Er trat zurück und sagte den Jungs:
"Ich werde eure Welt auf den Kopf stellen.
Und Gott schuf Mädchen,
die auf deinem Vordersitz singen.
Gott schuf die Mädchen,
damit sie nach ihrem eigenen Takt tanzen
Er trat zurück und sagte den Jungs:
"Ich werde eure Welt auf den Kopf stellen.
Dann schuf Gott die Mädchen

Jemand muss derjenige sein, der weinen muss
Jemand muss ihn fahren lassen.
Gib ihm einen Grund, die Tür aufzuhalten.
So schuf Gott die Mädchen

Man muss sich wehren.
Er soll an einem Samstagabend warten
nach unten gehen und sich den Kopf zerbrechen
So schuf Gott die Mädchen

Etwas, das ihn aufwecken kann
And call his bluff.
Und schleppt seinen Hintern in die Kirche

Etwas, das schwer zu handhaben ist
Etwas Zerbrechliches
Ihn zu halten, wenn er verletzt

So hat Gott die Mädchen gemacht,
Gott hat die Mädchen gemacht
Er trat zurück und sagte den Jungs:
"Ich werde eure Welt auf den Kopf stellen.
Und Gott schuf die Mädchen,
damit sie auf deinem Vordersitz singen.
Gott schuf die Mädchen,
damit sie nach ihrem eigenen Takt tanzen
Er trat zurück und sagte den Jungs:
"Ich werde eure Welt auf den Kopf stellen.
Und Gott schuf die Mädchen

Man muss einen schönen Rock tragen
Man muss doch flirten können
Man muss seine Hand halten wollen

So hat Gott die Mädchen gemacht,
Gott hat die Mädchen gemacht
Er trat zurück und sagte den Jungs:
"Ich werde eure Welt auf den Kopf stellen.
Und Gott schuf die Mädchen,
damit sie auf deinem Vordersitz singen.
Gott schuf die Mädchen,
damit sie nach ihrem eigenen Takt tanzen
Er trat zurück und sagte den Jungs:
"Ich werde eure Welt auf den Kopf stellen.
Dann schuf Gott die Mädchen

Man muss einen schönen Rock tragen
Man muss doch flirten können
Man muss seine Hand halten wollen

So schuf Gott die Mädchen

'Ur So Gay', by Katy Perry

<https://www.azlyrics.com/lyrics/katyperry/ursogay.html>

[Verse 1]

I hope you hang yourself with your H&M scarf
While jacking off listening to Mozart
You bitch and moan about LA
Wishing you were in the rain reading Hemingway
You don't eat meat
And drive electrical cars
You're so indie rock it's almost an art
You need SPF 45 just to stay alive

[CHORUS]

You're so gay and you don't even like boys
No you don't even like
No you don't even like
No you don't even like boys
You're so gay and you don't even like boys
No you don't even like
No you don't even like
No you don't even like...

[Verse 2]

You're so sad maybe you should buy a happy meal
You're so skinny you should really Super Size the deal
Secretly you're so amused
That nobody understands you
I'm so mean cause I cannot get you outta your head
I'm so angry cause you'd rather MySpace instead
I can't believe I fell in love with someone that wears
more makeup than...

[CHORUS]

You're so gay and you don't even like boys
No you don't even like
No you don't even like
No you don't even like boys
You're so gay and you don't even like boys
No you don't even like
No you don't even like

No you don't even like...

[BRIDGE]

You walk around like you're oh so debonair
You pull 'em down and there's really nothing there
I wish you would just be real with me

[CHORUS]

You're so gay and you don't even like boys
No you don't even like
No you don't even like
No you don't even like boys
You're so gay and you don't even like boys
No you don't even like
No you don't even like
Oh no no no no no no no
You're so gay and you don't even like boys
No you don't even like
No you don't even like
No you don't even like boys
You're so gay and you don't even like boys
No you don't even like
No you don't even like
No you don't even like... PENIS

'Ur So Gay', by Katy Perry

<https://www.azlyrics.com/lyrics/katyperry/ursogay.html>

[Strophe 1]

Ich hoffe, Sie erhängen sich mit Ihrem H&M-Schal
Beim Wachsen beim Hören von Mozart
Du Schlampe meckerst und jammerst über LA
Ich wünschte, du säßest im Regen und würdest
Hemingway lesen
Du isst kein Fleisch
Und fährst Elektroautos.
Du bist so Indie-Rock, dass es fast eine Kunst ist.
Du brauchst SPF 45, um zu überleben.

[CHORUS]

Du bist so schwul und magst nicht einmal Jungs.
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal Jungs.
Du bist so schwul und magst nicht einmal Jungs.
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht mal...)

[Strophe 2]

Du bist so traurig, dass du vielleicht ein Happy Meal
kaufen solltest
Du bist so mager, dass du die Sache wirklich super-
groß machen solltest
Insgeheim bist du so amüsiert
Dass niemand dich versteht
Ich bin so gemein, weil ich dich nicht aus dem Kopf
bekomme
Ich bin so wütend, weil du lieber MySpace
verwenden würdest
Ich kann nicht glauben, dass ich mich in jemanden
verliebt habe, der mehr Make-up trägt als..

[CHORUS]

Du bist so schwul und magst nicht einmal Jungs.
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal Jungs.
Du bist so schwul und magst nicht einmal Jungs.
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht mal...)

[BRIDGE]

Du läufst herum, als wärst du ach so lässig.
Du ziehst sie runter, und es ist wirklich nichts da.
Ich wünschte, du wärst einfach ehrlich zu mir.

[CHORUS]

Du bist so schwul und magst nicht einmal Jungs.
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal Jungs.
Du bist so schwul und magst nicht einmal Jungs.
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal
Oh nein, nein, nein, nein, nein, nein, nein.
Du bist so schwul und magst nicht einmal Jungs.
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal Jungs.
Du bist so schwul und magst nicht einmal Jungs.
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal
Nein, du magst nicht einmal... PENIS

UNTERSTÜTZENDE MATERIALIEN UND LITERATUR

Compasito manual on Human Rights Education for Children (2009). Verfügbar unter:

<http://www.eycb.coe.int/compasito/>

European Institute for Gender Equality. Concepts and definitions. Verfügbar unter:

<https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/concepts-and-definitions>

Humer, Ž. (2018). Collection of Evidence and Needs Assessment – Transnational report. Play it for Change - Raising Awareness and Empowerment of Girls and Boys for the Prevention of Gender Based Violence through Audio-Visual Media and Music. Verfügbar unter: <http://playitforchange.org/products/>

Institute of Physics (2018). Gender stereotypes and their effect on young people. Verfügbar unter:

http://www.iop.org/education/teacher/support/girls_physics/resources/file_72045.pdf

Lindsey, L. (2016). Gender Roles: A sociological perspective. Routledge Taylor and Francis Group, Sixth Edition, New York. Verfügbar unter: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=qjjbCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=gender+roles&ots=U4gD00B9Oq&sig=6eUbuf6bwetmBiukZ0oYTFyuGlc&redir_esc=y#v=onepage&q=gender%20roles&f=false

Russo, N. F., & Pirlott, A. (2006). Gender-based Violence: Concepts, Methods and Findings. New York Academy of Sciences, 1087: 178–205.

Zhang, Y., Miller, L., E., and Harrison, K. (2008). The Relationship between Exposure to Sexual Music Videos and Young Adults' Sexual Attitudes. Journal of Broadcasting & Electronic Media 52(3), 2008, pp. 368–386.

MODUL 4: KULTUR UND KULTURELLE IDENTITÄT

EINLEITUNG

Der Bericht zur Vorbeugung von Radikalisierung und Rekrutierung von Europäischen Bürger*innen durch terroristische Organisationen "Report on the prevention of radicalisation and recruitment of European citizens by terrorist organisations" (European parliament 2015) betont die hohe Bedeutung einer Befähigung von Lehrer*innen gegen Diskriminierung und Rassismus in der Schule aktiv vorzugehen. Darüber hinaus werden folgende essenzielle Bestandteile einer wirksamen Radikalisierungsprävention genannt:

- Die bedeutsame Rolle von Bildung und unterstützenden Lehrer*innen, die sowohl soziale Zugehörigkeiten stärken als auch ein Zugehörigkeitsgefühl fördern
- Die Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Zusammenhang mit zentralen Werten
- Die Förderung von bürgerschaftlichen und interkulturellen Kompetenzen, kritischem Denken und Medienkompetenz
- Die Unterstützung junger Menschen bei der Entwicklung zu aktiven, verantwortungsvollen, aufgeschlossenen Mitgliedern der Gesellschaft
- Die Bildung von Resilienz durch das Schaffen einer sicheren Umgebung, in der sich Zeit genommen wird für Auseinandersetzung und das Erkunden kontroverser und heikler Inhalte
- Die Wichtigkeit von interreligiösem und interkulturellem Dialog als Mittel, um sozialen Zusammenhalt, Inklusion, Vermittlung und Versöhnung zu erreichen

Vor diesem Hintergrund benötigen Lehrer*innen Methoden, um einen interkulturellen Dialog in ihren Schulen anzustoßen und zu begleiten und Räume zur Reflexion sensibler Aspekte in diesem Zusammenhang zu schaffen. Das folgende Modul soll Lehrer*innen Zugang zu geeigneten Methoden verschaffen.

LERNZIELE

Das übergeordnete Ziel dieses Moduls ist es, Lehrer*innen zu befähigen, Methoden anzuwenden, die zu einer interkulturellen Sensibilisierung der Schüler*innen beitragen und einen interkulturellen Dialog fördern. Nach der Arbeit mit diesem Modul sind Sie in der Lage:

1. Passende Methoden für die pädagogische Arbeit mit ihren Schüler*innen auszuwählen, die zur interkulturellen Sensibilisierung und zum interkulturellen Dialog beitragen
2. Methoden zur Förderung einer interkulturellen Sensibilisierung und eines interkulturellen Dialogs praktisch anzuwenden.

Im Folgenden werden daher konkrete und praktische Methoden beschrieben, die mit Schüler*innen in der Schule durchgeführt werden können. Die Methoden sind in drei verschiedene Teile untergliedert, denen jeweils unterschiedliche Lernziele für die Schüler*innen zugeordnet sind:

Teil A: Mach es sichtbar! Lernaktivitäten, die sich der kulturellen Diversität im Klassenzimmer widmen

Diese Lernaktivitäten können eingesetzt werden, um den eigenen kulturellen Hintergrund und den der Klassenkamerad*innen zu reflektieren und für verschiedene kulturelle Identitäten zu sensibilisieren bzw. einen Dialog in diesem Kontext anzuregen.

Part B: Simulationsspiele zum Umgang mit kulturellen Unterschieden

Diese Lernaktivitäten können eingesetzt werden, um Schüler*innen zur Reflexion über den eigenen Umgang mit anderen Kulturen anzuregen und sie dabei zu unterstützen geeignete von weniger geeigneten Handlungsstrategien in diesem Zusammenhang zu unterscheiden.

Part C: Kein Raum dem Rassismus: Lernaktivitäten, die Exklusion, Stereotypisierung und Diskriminierung thematisieren

Diese Lernaktivitäten können eingesetzt werden, um die Reflexion von Schüler*innen darüber anzuregen, inwiefern kulturelle Identitäten mit machtvollen bzw. weniger machtvollen gesellschaftlichen Positionen verknüpft sind, sowie über die damit verbundenen Mechanismen von Stereotypisierung, Exklusion bzw. Diskriminierung. Hierbei gilt es auch neben der reinen Reflexion, Empathie zu entwickeln.

THEORETISCHER HINTERGRUND

Teil A: Mach es sichtbar! Lernaktivitäten, die sich der kulturellen Diversität im Klassenzimmer widmen

Aktuell sind Europäische Schulen zunehmend von kultureller Diversität gekennzeichnet. In vielen Schulen sind die Anteile von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sehr hoch. Auch sind an den meisten Schulen die unterschiedlichsten Religionen vertreten. Darüber hinaus gibt es auch viele andere Aspekte, in denen sich die hohe Diversität der Schüler*innen widerspiegelt, wie z.B. ihre physischen Fähigkeiten, ihre finanzielle Situation, ihre familiäre Situation usw.

Indem diese Diversität sichtbar gemacht wird und ein respektvoller Umgang damit unterstützt wird, kann herausgearbeitet werden, dass eine hohe Diversität eine Bereicherung und kein Hindernis darstellt.

Die Lernaktivitäten 1 und 2 sollen zur Beschäftigung mit zentralen Aspekten kultureller Identität beitragen. Idealerweise erfahren Schüler*innen hier Wertschätzung dafür, ein in ihrer Diversität einzigartiges Individuum zu sein. Dabei kommt den Lehrer*innen die zentrale Rolle zu, die Übung so zu begleiten, dass Unterschiede wertschätzend behandelt werden.

Part B: Simulationsspiele zum Umgang mit kulturellen Unterschieden

Sisk (1995) beschreibt Simulationsspiele als experimentelle Lernaktivitäten, die es wie bei „Alice im Wunderland“ ermöglichen, bestehende Annahmen in Frage zu stellen, Perspektiven zu erweitern und so Veränderungen ermöglichen. Laut Sisk verwandeln Simulationsspiele die Gegenwart in die mögliche Zukunft, sie stellen interaktive Möglichkeiten her, in denen neue Verhaltensweisen ausprobiert und neue Einstellungen und Standpunkte in einer sicheren Umgebung spielerisch übernommen und erprobt werden

können. Insbesondere für das interkulturelle Lernen sind Simulationsspiele wertvoll, da sie in kurzer Zeit, sowohl kognitives als auch affektives Verstehen fördern und Perspektiven erweitern können (Sisk 1995 – Simulation Games as training tools. In: Fowler/Mumford – Intercultural Sourcebook: Cross-cultural training methods, S. 81f).

Es gibt eine ganze Reihe von Simulationsspielen, die im interkulturellen Kontext als Lernaktivitäten zur Verfügung stehen. Eins davon wird in Lernaktivität 3 vorgestellt.

Part C: Kein Raum dem Rassismus: Lernaktivitäten, die Exklusion, Stereotypisierung und Diskriminierung thematisieren

Auf der einen Seite kommen manche Schüler*innen gar nicht in die Verlegenheit über potentiellen oder tatsächlich vorhandenen Rassismus in ihrem Alltag nachzudenken, insbesondere wenn sie selber in einer privilegierten gesellschaftlichen Stellung leben. Auf der anderen Seite gibt es Schüler*innen, die Stereotypisierungen, Diskriminierungen oder Ausschlussmechanismen in der Schule oder anderswo selbst erleben. Dennoch werden diese Themen selten in der Schule aufgegriffen.

Die Übungen in diesem Teil sind so konzipiert, dass sie Raum für Reflexion bieten, über den Zusammenhang zwischen machtvollen und weniger machtvollen gesellschaftlichen Positionen, sowie über Ausschlussmechanismen, Stereotypisierung und Diskriminierung. Indem herausgearbeitet wird, wie diese Mechanismen Teil des eigenen Alltags und der eigenen Umgebung sind und Empathie für Betroffene entwickelt wird, kann ein Beitrag geleistet werden, die negativen Auswirkungen dieser Mechanismen im eigenen Umfeld zu reduzieren.

Lernaktivität 4 widmet sich dem Phänomen stereotyper Faschings- bzw. Halloweenkostüme. Das Verkleiden in Form eines Kostüms, das sich in stereotyper Weise an bestimmten Ethnien oder Kulturen orientiert, wird häufig als problematisch und auch rassistisch von Menschen, die dem betreffenden Kulturkreis angehören, erlebt. Dieser kontroverse Zusammenhang eignet sich, um eine komplexe und vielschichtige Diskussion zum Thema Stereotype und Rassismus anzuregen.

Lernaktivität 5 thematisiert das Verhältnis von Minderheit und Mehrheit und die damit verbundenen Dynamiken.

Lernaktivität 6 ermöglicht Einsicht in die Art und Weise, wie Stereotype beeinflussen, wie wir Menschen, die kulturellen Minderheiten angehören, wahrnehmen.

