

Die Wille gGmbH

Mekka nicht rum



frag warum...

Erfahrungen und Strategien
im Umgang mit interreligiösen Konflikten
in der pädagogischen Arbeit

Einleitung	2
A. Sozio-Pädagogischer Ansatz	5
1. »Was guckst du?« – Interreligiöse Zusammenarbeit auf Augenhöhe	5
2. »Alles wirkliche Leben ist Begegnung« – Innere Haltung der Trainerinnen und Trainer und Zusammenarbeit im Tandem	11
3. »So was trage ich doch nicht...!« – Konflikte – Identitäten – Religionen	14
4. »Was weißt du über mich?« – Ressourcen orientierte Konfliktbearbeitung	18
5. »Was man selbst nicht (immer) in der Hand hat« – Rückkopplungseffekte	23
B. Methoden: Interreligiöses Konflikttraining für Jugendliche	27
1. Konzeption – Ziele, Themen, Umsetzung	27
2. Module	31
I. Persönliche Identität	31
• Identitätskette	31
II. Familien-Identität (Biografiearbeit)	33
• Familienstammbäume	33
• Elterninterviews und Eltern als Gäste	35
III. Zugehörigkeiten im Spannungsfeld von Identitätsstärkung und Ausgrenzungserfahrungen	37
• Sticker-Übung	38
• Talkshow »Wer ist Deutschland?«	40
IV. Konfliktodynamik und Faktoren der Eskalation und Deeskalation von Konflikten	43
• Stühle-Übung	43
V. Aufbrechen von Stereotypisierungen und Perspektivwechsel	46
• Zitronen-Übung	46
• Mann-Maus-Übung	48
Impressum	52

EINLEITUNG

Seit nunmehr sieben Jahren engagiert sich das Team der »Jerusalemkirche – Forum für interreligiöse Bildung« für interreligiöses Lernen. Als gemeinsames Projekt der »Die Wille gGmbH« und des »Evangelischen Kirchenkreises Berlin Stadtmitte« entwickelt und veranstaltet das Forum Workshops und Seminare für Jugendliche und Erwachsene mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründen.

»Mekka nicht rum – frag warum...« – Diese humorvolle, ein wenig flapsige Aufforderung zum Nachdenken stellen wir der neuen Broschüre im Projekt »Streitfall Religion? – Interreligiöse Kompetenz und Konfliktbearbeitung« voran. Mit der Arbeit im Forum für interreligiöse Bildung möchten wir auffordern, Interesse und Neugier für zunächst Fremdes zu entwickeln, Dinge, die wir nicht verstehen, die Fragen aufwerfen, nicht einfach stehen zu lassen, sich nicht abzufinden mit einfachen Antworten, einen Schritt weiterzugehen und genauer hinzuschauen.

Gleichzeitig ist dies eine Aufgabe, der sich das aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener Kulturen und Religionen bestehende Team im Forum immer wieder stellen muss. Das ist nicht immer einfach, weil Fremdes irritieren und verunsichern, eigene Positionen in Frage stellen kann. Zudem hat das Verharren in den eigenen Vorstellungen und Bildern von der Welt eine wichtige Funktion für die Handlungsfähigkeit von Menschen. Die Komplexität der Welt macht es uns nicht leicht, den eigenen Weg zu gehen und Menschen neugierig zu begegnen, die andere Feste feiern, einer Religion angehören, die uns fremd ist oder mit einem zunächst sehr fern erscheinenden Wertesystem leben.

Vor diesem Hintergrund wollen wir im Forum einen Raum schaffen, in dem Jugendliche und Erwachsene Interesse am Anderen, Fremden entwickeln, Fragen stellen und die eigenen und fremden Erzählungen miteinander teilen können.

Interreligiöses Lernen gelingt aus unserer Sicht am besten, wenn alle Sinne angesprochen werden, denn gerade in Religionen werden Menschen ganzheitlich und nicht nur auf der kognitiven Ebene angesprochen. Es geht uns sowohl um das Wahrnehmen, Erleben, Sehen, Erschmecken und Ertasten religiöser Inhalte und Ausdrucksformen als auch um die kritische Reflexion dieser Erfahrungen. Gleichzeitig erleben wir wie gemeinsames Handeln die Verständigung von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Religion unterstützt und verstärkt. Dies haben wir in den Broschüren »Handfest(e) – Lernen mit Kopf und Hand« und »Streitfall Religion?« dargestellt.

Mit der vorliegenden Veröffentlichung möchten wir Sie einladen, die Erfahrungen und Ansätze in der interreligiösen Bildung, und insbesondere im Umgang mit interreligiösen Konflikten, kennen zu lernen und zu teilen. Kolleginnen und Kollegen berichten von ihren Erfahrungen der letzten drei Jahre aus der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, mit Lehrenden und welche Schlussfolgerungen sie daraus für die interreligiöse Bildung ziehen.

Ausgehend von Beispielen aus der Praxis wird im **Teil A Sozio-Pädagogischer Ansatz** beschrieben, was uns in der interreligiösen Bildungsarbeit leitet, welches die Grundlagen und Grundbedingungen der Arbeit im Forum für interreligiöse Bildung sind, und wie diese Arbeit in gesellschaftliche und politische Entwicklungen eingebettet ist. Dies geschieht aus einer erfahrungsbezogenen Perspektive, die den theoretischen Diskurs dort einbezieht, wo er für die Praxis, für die Arbeit mit jungen Frauen und Männern sinnvoll und weiterführend erscheint, jedoch ohne den Anspruch, diesen in seiner Vielfältigkeit darzustellen oder zu diskutieren.

Die Arbeit im Forum für interreligiöse Bildung wird von einem evangelischen Träger in der Verantwortung einer evangelischen Theologin und einer evangelischen Pädagogin durchgeführt. Angesichts dieser Strukturen und einer christlichen Geschichte, die auch von Gewalt und Abwertung gegenüber Andersdenkenden geprägt ist, erfordert die Arbeit im interreligiösen Team und mit externen Expertinnen und Experten anderer Religionen immer wieder die Reflexion der eigenen Stereotype und Schemata. Es ist Achtsamkeit notwendig, um abwertende und diskriminierende Verhaltensweisen zu erkennen, die aus unserer Zugehörigkeit zu einer Mehrheit bzw. Minderheit resultieren und somit eine Begegnung zwischen Menschen verhindern.

Hilfreich erscheint uns vor diesem Hintergrund ein Menschenbild, das die Einzigartigkeit und Würde eines jeden Menschen unabhängig von Herkunft, Bildung, Alter, Beruf und Geschlecht in den Mittelpunkt stellt. Wir können niemals die Andere oder den Anderen in ihrer bzw. in seiner Ganzheit/Vollständigkeit wahrnehmen und wollen im Miteinander achtsam sein für Macht und Einfluss, für Selbstbestimmung behindernde Strukturen. Dies gelingt häufig auch deshalb nicht, weil wir Menschen sind, die Fehler und Schwächen haben, die begrenzt sind und schuldig an ihrer Umwelt werden.

Gleichzeitig liegt uns daran, in der Arbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und im Team, neben der Einzigartigkeit eines jeden Menschen auch die Gemeinsamkeiten des Menschseins in den Blick zu nehmen: das Geborenwerden und Sterben, das Lachen und Weinen, das Bedürfnis nach Nähe, Anerkennung und Gesehenwerden.

Im Kapitel **»Was guckst du?« – Interreligiöse Zusammenarbeit auf Augenhöhe** werden die Gründe für die interreligiöse Erweiterung des Teams im Forum für interreligiöse Bildung und für die Arbeit im interreligiösen Tandem sowie die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit als »Stimmen aus dem Team« dargestellt.

»Alles wirkliche Leben ist Begegnung«, dieses Zitat des Religionsphilosophen Martin Buber ist dem Kapitel vorangestellt, in dem die aus unserer Sicht und Erfahrung für die interreligiöse Bildungsarbeit notwendige innere Haltung und das Handeln der Trainerinnen und Trainer in der Beziehung zu den Jugendlichen und Erwachsenen und die Zusammenarbeit im interreligiösen Tandem dargelegt wird.

Im Kapitel **»So was trage ich doch nicht...!« – Konflikte – Identitäten – Religionen** nähern wir uns interreligiösen Konflikten und versuchen eine Verhältnisbestimmung der drei für uns in der Arbeit immer wieder als zentral erscheinenden Begriffe Identität – Religion – Konflikt. Welche Bedeutung hat das Verhältnis zwischen Religion und Identität oder Zugehörigkeit und wie wirkt es sich auf den Umgang mit Konflikten aus?

Das Vorgehen und die für uns entscheidenden Grundsätze für den Umgang mit und die Bearbeitung von interreligiösen Konflikten werden im Kapitel **»Was weißt du über mich?« – Ressourcenorientierte Konfliktbearbeitung** beschrieben.

Das Kapitel **»Was man selbst nicht (immer) in der Hand hat« – Rückkopplungseffekte** gibt einen Einblick in die für die Kolleginnen und Kollegen sichtbaren Wirkungen der Arbeit und die Art und Weise, wie gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen und Ereignisse auf unsere Arbeit wirken. Wir kommen als externe Partner für eine kurze Zeit in die Schulen oder Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit und haben damit die Möglichkeit einer anderen Begegnung mit den Jugendlichen als sie Lehrerinnen und Lehrer bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Einrichtungen haben. Von den durch diese Begegnungen ausgelösten Prozessen wie auch von den umgekehrten Effekten wird hier berichtet.

Der zweite Teil der Broschüre widmet sich Themen und Methoden des im Projekt **»Streitfall Religion?«** entwickelten **Interreligiösen Konflikttrainings für Jugendliche**.

Es leitet uns die Grundannahme, dass Konflikte – intrapersonelle, interpersonelle und auch zwischen Gruppen – zum Miteinander, zum Leben dazu gehören. Menschen haben Bedürfnisse, die mit den Bedürfnissen anderer nicht in Einklang gebracht werden können, diesen widersprechen oder die aus anderen Gründen nicht erfüllt werden (können). Welche Bedingungen und Kompetenzen brauchen Menschen, um Konflikte friedlich und mit Wertschätzung für den anderen austragen zu können, ohne den Kontakt, die Beziehung zum anderen ganz abubrechen und endgültig aus dem Dialog zu treten? Es werden exemplarisch Methoden beschrieben, welche die Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützen und die sich in der Arbeit mit Jugendlichen bewährt haben.

Abschließend möchten wir allen Beteiligten auch im Namen des Teams im Forum für interreligiöse Bildung danken – allen voran den Schülerinnen und Schülern, jungen Frauen und Männern aus unseren Workshops. Wir sagen Dank allen Lehrerinnen und Lehrern, in deren Klassen wir gearbeitet haben und den Kollegien der Partner-Schulen: Ihr Kooperationswille und Ihre engagierte Mitwirkung haben maßgeblich zum Erfolg des Projektes beigetragen. Unser Dank gilt weiter den Kolleginnen und Kollegen verschiedener Einrichtungen, mit denen wir kooperieren, den Arbeitsstellen für Religionsunterricht, den Fachkolleginnen und -kollegen und der wissenschaftlichen Begleitung der VIELFALT-Modellprojekte für die kreative Zusammenarbeit und hilfreiche fachliche Begleitung.

Allen Mitwirkenden in der Landeskirche, den Kirchenkreisen und Gemeinden danken wir, viele haben sich für das Projekt eingesetzt und uns in unserer Arbeit tatkräftig und klug unterstützt.

Wir danken dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für die Förderung des Projektes und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der gsub, die unsere Arbeit im Rahmen des Bundesprogramms »VIELFALT TUT GUT.« stets unterstützend begleitet haben.

Unser ganz besonderer Dank gilt dem Team, den Honorarkräften und der Theologischen Leitung, Silke Radosh-Hinder: Euer stetiger Einsatz für die interreligiöse Bildung, Euer Mut, auch schwierige Situationen auszuhalten und konstruktiv zu nutzen, gilt unser tiefer Respekt und herzlicher Dank.

Wir wünschen viel Spaß beim Lesen und Weiterarbeiten und freuen uns über wohlwollende und kritische Rückmeldungen, Anregungen und Fragen zu unserer Arbeit.

Berlin, im Juli 2010

Corinna Boldt
Geschäftsführerin
Die Wille gGmbH

Katharina Telschow-Dürr
Leitung Jerusalemkirche –
Forum für interreligiöse Bildung



A. SOZIO-PÄDAGOGISCHER ANSATZ

1. »Was guckst du?« – Interreligiöse Zusammenarbeit auf Augenhöhe

Stimmen aus dem Team

Bevor ich, ein muslimischer Trainer mit deutsch-arabischem Hintergrund, Mitarbeiter im Team der Jerusalemkirche – Forum für interreligiöse Bildung wurde, kannte ich diese Einrichtung bereits als einen Ort, an dem Jugendliche über verschiedene Religionen miteinander ins Gespräch kommen. Dreimal war ich bereits als Referent zum Workshop »Forum Religion« eingeladen worden. Damals ging ich als Absolvent eines technisch-kaufmännischen Studiums dem Hobby nach, Muslime und Nicht-Muslime ehrenamtlich über meine Religion, den Islam, zu informieren und nach Wunsch auch über Probleme im Miteinander und mögliche Lösungen zu sprechen.

Das Bildungsangebot des Forums für interreligiöse Bildung fand ich damals sehr interessant. Ich freute mich über die Offenheit des Projektteams, der ich damals zugegebenermaßen jedoch recht skeptisch gegenüberstand. War ich voreingenommen von der Vorstellung eines »missionierenden, christlichen Gegenübers«? Vermutete ich, dass hier lediglich die negativen Seiten anderer Religionen, vor allem auch des Islam, in den Blick genommen und kommuniziert werden sollten, um anschließend die eigene Religion in ein besseres Licht zu rücken?

Das christliche Team der Jerusalemkirche und die Geschäftsleitung der Die Wille gGmbH waren bestrebt, innerhalb der gegebenen Strukturen einen Rahmen zu schaffen, dieses interreligiöse Pionierprojekt weiterzuentwickeln und somit einen aus ihrer Sicht notwendigen Schritt zu tun, die bisherige Bildungsarbeit auf eine gleichberechtigte, authentische Basis zu heben. Ich habe mich damals sehr gefreut, dass ich einer der beiden neuen Mitarbeiter des neu aufgestellten interreligiösen Teams der Jerusalemkirche werden sollte und meine Stelle gemeinsam mit einem jüdischen Israeli antreten konnte, der schon zuvor wertvolle Verständigungsarbeit geleistet hatte. Er ist mittlerweile zu einem sehr wichtigen Partner für mich geworden.

Neugier auf den jeweils anderen, der Wunsch, etwas Neues zu schaffen, großer Respekt, aber auch Verunsicherung auf allen Seiten bestimmten zu Anfang die Atmosphäre im Team. Entgegen meiner Erwartung, dass wir uns zunächst gegenseitig auf Leib und Seele prüfen würden, legten wir direkt mit der Arbeit los. Dies war ein gewagter Sprung ins kalte Wasser, der sich bald als richtig erwies: Der Pioniergeist aller Beteiligten zeigte sich gleich zu Beginn. Wir begannen einen Dialog des Handelns – zur großen Freude aller, wie sich bald herausstellte. Ich war begeistert und zugleich beschämt, als mir deutlich wurde, dass hier wirklich versucht wurde, den Islam adäquat darzustellen, mit Materialien und Inhalten aus muslimischer Hand. Als interreligiöses Team konnten wir flexibel und in hohem Maße selbststeuernd und eigenverantwortlich arbeiten.

Der Dialog des Handelns führte zu gegenseitigem Kennenlernen und großer Wertschätzung. Die Atmosphäre war von Anfang an geprägt von einer lernenden Haltung, Respekt, Empathie und dem Wunsch, Vorurteilen aktiv entgegenzuwirken.

Das Feedback aus der muslimischen Community trug ebenso zu Kommentaren der Verwunderung und Begeisterung bei: »Warum sind wir denn nicht schon früher auf die Idee einer derartigen Zusammenarbeit gekommen?« Das Projekt Jerusalemkirche wird als Geste des Vertrauens und Entgegenkommens von Seiten der Christinnen und Christen und der »Mehrheitsgesellschaft« wahrgenommen.

Mittlerweile ist das Team eine durch große Freundschaft geprägte kleine Gemeinschaft, die einen wichtigen Vorbildcharakter hat. Vor allem auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Workshops spüren unseren Zusammenhalt. Dass die Arbeit im interreligiösen Tandem ein wirkungsvolles pädagogisches Mittel sein würde, wurde uns allen schon sehr bald klar.

Die Tatsache, dass ein muslimischer Trainer in einer evangelischen Einrichtung tätig ist und diese Einrichtung auch repräsentiert, wird von vielen Mitmenschen mit migrantischem, insbesondere mit muslimischem Hintergrund, als ein Signal der Akzeptanz, Anerkennung und Wertschätzung ihrer Religion und Identität gesehen. Dieses Signal ist vor allem für diejenigen von besonderer Bedeutung, die selbst Diskriminierung erlebt haben und Ressentiments gegenüber der Mehrheits- und Aufnahmegesellschaft spüren. Die Akzeptanz von christlicher Seite schafft bei vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und/oder muslimischer Sozialisation die Zukunftsperspektive einer möglichen Partizipation.

Ich habe eine wichtige Erkenntnis aus dieser Zusammenarbeit gewonnen: Wir alle tragen zu einem Teil der Probleme in unserer Gesellschaft bei, wir sind aber auch alle Teil der Lösung.

Mein erster Kontakt mit dem Forum für interreligiöse Bildung entstand, als ich, ein in Israel geborener Jude, zusammen mit israelischen und palästinensischen Kollegen einen Workshop für Jugendliche zum Thema »Die Rolle der Religionen im Nahostkonflikt« konzipiert und durchgeführt habe. Wichtig war uns dabei, die Religionen in der Wechselwirkung mit Kultur und Politik zu behandeln und die dabei auftretenden Konflikte zu benennen und aufzuarbeiten. Der Workshop verlief sehr zur Zufriedenheit aller Beteiligten, unser Konzept stellte sich als erfolgreich heraus.

Zu jener Zeit veröffentlichte Die Wille gGmbH eine Stellenausschreibung für pädagogische Mitarbeiter im Projekt, auf die ich mich bewarb. Zu meiner großen Freude erhielt ich die Stelle. Dieser Schritt hin zu einer interreligiösen Öffnung war seitens einer deutschen kirchlich-diakonischen Einrichtung aufgrund der hier geltenden Loyalitätsrichtlinien nicht ganz selbstverständlich. Auch von staatlicher Seite aus gab es Auflagen. So musste beispielsweise der Arbeitgeber gegenüber der Ausländerbehörde und der Agentur für Arbeit nachweisen, dass es für diese Tätigkeit keine Person mit einem deutschen Pass gibt, die sie ausüben kann. Dieses Engagement des Arbeitgebers zeigte mir, dass Menschen mit Migrationshintergrund und anderer religiöser Verortung hier in der Einrichtung willkommen sind und dass ihnen der Zugang zu materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen offen stehen soll.

Auch wenn ich zu Beginn die Befürchtung hatte, im Projekt die Rolle eines Vertreters des Judentums ausfüllen zu müssen oder von meinen Kolleginnen und Kollegen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gar als »Experte für das Judentum« betrachtet zu werden, der lediglich die Aufgabe haben sollte, Workshops zu »meinem« Themengebiet durchzuführen, wurde mir während des Prozesses klar, dass ich mich täuschte. Man suchte keinen »Alibi-Juden« oder »Alibi-Muslim« im Team. Wir sollten vielmehr authentisch und auf Augenhöhe als Trainer und individuelle Ansprechpartner ohne »Vertreteranspruch« für unsere jeweiligen Religionsgemeinschaften partizipieren.

In der interreligiösen Zusammenarbeit des Teams wurde keine Marke gesetzt, an der »das Judentum« mit »dem Islam« und »dem Christentum« in einem bereits angefertigten, vorgeschriebenen Muster auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden sollte. Es ging auch nicht darum, neue Inhalte, die durch unser Dazukommen ins Projekt gebracht wurden, allein aus einer sogenannten »christlichen Mehrheits-Perspektive« zu betrachten und zu filtern. Vielmehr haben wir gemeinsam ein neues Muster geformt und während des gesamten Entwicklungsprozesses Rücksicht auf die Persönlichkeit jedes



einzelnen Teammitgliedes genommen. Ich fühlte mich an keiner Stelle in eine »repräsentative Ecke« gedrängt, sondern wurde wie die anderen Teamkolleginnen und Teamkollegen in meiner Ganzheit wahrgenommen. Dadurch wurde mir ermöglicht, meine pädagogischen Kompetenzen ins Team einzubringen und in einem Dialog auf Augenhöhe die Entwicklung der Teamarbeit mitzubestimmen. Dieser Umgang miteinander forderte nicht nur großes Vertrauen in mich und meinen muslimischen Kollegen, sondern auch die Überzeugung, sich auf Veränderungen einzulassen und Risiken einzugehen. In meinem Fall wurde nicht zuletzt eine große Menge Geduld gebraucht, denn mit nur neun Monaten in Deutschland war mein Deutsch sehr weit davon entfernt, perfekt zu sein.

