



“WAS NUN?”

**Ein Brett- und Rollenspiel für die offene Jugendarbeit
zu individuellen Perspektiven und kollektiven Zwängen**



“WAS NUN?”

**Ein Brett- und Rollenspiel
für die offene Jugendarbeit
zu individuellen Perspektiven
und kollektiven Zwängen**

Impressum

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus
KIgA e.V.
Oranienstraße 34
D-10999 Berlin

Tel.: +49 (0)30 - 695 65 865
Fax: +49 (0)30 - 695 69 266
Mail: mail@kiga-berlin.org

Um die Zukunft der KIgA und ihrer Arbeit zu sichern, benötigen wir dringend Unterstützung. Spenden an KIgA e.V. sind steuerlich absetzbar.

Bankverbindung:

Kontoinhaber: KIgA e.V.
Konto-Nr.: 3329300
Bank für Sozialwirtschaft
BLZ: 100 205 00

IBAN: DE32100205000003329300
Papierform: DE32 1002 0500 0003 3293 00
BIC: BFSWDE33BER (Ort: Berlin)

Vi.S.d.P.:

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus

Alle nicht namentlich gekennzeichneten Beiträge sind vom KIgA-PädagogInnen-Team verfasst worden.

Redaktion und Layout: KIgA
Druck: Druckerei Hinkelstein

Editorial

Der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) liegt in der Methodenentwicklung für die schulische Anwendung und historisch-politische Projekte für Jugendgruppen (vor allem SchülerInnen). Seit über drei Jahren haben wir verschiedene Methoden entwickelt und Projekte durchgeführt. Thematisch ging es dabei vor allem um aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus. In den letzten Jahren haben wir von verschiedenen JugendsozialarbeiterInnen immer wieder erfahren, dass sie in ihrer Arbeit mit antisemitischen Äußerungen von Jugendlichen konfrontiert werden, ihnen gleichzeitig jedoch konkrete Methoden fehlen, um bestimmte Themen wie z.B. den Nahostkonflikt mit den Jugendlichen gemeinsam zu bearbeiten. Die wenigen bisher vorhandenen Methoden und Materialien wurden fast ausschließlich für die schulische Anwendung konzipiert. So entstand die Idee, Methoden und Materialien für den Bereich der offenen Jugend- und Sozialarbeit zu entwickeln.

Das Brett- und Rollenspiel „Was nun?“ bearbeitet die Themenkomplexe Liebe und Sexualität und den Nahostkonflikt. Auf den ersten Blick kann diese Themenauswahl ein wenig zusammenhanglos erscheinen. Doch bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass sich beide Themen im Kern mit einer Frage beschäftigen – der Frage nach dem Umgang mit verschiedenen Ausprägungen von Autorität.

Autorität wird vom Beginn des Lebens an in unterschiedlichen Formen, Intensitäten und Situationen an das heranwachsende Individuum herangetragen. Sie prägt die Grundstrukturen der Persönlichkeitsentwicklung – den Stellenwert der identitären Bezüge zur Familie, Nation und Religion, kulturelle Werte und Normen sowie die Entwicklung der individuellen persönlichen Stärke. Das von uns entwickelte Bildungskonzept hat zum Ziel, entsprechende Konfliktlinien aufzugreifen, zu diskutieren und zu reflektieren.

In Jugendfreizeiteinrichtungen (JFE) stehen den Jugendlichen überwiegend Freizeitaktivitäten und niederschwellige Bildungsangebote zur Auswahl. Anspruchsvolle Bildungsangebote, wie beispielsweise das hier vorgestellte Projekt, stellen eher die Ausnahmen dar. Dies liegt unter anderem auch an den spezifischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer JFE arbeiten. Jugendliche besuchen JFE, um FreundInnen zu treffen und gemeinsam Spaß zu haben. In der Freizeit zu lernen oder Bildungsangebote wahrzunehmen, erfordert ein hohes Maß an Interesse und Motivation der Teilnehmenden – ganz unabhängig von der Thematik.

Die Module von „Was nun?“ dauern durchschnittlich drei bis dreieinhalb Stunden. Dies ist ein relativ langer Zeitraum für die offene Jugend- und Sozialarbeit. Und auch ein langer Zeitraum für eine Zielgruppe, die überwiegend aus den so genannten „bildungsfernen“ Schichten stammt. Konzentrationsprobleme oder Leseschwierigkeiten sind keine Seltenheit. Die Jugendlichen über diesen langen Zeitraum zur Mitarbeit und zum Mitdenken und -reden zu motivieren, war und ist eine Herausforderung dieses Projektes.

Daher war die Kooperation und Unterstützung durch die JugendsozialarbeiterInnen aus den JFE ein sehr wichtiger Faktor für das Gelingen der pädagogischen Arbeit. Das pädagogische Personal aus den JFE kennt die Realitäten ihrer Jugendlichen sehr gut und genießt ihr Vertrauen. Sie können die Jugendlichen zur Teilnahme motivieren. Darüber hinaus haben die SozialarbeiterInnen oft auch das Vertrauen der Eltern. Das ist sehr entscheidend, denn die Inanspruchnahme des pädagogischen Angebots hängt stark von einer guten und vertrauensvollen Kooperation mit den Eltern ab. Insbesondere für die Teilnahme der Mädchen ist dies entscheidend. Die gute Kooperation mit den Einrichtungen hat uns die Entwicklung und Erprobung der vorliegenden Materialien und Methoden erst ermöglicht. Ohne ihre Unterstützung hätte das Projekt nicht durchgeführt wer-

den können. Deshalb möchten wir uns an dieser Stelle bei allen Mitwirkenden für ihr Engagement und ihr Entgegenkommen bedanken.

Unsere Zielgruppe war herkunftsheterogen zusammengesetzt und spiegelte insofern die migrantische Bevölkerung Berlins recht gut wider. In erster Linie arbeiteten wir mit Jugendlichen mit arabischem, türkischem oder kurdischem Migrationshintergrund. Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund hatten meistens einen so genannten „Gastarbeiter“-Familienhintergrund. Demzufolge lebten die Familien häufig bereits sehr lange in Deutschland. Jugendliche mit palästinensischer Herkunft stammten aus eher jüngerer Migration: vor allem aus Flüchtlingsfamilien aus dem Libanon. Hinsichtlich des Bildungsniveaus nahmen an den Modulerprobungen neben vereinzelt leistungsstarken GymnasialschülerInnen vorwiegend HauptschülerInnen teil. Teilweise waren auch Jugendliche mit reichlich Kriminalerfahrung dabei.

Sowohl in der Modulentwicklung als auch bei den Anwendungen haben wir PädagogInnen in gemischten Teams gearbeitet, die durch ihre arabische oder türkische Herkunft und persönlichen Biographien dies soziokulturellen Realitäten der Zielgruppe sehr gut kannten. Trotz dieser begünstigenden Startbedingungen mussten wir das Vertrauen der Jugendlichen erst gewinnen und uns ein pädagogisches Interventionsrecht erkämpfen. Dies gelang oft, aber nicht immer. Darüber hinaus stießen wir bei immer wieder auftretenden sexistischen und antisemitischen Entgleisungen der Jugendlichen oft an persönliche emotionale Grenzen.

Dennoch sind wir in vielen Fällen sehr interessierten Jugendlichen begegnet, die mit unglaublicher Offenheit, mit starkem Wissensdurst und großer Diskussionsbereitschaft, mit kritischer Haltung und hohem Reflexionsniveau mitgespielt, mitgeredet und mitgedacht haben. Ihnen ist eine kontinuierliche Verbesserung der Module zu verdanken - und auch unser Spaß und unsere Motivation.

Die lebensnahe Themenwahl und methodisch-didaktische Gestaltung des Moduls ermöglichte es den Teilnehmenden, sachlich und emotional über Themen zu sprechen, die sie bewegen - sowohl in der Auseinandersetzung mit Liebe als auch mit dem Nahostkonflikt. Komplettverweigerungen kamen selten vor. Wenn doch, waren die Gründe häufig äußerst komplex und hingen nur marginal mit der gewählten Methode zusammen.

Zum Inhalt der Broschüre

Die Broschüre beginnt mit einem Beitrag, in dem wir die Konzeptentwicklung, die Ziele und die Zielgruppe, die Grundidee des Brett- und Rollenspiels mit den darin enthaltenen Rollen und Charakteren, die auf dem Spiel aufbauende Reflexionsrunde sowie methodisch-didaktische und inhaltlich-konzeptionelle Überlegungen thematisieren. Dabei wird analytisch sowohl näher auf die Zielgruppe eingegangen als auch auf die Problemfelder „Liebe und Sexualität“ und „Nahostkonflikt“.

Der darauf folgende Block bietet mit analytischen Problembeschreibungen und Interviews mit SozialpädagogInnen aus der Praxis ausführliche Hintergrundinformationen. Die abgedruckten Beiträge geben analytisch wie praxisbezogen tiefe Einblicke in das Themenfeld und die Realitäten der Jugendlichen.

Jochen Müller setzt sich in seinem Beitrag mit der Rolle des Nahostkonflikts für Antisemitismus unter deutschen Jugendlichen arabischer Herkunft auseinander. Dabei geht er insbesondere auf das „Opfermotiv“ im Kontext der vermeintlichen Dichotomie zwischen „Ohnmacht“ und „Übermacht“ ein und erläutert, inwiefern der Nahostkonflikt den Jugendlichen als Projektionsfeld für „Erfahrungen ihrer Eltern mit Israel“ sowie für eigene Diskriminierungserfahrungen in Europa als Araber bzw. Muslim dient.

Claudia Dantschke wirft einen differenzierten Blick auf die vielfältigen Bezüge zum Islam in muslimischen Jugendkulturen. Insbesondere die Rolle des Islam bei der Identitätssuche, der Einfluss der ethnischen und sozialen Herkunft auf die religiöse Identifikation sowie das Verhältnis

zur hiesigen Gesellschaft stellen hier die Themenschwerpunkte dar.

Über Bildungschancen, Geschlechterrollen, Identitätsbezüge und Heimatgefühle der Jugendlichen mit kurdischem und palästinensischem Familienhintergrund berichtet die Sozialpädagogin *Fatma Celik* in dem daran anschließenden Interview.

In dem darauf folgenden Gespräch erzählt die Pädagogin *Handan Kaymak* über ihre Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis mit jungen Frauen mit Migrationshintergrund, mit denen sie zu den Themen Liebe, Sexualität und geschlechterspezifische Rollenverteilung in der Familie in verschiedenen Projekten gearbeitet hat.