LERNAKTIVITÄTEN



LERNAKTIVITÄT 1 DIE GESCHICHTE MEINES NAMENS

In dieser Lernaktivität werden die Schüler*innen ermutigt, die Geschichte ihres Namens und seine Bedeutung zu erklären. Auf diese Weise lernen sich die Schüler*innen besser kennen und wertschätzen und sie erkunden die Zusammenhänge zwischen ihrem Namen, ihrer Identität und ihrem kulturellen Hintergrund.

Die Lehrkraft kann die Schüler*innen vorab bitten Informationen über ihren Namen von ihren Eltern oder anderen Familienangehörigen zu erfragen, um die folgenden Fragen zu beantworten (kann auch als Hausaufgabe gegeben werden):

- Wer hat deinen Namen gewählt und was waren die Gründe für die Wahl?
- Welche Bedeutung hat dein Name?
- Hast du schon immer so geheißen?
- Kommt es manchmal vor, dass Leute deinen Namen falsch aussprechen oder falsch schreiben?
- Magst du deinen Namen?
- Wie würdest du gerne heißen?
- Wie nennen dich deine Verwandten und Freunde?
- Wird dein Name in einer anderen Sprache anders geschrieben oder ausgesprochen?
- In welcher Sprache magst du deinen Namen am liebsten?
- Gibt eine Geschichte zu deinem Namen?

Dann kommt die Klasse in der Klasse in einem Kreis zusammen und der*die Lehrende ermutigt die Schüler*innen, die Geschichten ihrer Namen zu erzählen. Für diese Übung sollte ein Flipchart oder ein Tafelbild mit den Fragen vorbereitet werden. Die Lernaktivität sollte ohne Zwang zur Offenlegung persönlicher Informationen erfolgen, d.h. niemand sollte gezwungen werden, alle Fragen zu beantworten.

Wenn noch Zeit ist, können die Schüler*innen, ihren Namen auf ein Papier schreiben und neben jedem Buchstaben des Namens etwas für ihn Typisches, beginnend mit dem entsprechenden Buchstaben. Dies kann ein Merkmal, Hobby, eine Person usw. sein. Anschließend präsentieren die Schüler*innen die Ergebnisse dem Rest der Gruppe.

Übung leicht modifiziert nach:

The „Listen“ Project (2019): The LISTEN Manual:

https://listen.bupnet.eu/wp-content/uploads/2019/02/LISTEN_IO3_Training_Manual_EN.pdf



LERNAKTIVITÄT 2 PERSÖNLICHE HELDEN

Wir alle haben Menschen, die uns inspirieren, die wir bewundern und in besondere Weise respektieren. Manchmal dienen sie als Vorbilder. Durch den Austausch über ihre persönlichen Helden können die Schüler*innen sich gegenseitig besser kennenlernen und einen Einblick in verschiedene Kulturkreise erhalten.

INHALTE:

- Helden als Elemente und Symbole von Sozialisation und Kultur.
- Verschiedene Lesarten der Geschichte und unterschiedliche persönliche Vorlieben und Geschmäcker.
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen

ZIELE:

- die Schüler*innen auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe aufmerksam zu machen.
- die Neugierde der Schüler*innen auf die Helden anderer Menschen zu wecken.
- sich in der Gruppe kennenzulernen.
- -selbstkritisch gegenüber ethnozentristischen Perspektiven zu sein
- -über die Rolle des Geschichtsunterrichts und der Medien als „Heldenmacher“ nachdenken.

Wenn die Gruppe groß ist, teilen Sie die Schüler*innen in Kleingruppen von 5 bis 6 Personen ein. Bitten Sie die Schüler*innen, damit zu beginnen, sich selbstständig drei Menschen zu überlegen, die ihre persönlichen Helden sind. Nach etwa fünf Minuten bitten Sie die Schüler*innen, ihre Wahl vorzustellen und zu erläutern, was sie an diesen Menschen bewundern.

Nehmen Sie sich genügend Zeit für einen echten Austausch. Bitten Sie jede Gruppe, auf einem Flipchart die Namen der Helden, ihre Nationalität und gegebenenfalls die Bereiche, in denen sie berühmt wurden, wie z.B. Sport, Musik, Kultur, Politik, aufzulisten. Bitten Sie im Plenum jede Gruppe, den anderen Kleingruppen ihr Flipchart zu präsentieren.

In einer Nachbesprechung sollten Sie notieren, welche Helden, falls vorhanden, mehr als einmal erwähnt werden oder häufig auftreten. Dann bitten Sie die Schüler*innen, zu sagen, ob ihnen die Übung gefallen hat, und diskutieren Sie dann die folgenden Fragen:

- Gab es Überraschungen oder Helden, die niemandem bekannt waren? Warum?
- Gab es einen Trend, z.B. in Bezug auf Nationalität oder Geschlecht? Wenn ja, warum sind die meisten Helden der gleichen Nationalität, des gleichen kulturellen Hintergrunds oder Geschlechts? Sind sie Inländer oder Ausländer?
- Was ist es, das uns dazu bringt, einige Helden zu schätzen und andere nicht?
- Glaubst du, dass deine Helden universell sind? Warum oder warum nicht?

Diese Übung kann abwechslungsreicher gestaltet werden, wenn die Schüler*innen vorher gebeten werden, Fotos, Schallplatten oder Zeitungsausschnitte ihrer Helden mitzubringen. Alternativ können Sie Zeitschriften oder Zeitungen, insbesondere Jugendmagazine, sammeln und den Schüler*innen im Raum überlassen. Der Hintergrund der Übung, dass unsere Auswahl an Helden relativ ist und von unserer

Kultur abhängt, kann besser herausgearbeitet werden, wenn die Gruppe multikulturell ist. Aber auch Alters- und Geschlechterunterschiede in der Gruppe können diesem Ziel dienen.

Als zusätzliches Element der Übung können Sie einen Helden oder eine Heldin aussuchen, der/die Ihrer Meinung nach in diesem Zusammenhang Ihren Schüler*innen vorgestellt werden sollte. Der Held oder die Heldin könnte jemand sein, der große Charakterstärke bewiesen hat oder etwas Besonderes gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder Antisemitismus erreicht hat.

Diese Übung wurde entnommen aus: Council of Europe (2016): Education pack All different All equal <https://rm.coe.int/1680700aac>



LERNAKTIVITÄT 3 BRÜCKENBAUEN IN VERAM – ein Spiel zum Umgang mit kulturellen Unterschieden

In dieser Übung wird eine Situation simuliert, in der zwei Kulturen aufeinandertreffen und in der es notwendig ist, interkulturelle Sensibilität zu entwickeln, um erfolgreich zusammenzuarbeiten. Es werden typische Unsicherheitsgefühle erlebt. Im Schonraum des Spiels dürfen Fehler gemacht werden (dies sollte explizit vorher geklärt werden) und verschiedene Bewältigungsstrategien ausprobiert werden. Die anschließende Reflexion mit Hilfe der Beobachtergruppe ermöglicht es, erfolgreiche und weniger erfolgreiche Kommunikationsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Kulturen zu erarbeiten.

VORBEREITUNGSPHASE: Die Gruppe wird zu gleichen Teilen in drei Gruppen aufgeteilt

- Eine Gruppe von Ingenieuren/Experten im Brückenbau aus Ihrem Heimatland.
- Eine Gruppe von Mitgliedern des Volkes von Veram
- Eine Gruppe von Beobachtern

Die Gruppen bereiten sich getrennt voneinander mit Hilfe ihrer Rollenanweisungen (Rollenanweisungen für Ingenieure und Rollenanweisungen für Veramiten) vor. Ziel ist es, dass die Mitglieder der veramitischen Kultur eine bestimmte Brückenbautechnik von den Experten lernen. Beide Gruppen sprechen die gleiche Sprache, aber die Mitglieder der Veram-Kultur haben unterschiedliche Kommunikationsgewohnheiten (erklärt in der Rollenanweisung), die den Experten nicht bekannt sind. Die Gruppe des Volkes von Veram muss in dieser Phase ihre Kommunikationsgewohnheiten studieren und erlernen. Die Expertengruppe muss die in den Rollenanweisungen beschriebene Brückenbautechnik während der Vorbereitungsphase einüben.

SPIELPHASE: Die Gruppen haben 30 Minuten Zeit, um den Menschen in Veram die Technik des Brückenbaus zu vermitteln. Nach 30 Minuten wird das Spiel gestoppt, auch wenn das Ziel nicht erreicht wurde. Wenn das Ziel früher erreicht wird, können Sie früher aufhören.

Hinweis für die Lehrkraft: Um das gemeinsame Ziel (die Brücke zu bauen) erfolgreich zu erreichen, müssen beide Seiten Anpassungen vornehmen. Die kulturellen "Codes" müssen zuerst verstanden werden, bevor eine Kommunikation überhaupt möglich ist. Helfen Sie nicht, dies herauszufinden, sondern lassen Sie den Kulturkonflikt passieren!

HANDOUTS ROLLENKARTEN

ROLLENKARTE FÜR DAS EUROPÄISCHE EXPERTENTEAM

Rolle und Auftrag:

Du bist ein*e europäische*r Experte*Expertin für den Brückenbau und arbeitest im Team mit anderen Expert*innen. Du wirst bald mit deinem Team nach Veram reisen, um den Menschen dort die Technik des Brückenbaus zu vermitteln, so dass diese dann in der Lage sind, ihre eigene Brücke zu bauen. Die Kultur der Menschen in Veram unterscheidet sich von deiner eigenen. Der Erfolg eurer Mission wird stark davon abhängen, wie einfühlsam ihr bei der Zusammenarbeit mit der veramitischen Bevölkerung deren kulturelle Identität berücksichtigen werden. Die Menschen in Veram sprechen jedoch eure Sprache.

Vorbereitungsphase für die Brückenbausitzung:

Ihr habt 20 Minuten Zeit, um euren Besuch in Veram vorzubereiten. Ihr seid Expert*innen in der Anwendung einer speziellen Technik des Brückenbaus. Ihr müsst euch diese Technik vor eurer Reise nach Veram nochmal in Erinnerung rufen, da ihr die Menschen in Veram dazu bringen müsst, diese Technik anzuwenden. In Veram wird das für die Brücke benötigte Material zur Verfügung stehen. Aber die Menschen dort wissen nicht, wie sie es anwenden sollen. Sie müssen sie dazu bringen, das Material zu benutzen, um ihnen die Brückenbautechnik beizubringen.

Die Technik des Brückenbaus:

Das folgende Material wird euch zur Verfügung stehen: Papier, 3 Scheren, 3 Klebestifte, 3 Lineale, 3 Bleistifte. Die Brücke wird nur aus Papier hergestellt. Sie sollte mindestens 40 cm lang sein. Sie muss stabil sein und muss ein Lineal tragen können. Die Brücke wird aus Papierstücken im Format 14cmx6cm hergestellt. Jedes Stück Papier muss sorgfältig ausgemessen und ausgeschnitten werden. Diese Stücke können beliebig zusammengesetzt werden.

Sitzung zum Brückenbau:

Nach der 20-minütigen Vorbereitungsphase reist ihr nach Veram und haben eine 30-minütige Brückenbausitzung zusammen mit den Einwohnern von Veram. Ziel dieser Sitzung ist es, dass die Menschen von Veram einmal eine Brücke selbst gebaut haben, so dass sie noch mehr Brücken ohne ihre Hilfe bauen können, die in Veram dringend benötigt werden.

HANDOUTS ROLLENKARTEN

ROLLENKARTE FÜR DIE EINWOHNER VON VERAM

Rolle und Auftrag:

Du gehörst zum Volk von Veram, das bald auf ein europäisches Expertenteam für den Brückenbau treffen wird. Sie sollen euch eine Brückenbautechnik beibringen, damit ihr dann in Veram selbst eine Brücke bauen können. Eure Kultur unterscheidet sich sehr von der der europäischen Experten, obwohl ihr die gleiche Sprache sprecht.

Vorbereitungsphase:

Bevor ihr die europäischen Experten trefft, übt, bitte Ihre Kommunikationsgewohnheiten. Ihr habt dafür 20 Minuten Zeit.

Die Kommunikationsregeln in Veram:

Begrüßung: Ihr grüßt euch gegenseitig mit einer Verbeugung. Andere Formen der Begrüßung sind eurer Meinung nach anstößig und ihr werdet darauf mit den Worten "Warum grüßen Sie mich nicht?" reagieren.

Berühren beim Sprechen: Die wichtigste Regel in Veram ist: Die Menschen in Veram berühren immer die Schulter des Gesprächspartners, wenn sie mit jemandem sprechen. Wenn die Schulter nicht berührt wird, zeigt dies Respektlosigkeit. Wenn ihr von den Experten nicht berührt werdet, legt ihr die Hände auf eure Ohren und hört auf zu kooperieren. Bei der Zusammenarbeit berührt ihr immer auch die Schultern eures Kooperationspartners.

Nein/Ja: In Veram sind alle sehr freundlich und ihr benutzt nie das Wort "Nein". Wenn ihr "Nein" sagen wollt, sagt ihr stattdessen "ja" und schüttelt gleichzeitig den Kopf.

Über Verhalten sprechen: In Veram ist es sehr unhöflich, jemanden nach seinem/ihrem Verhalten zu fragen. Wenn die europäischen Experten euch nach eurem Verhalten fragen, sagt ihr "ja": "Warum? Ich verstehe nicht. ", um eine unangenehme Situation zu vermeiden. Im Allgemeinen vermeidet ihr es aus demselben Grund, euer Verhalten zu erklären.

Arbeitsteilung: In Veram sind die Aufgaben sehr klar verteilt, und ihr handhabt das auch sehr streng. Eine Person (oder mehrere, je nach Gruppengröße) schneidet und benutzt die Schere, eine andere malt und benutzt den Bleistift und eine weitere Person misst und benutzt ein Lineal. Jede*r hat nur eine Aufgabe und ein Werkzeug für diese Aufgabe. Auf keinen Fall dürft ihr die Aufgabe einer anderen Person übernehmen. Papier kann von allen Personen in Veram benutzt werden.

Sitzung zum Brückenbau:

Nach der 20-minütigen Vorbereitungsphase trefft ihr auf die europäischen Experten, die euch ihre Brückenbautechnik beibringen werden.

HANDOUTS ROLLENKARTEN

ROLLENKARTE FÜR DIE BEOBACHTER

Ihr könnt ein eigenes Konzept für die Beobachtung entwickeln oder euch auf die folgenden Aspekte konzentrieren:

- Rollenverteilung: Welche Beobachter*innen sollen welche Gruppe oder welche Aspekte beobachten, z.B. kann eine Hälfte eurer Gruppe die Aufgabe bekommen, die veramitische Bevölkerung zu beobachten, die andere Hälfte kann für die Expert*innen verantwortlich sein.
- Ihr könnt euch auch auf bestimmte Aspekte der Kommunikation konzentrieren und Aufgaben entsprechend verteilen (Körpersprache, Lautsprache, Tonfall etc.).
- Beobachtet genau, welche Aktionen welche Reaktionen hervorrufen
- Welche Stolpersteine erkennt ihr, welche Lösungen?
- Wer ist in der Interaktion dominant?
- Wie werden Ziele kommuniziert?
- Wie verhandeln die Interaktionspartner?

NACHBESPRECHUNGSPHASE: Jede Gruppe wird gebeten, die im Spiel erlebten Gefühle aus ihrer jeweiligen Perspektive zu beschreiben. Die Beobachtergruppe kann Feedback aus einer externen Perspektive geben. Die Lehrkraft arbeitet mit der Gruppe zusammen, um die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Spiel herauszuarbeiten, wie z.B.:

- Gerade im interkulturellen Kontext ist es wichtig, sich nicht nur auf die reine sachliche Ebene (Aufgabenorientierung) zu konzentrieren, sondern auch über das "Wie" der Kommunikation nachzudenken.
- Damit die Kommunikation im interkulturellen Kontext erfolgreich ist, ist eine Anpassung in Form einer gegenseitigen "Verhandlung" der Kommunikationsregeln notwendig.
- Weniger erfolgreich ist eine Strategie, bei der beide Gruppen auf ihren eigenen Gewohnheiten bestehen, was sogar zur Auflösung der Interaktion führen kann (ethnozentrischer Ansatz).
- Wenn die Kommunikation im interkulturellen Kontext nicht gelingt, führt dies oft zur Abwertung der anderen Gruppe (z.B. "sie sind unhöflich / begrenzt"). Die Übung hilft, über den eigenen Umgang mit kulturellen Unterschieden nachzudenken.
- Es kann hervorgehoben werden, dass interkulturelle Konflikte meist aus der Art und Weise entstehen, wie wir "den anderen" interpretieren (Interpretation als böseartig motiviert? oder einfach nur anders, aber ohne böswillig/ unhöflich/ignorant etc. zu sein?) als aus den Unterschieden selbst.