Als wir im Jahr 2003 mit der interreligiösen Bildungsarbeit in der Jerusalemkirche begannen, hätte keiner von uns die rasante Entwicklung des Projektes für möglich gehalten. Anfangs von einem kleinen christlich geprägten Kernteam gestaltet, entwickelte sich das Forum für interreligiöse Bildung schon bald zu einer beliebten Anlaufstelle und wurde häufig für Workshops an Schulen angefragt. Ein maßgeblicher Schritt auf diesem Weg war neben der Durchführung der Fachtagung »Streitfall Religion? Erfahrungen und Strategien im Umgang mit interreligiösen Konflikten« die Erweiterung des Teams um einen jüdischen und einen muslimischen Mitarbeiter.

Es war gewiss kein Zufall, dass die interreligiöse Erweiterung des Teams gerade zu einem Zeitpunkt geschah, als wir begannen, uns intensiv mit interreligiösen Konflikten zu beschäftigen. Hatten wir zuvor den Schwerpunkt unserer Arbeit auf die Begegnung mit anderen Religionen und das gegenseitige Kennenlernen gelegt, wollten wir mit dem Projekt »Streitfall Religion?« gerade auch dorthin schauen, wo es weh tut, wo Konflikte entstehen und wo nicht alles glatt läuft. Wir wollten uns der Herausforderung stellen, nicht bei einer Begegnungspädagogik stehen zu bleiben, sondern Konzepte zu entwickeln und zu erproben, mit denen brisante, konfliktbehaftete Themen bearbeitet werden können. Und hier stießen wir relativ schnell an unsere Grenzen.

Wir wurden zum Beispiel in eine Schule gerufen, an der es einen Konfliktfall zwischen muslimischen Schülern und christlichen Schülerinnen gab. Streitpunkt war, dass sich beide Gruppen gegenseitig als »ungläubig« beschimpften und die Situation zu eskalieren drohte. Im Gespräch mit der (evangelischen) Lehrerin merkten wir schnell, dass wir dieses Problem als christlich und herkunftsdeutsch geprägtes Team schwerlich angemessen bearbeiten konnten. Deshalb zogen wir einen Experten muslimischer Herkunft hinzu, dem es gelang, die muslimischen Jugendlichen authentisch zu erreichen. An eine andere Schule wurden wir gerufen, weil es zwischen »religiösen« und »nichtreligiösen« Schülerinnen und Schülern Konflikte gab. Die Unterschiede zwischen den Religionen spielte hier keine große Rolle. Es schien viel wichtiger, dass ein Mensch überhaupt einen Glauben haben sollte. Für die eine Streitpartei war »ungläubig« ein Schimpfwort für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich gar keiner Religion zuordnen wollten. Dies sind nur zwei Beispiele, in denen Religion als Abgrenzung gegenüber anderen Menschen benutzt wurde, um etwas Eigenes zu schützen. Dieses Eigene konnte nur durch Abwehr von etwas vermeintlich Fremdem behauptet werden.

Konfrontiert mit diesem Phänomen fragten wir uns: Wie können wir erreichen, dass die Schutzbarrieren aller am Konflikt beteiligten Stück für Stück abgebaut und zugunsten einer offenen inklusiven Identität der Schülerinnen und Schüler verändert werden können? Uns war schnell klar: Wenn Lernen in erster Linie auch Beziehungsarbeit ist und ein Großteil des zu Vermittelnden sich vor allem nonverbal mitteilt, dann müssen wir als Team mit gutem Beispiel vorangehen und die Vielfalt

in den Schulklassen ansatzweise auch im Team abbilden. Dies hätte einen doppelten Effekt: einerseits böten wir auf diese Weise vielfältige Identifikationsmöglichkeiten an, was zunächst Sicherheit schafft und Ängste abbaut. Andererseits signalisierten wir durch unsere Verschiedenheit, dass ein friedliches und kooperatives Miteinander beim gemeinsamen Handeln möglich und förderlich ist. Wir als interreligiöses Team würden auf diese Weise zu einem Modell, an dem diejenigen lernen können, die an unseren Workshops teilnehmen.



Wir sind der festen Überzeugung, dass friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft und Weltanschauung nur dann gelingen kann, wenn wir uns auf Augenhöhe begegnen und gemeinsam einen respektvollen, wertschätzenden und demokratischen Umgang einüben und pflegen. Dies wollten wir nicht länger nur in den Workshops vermitteln, sondern im Team mit gutem Beispiel vorangehen und uns damit selber auf eine Entdeckungsreise begeben. Wer sich bewegen und vorankommen will, muss Altes loslassen und aufgeben. Das macht zunächst einmal Angst. Vielfalt – auch religiöse Vielfalt – tut nicht nur gut, sondern sie ist immer auch eine Infragestellung der eigenen Lebensweise. Vielfalt

kann aber auch neugierig machen: das Fremde macht Lust auf Begegnung, Austausch und Auseinandersetzung. Im Prozess des Reisens wird niemand dort bleiben, wo sie oder er gestartet ist. Alle Beteiligten gehen am Ende verändert aus dem Prozess hervor, der für uns immer Wagnis und Chance zugleich ist.

Der Prozess der interreligiösen Erweiterung des Teams war geprägt von vielen Fragen und auch Zweifeln: Wird das gut gehen? Werden wir eine gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit finden? Doch unsere Neugier und der Wunsch, gemeinsam und auf Augenhöhe mit Kolleginnen und Kollegen der anderen Religionen zusammenzuarbeiten, überwogen. Dabei war es uns ein wichtiges Anliegen, muslimische und jüdische Expertinnen und Experten nicht nur als Gäste in unseren Workshops vertreten zu sehen, sondern die Arbeit von Anfang an gemeinsam zu gestalten. Hierzu gehört die Auswahl der Seminarthemen, die Konzeption und Durchführung der Workshops im interreligiösen Tandem und die gemeinsame Evaluation.

Die interreligiöse Erweiterung unseres Kernteams entstand aus der bewussten Entscheidung, aus der Kirchengeschichte zu lernen und ein Modell zu werden für demokratisches Handeln auf der Grundlage einer Theologie, die sich mit den Menschenrechten und demokratischen Grundwerten im Einklang befindet.

In den letzten zwei Jahren konnten wir vielfältige Erfahrungen in der interreligiösen Teamarbeit und in den Workshops sammeln. Gemeinsam haben wir ein großes Stück des Weges zurückgelegt. Nun, da wir viele Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Multiplikatorinnen



und Multiplikatoren in der neuen Teamzusammensetzung begleitet haben, können wir sagen: Es hat sich gelohnt. Wieder einmal haben wir gesehen, wie wichtig es ist, dass wir uns nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende begreifen. Auf diese Weise konnten wir viel von unseren Teilnehmerinnen und Teilnehmern lernen und neue Blickwinkel und Perspektiven entdecken. Innerhalb des Teams haben wir viel diskutiert und durch den gemeinsamen Austausch gerade auch die religiös-weltanschauliche und kulturelle Unterschiedlichkeit, die uns ausmacht, schätzen und lieben gelernt. Das Team als Ganzes ist für uns stets mehr als die Summe seiner Teile. Gemeinsam ist es uns gelungen, eine neue Qualität der Zusammenarbeit und der Wertschätzung, des Respekts und der Akzeptanz entstehen zu lassen.



Gerade die unterschiedlichen Blickwinkel auf ein Thema, die verschiedenen »Brillen«, durch die wir die Welt wahrnehmen, zeigen uns immer wieder, warum es bei der interreligiösen Bildungsarbeit geht: um das Erkennen der Kontextgebundenheit eines jeden Einzelnen und der damit verbundenen Erkenntnis der Bescheidenheit: »Ich bin nicht die Welt, und ich kann es auch gar nicht sein. Meine Sichtweise auf die Welt ist begrenzt und perspektivisch, ich nehme immer nur einen kleinen Ausschnitt wahr. Gemeinsam aber können wir mehr sehen und wahrnehmen.« Dieser Perspektivwechsel hilft, sich in eine andere Person hineinzusetzen, empathisch verstehenzulernen und gelassener mit Widersprüchen und Konflikten umzugehen.

Wir als Team verstehen uns dabei weniger als Repräsentantinnen und Repräsentanten der Religionen, denen wir angehören, sondern vielmehr als Teil einer (auch innerhalb jeder Religion) pluralen Community. Damit zeigen wir, dass es nicht die typische Vertreterin und den typischen Vertreter einer jeden Religion gibt, sondern lediglich eine Vielzahl an (religiösen) Lebenskonzepten und -entwürfen.

Interreligiöse Bildungsarbeit funktioniert also immer auch als dialektischer Prozess: Einerseits werden die einzelnen Religionen konstruiert und einzelne Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter «ihrer» jeweiligen Religion/Tradition zugeordnet. Indem wir andererseits aber auch als Individuen mit ganz spezifischen Lebensgeschichten und religiösen Biografien sichtbar werden, dekonstruieren wir die allgemeinen und abstrakten Begriffe »Judentum«, »Christentum« und »Islam« und arbeiten auf diese Weise gegen Konfessionalisierungen und Stereotypisierungen. Interreligiöse Bildung ist nicht Glaubensvermittlung, sondern regt zum Nachdenken über eigene Bedürfnisse, Lebens-, Glaubens- und Wertevorstellungen an und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Individuation und Identitätsentwicklung eines jeden Einzelnen.

Interreligiöse Bildung ist politische Bildung und Demokratie-Erziehung. Demokratisches Handeln ist ein lebenslang andauernder Lernprozess. Je mehr Entscheidungsprozesse wir demokratisch als Team gestalten, je mehr wir unsere unterschiedlichen Bedürfnisse wahrnehmen und gemeinsam nach einem Konsens bzw. nach Kompromisslösungen suchen, desto sensibler werden wir für die verschiedenen Ebenen von Machtstrukturen. Wir wollen nicht nur die konkrete Workshop-Arbeit, sondern auch deren Rahmenbedingungen miteinander gestalten. Wichtige Fragen sind: Wie wollen wir zusammenarbeiten? Welche pädagogischen und gesellschaftspolitischen Ziele verfolgen wir? Welche Visionen haben wir? Demokratisches Handeln und der Wunsch, einander auf Augenhöhe zu begegnen, bedeuten eine lebenslange Herausforderung und Aufgabe für Politik und Gesellschaft. Die christlichen Kirchen sind bei den notwendigen Anstrengungen und Bemühungen ebenso verpflichtet wie andere Religionsgemeinschaften und weltanschauliche Gruppierungen. Für gemeinsames Handeln und Lernen



an Schulen, letztlich für jede zwischenmenschliche Begegnung, sind demokratische Prozesse, die Konflikte auf der Suche nach einem Konsens nicht ausklammern, sondern produktiv nutzen, eine unabdingbare Grundlage.

Interreligiöse Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist nicht nur das Ziel, sondern unsere Hauptmethode für interreligiöse Bildungsarbeit, gerade auch angesichts bestehender Konflikte. Es kommt nicht nur darauf an, was jemand tut (Methodenbegriff im engeren Sinne), sondern auch wer es tut und aus welcher Haltung heraus. Interreligiöse Bildungsarbeit kann deshalb nie ein einfaches Übernehmen vorhandener Konzepte sein, sondern erfordert immer eine eigene aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten und den Personen, die am Prozess beteiligt sind.



2. »Alles wirkliche Leben ist Begegnung« – Innere Haltung der Trainerinnen und Trainer und Zusammenarbeit im Tandem

Ausgangssituation

»Die muslimischen Schülerinnen und Schüler benehmen sich uns gegenüber respektlos und unfreundlich.« Diesen Satz hören wir immer wieder, wenn wir bei Workshop-Anfragen mit vorwiegend herkunftsdeutschen Lehrerinnen und Lehrern über die Klassen sprechen, mit denen wir arbeiten sollen. Auf der anderen Seite sind viele Schülerinnen und Schüler überzeugt: »Die Lehrerinnen und Lehrer mögen uns nicht. Sie bewerten uns ungerecht.« Ist der Boden für Konflikte derart vorbereitet, können im Handumdrehen explosive Situationen entstehen, deren Deeskalation schwierig erscheint. Viele Jugendliche verhalten sich den Lehrkräften gegenüber provozierend und benutzen ihre Religion demonstrativ, um ihre bewusste Abgrenzung von der »Mehrheitsgesellschaft« deutlich zu machen. So werden das Tragen von Kopftüchern, das fünfmalige Beten oder Fasten im Monat Ramadan bewusst hervorgehoben, um die Lehrerinnen und Lehrer in besonderer Weise herauszufordern und zu »testen«. Letztere reagieren ihrerseits oft wieder mit Unverständnis und stereotypen Zuschreibungen.

Um diese Verhaltensweisen aufzubrechen, wird einerseits Hintergrundwissen über religiöse und kulturelle Codes benötigt. Andererseits ist die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Aspekten von Religion, Kultur und Tradition unterscheiden zu können, von Bedeutung. Dieser eher kognitive Ansatz, der auf der Sachebene verbleibt, ist zwar wichtig, um gewisse Klärungen und Konfliktlösungen zu erreichen, er greift aber unserer Erfahrung nach zu kurz, weil er die emotionalen und zwischenmenschlichen Aspekte zu wenig berücksichtigt. Gerade in der interreligiösen Pädagogik ist die Beziehungsebene von besonderer Bedeutung. Hier spielt vor allem die innere Haltung der Trainerinnen und Trainer eine wesentliche Rolle. Wichtig ist nicht nur, was getan wird, sondern wer es aus welcher Haltung heraus tut (vgl. dazu auch den Abschnitt A.1.: Interreligiöse Zusammenarbeit auf Augenhöhe). Eine positive Einstellung sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrkräften gegenüber ist die Grundvoraussetzung dafür, dass Vertrauen entstehen kann und Ängste abgebaut werden. Nur auf diese Weise werden positive Lernerfahrungen, wird Lernen überhaupt erst möglich.

Authentizität, Empathie und bedingungslose Wertschätzung

Für die interreligiöse Arbeit ist uns die folgende Grundhaltung einer Trainerin und eines Trainers wichtig:

Authentizität: Die Schülerinnen und Schüler spüren sofort, ob jemand das, was er oder sie sagt, auch so meint, ob jemand ehrlich zu sich selbst und anderen gegenüber ist. Eine Trainerin oder ein Trainer sind den Schülerinnen und Schülern gegenüber nur dann offen, wenn sie sich selbst gegenüber offen sind, und gelernt haben, ihre eigenen Gefühle differenziert wahrzunehmen und zuzulassen, ohne sie stets bewerten oder zensieren zu müssen. In der interkulturellen und interreligiösen Arbeit bewirkt eine Haltung der Offenheit, dass auch gemischte oder gar negative Gefühle gegenüber Fremdem oder »anderem« wahrgenommen und zugelassen werden können. Anstatt sie zu verdrängen oder zu zensieren, werden sie als Teil des gemeinsamen



Arbeitsprozesses akzeptiert und integriert. Wenn die Trainerinnen und Trainer selbst Offenheit vorleben, entsteht eine Atmosphäre, in der sich auch die Schülerinnen und Schüler öffnen können.

Empathisches Verhalten den Schülerinnen und Schülern gegenüber: Gerade wenn Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft aufeinander treffen, ist ein einfühlsames «sich in die andere oder den anderen Hineinversetzen» von entscheidender Bedeutung. Empathie bedeutet: Ich lasse mich auf die Lebenswirklichkeit der anderen ein, versuche, sie aus ihrem eigenen Selbstverständnis heraus zu verstehen und die Welt gleichsam mit ihren Augen zu sehen und zu verstehen, warum sie was wie sehen, deuten und bewerten. Empathie ist dabei viel mehr als kognitives Wissen um kulturelle und religiöse Codes. Sie ist ein Sich-Einlassen mit der ganzen Person auf die Lebenswirklichkeit des anderen Menschen mit dem Ziel, sie zu verstehen. Verstehen bedeutet hier, andere in ihrem Anderssein zu akzeptieren, und verbietet jede Form der Manipulation und Bevormundung.



Bedingungslose Wertschätzung: In unserer interreligiösen Arbeit gehen wir davon aus, dass jeder Mensch mit seiner ganz eigenen individuellen Biografie, seinem familiären, kulturellen und religiösen Hintergrund eine besondere Würde in sich trägt, die es wertzuschätzen gilt. Wir haben oft den Eindruck, dass den Schülerinnen und Schülern das Gefühl für die eigene Würde verloren gegangen ist und dass sie seine Bedeutung erst wieder neu entdecken und finden müssen. Bedingungslose Wertschätzung bedeutet für uns, mehr in dem anderen zu sehen als das, was nur vordergründig, als Fassade, zu sehen ist (vgl. dazu auch den Abschnitt A.4.: Ressourcenorientierte Konfliktbearbeitung).

Diese Sichtweise der Trainerinnen und Trainer unterstützt letztlich den Prozess der Selbst- und Fremdakzeptanz der Schülerinnen und Schüler. Die interaktiven Übungen in den Workshops helfen den Teilnehmenden dabei, neue Erfahrungen zu machen und offener, neugieriger auf sich selbst und andere zu werden.

Oftmals liegt der Fokus in der pädagogischen Arbeit darauf, neue Methoden zu entwickeln, die dann gewünschte Ergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern erzeugen sollen. Dieser Ansatz scheitert jedoch oft, weil hier zu mechanistisch gedacht und von konkreten Personen abstrahiert wird. Auf dieselbe Weise, in der nonverbale Kommunikation bedeutsamer ist als verbale, ist auch die innere Haltung der Trainerinnen und Trainer bedeutsamer als das sture Befolgen vorgegebener Arbeitsschritte.

»Alles wirkliche Leben ist Begegnung«, schreibt der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber. Interreligiöse Bildungsarbeit, die für die Schülerinnen und Schüler lebensrelevante Themen behandelt, ist zuallererst Begegnungs- und Beziehungsarbeit für uns. Sie leistet unserer Ansicht nach einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung einer offenen, inklusiven Identität, indem die Trainerinnen und Trainer- die Schülerinnen und Schüler als Personen respektieren

- ihnen empathisch und aktiv zuhören
- Anteilnahme und emotionale Wärme zeigen
- Loyalität signalisieren
- die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler anerkennen
- Probleme der Schülerinnen und Schüler ernst nehmen



- ihre Ressourcen verstärken und aktivieren (vgl. dazu auch den Abschnitt A.4.: Ressourcenorientierte Konfliktbearbeitung)
- die Schülerinnen und Schüler in ihrem Tun ermutigen
- ihre Fortschritte loben und wertschätzen
- Widerspruch zulassen
- sich mit Kritik auseinandersetzen
- die Schülerinnen und Schüler bei Entscheidungen miteinbeziehen

Die Auswahl der Trainerinnen- und Trainer-Tandems

Gerade bei der Bearbeitung interreligiöser Konflikte ist der Beziehungsaspekt von besonderer Bedeutung. In Schulklassen beispielsweise, in denen einzelne Schülerinnen und Schüler antisemitische Haltungen vertreten, arbeiten wir mit einer jüdischen Trainerin bzw. einem jüdischen Trainer im interreligiösen Tandem. Dadurch können Vorurteile auf einer individuellen, menschlichen Ebene bearbeitet werden. Gerade indem jemand als Mensch sichtbar wird, kann sie oder kann er eine zwischenmenschliche Ebene zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen, die ermöglicht, dass letztere sich wertgeschätzt und akzeptiert fühlen. Abgrenzungen und Feindbilder werden damit »überflüssig« und verlieren für die eigene Identitätskonstruktion an Bedeutung.

Für muslimische Schülerinnen und Schüler kann es von großer Bedeutung sein, dass eine muslimische Trainerin oder ein muslimischer Trainer im Team mitarbeitet. Dies schafft Identifikationsmöglichkeiten für sie und gibt ihnen das Gefühl, in der Gruppe willkommen und akzeptiert zu sein. Der Beziehungsaufbau, der am Beginn einer jeden Workshopreihe steht, ist für die Bearbeitung schwieriger, konflikthafter Themen elementar.

Rollenverteilung im interkulturell-interreligiösen Trainerinnen- und Trainer-Tandem

Um die Jugendlichen in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen, ist jedoch nicht nur Empathie erforderlich, die Vertrauen und Identifikationsmöglichkeiten schafft, sondern oft auch – je nach Situation und Kontext – herausforderndes, kritisches Nachfragen und/oder Aufforderungen an die Gruppe, die alle zu selbstständigem, aktivem Handeln ermuntern. Nur wenn die Trainerinnen und Trainer den Jugendlichen etwas zutrauen und sie fordern, können diese im schützenden Lernumfeld der Workshops neue Verhaltensweisen ausprobieren und ihre Wirkung testen. Hierbei ist von großer Bedeutung, wer von den beiden beteiligten Trainerinnen und Trainer zu welchem Zeitpunkt welche Rolle übernimmt. Unserer Erfahrung nach ist es wichtig, diesen Prozess sehr bewusst zu gestalten.