Im Anschluss an die vier Hintergrundtexte sind die gesamten Arbeitsmaterialien (als Kopiervorlage) abgedruckt: das Spielfeld, eine Bastelanleitung für den Würfel, die Spielanleitung und die Spielvoraussetzungen, die jeweiligen Einstiegsgeschichten, die Rollenübersichten, die einzelnen Rollenkarten, die Fragekataloge und die Pantomime-Karten.

Der Entstehungsprozess des Rollen- und Brettspiels „Was nun?“ wurde einer um-

fassenden Evaluation unterzogen. Zur Wertschätzung der Potentiale der pädagogischen Methode sollen im Rahmen dieser Broschüre darauf basierende Analysen, Reflexionen, Ergebnisse und Empfehlungen präsentiert werden, die auch für die praktische Anwendung der Methode Relevanz besitzen. In einigen Punkten hat das pädagogische Team andere Prioritäten gesetzt und aus den Anwendungen andere Schlussfolgerungen für die Pädagogik gezogen als die EvaluatorInnen. Daher gibt die Darstellung des Berichts aus der Begleitforschung nicht in allen Fragen die Meinung des pädagogischen Teams wieder.

Abschließend haben wir eine Literatur- und Linkliste zu den im Modul behandelten Themenfeldern aufgeführt, die zu einer tiefer gehenden Beschäftigung mit der Thematik einladen soll.

Die Broschüre kann von unserer Homepage (www.kiga-berlin.org) heruntergeladen werden.

Auf die Rückmeldungen von eigenständigen Anwendungen freuen wir uns sehr. Natürlich stehen wir für Ihre Nachfragen zur Verfügung.

Viel Spaß beim Lesen!

Das KIgA-Team



„WAS NUN?“ Die Konzeptentwicklung

Unter dem Arbeitstitel „Demokratie lernen“ wurden im Zeitraum von Juli bis Dezember 2006 im Rahmen einer durch *Entimon* geförderten Projektarbeit von der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) drei aufeinander aufbauende Module zu den Themenkomplexen „Autorität“, „Liebe“ und „Nahostkonflikt“ entwickelt. Ursprünglich sollten alle Module in regelmäßigen zeitlichen Abständen mit einer Teilnehmendengruppe durchgespielt und anschließend diskutiert werden. Im Verlauf der ersten Erprobungsanwendungen wurde deutlich, dass das Modul zum Themenkomplex „Autorität“ starke Überschneidungen mit den Kernfragen des Moduls „Liebeskonflikt“ aufwies. Hinzu kam, dass der Konflikt im Autoritätsmodul für die teilnehmenden Jugendlichen nur sehr marginal als Teil ihrer Lebensrealität und deshalb auch nur selten als wirklicher Konflikt empfunden wurde.

Das fertig entwickelte, hier vorliegende und vorgestellte Brett- und Rollenspiel „Was nun?“ setzt sich deshalb aus den zwei Modulen „Liebeskonflikt“ und „Nahostkonflikt“ zusammen.

Ziele und Zielgruppe

Die Kernzielgruppe dieses Bildungskonzeptes sind muslimisch geprägte Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren. Meist haben diese Jugendlichen einen türkischen oder arabischen Migrationshintergrund. Grundlegende Ziele des Gesamtprojektes sind die kritische Hinterfragung religiöser, nationalistischer und islamistischer Deutungsmuster, die kritische Hinterfragung und Dekonstruktion antisemitischer Stereotype und Deutungsmuster sowie die kritische Reflexion kollektiver Identitätskonzepte. Selbstbewusstsein, Ich-Stärke, Empathiefähigkeit, Individualität und politische Urteilsfähigkeit sollen bei den Teilnehmenden gefordert und gefördert werden.

Die Methode

Das Gesamtkonzept „Was nun?“ setzt sich aus zwei Modulen zusammen. Jedes Modul hat einen inhaltlichen Schwerpunkt. Der Schwerpunkt des ersten Moduls ist das Thema „Liebe“ und der des zweiten Moduls der „Nahostkonflikt“.

Methodisch bestehen die beiden Module aus einem Rollenspiel, kombiniert mit einer anschließenden Reflexionsrunde. Maximal sieben Teilnehmende können pro Modul mitspielen. Die Anwendung eines Moduls entspricht einem Zeitaufwand von etwa drei Stunden. Dabei ist rund eine Stunde für das Rollenspiel vorgesehen, eine weitere Stunde für die Reflexionsrunde, eine halbe Stunde Pause und etwa eine halbe Stunde für die Rollenein- und Rollenausstiege der Teilnehmenden.

Das Rollenspiel selber setzt sich aus sieben verschiedenen vorgezeichneten Charakteren, einer vorgegebenen Ausgangssituation und einem Spielbrett zusammen. Zu jedem Themenschwerpunkt gibt es eine kurze Einstiegsgeschichte, welche vorgelesen wird. In dieser Einstiegsgeschichte wird ein Problem aufgemacht, zu dem alle beteiligten Charaktere in einer Beziehung stehen. Alle Teilnehmenden erhalten eine Rollenkarte, welche sowohl eine kurze Beschreibung der zu spielenden Person als auch ein kurzes Zitat dieser Person enthält. Im Anschluss an die Einstiegsgeschichte lesen alle Teilnehmenden hintereinander ihr jeweiliges Zitat laut vor. Dabei wird ersichtlich, dass alle im Spiel befindlichen Charaktere eine etwas andere Meinung bezüglich des dargelegten Problems haben. Nun kommt das Spielbrett ins Spiel. Parallel zu ihren Rollenkarten erhalten alle Teilnehmenden eine Spielfigur. Das Spielbrett hat einen Startpunkt sowie ein Ziel. Dazwischen liegen verschiedene Felder, die zu passieren sind. Diese Felder sind verschieden markiert und beinhalten vier unterschiedliche Aufgabenstellungen. So müssen die Teilnehmenden entweder Fragen beantworten, in Diskussion mit einem/ einer von den Teamenden zu bestimmenden Mitspielenden treten, Begriffe pantomimisch darstellen oder alle gemeinsam eine – wiederum von den Teamenden

ausgesuchte – Frage diskutieren. Wichtig ist hierbei, dass alle Aufgaben strikt in der zu spielenden Rolle absolviert werden.

Im Anschluss an eine Pause findet zunächst ein Rollenausstiegsspiel statt, dann beginnt die Reflexionsrunde. Dabei werden die Teilnehmenden zuerst danach befragt, welche Positionen und Einstellungen der von ihnen gespielten Rolle sie persönlich teilen und wo Differenzen zwischen ihnen und dem dargestellten Charakter liegen. Im weiteren Verlauf der Reflexionsrunde werden während des Spiels aufgetretene Konflikte oder Positionen erneut zur Diskussion gestellt. Nun sollen die Teilnehmenden sich persönlich dazu positionieren. Ebenso können Fragen geklärt werden, die bei den Teilnehmenden im Laufe des Spiels entstanden sind.

Das Ziel ist es, die Jugendlichen mit Hilfe des Rollenspiels zu einem Perspektivwechsel anzuregen. Im darauf aufbauenden Reflexionsteil können zwischen der persönlichen Einstellung der Teilnehmenden und der Position des Charakters entstandene Dissonanzen einen Anknüpfungspunkt für eine reflektierend-kritische Auseinandersetzung bieten.

Grundlegende methodisch – didaktische Überlegungen

Am Anfang jeder Methodendiskussion steht die Frage nach dem intendierten Lernziel. Das oberste Lernziel dieses kombinierten Brett- und Rollenspiels ist die Infragestellung kollektiver Identitäten sowie daran geknüpfter Zuschreibungen. Damit einhergehen soll die Stärkung der Individualität als eine positive und wertvolle Eigenschaft eines jeden Individuums.

Der Weg, der zu diesem Lernziel führen soll, muss immer beim teilnehmenden Subjekt beginnen. Die Fähigkeit, eigene innere Konflikte wahrzunehmen, verbalisieren und aushalten zu können, bildet die Voraussetzung für jede kritische emanzipatorische politische Bildung. Um kollektive Identitäten überhaupt als Konstrukte erkennen zu können, müssen die Teilnehmenden bereit sein, sich selber kritisch zu hinterfragen, eigene Ängste anzuerkennen und sich unter Umständen

auch kritisch mit dem eigenen Elternhaus zu beschäftigen.

Solche Prozesse sind langwierig und häufig auch schmerzvoll. Bernd Fechler spricht in diesem Zusammenhang von einer „beharrliche(n) Beziehungsarbeit“ (2006: 206), die von den PädagogInnen zu leisten sei, um die für diese Auseinandersetzungen notwendige Glaubwürdigkeit und die darauf basierende „Interventionsberechtigung“ von Seiten der Jugendlichen zugesprochen zu bekommen. Klar ist demzufolge, dass kurzzeitpädagogische Projekte wie beispielsweise die erarbeiteten Module diesen Anforderungen nur schwerlich gerecht werden können. Sie können aber Anstöße zum Nachdenken geben und so längerfristige Prozesse ins Rollen bringen. Ein Vorteil kurzzeitpädagogischer Projekte kann jedoch auch gerade die weitgehende Nicht-Beziehung zwischen den Teilnehmenden und den Teamenden sein. Die Abwesenheit struktureller, sozialer oder emotionaler Abhängigkeiten oder Verstrickungen kann den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, freier zu sprechen und auch Dinge zu artikulieren, die man sich – begründet oder unbegründet – gegenüber SozialarbeiterInnen oder LehrerInnen nicht zu sagen traut.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wurde das Modul für die Anwendung in der offenen Jugendsozialarbeit auf der Basis einer freiwilligen Teilnahme konzipiert. SozialarbeiterInnen, BetreuerInnen oder ErzieherInnen sollen nach Möglichkeit während der Anwendung nicht im Raum sein, um eine Orientierung der Teilnehmendenäußerungen an dem Faktor „soziale Erwünschtheit“ zu vermeiden oder zumindest zu minimieren.