Das Spiel basiert auf der Veröffentlichung von Kriz & Nöbauer (2002) "Teamkompetenz - Konzepte Trainingsmethoden, Praxis".



LERNAKTIVITÄT 4 MEINE KULTUR IST KEIN KOSTÜM

In dieser Übung werden die Schüler*innen mit der Kampagne “We’re a culture, not a costume” vertraut gemacht, die von Studenten der University of Ohio (https://www.ohio.edu/orgs/stars/Poster_Campaign.html).

Die Schüler*innen werden gebeten, sich im Internet über die Kampagne und über das Phänomen der „kulturellen Aneignung“ zu informieren. Alternativ kann die Lehrkraft auch verschiedene Poster aus der Kampagne drucken. Die Schüler*innen werden dann gebeten, einen Aufsatz über das Thema der Kampagne zu schreiben. Der Aufsatz kann die folgenden Fragen behandeln:

- Die Menschen, die die Kampagne gestartet haben, beschwerten sich über etwas. Was ist es und inwieweit stimmt ihr mit ihnen überein oder nicht?
- Welche Stereotypen werden mit der Plakatkampagne angesprochen? In welcher Art und Weise haben diese Stereotype Einfluss im echten Leben?
- Was ist die Botschaft der Plakatkampagne in Bezug auf Halloween oder andere Feiertage, an denen man sich mit Kostümen verkleidet? Inwieweit wird die Kampagne etwas an deiner Kostümauswahl zu Halloween oder Fasching/Karneval ändern?

Sie können sich auch eigene Fragen für den Aufsatz überlegen. Eine weitere Variante kann darin bestehen, Rollen zu verteilen (nach den Personen auf den Plakaten und einer Gruppe Schüler*innen, die zur “Mehrheit” gehören) und eine Debatte zwischen den verschiedenen Positionen zu führen.

Internetquellen:

https://www.ohio.edu/orgs/stars/Poster_Campaign.html

<http://www.lspirg.org/costumes>

<https://www.br.de/puls/themen/welt/faq-zu-kultureller-aneignung-100.html>

<https://taz.de/Ueberlegungen-zu-kultureller-Aneignung/!5589035/>



LERNAKTIVITÄT 5 BEZWINGE DEN KREIS

Diese Übung befasst sich mit den gesellschaftlichen Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheit und den sozialen und politischen Mechanismen, die die Gesellschaft spalten. Sie zielt darauf ab, zu erleben, sowohl einmal Teil der Mehrheit zu sein und als auch einmal in der Minderheit zu sein. Weiterhin sollen Ausschlussmechanismen der Mehrheit bzw. die von der Minderheit angewendeten Strategien analysiert werden.

ANWEISUNGEN:

1. Unterteilen Sie die Gruppe in Untergruppen von 6 bis 8 Personen.
2. Bitten Sie jede Gruppe, eine Person auszuwählen, die "Beobachter*in" und eine zweite die "Außenseiter*in" ist.
3. Bitten Sie die anderen Mitglieder der Gruppe, dass sie Schulter an Schulter stehen sollen, um einen möglichst engen Kreis ohne Zwischenräume zu bilden.
4. Erklären Sie, dass der*die "Außenseiter*in" versuchen muss, in den Kreis zu kommen, während diejenigen, die den Kreis bilden, versuchen müssen, die Person fernzuhalten.
5. Sagen Sie den Beobachter*innen, sie sollen sich Notizen über die Strategien machen, die sowohl vom "Außenstehenden" als auch von denjenigen im Kreis verwendet werden. Zusätzlich können diese die Aufgabe erhalten als Zeitnehmer zu fungieren.
6. Nach zwei oder drei Minuten und unabhängig davon, ob sie es geschafft haben, in den Kreis einzutreten oder nicht, tritt der*die "Außenseiter/in" in den Kreis ein und ein anderes Mitglied ist an der Reihe. Die Übung wird solange durchgeführt bis alle Mitglieder der Gruppe, einmal versucht haben, den Kreis zu bezwingen.

NACHBESPRECHUNG UND AUSWERTUNG: Alle kommen nun im Plenum zusammen, um darüber zu diskutieren, was passiert ist und wie sie sich fühlen. Beginnen Sie mit der Frage: Wie hast du dich gefühlt, als du Teil des Kreises warst? Wie hast du dich gefühlt, als du in der "Außenseiterrolle" warst? Fühlen sich diejenigen, denen es gelungen ist, "den Kreis zu bezwingen", anders als diejenigen, die es nicht geschafft haben?

VARIANTEN: Wenn es genügend Leute gibt, um mit mehreren Kreisen zu spielen, können Sie gleich zu Beginn jede Gruppe bitten, sich einen Namen zu geben. Dies wird das Zusammengehörigkeitsgefühl bzw. die Gruppenidentität stärken. Sie können dann so spielen, dass der*die Außenseiter*in immer aus einer anderen Gruppe kommt. Am Ende jeder Runde sollte der*die "Außenseiter*in" zu seiner*ihrer ursprünglichen Gruppe zurückkehren, unabhängig davon, ob er*sie den Kreis erzwingt oder nicht. Dies könnte das Gefühl des Alleinseins verstärken.

VORSCHLÄGE ZUR VERTIEFENDEN NACHBEREITUNG: Erarbeiten Sie mit den Schüler*innen, wie sie sich ihres eigenen Verhaltens bewusst werden könnten und wann sie, ohne es zu wollen, andere aus der "Gruppe" ausschließen könnten.

Weitergehende Fragen können sein:

- Gibt es Situationen, in denen ihr es vorzieht, zur Minderheit zu gehören?
- In welchen Situationen zieht ihr es vor, Teil der Mehrheit bzw. der Gruppe zu sein?
- Wer sind die einflussreichen Gruppen in unserer Gesellschaft?

- Wer sind „schwache“ Gruppen in unserer Gesellschaft?
- Übertragen wir diese Übung auf unsere Gesellschaft, dann könnte der Kreis Privilegien wie Geld, Macht, Arbeit, etc. repräsentieren.
- Welche Strategien wenden Minderheiten an, um an diese Privilegien zu gelangen?
- Welche Strategien benutzt die Mehrheit, um diese Privilegien zu sichern?
- Welche Maßnahmen können dazu beitragen, dass Teilhabe für alle in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen möglich ist?
- Was behindert die Teilhabe von Minderheiten?



LERNAKTIVITÄT 6 EURO-RAIL A LA CARTE

Dies ist eine Übung zum Thema Vorurteile. Sie thematisiert die Grenzbereiche von Toleranz sowie Vorurteile gegenüber verschiedenen Minderheiten. Die Übung zielt darauf ab, Stereotype und Vorurteile der Schüler*innen gegenüber anderen sozialen Gruppen und Assoziationen, die der Text hervorruft, zu hinterfragen. Die Schüler*innen können hier ihre eigene Wahrnehmung reflektieren lernen.

Die Lehrkraft teilt jedem*jeder Schüler*in ein Arbeitsblatt mit dem vorgegebenen Szenario aus und erläutert die Aufgabenstellung. Jede*r Schüler*in wird gebeten, individuell die drei Personen aus einer Liste auszuwählen, mit denen er*sie am liebsten reisen möchte und die drei, mit denen sie am wenigsten reisen möchte. Sobald jede*r seine*ihre individuellen Entscheidungen getroffen hat, bitten Sie die Schüler*innen, sich in Gruppen von vier bis fünf Personen zusammenzufinden und folgende Gesichtspunkte zu erörtern:

- bespricht eure individuellen Entscheidungen und die Gründe dafür
- -vergleicht eure Entscheidungen und Gründe und überprüft, wo es Gemeinsamkeiten gibt
- entwickelt eine gemeinsame Liste (drei gewünschte und drei unerwünschte Mitfahrer)

Bitten Sie jede Gruppe im Plenum, ihre Schlussfolgerungen einschließlich der Gründe für ihre gemeinsamen Entscheidungen darzulegen. Die Gruppen werden gebeten auch zu sagen, in welchen Fällen es innerhalb der Gruppe die meisten Meinungsverschiedenheiten gab.

NACHBESPRECHUNG UND AUSWERTUNG: Im Anschluss an die Berichte der Gruppe erfolgen eine Nachbesprechung und eine Diskussion. Nachdem die Gruppen ihre Entscheidungen und Begründungen vorgetragen haben, können fortfahren, indem Sie Fragen stellen wie z.B.:

- Wie realistisch ist die dargestellte Situation?
- Hat jemand in der Gruppe eine ähnliche Situation im wirklichen Leben erlebt?
- Was waren die wichtigsten Faktoren, die eure individuellen Entscheidungen bestimmt haben?

Sie können mit den Schüler*innen daran arbeiten, dass nur sehr wenige Informationen über die Personen präsentiert wurden. Grundsätzlich neigen die meisten Menschen dazu, Informationen über die Reisenden hinzuzufügen, die auf den Stereotypen basieren, die sie bei ihrer Entscheidung im Hinterkopf haben. Häufig werden aufgrund der knappen Informationen über die Personen nicht nur sachliche Gründe für oder gegen die Entscheidung angegeben, sondern es werden Schlüsse gezogen über die Personen, die gar nicht in den Informationen enthalten waren. Anhand der Übung kann insofern die Wirkung von Vorurteilen sehr gut verdeutlicht werden.

Bei der Auswertung kann darauf hingewiesen werden, dass kein Mensch sich dem Einfluss von Vorurteilen entziehen kann. In der menschlichen Wahrnehmung sind Vorurteile ein Mechanismus, der es erlaubt die Komplexität verschiedenster Eindrücke zu reduzieren. Somit sind Vorurteile nicht nur schädlich, sondern auch nützlich. Vorurteile werden im Laufe menschlicher Sozialisation erlernt und sind nur schwer zu beeinflussen oder auszumerzen. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger sich bewusst zu werden, dass jede*r Vorurteile hat. Vorurteile dienen dazu, Informationen zu vervollständigen die wir gar nicht besitzen. So schließen wir oft unbewusst von wenig Informationen auf bestimmte Eigenschaften von Personen. Im kulturellen Kontext passiert es z.B. leicht, dass wir von einer Information über die

Nationalität einer Person (z.B. Spanier) auf bestimmte Eigenschaften schließen (z.B. temperamentvoll). Hier ist der Übergang vom Stereotyp zum Vorurteil fließend.

Diese Lernaktivität stammt aus: Council of Europe (2016): Education pack All different All equal. <https://rm.coe.int/1680700aac>

HANDOUT: EURORAIL A LA CARTE

SZENARIO:

Du besteigst den "Deer Valley Express" für eine einwöchige Fahrt von Lissabon nach Moskau. Du reist in einem Abteil, das du dir mit drei anderen Personen teilen musst. Mit welchem der folgenden Fahrgäste möchtest du dir das Abteil teilen?

1. Ein serbischer Soldat aus Bosnien.
2. Ein übergewichtiger Schweizer Banker.
3. Ein italienischer Diskjockey, der ziemlich reich zu sein scheint.
4. Eine afrikanische Frau, die Lederwaren verkauft.
5. Ein junger Künstler, die HIV-positiv ist.
6. Ein Roma aus Ungarn, der gerade aus dem Gefängnis entlassen wurde.
7. Ein baskischer Nationalist, der regelmäßig nach Moskau reist.
8. Ein deutscher Rapper, der einen sehr alternativen Lebensstil führt.
9. Ein blinder Akkordeonspieler aus Österreich.
10. Ein ukrainischer Student, der nicht nach Hause will.
11. Eine rumänische Frau mittleren Alters, die kein Visum hat und ein 1-jähriges Kind im Arm hält.
12. Eine radikale niederländische Feministin.
13. Ein Skinhead aus Schweden, der offensichtlich unter Alkoholeinfluss steht.
14. Ein Ringer aus Belfast, der offenbar zu einem Fußballspiel geht.
15. Eine polnische Prostituierte aus Berlin.
16. Ein französischer Bauer, der nur französisch spricht und einen Korb voll mit stark riechendem Käse dabei hat.
17. Ein in Deutschland lebender kurdischer Flüchtling, der auf dem Rückweg aus Libyen ist.

ARBEITSAUFTRAG:

1. Wähle individuell drei Leute aus, mit denen du am liebsten reisen würdest, und drei, mit denen du am wenigsten gerne reisen möchtest. Notiert kurz eure Gründe. Ihr habt dafür 5 Minuten Zeit.
2. Besprecht in Kleingruppen anschließend eure Auswahl der drei besten und der drei schlechtesten Begleiter*innen und diskutiert die Gründe, die zu euren Entscheidungen geführt haben. Versucht dann, einen Konsens über eine gemeinsame Liste der drei besten und der drei am wenigsten geeigneten Begleiter zu finden. Für diesen Teil der Lernaktivität habt ihr 30 Minuten Zeit.
3. Im Plenum stellt jede Gruppe ihre Schlussfolgerungen vor, gefolgt von einer Nachbesprechung und Auswertung der Übung.

LITERATUR UND INTERNETQUELLEN

Council of Europe (2016): Education pack All different All equal. <https://rm.coe.int/1680700aac>

European Parliament (2015): Report on the prevention of radicalisation and recruitment of European citizens by terrorist organisations. http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0316_EN.pdf#page=2&zoom=auto,-107,6

Kriz & Nöbauer (2002): Teamkompetenz - Konzepte Trainingsmethoden, Praxis.

Sisk (1995): Simulation Games as training tools. In: Fowler/Mumford – Intercultural Sourcebook: Cross-cultural training methods.

Sivasailam Thiagarajan & Raja Thiagarajan (2006): Barnga- A Simulation Game on Cultural Clashes.

The „Listen“ Project (2019) The LISTEN Manual: https://listen.bupnet.eu/wp-content/uploads/2019/02/LISTEN_IO3_Training_Manual_EN.pdf

MODUL 5: INTERNET, HASSREDE UND CYBERMOBBING

EINFÜHRUNG

Dieses Modul stellt fünf Lernaktivitäten zu den Themen Cybermobbing, Hassrede im Internet und Echokammern vor, die mit Schüler*innen im praktischen Teil des PRACTICE Programms zur Prävention von Radikalisierung durchgeführt können.

LERNZIELE

1. Verstehen von Cybermobbing, seinen Auswirkungen und seinen Konsequenzen
2. Entwicklung der Fähigkeiten und der Motivation von Schüler*innen, Online-Hassreden zu erkennen
3. Verstehen, wo die Grenze zwischen der Bekämpfung von Hassreden und der Wahrung der Meinungsfreiheit liegt
4. Lernen Technologien effektiv zu nutzen und Sicherheit bei der Verwendung technologischer Geräte zur Entwicklung und Weitergabe von Inhalten zu wahren
5. Identifizieren von gefälschten Nachrichten durch die Analyse von Details
6. Verstehen und Anwenden der Prinzipien der Netiquette
7. Erkennen können, wenn Cybermobbing oder eine Hassrede auftritt und abwägen können welche Reaktion angemessen ist (z.B. durchsetzungsstarke Reaktion, aggressive Reaktion, passive Reaktion, emotionale Reaktion usw.)