Wenn beispielsweise eine herkunftsdeutsche Trainerin oder ein herkunftsdeutscher Trainer in einer Schulklasse, in der 95% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund haben, diese in der einleitenden Vorstellungsrunde nach ihrer Herkunft fragt, kann dies leicht als Zuschreibung von außen und stereotype Festlegung der migrantischen Schülerinnen und Schüler auf ihre Migrantenrolle aufgefasst werden. Viele reagieren mit Ablehnung auf diese Frage, weil sie den Druck verspüren, sich für ihre Existenz in Deutschland rechtfertigen zu müssen, und sich nicht als Person wahrgenommen fühlen. Demgegenüber wird dieselbe Frage, wenn sie von einer Trainerin oder einem Trainer mit migrantischem Hintergrund gestellt wird, viel eher als echtes Interesse an der Biografie der Jugendlichen interpretiert.

So können muslimische Trainerinnen und Trainer, die denselben kulturellen Hintergrund wie die Schülerinnen und Schüler haben, die Gruppen viel eher herausfordern und ihnen leichter kritische Fragen stellen als Vertreterinnen und Vertreter der »Mehrheitsgesellschaft«.



Beim Thema »Nahostkonflikt« beispielsweise macht es einen erheblichen Unterschied, wer von den Trainerinnen und Trainern Kritik gegenüber der Politik Israels übt. Tut dies die israelische Trainerin oder der israelische Trainer, sorgt dies zunächst für Irritation, weil ihr bzw. sein kritisches Verhalten die gewohnte Erwartung (»Israelis sind per definitionem pro Israel und werden die Politik Israels rechtfertigen«) durchbricht. Dadurch werden bestehende Klischees in Frage gestellt und neue Perspektiven, verbunden durch das aktive Zuhören und die Empathie der israelischen Trainerin bzw. des israelischen Trainers ermöglicht. Kritische Töne gegenüber dem politischen Verhalten der palästinensischen Gruppierungen in Palästina werden von den Jugendlichen eher angenommen, wenn sie von einer palästinensischen Trainerin bzw. einem palästinensischen Trainer geäußert werden, weil sie sich hier in ihrer Identität weniger angegriffen fühlen.

Die Möglichkeit, die Workshops im interreligiösen (und interkulturellen) Trainerinnen- und Trainer-Tandem durchzuführen, bietet eine sehr gute Chance, dass sowohl die empathische als auch die fordernde Haltung der Trainerinnen und Trainer im Seminar Wirkung zeigen. Bei den migrantischen Schülerinnen und Schülern hat dies einen doppelten Lerneffekt: Einerseits können sie durch die Empathie und Unterstützung gerade der Trainerin oder des Trainers, die oder der nicht zu ihrer Bezugsgruppe gehört, in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden. Andererseits macht die fordernde Haltung migrantischer/muslimischer Trainerinnen oder Trainer es den migrantischen Schülerinnen und Schülern nicht mehr so leicht, sich in einer passiven »Opferrolle« einzurichten. Sie sind vielmehr gefordert, Eigeninitiative zu entwickeln und sich aktiv für ihre Ziele einzusetzen.

3. »So was trage ich doch nicht...!« – Konflikte – Identitäten – Religionen

Konflikte

Als zwei Trainer (mit palästinensischer und israelischer Herkunft) zum ersten Mal einen dreitägigen Workshop zum Thema »Konflikte mit politischem und religiös aufgeladenem Hintergrund« durchführen, sind die Ergebnisse bewegend. Die Schülerinnen und Schüler fragen, ob sie eine Verlängerung haben können, und wir sagen zu. Während des Verlängerungstages geht es um Konfliktlösungsstrategien. Wir bitten die Jugendlichen, sich in kleine Gruppen aufzuteilen und Rollenspiele zum Thema Konflikte vorzubereiten. In einer gespielten Szene geht es um einen Vater, der seinem Sohn als Ausdruck der Anerkennung zu dessen Erwachsenwerden seine Kette übergeben will. Der Sohn hat Streit mit dem Vater und will die Kette deshalb nicht annehmen. Die Jugendlichen fangen an zu spielen, dabei nimmt einer der Jugendlichen seine Kette mit Alis Schwert, einem Identitätssymbol der Aleviten, vom Hals und will sie seinem Freund, der Sunnit ist, umhängen. Der jedoch tritt halb lachend, halb angewidert einen Schritt zurück und sagt: »Irgitt, so was trage ich doch nicht!« Der Streit eskaliert. Der Junge mit der Kette stürzt aus dem Raum und ist erst nach langen Gesprächen zu einer Rückkehr zu bewegen. »Die Freundschaft ist vorbei...«, konstatiert er. Die Situation entwickelt sich in rasantem Tempo. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten wir das Verhältnis der beiden als gut, stabil und freundschaftlich eingeschätzt. Um Religion oder Religionszugehörigkeit war es bei ihren freundschaftlichen Kabbeleien nie gegangen.

Auch wenn beide am Ende weiter am Workshop teilnahmen, waren wir mit unserer Rolle als Trainer nicht zufrieden.



Fragen, die wir uns im Anschluss an die vorgestellte Situation gestellt haben:

- Hätten wir mit dem Ausbruch eines derartigen Konfliktes rechnen müssen?
- Hätten wir der Bearbeitung des Konfliktes im weiteren Verlauf des Workshops den Vorrang lassen müssen?
- Haben beide Konfliktparteien die Aufmerksamkeit und Hilfe bekommen, die sie von uns gebraucht hätten?
- Ging es tatsächlich um das religiöse Symbol, oder war es ein symbolhaftes Austesten der Freundschaft: »Hältst du aus, wenn ich erwarte, dass du dich mit mir identifizierst?«
- Haben sie einen Konflikt provoziert (immerhin ging es um das Thema »Konflikte«), um auszuprobieren, ob wir als Trainer in der Lage sind, ihn auszuhalten, oder weil sie uns zutrauten, adäquat mit ihm umzugehen?

Zunächst war für uns die Feststellung zentral, dass wir überrascht darüber waren, was sich vor unseren Augen abspielte, obwohl wir auf derartige Ausbrüche gefasst sein sollten. Aber was sich da abspielte, war keineswegs die kontrollierte Sprengung vorhandener Zündstoffe, wie bei dem Rollenspiel geplant, sondern gleich der unkontrollierten Zündung einer Bombe. Wahrscheinlich hatte das Konfliktpotential zwischen den beiden Freunden schon lange geschwelt und wurde in der oben beschriebenen Situation unbewusst gezündet.

Drei Dinge sind in diesem Beispiel von besonderer Bedeutung:

- die Intensität des Konfliktes
- das enorme Tempo seiner Entwicklung
- die nur schwer überwindbare Kluft zwischen den beiden Jugendlichen, die durch den emotionalen Ausbruch entstanden ist

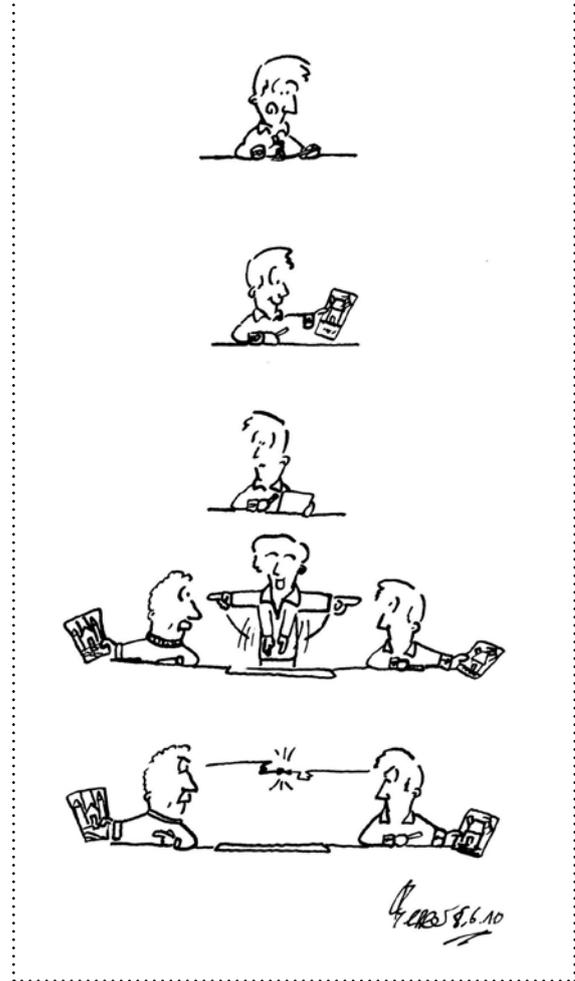
Wir arbeiten seit 2003 zum Thema »interreligiöse Bildung« und beschäftigen uns insbesondere seit 2007 mit interreligiösen Konflikten. Seit dieser Zeit steht die Frage nach einer Definition im Raum. Für unsere Wahrnehmung von Konflikten, bzw. für unseren Umgang mit ihnen ist entscheidend, dass wir uns nicht von einer allzu starren Definition leiten lassen. Ist ein religiöser Konflikt nur dann ein religiöser Konflikt, wenn es um die Verteidigung oder den Streit um religiöse Inhalte geht? Für unsere Arbeit – wie auch vielfach für die Arbeit, die Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen leisten – hat sich eine Arbeitshypothese als hilfreich erwiesen:

Wir haben es dann mit einem (inter)religiösen Konflikt zu tun, wenn er entweder religiös motiviert oder konnotiert ist oder wenn die Konfliktparteien mit religiösen Vokabeln argumentieren.

Unserer Erfahrung nach haben alle (inter)religiösen Konflikte die gleichen Strukturmerkmale:

- Wenn Konflikte mit religiösen Inhalten verbunden werden, sind sie stark emotional aufgeladen und entwickeln, gegebenenfalls ungemein schnell, eine hohe Intensität.
- Religiöse Konflikte sind vermeintlich »exklusive« Konflikte, weil sie vorgeben, wer sich mit ihnen befasse oder sie gar zu schlichten versuche, müsse in die religiösen Themen, die zum Kernpunkt des jeweiligen Streits gehören, eingewiesen (Experte) sein, um handeln oder argumentieren zu können. Deshalb können außenstehende Vermittler schnell »im Regen stehen«, weil sie oft aus Sicht der Konfliktparteien »keine Ahnung« haben.
- Religiös aufgeladene Konflikte hinterlassen tiefe Wunden, weil etwas »Heiliges« angetastet wird.

An dem oben dargestellten Beispiel werden verschiedene Facetten der Dynamik von religiösen Konflikten deutlich. So auch die Beteiligung der verschiedenen Akteure. Die Jugendlichen geraten mit hoher Intensität und enormem Tempo in einen Konflikt, die Außenstehenden beobachten den Vorgang, wollen jedoch oftmals nicht aktiv eingreifen, und eine Aussöhnung scheint zunächst nicht möglich. Das Besondere dieses Konfliktes ist, dass ein religiöser Streit Ausgangspunkt eines zwischenmenschlichen Konfliktes wurde, womit nicht gesagt ist, dass die Jugendlichen nicht evtl. ohnehin eine Rechnung offen hatten und ungeklärt bleibt, ob sie einen hoch aufgeladenen Moment im Seminar als Anlass genommen haben, um einen ganz anderen Streit auszutragen. Aus Sicht der Trainer in unserem Workshop lag jedoch kein anderer Konflikt vor, in dessen Verlauf sich die Beteiligten des Religiösen lediglich »bedient« hätten.



Identitäten

Wir vermuten, dass der oben geschilderte Konflikt nur deshalb eine derartige Dynamik und eine solch große Intensität annehmen konnte, weil das Thema Religion bei Jugendlichen dieser Altersgruppe eng mit der eigenen Identität verbunden ist und somit eine besondere Rolle spielt. Der Schulalltag bietet wenig Raum für die Bearbeitung dieses wichtigen Themenkomplexes; es ist nicht Teil des Curriculums. Unsere Erfahrung zeigt jedoch, dass »Identität« verknüpft mit Religion für Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht selten mehrere Dimensionen aufweist. Als »Subthema« und »Subkonfliktpotential« sind sie fast immer mit im Spiel. Die Förderung der Identitätsentwicklung steht somit für uns im Mittelpunkt der interreligiösen Arbeit, gerade auch angesichts von Konfliktlinien. Denn Religion ist für viele neben Kultur, Familie, Herkunft, peer group/sozialen Gruppenzugehörigkeiten ein zentraler Faktor. Damit Jugendliche in der Adoleszenz zu einer »ausgewogenen« Identität finden, darf das Thema nicht ausgeblendet werden. Religionsfähigkeit gehört zu den Merkmalen einer »reifen« Persönlichkeit. Menschen, die religionsfähig sind, übernehmen nicht unreflektiert religiöse Handlungsprämissen, sondern bearbeiten die eigene religiöse/weltanschauliche Sozialisation kritisch und finden am Ende dieses Prozesses gegebenenfalls zu einer selbstverantworteten Religionspraxis und -haltung.

Unser Ziel ist es deshalb einerseits, Identifikationsfiguren anzubieten und den Schülerinnen und Schülern ein Lernen am Modell zu ermöglichen. Hierbei kommt es uns nicht darauf an, dass vorhandene religiöse Identitäten verstärkt oder gar gebildet werden oder dass sie andererseits verändert oder gar verworfen werden. Wir möchten den Jugendlichen vielmehr Impulse zu einem individuellen Prozess der Auseinandersetzung geben, den sie mit uns gemeinsam in den Workshops beginnen und anschließend allein oder auch im Klassenverband fortführen können. Indem wir die Vielfalt aufzeigen, die innerhalb einer jeden Glaubensgemeinschaft und zwischen den verschiedenen Religionen existiert, indem wir die Kommunikations- und Sprachfähigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stärken, verhelfen



wir ihnen zu einem eigenständigen und eigenverantwortlichen mündigen Umgang mit Religion. Sie setzen sich einerseits kritisch mit den Dingen auseinander, die sie an der jeweils eigenen und an anderen Religionen und Weltanschauungen stören und andererseits beschäftigen sie sich mit dem, was sie an ihrer eigenen und an anderen Religionen und Weltanschauungen schätzen. Insbesondere indem sie zunächst die vorgegebenen Themen gemeinsam bearbeiten und sich dann individuell äußern, gelingt ein differenziertes Reflektieren. Alle werden gehört.

In unseren Workshops legen wir daher großen Wert auf die wechselseitige Anerkennung von Identitäten, denn sie vermittelt das Gefühl: Hier kann ich »ich« sein, hier bin ich so akzeptiert, wie ich bin.

Wir nehmen die Jugendlichen in ihren Zugehörigkeiten wahr: Um mich anderen Lebensentwürfen gegenüber öffnen zu können, d.h. um offen für und neugierig auf Vielfalt zu sein, muss ich mich selber einigermaßen sicher fühlen und frei von Ängsten sein. Nur in einer Atmosphäre der Angstfreiheit bin ich lernbereit und somit offen für Veränderung.

Streitpunkt: Fokussieren auf das Thema Religion

Bei der Frage nach dem Verhältnis von Religion und Identität sehen wir uns einem nicht ganz neuen Streitpunkt gegenüber: Wird Religion und das mit ihr einhergehende Spannungsverhältnis möglicherweise erst durch unsere Arbeit und unsere Themenauswahl zu einem Thema gemacht, d.h. verstärken wir durch unser Tun eine Tendenz, die andernfalls von untergeordneter Relevanz wäre? Sorgt unsere Themenauswahl möglicherweise dafür, dass Themen wie Identität religiös aufgeladen werden bzw. eine Tendenz hin zu interreligiösen Konflikten verstärkt wird? Wären die beiden Jugendlichen, die sich im Laufe unseres Workshops zerstritten haben, noch befreundet? Wäre ihr Streit nicht eskaliert, wenn wir das Thema Konfliktbearbeitung nicht aufgerufen hätten? Dies ist eine ernstzunehmende Frage an unsere Arbeit – insbesondere im säkularen Schulbereich. Die Erfahrungen, die wir im Rahmen unserer praktischen Arbeit mit den verschiedenen Schulklassen machen, sind uns besonders wichtig: In der Regel werden wir von Schulen eingeladen, an denen sich die Themen Religion und Identität offen oder latent bereits als Konfliktthemen entwickelt haben. Nicht selten handelt es sich hier um Zugehörigkeitskonflikte und Abgrenzungstendenzen von Schülerinnen und Schülern. Lehrerinnen und Lehrer berichten uns von Ereignissen in ihren Klassen, bei denen sich Jugendliche Mobbing-Attacken ausgesetzt sehen, weil sie auf die Frage, ob sie an eine göttliche Macht glauben, öffentlich mit nein geantwortet haben. Unserer Erfahrung nach tritt ein gewisses Konfliktpotential bezüglich dieses Themenspektrums immer wieder offen zutage. Wir stellen fest, dass hier konkreter Handlungsbedarf besteht.

Religionen

Wir beziehen Religion als einen Faktor der eigenen Identitätsentwicklung in unsere Betrachtungen mit ein. Sie wird von uns nicht ausgeklammert, wie das oftmals geschieht. Hierbei lassen wir offen, welche Bedeutung jede Person der Religion in ihrem eigenen Leben beimisst; wichtig ist für uns nur, dass die Frage nach der Bedeutung von Religion nicht von vornherein ausgeklammert oder dogmatisch beantwortet wird. Religion kann identitätsstiftend sein, aber auch zur Abgrenzung gegenüber Menschen anderer Religionen, Kulturen und Lebenseinstellungen benutzt werden. Sie kann konstruktiv-lebensfördernd oder auch destruktiv-gemeinschaftshemmend wirken. Dieser Wahrnehmung gemäß haben wir in unserer bisherigen Arbeit auf verschiedene Weise Rechnung getragen. Wir haben uns innerhalb des Teams intensiv mit der Frage von Religion und Identität auseinandergesetzt und sind zu folgender Arbeitsthese gekommen:



Religiöse Aspekte tragen zur Dynamisierung und Intensivierung von Konflikten bei. Dies hängt damit zusammen, dass Religion einerseits als zutiefst individuell und innerlich, als wichtiger Teil der eigenen Identität erlebt wird und dass sie andererseits Ausdruck von Zugehörigkeit und Gruppenidentität ist und nach außen hin sichtbar wird. Sie kann zu einer heiligen Taburegion erklärt werden, deren Verletzung mit äußerster Schärfe sanktioniert wird. Mit anderen Worten: »Wenn's richtig rund gehen soll, ist Religion ein idealer Katalysator für Konflikte«. Hier hat sie eine ähnliche Bedeutung wie andere als »heilig« empfundene Bereiche, wie z.B. Familie oder Sexualität.

Die beiden Jugendlichen in unserem oben genannten Beispiel haben uns ein anschauliches Beispiel für die Dynamik religiöser Konflikte geliefert. Im Handumdrehen haben sie sich in einen Streit verwickelt, von dem sie selbst nicht sicher waren, ob sie die Folgen tragen können oder ob sie mit dem Verlust ihrer Freundschaft bezahlen würden. Hinter dem Persönlichen verborgen kam die politisch-gesellschaftliche Dimension des Konfliktes zwischen Aleviten und Sunniten zum Vorschein. Wir fanden es bemerkenswert, dass der Konflikt der Jugendlichen nicht zu einem inhaltlichen Schlagabtausch benutzt wurde, in dem sie etwa zu zeigen versuchten, welcher der beiden religiösen Überzeugungen ihrer Ansicht nach der größere Wahrheitsgehalt zukomme. Ihr Ziel war es offenbar nicht, religiöse »Wahrheiten« zu verhandeln, sondern sich in der Tat gegenseitig zu verletzen.

Methodische Schlussfolgerungen

Identität und Identitäten sind für uns zu einem wichtigen Ausgangspunkt unserer Arbeit geworden. Der respektvolle Umgang mit der Identität der Jugendlichen, insbesondere der Respekt vor ihren Bemühungen, verschiedene Anforderungen an sie in sich zu vereinen, führt zu einem sensibleren und respektvolleren Umgang mit der Identität des Gegenübers. Gerade in den längerfristigen Workshops, in denen wir Jugendliche für mehrere Monate begleiten, spielt dies eine große Rolle. Im Zentrum stehen Übungen zur eigenen Verortung: Wo komme ich her, wo fühle ich mich zugehörig, wo kommt meine Familie her? Wie gelingt es mir, diese scheinbaren Widersprüche zu vereinen oder sie gleichberechtigt nebeneinander stehenzulassen?

Im Rückblick auf unser Ausgangsbeispiel ist eine Methode sicher nicht ganz zufällig entstanden. Die Jugendlichen haben in einer unserer Übungen die Gelegenheit, eine »Identitätskette« herzustellen, an der ihre verschiedenen Identitäten für alle sichtbar werden können: Welcher Teil der Identität nimmt bei jedem und jeder einzelnen Jugendlichen wie viel Raum ein? In dieser Übung werden Widersprüche deutlich und es wird erkennbar, dass zum Beispiel die Bedeutung der Herkunft oder Religion für manche Jugendliche weitaus wichtiger ist als für andere. Die Kette wird dabei für alle ein wichtiges Symbol, über das sie sich austauschen können und das im weiteren Verlauf der Workshop-Reihe eine wichtige Rolle spielen kann.