Die Methode „Rollenspiel“ veranlasst die Teilnehmenden dazu, über einen bestimmten Zeitraum hinweg einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Dieser wird intensiviert durch die in den Spielverlauf eingebauten Diskussionen und Fragestellungen. Über das Einfühlen in eine andere Person hinaus sollen die Teilnehmenden Argumente für die Position ihres gespielten Charakters finden. Beabsichtigte Lerneffekte hierbei sind die Einübung von Diskussionsregeln, die Fähigkeit zuhören zu können, eige-

ne Standpunkte verbalisieren zu können und entstehende Differenzen auszuhalten. Vor allem im Hinblick auf emotional sehr aufgeladene Themen, wie dies bei familiären Konflikten, in der Liebe oder auch beim Nahostkonflikt der Fall ist, kann der durch ein Rollenspiel veranlasste Perspektivwechsel und das damit einhergehende Abstandnehmen von der eigenen Person den Raum für eine kritische Auseinandersetzung öffnen.

Das zentrale Moment der Module stellt jedoch die dem Rollenspiel folgende Reflexionsrunde dar. Hier finden die Verknüpfungen des Themas und der im Rollenspiel vorhandenen oder entwickelten Meinungen und Positionierungen mit dem realen Leben der Teilnehmenden statt. Insofern ist dieser Teil des Moduls für den Prozess der politischen Auseinandersetzung und Bildung essenziell. Gleichzeitig birgt er auch die größten Gefahren. Eine offene Diskussion zu leiten, die sowohl teilnehmendenorientiert als auch konfrontativ sein muss, gehört zu den schwierigsten Aufgaben im Bereich der politischen Bildungsarbeit. Von den Teamenden wird an diesem Punkt ein hohes Maß an thematischen Kenntnissen, an Empathievermögen und der Fähigkeit, klare Grenzen ziehen zu können, sowie an Selbstreflexivität und Positionierung verlangt. Als bildungstheoretischer Leitfaden gilt hier jener der Konfliktpädagogik, welcher zum Ziel hat, „Lernsituationen so zu gestalten, dass das Erlebte einen Konflikt aufwirft, der zum Dilemma wird. Dissonanzen sollen an die Oberfläche kommen, um dadurch das Bewusstsein von inneren Konflikten zu fördern“ (Eckmann 2006, S. 211).

Eine letzte entscheidende Überlegung bezüglich der Methodik und Didaktik betrifft den persönlichen biographischen Hintergrund der Teamenden. Verschiedene TheoretikerInnen und PraktikerInnen der Bildungsarbeit weisen auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von herkunftsdeutschen und PädagogInnen mit Migrationshintergrund hin (vgl. Eckmann 2006; Schäuble/ Thoma 2006; Fechler 2006). „Deren Sprecherposition – Migrationserfahrung, Herkunft aus einem muslimischen Land, einerlei ob sie sich

selbst als ‚religiös‘ einordnen oder nicht – erhöht ihre Interventionsberechtigung entscheidend“ (Fechler 2006, S. 206). Die Einbeziehung von PädagogInnen mit muslimischem Hintergrund kann eine größere Nähe zur Zielgruppe herstellen. Die genauere Kenntnis der Lebensrealitäten der Jugendlichen wie auch für die Zielgruppe relevante Sprachkompetenzen können für die Öffnungs- und Lernbereitschaft der Jugendlichen förderlich sein. Persönliche Emanzipationsprozesse und –erlebnisse von PädagogInnen mit arabischem oder türkischem Hintergrund bieten Anknüpfungspunkte in der Diskussion und unter Umständen auch positive Identifikationsmöglichkeiten. Gleichzeitig können so Vorstellungen von kollektiven Identitäten sehr lebensnah in Frage gestellt und diskutiert werden. Aus diesen Gründen werden die Module im Rahmen der Arbeit der KIgA nach Möglichkeit immer in ethnisch bzw. national gemischten Teams angewendet.

Grundlegende inhaltlich-konzeptionelle Überlegungen

Die pädagogische Entwicklung wurde begleitet von regelmäßigen intensiven Fachaustauschen zwischen dem pädagogischen Team und SozialarbeiterInnen und PädagogInnen aus den kooperierenden Jugendeinrichtungen und anderen Vereinen und Initiativen. Dabei standen für die Konzeption der Konflikte und Charaktere relevante Fragen im Mittelpunkt der Diskussion. Welche Themen beschäftigen die Jugendlichen? Welche Probleme und Konflikte tauchen häufig im Leben der Jugendlichen auf? Welche Lösungsstrategien entwickeln sie? Welche Positionen und Meinungen äußern die Jugendlichen? Gibt es Ambivalenzen und Widersprüche innerhalb der Peer-Groups? Wie sehen diese aus? Welche Rolle spielt der Islam im Leben der Jugendlichen? Wie gestalten sich Geschlechterverhältnisse im Alltag in Jugendclubs?

Die Erfahrungen, die die SozialarbeiterInnen und PädagogInnen in ihrer täglichen Arbeit sammeln und im Rahmen dieser Diskussionen weitergeben,

waren von unschätzbarem Wert für die pädagogische Entwicklung. Gleichzeitig boten die Austausch umgekehrt auch die Möglichkeit, die MultiplikatorInnen für Themen, Äußerungen und Einstellungen der Jugendlichen zu sensibilisieren, die vorher nicht unmittelbar im Fokus der Betrachtung lagen.

Liebeskonflikt

Erste Liebe, Flirts, in die Disko gehen, Streit mit den Eltern über Ausgehzeiten – die Pubertät ist für Jugendliche eine intensive Phase, geprägt von emotionalen Berg- und Talfahrten. Für die meisten Eltern gilt das ebenso. Aus Kindern werden junge Erwachsene. Die Suche nach dem ‚eigenen Ich‘, dem persönlichen Platz in der Welt, der Wunsch nach Abgrenzung und Anerkennung, die gleichzeitige Angst vor Verlusten – all dies ist ein aufwühlender und oft auch schmerzhafter Prozess. Offenheit, Vertrauen, Orientierungshilfe und liebevolle Unterstützung sind hier gefordert von all jenen, die Jugendliche in dieser Phase begleiten. Eltern, ältere Geschwister, Lehrer und Lehrerinnen, Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen tragen dabei viel Verantwortung.

Für Jugendliche aus muslimisch geprägten Familien ergeben sich in der Pubertät häufig sehr starke und vielschichtige Spannungsfelder. Nicht nur der eigene Körper, die eigene Wahrnehmung und die persönlichen Bedürfnisse ändern sich. Auch die Erwartungen der Familie und des nahen Umfeldes an die eigene Person werden klarer und oftmals auch härter. Geschlechtsspezifische Rollenmuster und Rollenzuschreibungen, die häufig von Kindesbeinen an vorgelebt, praktiziert und verinnerlicht wurden, spielen dabei eine große Rolle. Ebenso familiär und kulturell tradierte Normen, Werte und Traditionen. Unterschiedliche PädagogInnen und WissenschaftlerInnen haben in den letzten Jahren eine Verstärkung traditioneller Orientierungen und bzw. oder ein Neuaufladen von Einstellungs- und Wertemustern bei muslimisch geprägten Jugendlichen festgestellt. Gabriele Heinemann vom *Mädchentreff MaDonna* in Berlin-Neukölln beschreibt dies so:

„Gewachsen ist auch die offene Sympathie vieler Jugendlicher und Heranwachsender für radikal-islamische Organisationen und deren Führer. Oft hat dies weniger politische als pop-kulturelle Züge und dient der eigenen Identitätsfindung und sozialen Verortung. Ein polarisierendes schwarz-weißes Weltbild schafft Klarheit und gibt Orientierung. Sehr deutlich wird dies in der hierarchischen Deutung der Geschlechterbeziehungen, der sich viele Mädchen und jüngere Frauen als Akt der kulturellen Abgrenzung auch freiwillig ergeben.“ (Heinemann 2006: 3)

Im Alltag äußert sich diese Entwicklung darin, dass junge muslimische Mädchen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen (dürfen), auf Klassenfahrten verzichten (müssen), Jugendeinrichtungen – wenn überhaupt – nur an ausgewiesenen Mädchentagen betreten (dürfen) oder sich im schlimmsten Fall ab Beginn der Pubertät außerhalb der Schule nur noch im familiären Rahmen bewegen (dürfen). Kontakte zu Jungen oder gar Freundschaften oder Beziehungen sind fast immer tabu. Die „Familienehre“ hängt an der so genannten „Reinheit“ der Mädchen. „Seit der Eröffnung des Mädchentreffs 1981 begegneten wir im Rollbergviertel (ein Viertel in Berlin-Neukölln, A.d.V.) archaischen patriarchal-gewalttätigen Haltungen und so genannten ‚Ehrenmorden‘, insbesondere in Familien aus dem Nahen Osten und aus Kurdistan. Der weibliche Körper wird in diesen Familien vom Kindesalter an ausschließlich sexualisiert betrachtet. Im Zentrum stehen die Sicherung des Jungfernhütchens der unverheirateten Töchter und des ‚ehrbaren‘ Lebenswandels der verheirateten Frauen. Noch bis vor kurzem galten Gewalttaten wie diese ‚Ehren‘Morde als Familienangelegenheiten. Die ‚kulturelle Differenz‘ bescherte vor Gericht oft mildere Umstände. Dies trug zur Ausbreitung rechtsfreier Räume bei. In den letzten Jahren vermischten sich im Rollbergviertel alte archaische Traditionen mit neuen fundamentalistischen Begründungen. Verletzungen der Menschenrechte, z.B. die offene Legitimation von Gewalt in der Familie, strenge Kleidervorschriften, Zwangsheirat oder ‚arrangierte Ehen‘ im

engsten Familienverband, Ausbildungs- und Berufsverbote, sind Alltag im Rollbergviertel.“ (Heinemann 2006: 5)

Offener Widerstand gegen solche Einschränkungen und Verbote von Seiten der betroffenen Mädchen und Frauen findet sich selten. Zumeist versuchen die Betroffenen einen Weg zu finden, die aufgestellten Regeln zu befolgen und sich dennoch kleine „Freiheiten“ zu nehmen. Das ist eine schwierige Gratwanderung. Familie, die Eltern, die Großeltern, Onkel, Tanten und die Geschwister sind ein enorm wichtiger Bezugspunkt für die Jugendlichen. Die Tradition gebietet Respekt vor Älteren und vor allem vor den Eltern. Im Islam bilden Ehe und Familie den Mittelpunkt des Lebens. Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche häufig sehr an ihren Eltern hängen, sie lieben und sie nicht enttäuschen möchten. Hängt dann auch noch der Ruf der gesamten Familie vom eigenen Verhalten ab, geraten die Jugendlichen unter einen großen Druck. Mädchen und junge Frauen sind davon aufgrund der geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Rollenmuster besonders betroffen. Nicht nur die Eltern wachen über ihr Leben, ihr Auftreten und ihre Freizeitgestaltung. Oft übernehmen auch die Brüder die Überwachung ihrer Schwestern. „Mädchen, die einen festen Freund haben, müssen aufpassen, dass es keiner merkt: Sie gefährden ihren Ruf. Einige gefährden ihr Leben. Auch wenn dies Einzelfälle sind – die Bedrohung strahlt auf alle Jugendlichen ab, alle nehmen sie hin. [...] Kontrolle und Bedrohung der Mädchen durch ihre Brüder machen oft die Geschwisterbeziehungen kaputt.“ (Heinemann 2006: 6f.)