THEORETISCHER HINTERGRUND

Cybermobbing

Cybermobbing ist Mobbing und Belästigung mit Hilfe elektronischer Technologien. Cybermobbing kann über Smartphones, Computer, Tablets und andere elektronische Geräte und Kommunikationsmittel wie Websites, Textnachrichten, Sofortnachrichten, E-Mails, Websites für soziale Netzwerke, Anwendungen oder Chat erfolgen. Cybermobbing ist das häufigste Online-Risiko für Jugendliche. Es kann jeden Jugendlichen betreffen und kann im Extremfall auch psychosoziale Folgen haben wie Depressionen, Angstzustände, Isolation und Selbstmordgedanken. Cybermobbing unter Jugendlichen kann das Klassenklima negativ beeinflussen. Um effektiv mit Cybermobbing-Angriffen umzugehen, brauchen die Schüler*innen neben technischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem korrekten Einsatz technologischer Geräte und internetbasierter Werkzeuge auch soziale Fähigkeiten, Einfühlungsvermögen, argumentative Fähigkeiten, Konfliktlösefähigkeiten und Frustrationstoleranz. Gleichzeitig sollten auch

Lehrer*innen in der Lage sein, in Cybermobbing-Situationen effektiv zu intervenieren und die damit verbundene Gruppendynamik zu analysieren. Dazu müssen Sie auch selbst die entsprechenden (digitalen) Kompetenzen haben. Die Schule ist (neben Online-Portalen) die am häufigsten genutzte Plattform zur Prävention und Intervention zum Thema Cybermobbing. Schlüsselemente eines schulweiten Ansatzes sind der Aufbau einer unterstützenden Schulkultur, die Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen über Cybermobbing unter den Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern sowie die konsequente Umsetzung von Praktiken zur Verringerung von Cybermobbing-Verhalten.

Hassrede

Hassrede umfasst alle Ausdrucksformen, die Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder andere Formen des Hasses auf der Grundlage von Intoleranz verbreiten, befeuern, fördern oder rechtfertigen, einschließlich Intoleranz, auf der Grundlage von Nationalismus und Ethnozentrismus, Diskriminierung und Feindseligkeit gegenüber Minderheiten, Geflüchteten und/oder Menschen mit Migrationshintergrund. Um einer Beteiligung von Schüler*innen an Hassreden entgegenzuwirken, können Lehrer*innen Wissen über soziale Ausgrenzung und Diskriminierung vermitteln sowie Kompetenzen, wie Medienkompetenz, Teamfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten und Konfliktmanagement fördern. Damit leisten sie einen Beitrag zum sozialen Zusammenhalt. Darüber hinaus haben Schulen auch die Pflicht, ein diskriminierungsfreies und diversitätsfreundliches Umfeld zu schaffen, in dem zwar freie Meinungsäußerung erlaubt ist, aber die Grenzen zur Hassrede eingehalten werden.

Echokammern

Echokammern sind ein soziales Phänomen, bei dem Menschen soziale Medien nutzen, um Zugang zu bestimmten Arten von Nachrichten und Informationen zu erhalten, indem sie die Art der Inhalte, auf die sie zugreifen möchten, auf der Grundlage ihrer Präferenzen und Orientierungen auswählen. In einer "Social Media-Kammer" können Menschen, die an Online-Debatten beteiligt sind, immer wieder die gleiche Meinung und Denkweise zum Ausdruck bringen, unterstützen sich gegenseitig und wiederholen und so ihre eigenen Überzeugungen beständig. Diese geschlossenen Gemeinschaften sind nicht immer politisch und es gibt sie nicht nur online. Echokammern können Gemeinschaften sein, die innerhalb einer Klasse einer weiterführenden Schule entstehen, ebenso wie Gemeinschaften, die in einem Online-Chatroom gebildet werden. Gemeinschaften sind wichtig, sie schaffen ein Gefühl der Identität und Zugehörigkeit, aber sie können uns auch daran hindern, unser Wissen in Frage zu stellen. Aufgrund der zunehmenden Vernetzung in der digitalen Welt, müssen insbesondere junge Menschen lernen, wie sie mit Ideen und Meinungen umgehen können, die von ihren eigenen abweichen. Schüler*innen sollten in diesem Zusammenhang lernen, mehrere Standpunkte zu vergleichen und differenzierte Positionen zu entwickeln.

LERNAKTIVITÄTEN



LERNAKTIVITÄT 1 CYBERMOBBING – Zerbrochene Freundschaft

Die Klasse sieht sich einen Videoclip zum Thema Cybermobbing an. Anschließend werden die Schüler*innen gebeten, Ratschläge zum Thema Cybermobbing zu entwickeln.

BENÖTIGTES MATERIAL: Video und große Papiere

DAUER: 50-65 Minuten

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

- (5-10 Minuten) Einführung in das Thema Cybermobbing. Beginnen Sie mit einer kurzen Diskussion in der Klasse über die Erfahrungen der Schüler*innen mit Cybermobbing. Fragen Sie beispielsweise: Weiß jemand was Cybermobbing ist? Hat jemand schonmal Cybermobbing erlebt? Wie habt ihr darauf reagiert?
- (2 Minuten) Zeigen Sie die das Video *“Cyberbullying: Broken friendship”* (<https://www.youtube.com/watch?v=jRByQHxmvD0>).
- (20 Minuten) Geben Sie den Schüler*innen Zeit, individuell an dem Handout *“Dear Compy”* zu arbeiten. Sie müssen sich dafür entscheiden, auf einen der beiden Briefe einzeln zu antworten.
- (10-15 Minuten) Nachdem die Schüler*innen ihre Antwortschreiben einzeln verfasst haben, teilen Sie sie in Gruppen von drei oder vier Personen auf. Ordnen Sie die Gruppen so zu, dass jeweils Schüler*innen mit anderen Schüler*innen zusammen sind, die auf den gleichen Brief geantwortet haben. Geben Sie jeder Gruppe ein großes Stück Papier. Auf diesem Papier notiert jede Gruppe eine Zusammenstellung der besten Teile ihrer Antworten. Sie sollten mindestens ein Element aus jedem Brief in jeder Gruppe auflisten.

NACHBESPRECHUNG:

(10-15 Minuten) Aufhängen der fertigen Poster im Raum und Nachbesprechung/Reflexion zu den Antworten der Schüler*innen.

Bitten Sie die Schüler*innen, darüber zu diskutieren, ob eine*r von ihnen eine der vorgeschlagenen Strategien schonmal im wirklichen Leben angewendet hat. Wenn nicht, überlegen Sie gemeinsam, welche Strategien die Schüler*innen selbst potenziell anwenden würden

Alternative Ergänzung zu dieser Lernaktivität: Geben Sie den Schüler*innen die Hausaufgabe, eine heikle Situation im Zusammenhang mit sozialen Medien zu identifizieren, in der sie sich nicht sicher waren, wie sie sich aus ethischer Sicht richtig verhalten sollten. Die Hausaufgaben können in der Form gegeben werden, dass die Schüler*innen eine Zusammenfassung der Situation und der Entscheidung, wie sich verhalten sollten, schreiben.

HANDOUT

*„Dear Compy“ ist eine Teenager-Ratgeberkolumne, die sich auf Netiquette spezialisiert hat. Jeden Monat antworten die Verantwortlichen auf Briefe. Sie sind Mitarbeiter*in beim Herausgeber und wurden gebeten, die Antwort dieses Monats zu schreiben. Ihr Redakteur hat Ihnen zwei Briefe zur Verfügung gestellt, aus denen Sie einen auswählen sollen, auf den sie antworten wollen. Die Antwort sollte Verständnis für das Problem des Briefeschreibenden zeigen, gleichzeitig soll der*diejenige auch einen praktikablen Ratschlag erhalten.*

BRIEF #1

Sehr geehrte Compy,

Ich habe seit der Vorschule die gleiche beste Freundin. Wir hatten nie einen größeren Streit oder etwas, das uns auseinanderbringt. Aber jetzt hat meine Freundin etwas getan, was ich ihr nicht verzeihen kann. Maria (Name geändert) gab mein E-Mail-Passwort an diese Gruppe von Mädchen in der Schule, die ich die "schönen Leute" nenne. Sie sind wunderschön und beliebt, aber sie sind auch ziemlich gemein. Sie benutzten mein E-Mail-Konto, um ekelhafte Nachrichten, angeblich von mir, an jeden Jungen in der Schule zu senden. Jetzt kann ich nicht einmal mehr den Flur hinuntergehen, ohne dass die Leute mich auslachen. Was soll ich tun?

BRIEF #2

Sehr geehrte Compy,

Ich brauche deinen Rat. Ich habe eine großartige beste Freundin, die ich schon ewig kenne. Es macht Spaß, mit ihr zusammen zu sein, und wir teilen immer alles. Jetzt muss ich eine Entscheidung treffen. Es gibt eine Gruppe von wirklich beliebten Mädchen in der Schule. Sie haben versprochen, mich in ihre Gruppe aufzunehmen, aber unter einer Bedingung. Ich muss ihnen Nadya's (Name geändert) E-Mail-Passwort geben. Ich weiß, dass Nadya ziemlich verärgert wäre, wenn ich das tun würde, aber ich möchte so gerne einmal in meinem Leben beliebt sein. Was könnten sie mit ihrem E-Mail-Passwort machen? Ich werde Nadya einfach sagen, dass sie es ändern soll, nachdem ich es ihnen trotzdem gegeben habe. Bitte helfen Sie mir!



LERNAKTIVITÄT 2 INTERNET-ROLLEN

Diese Lernaktivität kann Schüler*innen dabei unterstützen, herauszuarbeiten, wie sie das Internet nutzen und wie sie sich online verhalten. Die Schüler*innen ordnen ihren Grad der Internetnutzung ein und überlegen, welche Art von Rolle sie sich in Zukunft in diesem Kontext wünschen. Die Teilnehmenden lernen auch, wie sie mit Hassreden umgehen können und wie Menschenrechte im Internet gewahrt werden können.

BENÖTIGTES MATERIAL: Großes Kartonpapier/Tonpapier in verschiedenen Farben, Flipchart oder Tafel, Farbstifte, Post-its; Kopien des Handouts

DAUER: 45 Minuten

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

- Erklären Sie den Teilnehmer*innen, dass Sie verschiedenfarbige Kartonpapiere auf den Boden des Raumes gelegt haben und dass alle Karten verschiedene Internet-Rollen repräsentieren: Schöpfer*in, Umwandler*in, Kritiker*in, Sammler*in, Netzwerker*in, Zuschauer*in. Geben Sie Beispiele dafür, was jede Rolle bedeutet.
- Bitten Sie die Teilnehmer*innen, sich auf eine der Karten zu platzieren, entsprechend dem, was sie im Internet "im Allgemeinen" tun. Wie sehen sie ihre Internet-Rolle? Wie nutzen sie das Internet?
- Nachdem die Schüler*innen ihren Platz gewählt haben, bitten Sie sie, sich umzusehen und zu schauen, wo ihre Mitschüler*innen sich platziert haben. Fragen Sie einzelne Schüler*innen nach den Gründen für ihre Platzierung.
- Bitten Sie die Schüler*innen, sich wieder auf die Kartons zu platzieren aber diesmal unter dem Gesichtspunkt, welche Rolle sie bei der Bekämpfung von Hassreden im Internet einnehmen. Nachdem sie ihren Platz gewählt haben, bitten Sie sie wieder, sich umzusehen und zu schauen, wo die Mitschüler*innen sich platziert haben. Sie können auch nach individuellen Beispielen für Aktionen zur Bekämpfung von Hassreden im Internet fragen.
- Bitten Sie die Schüler*innen, sich wieder auf die Kartons zu platzieren, je nachdem, wo sie ihre Internet-Rolle in einem Jahr sehen möchten, wenn es um die Bekämpfung von Hassreden im Internet geht. Nachdem sie ihren Platz gewählt haben, können Sie nach den Gründen fragen, warum sie diese spezifische Rolle gewählt haben.
- Bitten Sie die Schüler*innen anschließend, kleine Gruppen von 2 bis 4 Personen zu bilden. Bitten Sie die Gruppen, Maßnahmen zu entwickeln, die sie ergreifen möchten, um ihrer gewählten Rolle zu entsprechen.
- Bitten Sie die Gruppen schließlich ihre Aktionen der ganzen Klasse vorzustellen.

HANDOUT: DIE LEITER DER PARTIZIPATION

Schöpfer*in

- Veröffentlichung von eigenen Blogs, Webseiten, Videos oder Musik
- Schreiben von Online -Artikeln
- Initiieren von (friedlichen) Protestaktionen oder Kampagnen

Umwandler*in

- Status-Aktualisierungen in sozialen Netzwerken
- Posten von Updates auf Facebook/Twitter...

Kritiker*in

- Posten von Bewertungen/Produktrezensionen
- Kommentieren von Blogs
- Beiträge in Foren/Editieren von Artikeln in Wikis
- Teilnahme an Umfragen

Sammler*in

- Benutzung von RSS feeds
- Beteiligung an Online Abstimmungen
- Hinzufügen von "tags" zu Webseiten oder Fotos

Netzwerker*in

- Pflege deines Profils in sozialen Medien
- Benutzung von sozialen Medien

Zuschauer*in

- Lesen von Blogs, Online-Foren, Tweets, Rezensionen
- Podcasts anhören
- Videos von anderen Benutzern ansehen

NACHBESPRECHUNG:

- Wie hat Dir die Übung gefallen?
- Wie war es, deine Internet-Rolle zu identifizieren? Was hast du über deine Internet-Nutzung herausgefunden?
- Wie war es, Dich mit deiner Rolle auseinanderzusetzen als es um Aktionen gegen Hassreden im Internet ging?
- War es schwer für dich zu überlegen, welche Rolle du einnehmen möchtest, um Hassreden im Internet zu bekämpfen?
- Was hältst du von den angeführten Beispielen?
- Findest du es wichtig, sich mit Hassreden im Internet zu beschäftigen? Warum oder warum nicht?
- War es schwer für dich, dir Online-Maßnahmen gegen Hassreden zu überlegen?



LERNAKTIVITÄT 3 AUFSPÜREN VON FAKE NEWS

Die Schüler*innen arbeiten in Kleingruppen daran, eine von ihnen ausgewählte Online-Nachricht zu analysieren (zu finden auf Facebook, Youtube, Instagram, Snapchat und so weiter) und zu entscheiden, ob sie diese mit anderen teilen würden oder nicht. Die Übung sollte anhand der unten beschriebenen Schritte durchgeführt werden.

BENÖTIGTES MATERIAL: persönliche Geräte (z.B. Smartphones, Tablets usw.)

DAUER: 1 Stunde

BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT IN SCHRITTEN:

Erster Schritt: Ich lese.

Dabei sollten folgende Fragen beantwortet werden:

- Habe ich die Nachricht auch auf anderen Kanälen gefunden?
- Habe ich weitere Informationen darüber auf anderen Quellen gelesen?
- Bin ich sicher, dass das Foto/die Nachricht nicht manipuliert oder retuschiert wurde?
- Habe ich die Details des Fotos/der Nachricht gründlich analysiert?

Zweiter Schritt: Ich beurteile.

Während dieses Schrittes stelle ich mir weitere Fragen wie:

- Welche Informationen werden durch das Foto/die Nachricht genau vermittelt?
- Sollte ich die Nachricht mit anderen teilen?
- Ist das Foto/die Nachricht lustig, nützlich? Sind die Fotos/Nachrichten nicht informativ und/oder irrelevant?

Dritter Schritt: Ich treffe eine Entscheidung.

Wenn folgende Bedingungen vorliegen, wird eine Entscheidung getroffen:

- Ich habe das Foto/die Nachricht nur in den sozialen Medien gefunden.
- Keine Zeitung hat davon berichtet.
- Ich bin mir nicht sicher, ob das Foto/die Nachricht nicht verändert oder manipuliert wurde.
- Ich kann nicht entschlüsseln, was genau die Informationen sind, die durch das Foto/die Nachricht übermittelt werden.

Ich teile die Nachrichten nicht!



LERNAKTIVITÄT 4 MIT WEM TEILE ICH WELCHE INFORMATIONEN?

Die Schüler*innen füllen ein Diagramm aus, um ihre Präferenzen beim Teilen bestimmter Informationen darzustellen, und diskutieren, wie sie vorsichtiger sein können, wenn sie persönliche Informationen online mit anderen teilen.