4 Ressourcenorientierte Konfliktbearbeitung

Die Situation in den Schulklassen

Wenn wir mit Schulklassen Workshops oder Workshop-Reihen durchführen, ist es uns wichtig, zuvor im Gespräch mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern eine möglichst genaue Situations- und Bedarfsanalyse zu erstellen, um die Themen, Methoden und Trainerinnen und Trainer für die Workshops entsprechend auswählen zu können. Wir erfahren in diesen Gesprächen viel über die Grup-



pendynamik der Klassen, ihre Probleme und die Spannungen und Konflikte, wegen derer wir zu Hilfe gerufen wurden. Die Lehrerinnen und Lehrer erzählen uns von Mobbingfällen und Ausgrenzung, von Streits zwischen Jugendlichen verschiedener ethnischer Gruppierungen, von Gender-Problemen, offenem Antisemitismus und vielen anderen Problemfeldern. Die Themen gehen dabei weit über das religiöse und interreligiöse Themenspektrum hinaus. Sie umfassen das gesamte Lebensumfeld der Lernenden.

Wir möchten hier nur einige beispielhafte Fälle erwähnen. So klagte z.B. ein Lehrer darüber, dass seine Schülerinnen und Schüler, insbesondere die Jungen, in religiöser und kultureller Hinsicht sehr konservativ seien und sich rassistischen Kategorien entsprechend in »Herkunftsgruppen« einordneten. Häufig wird uns auch von sexistischem Verhalten von Jungen gegenüber Mädchen und Frauen berichtet. Nicht selten werden Lehrerinnen verbal angegriffen. In einem Fall wurde eine Schülerin lediglich aufgrund guter Schulleistungen und ihres fehlenden Migrationshintergrundes ausgegrenzt. Eine weitere wurde als »Kartoffel« beschimpft, weil sie Herkunftsdeutsche ist.

Lehrerinnen und Lehrer beobachten Mobbing in den Klassen und werden Zeugen von verbalen Übergriffen. So kann es unter muslimischen Schülerinnen und Schülern (Sunniten, Aleviten, Schiiten) gegenseitige Abwertungen nach dem Motto »Du bist kein richtiger Muslim« geben. Bisweilen versteigen sich muslimische Jungen dazu, ihren muslimischen Klassenkameradinnen aus religiösen Gründen die Teilnahme am schulischen Schwimmunterricht verbieten zu wollen. Außerdem fallen immer wieder abwertende, stereotypisierende Bemerkungen über Juden, die bisweilen in Hasstiraden und antisemitischen Reden kulminieren. Nicht selten finden auch zwischen Türken und Kurden, die von ersteren »Bergtürken« genannt werden, Streits und heftige Diskussionen statt. Der Ausdruck »Bergtürken«, erklärte uns ein Lehrer, komme auch als Beleidigung den »türkischen« Schülerinnen und Schülern gegenüber vor.

Oft reagierten insbesondere die Jungen gegenüber Erwachsenen und fremden Personen aggressiv und respektlos, z.B. indem auf provozierende Weise geduzt wird.

In einer 8. Klasse gab es starke Gruppenbildungen. Die Gruppen kommunizierten untereinander kaum, und wenn sie es taten, standen oft Beleidigungen im Mittelpunkt der Kommunikation. Die Mädchen mit Kopftüchern blieben fast immer unter sich, teilte uns ein Lehrer mit.

Bestimmte Verhaltensweisen in einer anderen Klasse wurden von den Lehrkräften als »Intoleranz gegenüber nichtislamischen Staaten und Andersdenkenden« interpretiert. Die Schülerinnen und Schüler hätten »Vorurteile gegenüber der westlichen Zivilisation und der Liberalität der deutschen Gesellschaft«. Ihr Verhalten verrate »mangelnde Identifikation mit ihrem Umfeld«.

Die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen

Wenn wir als externes Team in eine Klasse kommen, sind wir immer mit komplexen Themen, unterschiedlichen Bedürfnissen und Gefühlen konfrontiert. Damit wir konstruktiv mit den Schülerinnen und Schülern an vorhandenen Konflikten arbeiten können, müssen wir zunächst die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen. Hierbei spielt die innere Haltung der Trainerinnen und Trainer (beschrieben

im Abschnitt A.2. »Alles wirkliche Leben ist Begegnung« – Innere Haltung der Trainerinnen und Trainer und Zusammenarbeit im Tandem) eine wichtige Rolle. Der Aufbau einer offenen, wertschätzenden und empathischen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ist essentiell. Zunächst müssen wir immer das Vertrauen der Gruppe gewinnen und eine Atmosphäre schaffen, in der Ängste Stück für Stück abgebaut werden und von Vorurteilen geprägte Haltungen sich verändern können.

Damit sich problematische Positionen verändern, setzen wir nicht bei den Konflikten an. Es ist uns wichtig, zunächst etwas über die Stärken und die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu erfahren: Woher kommen sie, was sind ihre Hobbys und Interessen, was machen sie gerne, welche Erfolgserlebnisse haben sie im Laufe der Jahre in der Schule und darüber hinaus gesammelt, worauf sind sie stolz etc. Die Lehrerinnen und Lehrer sagen uns oft: »Die Schülerinnen und Schüler mögen Fußball, die Klasse nimmt an Sportwettbewerben in der Schule teil, die Schülerinnen und Schüler hören Rapmusik bzw. machen selbst welche, die Klasse kommt gern in Bewegung« oder: »Das Thema Religion ist ein Lieblings-Diskussionsthema.«

Erst im zweiten Teil des Arbeitsprozesses werden »negative« Verhaltensweisen in einen größeren Zusammenhang gestellt. Dieser ressourcenorientierte Ansatz erfordert von uns immer wieder einen Perspektivwechsel hin zu den Ressourcen, der bei den manchmal aufgrund der schwierigen Problemlagen und Erfahrungen eher defizitorientierten Situationsbeschreibungen, die wir von Lehrerinnen und Lehrern bekommen nicht immer einfach ist. Manchmal scheint es uns, als seien die Quellen der Lebendigkeit und Kreativität der Schülerinnen und Schüler unter einem großen Berg an negativen Fremd- und übernommenen Selbstzuschreibungen und provozierendem »Fehlverhalten« vergraben. Wir sind immer tief bewegt, wenn wir sehen, welche Schätze darauf gewartet haben, wahrgenommen und ans Licht gebracht zu werden.

Perspektivwechsel durch Empathie

Die Welt konsequent aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu sehen und ihre Bedürfnisse und Motivationen wahrzunehmen und zu verstehen, bedeutet, dass wir als Trainerinnen und Trainer einen Perspektivwechsel vollziehen müssen.

In Bezug auf judenfeindliche Aussagen bedeutet das beispielsweise, diese nicht nur vor dem Hintergrund der Geschichte Deutschlands zur Zeit des Nationalsozialismus und im Blick auf jüngste antisemitische Verbrechen zu interpretieren. Vielmehr betrachten wir derartige Äußerungen auch im Kontext der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, ihrer Familien, ihrer Herkunft und ihres sozialen Status in der Klasse und in der Schule. Auch wenn wir judenfeindliche Einstellungen verurteilen und sie weder entschuldigen noch sie verharmlosen, sind wir davon überzeugt, dass nur ein differenziertes, systemisches Verständnis der Situation die Gelegenheit bietet, brisante Konfliktthemen erfolgreich zu bearbeiten. Ablehnende negative Aussprüche gegen Israelis und Juden können zum Beispiel in der Stadt Brandenburg und in Berlin-Neukölln jeweils ganz andere Bedeutung haben. Sie erfordern





bisweilen sehr unterschiedliche Bearbeitungsmethoden. Manche der Schülerinnen und Schüler palästinensischer Herkunft haben einen Teil ihrer Verwandten in Kriegen verloren und müssen bisweilen eigene traumatische Kriegserlebnisse verarbeiten. Ihre antisemitischen Haltungen sind deshalb oft auch Ausdruck von Ärger, Wut, Frustration und Ratlosigkeit angesichts der politischen Ereignisse im Zusammenhang mit dem Konflikt zwischen Palästina und Israel.

Wenn wir diese »problematischen« Äußerungen und Handlungen der Schülerinnen und Schüler nur aus unserer Perspektive und unserer politischen Sicht auf die Welt interpretieren, bearbeiten wir mit unserer pädagogischen Intervention lediglich unsere eigenen Ängste. Wenn wir die Probleme in den Klassen allein mit unseren Weltanschauungen in Verbindung bringen und sie mit Hilfe von Begriffen thematisieren, die wir selbst geprägt haben, vernachlässigen wir die Wahrnehmung und Gefühle der Schülerinnen und Schüler. Wenn wir uns jedoch zuerst auf ihre Perspektive einlassen, kann es uns gelingen, die Ängste, Gefühle und Bedürfnisse die sich hinter den oben beschriebenen Handlungen und Einstellungen verbergen, zu verstehen.

Dialogischer Prozess

Während des Gaza-Krieges im Januar 2009 versuchte eine Lehrkraft im Fach Geschichte, das Thema »Fundamentalismus« als allgemeines Problem aller Religionen zu beschreiben und den Schülerinnen und Schülern nahezubringen, dass fundamentalistische Einstellungen etwas Negatives seien. Sie empfanden diese Definition von Fundamentalismus als problematisch und gewannen den Eindruck, sie enthalte den indirekten Vorwurf, einige von ihnen seien Fundamentalisten. Dies hatte wiederum zur Folge, dass zwei Fronten in den Köpfen entstanden: Gut und Böse, »wir« und »ihr«. Unserer Auffassung nach können Schlüsse über komplexe Zusammenhänge allenfalls am Ende eines dialogischen Diskussionsprozesses gezogen werden und sollten keinesfalls zum Ausgangspunkt einer dogmatisch vermittelten Lehre gemacht werden. In diesem Beispiel wurden sowohl das, was als das Problem gesehen wurde, als auch die Lösung dafür von Anfang an allein von dieser Lehrkraft definiert. Die Schülerinnen und Schüler spielten in diesem Prozess eine passive Rolle; ihre Aufgabe war es, ihre Einstellungen zugunsten der Lehrkraft zu wechseln. Es gab keinen Dialog, und es wurde kein Versuch gemacht, ihre Einstellungen und Haltungen als positive Ressourcen mit ins Spiel zu bringen und die Diskussion entsprechend zu gestalten. Somit hat sich die oben genannte Lehrkraft aus unserer Sicht die Arbeit sehr schwer gemacht, weil sie auf diese Weise unweigerlich auf Widerstand stoßen musste.

Emotionen sind im Spiel

Eine andere Erkenntnis aus diesem Beispiel wie auch aus anderen bezieht sich auf die Bearbeitungsebene eines Konfliktes. Während die Jugendlichen sehr emotional und betroffen auf die Lage in Gaza reagierten, versuchte die Lehrkraft auf der rational-kognitiven Ebene zu argumentieren. Oft wird uns von Lehrerinnen und Lehrern über derart gescheiterte Versuche berichtet, Themen, die für die Schülerinnen und Schüler brisant sind, zu bearbeiten. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch meist schnell deutlich, dass - aus welchen Gründen auch immer - versucht wurde die Themen auf einer ausschließlich sachlichen Ebene anzugehen. Dies führt jedoch in den meisten Fällen nicht nur nicht zur Deeskalation der Lage, sondern ganz im Gegenteil zu einer Verhärtung der Fronten. In extremen, aber leider nicht sehr seltenen Fällen konnten die Lehrerinnen und Lehrer ihre Klassen daraufhin nicht mehr erreichen, was dazu geführt hat, dass beide Seiten entweder aneinander vorbei geredet haben oder dass sie sich über das entsprechende Thema gar nicht mehr austauschen konnten.



Bei kognitiven Argumentationslinien schließt oftmals die eine Position die andere aus (entweder-oder), während es auf der Gefühlsebene immer mehrere Optionen und Variationen gleichzeitig geben kann.

Wenn die Diskussion so verläuft, dass die Gefühlsebene stets miteinbezogen bleibt, dann sind Identifikation und Einfühlung möglich, auch wenn wir als Trainerinnen und Trainer die Reaktionen einzelner Schülerinnen und Schüler inhaltlich ablehnen. Deren Gefühle und die Situation, aus der sie kommen, werden grundsätzlich von uns anerkannt. Da wir stets nach einem gemeinsamen Nenner und einer gemeinsamen Sprache suchen, machen wir deutlich, dass niemand als Gegner oder gar Feind betrachtet wird. Niemand muss »auf der anderen Seite« stehen und wird zu jemandem gemacht, gegen die oder den man um jeden Preis Recht haben muss. Das gemeinsame Vorgehen schafft eine Diskussionsbasis, auf der Nachteile und Vorteile von Verhaltensweisen berücksichtigt und analysiert werden können.

Indirekte Konfliktbearbeitung

Während es bei einem direkten konfrontativen Ansatz oft zu einer Verstärkung der Fronten kommt, ermöglicht diese »indirekte« Bearbeitungsmethode, die verschiedenen Faktoren und Ebenen zu berücksichtigen. Somit werden alternative Verhaltensweisen hergestellt und beleuchtet. Niemand nimmt eine »Frontstellung« ein und andere Wege werden begehbar. Hierbei ist besonders hilfreich, dass die Alternativen weder von den Lehrerinnen und Lehrern noch von uns außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen von vornherein festgelegt wurden, sondern dass wir sie gemeinsam gesucht und gefunden haben.

Auch wenn ein Schüler sich als Antisemit positioniert, indem er von sich sagt, er sei ein »Judenhasser«, beurteilen wir ihn nicht ausschließlich aufgrund seiner antisemitischen Haltung. Für uns steht seine Ganzheit im Mittelpunkt. Er wird von uns als Mensch gesehen und nicht in Gänze durch seine antisemitische oder fundamentalistische Haltung definiert. Unser primäres Interesse und somit auch der Fokus unserer Arbeit bezieht sich auf die Schülerinnen und Schüler als Menschen, nicht auf ihre aus unserer Sicht negativen Haltungen und Einstellungen. Dieser ressourcenorientierte Ansatz setzt voraus, dass die Trainerinnen und Trainer eine offene, den Kontext berücksichtigende und zwischen Person und konkreten Einstellungen/Verhaltensweisen unterscheidende Grundhaltung einnehmen. Wir sehen ansonsten die Gefahr, dass bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern genau das gefunden wird, was »gesucht« wurde. Wenn wir uns z.B. sicher sind, dass wir eine Antisemitin oder einen Antisemiten vor uns haben, werden wir unser Gegenüber auch von vornherein und in erster Linie als Antisemitin oder Antisemiten betrachten. Wenn eine Annäherung in offener Haltung geschieht, wird dem Gegenüber ermöglicht, sich auch anders zeigen und anders »sein« zu können.

Der Versuch, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Workshops nicht direkt in Schubladen einzuordnen und zu kategorisieren, bedeutet nicht, dass wir leichtfertig mit rassistischen Bemerkungen und Haltungen umgehen. Vielmehr bieten wir einen Rahmen, in dem diese Einstellungen konstruktiv bearbeitet werden.

Nachhaltigkeit

Durch den ressourcenorientierten Ansatz versuchen wir, eine tiefere Ebene der Bearbeitung zu erreichen. Er wirkt, wenn er erfolgreich angewendet wird, nachhaltiger. Sehr oft bekommen wir nach Workshops Rückmeldungen von Lehrkräften, dass antisemitische Einstellungen bei den Schülerinnen und Schülern ihrer Klassen kein Thema mehr seien. Die Jugendlichen hätten vielmehr gelernt, Konflikte konstruktiv auszutragen.



5. »Was man selbst nicht (immer) in der Hand hat« – Rückkopplungseffekte

Eine Schülerin der 8. Klasse hat Bedenken, an einem Workshop teilzunehmen, weil sie fürchtet, als Mädchen mit Kopftuch Vorbehalten und Anfeindungen ausgesetzt zu sein. Es handelt sich um ein Mädchen, das im Klassenkontext sehr aktiv beteiligt ist, das sich für die Rechte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler engagiert, und das ein hervorragendes soziales Standing in der Klasse hat. Sie hat sich dafür eingesetzt, dass die Klasse an einem Workshop-Projekt teilnehmen kann. Als sie jedoch erfährt, dass der Auftakt-Workshop im Stadtbezirk Prenzlauer Berg in Kooperation mit jüdischen Trainerinnen und Trainern durchgeführt wird, sind ihre eigenen und die Sorgen ihrer Eltern zu groß, als dass der Gesamtrahmen für sie sicher genug erscheinen könnte. Sie vermutet, dass sie Anfeindungen ausgesetzt sein könnte, da sie sich durch ihr Kopftuch als Muslima zu erkennen gibt. Für uns ergab sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern die Schülerinnen und Schüler uns vertrauen und sich sicher fühlen können, wenn wir sie aus ihrem sicheren (Stadtteil-)Umfeld herausführen. Andererseits erleben wir immer wieder, dass die Jugendlichen ihr direktes Lebensumfeld selten verlassen. Viele von ihnen haben kaum Erfahrungen außerhalb des Stadtbezirks gesammelt, in dem sie leben. Auch ein Gespräch zwischen der Mutter des Mädchens und ihrer Lehrerin führt nicht zu einer Veränderung der Situation. Nach ihrer Weigerung, an dem Einführungsworkshop teilzunehmen, befürchteten wir, dass ihre Teilnahme am Folge-Workshop nicht erfolgreich verlaufen wird. Eben diese Schülerin entwickelt jedoch im Rahmen dieses Workshops eine enorm hohe Beteiligungsdynamik. Im Verlauf der drei Tage entwickelt sie sich zum Motor des Geschehens und lässt Mitschülerinnen und Mitschüler wie auch die beiden Trainer (palästinensisch/israelisch) einen Einblick in ihre eigene traumatische Kriegserfahrung nehmen. Sie ist diejenige, die die Trainer im Anschluss um eine Verlängerung bittet und den positiven Einfluss des Workshops auf das Klassengeschehen betont. Auf ihre Initiative hin verlängern wir den Workshop um einen weiteren Tag.

Nach der positiven Rückmeldung von Seiten der Jugendlichen und der verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer der Klasse entscheiden wir uns, die Klasse im Rahmen des regulären Schulunterrichtes für weitere zwölf Wochen zu begleiten. Als Experiment eingeleitet, nimmt auch der Vater des Mädchens teil, um von seinen Erfahrungen als Migrant in Deutschland zu berichten. Der Workshop, bei dem er anwesend ist, ruft in der Klasse große Zufriedenheit und sehr positive Resonanz hervor.

Ungefähr ein Jahr später melden sich vier junge Frauen bei uns, um uns für ihr Thema der mündlichen Präsentationsprüfung zum mittleren Schulabschluss zu befragen. Ihr Thema ist »Aids und die Positionen der Religionen«. Eine der jungen Frauen ist die oben beschriebene Workshop-Teilnehmerin. Gegen unzählige Widerstände haben die Jugendlichen dieses für sie brisante Thema in Angriff genommen. »Macht doch lieber was zum Thema Rauchen«, war dabei fast noch der harmloseste Kommentar von Eltern und Bekannten. Die jungen Frauen berichten mit einem wehmütigen Lächeln davon, wie viel Widerstand ihnen bei diesem Thema begegnet sei. Das Gespräch richtet sich auch auf ihre Zukunft. Sie erzählen, dass sie weiter zur Schule gehen wollen und warum sie glauben, dass es wichtig für sie ist, hierfür ihren bisherigen Kiez zu verlassen. Sie berichten auch von ihren Plänen für die Präsentationsprüfung. Sie werden ein T-Shirt, auf der eine Aidsschleife abgebildet ist, tragen und werden einen ihnen bekannten Bäcker beauftragen, einen Kuchen mit demselben Symbol zu backen. Ob der ihren Eltern keine Fragen stellen werde, wollen wir wissen. »Klar«, antworten sie lachend, »das ist doch der Sinn der Sache...«



In den Sozialwissenschaften versteht man unter »Rückkopplungseffekt« die Rückmeldung eines Gegenübers auf ein empfangenes Signal. Es handelt sich hierbei in erster Linie um das sogenannte Feedback, das einer Erfahrung folgt.

Für die Beschreibung sozialer Wirkungen in der Interventions- und Präventionsarbeit kommen jedoch noch weitere Dimensionen hinzu, mindestens jedoch die der Rückkopplung von empfangenen Signalen, Eindrücken und Lernerfahrungen mit der sogenannten eigenen Community. An dieser Stelle verwenden wir einen erweiterten Community-Begriff, der sich nicht nur auf den Herkunftskontext der Personen bezieht, mit denen wir arbeiten, sondern auch auf die sozialen Lebens- und Arbeitsumfelder der am interreligiösen Lerngeschehen Beteiligten.