Welch fatale Folgen dies haben kann, wurde im Februar 2005 in Berlin offensichtlich. Hatun Sürücü wurde von ihrem jüngsten Bruder auf offener Straße mit drei Kopfschüssen getötet. Sie war mit 15 Jahren in der Türkei zwangsverheiratet worden. Nach der Geburt ihres Kindes in Deutschland wollte sie nicht in die Türkei zurückkehren. Sie entflo ihren autoritären Familienstrukturen, begann eine Ausbildung und lebte weitgehend ohne Kontakt zu ihrer Familie in Berlin. Ihren Willen, ein unabhängiges und selbstständiges Leben zu führen, musste sie mit

ihrem Leben bezahlen.

So genannte „Ehrenmorde“ sind Extremfälle. Sie stellen die Spitze eines Eisberges dar. Die sechs Siebtel eines Eisberges, die unter der Wasseroberfläche liegen, sind jedoch ebenfalls gefährlich. Manchmal sogar gefährlicher, weil weitgehend unsichtbar.

Die Problematik ist komplex. Nicht nur Mädchen und junge Frauen leiden unter starren Rollenmustern, autoritären Familienstrukturen und dem Zwang tradierter Werte und Normen. „Es gibt viele männliche Jugendliche, die genauso wie Mädchen die westlichen Freiheiten nutzen und gleichberechtigte Partnerschaften leben wollen, ohne zu wissen, wie sie das unter der harten Kontrolle der eigenen Community machen sollen. Sie wagen nicht, sich in Schulklassen, Cliquen oder in den Familien offen zu äußern, weil es überall an Rückhalt fehlt. Interkulturelle Jugendarbeit und Gewaltprävention richteten sich bisher oft an die Gruppe der Gewalt auffälligen Jugendlichen. Genderfragen, eine Kritik am ‚Macho-Image‘ von Jugendlichen und die Frage, inwieweit Jungen mit der Rolle als Aufpasser ihrer Schwestern überfordert sind, wurden und werden ausgespart.“ (Heinemann 2006: 12)



Und auch Eltern, die ihre Kinder freier und offener erziehen wollen, können in Konflikte und an Grenzen geraten. Der Druck in kulturell und religiös sehr homogenen Communities ist groß.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wurde das Modul „Liebeskonflikt“ entwickelt. Die Settings - also die Eingangsgeschichte und die Charaktere - wurden anhand realer geschlechtsspezifischer Unterschiede konzipiert. So hat Shirin, die Protagonistin in der Mädchenversion, bisher keinen Geschlechtsverkehr mit ihrem Freund gehabt, während Kemal, die Hauptfigur in der Jungenversion, bereits mit seiner Freundin geschlafen hat. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Frage der Jungfräulichkeit vor der Ehe in erster Linie für muslimisch geprägte Mädchen und junge Frauen von immenser Bedeutung ist. Zwar sollen nach islamischer Religion auch Männer „unberührt“ in die Ehe gehen. Allerdings ist die Jungfräulichkeit eines Mannes nicht nachprüfbar. Mädchen und junge Frauen dagegen werden im Glauben und mit der Angst erzogen, ihre „Unberührtheit“ sei in Form des Jungfernhäutchens und anhand des Blutes in der Hochzeitsnacht sichtbar und überprüfbar. Viele Mädchen benutzen aus diesem Grund keine Tampons. Sie

haben Angst, dass das Jungfernhäutchen beschädigt werden könnte und sie deshalb in der Hochzeitsnacht nicht bluten und als Lügnerinnen oder im schlimmsten Fall als „entehrt“ stigmatisiert werden könnten.

In der Rolle des Onkels in der Jungenversion wird diese geschlechtsspezifische Doppelmoral deutlich. Der Onkel ist der (weit verbreiteten) Meinung, dass es keine Schande ist, wenn muslimisch geprägte Jungen vor der Ehe Erfahrungen sammeln und sich austoben. Dies allerdings nur mit deutschen Frauen. Muslimische Frauen müssen „rein“ in die Ehe gehen.

Die Überwachung und Kontrolle von muslimisch geprägten Mädchen und jungen Frauen und die schnelle In-Verantwortungnahme der gesamten Familie wird in der Mädchenversion des „Liebeskonfliktes“ im Charakter des Nachbarn deutlich. Dieser hat Shirin Hand in Hand mit ihrem Freund Stefan gesehen und wendet sich umgehend an ihre Eltern. Gleichzeitig vertritt er die Meinung, dass die Eltern mit ihrer, in seinen Augen zu liberalen Erziehung die Schuld an den „Entgleisungen“ ihrer Tochter tragen.

In beiden Versionen des „Liebeskonfliktes“ ist die Reaktion der Eltern ähnlich. Die Verheiratung der eigenen Kinder mit von den Eltern ausgewählten PartnerInnen wird als einzig mögliche Strategie angesehen, die Dinge wieder in geregelte Bahnen zu lenken und die Kontrolle wieder zu erlangen. In beiden Fällen ist die Mutter zwar etwas verständnisvoller, aber grundsätzlich mit dem Vater einer Meinung. Auch hier wurden reale Erfahrungen widergespiegelt. Nicht selten wissen die Mütter mehr als die Väter über das Leben und auch die „Regelverletzungen“ ihrer Kinder. Hin und wieder tolerieren sie diese auch bis zu einem gewissen Grad. Wenn es jedoch ernst wird, wenn aus kleinen Dingen mehr wird, wenn familiäre Konflikte entstehen - dann hat in den meisten Fällen der Vater als Familienvorsteher das letzte und entscheidende Wort.

Der Fragekatalog ist in beiden Versionen identisch. Die Fragen zielen in erster Linie auf mögliche Einstellungen im Hinblick auf Rollenbilder und das Verhältnis von Männern und Frauen ab.



Exkurs zum Thema Geschlechtsspezifik

Warum das Modul „Liebeskonflikt“ geschlechtsspezifisch konzipiert wurde, ist in den vorangegangenen Überlegungen zu erläutern versucht worden. Gerade auf diesem Themengebiet ist es ratsam und oft auch notwendig, die Anwendungen in geschlechts-homogenen Gruppen durchzuführen. Offenheit und Ehrlichkeit von Seiten der Teilnehmenden sind Grundvoraussetzungen für diese Methode. Abgesehen von der Tatsache, dass das Thema Liebe für Jugendliche grundsätzlich mit einer gewissen Scheu gegenüber dem favorisierten Geschlecht verbunden ist, haben muslimisch geprägte Mädchen und Frauen in Anwesenheit von männlichen Jugendlichen oder jungen Männern häufig gar nicht die Chance, offen und ehrlich zu reden. Zu stark sind die Regeln, zu groß die (berechtigte) Angst, den „Ruf“ oder die „Ehre“ zu verlieren. Nicht selten sind die Kommunikationswege in den Communities kurz.

Bei gemischten Gruppen, die sich länger kennen, oder auf ausdrücklichen Wunsch der Teilnehmenden kann das Modul auch gemischt-geschlechtlich gespielt werden. Allerdings sollten hierbei von den Teamenden die Vor- und Nachteile immer wieder genau geprüft werden. Als Entscheidungskriterien sollten dabei die anvisierten Lernziele gelten.

Auch das Modul „Nahostkonflikt“ wurde in einer Mädchen- und einer Jungenversion konzipiert. Die Versionen sind komplett identisch. Lediglich die Namen der Beteiligten wurden angepasst. Hintergrund ist hier die Analyse, dass Bereiche wie Politik und Gesellschaft auch in der muslimisch geprägten Bevölkerung oft als „Männerdomäne“ angesehen werden. Es besteht die Gefahr, dass in gemischt-geschlechtlichen Gruppen die Mädchen an den Rand gedrängt werden bzw. sie sich selber an den Rand stellen, da sie sich als „nicht zuständig“ fühlen oder in diese Rolle gedrängt werden.

Nahostkonflikt

Seit einigen Jahren ist von verschiedenen SozialarbeiterInnen, LehrerInnen und po-

litischen Initiativen in Berlin-Kreuzberg ein deutlicheres und vermehrtes Auftreten antisemitischer und/oder israelfeindlicher Äußerungen beobachtet worden. Als Beispiel sei an dieser Stelle an den relativ breit bekannt gewordenen Vorfall an der Lina-Morgenstern-Schule in Kreuzberg erinnert, wo eine jüdische Schülerin über mehrere Tage hinweg antisemitischen Beschimpfungen durch Jugendliche mit arabischem Hintergrund ausgesetzt war (vgl. Tagesspiegel 26.11.06). SozialarbeiterInnen berichten seit längerem über problematische Äußerungen ihrer Jugendlichen. „Du Jude“ ist ein durchaus gängiges Schimpfwort geworden, offene Bewunderung für Selbstmordattentäter keine Seltenheit mehr. Graffitis mit dem Schriftzug „Tod Israel“ sind in Kreuzberg vielerorts zu lesen. Auf einer regelmäßig im Bezirk stattfindenden türkischen Buchmesse können problemlos türkische oder ins Türkische übersetzte antisemitische Schriften und Bücher, wie beispielsweise „Die Protokolle der Weisen von Zion“, käuflich erworben werden.

Der Staat Israel und die Problematik des Nahostkonflikts sind für die Jugendlichen bei der Entwicklung politischer Positionen also offensichtlich ein wichtiger Bezugspunkt. Viele der von ihnen postulierten antisemitischen und israelfeindlichen Stereotype oder Topoi stehen in einem engen Zusammenhang zu den aktuellen Vorgängen in Israel, den palästinensischen Gebieten und den arabischen Nachbarstaaten. Ein nicht unwesentlicher Teil der Jugendlichen mit arabischem Hintergrund ist darüber hinaus direkt (durch die Familie) oder indirekt (durch Bekannte) von dem Konflikt und den damit einhergehenden gewalttätigen Auseinandersetzungen betroffen. Vor diesem Hintergrund und der vielerorts festzustellenden Sprachlosigkeit der PädagogInnen erscheint es notwendig, das Thema „Nahostkonflikt“ im Rahmen einer anti-antisemitischen Bildungsarbeit zu bearbeiten.