BENÖTIGTES MATERIAL: Kopien des Diagramms; Flipchart und dicke Filzstifte

DAUER: 40 Minuten

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

- Fragen Sie die Schüler*innen, welche Vorsichtsmaßnahmen sie ergreifen, um ihre Privatsphäre gegenüber Fremden zu schützen, z.B. in einem Einkaufszentrum. Bei Bedarf können Sie folgende Fragen stellen:
 - o Trägst du die gleiche Kleidung wie am Strand?
 - o Schreibst du deine Handynummer auf dein Gesicht?
 - o Verrätst du den Leuten deine Passwörter?
- Erklären Sie, dass diese Dinge im "echten" Leben offensichtlich erscheinen können, aber online die gleichen Vorsichtsmaßnahmen oft nicht ergriffen werden. Fragen Sie die Schüler*innen, ob sie glauben, dass sie online wie offline genauso sorgfältig mit dem Schutz persönlicher Daten umgehen. Erklären Sie, dass Sie mit der anstehenden Übung herausarbeiten wollen, welche Art von Informationen sie mit verschiedenen Personen online teilen wollen und welche nicht.
- Teilen Sie eine Kopie des Diagramms aus (oder zeichnen Sie es auf dem Flipchart) und gehen Sie einige Beispiele mit den Schüler*innen durch, um sicherzustellen, dass die Aufgabe richtig verstanden wurde. Erklären Sie, dass die Antworten individuell verschieden sein können.
- Geben Sie den Schüler*innen etwa 15 Minuten Zeit, um die Aufgabe zu erledigen, und bitten Sie sie dann, ihr Diagramm mit zwei oder drei anderen Mitschüler*innen zu besprechen. Die Schüler*innen können entweder herumlaufen und ihr Diagramm anderen zeigen, oder Sie können sie in kleine Gruppen einteilen, je nach Zeit/Raum und Größe der Gruppe.
- Nachdem sie ihre Diagramme mit ein paar anderen verglichen haben, bringen Sie die Gruppe zu einer allgemeinen Diskussion zusammen.

HANDOUT - AUSTAUSCH VON INFORMATIONEN IN BEZIEHUNGEN

Wem sagst/zeigst du es?



Deinem*Deiner besten Freund*in

Online "Freunden"

Deinem*deiner Lehrer*in

Mutter/Vater /Familie

Einer Online-Spiele - Firma

Jemandem dem du nicht vertraust

Allen, die im Internet surfen



LERNAKTIVITÄT 5 DAS WAR NICHT MEINE SCHULD - Konfliktmanagement

Die Schüler*innen sehen sich ein Video an, das eine Konfliktsituation zeigt und werden gebeten, ihre Meinung dazu abzugeben. Dann wird der Konflikt im Rollenspiel nachgespielt.

BENÖTIGTES MATERIAL: Equipment zum Abspielen eines Videos

DAUER: 90 Minuten

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

- Wählen Sie ein Video aus, das eine Konfliktsituation zeigt. Dies kann beispielsweise ein Fragment eines Fußballspiels sein, in dem ein Mitglied einer Mannschaft (X) versehentlich (oder nicht!) einen Spieler der gegnerischen Mannschaft (Y) verletzt und es anschließend zu einer Eskalation kommt.
- Teilen Sie die Schüler*innen in kleine Gruppen (ca. 3 Schüler*innen pro Gruppe) und bitten Sie sie, ihre Meinung zur Veranstaltung abzugeben. Auf welcher Seite stehen Sie?
- Dann bitten Sie die Gruppen die Szene aus dem Film nachzuspielen. Sie dürfen bei der Lösung der Situation ein eigenes Ende im Rollenspiel entwickeln.
- Anschließend können die Rollen (z.B. von Mannschaft x und Mannschaft y) auch nochmal getauscht werden

NACHBESPRECHUNG:

Die Schüler*innen machen ein Brainstorming zum Thema Konfliktlösung, wobei Dinge zusammengetragen werden, die dazu beitragen einen Konflikt friedlich zu lösen.

- Welche Schlussfolgerungen können aus der Übung gezogen werden: Warum ist es oft schwierig, sich gegenseitig zu verstehen?
- Thematisieren Sie Wettkampfsport: Warum halten wir zu einem bestimmten Team und „verteufeln“ das andere? Basiert diese Entscheidung auf der Vernunft?

LITERATUR

Cyberbullying COSTS IS 0801; Guidelines for preventing cyber-bullying in the school environment: a review and recommendations

M. Cepin, Media Needs Talent, available here: <http://socialna-akademija.si/joiningforces/3-1-1-bullying-and-cyber-bullying/> [last access 26/06/2019]

Council of Europe Recommendation No. R (97) 20 on Hate Speech

J.E. Bertin, NCAC Analysis: hate speech in schools, available here <https://ncac.org/resource/ncac-analysis-hate-speech-in-schools> [last access 26/06/2019]

R. Piucci, What is an echo-chamber and how does it affect people in social media? Available here <https://www.idareact.org/what-is-an-echo-chamber-and-how-does-it-affect-people-in-social-media/> [last access 26/06/2019]

K. Drake, Breaking Through the Echo Chamber: Teaching Students to Use Technology for College Research and Global Citizenry, 2018, available here https://digitalcommons.csumb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1412&context=caps_thes_all [last access 26/06/2019]

MODUL 6: DISKRIMINIERUNG UND RECHTE

EINFÜHRUNG

Eine Diskriminierung im rechtlichen Sinne ist eine Ungleichbehandlung einer Person aufgrund einer (oder mehrerer) rechtlich geschützter Diskriminierungskategorien ohne einen sachlichen Grund, der die Ungleichbehandlung rechtfertigt. Die Benachteiligung kann ausgedrückt sein z. B. durch das Verhalten einer Person, durch eine Vorschrift oder eine [Maßnahme](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handbuch_Diskriminierungsschutz/Kapitel_2.pdf?__blob=publicationFile&v=5). (https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handbuch_Diskriminierungsschutz/Kapitel_2.pdf?__blob=publicationFile&v=5)

In der Europäischen Union hat die Rechtsprechung im Zusammenhang mit Nichtdiskriminierung in jüngster Zeit zahlreiche Änderungen erfahren, die zur Schaffung eines komplexen Regelwerks beigetragen haben, das dem Verbot von Diskriminierungen in Europa eine stärkere Bedeutung einräumt.

Konkret wird dieses Verbot heute durch Artikel 14 und das Protokoll Nr. 12 der Europäischen Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, durch die Artikel 10, 18 und 19 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union und durch Artikel 21 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union festgelegt. Darüber hinaus wurde eine Reihe von Richtlinien zum Schutz des Grundsatzes der Nichtdiskriminierung erlassen. Wir verweisen insbesondere auf die Richtlinien 2000/43/EG, 2000/78/EG, 2004/113/EG und 2006/54/EG.

Artikel 14 der Europäischen Menschenrechtskonvention trägt den Titel "Diskriminierungsverbot" und besagt, dass

„Der Genuss der in dieser Konvention festgelegten Rechte und Freiheiten ist ohne Diskriminierung aus Gründen wie Geschlecht, Rasse, Hautfarbe, Sprache, Religion, politische oder sonstige Anschauung, nationale oder soziale Herkunft, Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, Eigentum, Geburt oder sonstiger Status zu gewährleisten“.

Während Artikel 21 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union mit dem Titel "Nichtdiskriminierung" dies vorsieht:

1. „Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten.

2. Unbeschadet besonderer Bestimmungen der Verträge ist in ihrem Anwendungsbereich jede Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit verboten.“

Deshalb können wir sagen, dass in der gesamten Europäischen Union jede Art von Diskriminierung verboten ist. Nichtsdestotrotz können Gleichstellung und Menschenrechte im Allgemeinen nicht nur mit Rechtsinstrumenten verteidigt und gefördert werden. Die Aufklärung über die Menschenrechte ist von wesentlicher Bedeutung, um sicherzustellen, dass sie von allen verstanden, unterstützt und gefördert werden.

Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel dieses Moduls darin, Diskriminierung in Schulen zu vermeiden oder zu beseitigen und Lehrer*innen Materialien und Lernaktivitäten zur Verfügung zu stellen, die Schüler*innen sensibilisieren können, sich gegen Diskriminierung einzusetzen. Unser Ansatz ist dabei flexibel, lernerzentriert, kontextualisiert und verwendet einen partizipativen Ansatz, der sich insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene eignet.



Quelle: <https://zenpencils.com/comic/134-the-universal-declaration-of-human-rights/>

LERNZIELE

Dieses Modul zielt darauf ab, Schüler*innen für die Gleichheit der Menschen trotz ihrer Unterschiede in Hautfarbe, Kleidung, Akzent, Verhaltensweisen, Religion etc. zu sensibilisieren. Es soll verdeutlicht werden, dass alle die gleichen Rechte haben und jede*r Respekt verdient.

Lernziele sind:

1. Sensibilisierung der Schüler*innen für den EU-Rechtsrahmen gegen Diskriminierung;
2. Kennenlernen verschiedener Kulturen unter den Mitschüler*innen (Essen, Musikgenres, Tanz, Kleidung...);
3. Lernen, wie sie mit verschiedenen kulturellen Gewohnheiten umgehen können.

Am Ende dieser Lernaktivitäten sollten die Schüler*innen verstanden haben, dass Unterschiede eine persönliche Bereicherung darstellen können und alle in ihrer Unterschiedlichkeit respektiert werden sollten.

Darüber hinaus lernen sie, dass Gleichheit ein Grundrecht ist, das jeder Mensch auf dieser Welt genießen sollte.

THEORETISCHER HINTERGRUND

Diskriminierung bedeutet nicht nur, Menschen aufgrund bestimmter Merkmale unterschiedlich zu behandeln, sondern sie kann sich auch auf viele andere Arten manifestieren, an die wir vordergründig oft gar nicht denken. Diskriminierungskategorien nach EU-Recht sind:

a. Direkte Diskriminierung (EU-Richtlinie zur Gleichbehandlung ohne Unterschied der Rasse, Art.2)

Direkte Diskriminierung liegt vor, wenn eine Person aufgrund von "geschützten Gründen" weniger günstig behandelt wird. Die ungünstigere Behandlung wird durch einen Vergleich zwischen dem mutmaßlichen Opfer und einer anderen Person ermittelt, die in einer ähnlichen Situation das geschützte Merkmal nicht besitzt.

b. Indirekte Diskriminierung (Gleichbehandlungsrichtlinie, Art.2)

Sie tritt auf, wenn eine scheinbar neutrale Regel eine Person oder eine Gruppe benachteiligt, die die gleichen Merkmale aufweist. Es muss gezeigt werden, dass eine Gruppe durch eine Entscheidung im Vergleich zu einer Vergleichsgruppe benachteiligt wird.

c. Mehrfach- und intersektionaler Diskriminierung (EMRK, Art.14 und Zusatzprotokoll Nr.12)

Unter "Mehrfachdiskriminierung" versteht man eine Diskriminierung, die aus mehreren, getrennt voneinander operierenden Gründen stattfindet.

Die "intersektionaler Diskriminierung" beschreibt eine Situation, in der mehrere Gründe gleichzeitig wirken und miteinander interagieren, so dass sie untrennbar sind und zu spezifischen Arten von Diskriminierung führen.

Meistens beschreibt "Mehrfachdiskriminierung" Diskriminierung, die auf der Grundlage mehrerer getrennter Gründe stattfindet, während "intersektionaler Diskriminierung" sich auf eine Situation bezieht, in der mehrere Gründe gleichzeitig funktionieren und miteinander interagieren, so dass sie untrennbar sind und zu spezifischen Arten von Diskriminierung führen.

d. Belästigung (Europäische Sozialcharta, Artikel 26)

Belästigung ist ein besonderer Ausdruck der direkten Diskriminierung, die nach EU-Recht gesondert behandelt wird. Es handelt sich um eine spezifische Form der Diskriminierung im Rahmen der EU-Richtlinien zur Nichtdiskriminierung. Sie war zuvor als besondere Erscheinungsform der direkten Diskriminierung behandelt worden. Die Aufteilung in einen bestimmten Kopf nach den Richtlinien beruht eher darauf, dass diese besonders schädliche Form der diskriminierenden Behandlung herausgearbeitet werden muss als ein Umdenken im konzeptionellen Denken.

e. Spezielle oder spezifische Maßnahmen (Rassendiskriminierungsrichtlinie, Art. 5 und der EU-Charta der Grundlegenden Rechte, artt. 23-26)

Um sicherzustellen, dass jede*r die gleichen Rechte hat, müssen Regierungen, Arbeitgeber und Dienstleister gegebenenfalls besondere oder spezifische Maßnahmen ergreifen, um ihre Regeln und Praktiken an diejenigen mit unterschiedlichen Merkmalen anzupassen. Die Begriffe "besondere" oder "spezifische" Maßnahmen können so gewählt werden, dass sie auch die Beseitigung vergangener Nachteile von Personen mit einem geschützten Merkmal umfassen. Wenn dies verhältnismäßig ist, kann dies eine Rechtfertigung für eine differenzierte Behandlung darstellen.

f. Hassdelikte

Verbrechen, die durch Vorurteile motiviert sind, so genannte Hassverbrechen oder vorurteilsgeleitete Straftaten, betreffen nicht nur die betroffenen Personen, sondern auch die Gemeinschaften und Gesellschaften, denen sie zugeordnet werden insgesamt. Verbrechen wie Drohungen, körperliche Angriffe, Sachschäden oder sogar Morde, die durch Intoleranz gegenüber bestimmten Gruppen der Gesellschaft motiviert sind, werden als Hassverbrechen oder Vorurteils-Verbrechen bezeichnet. Hassdelikte können daher jedes Verbrechen sein, das aufgrund seiner wahrgenommenen Eigenschaften auf eine Person gerichtet ist. Das wesentliche Element, das Hassverbrechen von anderen Verbrechen unterscheidet, ist das vorurteilsgeleitete Motiv.

g. Hassrede

Hassrede im Kontext von Diskriminierung ist die Befürwortung von Hass, der auf einem der geschützten Gründe beruht. Sie umfasst alle öffentlichen Äußerungen, die Hass, Diskriminierung oder Feindseligkeit gegenüber einer bestimmten Gruppe verbreiten, anregen, fördern oder rechtfertigen. Hassreden sind insofern gefährlich als dass sie zu einem wachsenden Klima der Intoleranz gegenüber bestimmten Gruppen beitragen. Verbale Angriffe können in physische Angriffe umgewandelt werden.

Im folgenden Abschnitt wollen wir uns speziell der Bildungsbenachteiligung widmen. Artikel 14 der EU-Charta der Grundrechte garantiert das Recht auf Bildung und den Zugang zur Weiterbildung und zur Berufsausbildung. Die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs im Bereich der Bildung betrifft insbesondere den gleichen Zugang zu Bildungseinrichtungen in einem anderen Mitgliedstaat und den gleichen Zugang zur Finanzierung der Bildung. Jeder EU-Staat hat darüber hinaus eigene Gesetze und Bestimmungen zur Antidiskriminierung. Im Folgenden werden wir den britischen analysieren.

In Großbritannien ist der Equality Act die wichtigste Rechtsquelle in Bezug auf die Frage der Diskriminierung. Der Equality Act 2010 hebt 9 geschützte Merkmale hervor:

1. Alter
2. Geschlecht
3. Rennen
4. Behinderung
5. Religion
6. Schwangerschaft und Mutterschaft
7. Sexuelle Orientierung
8. Geschlechtsumwandlung
9. Ehe und Lebenspartnerschaft

Da sich dieses Modul besonders mit Diskriminierung in Bildungskontexten befasst, wollen wir sehen, wie sich diese konkret manifestieren kann.