Die oben beschriebenen Ereignisse zeigen verschiedene inhaltliche Ebenen auf:

- Das Verlassen des eigenen Kiezes ist mit Ängsten verbunden, die von den Trainerinnen und Trainern beachtet werden müssen.
- Die Beschränkung auf den eigenen Kiez als Lebensraum kann als Einschränkung wahrgenommen werden. Beim Verlassen der eng gesteckten Grenzen wird auch die geografische Perspektive erweitert.
- Das Einbeziehen der Eltern in das Workshop-Geschehen verändert unter Umständen die Handlungsoptionen der Kinder.
- Die veränderte Wahrnehmung von muslimischen jungen Frauen.
- Eine der oben genannten jungen Frauen konnte eine Autorität entwickeln, auf die andere in ihrer Schulklasse sich verlassen konnten.
- »Wir sind starke junge Frauen, die selbständig zur Veränderung der eigenen Community beitragen können.«

Das oben beschriebene Beispiel, in dem sich die Jugendlichen mit dem Thema Aids beschäftigten, stellt eines der herausragenden Erfolgsbeispiele unserer Praxis dar, weil es zeigt, dass sich ehemalige Workshop-Teilnehmerinnen mutig auf ihren eigenen Weg gemacht haben, ohne Angst vor möglichen Konflikten.

In diesem Fallbeispiel zeigt sich die Kette einer erfolgreichen Rückkopplung. Im Regelfall sind Rückkopplungen nicht derartig klar erkennbar oder gut nachvollziehbar. Im Grunde genommen handelt es sich bei der Rückkopplung oder den Rückkopplungseffekten darum, dass Impulse, die jemand gegeben hat, weitergegeben werden und umgekehrt, wenn sie zurückkommen, auch wiederum eine Wirkung auf die Auslösende oder den Auslösenden haben. Diese Impulse können nicht genau vorhergesagt bzw. gesteuert werden. In welcher Weise Denkstrukturen verändert werden können, welche Nachhaltigkeit sie erreichen und wie die Kopplungskette fortgesetzt wird, lässt sich nicht voraussagen.

Im oben genannten Fallbeispiel wurden eine Vielzahl von Rückkopplungseffekten ausgelöst. Das Besondere war hier, dass sie zum einen für die meisten Beteiligten sichtbar und erkennbar wurden (z.B. durch den Kontakt zu den Eltern des erstgenannten Mädchens) und zum anderen, dass sie zu einem großen Teil positive Reaktionen angestoßen haben.

Auf der anderen Seite sehen wir immer wieder, dass es Projekte oder Maßnahmen gibt, bei denen wir diese Effekte entweder nicht erkennen können oder bei denen sich herausstellt, dass es zu negativen Rückkopplungen gekommen ist – also zu sogenannten konstraintendierten Effekten. Das Gegenteil von dem, was man eigentlich wollte, wurde erreicht: So kann der Widerstand einer Klasse gegen ein Thema beispielsweise, gerade weil sie sich damit beschäftigt, wachsen. Dieses



Phänomen hat in unserer Praxis dazu geführt, dass wir Konflikte nur noch in Ausnahmefällen direkt bearbeiten (vgl. dazu auch den Abschnitt A.4.: Ressourcenorientierte Konfliktbearbeitung).

Für unsere Arbeit ist der Rückkopplungseffekt in mehrfacher Weise relevant:

1. Als Pädagoginnen und Pädagogen müssen wir uns klar machen, dass auch wir diesem Effekt ausgesetzt sind, d.h. jede und jeder von uns werden sich verändern, Positionen verschärfen, neu ausrichten etc. Bei dem oben genannten Beispiel war es z.B. möglich, dass sich der Blick eines Trainers auf muslimische Mädchen noch einmal verändern konnte, was ihm in dem Moment zeigte, dass er im Vorfeld eine bestimmte Sichtweise eingenommen hatte. Darüber hinaus wird dieser Effekt wiederum in die Zusammenhänge weitergegeben, in denen wir uns bewegen, d.h. die Impulse, die an uns zurückgegeben werden, verändern automatisch auch unser Umfeld. Dabei müssen wir uns ebenfalls bewusst sein, dass die Effekte wie beschrieben in beide Richtungen wirksam sein können.
2. Rückkopplungseffekte sind schwer messbar, man muss sich also auf die Suche nach Indikatoren machen, die diese Effekte ans Licht bringen können. Aus ihnen geht ein großer Nachhaltigkeitswert hervor, der jedoch an der Oberfläche oft nicht erkennbar ist.
3. »Viel bewegt und nichts passiert« – Der Effekt verstärkt sich nicht unbedingt, wenn der Impuls verdoppelt, wiederholt oder noch mehr Bewegung initiiert wird. Manchmal sind es die kleinen Interventionen bzw. die kontinuierlich weitergegebenen Impulse, die große Wirkung zeigen, und nicht die großen, spektakulären, einmaligen Aktionen.

Im Grunde können drei Ebenen von Rückkopplungseffekten ausgemacht werden:

1. Die Ebene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
Wir erhalten oft von Lehrerinnen und Lehrern die Rückmeldung, dass sich das Kommunikationsverhalten der Jugendlichen im Klassenverband nach unseren Workshops verändert und nicht selten verbessert hat. Im günstigsten Fall erhalten wir die Rückmeldung, dass gängige Schimpfworte mit antisemitischen Prägungen wie »Du Jude« aus dem Sprachalltag der Jugendlichen verschwunden sind. Das bedeutet nicht, dass damit alle Probleme gelöst sind, aber wir können sehen, dass die Impulse, die wir den Jugendlichen während der gemeinsamen Arbeit gegeben haben, Auswirkungen auf ihr Verhalten zeigen. Darüber hinaus erleben wir die Rückkopplung auch im Hinblick auf Lehrerinnen und Lehrer. Ihr Umgang mit den Klassen und ihr Kommunikationsverhalten verändert sich ebenfalls aufgrund ihrer neuen Erfahrungen mit den Jugendlichen. Das Wissen um traumatische Erfahrungen und die Verarbeitungsstrategien ihrer Schülerinnen und Schüler führt nicht selten zu einem größeren Verständnis und Respekt gegenüber einzelnen. Die Erfahrung, dass die Klasse sich gegenüber sozialen Prozessen nicht als veränderungsresistent zeigt, kann bei Lehrerinnen und Lehrern eine positivere Sicht auf den Klassenverband bewirken. Die Jugendlichen selbst geben Rückwirkungen in ihre Communities, Familien und peer groups weiter. Hier kommt es darauf an, wie der Rückhalt für diese Impulse ist, die sie entweder verstärken oder abschwächen können.



2. Die institutionelle, unternehmensspezifische Ebene:

Durch die Tatsache, dass Die Wille gGmbH und der Evangelische Kirchenkreis Stadtmitte sich seit 2003 intensiv für interreligiöse Bildung engagieren und unsere Arbeit ermöglichen, werden bestimmte Themen mit einer anderen Aufmerksamkeit wahrgenommen oder diskutiert. Neben der inhaltlichen Wahrnehmung unserer Arbeit erschließen sich daraus neue organisatorische Herausforderungen und Anforderungen wie zum Beispiel die interreligiöse Öffnung eines Teams in einer mehrheitlich von kirchlichen Institutionen getragenen Struktur.

3. Die gesellschaftliche Ebene:

Einerseits unterstützen Impulse der interreligiösen Arbeit den gesellschaftlichen Diskurs, umgekehrt verstärkt der gesellschaftliche Diskurs die Impulse unserer Arbeit. Durch die öffentliche Wahrnehmung von Religion im Allgemeinen wird auch die Arbeit der Jerusalemkirche verstärkt in den Blick genommen. Andererseits bedeutet dies immer auch eine gewisse Abhängigkeit von tagesaktuellen Themen. So hatte z.B. der Karikaturenstreit in Dänemark eine immense Auswirkung auf die Anfragen an unsere Bildungsangebote. Neben der Wahrnehmung dieser gegenseitigen Rückkopplungseffekte geht es uns immer wieder darum, die Relevanz unserer Arbeit unabhängig von tagesaktuellem Geschehen in den gesellschaftlichen Diskurs hineinzutragen.

B. METHODEN:

INTERRELIGIÖSES KONFLIKTTTRAINING FÜR JUGENDLICHE

1. Konzeption – Ziele, Themen, Umsetzung

Immer dort, wo Menschen aufeinander treffen, können Konflikte entstehen. Entscheidend für ein friedliches Miteinander ist nicht, dass sie vermieden werden, sondern dass wir über Strategien verfügen, die es uns ermöglichen, konstruktiv mit Konfliktpotential umzugehen. Es ist notwendig, die Dynamik von Konflikten verstehen zu lernen und sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, bevor Konflikte akut werden.

Das von uns konzipierte interreligiöse Konfliktraining für Jugendliche setzt im Bereich der Prävention und Sensibilisierung an. Es richtet sich an Jugendliche und Schulklassen im Alter von ca. 13-18 Jahren, insbesondere auch an Gruppen mit einem hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationsgeschichte.

Ziele

Interreligiöse Konflikte haben eines gemeinsam: Es sind soziale Konflikte, die emotional besonders aufgeladen sind. Ein starkes Gruppenzugehörigkeitsgefühl ist eines ihrer wichtigsten Merkmale. Ihre identitätsstiftende Wirkung ist eng mit der Dynamik der Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen verbunden. Das interreligiöse Konfliktraining trägt dem Rechnung, indem es die Jugendlichen anleitet, konstruktiv mit widersprüchlichen und starken Emotionen umgehen zu können. Das Ziel ist es, die Identitätsentwicklung der Jugendlichen zu stärken und zu unterstützen. Im Laufe des Trainings lernen die Jugendlichen, ihre Emotionen und ihr Verhalten in spielerisch inszenierten Konfliktsituationen deutlicher wahrzunehmen, sie zu benennen und besser zu verstehen. Ausgehend von diesen Erfahrungen lernen sie neue Verhaltensweisen und Strategien und können sich in einer geschützten Seminaratmosphäre ausprobieren.

Zu interreligiöser Konfliktfähigkeit gehört aus unserer Sicht, dass die Jugendlichen starre Gruppenzugehörigkeiten, wie sie vor allem auch von extremistischen religiösen Gruppierungen angeboten werden, kritisch in Frage stellen. Dies setzt jedoch voraus, dass an deren Stelle positive Identifikationsmöglichkeiten angeboten und die Jugendlichen in ihren Ressourcen unterstützt und gefördert werden. Sie sollen für sich selber neue Perspektiven entdecken, sowohl persönliche als auch berufliche. Die Entwicklung und Stärkung einer positiven inklusiven Identität ist die beste Konfliktprävention und bildet deshalb die Grundlage unseres interreligiösen Trainings.

Empathie, differenzierte Wahrnehmung und analytisches Denken können helfen, binäre Strukturen von »entweder-oder« und »weder-noch« zugunsten von »sowohl-als-auch« aufzubrechen und eigene differenzierte Standpunkte zu entwickeln. Die Identität eines Menschen setzt sich aus vielen verschiedenen Facetten zusammen. Sie ist durch unterschiedliche Faktoren wie Erbanlagen, soziales Umfeld, Geschlecht und nicht zuletzt auch durch Religionszugehörigkeit der Familie, in die jemand hineingebo- ren wird, beeinflusst. Binäre Denkstrukturen bilden die Grundlage vieler gesellschaftlicher und sozialer Konstruktionen, welche Menschen in ihren persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten einschränken und hemmen können. Wenn Gruppierungen, die beispielsweise politisch, weltanschaulich oder religiös ausgerichtet sind, binäre Denkstrukturen nutzen, um dogmatische Abgrenzungen gegenüber anderen zu rechtfertigen, hat das Aufbrechen dieser Strukturen immer eine emanzipatorische Funktion. Es ebnet den Weg hin zu mehr persönlicher Freiheit, Selbstbestimmung und Würde.

Für viele Jugendliche ist zum Beispiel die Erkenntnis eine wichtige Erfahrung, dass sie sich nicht zwischen »Türkisch-Sein« und »Deutsch-Sein« oder zwischen »Muslimisch-Sein« und »Deutsch-Sein« entscheiden müssen, dass sie sowohl in Deutschland zu Hause sein können als auch ihre Herkunftskultur pflegen und wertschätzen können. Gerade für migrantische Schülerinnen und Schüler ist es oftmals ein ganz neues Gefühl, so sein zu dürfen, wie sie sind und dass sie in ihrem So-Gewordensein eine Bereicherung für die Gesellschaft sind, in der sie leben; dass sie akzeptiert und als sie selbst wertgeschätzt werden.

Diese Überzeugung schafft Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit und fördert Akzeptanz gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern und Mitmenschen, die vermeintlich anders sind.

Binäres Denken spielt bei der Entstehung und der Eskalation von Konflikten eine wichtige Rolle. Menschen greifen immer dann auf »Schwarz-Weiß-Denken« zurück, wenn sie sich in ihrer eigenen Identität bedroht oder angegriffen fühlen. Bei religiösen Konflikten kann dies durch den Verweis auf scheinbar überzeitliche »Wahrheiten«, die den jeweiligen geografischen, sozioökonomischen und kulturellen Kontext außer Acht lassen, noch verstärkt werden. Das Aufbrechen von binären Denkstrukturen hin zu einer offenen inklusiven Identität ist deshalb gerade auch bei interreligiösen Konfliktthemen von besonderer Bedeutung. Wer sich seiner selbst sicher ist, braucht andere nicht abzuwerten oder als Bedrohung zu empfinden. Sie oder er kann toleranter und großzügiger anderen Personen und Lebensentwürfen gegenüber sein und mit Konflikten, nicht zuletzt auch aufgrund des entwickelten Einfühlungsvermögens, entspannter umgehen und kompromissbereiter werden.

Zusammenfassend lassen sich die Ziele unseres interreligiösen Konflikttrainings wie folgt beschreiben. Die (interreligiöse) Konfliktfähigkeit der Jugendlichen soll gestärkt und eingeübt werden, indem die Jugendlichen

- in einer vertrauensvollen, wertschätzenden Atmosphäre durch Stärkung positiver Identifikationsmöglichkeiten und der Selbstakzeptanz in ihrer Identitätsentwicklung unterstützt werden.
- sich ihrer eigenen familiären Wurzeln und Werte bewusst werden und eigene Zukunftswünsche und -perspektiven entwickeln.
- sensibilisiert werden für Gruppenzugehörigkeiten und starre, exklusive Gruppenzugehörigkeiten aufbrechen lernen.
- binäre Denkstrukturen (»entweder-oder«, »weder-noch«) aufgeben zugunsten eines »sowohl-als auch« bzw. einer differenzierten Betrachtungsweise.
- lernen, sich in andere Menschen hineinzusetzen und die eigene Perspektive empathisch zu erweitern.
- einen differenzierten Umgang mit (inneren und sozialen) Widersprüchen und Konflikten erlernen.
- gegenseitige Akzeptanz, Wertschätzung und Respekt erhöhen und einüben.
- lernen, auch Fremdes und Unverständliches ohne Abwertung zu akzeptieren.
- ein demokratisches Miteinander einüben, indem sie lernen, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und mit den Bedürfnissen anderer abzugleichen und einen Konsens bzw. einen Kompromiss auszuhandeln.

Themen und Umsetzung

Das interreligiöse Konfliktraining besteht aus fünf thematischen Modulen:

- I. Persönliche Identität
- II. Familien-Identität (Biografiearbeit)
- III. Zugehörigkeiten im Spannungsfeld von Identitätsstärkung und Ausgrenzungserfahrungen
- IV. Konfliktdynamik und Faktoren der Eskalation und Deeskalation von Konflikten
- V. Aufbrechen von Stereotypisierungen und Perspektivwechsel

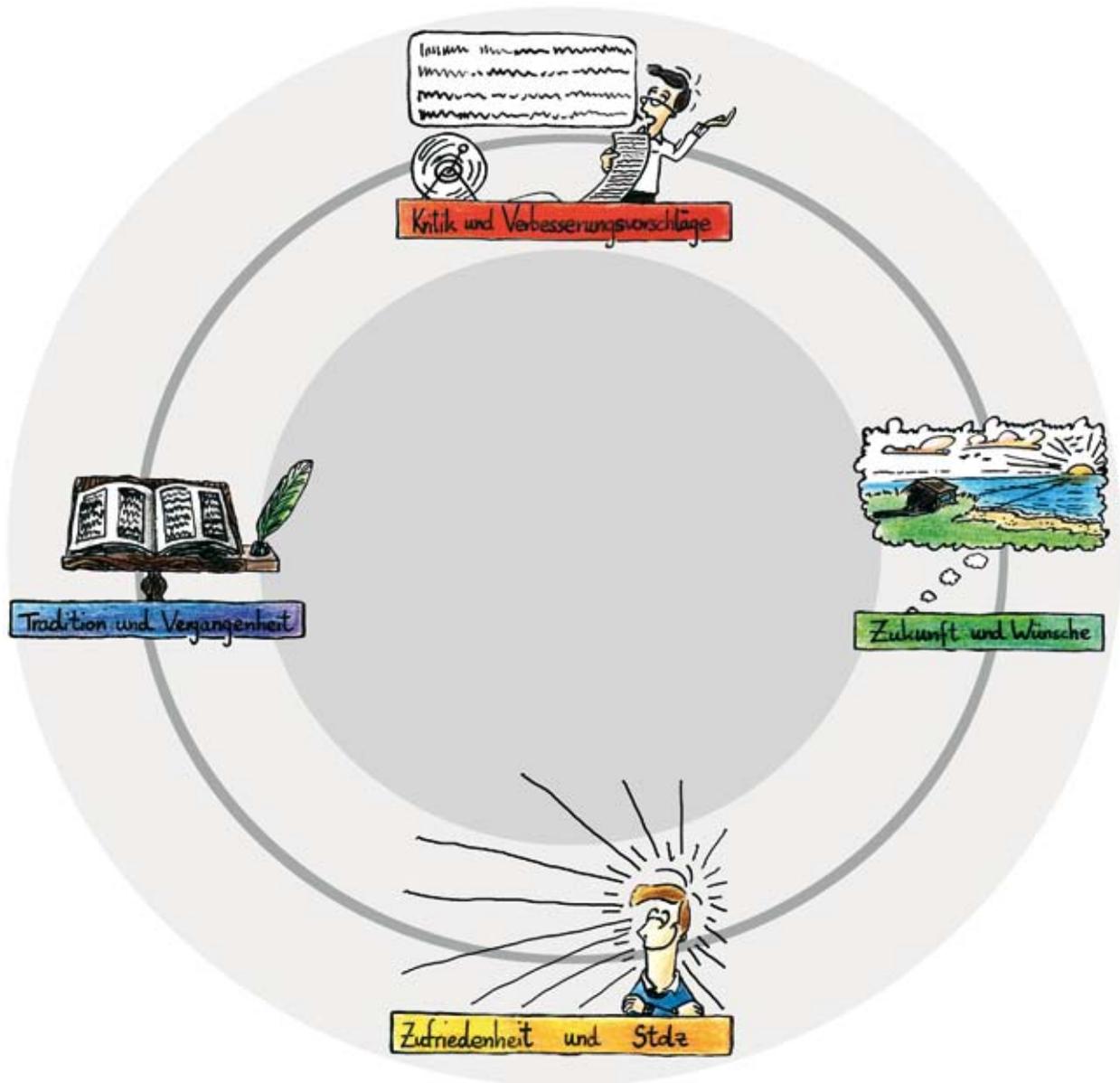
Die Themen werden in den Trainings mit Hilfe von jeweils ein bis zwei Übungen bearbeitet. Pro Übung werden in der Regel jeweils zwei Schulstunden veranschlagt. Die Module bauen nicht aufeinander auf, sondern können je nach Bedarf der Gruppe variiert werden. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, die Termine im Abstand von einer halben bis einer Woche kontinuierlich durchzuführen. Zwischen den Sitzungen bleibt den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit, die gemachten Erfahrungen zu verarbeiten. Gerade wo es um die Identität einer jeden Einzelnen und eines jeden Einzelnen geht, ist diese Verarbeitungszeit besonders wichtig. Die Ergebnisse sind dadurch nachhaltiger. Gleichzeitig kann der Prozess nach einer Woche leicht wieder aufgenommen werden.

Wir konzentrieren uns auf die Erfahrungen, Ansichten und Emotionen der Schülerinnen und Schüler. Es geht uns weniger um die Vermittlung von allgemeinem Wissen über die Religionen und möglichen Konfliktlinien. Die Übungen sind so angelegt, dass die Gruppen angeregt werden, ihr eigenes Verhalten und ihre persönliche Einstellung zu reflektieren. Sie entscheiden selbst, welche (Konflikt)Themen sie einbringen möchten und welche von ihnen im Klassenverband bearbeitet werden sollen. Durch diese partizipative Methode werden maximale Lernerfahrungen möglich.

Die im Kapitel A.2. beschriebene innere Haltung der Trainerinnen und Trainer und die Zusammenarbeit im Tandem sind grundlegende Voraussetzungen für die Umsetzung des von uns entwickelten interreligiösen Konfliktrainings.