Gleichzeitig befindet sich jedoch der Lebensmittelpunkt der Jugendlichen in Deutschland. Sie erleben den Nahostkonflikt nicht direkt, sondern vermittelt – über Familienerzählungen, den

Freundeskreis, Anrufe von Verwandten und Bekannten aus dem Libanon, Syrien oder den palästinensischen Gebieten, über arabische Fernsehsender, Internetseiten und Zeitschriften. Die Jugendlichen leben in einem permanenten Spannungsfeld der Identitäten. Die meisten sind in Deutschland geboren und aufgewachsen, fühlen sich jedoch häufig gleichzeitig aufgrund familiärer Traditionen und Bezüge einem anderen Land, Volk¹ oder einer anderen Kultur verbunden. Um diesem Spannungsverhältnis gerecht zu werden und die dem Rollenspiel zugrunde liegenden Konfliktsituationen möglichst authentisch und damit für die Jugendlichen nachvollziehbar zu gestalten, wurde die konkrete Konfliktsituation in Berlin verortet, die beteiligten Charaktere jedoch leben in Deutschland, Israel und dem Libanon.

Ähnliche Überlegungen lagen auch der Gestaltung der einzelnen Charaktere zugrunde. Die Frage der eigenen Identität und die daraus resultierende Suche nach dem ‚eigenen Ich‘ ist für die Lebensphase Jugend zentral. Vor dem Hintergrund einer immer komplexer werdenden Welt, einer beinahe unendlich scheinenden Anzahl von Möglichkeiten, das eigene Leben zu gestalten und der gleichzeitigen Erfahrung immer ungleicher werdender Chancen, diese Möglichkeiten zu nutzen, ist diese Suche oft mit Ängsten besetzt. Werden diese inneren Konflikte noch durch persönlich erlebte Diskriminierungen aufgrund ethnischer oder kulturalistischer Zuschreibungen potenziert, wie es bei nicht-deutschen Jugendlichen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft häufig der Fall ist, scheint der Rückzug auf vermeintlich kollektive Identitäten eine – aus Perspektive der Jugendlichen – angemessene und hilfreiche Reaktion. „Wir Araber“, „wir Türken“, „wir Moslems“ - das sind häufig genutzte Selbstbeschreibungen der Jugendlichen. Werden solch konstruierte kollektive Identitäten ideologisch oder religiös aufgeladen, beispielsweise durch islamistische oder nationalistische Propaganda, bieten sie einen guten Anknüpfungspunkt für antisemitische Deutungen und Welterklärungsmuster. Im Rahmen der Gestaltung der Charaktere wurde aus diesem Grund auf eine

Vielschichtigkeit der einzelnen Personen Wert gelegt. Gleichzeitig taucht der Rekurs auf eine vermeintliche kollektive Identität in verschiedenen Rollen auf (Opa, Tante, Vater) und wird im Fragekatalog explizit angesprochen. Beabsichtigt ist hierbei eine tiefer gehende Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit dem Thema.

Ein dritter und letzter Strang der inhaltlichen Überlegungen betrifft die weit reichende Unkenntnis der israelischen und der jüdischen Perspektive von Seiten der Jugendlichen. Auffällig ist, dass die Jugendlichen selber häufig sehr gut zwischen „Juden“ und „Israelis“ unterscheiden können. Diese Abgrenzungsfähigkeit alleine sagt aber nicht viel aus. Oft, so scheint es zumindest auf Grundlage der von den Jugendlichen geäußerten Erfahrungen, wird von Seiten der LehrerInnen in der Schule viel Wert auf diese verbale Unterscheidung gelegt. Die Forderung wird jedoch selten erklärt oder kontextualisiert. Für die Einstellungsmuster der Jugendlichen spielt eine Unterscheidung in dieser Form keine bedeutende Rolle. Die Grenze zwischen „gut“ und „böse“ verläuft anders und zwar auf der Grundlage des Bezuges der betreffenden Personen zum Staat Israel. Anders gesagt: Juden, die in Deutschland leben und keinerlei positive Bezüge zum Staat Israel äußern, stellen aus der Perspektive vieler Jugendlicher der Zielgruppe kein Problem dar.

Sinnvoll erscheint es hier, mögliche Parallelitäten zwischen den Lebensrealitäten der Jugendlichen als Kinder von Einwandererfamilien und deren persönlichen, sehr ambivalenten, Beziehungen zu dem Herkunftsland ihrer Eltern und den Beziehungen jüdischer Menschen zum Staat Israel zu diskutieren. Aufgrund dessen wurde die Mutter von Elias im Rollenspiel in Israel geboren und ist später nach Deutschland eingewandert. Was die israelische Perspektive hinsichtlich des Nahostkonfliktes betrifft, existiert bei den Jugendlichen der Zielgruppe kaum fundiertes Wissen, dafür aber umso mehr – aus der Wahrnehmung eines vermeintlich völlig ungerechten Kampfes zwischen Steine werfenden palästinensischen Jugendlichen und einem bis an die Zähne bewaffneten israelischen Militärapparat

resultierende – Empörung. Eine einseitige Geschichtsschreibung, ob nun durch familiäre Betroffenheit entstanden und durch Familienerzählungen überliefert, durch islamistische oder nationalistische Kräfte propagiert oder einfach aufgrund fehlender historischer und politischer Kenntnisse, lässt keinen Raum für eine jüdisch-israelische Sichtweise, sondern unterscheidet lediglich zwischen vermeintlichen Opfern und vermeintlichen Tätern.

Aus diesen Gründen wurde der Hintergrund der beiden erwachsenen jüdischen Charaktere (Mutter und Opa) etwas ausführlicher beschrieben. Der Holocaust als ein ausschlaggebender Faktor für die Gründung des Staates Israel spielt für die jüdisch-israelische Perspektive ebenso eine

Rolle wie die Selbstmordattentate radikaler Palästinenser im aktuellen Konflikt.

In dem von uns entwickelten Brett- und Rollenspiel werden mit den Modulen „Liebeskonflikt“ und „Nahostkonflikt“ zwei Themen pädagogisch angegangen, für die wir in unserer Zielgruppe akuten Handlungsbedarf sehen. Dennoch sind das pädagogische Konzept und die methodisch-didaktischen Überlegungen prinzipiell auf weitere Themenfelder und Probleme erweiterbar. Jedoch ist es von enormer Bedeutung, dass in jedem Falle der Anwendung eine intensive, tiefreichende Analyse der Zielgruppe und der vorliegenden Problem- und Konfliktstruktur vorangeht.

¹ Auf die Problematik des Begriffes „Volk“ kann hier nicht näher eingegangen werden. Aus der Perspektive der Jugendlichen stellt er häufig einen wichtigen Bezugspunkt dar. Im Rahmen einer kritischen Bildungsarbeit

Verwendete Literatur

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

Fechler, Bernd (2006): Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention, in: Fritz Bauer Institut/ Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt/ Main: Campus-Verlag, S. 187-209.

Heinemann, Gabriele (2006): Mädchentreff oder Hurenclub? in: Unsere Jugend. Eine Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik, 3, München/ Basel: Reinhardt Verlag.



„Die existieren nicht mal für mich“

Die Rolle des Nahostkonflikts für Antisemitismus unter deutschen Jugendlichen arabischer Herkunft

von *Jochen Müller*

Seit einigen Jahren ist der Antisemitismus unter MigrantInnen in Deutschland Gegenstand teils heftiger und emotional geführter politischer und wissenschaftlicher Kontroversen. Noch immer gibt es jedoch keinerlei empirische Untersuchungen, die genaue Auskunft darüber geben könnten, wie weit der Antisemitismus unter MigrantInnen - meist geht es in der Debatte um MigrantInnen muslimischer Herkunft - tatsächlich verbreitet ist, auf welchen Wegen er vermittelt wird und welche Ausdrucksformen er annimmt. Diese Unsicherheit besteht insbesondere auch für antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen mit arabischem, türkischem und/oder muslimischem Familienhintergrund, von denen viele in Deutschland geboren sind oder seit langem in Deutschland leben.

Tatsache ist aber, dass viele PädagogInnen, die mit Jugendlichen muslimischer Herkunft arbeiten, antisemitische Sprüche in vielen Einrichtungen als alltäglich beschreiben. Da wird das Jugendzentrum „Judenzentrum“ und das Jüdische Museum zum „Judentempel“, den sich muslimische Schüler auf Klassenfahrten zu betreten weigern. Ein Sozialarbeiter wurde wegen seines vermeintlich jüdischen Namens bedroht, Hakenkreuze und Parolen wie „Juden sind schwul“ an die Wände gemalt und „Du Jude“ ist ein gängiges Schimpfwort unter Jugendlichen. Hinzu kommen klassische Vorurteile – etwa vom reichen und mächtigen Juden. Auch Verschwörungstheorien kursieren: Demnach seien es Juden gewesen, die in der Türkei Atatürk eingesetzt hätten, um den Islam zu bekämpfen. Und dass die Anschläge vom 11. September 2001 unter Beteiligung des Mossad stattgefunden

hätten und alle im World Trade Center arbeitenden Juden zuvor gewarnt worden seien, ist unter muslimischen bzw. arabischen und türkischen Jugendlichen in Deutschland nicht weniger verbreitet als in der arabischen Welt selbst.

An das Geschehen im Nahen Osten knüpft auch jenes antisemitische Motiv an, dass unter jugendlichen MigrantInnen wohl am weitesten verbreitet ist: Israelhass und Antizionismus.¹ Es ist ohne Zweifel der Nahostkonflikt, der von Jugendlichen am weitesten häufigsten als Hintergrund für ihre Positionen angeführt wird. Dabei stellt sich die Frage, wie Israelhass, Antizionismus und Antisemitismus offenbar über Generationen hinweg ungebrochen auf Jugendliche übertragen werden können, die weit weg von der Konfliktregion leben und aufgewachsen sind.