Es lassen sich vier Haupttypen von Diskriminierung in der Schule unterscheiden:

- I. **Direkte Diskriminierung** in der Schule ist, wenn ein/e Schüler*in aufgrund von Geschlecht, Behinderung, Rasse, sexueller Orientierung, religiöser Überzeugung oder Alter weniger günstig behandelt wird. Zum Beispiel, wenn angenommen wird, dass ein/e Schüler*in möglicherweise nicht in der Lage ist, ein bestimmtes Maß an Arbeit zu erreichen, weil er/sie behindert ist. In diesen Fällen ist die Handlung selbst unrechtmäßig, und zwar unabhängig davon, ob jemand sie diskriminierend gemeint hat oder nicht.
- II. **Indirekte Diskriminierung** liegt dann vor, wenn Politiken oder Praktiken eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen ohne triftigen Grund mehr als andere betreffen. Zu den durch die Gesetzgebung geschützten Gruppen gehören Gruppen, die durch ihr Geschlecht, ihre Rasse, ihre sexuelle Orientierung, ihre Religion oder Weltanschauung oder ihr Alter definiert sind. Wenn es sich um eine Behinderung handelt, sollten angemessene Anpassungen vorgenommen werden, damit keine indirekte Diskriminierung stattfindet.
- III. **Belästigung** ist ein unerwünschtes Verhalten, z.B. im Zusammenhang mit einer Behinderung oder anderen geschützten Merkmalen, das den Zweck oder die Wirkung hat, die Würde eines/einer Schüler*in zu verletzen oder ein einschüchterndes, feindseliges, erniedrigendes, demütigendes oder beleidigendes Umfeld für den Schüler*innen zu schaffen.
- IV. **Viktimisierung** tritt auf, wenn eine Schule etwas tut, das für eine/n Schüler* in nachteilig ist, weil entweder der/die Schüler* in oder die Eltern oder Geschwister des/der Schüler *in Maßnahmen nach dem Gesetz zur Diskriminierung (z.B. von Behinderten) ergreifen oder zu ergreifen gedenken.

Im schulischen Umfeld ist es vor allem Aufgabe der Lehrkräfte, ein nicht-diskriminierendes Umfeld zu schaffen. Über den rechtlichen Kontext von Diskriminierung hinaus, ist es auch von Bedeutung, dass das Opfer weiß, wie es auf eventuelle Diskriminierungen reagieren kann und an wen es sich wenden kann.

Wenn eine nationale Behörde bei der Umsetzung von EU-Recht gegen die Grundrechtecharta verstößt, sind die nationalen Richter (unter der Leitung des Europäischen Gerichtshofs) befugt, die Einhaltung der Charta zu gewährleisten.

Alle EU-Länder müssen eine nationale Gleichbehandlungsstelle benennen, die für die Förderung der Gleichbehandlung zuständig ist. Diese Stellen sind angehalten Diskriminierungsopfer unabhängig unterstützen und Erhebungen durchführen sowie unabhängige Berichte und Empfehlungen veröffentlichen .

Quelle: https://ec.europa.eu/info/aid-development-cooperation-fundamental-rights/your-rights-eu/how-report-breach-your-rights_en

LERNAKTIVITÄTEN

Im Folgenden stellen wir einige Lernaktivitäten vor, die nach dem Prinzip „learning by doing“ funktionieren und die Lehrer*innen mit ihren Schüler*innen durchführen können, um ihnen den Mehrwert vor Augen zu führen, den Diversität im Klassenzimmer haben kann.



LERNAKTIVITÄT 1 EIN SCHRITT VOR

BENÖTIGTE MATERIALIEN:

- Rollenkarten
- Ein offener Raum (ein Korridor, ein großer Raum oder im Freien)
- Kassetten- oder CD-Player und sanfte/entspannende Musik
- Ein Hut

DAUER: 60 Minuten

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

Wir sind alle gleich, aber einige sind gleicher als andere. In dieser Lernaktivität nehmen die Schüler*innen Rollen an und bewegen sich je nach ihren Chancen und Möglichkeiten im Leben vorwärts.

1. Schaffen Sie eine ruhige Atmosphäre mit einer sanften Hintergrundmusik. Bitten Sie die Schüler*innen um Ruhe.
2. Bitten Sie die Schüler*innen, eine Rollenkarte aus dem Hut zu nehmen. Sagen Sie ihnen, sie sollen sie für sich behalten und niemandem anderen zeigen.
3. Bitten Sie sie, sich hinzusetzen (am besten auf den Boden) und sorgfältig zu lesen, was auf ihrer Rollenkarte steht.
4. Bitten Sie sie nun, sich in die Rolle hinein zu versetzen. Um dies zu unterstützen, lesen Sie einige der folgenden Fragen vor und halten Sie nach jeder Frage inne, um den Schüler*innen Zeit zu geben, zu reflektieren und sich ein Bild von ihrer Rolle und dem dazugehörigen Leben zu machen:
 - o Wie war deine Kindheit? In was für einem Haus hast du gelebt? Welche Art von Spielen hast du gespielt? Welche Arbeit haben deine Eltern verrichtet?
 - o Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du morgens, nachmittags, abends?
 - o Welchen Lebensstil hast du? Wo wohnst du Sie? Wie viel Geld verdienst du im Monat? Was machst du in deiner Freizeit? Was machst du in den Ferien?
 - o Was magst du gerne und wovor hast du Angst?
5. Bitten Sie nun die Schüler*innen, absolut still zu sein, wenn sie sich nebeneinander aufstellen (wie an einer Startlinie)
6. Sagen Sie den Schüler*innen, dass Sie eine Liste von Situationen oder Ereignissen vorlesen werden. Jedes Mal, wenn sie die Aussage mit „Ja“ beantworten können, sollten sie einen Schritt nach vorne machen. Ansonsten sollten sie bleiben, wo sie sind und bewegen sich nicht.
7. Lesen Sie die Situationen nacheinander vor. Machen Sie zwischen den einzelnen Aussagen eine Pause, damit die Schüler*innen Zeit haben, vorwärts zu gehen und sich umzuschauen, um ihre Positionen im Vergleich zu den anderen einzuordnen.

8. Am Ende bitten Sie alle Schüler*innen, ihre endgültigen Positionen zur Kenntnis zu nehmen und sie sich zu merken. Geben Sie ihnen dann ein paar Minuten Zeit, um aus den Rollen herauszukommen, bevor die Nachbesprechung im Plenum beginnt.
9. Beginnen Sie die Nachbesprechung damit, die Schüler*innen zu fragen, was passiert ist und wie sie die Übung empfunden haben. In diesem Zusammenhang können Sie folgende Fragen stellen:
 - o Wie habt ihr euch gefühlt, wenn ihr einen Schritt nach vorn gehen durftet, wie wenn nicht?
 - o Für diejenigen, die oft nach vorne traten, an welchem Punkt habt ihr angefangen zu bemerken, dass andere nicht so schnell vorangekommen sind, wie ihr selbst?
 - o Hatte irgendjemand das Gefühl, dass es Momente gab, in denen seine grundlegenden Menschenrechte ignoriert wurden?
 - o Könnt ihr die Rollen der anderen erraten? (Lassen Sie die Schüler*innen ihre Rollen während dieses Teils der Diskussion offenbaren)
 - o Wie einfach oder schwierig war es, die verschiedenen Rollen zu spielen? Wie habt ihr euch die Person vorgestellt, die ihr gespielt habt?
 - o Spiegelt die Übung in gewisser Weise die Gesellschaft wider? Wie?
 - o Welche Menschenrechte sind bei den einzelnen Rollen bedroht? Könnte jemand sagen, dass seine Menschenrechte nicht respektiert wurden oder dass er keinen Zugang zu ihnen hat
 - o Spiegelt die Übung in gewisser Weise die Gesellschaft wider? Wie?
 - o Welche Menschenrechte stehen bei den einzelnen Rollen auf dem Spiel? Könnte jemand bei seiner*ihrer Rolle sagen, dass seine*ihre Menschenrechte nicht respektiert wurden oder dass er keinen Zugang zu ihnen hatte?
 - o Welche ersten Schritte könnten unternommen werden, um die Ungleichheiten in der Gesellschaft anzugehen?

HANDOUT

Rollen (werden auf verschiedene Karten gedruckt und an die Schüler*innen verteilt, je eine)

<p>Du bist eine arbeit-lose alleinerziehende Mutter.</p>	<p>Du bist die Vorsitzende einer politischen Jugendor-ganisation (deren "Mutter"-Partei jetzt an der Macht ist).</p>	<p>Du bist die Tochter des örtlichen Bankmanagers. Du studierst Wirtschaftswissen-schaften an der Universität.</p>	<p>Du bist der Sohn eines chinesischen Einwanderers, der ein erfolgreiches Fast-Food-Geschäft betreibt.</p>
<p>Du bist ein arabisch-mus-limisches Mädchen, das bei seinen Eltern lebt, die fromm und religiös sind.</p>	<p>Du bist die Tochter des amerikanischen Botschafters in dem Land, in dem du jetzt lebst.</p>	<p>Du bist eine Soldatin, die den obligatorischen Militär-dienst leistet.</p>	<p>Du bist die Besitzerin einer erfolgreichen Import-Ex-port-Firma.</p>
<p>Du bist ein behinderter junger Mann, der sich nur im Rollstuhl bewegen kann.</p>	<p>Du bist ein pensionierter Arbeiter aus einer Fabrik, die Schuhe herstellt.</p>	<p>Du bist ein 17-jähriges Roma-Mädchen, das die Grundschule nie abge-schlossen hat.</p>	<p>Du bist die Freundin eines jungen Künstlers, der hero-inabhängig ist.</p>
<p>Du bist eine HIV-positive Prostituierte mittleren Alters.</p>	<p>Du bist eine 22-jährige Lesbe.</p>	<p>Du bist ein Model afrikan-ischer Herkunft.</p>	<p>Du bist ein 24-jähriger Flüchtling aus Afghani- stan.</p>
<p>Du bist eine arbeitslose Universitätsabsolventin, die sich mit Gelegenheitsjobs über Wasser hält.</p>	<p>Du bist ein obdachloser junger Mann, 27 Jahre alt.</p>	<p>Du bist ein illegaler Einwan-derer aus Mali.</p>	<p>Du bist der 19-jährige Sohn eines Bauern in einem abgelegenen Dorf in den Bergen.</p>

HANDOUT

Liste der Situationen, die vorgelesen werden:

- Du bist nie in ernsthafte finanzielle Schwierigkeiten geraten.
- Du hast eine angemessene Wohnung mit Telefon und Fernseher.
- Du hast das Gefühl, dass deine Sprache, Religion und Kultur in der Gesellschaft, in der du lebst, respektiert werden.
- Du hast das Gefühl, dass deine Meinung zu sozialen und politischen Themen und deine Ansichten gehört werden.
- Andere Menschen holen von dir Ratschläge zu verschiedenen Themen ein.
- Du hast keine Angst davor, von der Polizei angehalten zu werden.
- Du weißt, an wen du dich wenden könntest, wenn du Rat oder Hilfe benötigst.
- Du hast dich noch nie wegen deiner Herkunft diskriminiert gefühlt.
- Du hast einen angemessenen sozialen und medizinischen Schutz.
- Du kannst mindestens einmal im Jahr in den Urlaub fahren.
- Du kannst Freunde zum Essen zu dir nach Hause einladen.
- Du hast ein interessantes Leben und siehst deiner Zukunft positiv entgegen.
- Du kannst studieren und den Beruf deiner Wahl erlernen.
- Du hast keine Angst, auf der Straße oder in den Medien belästigt oder angegriffen zu werden.
- Du kannst an nationalen und lokalen Wahlen teilnehmen.
- Du kannst die wichtigsten religiösen Feste mit deinen Verwandten und engen Freunden feiern.
- Du kannst an einem internationalen Seminar im Ausland teilnehmen.
- Du kannst mindestens einmal pro Woche ins Kino oder Theater gehen.
- Du hast keine Angst um die Zukunft deiner Kinder.
- Du kannst mindestens einmal im Quartal neue Kleidung kaufen.
- Du kannst dich in die Person deiner Wahl verlieben.
- Du spürst, dass deine Kompetenz in der Gesellschaft, in der du lebst, geschätzt und respektiert wird.
- Du kannst das Internet nutzen und davon profitieren.
- Du hast keine Angst vor den Folgen des Klimawandels.
- Du kannst dich im Internet frei bewegen ohne Angst vor Zensur.



LERNAKTIVITÄT 2 WER SIND ICH?

BENÖTIGTE MATERIALIEN:

- Farbstifte / dicke Filzstifte, wenn möglich eine andere Farbe für jede*n Schüler*in
- Je ein Blatt Papier pro Person
- Flipchart-Papier und dazugehörige Stifte

DAUER: 25 Minuten

BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT IN SCHRITTEN:

1. Als Aufwärmübung bitten Sie die Schüler*innen, sich zu Paaren zusammenschließen. Dabei sollen sie so als sähen sie sich zum ersten Mal und stellen sich gegenseitig vor.
2. Bitten Sie die Schüler*innen nun, zu reflektieren, was man beim ersten Treffen über jemand anderen erfahren möchte. Beispiele wären: Name, Alter, Geschlecht, Nationalität, Familienstand, Religion, Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Beruf/Studium, Musikgeschmack, Hobbys, Sport, allgemeine Vorlieben und Abneigungen etc.
3. Erklären Sie nun, dass es im nächsten Schritt darum geht, herausfinden, wie viel jede*r von ihnen mit den anderen in der Gruppe gemeinsam hat. Verteilen Sie Papier und Stifte und bitten Sie jede*n Schüler*in individuell eine Darstellung seiner*ihrer Identität in Form eines Sterns zu zeichnen. Sie sollten die acht bis zehn wichtigsten Aspekte ihrer Identität berücksichtigen und daraus ihren persönlichen Stern zeichnen. Ein Strahl symbolisiert dabei jeweils einen Aspekt.
4. Bitten Sie die Schüler*innen herumzugehen und ihre Sterne zu vergleichen. Wenn sie jemanden finden, mit dem sie einen Strahl gemeinsam haben, sollten sie den Namen dieser Person in die Nähe ihres Strahls schreiben. (Wenn z.B. John und Kate beide einen "Rapper"-Strahl haben, sollten sie den Namen der anderen Person entlang des Strahls schreiben). Nehmen Sie sich dafür 15 Minuten Zeit.
5. Kommen Sie jetzt zurück ins Plenum und bitten Sie die Schüler*innen, darüber zu sprechen, wie individuell jede*r von ihnen war. Sie könnten fragen:
 - o Welche Aspekte der Identität habt ihr gemeinsam und welche sind einzigartig?
 - o Wie ähnlich und wie unterschiedlich sind die Kinder/Jugendlichen in der Klasse? Habt ihr mehr Gemeinsamkeiten oder mehr Unterschiede?
6. Machen Sie abschließend ein Gruppenbrainstorming über diejenigen Aspekte der Identität, die Menschen selbst wählen und diejenigen, mit denen sie geboren werden. Schreiben Sie diese in zwei Spalten auf dem Flipchart auf.
7. Diskutieren Sie nun, was die Schüler*innen über sich selbst und übereinander entdeckt haben und was die Übung mit Menschenrechten zu tun hat. Fragen in diesem Zusammenhang sind:
 - o Was habt ihr über euch selbst gelernt? War es schwer zu entscheiden, welche die zehn wichtigsten Aspekte deiner Identität waren?
 - o Wart ihr überrascht über die Ergebnisse des Sternenvergleichs? Hattet ihr mehr oder weniger Gemeinsamkeiten, als ihr erwartet hattet?
 - o Was denkt ihr über die Vielfalt in der Klasse? Seht ihr Vielfalt als eine Bereicherung oder macht es die Zusammenarbeit schwieriger?
 - o Gab es Aspekte der Identität, auf die es ablehnende Reaktionen gab z.B.: Ich bin kein Fußballfan, kein Fan von Techno-Musik, kein Hundeliebhaber, nicht homosexuell oder nicht christlich.

- o Wie entwickelt sich Identität? Welche Aspekte sind soziale Konstrukte und welche sind angeboren und unveränderbar?
- o Wer hat "Frau" oder "Mann" bzw. „Mädchen“ oder „Junge“ geschrieben? Was assoziiert ihr mit den Wörtern "Frau" und "Mann"? Sind die Assoziationen für beide Geschlechter und für alle Männer und alle Frauen gleich?
- o Wie sehr werden Menschen nach ihrer individuellen Identität und wie sehr nach der Gruppe, der sie angehören, beurteilt?
- o Inwieweit sind Menschen frei in der Wahl ihrer eigenen Identität? Wie wirkt sich ihre Wahl aus auf sie selbst und ihre Gesellschaft, insbesondere auf die Menschenrechte (z.B. Gleichheit)?