Zudem ist aus unserer Sicht für den Erfolg unverzichtbar, die Dynamik der Gruppen/Schulklassen in unsere Trainings mit einzubeziehen und zu versuchen, die persönliche und familiäre Situation einer jeden Einzelnen und eines jeden Einzelnen im Blick zu behalten. Nicht zuletzt muss die gesellschaftliche Dimension berücksichtigt und thematisiert werden. Identitätsentwicklung ist ein interaktiver Prozess, der in Auseinandersetzung mit verschiedenen Sozialisationsagenten wie Eltern, Familie, Freundeskreis, peer group, Lehrerinnen, Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher im gesellschaftlichen und sozialpolitischen Kontext des jeweiligen Stadtteils, Bundeslandes und Landes stattfindet, in dem die Jugendlichen leben. Konfliktfähigkeit erfordert immer, sich mit der eigenen Sozialisation zu beschäftigen: »Wo komme ich her, wer bin ich und wo will ich hin?« Dies sind auch die Grundfragen, auf welche die Religionen jeweils Antworten zu geben versuchen. In unseren Workshops erhalten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, ihre religiösen Konstruktionen daraufhin zu befragen, inwiefern die Antworten, die sie bieten, mit den bisherigen Lebenserfahrungen und den persönlichen Wünschen und Zielen der Jugendlichen im Einklang sind und ob sie ausreichend Perspektiven aufzeigen.

In allen Sitzungen werden immer wieder vier Dimensionen thematisiert, die für das gesamte Training von Bedeutung sind. Sie lassen sich wie folgt abbilden:



Die Berücksichtigung dieser vier Dimensionen hat sich in den Workshops als sehr hilfreich erwiesen, weil durch sie Identität und damit auch religiöse Einstellungen als dynamische, veränderliche Größen erscheinen, die sich im Laufe des Lebens für jede und jeden verändern. Gerade bei der Arbeit mit jungen Menschen können statische Vorstellungen Entwicklungsmöglichkeiten auch behindern, wenn Jugendliche schnell auf eine bestimmte Rolle und Identität festgelegt werden.

2. Module

Themen der Module	Übungen
I. Persönliche Identität	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätskette
II. Familien-Identität (Biografiearbeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Familienstammbäume • Elterninterviews / Eltern als Gäste
III. Zugehörigkeiten im Spannungsfeld von Identitätsstärkung und Ausgrenzungserfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Sticker-Übung • Talkshow »Wer ist Deutschland?«
IV. Konfliktodynamik und Faktoren der Eskalation und Deeskalation von Konflikten	<ul style="list-style-type: none"> • Stühle-Übung
V. Aufbrechen von Stereotypisierungen und Perspektivwechsel	<ul style="list-style-type: none"> • Zitronen-Übung • Mann-Maus-Übung

Modul I: Persönliche Identität

Übung: Identitätskette



Dauer: 60-90 Minuten

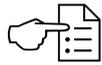


Ziele der Übung

- Selbstreflexion: Wer bin ich? Was macht mich aus?
- den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit geben, selbst zu definieren, wer sie sind, ggf. auch im Gegensatz zu den Zuschreibungen durch andere
- sich gegenseitig besser kennenlernen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe herausarbeiten
- sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Identitätskomponenten bei jeder und jedem einzelnen welche Rolle spielen
- durch Zuhören andere verstehen lernen und gegenseitige Wertschätzung entwickeln bzw. üben
- Identität als dynamisch und veränderbar erleben
- erfahren, welche Themen (Religion, Herkunft usw.) unterschiedliche Bedeutung und Gewichtung für die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben



Materialien: Holzperlen in verschiedenen Farben; Schnüre; 7 Plastikschaalen;
7 beschriftete A4-Zettel in den entsprechenden Farben



Beschreibung

1. Phase: Einstieg ins Thema:

Brainstorming »Identität!« 15 min.

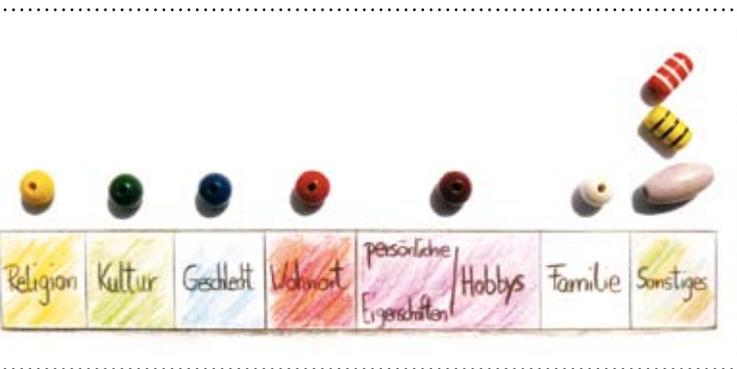
Die Trainerinnen und Trainer sammeln auf einem Flipchart alle Begriffe, die den Lernenden zum Thema »Identität« einfallen. Damit werden die verschiedenen Assoziationen und Vorverständnisse zum Thema sichtbar.

Anschließend können ähnliche Begriffe zusammen geordnet und ergänzt werden, so dass sie zu sieben bis acht verschiedenen Kategorien zusammengefasst werden können. Die Kategorien werden mit je einer Farbe verbunden.



2. Phase: Einzelarbeit 15 min.

Für jede Kategorie werden Steine bzw. Perlen in der entsprechenden Farbe in Schalen gelegt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten die Aufgabe, darüber nachzudenken, welche der Kategorien welche Rolle für die eigene Identität spielt und diesem Denkprozess entsprechend eine Kette herzustellen. Wenn für eine Person beispielsweise die Religion einen wesentlichen Teil ihrer Identität im Vergleich zu ihrem Wohnort ausmacht, wird sie mehr gelbe als rote Perlen für ihre Kette auswählen. Wenn für eine Person die Familie gar keine Rolle in ihrem Selbstverständnis spielt, wird sie keine weiße Perle verwenden. Die Perlenzahl pro Gruppenmitglied kann auf insgesamt 15 begrenzt werden.



Hinweis

Die Auswahl der verschiedenen Kategorien der Identität und die entsprechenden Perlen können je nach Zielgruppe und Themen, auf die man in der Übung wert legen will, variiert werden.

3. Phase: Reflexion der Übung in Halbplena 30-60 min

In der Reflexionsrunde können die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Besonderheiten und Auffälligkeiten befragt werden bzw. einzelne Kategorien besonders angesprochen und abgefragt werden, was jede Person damit verbindet.

Die Reflexion der Übung findet in zwei Phasen statt:

a) Präsentation der Ketten

Zuerst stellen die Jugendlichen ihre Ketten den anderen in der Gruppe vor. Folgende Fragen können dabei berücksichtigt werden:

- Wie war es für euch, eure Kette herzustellen?
- Was hat euch überrascht?

- Was war schwierig?
- Was denkt ihr: Warum haben die meisten von euch Perlen der Farbe ... genommen?
- Was denkt ihr: Warum haben die meisten von euch Perlen der Farbe ... nicht genommen?
- Wofür stehen die »sonstigen« Perlen für euch?

b) Reflexion und Transfer

In dieser Phase werden die eigene Identität und der Prozess der Identitätsentwicklung reflektiert und in einen weiteren (sozialen, politischen, geografischen, zeitlichen) Kontext gestellt:

- Wodurch wird die eigene Identität beeinflusst (Vererbung, Elternhaus, Freunde etc.)?
- Wie sah die Kette vor fünf Jahren aus und wie wird sie in zehn Jahren aussehen? D.h. was an der eigenen Identität verändert sich mit der Zeit und was bleibt eurer Meinung nach fest? Warum?
- Wie ändert sich die eigene Identität je nach Kontext? (Schule, Familie, Freunde, Praktikum, Stadtteil etc.)?
- Wo kann man so sein, wie man ist, und wo muss man sich manchmal verstellen?
- Wäre eurer Meinung nach eure Identität anders, wenn ihr außerhalb Deutschlands aufgewachsen wärt und/oder jetzt an diesem Ort leben würdet? Wären dieselben Kategorien dann genauso wichtig für euch oder vielleicht andere?



Feedback der Schülerinnen und Schüler

- *»Die Identitätskette war am besten. Man konnte die Klasse da gut kennenlernen.«*
- *»Am besten fand ich die Übung mit der Kette. Man konnte sehen, wem was am wichtigsten ist.«*
- *»Ich habe dadurch die Klasse besser kennengelernt, da ich neu in der Klasse bin.«*

Modul II: Familien-Identität (Biografiearbeit)



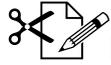
Ziele des Moduls

- sich der eigenen familiären Wurzeln und Werte bewusst werden
- die eigene Familiengeschichte kennenlernen
- einen dynamischen Zugang zur eigenen Familie(ngeschichte) entwickeln
- den emotionalen Zugang zur eigenen Familie erspüren
- die Biografien der Mitschülerinnen und Mitschüler kennenlernen
- gegenseitige Empathie und Wertschätzung einüben
- eigene Wünsche und Zukunftsperspektiven entwickeln
- erkennen, dass die eigene Biografie nichts Statisches, Unveränderliches ist, sondern dass sie immer wieder neu konstruiert wird und offen für Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten ist, die jeder selbst initiieren kann

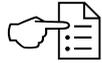
Übung 1: Familienstammbäume



Dauer: 60-90 Minuten



Materialien: Arbeitsblatt »Familien-Stammbaum«, Kugelschreiber, Flipchartpapier und Edding-Stifte in verschiedenen Farben



Beschreibung

1. Phase: Einführung in die Übung 10–15 min.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten in der vorherigen Sitzung ein DIN A3-Arbeitsblatt mit einem Familienstammbaum, der drei Generationen umfasst. Die Trainerinnen und Trainer erläutern den Zusammenhang zwischen Herkunft und Identität: »Wer bin ich, wo komme ich her, wo will ich hin? sind drei wichtige Grundfragen im Leben. Um zu verstehen, wer ich heute bin, kann es hilfreich sein, auch in die eigene Vergangenheit zu schauen. Die Personen, die einen Menschen als Kind in der Regel besonders prägen, sind die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten, die Geschwister und Großeltern. Oft wissen wir in der Familie gar nicht so viel voneinander, obwohl wir uns tagtäglich sehen. In dieser Übung habt ihr die Möglichkeit, mehr über eure Familie zu erfahren.« Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, bis zur nächsten Sitzung ihren ganz persönlichen Familienstammbaum zu erstellen. Zu jeder Person werden der Name, der Geburtstag, das Geburtsland und der Geburtsort, die Muttersprache, Religion und Beruf oder Hobbys in das entsprechende Feld eingetragen.



Hinweis

Es ist wichtig, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass es bei der Übung nicht darum geht, sie über ihre Familie auszuhorchen oder sie zu drängen, gegen ihren Willen etwas Persönliches preiszugeben. Die Übung soll einen Erkenntnisprozess eines jeden Gruppenmitglieds einleiten. Dies soll im Stillen geschehen und muss nicht mit den anderen geteilt werden. Es geht auch nicht darum, dass alle ihre Familien bewerten sollen, sondern dass sie sie besser kennenlernen. Alle entscheiden ganz individuell, was sie von sich und ihren Familien erzählen möchten.

Es hat sich als hilfreich erwiesen, wenn die Trainerinnen und Trainer ihre eigenen Stammbäume kurz vorstellen und erläutern, was sie selber dabei Neues über ihre Familie erfahren haben. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler die Relevanz der Übung verstehen. Sie können auch ermutigt werden, Bilder ihrer Familienangehörigen mitzubringen, wenn sie dies wünschen.

2. Phase: Vorstellung der Stammbäume in Kleingruppen 30–45 min.

Zu Beginn der nächsten Sitzung werden die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen von drei bis fünf Personen eingeteilt. Die Jugendlichen stellen sich in den Gruppen gegenseitig ihre Familienstammbäume vor und beantworten die beiden Fragen:

- Was habe ich Neues über meine Familie erfahren?
- Worauf bin ich stolz?

Wichtig ist es, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass sie allein bestimmen, was sie erzählen möchten und dass es keinen »Bekennniszwang« gibt.

Jede Gruppe sammelt anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf ihre Familiengeschichten und notieren diese auf einem Flipchartpapier.

3. Phase: Präsentation der Ergebnisse im Plenum 20–30 min

Je nach Bedarf der Gruppe können hier einzelne Themen erneut diskutiert und vertieft werden.



Hinweis

In den von uns durchgeführten Trainings sind wir mit der Frage, worauf die einzelnen Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Familien stolz sind, auf sehr positive Resonanz gestoßen. Sie hat zu einer verbesserten gegenseitigen Wertschätzung beigetragen. Insbesondere bei migrantischen Jugendlichen, deren Familienbiografien gesellschaftlich oftmals stark unter dem Gesichtspunkt des Defizitären und Integrationshemmenden betrachtet werden, wird durch dieses Thema der Blick für eine differenzierte und wertschätzende Betrachtungsweise der eigenen familiären Wurzeln geöffnet. Viele migrantische Schülerinnen und Schüler haben die Erfahrung gemacht, dass ihren Familiengeschichten im Schulalltag kein Platz eingeräumt wird und die Geschichte ihrer Herkunft nicht wertgeschätzt wird. Wer sich nicht gesehen und wahrgenommen fühlt, wird versuchen, irgendwie auf sich aufmerksam zu machen, und sei es in letzter Konsequenz durch gewalttätiges Verhalten. Konfliktpräventiv zu arbeiten heißt deshalb auch, die Geschichten der Schülerinnen und Schüler anzuhören, sie wertzuschätzen und zu würdigen, verschüttete Schätze freizulegen und für andere sichtbar zu machen.

Hinweis: Bei der Erzählung der Familienbiografien gilt es zu beachten, dass die Jugendlichen ihre Familienbiografien oftmals so erzählen, wie sie sie sich wünschen und weniger, wie sie tatsächlich passiert sind. Das Erzählen der eigenen Biografie ist immer eine Konstruktionsleistung. Dies sollten die Traineeinnen und Trainer bei dieser Übung im Blick behalten. Gerade auch Wünsche und Sehnsüchte wie zum Beispiel der nach einer »heilen« Familie, die nicht selten indirekt zum Ausdruck kommen, müssen im Verlauf der Workshop-Reihe weiter bearbeitet werden.



Feedback der Schülerinnen und Schüler

- »Der Familienstammbaum war toll und ganz besonders der Teil, wo wir erzählt haben, worauf wir alle stolz sind.«
- »Man hat sich selbst durch den Workshop kennengelernt.«
- »Ich fand den Tag mit den Stammbäumen interessant, weil wir dann über die anderen mehr erfahren haben, was wir vorher nicht wussten.«

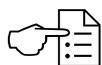
Übung 2: Elterninterviews und Eltern als Gäste



Dauer: 60-90 Minuten



Materialien: Fragenkatalog, Flipchartpapier und Edding-Stifte in verschiedenen Farben



Beschreibung

Alternativ zu den Familienstammbäumen können die Schülerinnen und Schüler auch Interviews mit ihren Eltern durchführen. Sie erhalten hierfür einen Katalog an Fragen, die sie ihren Eltern oder anderen

für sie wichtigen erwachsenen Bezugspersonen stellen. Diese Übung eignet sich besonders für Schulklassen mit überwiegend migrantischem Hintergrund, da der Fokus bei dieser Übung auf der Migrationsgeschichte der Eltern liegt und speziell ihre Erfahrungen im Herkunftsland und in Deutschland abgefragt werden.

Folgende Fragen können den Eltern (oder bei Bedarf den Verwandten oder anderen wichtigen Bezugspersonen) gestellt werden:

- In welcher Stadt/welchem Dorf seid ihr geboren? Bitte beschreibt den Ort.
- Könnt Ihr euch an positive oder negative Ereignisse erinnern?
- Warum und wie seid ihr nach Deutschland gekommen? Wer in der Familie hat die Entscheidung getroffen, nach Deutschland zu kommen, und wie ist der Plan umgesetzt worden?
- Wie waren für euch die ersten Jahre in Deutschland (positive und negative Erfahrungen)?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen Deutschland und der Heimat eurer Eltern/Verwandten?
- Gibt es Dinge aus der Heimat, die ihr vermisst?
- Welche Wünsche habt ihr heute für eure Zukunft in Deutschland?

Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, einen Gegenstand (z.B. ein Foto, ein Tuch oder ein anderes wichtiges Erinnerungsstück) mitzubringen, der die Eltern an ihre Heimat erinnert.

Der weitere Verlauf der Übung entspricht dem der Familienstammbäume: Die Schülerinnen und Schüler stellen in Kleingruppen ihre Ergebnisse vor, erläutern ihren mitgebrachten Gegenstand und beantworten die Fragen, was ihnen Neues aufgefallen ist, worauf sie in Bezug auf ihre Eltern stolz sind und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es bei den verschiedenen Elternbiografien gibt. Die Ergebnisse werden im Plenum präsentiert.

Eine große Bereicherung ist es, wenn Eltern gewonnen werden können, in einer Sitzung als Gäste mit dabei zu sein, aus ihrem Leben zu erzählen und sich den Fragen der Gruppe stellen. In unseren bisher durchgeführten Trainings machte dies jeweils einen besonders nachhaltigen Eindruck auf die Jugendlichen und war für sie sehr interessant. Dass die Eltern im Kontext der Schule ihre eigene Geschichte erzählen können und diese Gehör findet, werten sie in der Regel als Wertschätzung, Anerkennung und Würdigung ihrer Lebenserfahrungen und Lebensleistung. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich durch diese Gespräche gestärkt und unterstützt.

Fragen an die Eltern könnten sein:

1) Fragen zur eigenen Person:

- a. Wie würden Sie sich beschreiben (Eigenschaften, Beruf, Familie etc.)?
- b. Was machen Sie gerne (Hobbys)?
- c. Was ist für Sie das Wichtigste im Leben?
- d. Gehören Sie einer Religion an? Wenn ja, welcher? Wie praktizieren Sie Ihre Religion? Was ist Ihnen an Ihrer Religion wichtig?

2) Fragen zum familiären Hintergrund:

- a. Wo kommen Ihre Eltern/Großeltern her?
- b. Was hat Sie an Ihren eigenen Eltern am meisten beeindruckt?
- c. Was bedeutet Ihnen Ihre eigene Familie?
- d. Worauf sind Sie stolz?
- e. Was möchten Sie Ihren Kindern weitergeben?

3) Fragen zur eigenen Migrationsgeschichte:

- a. Wie sind Sie nach Deutschland gekommen? Wie waren die Umstände damals?

- Wie war das für Sie? Wann war das? Wer aus der Familie/Verwandschaft kam mit?
- b. Was war Ihr erster Eindruck von Deutschland?
 - c. Was verbinden Sie mit Ihrem Herkunftsland? Was unterscheidet Ihr Herkunftsland von Deutschland?
- 4) Fragen zum Thema »Heimat«:
- a. Was bedeutet für Sie »Heimat«?
 - b. Wo ist Ihre Heimat?
- 5) Wünsche:
- a. Was wünschen Sie sich von Deutschland?
 - b. Was wünschen Sie sich für Ihre Zukunft und die Zukunft Ihrer Kinder?



Hinweis

Die Fragen sollen nicht einfach nacheinander »abgearbeitet« werden. Vielmehr sollte eine Gesprächsatmosphäre entstehen, in der die Eltern sich wohl fühlen und durch offene Fragen angeregt werden, von sich zu erzählen. Ideal ist es, wenn dabei ein Gespräch zwischen den Jugendlichen und den Eltern entsteht, das von den Trainerinnen und Trainern lediglich moderiert und strukturiert wird.

Es erfordert im Vorfeld oftmals Überzeugungsarbeit, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, ihre Eltern einzuladen. Denn sowohl für die Eltern als auch für ihre Kinder erfordert es viel Mut, vor der Klasse über persönliche Dinge zu reden. Voraussetzung ist deshalb eine wertschätzende Atmosphäre, damit die Eltern sich nicht »vorgeführt« oder gar bloßgestellt fühlen. Hierbei kommt den Trainerinnen und Trainern eine besondere Verantwortung zu.

Die Einbeziehung der Eltern in die Seminararbeit und den schulischen Kontext ist ein wichtiges Arbeitsfeld für die Zukunft, das gerade bei migrantischen Schülerinnen und Schülern von großer Bedeutung ist. Eine ganzheitliche Integration kann nur gelingen, wenn der vermeintliche Gegensatz zwischen Elternhaus/Herkunftskultur und Schule/hiesiger Gesellschaft überwunden wird und alle Beteiligten miteinander ins Gespräch kommen.



Feedback der Schülerinnen und Schüler

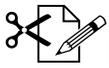
- *»Am beeindruckendsten fand ich, als uns N.s Vater über sein Leben erzählt hat und uns so motiviert hat, dass jeder von uns etwas schaffen kann.«*
- *»Der Tag mit N.s Vater war sehr interessant, weil der Vater alles für die Kinder gemacht hat und noch macht.«*
- *Der Workshop hat uns bzw. mir vieles gezeigt, z.B. wusste ich nicht genau, was meine Heimat ist. Ich weiß es immer noch nicht, doch ihr habt mir geholfen, darüber nachzudenken.*

Modul III: Zugehörigkeiten im Spannungsfeld von Identitätsstärkung und Ausgrenzungserfahrungen

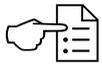
In dieser Einheit werden zwei Aktivitäten vorgestellt, die Themen und Erfahrungen kollektiver Identität und Zugehörigkeit ansprechen sowie Zuschreibungen und Ausgrenzungen auf unterschiedlichen Ebenen thematisieren. Von der persönlichen Ebene über die Ebene der Klassengemeinschaft bis hin zur sozialen und politischen Ebene werden Themen wie Herkunft, Gender, Religion, Staatsangehörigkeit und Deutsch-Sein reflektiert.