Das Motiv: Ohnmacht und Übermacht

Zur Beantwortung dieser Frage richtet sich der Blick zunächst auf die Form, in der „nahostkonfliktbezogener“ Israelhass, Antizionismus und Antisemitismus meist zum Ausdruck kommen: Im Mittelpunkt steht hier oft das Opfermotiv. Die Geschichte von Krieg, Flucht und Vertreibungen, Tod und Enteignungen im Zuge des Nahostkonflikts, unter der auf arabischer Seite nicht nur, aber vor allem die Palästinenser zu leiden hatten, ist der historische und aktuelle Kontext für den Hass auf Israel, die Zionisten oder „die Juden“.²

In einer meist sehr einseitigen Wahrnehmung der Geschichte des Nahostkonflikts sind es die Palästinenser, die zu Opfern der zionistischen und israelischen Politik wurden. Und aus der Perspektive der in der Region bis heute vorherrschenden und in der Öffentlichkeit beständig reproduzierten arabisch-nationalistischen Gemeinschaftsideologie stehen die Palästinenser dabei stellvertretend für das Schicksal der arabischen Staaten. Dabei werden sowohl in den arabischen Medien als auch in den Erzählungen von Flüchtlingen oder anderweitig Betroffenen

die vergangenen und gegenwärtigen kriegerischen Auseinandersetzungen sowie die israelische Besatzungspolitik in häufig stark verzerrter Weise dargestellt. Charakteristisch hierfür ist das Bild des übermächtigen israelischen Soldaten und des israelischen Militärapparats: So erscheinen etwa in Zeichentrickfilmen im arabischsprachigen Kinderprogramm des iranischen Staatsfernsehen israelische Soldaten als übermenschlich große blutrünstige Monsterfiguren. Demgegenüber stehen immer wieder Bilder und Berichte von ohnmächtigen Frauen und Kindern, die zu Opfern israelischer Militäreinsätze werden. Das Bild des während der Intifada vermeintlich von Israelis erschossenen Jungen Muhammad al-Durra wurde vor diesem Hintergrund zu einer Ikone.

Es ist das Bild von Ohnmacht und Übermacht, Zivilisten und Militär, von Opfern und Tätern, Recht und Unrecht sowie Unschuld, Schuld und verletzter Ehre, das bis heute meist die Sichtweise auf den Nahostkonflikt und den Staat Israel prägt. Und dies nicht nur in den Öffentlichkeiten des Nahen und Mittleren Ostens: In der Migration sind es zum einen die Erzählungen von Eltern und Großeltern, die über ihre eigenen Erfahrungen berichten oder weitergeben, was ihnen eine jahrzehntelange Staatspropaganda in den verschiedenen arabischen Staaten vermittelt hat. Für viele ist das so gewachsene Feindbild Israel auch in der zweiten und dritten Einwanderergeneration ein zentraler Bestandteil ihres arabischen oder muslimischen Selbstverständnisses.

Zum anderen sind es eine Reihe von arabischen (und einzelne türkische) Satellitenkanäle, die weltweit anti-israelische und/oder antisemitische Propaganda verbreiten. Zu den bekannteren unter ihnen, die auch in Deutschland Popularität genießen, zählt der saudische religiöse Sender *Iqra*. Auch einige Programme von *Al-Jazeera* sind geprägt von arabisch-nationalistischer und islamistischer Rhetorik und den dementsprechenden anti-israelischen Feindbildern. Ähnlich bekannt ist *Al-Manar*, der Satellitenkanal der libanesischen Hizbullah, der sich als politischer

Propagandasender gegen „den zionistischen Feind“ versteht. Mit seinen wiederholt antisemitischen Sendungen spricht *Al-Manar* weltweit viele MigrantInnen arabischer und muslimischer Herkunft an.

Hinzu kommt eine Vielzahl von religiösen und islamistischen Internetseiten, zu denen unter anderem die radikalen Websites aus dem weiteren Spektrum der Al-Qaida zu zählen sind. Hier wird offen zum Jihad gegen den Westen und die Juden aufgerufen. Hass auf Israel wird aber auch auf deutschen Internetseiten für junge Muslime geäußert. Zu nennen wäre etwa die Seite *Rache-Engel*, die sich überwiegend an Jugendliche libanesischer Herkunft wendet. Und auch hier dominiert das Opfermotiv: Die Betreiber der Seite und viele ihrer Nutzer bringen ihre Sympathien für die Hizbullah deutlich zum Ausdruck. Dies aber weniger, weil sie deren islamistische Ideologie teilen, sondern weil sie die Hizbullah dafür bewundern, sich im jüngsten Krieg im Libanon der israelischen Übermacht entgegengestellt zu haben. In einem der Foren auf *Rache-Engel.com* wird dann unter anderem behauptet, Israel habe im Südlibanon Flugblätter abgeworfen, um die Menschen aus ihren Häusern zu locken und sie dann bombardieren zu können. Immer wieder werden auf solche Weise Opfer unter der Zivilbevölkerung („Frauen und Kinder“) hervorgehoben, um die israelischen Grausamkeiten zu dokumentieren: „Das ist typisch für diese Tiere, weil kein Mensch so was machen würde. Ich bin Libanese und stolz darauf!!! Wir sterben lieber aufrecht stehend, als auf den Knien zu leben“ postet „M-K-Special“ (25) aus Kiel und wird unterstützt von „Sayyed Kassem“ (15): „Was heißt hier Tiere? Tiere sind sogar besser als die. Die existieren nicht mal für mich. Die sind nichts als Staub, der rumwedelt.“³

Die Funktion: Sündenbock und Provokation

In diesem Sinne werden der Nahostkonflikt und zuletzt der Krieg im Libanon von Jugendlichen in einer Vielzahl von

Websites und Internetforen thematisiert. Im Mittelpunkt steht immer wieder eine starke Empathie für die Opfer der Auseinandersetzungen, mit denen die Jugendlichen sich identifizieren. Häufig wird dabei an Ehre und Stolz des jeweiligen nationalen bzw. des arabischen oder islamischen Kollektivs appelliert.

Auch in vielen Stücken von Rappern und Hip-Hop-Musikern arabischer oder muslimischer Herkunft⁴ wurden die Leiden der Menschen im jüngsten Libanonkrieg eindringlich inszeniert und die dafür vermeintlich Verantwortlichen angegriffen. Und hier wird dann besonders deutlich, warum der Konflikt im Nahen Osten für viele in Deutschland geborene oder seit langem hier lebende arabische Jugendliche eine so große Bedeutung hat: „Wie lange noch?“, klagt etwa der in Berlin als Sohn eines Ägypters und einer Niederländerin geborene Musiker Scarabeuz in seinem zusammen mit Taleb Khalil und der Sängerin Omima produzierten Musikvideo und kritisiert dabei zwei Dinge: Wie lange die Welt noch zusieht, wie im Libanon „die Kinder sterben“ - dazu stellt er in seinem Video sehr wirkungsvoll zivile libanesische Opfer und das israelische Militär einander gegenüber. Gleichzeitig sieht er „Leiden“ und Diskriminierung von Muslimen nicht nur im Nahen Osten. Er fragt: „Wie lang noch wird jeder Muslim angeguckt wie ein Terrorist, wisst ihr nicht, dass das für uns wie Psychoterror ist? Wieviel Pässe braucht mein Vater noch und wieviel Steuern muss man zahlen, um einer von Euch zu werden?“

Hier kommt zusammen, was nicht zusammen gehört: Geschichte und Gegenwart des Nahostkonflikts auf der einen und konkrete eigene Erfahrungen der Jugendlichen auf der anderen Seite. Der Konflikt wird zur Projektionsfläche für Erfahrungen mit Rassismus, Marginalisierung und Perspektivlosigkeit in der deutschen Gesellschaft. Er dient als Bestätigung, einer unterdrückten und diskriminierten Gruppe anzugehören. Das Feindbild Israel erfüllt in diesem Zusammenhang gleich mehrere Funktionen: Es dient der Kompensation und Aggressionsabfuhr im Sinne eines als gerecht empfundenen Zorns; es stiftet eine Gemeinschaft

(Identifizierung als PalästinenserInnen, LibanesInnen, AraberInnen, Muslime und Muslima), der sich die Jugendlichen zugehörig fühlen können und die ihnen Orientierung gibt; es wird ein Sündenbock geschaffen; und nicht zuletzt dienen Äußerungen von Hass auf Israel und die Juden als gezielte Provokation der deutschen Mehrheitsgesellschaft – einschließlich ihrer PädagogInnen.⁵

Die Bearbeitung: Erfahrung und Verzerrung

Vor diesem Hintergrund ist zu beachten, dass es sich bei anti-israelischen und antisemitischen Äußerungen von Jugendlichen aus arabischen und muslimischen Milieus meist um fragmentarische Überzeugungen und Behauptungen handelt. Diese haben meist (noch) nicht die Form eines in sich geschlossenen umfassenden Weltbildes mit den Juden als Feinden der Menschheit im Mittelpunkt, wie es für den Antisemitismus so charakteristisch ist. Auch die Konzentration des Feindbildes und der Ressentiments auf den Nahostkonflikt spricht dagegen, jede anti-israelische Äußerung und jede Dämonisierung israelischer Militäreinsätze als Ausdruck eines umfassenden Antisemitismus zu deuten.

Israelhass und einzelnen antisemitischen Überzeugungen unter Jugendlichen liegt nicht unbedingt ein umfassendes antisemitisches Weltbild zugrunde. Vielmehr sind diese größtenteils den über Medien und Erzählungen vermittelten Erfahrungen ihrer Eltern und Großeltern geschuldet, die durch eigene, ähnlich interpretierte Erfahrungen in Deutschland noch gestärkt werden und Bestätigung finden.

Bei solchen von vielen Jugendlichen immer wieder angeführten „Erfahrungen“, sei es den eigenen oder den übermittelten, muss jedoch - auch und gerade in der pädagogischen Arbeit - strikt unterschieden werden: Es gilt unbedingt zu trennen zwischen tatsächlich gemachten, also realen Erfahrungen und deren ideologischer Verzerrung. Sind es doch eben solche emotional geprägten und verzerrenden Darstellungen von „Erfahrungen“ mit Israel und Israelis wie

die oben skizzierten, die Anknüpfungs- und Ausgangspunkte für antisemitische Stereotypen und Verschwörungstheorien sowie für Opfermythen („Wir Araber und Muslime werden seit jeher vom Westen unterdrückt“) sind. Hier schlägt „Erfahrung“ in Ideologie um, bzw. wird Ideologie durch „Erfahrung“ lediglich bestätigt.