LERNAKTIVITÄT 3 ASSOZIATIONEN ZU BILDERN

BENÖTIGTE MATERIALIEN:

- Eine Sammlung von 20 - 30 Fotos, nummeriert (können unter diesem Link heruntergeladen werden: https://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf)
- Ein großer Tisch
- Eine Wandtafel mit Artikeln der UDHR (verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights>)



DAUER: 30 Minuten

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

1. Legen Sie die Bilder auf einem großen Tisch aus.
2. Sagen Sie den Schüler*innen, dass sie individuell arbeiten sollen.
3. Lesen Sie einen der Artikel aus der UDHR vor und schreiben Sie ihn an die Tafel/Flipchart.
4. Bitten Sie die Schüler*innen, sich die Fotos anzuschauen und dasjenige Foto auszuwählen, das ihrer Meinung nach den Artikel am besten darstellt.
5. Bitten Sie dann jede*n Schüler*in der Reihe nach zu sagen, welches Bild er*sie ausgewählt hat und warum.
6. Notieren Sie sich, welche Bilder ausgewählt wurden; schreiben Sie die Zahlen auf die Tafel.
7. Machen Sie vier oder fünf weitere Runden und benennen Sie verschiedene Artikel aus der UDHR. (Wählen Sie eine Mischung aus den bürgerlichen und politischen und den sozialen und wirtschaftlichen Rechten).
8. Schließen sie die Übung ab mit einem Rückblick auf die Lernaktivität selbst und sprechen Sie dann darüber, was die Schüler*innen gelernt haben. Dazu können Sie folgende Fragen stellen:
 - Wie viele unterschiedliche Bilder haben einzelne Schüler*innen in den verschiedenen Runden ausgewählt?
 - Habt ihr im Vergleich zu euren Mitschüler*innen in der gleichen Runde die gleichen Bilder ausgewählt oder hattet ihr sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was die verschiedenen Rechte repräsentiert? Was sagt das darüber aus, wie jede*r von uns die Welt sieht?
 - Sehet euch die Liste auf dem Flipchart an. Welche Fotos wurden am häufigsten ausgewählt? Was war das Besondere an diesen Bildern? Warum wurden sie oft ausgewählt? Hat die Größe oder die Farbe einen Unterschied gemacht, oder war es das Motiv, das entscheidend war?
 - Wurde ein einzelnes Bild ausgewählt, um mehrere verschiedene Rechte zu repräsentieren?
 - War jemand mit der Interpretation eines bestimmten Bildes durch andere Personen nicht einverstanden?
 - Gab es Fotos, die nie ausgewählt wurden? Könnten sie dennoch so interpretiert werden, dass sie ein Menschenrecht repräsentieren? Welches?



LERNAKTIVITÄT 4 THEMENTAGE

Veranstalten Sie den 'Jüdischen Tag', die 'Indische Woche', den 'LGBTQ-Tag' oder die 'Behindertenwoche' und nutzen Sie die Zeit mit ihren Schüler*innen das gewählte Thema zu vertiefen. Suchen Sie Filme und Bücher zu dem Thema aus. Bitten Sie die Schüler*innen in der Kleingruppe an einem der folgenden Themen zu arbeiten und die Ergebnisse anschließend dem Rest der Klasse vorzustellen: Essen, Musik, Spiele, Fakten, Videos.

Beispiel „Arabischer Tag“:

- Musik hören: Oum Kolthoum und Cheb Khalid sind zwei der beliebtesten Sänger.
- Tanzen: Bauchtanz, zeigen Sie ein Video mit Nataly Hay.
- Mittagessen: Mezze vorbereiten, eine Auswahl an kleinen Gerichten als Vorspeise und Falafel.
- Einen arabischen Film anschauen: "Wajda"...



LERNAKTIVITÄT 5 DEBATTEN UND DISKUSSIONEN FÜHREN

Teilen Sie Ihre Klasse in 2 Teams auf. Geben Sie einem Team eine provokante Ausgangsthese über ein kontroverses Thema z.B. „alle Menschen sollten Vegetarier sein“; „Gebete sollten in Schulen nicht erlaubt sein“; „Rassismus existiert nicht mehr“. Dieses Team muss diese Aussage verteidigen. Bitten Sie das andere Team um Statements und Gegenargumente, die sich auf die Anfangsthese beziehen. Diskutieren Sie anschließend mit den Schüler*innen: Wie fühlen sich beide Teams danach? Welches Team wäre euch lieber gewesen und warum?

QUELLEN

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/discrimination>

https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-handbook-non-discrimination-law-2018_en.pdf

<https://www.gov.uk/discrimination-your-rights>

<http://najc.ca/human-rights-guide/what-are-some-examples-of-discrimination/>

<https://www.citizensadvice.org.uk/family/education/discrimination-in-education/overview-of-discrimination-in-education/>

<https://www.citizensadvice.org.uk/law-and-courts/discrimination/>

<https://www.gov.uk/government/publications/prevent-duty-guidance>

<https://childlawadvice.org.uk/information-pages/radicalisation-in-schools-and-the-prevent-duty/>

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439598/prevent-duty-departmental-advice-v6.pdf

https://ec.europa.eu/info/aid-development-cooperation-fundamental-rights/your-rights-eu/how-report-breach-your-rights_en

<https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/classroom-equality-diversity/>

<https://www.coe.int/en/web/compass>

https://ec.europa.eu/info/aid-development-cooperation-fundamental-rights/your-rights-eu/how-report-breach-your-rights_en

<https://www.stephensons.co.uk/site/individuals/education/discriminationasagroundforappeal/>

MODUL 7: GLOBALE KONFLIKTE UND MENSCHENRECHTE

EINLEITUNG

Dieses Modul soll Lehrer*innen unterstützen, internationale Konflikte, Menschenrechte und Konfliktlösung in der Schule zu thematisieren. Globale politische Konflikte sind Themen, die sensibel und kontrovers aufgegriffen werden müssen, besonders in Schulklassen, in denen Schüler*innen auf verschiedenen Seiten eines Konflikts stehen. Insbesondere dann ist es wichtig, einen Raum für den demokratischen Dialog über solch kontroverse Themen in der Schule zu schaffen, einen Ort an dem es verschiedene Meinungen geben darf und wo verschiedene Stimmen gehört werden. Ein solcher Ort kann helfen, Ausgrenzung und Polarisierung zu verhindern, die im Extremfall in Extremismus münden können.

LERNZIELE

- Die Schüler*innen erhalten einen Überblick über die vielen aktuellen globalen Konfliktzonen und lernen, wo es friedliche Zonen und Regionen gibt.
- Die Schüler*innen werden in einer kritischen und nuancierten Sicht auf globale Konflikte bestärkt, indem sie Folgendes lernen, A) die Vielfalt der Gründe und Hintergrundfaktoren, die in verschiedenen Konflikten involviert sind, und B) die dynamische Dimension von Konflikten, d.h. dass Konflikte nicht dauerhaft und statisch sind und auf verschiedene Weise beendet werden können.
- Die Schüler*innen erwerben Wissen und Verständnis für die Menschenrechte und werden bestärkt sich zu engagieren, z.B. durch aktive Teilnahme an Aktivitäten, die sich für Frieden und Gleichheit einsetzen.
- Die Schüler*innen gewinnen ein Verständnis für Konfliktlösung, friedensstiftende und friedenserhaltende Arbeit durch praktische Aktivitäten zur Konfliktlösung.

THEORETISCHER HINTERGRUND

Schüler*innen sollen zu aktiven Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft heranwachsen. Dazu müssen Schulen einen sicheren Raum bereitstellen, in dem Lehrkräfte ihre Schüler*innen (insbesondere diejenigen, die am Rande der Gesellschaft stehen und sich ausgegrenzt fühlen) einladen, ihre Ideen in einem integrativen Umfeld zu erforschen (RAN 2018).

Kontroversen, Konflikte und eine Pluralität von Positionen sind grundlegende Bestandteile einer demokratischen Gesellschaft. Gleichzeitig sind diese oft hochkomplex. Vor diesem Hintergrund müssen Schulen nationale und internationale Konflikte in pädagogisch aufbereiteter und konstruktiver Weise

aufgreifen, um sie für Schüler*innen, die in einer globalisierten Welt leben, verständlich zu machen. Eine besondere Herausforderung dabei ist es, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich das Engagement und die Perspektiven der Schüler*innen entfalten können. Die Schule hat die Aufgabe, das aktive Engagement der Schüler*innen anzuregen und offen für deren Ideen in diesem Zusammenhang sein.

Politische und ideologische Faktoren können in einem komplexen Zusammenspiel mit anderen Faktoren bei der Radikalisierung eine Rolle spielen. Laut Magnus Ranstorp gehören zu den politischen Faktoren u.a. Beschwerden, die sich um die Opferrolle gegen die westliche Außenpolitik und die militärische Intervention ranken". (RAN 2016). Schüler*innen können aber auch durch rechte politische Parolen und eine fremdenfeindliche Betonung des Versagens des konventionellen politischen Systems, mobilisiert werden. Der Prozess einer offenen demokratischen Diskussion beinhaltet die Auseinandersetzung mit kontroversen und widersprüchlichen Interessen. Polarisierung kann nicht durch die Missachtung sensibler Themen in Frage gestellt werden. (RAN 2018).

Internationale Konflikte, Politik und militärische Angriffe und Interventionen können auch sehr kontrovers gesehen werden - in unterschiedlicher Weise für verschiedene Menschen.

An ihrer Schule sind vielleicht Schüler*innen, in deren Familie Flüchtlinge aus Kriegsgebieten oder Ländern sind, die Ziel von militärischen Angriffen und Interventionen amerikanischer oder europäischer Truppen sind oder waren. Schüler*innen, die möglicherweise Verwandte verloren haben oder immer noch Verwandte in solch gezielten und konfliktbeladenen Gebieten haben. Andere haben vielleicht Familienmitglieder, die Soldaten in internationalen Militärinterventionen waren. Oder wieder andere können Verwandte haben, die sich militärischen Gruppen in Kriegsgebieten angeschlossen haben. Schließlich kann die Polarisierung in der Klasse auch Schüler*innen mit einer stark fremdenfeindlichen Einstellung gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen umfassen.

Dieses Modul zielt darauf ab, Lehrer*innen zu unterstützen, einen sicheren Raum in der Schule zu schaffen, in dem Schüler*innen auf respektvolle und offene Art und Weise, die unterschiedlichen Sensibilitäten und Erfahrungen in Bezug auf die behandelten Themen berücksichtigen, untersuchen und Dialoge über Themen führen können, die sie beschäftigen. Die Lernaktivitäten zielen darauf ab, die Basis für ein tieferes und weniger populistisches Verständnis globaler Themen im Zusammenhang mit Frieden und Konflikten zu schaffen, sowie eine Basis für das aktive Engagement von Schüler*innen bereitzustellen, an Lösungen in einer globalen Welt zu arbeiten.

DIDAKTISCHE UND METHODISCHE HINWEISE FÜR LEHRKRÄFTE:

- Seien Sie sich als Lehrkraft Ihrer eigenen Normen, Überzeugungen und Werte bewusst, sowie der möglichen Auswirkungen dieser auf Ihren Unterricht über kontroverse Themen.
- Seien Sie sich der Vor- und Nachteile bewusst, wenn Sie Ihre eigenen Überzeugungen und Werte den Schüler*innen gegenüber offenbaren, und entwickeln Sie eine persönliche Strategie im Umgang damit dazu.
- Sie können je nach den Umständen mit verschiedenen Unterrichtsrollen und -ansätzen experimentieren, z.B. mit der Lehrkraft als "neutraler Vorsitzender", "ausgewogener" Ansatz, "Anwalt des Teufels" und "erklärtes Engagement". Siehe: "Teaching Controversial Issues. Professional development pack for teachers". Council of Europe, 2015, S. 15 - 21) <http://www.worldwise-schools.ie/wp-content/uploads/2018/02/Teaching-Controversial-Issues-Professional-Development-Pack-for-Teachers-Council-of-Europe.pdf>. Hier finden Sie auch Ideen, wie Sie mit ihren Schüler*innen im Unterricht Grundregeln aufstellen können, sowie über Entpersonalisierungs- und Distanzierungsstrategien, den Einsatz von strukturierten Diskussionsformaten, sowie Ideen, um aus spontanen Fragen und kontroversen Äußerungen positive Unterrichtsmöglichkeiten zu machen.

LERNAKTIVITÄTEN



LERNAKTIVITÄT 1 GLOBALE KONFLIKTE

BENÖTIGTE MATERIALIEN:

- Atlas
- Leere Weltkarten (erhältlich unter: www.eduplace.com/ss/maps/)
- Kopie von "Snapshot of the global state of peace"
<http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/06/GPI-2019-A3-map-posterweb.pdf>
- Farbstifte (grün und rot)
- Post-its
- Große Blätter Papier

DAUER: 45 Minuten

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

1. Gruppenarbeit: Teilen Sie die Schüler*innen in Gruppen ein. Weisen Sie sie an, die folgenden Fragen zu diskutieren:
 - Welche Länder haltet ihr für die friedlichsten? Warum?
 - Welche Länder haltet ihr für die am wenigsten friedlichen? Warum?
2. Markieren Sie die Länder auf einer leeren Karte
3. Platzieren Sie Post-its/´ auf einem großen Blatt Papier mit einer leeren Karte an der Wand
4. Jede Gruppe erklärt ihre Wahl der Länder
5. Überprüfen Sie die Ergebnisse, indem Sie sie mit der Kopie „Snapshot of the global state of peace“ vergleichen
6. Nennen Sie diejenigen Länder, die im ersten Schritt nicht genannt wurden.
7. Erstellen Sie eine Liste der 10 friedlichsten und 10 am wenigsten friedlichen Länder nach Snapshot
8. Markieren Sie die Länder auf einer leeren Karte (friedlich = grün, am wenigsten friedlich = rot)



LERNAKTIVITÄT 2

WORUM GEHT ES BEI SCHWEREN KONFLIKTEN UND KRIEG? Verständnis der Ursachen von internationalen Konflikten und Kriegen

BENÖTIGTE MATERIALIEN:

- Große leere Poster zum Beschreiben
- Farbige Stifte
- Post-its
- Computer und Internetzugang

DAUER: zwischen 1 ½ Stunden und 2 ½ Stunden

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

1. Einigen Sie sich auf Definitionen.
Zum Beispiel
Krieg ist die Anwendung von Gewalt und Zwang in einem bewaffneten Konflikt.
Eine Krise ist ein intensiver Konflikt zwischen Staaten, der zu bewaffneten Aktionen führen kann.
2. Die Schüler*innen diskutieren in Gruppen, was sie als Ursache für schwere Konflikte und Kriege ansehen.
3. Jede Ursache wird auf ein Post-it oder ein Stück Papier geschrieben, jede Gruppe erklärt ihre Wahl im Plenum und platziert die Post-its auf einem großen Stück Papier oder an der Wand.
4. Diskutieren Sie im Plenum, wie Sie die Ursachen in Kategorien einordnen können. Wenn möglich mit der ganzen Klasse. Alternativ können Sie als Lehrer*in ein Poster mit Kategorien erstellen.
5. Die Post-its werden unter den entsprechenden Kategorien platziert.

HINWEISE FÜR LEHRKRÄFTE:

- Beispiele für Ursachen könnten zum Beispiel sein:
 - o Machtambitionen von Personen oder Gruppen, wirtschaftlicher Gewinn, Nationalismus, Verteidigung, Ungleichheit (politisch, sozial, wirtschaftlich), Armut, hohe Arbeitslosigkeit, Unterdrückung
 - Beispiele für Ursachenkategorien könnten sein:
 - o Land- oder Gebietsstreitigkeiten
 - o Politik und Ideologie
 - o Zugang zu Ressourcen. (Wasser, Öl, Metalle etc.)
 - o Die Politisierung von ethnischen/kulturellen/ religiösen Identitäten
6. Jede Gruppe wählt einen ernststen Konflikt oder Krieg aus. Sie können einen Krieg oder Konflikt integrieren, der sie vorher im Unterricht behandelt haben.
 7. Die Gruppen recherchieren Ursachen für den gewählten Konflikt/Krieg und präsentieren ihn im Plenum.