Übung 1: Sticker-Übung**Dauer: 60-70 Minuten****Ziele der Übung**

- Reflektieren, wie sich Gruppen bilden und Individuen sich einordnen bzw. eingeordnet werden
- Sensibilisierung für scheinbar automatisch ablaufende Prozesse und rassistische Mechanismen
- Die eigene Wahrnehmung für die Vor- und Nachteile des Prozesses der Eingruppierung schärfen und benennen können
- Erfahrungen der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen/Kontexten thematisieren und verstehen: »Wo bin ich ausgeschlossen, wo schließe ich andere aus?«
- Zusammenhänge zwischen der eigenen Identität und kollektiven Identitäten erkennen lernen
- Machtverhältnisse und das Gefälle in Mehrheit-Minderheits-Beziehungen verstehen lernen



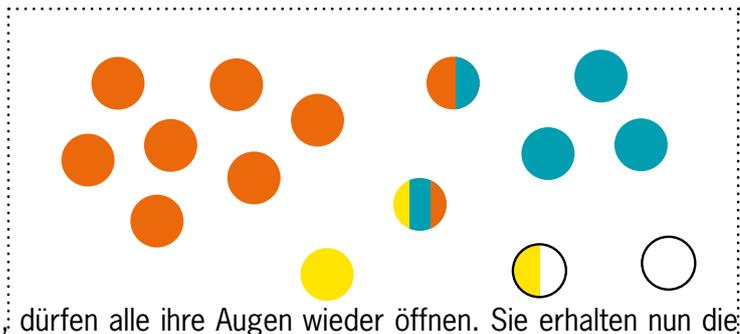
Materialien: Sticker in verschiedenen Farben und Formen, Karteikarten, Kugelschreiber, Flipchartpapier und Edding-Stifte

**Beschreibung****1. Phase: Übung 10–15 min.**

Diese Übung läuft im Stillen ab. Die Teilnehmenden werden zunächst gebeten, ihre Augen zu schließen. Dann kleben die Trainerinnen und Trainer allen jeweils einen Sticker auf die Stirn. Im Vorfeld müssen sie entscheiden, welche Farbgruppen und Formen in welchen Mengenverhältnissen verteilt werden. Um eine spannende Gruppendynamik zu fördern, sollten folgende Mengenverhältnisse an Farb- und Formkombinationen verteilt werden: Die Farbgruppe »rote Sticker« sollte eine deutliche Mehrheit ausmachen. Die Farbgruppe »blaue Sticker«, sollte etwas kleiner sein, und einzelne Teilnehmende sollten gemischte Farbsticker (rot-blau, rot-grün, grün-blau-gelb usw.) erhalten. Einer Person aus der Gruppe sollte entweder gar kein Sticker, ein Sticker mit einer gänzlich anderen Farbe oder ein Sticker, auf dem alle Farben zu sehen sind, auf die Stirn geklebt werden.

Anbei einen Einteilungsvorschlag für eine Gruppe mit 15 Personen:

- 7 ganz rot
- 1 rot-blau
- 3 ganz blau
- 1 ganz gelb
- 1 gelb-blau-rot
- 1 ohne Sticker
- 1 halber gelber Sticker



Wenn die Sticker aufgeklebt worden sind, dürfen alle ihre Augen wieder öffnen. Sie erhalten nun die

Aufgabe, sich stumm in Gruppen einzuteilen. Die Trainerinnen und Trainer sollten zu Beginn dieses bewegten Teils der Übung eine Arbeitsanweisung geben, die einen großen Interpretationsspielraum lässt. Außerdem sollten die Farben und die Sticker bei der Anweisung nicht erwähnt werden. Vorschlag: »Teilt Euch in Gruppen auf ohne zu sprechen!«

Während die Schülerinnen und Schüler sich in Gruppen einteilen, beobachten die Trainerinnen und Trainer das Geschehen und machen sich Notizen zu den folgenden Punkten, die anschließend in der Auswertung thematisiert werden können:

- Wie bilden sich die Gruppen?
- Wie wird kommuniziert (durch Körpersprache, Fingerzeige etc.)?
- Welche Gruppe bildet sich zuerst?
- Wem fällt es schwer, eine Gruppe zu finden?
- Wer nimmt eine aktive Rolle ein und wer zögert?
- Wer wirkt selbstbewusst und wer nicht?

Unserer Erfahrung nach teilen sich die Schülerinnen und Schüler meist den Farben der Sticker entsprechend in Gruppen ein, obwohl wir sie gar nicht darum gebeten haben.



2. Phase: kurze Gruppenarbeit 10 min.

Jede Gruppe wird aufgefordert, anhand der folgenden Fragen ein Gruppenprofil zu erstellen:

- 1) Wie nennt Ihr euch, was ist der Name eurer Gruppe?
- 2) Was macht euch zu einer Gruppe? Was habt ihr gemeinsam?
- 3) Wer darf Mitglied eurer Gruppe werden, wer nicht? Was sind die Voraussetzungen für die Gruppe zugehörigkeit (Regeln)?

3. Phase: Reflexion der Übung 20 min.

Anschließend werden die Profile jeder Gruppe im Plenum vorgestellt. Folgende Themen werden ausgetauscht und diskutiert:

- Wie habt ihr euch in den Gruppen zusammengefunden (den Sticker auf der eigenen Stirn sieht man ja zunächst nicht)?
- Was war schwierig und was war einfach bei der Gruppeneinteilung? Für wen? Warum? Wie habt ihr euch dabei gefühlt?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es bei den Regeln der verschiedenen Gruppe? Leitfragen könnten sein:
 - Wie schnell seid ihr euch einig gewesen?
 - Sind eure Regeln eher inklusiv oder exklusiv?
 - Wie groß sind eure Gruppen?
 - Wer bildet die Mehrheit, wer eine Minderheit?
 - Sind die Gruppen eher homogen oder heterogen?
 - Gab es einen Gruppenzwang? Wenn ja, wie kam dieser zum Ausdruck?

- Geschildert und kritisch analysiert werden sollten vor allem auch die Mechanismen der Gruppen-Einteilung. Die meisten Gruppen teilen sich entsprechend der Farben ein, obwohl dies nicht gefordert war. Die Teamleiterinnen und Teamleiter können Alternativen aufzeigen: Wie hättet ihr euch anders aufteilen können (nach Hobbies, Klassenzugehörigkeit, bestehenden Freundschaften usw.). Hierbei ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern nicht den Eindruck zu vermitteln, sie würden dafür beurteilt, wie sie sich eingeteilt haben, sondern ihnen vielmehr Prozesse der Gruppenbildung und deren Automatismen bewusst zu machen.



Hinweis

Bei dieser Reflexionsrunde ist es wichtig, zunächst nur über das Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der Übung zu sprechen und noch nicht auf die Transfer-Ebene zu wechseln. Im Gespräch sollten zunächst alle ihre Erfahrungen thematisieren. Neben den erzielten Ergebnissen (Einteilung in Gruppen, Gruppengröße, Mitglieder, Regeln) sollte auch der Prozess des einander Findens besprochen werden. Hierbei können folgende Fragen für das Gespräch leitend sein:

- Wie kam es zu der Gruppeneinteilung?
- Wie wurden die anderen Gruppen und die alleinstehende Person wahrgenommen, und was haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei den verschiedenen Begegnungen gedacht und gefühlt?
- Wer ist mit der Zugehörigkeit zu seiner Gruppe und den gemeinsam aufgestellten Regeln zufrieden und wer nicht? Was sind die Gründe für Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit?

4. Phase: Transfer zum Alltag 20 min.

Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, folgende Frage auf Karteikarten schriftlich zu beantworten: »Wann habt ihr schon einmal ähnliche Erfahrungen wie in unserer Übung gemacht?« Anschließend werden die Antworten in der Gruppe vorgestellt und anhand der folgenden Themen diskutiert:

- Diskriminierung und Identifikation mit einer Gruppe
- Positive und negative Bewertung
- Mehrheit und Minderheit: In welchen Gruppen und wo gehöre ich zur Mehrheit, wo zur Minderheit? (Schulklasse, Bezirk, Stadt und Deutschland)
- Ausgrenzung – aktiv und passiv: In welchen Situationen grenze ich aus? In welchen werde ich selbst ausgegrenzt? In welchen Situationen kann ich selbst Entscheidungen treffen, und wo wird über mich entschieden?

Gegebenenfalls können die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen in kleinen Spielszenen vorspielen.
Quelle/Verweise: Diese Übung basiert auf einer vom Adam-Insitut Jerusalem entwickelten Betzavta-Übung zur Demokratie-Erziehung.

Übung 2: Talkshow »Wer ist Deutschland?«



Dauer: 60-90 Minuten



Ziele der Übung

- verschiedene Interpretationen der Zugehörigkeit zu »Deutschland« kennenlernen und dafür sensibilisiert werden, dass es keine allgemein gültigen Interpretationen von Begriffen wie »Deutschland« und «Deutsch-Sein« gibt

- binäre Denkstrukturen (»entweder-oder«) aufbrechen zugunsten einer differenzierten Betrachtungsweise (»sowohl–als-auch« bzw. eigene Position)
- Perspektivwechsel einüben, d.h. sich in eine vorgegebene Position hineinversetzen, sich Argumente für diese Position überlegen und sie vor anderen vertreten können
- sich den eigenen Standpunkt in Bezug auf das Thema »Deutschland« bewusst machen und für sich klären, wo bzw. was »Heimat« ist

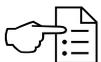


Materialien: Plakat »Du bist Deutschland«, Flipchart und Edding-Stifte, Karteikarten mit den verschiedenen Positionen, Arbeitsanweisung für die Moderatorin bzw. den Moderator der Talkshow



Hinweis

Diese Übung eignet sich insbesondere für Gruppen mit einem hohen Anteil von Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte, weil die Frage der Zugehörigkeit zu »Deutschland« in dieser Übung eine wichtige Rolle spielt. Viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erleben immer wieder Ausgrenzungen und Zuschreibungen, auch von Schülerinnen und Schülern aus ihren Klassen. Oftmals sind diese Zuschreibungen sehr starr, ist das binäre Denken so fest in den Köpfen der Jugendlichen verankert, dass viele überhaupt nicht auf die Idee kommen, diese Denk-Konstruktionen in Frage zu stellen und nach eigenen Standpunkten zu suchen. Das Rollenspiel kann eine Hilfe sein, die eigenen Handlungsoptionen zu erweitern. Der Begriff »Deutschland« weckt in der Regel ganz unterschiedliche Assoziationen und greift Kategorien wie Kultur, Nation, Religion, Politik, Familie, Beruf/Arbeitsplatz auf, die beispielsweise auch bei der Übung »Identitätskette« relevant waren.



Beschreibung

1. Phase: Brainstorming »Du bist Deutschland« 15 min.

Der Gruppe wird ein Plakat der Aktion »Du bist Deutschland« gezeigt. Das Plakat zeigt den Fußballspieler Gerald Asamoah und trägt den Schriftzug der Kampagne. Asamoah wurde 1978 in Ghana geboren, lebt seit seinem 12. Lebensjahr in Deutschland und ist seit 2001 deutscher Staatsbürger. Seit 2001 spielte er immer wieder für die Deutsche Fußball-Nationalmannschaft.

Die Trainerinnen und Trainer sammeln die spontan geäußerten Assoziationen der Gruppe zum Plakat am Flipchart. Sie stellen die Frage: »Wer ist mit »du« gemeint? Fühlt ihr euch bei diesem Satz angesprochen?«. An dieser Stelle kann eine erste Diskussion entstehen, wer ihrer Meinung nach »dazu« gehört und wer nicht. Gegebenenfalls können die Trainerinnen und Trainer auf die Sticker-Übung des vorherigen Workshops verweisen.

2. Phase: Gruppenarbeit zur Vorbereitung der Talkshow 15 min.

Die Trainerinnen und Trainer erläutern kurz das Setting der geplanten Talkshow. Eine Schülerin oder ein Schüler wird als Moderatorin bzw. Moderator ausgewählt. Außerdem gibt es 5 Gruppen mit jeweils einer anderen Position zum Thema:

- 1) Deutschland ist, wer hier wohnt!
- 2) Deutschland ist, wer hier geboren ist!
- 3) Deutschland ist, wer hier einen Arbeitsplatz hat!

- 4) Deutschland ist, wer deutsche Eltern hat!
- 5) Deutschland sind alle, die Deutsche sein wollen!

Jede Gruppe sammelt und notiert Argumente, damit sie »ihre« Meinung gut vertreten kann. Jede Gruppe einigt sich jeweils auf eine Person, die als Gast der Talkshow die gemeinsame Position der Gruppe vertritt. Die anderen bilden das Publikum.



Hinweis

Es ist wichtig, die Schülerinnen und Schüler darauf hinzuweisen, dass sie versuchen sollen, sich in die Position, die sie vertreten sollen, hineinzusetzen, auch wenn die dazugehörigen Argumente möglicherweise nicht die sind, die sie selbst verwenden würden und die Position, die sie verteidigen müssen, nicht ihrer eigenen entspricht. Der spielerische Charakter der Übung soll noch einmal betont werden. Das Setting der Talkshow macht den Jugendlichen in der Regel Lust, sich auf dieses »Rollen-spiel« einzulassen, und spornt sie zu großen schauspielerischen Leistungen an.

Die Moderation sollte eine Schülerin oder ein Schüler übernehmen, die oder der ein gutes Standing in der Klasse hat und über genügend sprachliche und soziale Kompetenzen verfügt.

3. Phase: Talkshow »Wer ist Deutschland?« 25 min.

Der Seminarraum wird entsprechend mit einem Halbkreis an Stühlen für die Talkshow-Gäste und einer Frontalbestuhlung für die Zuschauerinnen und Zuschauer umgestaltet. Die Trainerinnen und Trainer führen kurz in die Talkshow ein und erläutern die Regeln: Die Moderatorin bzw. der Moderator ist die Chefin bzw. der Chef, ihren bzw. seinen Ansagen ist Folge zu leisten. Wichtig ist eine sachliche Diskussion. Beschimpfungen und Beleidigungen sind nicht erlaubt. Die Zuschauerinnen und Zuschauer können sich per Handzeichen mit Fragen am Gespräch beteiligen.

Die Moderatorin oder der Moderator wurde zuvor von den Trainerinnen und Trainern gebrieft. Sie bzw. er bittet die Gäste auf die Bühne, begrüßt die Zuschauerinnen und Zuschauer und bittet alle Gäste, sich nacheinander vorzustellen und ihre Positionen vorzutragen. Ziel ist es, dass alle miteinander ins Gespräch kommen, Sachargumente austauschen und die eigene Position auch bei schwierigen Gegenfragen vertreten können.

4. Phase: Reflexion der Talkshow 20 min.

Die Trainerinnen und Trainer entlassen die Schülerinnen und Schüler aus ihren Rollen und befragen nacheinander die einzelnen Talkshow-Gäste und das Publikum. Folgende Fragen können gestellt werden:

- Wie geht es dir jetzt?
- Wie war es für dich, deine Position zu vertreten? War es einfach, dich in die Position hineinzusetzen, die du vertreten solltest?
- War es schwer oder leicht für dich, Argumente zu finden?
- Wie beurteilst du die Argumente der anderen? Wirkten sie überzeugend auf dich?



Hinweis

Bei dieser Reflexionsrunde geht es nicht darum, die inhaltliche Diskussion weiterzuführen, sondern den Prozess der bisherigen Übung (Gruppenarbeit und Talkshow) in den Blick zu nehmen. Die Reflexion der Teilnehmenden über ihre Gefühle beim Finden und Ausführen ihrer Rollen sollte im Mittelpunkt stehen. An dieser Stelle muss ihnen genügend Raum gelassen werden, auch Gefühle von Unwohlsein, Unzufriedenheit,

oder Verwirrung zur Sprache zu bringen. Die Trainerinnen und Trainer haben die Aufgabe, eine offene wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, so dass alle sich gegenseitig zuhören und frei äußern können.

5. Phase: Persönliche Ebene 15-25 min.

Nach der Auseinandersetzung mit fremden Positionen können die Jugendlichen an dieser Stelle erneut nach ihrer eigenen Meinung gefragt werden: »Fühlt ihr euch als Deutsche? Wenn ja, warum; wenn nein, warum nicht?« Es geht dabei nicht darum, sie von einer bestimmten Position zu überzeugen, sondern sie anzuregen, ihren eigenen Standpunkt zu finden.



Feedback der Schülerinnen und Schüler

- »Das Thema Heimat fand ich super. War gespannt. Ich weiß noch nicht, was sie für mich ist.«
- »Ich habe zum ersten Mal darüber nachgedacht, was für mich Heimat ist. Ich habe noch nicht alle Antworten gefunden.«
- »... der Workshop hat uns bzw. mir vieles gezeigt, z.B. wusste ich nicht genau, was meine Heimat ist...ich weiß es immer noch nicht, doch ihr habt mir geholfen darüber nachzudenken.«

Modul IV: Konfliktodynamik und Faktoren der Eskalation und Deeskalation von Konflikten

Übung: Stühle-Übung



Dauer: 60-70 Minuten



Ziele der Übung

- das Entstehen von Konflikten und ihre Dynamik erleben und verstehen
- Kommunikations- und Dialogfähigkeiten stärken
- eigenes Handeln kritisch und reflektiert analysieren
- Perspektivwechsel und die Bedürfnisse anderer anerkennen
- Konfliktfähigkeit und deeskalierende Strategien in Konfliktfällen anwenden lernen



Materialien: Stühle, Flipchart und Edding-Stifte



Beschreibung

1. Phase: Durchführung der Übung 10 min.

Die vorhandenen Stühle werden im Raum gleichmäßig verteilt. Die Gruppe wird in drei Kleingruppen aufgeteilt. Zwei der Kleingruppen erhalten schriftlich dieselbe Aufgabe. Die Anweisung für sie lautet: »Eure Aufgabe ist es, Stühle in eure Ecke zu bringen«. Es ist wichtig, dass die Trainerinnen und Trainer



keine weiteren Erklärungen abgeben, auch dann nicht, wenn die Jugendlichen Fragen stellen. Man kann die Spannung vor Beginn der Übung noch erhöhen, indem man ergänzt: »Die Aufgabe muss unbedingt erfüllt werden, und es darf nicht mit der Übung begonnen werden, bevor das Startsignal gegeben wurde.« Die Mitglieder der dritten Gruppe fungieren als Beobachterinnen und Beobachter. Sie erhalten die folgende schriftliche Anweisung: »Eure Aufgabe ist es, Beobachterin bzw. Beobachter zu sein. Ihr sollt auf die Dynamik zwischen den beiden Gruppen achten und euch einprägen, was ihr seht. Ihr dürft auf keinen Fall in das Geschehen eingreifen.« Es ist wichtig, dass die Trainerinnen und Trainer den Mitgliedern der dritten Gruppe ihre Aufgabe gut erklären und ihnen sehr klar sagen, dass sie keinesfalls intervenieren dürfen.



Hinweis

Da die schriftliche Aufgabe der ersten zwei Gruppen sehr allgemein formuliert wurde, ist sie offen für verschiedene Interpretationen. Genau mit diesem Interpretationsspielraum und den darin enthaltenen unbewussten Annahmen arbeitet die Übung. Die Schülerinnen und Schüler haben verschiedene Möglichkeiten, ihr Ziel zu erreichen: Sie können versuchen, in den Besitz der Stühle der anderen zu kommen, und sie in ihre Ecke bringen. Oder sie können im Gespräch oder der Diskussion mit den anderen gemeinsam eine Lösung suchen. Auch das gemeinsame Aufteilen der Stühle wäre möglich.

Es ist auch interessant zu sehen, was als Ziel der Übung wahrgenommen wird. Für die meisten Gruppen ist es Wettbewerb und Konkurrenz. Für sie ist es am wichtigsten, welche Gruppe es schafft, die meisten Stühle in ihre Ecke zu bringen. Dementsprechend versuchen sie, auch die Stühle der anderen Gruppe in ihren Besitz zu bringen.

Für die Trainerinnen und Trainer und die Beobachterinnen und Beobachter ist es wichtig, auf die unterschiedlichen Herangehensweisen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (kommunikativ, zurückhaltend, dominant usw.) zu achten und zu beobachten, wer auf welche Weise zu welchen Ergebnissen kommt.

2. Phase: Befragung der Gruppen 20 min.

Wenn die Gruppen am Ende der Übung noch mit den Stühlen in ihren Ecken stehen, sollen sie von den Trainerinnen und Trainern befragt werden:

- Was war eurer Meinung nach eure Aufgabe?
- Habt ihr sie erfüllt oder nicht?
- Wenn ja, wie habt ihr sie erfüllt?