Dennoch: Zur Prävention von Antisemitismus unter Jugendlichen arabischer und muslimischer Herkunft gilt es, Flucht, Vertreibung, Migration und Diskriminierung zu erkennen, anzuerkennen und zu respektieren. All dies sind historische und aktuelle Erfahrungen, die von vielen Menschen als extreme Brüche in ihrer Biografie erlebt und über Generationen hinweg als solche tradiert werden. Die Anerkennung von realen Erfahrungen ist eine wesentliche Grundlage, um den aus ihnen erwachsenden anti-israelischen und antisemitischen ideologischen Verzerrungen und Stereotypen begegnen zu können.

¹ Dabei ist - insbesondere bei Jugendlichen - nicht jede anti-israelische Propaganda und nicht jede antizionistische Haltung antisemitisch. Ein solches Verständnis würde den Begriff des Antisemitismus verwässern. Dennoch lässt sich feststellen, dass antisemitische Einstellungen heute häufig in Positionen eingehen, die als lediglich israel-kritisch oder antizionistisch verstanden werden wollen. Dafür ist der Begriff des ‚Neuen Antisemitismus‘ geprägt worden.

² Dass im Sprachgebrauch von AraberInnen die Bezeichnungen „Juden“ und „Zionisten“ überwiegend synonym für „Israelis“ verwendet werden, kann a: Ausdruck antisemitischer Stereotypen sein, b: „nur“ auf die Nichtakzeptanz des Staates Israel verweisen, und c: darauf zurückzuführen sein, dass der Konflikt aus arabisch-nationalistischer Sicht begann, bevor es überhaupt Israelis gab.

³ Zur Rolle der Medien s.a. Jochen Müller, Von Erlaubtem und Verbotenem. Islam, Islamismus und Jihadismus in den Medien; sowie zur muslimischen Jugendkultur: „Ich bin ein Taliban“ - Islamismus und Jugendkultur, in: www.bpb.de, Dossier: Islamismus.

⁴ Zu sehen sind solche Videos unter anderem auf Portalen wie *My Space* oder *Youtube*.

⁵ Dabei passt ins Bild, dass es eher Jungen sind als Mädchen, die Hasspropaganda und antisemitische Positionen öffentlich postulieren.

Dr. Jochen Müller ist Islamwissenschaftler, Publizist und in der Weiterbildung unter anderem für die Bundeszentrale für politische Bildung tätig. Außerdem ist er Mitbegründer von *'ufuq.de-Medienforschung & politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft'* (www.ufuq.de).



“Das scheinbar Verbindende ist die Religion”

Wir sprachen mit der Islamexpertin Claudia Dantschke über Gemeinsamkeiten und Unterschiede muslimischer Jugendkulturen.

Welche Rolle spielt der Islam bei der Identitätssuche muslimisch geprägter Jugendlicher in Deutschland?

Für viele dieser Jugendlichen ist die Religion ein wichtiger Teil ihrer Identität, aber nur eine Minderheit definiert sich selbst primär religiös. So kommt auch die im Oktober 2007 veröffentlichte Milieustudie des Heidelberger Instituts Sinus Sociovision zu „Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland“ zu dem Ergebnis, dass „Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit, Religion und Zuwanderungsgeschichte zwar die Alltagskultur beeinflussen, aber

letzten Endes nicht Identität stiftend sind“. Inwiefern diese Aussage der Studie, in der nicht nur Zuwanderer aus islamisch geprägten Milieus untersucht wurden, so generell haltbar ist, bleibt noch zu erforschen. Zumindest deutet diese erste qualitative Untersuchung aber darauf hin, dass der Islam nicht so Identität stiftend ist, wie oft angenommen.

Hinzu kommt, dass sich die Gruppe der sich primär religiös definierenden muslimischen Jugendlichen in zahlreiche Gruppierungen und subkulturelle Milieus aufteilt. Die religiösen Orientierungen unterscheiden sich unter anderem in ihrer Dogmatik, aber auch in ihrer politischen oder ideologischen Positionierung. Diese Jugendszenen sind zum Teil klar voneinander abgegrenzt, zum Teil überschneiden sie sich aber auch.

Welche Faktoren sind für die Orientierung muslimisch geprägter Jugendlicher von Bedeutung?

Für die Komplexität muslimischer Jugendkulturen spielt neben den unterschiedlichen religiösen Interpretationen auch die soziale Schichtung eine Rolle.

Und die Anbindung an Organisationen. So werden nationale Bezüge am stärksten in einem eher mittelständischen, sozial integrierten und bildungsnahe Milieu von religiösen Bekenntnissen verdrängt. In bildungsferneren Milieus kommt es oft zu einer Mischung von Religion und nationaler Herkunft. Auch politische Konflikte in den Herkunftsländern der Familien prägen nationale Orientierungen der Jugendlichen. Das ist besonders bei Jugendlichen aus arabischen Ländern zu beobachten, quer durch alle sozialen Milieus. Bei Jugendlichen türkischer Herkunft resultiert die Kombination aus nationaler und religiöser Orientierung aus einem von verschiedenen Organisationen oder dem Elternhaus geprägten Religionsverständnis, das als „türkisch-islamische Synthese“ bezeichnet wird. Herkunft, türkische Sprache und Kultur erhalten dabei eine quasi religiöse Bedeutung.

Wie deutlich äußern sich diese Unterschiedlichkeiten?

Nach außen werden diese Differenzierungen kaum artikuliert. Die Jugendlichen begreifen sich als „Muslime“ und stellen sich auch so dar. Nach innen führen die genannten Aspekte zur bewussten und unbewussten Segmentierung und gegenseitigen Abgrenzung. Gleichzeitig gibt es aber auch ganz gezielte Bestrebungen, diese internen Abgrenzungen und Segmentierungen im Sinne der nach außen dargestellten „Einheitlichkeit“ zu überwinden. Die Grundlage dafür bildet eine panislamisch ausgerichtete Islaminterpretation. Das Verbindende ist allein die Religion. Herkunft, Nationalität, Kultur und Sprache sind sekundär – weshalb diese Gruppen sehr pragmatisch die jeweilige Verkehrssprache, hierzulande also Deutsch, zur Kommunikation nutzen.

Religionszugehörigkeit dient dort also zur klaren Trennung zwischen „uns“ und „den anderen“?

Ein kleiner Teil dieser panislamischen Strömungen ist radikal und abgrenzend gegenüber allem „Nicht-Islamischen“, vor al-

lem gegenüber der „westlichen Popkultur“ und allen Muslimen, die der eigenen religiösen Dogmatik und Absolutheit nicht folgen wollen.

Welchen Einfluss hat die soziale Herkunft auf die religiöse Identifikation der Jugendlichen?

Bildungsnahe und sozial integrierte Jugendliche, die sich primär religiös im dogmatischen (orthodoxen) oder politisch-ideologischen Sinne definieren, gestalten ihren gesamten Lebensalltag häufig entsprechend ihrer Orientierung, leben ihre Überzeugung und werden dafür auch aktiv. Dagegen ist die Bejahung radikaler islamistischer Gruppierungen in Kreisen von eher bildungsfernen und sozial desintegrierten muslimischen Jugendlichen oft eher eine rhetorische. Sie begreifen sich aufgrund ihres muslimischen Familienhintergrundes als Teil einer Weltgemeinschaft und leiten aus dem positiven Bezug auf die radikalen und terroristisch agierenden Djiha-Gruppen, sowie deren Führungspersonen und „Märtyrern“ für sich selbst ein Überlegenheitsgefühl und ein übersteigertes Selbstwertgefühl ab. Es ist eher eine Kompensation erlebter eigener Ohnmacht, Unzulänglichkeit und Schwäche, Perspektivlosigkeit und eine Flucht aus dem Alltag. Die Selbstaufwertung erfolgt größtenteils über das Internet und die dort veröffentlichten zahlreichen Gewaltvideos. Szenen, in denen die „Überlegenheit und Grausamkeit der Nicht-Muslime“ – insbesondere werden dabei amerikanische oder israelische Militärs gezeigt – dem „heroischen Agieren der Muslime“, ihrem Widerstand und Durchhaltevermögen, ihrer Kampf- und Opferbereitschaft gegenübergestellt werden, sind dabei von großer Bedeutung.

Wie äußern sich solche Bezüge im Alltag?

Im Alltag äußern sich diese Bezüge nicht durch religiöses Verhalten oder Praktizieren der Religion, sondern eher in Form von Sprüchen, aggressiven verbalen Abgrenzungen entlang der Linie „Muslim“ – „Nicht-Muslim“ und einem das Männliche, das Starke betonenden

Habitus und Outfit. Eine sehr wohl kleinere, schwer zu schätzende Anzahl von Jugendlichen geht über diese formale und eher rhetorische Identifikation hinaus. Sie agieren vorrangig über das Internet. Von dort beziehen sie Propagandamaterialien – Videos, Musik aber auch zahlreiche religiöse und ideologische Schriften, Bücher, Aufsätze, Statements, Analysen und Anweisungen. Diese machen sie sich zu Eigen. Gleichzeitig vernetzen sie sich über Diskussionsforen. Es entsteht eine virtuelle Gemeinschaft, die den Beteiligten das Gefühl gibt, einer weltweiten starken Gemeinschaft anzugehören, auch wenn sie im Alltag recht einsam sind.

Was bewegt und kennzeichnet die islamisch-organisierten Jugendlichen in Deutschland? Wie sehen sie ihr Verhältnis zur hiesigen Gesellschaft?

Die Anzahl lokaler Initiativen muslimischer Jugendlicher, die sich verantwortlich fühlen für ihre muslimischen Altersgenossen beiderlei Geschlechts, steigt. Ihr soziales Rüstzeug gegen Langeweile und Herumlungern auf

den Straßen, Partykultur und sexuelle Freizügigkeit, Bildungsverweigerung und Perspektivlosigkeit, Alkohol- oder Drogenkonsum, Gewalt und Kriminalität ist die Religion, sowie die daraus abgeleiteten Werte und Normen. Ihre persönlichen Erfahrungen mit der Religion, aus der sie ihre Kraft schöpfen, die ihnen Orientierung, Halt und Selbstwertgefühl gibt, die sie zum Teil einer Gemeinschaft gemacht hat, in der sie sich geborgen fühlen, sind die Grundlage ihres Sendungsbewusstseins. Sie fühlen sich verpflichtet, für ihre Gemeinschaft und ihre Religion etwas zu tun, auch und gerade weil die Altersgenossen durch ihr Verhalten das Antlitz dieser Gemeinschaft und auch der Religion beschmutzen. Sie fühlen sich als Teil dieser Gesellschaft und wollen auch an dieser Gesellschaft Teil haben. Diskriminierungen und Ablehnungen durch diese Gesellschaft spornt sie eher an, als dass sie sich entmutigen ließen. Elemente der Popkultur, ein konservatives Religionsverständnis und soziales und politisches Engagement kennzeichnen diese muslimischen Jugendgruppen.