Weiterführendes Material für die Recherche:

Sie sehen sich einen Film auf You tube an oder lesen/schreiben kurze Beschreibungen (z.B. <https://www.weforum.org/agenda/2018/06/using-human-suffering-as-a-political-tool/>)

Beispiele für Filme:

Seven years of war in Syria explained https://www.youtube.com/watch?v=CoL0L_DbuQQ

Syria´s war: who is fighting and why <https://www.youtube.com/watch?v=JFpanWNgfQY>



LERNAKTIVITÄT 3

MENSCHENRECHTE - die Rechte der Menschen in Frieden und in Konflikten

BENÖTIGTE MATERIALIEN:

- Computerzugang oder Ausdruck der UN-Menschenrechtserklärung (Sie können die formelle Erklärung oder die kinderfreundliche Version wählen - siehe Links unten)
- Große Blankopapiere für Gruppenarbeiten
- Dicker Filzstift zum Beschreiben der Poster

DAUER: 1 ½ - 2 Stunden

INFORMATIONEN FÜR LEHRKRÄFTE ÜBER MENSCHENRECHTE UND DEREN BEZIEHUNG ZU GEWALTSAMEN KONFLIKTEN:

In einem bewaffneten Konflikt werden Menschenrechte häufig verletzt. Darüber hinaus entstehen Gewaltkonflikte sehr oft in Situationen mit einem hohen Grad an Menschenrechtsverletzungen: wenn z.B. bestimmte Gruppen nicht an Entscheidungsfindungen teilhaben, erschwerten Zugang zu Gesundheit, Bildung und dem Rechtssystem haben, von Folter in Gefängnissen betroffen sind etc.

Daraus kann abgeleitet werden, dass ein Weg, bewaffnete Konflikte zu verhindern, der Schutz von Menschenrechten ist. Menschenrechtsverletzungen sind eine Ursache für viele gewaltsame Konflikte, und wenn die Menschenrechte nach einem Friedensabkommen verbessert werden, wird das Risiko neuer gewaltsamer Konflikte minimiert.

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

SCHRITT 1:

Stellen Sie die Lernaktivität vor, indem Sie den historischen Kontext für die Erstellung der UN-Menschenrechtserklärung erläutern:

Der Zweite Weltkrieg brachte die Industrialisierung des Völkermords mit sich, als 6 Millionen Juden, zwischen 200.000 und 500.000 Roma, sowie Behinderte und Homosexuelle aufgrund einer Ideologie des biologischen Rassismus getötet wurden. Um Individuen und Bevölkerungsgruppen vor erneuten Übergriffen zu schützen, wurde 1948 die Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen von den Mitgliedsstaaten unterzeichnet.

Die in der Erklärung beschriebenen Rechte sind Grundrechte, die jedem Menschen aufgrund seines Status als Mensch zustehen. Dies impliziert zwei grundlegende Aspekte, die wichtig in der Auseinandersetzung mit Menschenrechten sind:

- Die Menschenrechte sind universell. Sie gelten für jeden - jeden Menschen auf der Erde.
- Die Menschenrechte sind nicht vom Status einer Person abhängig. Sei es der soziale, wirtschaftliche, politische usw. Status. Sie sind an den Status als Mensch gebunden. Jeder Mensch hat ein angeborenes Menschenrecht.

Weiterführende Informationen erhalten Sie unter diesen Links:

<https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

<https://www.un.org/en/sections/universal-declaration/history-document/index.html>

<https://menneskeret.dk/viden/skoletjenesten/grundskolen/udskoling>

<https://menneskeret.dk/viden/laeringsportalen/film>

SCHRITT 2:

- Verteilen Sie Kopien der Erklärung der Menschenrechte an die Schüler*innen. Wenn Sie Computer benutzen, gehen Sie über diesen Link: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Je nach Alters- und Lernstands-Niveau Ihrer Schüler*innen können Sie diese vereinfachte Version der Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen verteilen: <https://www.youthforhumanrights.org/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-1-15.html>
- Wenn die Schüler*innen mit der vereinfachten Version arbeiten, lassen Sie sie wissen, dass es sich um eine vereinfachte Version handelt, und stellen Sie sicher, dass die formale Version auch in der Klasse vorhanden ist.
- Es wird empfohlen, dass eine oder beide Kopien nach der Arbeit mit diesem Thema an der Wand im Klassenzimmer aufgehängt wird, um die Inhalte nachhaltig zu verankern.
- Weisen Sie die Schüler*innen an, die Einleitung und die verschiedenen Artikel der Erklärung der Menschenrechte zu lesen. Sie können auch Teile der Erklärung und bestimmte Artikel gemeinsam durchgehen. Optional können Sie die Einführung (die Präambel) überspringen.
- Optional: Wenn Ihre Schüler*innen feststellen, dass die Erklärung in einer komplizierten und unzugänglichen Sprache verfasst ist, können Sie die Erklärung umformulieren. Geben Sie den Schüler*innen die Aufgabe, die Rechte in ihrer eigenen Version in einer klaren und unmissverständlichen Sprache neu zu formulieren. Teilen Sie die Schüler*innen in Gruppen von 3-4 Personen ein und geben Sie jeder Gruppe 4-5 Artikel, mit denen sie arbeiten können. Das Ziel ist es, einen Text zu erstellen, der:
 - o nicht missverstanden werden kann
 - o verständlich und ohne Lücken ist
 - o von Menschen auf der ganzen Welt gelesen und verstanden werden kann
 - o so formuliert ist, dass die meisten Länder es unterschreiben würden.
- Hängen Sie die Texte der Schüler*innen im Klassenzimmer auf.

SCHRITT 3:

Teilen Sie die Schüler*innen in Gruppen von 2-3 Personen auf. Jede Gruppe macht sich Notizen von ihren Diskussionen und Antworten auf die Fragen und fasst ihre wichtigsten Punkte und Gründe auf ihrem Poster zusammen. Die Poster werden anschließend an der Wand des Klassenraums aufgehängt.

Fragen für die Gruppenarbeit:

- a) Was hat eure Aufmerksamkeit erregt? Wart ihr von einem der Artikel, den ihr gelesen habt, überrascht?
- b) Was glaubt ihr, was damit gemeint ist, dass die Menschenrechte universell sind?
- c) Findet 3-4 Rechte, die ihr besonders wichtig findet. Diskutiert, warum ihr diese Rechte wichtig findet.
- d) Die Forschung hat dokumentiert, dass bewaffnete Konflikte durch die Verbesserung der Menschenrechte verhindert werden können. Welches der Rechte kann eurer Meinung nach bewaffnete Konflikte besonders verhindern?

SCHRITT 4:

Die Ergebnisse aus der Gruppenarbeit und den Reflexionen können entweder im Plenum oder jeweils von zwei nebeneinandersitzenden Gruppen, besprochen werden, indem sie sich gegenseitig ihre Gedanken und Antworten vorstellen und diskutieren.



LERNAKTIVITÄT 4

DIE AUSWIRKUNGEN DES KRIEGES AUF KINDER UND IHRE FAMILIEN

Lernziel: Die verschiedenen Konsequenzen für die Zivilbevölkerung verstehen und unterscheiden

SCHRITT 1:

Macht eine Liste mit dem, was Kinder grundsätzlich brauchen, um ein gutes Leben zu führen. Welche Bedürfnisse sind am wichtigsten?

SCHRITT 2:

Vergleicht diese Liste mit den Konventionen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes.

- Sehen Sie mit den Schüler*innen den Film unter diesem Link:
<https://www.youtube.com/watch?v=TFMqTDIYI2U>
- Rechte des Kindes (Film): : <https://www.youtube.com/watch?v=qTiCCyfgroE>
- UN-Kinderrechte leicht lesbar: <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/un-convention-rights-child-child-friendly-language>

Könnt ihr die Liste nach dem Ansehen des Materials ergänzen?

Welche Rechte und Bedürfnisse würden eurer Meinung nach in einem Krieg verletzt werden?

Beschreiben Sie die Regeln des Krieges - das Humanitäre Völkerrecht. Lesen/Sehen Sie mit den Schüler*innen folgenden Text/Film:

- UN: Schutz der Zivilbevölkerung: <https://peacekeeping.un.org/en/protecting-civilians>
- Weitere Filme:
 - o Wie sind die Regeln des Krieges? <https://www.youtube.com/watch?v=R26ltwNHZ5A>
 - o Was ist im Krieg nicht erlaubt? <https://www.youtube.com/watch?v=vS7hMricwm0>

Machen Sie mit den Schüler*innen eine Liste der Verstöße gegen die Kriegsregeln:

- Welche Auswirkungen sind die schwerwiegendsten?
- Die dauerhaftesten?

Versuchen Sie, die Verstöße in Kategorien zu trennen (physisch, psychisch, wirtschaftlich...)

- Filme:
 - o Top 10 der schlimmsten Verstöße gegen die Kriegsregeln:
<https://www.youtube.com/watch?v=5aU8ezyjqPM>
 - o Syrian kids explain the war (film): <https://www.youtube.com/watch?v=2iz2tNiRpeY>
 - o Syrian refugee children speak out: <https://www.youtube.com/watch?v=jyscRA5CY68>



LERNAKTIVITÄT 5

KONFLIKTLÖSUNG, FRIEDENSSTIFTENDE UND FRIEDENSERHALTENDE MASSNAHMEN

BENÖTIGTE MATERIALIEN:

- Ausdrucke der Fallbeschreibung (siehe Anhang)
- Computer
- Internetzugang

DAUER: 1 ½ - 2 Stunden

SCHRITTWEISE BESCHREIBUNG DER LERNAKTIVITÄT:

SCHRITT 1:

Zeigen Sie den Schüler*innen die interaktive Karte der aktuellen friedenserhaltenden Operationen der Vereinten Nationen (erhältlich unter: <https://peacekeeping.un.org/en/where-we-operate>)

Weisen Sie die Schüler*innen an, sich zu zweit zusammenschließen, sich durch die Karte zu klicken und sich über die verschiedenen Friedenssicherungsaktivitäten der Vereinten Nationen zu informieren (20-30 Minuten).

SCHRITT 2:

Geben Sie den Schüler*innen Ausdrucke des folgenden Falles zum Lesen:

Zwei Gruppen in einem Land sind in einen Konflikt geraten. Die eine Gruppe, "die orangefarbene Gruppe", hat sich über 200 Jahre hinweg in der Politik des Landes durchgesetzt, ist bei weitem die wohlhabendste und hat die höhere Bildung. Die andere Gruppe, "die blaue Gruppe", arbeitet in schlecht bezahlten Berufen und hatte nie gleichberechtigten Zugang zu Bildung. Die beiden Gruppen leben in relativ getrennten Gebieten in verschiedenen Teilen des Landes.

Eines Tages explodieren 6 Bomben und mehr als 2000 Menschen werden getötet. Es wird festgestellt, dass es sich bei den Tätern um eine Partisanengruppe handelt, deren Mitglieder zur blauen Gruppe gehören. Ein bewaffneter Konflikt breitet sich aus und entwickelt sich zu einem Bürgerkrieg, in den die gesamte Bevölkerung hineingezogen wird. Die blaue Gruppe erhält militärische Unterstützung aus einem Nachbarland. Nach 2 Jahren gelingt es der UNO, einen Waffenstillstand auszuhandeln. Zu diesem Zeitpunkt hat die blaue Gruppe die Kontrolle über einen kleinen Landfrieden und die gelbe Gruppe die Kontrolle über den verbleibenden größeren Teil des Landes. Das kleine Stück Land ist zwar flächenmäßig sehr klein, aber es umfasst die einzige natürliche Ressource in der gesamten Region: große Mengen an Öl unter der Erde, die weltweit zu hohen Kosten verkauft werden. Das große Gebiet, das die orange Gruppe besitzt, umfasst keine Ressourcen. Aber die orange Gruppe verfügt über Bildungsressourcen und eine wohlhabende Bevölkerung durch die jahrelange wirtschaftliche Ungleichheit und den ungleichen Zugang zu Bildung.

SCHRITT 3:

Teilen Sie die Klasse in 4 Gruppen ein. Zwei der Gruppen - die Friedensplan-Gruppen - müssen Pläne ausarbeiten, die beide Gruppen überzeugen, die Kämpfe zu beenden und zu einer endgültigen friedlichen Lösung zu führen. Nutzen Sie alle relevanten Informationen, die helfen können, Kompromisse zu finden, die für beide Gruppen ratsam sind und zu einer nachhaltigen Lösung führen. (30 Minuten)

Die anderen beiden Gruppen repräsentieren jede der beiden Bevölkerungsgruppen - die orangefarbene und die blaue Volksgruppe. Die Schüler*innen in jeder dieser Gruppen müssen die Situation diskutieren und 3-5 Forderungen erreichen, von denen sie glauben, dass sie die Gruppeninteressen wahren und Gerechtigkeit und Frieden herstellen können. (30 Minuten).

SCHRITT 4:

Von den vier Gruppen treffen sich nacheinander jeweils zwei: Jede Friedensplangruppe trifft sich entweder mit der blauen oder der orangenen Gruppe. Die Aufgabe besteht nun darin, zu versuchen, eine Lösung zu verhandeln.

SCHRITT 5:

Die Klasse trifft sich im Plenum, wo die Verhandlungsgruppen (die 2 Gruppen, eine Friedensplangruppe und eine "Bevölkerungsgruppe") gemeinsam den Prozess und die Ergebnisse präsentieren.

WEITERFÜHRENDES MATERIAL UND LITERATUR:

“Teaching Controversial Issues. Professional development pack for teachers”. Council of Europe, 2015 <http://www.worldwiseschools.ie/resource-item/controversial-issues-conor-harrison/teaching-controversial-issues-professional-development-pack-for-teachers-council-of-europe/>

UN on the history of the right of the child: <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/children/>

UN on the principles of the Convention of the rights of the Child: https://www.unicef.org/rightsite/237_202.htm

UN Convention on the right of the child in child friendly language: <https://www.unicef.org/rightsite/files/uncrcchild-friendlylanguage.pdf>

A short film about the Convention of the Right of the child (in danish): <https://www.youtube.com/watch?v=kCX1DgZdCes&feature=youtu.be>

http://humanrightseducation.dk/Temapakker/PDF/Vejledning_til_forl%C3%B8b_3_Undervisning_i_menneskerettigheder.pdf

In this report (in danish) you can read the basic information about the interpretation, implementation and surveillance of Human Rights in Denmark:

https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/status/2015-16/delrapporter_med_issn/status_2015-16_-_delrapport_om_introduktion_til_issn.pdf

A short film about the International Humanitarian Law: <https://www.icrc.org/en/document/what-are-rules-of-war-Geneva-Conventions>

Compasito manual on Human Rights Education for Children (2009). Available at: <http://www.eycb.coe.int/compasito/>

Materials for teachers about human rights – a resource from Amnesty International (in english and available in other languages): <https://www.amnesty.org.uk/resources/teaching-pack-everyone-everywhere-human-rights-secondary-school#.WHyhiLnz5SU>

On the relation between human rights and armed conflict (in Danish):

<https://samf.ku.dk/presse/kronikker-og-debat/menneskerettigheder-forebygger-vaebnede-konflikter/>

Short films about Human Rights: <https://www.youtube.com/watch?v=pRGhrYmUjU4>

PARTNER



**CENTRO SVILUPPO
CREATIVO
DANILO DOLCI**

KOORDINATOR

CENTRO PER LO SVILUPPO CREATIVO DANILO DOLCI / ITALIEN
WWW.DANILODOLCI.ORG



**BLINC – BLENDED LEARNING
INSTITUTIONS COOPERATIVE / DEUTSCHLAND**
WWW.REVEAL-EU.ORG



MERSEYSIDE EXPANDING HORIZONS / GROBBRITANNIEN
WWW.EXPANDINGHORIZONS.CO.UK



KMOP – SOCIAL ACTION AND INNOVATION CENTER / GRIECHENLAND
WWW.KMOP.GR



MHTCONSULT APS / DÄNEMARK
MHTCONSULT.DK



COMPASS GMBH / ÖSTERREICH
WWW.COMPASS4YOU.AT



**FONDAZIONE HALLGARTEN FRANCHETTI
CENTRO STUDI VILLA MONTESCA / ITALIEN**
WWW.MONTESCA.IT

© PRACTICE - 2018-1-IT02-KA201-048442



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.