Anschließend werden die Beobachterinnen und Beobachter gebeten, den Gruppen mitzuteilen, was sie gesehen und beobachtet haben. Sie sollen beschreiben, welche Verhaltensweisen sie wahrgenommen haben. Oft wechseln sich aktives und passives Verhalten der Akteure ab. Neben Konflikt vermeidendem Verhalten findet auch Konflikt verstärkendes Verhalten Anwendung. Die Beobachterinnen und Beobachter werden gefragt, welche Aufgaben die Gruppen ihrer Meinung nach erhalten haben und was das Ziel der Übung war. Die Gruppen können anschließend auch die Eindrücke der Beobachter/innen kommentieren.

Die Rolle der Trainerinnen und Trainer in dieser Diskussion ist es, folgende Punkte in Erfahrung zu bringen:

- An welcher Stelle ist ein Konflikt entstanden?
- Warum kam es zu einem Konflikt?

- Wer war beteiligt?
- Welche Dynamik hat der Konflikt angesichts der unterschiedlichen Verhaltensweisen im Raum angenommen?
- Wie hätte es anders ablaufen können? Wie hätte die Gruppe durch Kommunikation auf kooperative Weise eine Win-win-Situation entstehen lassen können, bei der es nicht eine Gewinner-Verlierer-Beziehung gegeben hätte, sondern alle ihre Aufgabe erfolgreich hätten erledigen können?
- Was ist für das Finden einer solchen alternativen Lösung erforderlich?

3. Phase:

Faktoren der Eskalation und Deeskalation von Konflikten 15–20 min.

Als nächsten Schritt geben die Trainerinnen und Trainer der Gruppe Anregungen für Überlegungen zur Meta-Ebene des Spiels. Gemeinsam sammeln die Gruppenmitglieder Konflikteskalations- und Konfliktdeeskalations-Faktoren, die auf einem Flipchart festgehalten werden. Mögliche Antworten könnten sein:

- Konflikteskalation: sofort agieren und reagieren, geizig sein, Konkurrenzdenken, Missachtung der anderen Gruppe, Handeln ohne Nachzudenken, Verwirrung, Egoismus etc.
- Deeskalation: Vertrauen schaffende Gesten, Kommunikation, (gemeinsames) Nachdenken und kritische Reflexion, Finden alternativer Möglichkeiten

Verschärfung	Entschärfung
Wut	neutrale Person (Konflikt)
Hass	Nachgeben
Persönliche Erfahrung	gleichberechtigtes Verhandeln
Provokation	individuelle Gespräche
Stehlen	Dialog/Dialog in der Gruppe
Respektlosigkeit	Vermittler
Vertrauensbruch	Abstand
Gewaltanwendung	Vermittler
Drang nach Macht	
Schuldenweisung	
Sofort/schnelle Reaktion	

4. Phase: Transfer zum Alltag 15-30 min.

In einem weiteren Schritt fordern die Trainerinnen und Trainer die Gruppe auf, über ähnlich verlaufene Konflikte aus ihrem Alltagsleben zu berichten und sie zu analysieren. Einzelne Jugendliche können Erlebtes für die anderen nachspielen und anschließend eine Auswertung nach der vorliegenden Tabelle vornehmen.



Feedback der Schülerinnen und Schüler

- »Ich war sehr beeindruckt von der Stühle-Übung und davon, was dabei herauskam mit den Konflikten und den Verhaltensweisen«.
- »Das Spiel, wo wir über die Stühle gestritten haben, fand ich Klasse. Es hat mir gezeigt, wie schnell sich ein Konflikt entwickeln kann... ohne Grund«

Quelle/Verweise: Diese Übung basiert auf einer vom Adam-Insitut Jerusalem entwickelten Betzavta-Übung zur Demokratie-Erziehung.

Modul V: Aufbrechen von Stereotypisierungen und Perspektivwechsel

Übung 1: Zitronen-Übung

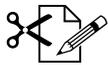


Dauer: 60-90 Minuten

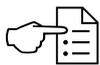


Ziele der Übung

- für die Vielfalt innerhalb vermeintlich homogener Gruppen sensibilisiert werden
- eine kritische Haltung gegenüber Stereotypisierungen von Gruppen einnehmen
- über negative Folgen von Stereotypisierungen, wie z.B. ungerechte Behandlung und Benachteiligung anderer, reflektieren
- Perspektivwechsel ermöglichen: erkennen, wann man selber »Opfer« und wann »Produzentin« oder »Produzent« von Vorurteilen gegenüber Gruppen ist.
- für das Spannungsfeld »Kategorisierungen und Verallgemeinerungen« sensibilisiert werden
- individuelle Besonderheiten anderer wertschätzen



Materialien: Korb mit Zitronen (die Größe, Farbe und Konsistenz der Früchte sollte Unterschiede aufweisen), Flipchart und Edding-Stifte, Karteikarten



Beschreibung

1. Phase: Brainstorming »Zitronen« 10 min.

Die Trainerinnen und Trainer zeigen der Gruppe eine Zitrone und stellen die Frage: »Welche Eigenschaften haben Zitronen? Wie kann man sie beschreiben?« Am Flipchart werden alle Begriffe, die von den Schülerinnen und Schülern genannt werden, festgehalten: »Zitronen sind ... gelb, rund, sauer ...« Im Brainstorming entsteht eine Sammlung von Eigenschaften, die auf alle Zitronen zutreffen.

2. Phase: Gruppenarbeit: Beschreibung individueller Zitronen 10-15 min.

Die Trainerinnen und Trainer enthüllen einen Korb mit unterschiedlichen Zitronen. Sie bitten die Schülerinnen und Schüler, sich jeweils zu zweit zusammensetzen und gemeinsam eine Zitrone auszuwählen. Dann wird die Aufgabenstellung erklärt:

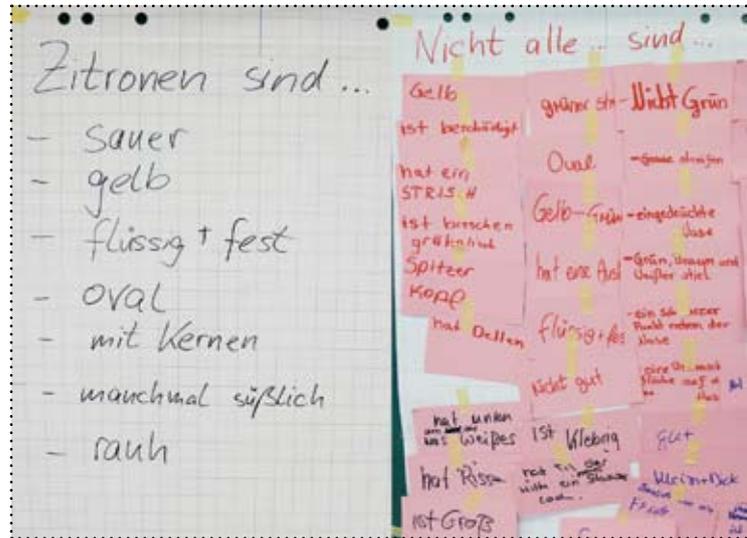
»Schaut euch eure Zitrone so genau wie möglich an. Wie sieht sie aus? Welche Besonderheiten fallen euch auf? Schreibt eure Beobachtungen auf Karteikarten. Für jedes Stichwort erhaltet ihr eine Karteikarte. Beschreibt eure Zitrone so, dass ihr sie anhand der Beschreibung wiedererkennen könnt. Es ist nicht erlaubt, die Zitrone zu verändern, z.B. durch Einschneiden, Anmalen, Einritzen etc.« Die Gruppen verteilen sich im Raum und bearbeiten die Aufgabe.



3. Phase: Präsentation und Sammeln der individuellen Besonderheiten der Zitronen 15–20 min

Alle Zitronen werden eingesammelt und auf einen großen Haufen gelegt. Anschließend kommen alle Zweiergruppen nach vorne und versuchen, ihre Zitrone wiederzufinden, was in der Regel allen gelingt. Dann werden sie befragt:

- War es schwierig oder einfach für euch, eure Zitrone wiederzufinden?
- Woran habt ihr eure Zitrone erkannt? Wie war es euch möglich, sie wiederzufinden?
- Welche besonderen Merkmale hat sie?



Jede Gruppe stellt dabei ihre Karteikarten mit der Beschreibung ihrer Zitrone vor. Auf einem neuen Flipchart-Plakat werden die Ergebnisse dieser Runde anschließend zusammengefasst: Unter dem Stichwort »Nicht alle Zitronen sind...« werden die Zitronen-Merkmale gesammelt, die nicht auf alle zutreffen, sondern die die »Individualität« einer jeden einzelnen Zitrone ausmachen und die dazu geführt haben, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Zitrone wiedererkannt haben.

4. Phase: Reflexion der Übung 15 min.

Die Trainerinnen und Trainer bitten die Gruppe, die beiden Plakate (»Zitronen sind...« mit allgemeinen Eigenschaften und »Nicht alle Zitronen sind...« mit individuellen Besonderheiten) miteinander zu vergleichen:

- Was fällt euch auf?
- Was hat euch überrascht?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen den beiden Plakaten?
- Warum sind die beiden Plakate so unterschiedlich, obwohl es immer um die Eigenschaften von Zitronen ging?

Gemeinsam beschreiben alle das Spannungsfeld von »Kategorisierungen, Verallgemeinerungen und Individualität«.

5. Phase: Transfer zum Alltag 15–20 min.

Gemeinsam sucht die Gruppe nach Situationen im Alltag der Schülerinnen und Schüler, in denen sie schon einmal auf das oben genannte Spannungsfeld gestoßen sind:

- Wofür können die Zitronen im übertragenen Sinne stehen?
- Hattet ihr schon mal einen ersten Eindruck von Menschen/Gruppen, der sich beim besseren Kennenlernen als falsch oder nicht ganz richtig herausgestellt hat?
- Seid ihr schon einmal falsch eingeschätzt und nicht angemessen behandelt worden?



Hinweis

Als wir diese Übung in Neukölln mit migrantischen Jugendlichen durchgeführt haben, entstand an dieser Stelle eine Diskussion über die Frage, wie sie sich selbst wahrnehmen und wie sie »von außen«, d.h. von Menschen aus anderen Berliner Stadtbezirken oder anderen Gegenden Deutschlands, in den Medien und in politischen Debatten wahrgenommen bzw. dargestellt werden. Sie erklärten uns, dass sie aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum Islam, ihres Migrationshintergrundes und ihres Wohnortes in Nord-Neukölln immer wieder Ausgrenzung und Diskriminierung erlebten. Gerade die Rolle der Medien reflektierten sie kritisch. Während der Diskussion wurde aber auch von einem Schüler angemerkt: »Nicht alle Journalisten sind gleich.« Es war ihm wichtig zu differenzieren, er wollte Stereotypisierungen vermeiden. Besonders spannend war die Diskussion um die Frage: »In welchen Situationen neige ich selbst zu Verallgemeinerungen?« Die Schülerinnen und Schüler sprachen über Stresssituationen, die es erschweren, einen differenzierten Blick zu behalten, und über Ausnahmesituationen im Krieg, in denen es um Leben oder Tod geht. Sie stellten fest, dass gerade Verallgemeinerungen und Stereotypisierungen Konflikte schüren, weil Menschen, die derart konfrontiert werden, sich nicht als Individuen wahrgenommen und in ihrer persönlichen Würde verletzt fühlen.

Quelle/Verweis: Die Übung basiert auf einer Übung der Anti-Bias-Werkstatt – www.anti-bias-werkstatt.de

Übung 2: Mann-Maus-Übung



Dauer: 30-60 Minuten

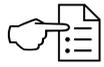


Ziele der Übung

- sich über unterschiedliche Wahrnehmung austauschen
- erkennen, dass wir alle (durch Herkunft, Eltern, Kultur, Religion, Sprache, Geschlecht, peer group, Medien etc.) geprägt sind und »die Wirklichkeit« jeweils durch unsere eigene Brille wahrnehmen
- sich in andere Sichtweisen hineinversetzen und die eigene Perspektive und Sicht auf die Welt erweitern
- Bedeutung von Kommunikation erkennen und konstruktive Kommunikationsformen erlernen
- gegenseitige Akzeptanz, Wertschätzung und Respekt für andere erhöhen und einüben
- Akzeptanz für Fremdes und Unverständliches üben



Materialien: drei Zeichnungen (das Gesicht eines Mannes mit Brille, das Bild einer Maus, eine Mischung aus beiden), Klemmbretter, Papier, Buntstifte, Stellwand



Beschreibung

1. Phase: Übung 10 min.

Die Klasse wird in zwei Gruppen eingeteilt. Die Trainerinnen und Trainer geben folgende Arbeitsanweisungen: »Während der Übung darf nicht gesprochen werden. Wir zeigen euch jetzt ein Bild. Bitte schaut es euch sehr aufmerksam an. Versucht, euch das Bild gut einzuprägen, da wir euch danach bitten werden, was ihr gesehen habt, so genau wie möglich zu zeichnen! Immer zwei Schülerinnen und Schüler (aus jeder Gruppe eine Person) erhalten ein Klemmbrett und einen Stift. Beide müssen den Stift zusammen mit beiden Händen halten und das Bild – ohne zu sprechen – gemeinsam zeichnen.«

Tatsächlich werden den beiden Gruppen zwei unterschiedliche Bilder gezeigt: Die erste Gruppe sieht das Gesicht eines Mannes mit Brille, die zweite Gruppe die Zeichnung einer sehr ähnlich aussehenden Maus.

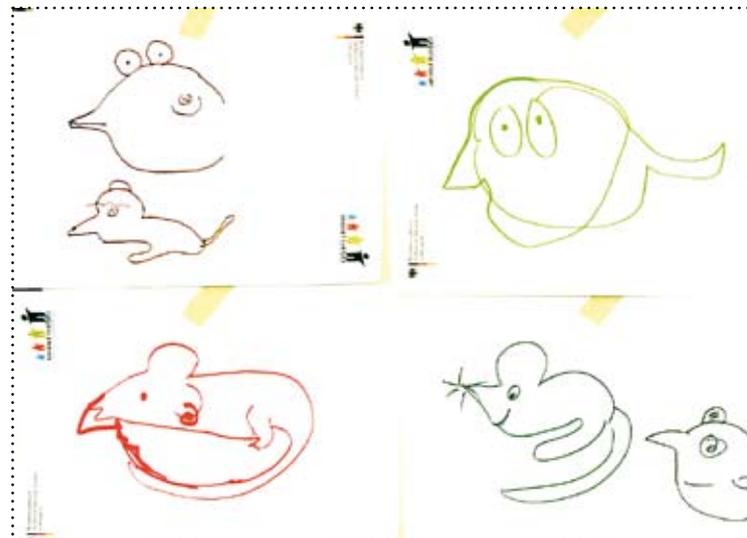
Die Paare kommen zusammen, nachdem sie in den beiden unterschiedlichen Gruppen jeweils zwei verschiedene, vermeintlich jedoch gleiche Bilder gesehen haben. Bevor sie mit dem Zeichnen beginnen, wird allen ein Bild gezeigt, von dem gesagt wird, dass es das eben beiden Gruppen gezeigte Bild sei und es lediglich als Erinnerungshilfe erneut gezeigt werde. Tatsächlich jedoch bekommen die Schülerinnen und Schüler für wenige Sekunden eine Synthese aus beiden Bildern zu sehen. Während die Paare ihre Bilder zeichnen, achten die Trainerinnen und Trainer darauf, dass das Sprechverbot eingehalten wird.

2. Phase: Reflexion der Übung 20–30 min.

Die Bilder werden eingesammelt und an der Stellwand für alle sichtbar aufgehängt. Anschließend wird der bisherige Prozess reflektiert:

- Wie ist es euch beim Zeichnen ergangen?
- War das gemeinsame Zeichnen schwierig oder einfach? Warum?
- Wie habt ihr das Bild gemeinsam gezeichnet?
- Wie habt ihr kommuniziert?
- Seid ihr zufrieden mit dem Ergebnis? Warum?
- Was habt ihr gezeichnet?

Das dritte Bild, auf dem die Synthese zwischen Mann und Maus abgebildet ist, wird erneut gezeigt: »Was seht ihr auf diesem Bild?« Im nun folgenden Gespräch wird deutlich, dass alle das Bild zu sehen glauben, das ihnen zuerst gezeigt wurde und durch das sie gleichsam »geprägt« worden sind.



**Hinweis**

Gerade das »Nicht-Sprechen-Dürfen« während der Übung erzeugt bzw. verschärft die Probleme, die beim gemeinsamen Zeichnen der beiden verschiedenen Bilder entstehen. Den Teilnehmenden wird hier auf eindrucksvolle Weise deutlich, wie wichtig es ist, als selbstverständlich vorausgesetzte Grundannahmen (»alle sehen das gleiche Bild«) zu hinterfragen und darüber ins Gespräch zu kommen.

3. Phase: Transfer zum Alltag der Schülerinnen und Schüler 10–20 min.

In der Regel geht diese Arbeitsphase im Gespräch unmittelbar aus der vorangegangenen hervor. Auf die Frage »Was hat die Übung mit interreligiösen Konflikten zu tun?« entsteht in der Regel eine lebhafte Diskussion. Mögliche Themen und Erkenntnisse können hier sein:

- Kommunikation: Es ist wichtig, über unterschiedliche Sichtweisen ins Gespräch zu kommen und andere nicht abzuwerten oder anzugreifen.
- Vorprägungen und Biografie: Was hat uns geprägt? Wodurch sind wir zu dem geworden, was wir sind?
- Aktuelle Prägungen: Woher beziehen wir Informationen über die Religionen? Wie beeinflusst derart Erlerntes unsere Wahrnehmung und Meinung voneinander? Wie zuverlässig sind unsere Quellen?
- Selektive Wahrnehmung: Wir sehen immer nur einen Teil der Wirklichkeit, halten aber diese Perspektive oft für das große Ganze.
- Die Frage, welche Religion die »wahre« und »richtige« ist, lässt sich ebenso schwer beantworten wie die Frage, ob die Maus oder der Mann das »eigentliche, richtige« Bild ist.

**Hinweis**

Bei der Suche nach dem Bezug dieser Übung zum Alltag der Schülerinnen und Schüler bestimmen sie die Themen selbst, die für sie wichtig sind. Die Trainerinnen und Trainer können ggf. auch Querverweise auf die vorangegangenen Übungen machen:

- Beispiel »Identitätskette«: die Kette stellt auch die Vorprägungen einzelner Individuen dar.
- Zur Sticker-Übung: Vorannahmen über andere führen oft zu Gruppenbildung und Abgrenzung. Kommunikation kann dabei helfen, Stereotype und Berührungängste mit dem vermeintlich Fremden oder Anderen abzubauen.

Diese Übung eignet sich sowohl als Einstieg in das interreligiöse Konflikt-Training als auch als sein Abschluss. Viele der zu bearbeitenden Themen werden hier aufgegriffen und vertieft.

IMPRESSUM

Herausgeber

Die Wille gGmbH

Wilhelmstr. 115, 10963 Berlin

Tel.: +49 (30) 2 64 76 20

E-Mail: info@diewille.de

www.diewille.de

Projekt »Streitfall Religion – Interreligiöse Kompetenz und Konfliktbearbeitung«

Jerusalemkirche –

Forum für interreligiöse Bildung

Lindenstr. 85, 10969 Berlin,

Tel.: +49 (30) 25 29 32 12

E-Mail: kontakt@zentrum-jerusalem.de

www.zentrum-jerusalem.de

Fachliche Leitung

Katharina Telschow-Dürr/Silke Radosh-Hinder

Autorinnen und Autoren

Chalid Durmosch, Silke Radosh-Hinder, Bertram Reber, Shemi Shabat, Julia Stertz
(sofern nicht anders gekennzeichnet)

Koordination Julia Stertz

Redaktion Sabine Kurpiers

Illustrationen Christian Beer

Gestaltung

Martina Stobinsky, www.namaste-media.de

Druck MB Medienhaus Berlin

Herzlichen Dank an

- das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für die Unterstützung und Förderung des Projektes
- die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der gsub, die unsere Arbeit im Rahmen des Bundesprogramms »VIELFALT TUT GUT.« begleiten
- die Kofinanzierungspartnerinnen und -partner, insbesondere den Evangelischen Kirchenkreis Berlin Stadtmitte, für die ideelle und finanzielle Unterstützung
- die Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner für die kreative Zusammenarbeit
- die wissenschaftliche Begleitung (Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der FU Berlin) der VIELFALT-Modellprojekte im Themencluster »Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft« für die Projektbegleitung und die anregenden Impulse und Diskussionen
- alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Workshops, die durch ihre Anregungen und Ideen stetig zur Verbesserung unserer Arbeit beigetragen haben
- alle Lehrerinnen und Lehrer und Kolleginnen und Kollegen, die sich für das Projekt einsetzen und uns unterstützen



Das Projekt »Streitfall Religion – Interreligiöse Kompetenz und Konfliktbearbeitung« wurde im Rahmen des Bundesprogramms »VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie « des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Die Rechte am Gesamtwerk, seinen Teile und deren Inhalten liegen, soweit nicht anderes vermerkt, beim Herausgeber Die Wille gGmbH, den Fördergebern sind zuwendungsrechtlich verankerte Nutzungsrechte eingeräumt.