Jugendliche im Spannungsverhältnis zwischen einer „deutschen Welt“ und „der Welt zu Hause“

Ein Gespräch mit der Sozialpädagogin Fatma Celik über Bildungschancen, Geschlechterrollen, Identitätsbezüge und Heimatgefühle von Jugendlichen mit kurdischem und palästinensischem Familienhintergrund.

Wer kommt in Eure Einrichtung? Mit welchen Jugendlichen arbeitet Ihr hauptsächlich zusammen?

Unsere Einrichtung besuchen zwischen 40 und 80 Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 17 Jahren, sowohl Mädchen als auch Jungen. Die meisten kommen aus arabischsprachigen Ländern, sehr viele der Jugendlichen sind palästinensischer Herkunft. Ein Großteil wohnt in der Siedlung, an die unsere Einrichtung angeschlossen ist. Viele der Familien haben einen Flüchtlingshintergrund, d.h. nur die wenigsten gehören zur „klassischen“, so genannten „Gastarbeiter“- Generation.

Wie sieht Euer pädagogisches Angebot aus? Was genau macht Ihr mit den Jugendlichen?

Unsere Einrichtung ist ein offener Kinder- und Jugendtreff. Wir bieten den Jugendlichen Hausaufgabenhilfe, Grundkenntnisse am PC und Tanzen an. Außerdem haben wir ein Musikstudio eingerichtet, verfügen über eine Holz- und Metallwerkstatt sowie über ein Atelier, in dem wir gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen Kreatives erarbeiten. Wir haben eine Küche, in der wir in Kooperation mit einem anderen Projekt den Jugendlichen und Kindern gesunde Ernährung näher bringen wollen. Außerdem gibt es in unserer Einrichtung getrennte Mädchen- und Jungentage, an denen wir geschlechtsspezifisch pädagogisch

arbeiten. Letztes Jahr haben wir uns intensiv mit dem Thema Aufklärung beschäftigt. Dieses Jahr ist es leider kein Thema mehr, da wir eine neue Generation an jungen Mädchen haben, mit denen wir zunächst einmal darauf hin arbeiten müssen. Das ist schon nicht einfach.

Welchen Bildungshintergrund haben die meisten Kinder und Jugendlichen, die zu Euch kommen?

Die, die das Gymnasium hier in der Gegend besuchen, sind überwiegend Mädchen. Bei den Jungen gibt es vereinzelt welche, die aufs Gymnasium gehen. Einige besuchen die Gesamtschule, aber die Mehrheit der männlichen Jugendlichen ist auf einer Hauptschule. Die meisten Familien würde man, wie man es so nennt, als „bildungsfern“ beschreiben. Wenngleich es nicht einfach ist, dahinter zu kommen, welchen Bildungshintergrund die einzelnen Familien wirklich haben. Die wenigsten haben einen akademischen Background, sind Ingenieure oder Architekten.

Ist Analphabetismus ein Problem?

Ja. Es ist schon ein großes Thema hier im Umfeld. Die Integrationskurse beinhalten Alphabetisierung als einen wichtigen Bestandteil.

Worauf, glaubst Du, basiert die Motivation der teilnehmenden Eltern?

Ich denke, dass sich die Motivation nach und nach entwickelt hat. Viele müssen diese Integrationskurse ja besuchen und stellen dort fest, dass es auch Spaß macht und ihnen selber etwas bringt. Gerade bei den Frauen bekomme ich mit, wie sie dadurch selbstbewusster werden und sich im Alltag viel mehr zutrauen. So ist die Motivation tatsächlich im Prozess entstanden.

Wie ist der ausländerrechtliche Status? Welchen Aufenthaltsstatus haben die Jugendlichen?

Bei den Jugendlichen palästinensischer Herkunft besitzen die meisten die deutsche Staatsbürgerschaft. Eine Duldung haben

ganz wenige der Jugendlichen – vor allem jene aus dem bosnischen Raum. Generell ist die Nachfrage nach dem deutschen Pass größer geworden. Die Staatsbürgerschaft bzw. den Status, den man momentan hat, versuchen viele in die deutsche Staatsbürgerschaft umzuwandeln.

Wie viele der Eltern sind erwerbstätig, wie viele erwerbslos?

Es gibt sehr viele, die von Sozialleistung leben. Die Mieten in der Siedlung sind im Vergleich sehr hoch, d.h. „normal“ Verdienende würden sich das nicht leisten können bzw. wer es sich leisten kann, zieht weg. Ein Großteil ist allerdings in irgendeiner Form auf Transfer-Leistungen angewiesen.

Wie groß sind die Familien?

In dieser Siedlung leben in ca. 550 Wohneinheiten knapp 3.100 Menschen, davon ca. 1.100 Kinder und Jugendliche. Die meisten Wohnungen sind nicht sehr groß, sodass kinderreiche Familien oftmals in verhältnismäßig kleinen Wohnungen leben. Tendenziell sind in den letzten drei Jahren vor allem Familien mit vielen Kindern hinzugezogen. Im Durchschnitt hat eine Familie vier bis fünf Kinder - so weit ich das einschätzen kann.

Wie sieht die Erziehung in solch großen Familien aus? Wie ist sie geregelt?

Die Erziehung lastet zum Teil sehr stark auf den Frauen. Und auf den größeren Geschwistern, meistens Mädchen, die häufig nur draußen spielen dürfen, wenn sie die kleinen Geschwister mit dabei haben und auf sie aufpassen. Da unsere Altersgruppe mit 12 bis 17 Jahren so begrenzt ist, haben wir deshalb auch ein großes Problem: Wir möchten diesen Mädchen gern Freizeitbeschäftigungs- und Lernmöglichkeiten anbieten. Auf der anderen Seite können wir das nur leisten, wenn wir uns auch um die kleinen Geschwister kümmern. Diese Situation empfinden wir als unbefriedigend. Letztendlich ist die Erziehung, wie wir sie im pädagogischen Sinne verstehen, für einige Kinder kaum

gegeben. Zwar sind sie materiell gut versorgt, aber tatsächlich genießen sie sehr wenig Aufmerksamkeit von den Eltern. Das beobachten wir besonders an Jungen – speziell im Pubertätsalter.

Ist es unter den Geschwistern so eingeteilt, dass die Brüder auf die Schwestern aufpassen?

Ja, das ist leider so. Ich selbst bin ja ein Kind der so genannten „Zweiten Generation“. Ich hatte mir das sehr gewünscht, dass dieses Thema vorbei sei. Schließlich hatten wir dieses Problem schon sehr auseinander genommen und aufgearbeitet. Aber das, was ich jetzt bei den Jugendlichen erlebe, ist in manchen Situationen inakzeptabel. Selbst Jugendliche, denen das alles nicht so wichtig ist und die ihre Schwester eigentlich als gleichberechtigt und selbstständig betrachten, werden von außen derart beeinflusst, dass das nicht geht. Selbst bei Jungen, mit denen wir bisher immer sehr gut kooperiert haben, legt sich plötzlich irgendwann ein Schalter um und sie sagen: Meine Schwester darf nicht mehr kommen. Mit den Konsequenzen müssen auch wir uns auseinandersetzen.

Wie geht Ihr damit um?

Wenn die Tochter uns nicht besuchen darf, weil der Bruder das nicht will, dann ist der Bruder unerwünscht. Das ist seit kurzem eine Regel, zu der wir uns nach knapp acht Jahren gezwungen sahen. Das habe ich jetzt einigen Familien mitgeteilt. Wir müssen an dieser Stelle einfach eine klare Position beziehen und auch den jüngeren Mädchen zeigen, dass sie sich ruhig trauen sollen, etwas zu sagen – wir stehen hinter ihnen. Das ist für diese Mädchen sehr wichtig. Da führen wir momentan richtige Kämpfe. Das Thema „Ehre“ ist in den Medien sehr „zerredet“ worden, aber es ist für viele der Jugendlichen ganz wichtig. Und wir haben gerade in der Pubertät diese schlimmen Vorstellungen, dass die Schwester ehrlos sei, wenn sie sich in bestimmten Situationen befindet. Wenn die Brüder zu uns kommen, lautet oft die erste Frage, ob ihre Schwester da sei. Häufig heißt es dann, sie dürfe nur am Mädchentag teilnehmen. Und dann

entsteht natürlich die Diskussion, denn da treffen Welten aufeinander: unsere, die ganz klar sagt, „wenn Deine Schwester gehen muss, dann bitte auch Du.“ Und die andere: „Meine Schwester darf nur hier bleiben, wenn Mädchentag ist.“ Bei vielen Jungen merkt man aber auch diese Diskrepanz, in der sie sich befinden: Selbst wenn sie es gar nicht wollen, müssen sie (scheinbar) so handeln.

Allerdings können wir immer die Eltern mit einbeziehen, und versuchen für alle Beteiligten einen angemessenen Weg zu finden.

Wie begründen die männlichen Jugendlichen, mit denen ihr arbeitet, die geschlechtsspezifische Rolleneinteilung in der Familie?

Vielen fällt es nicht so leicht, für Außenstehende klar zu argumentieren. Wenn sie gefragt werden, kommt oft die Antwort, das sei eine Familiensache. Das ginge mich nichts an und ich käme da auch nicht an sie heran, das vermitteln sie sehr deutlich. Tatsächlich kann ich mit vielen auch nicht diskutieren, da die Familienstrukturen festgelegt sind.

Entwickeln einige Mädchen Strategien, um das zu umgehen?

Was ich sehr interessant finde ist, dass die Mädchen eine Strategie entwickelt haben, die Mutter als Vertrauensperson zu gewinnen, auch als Geheimnisträgerin. Ich beobachte sehr oft, dass die Mutter dann die Tochter unterstützt. Viele Mütter sehen das aber ein bisschen „gelassener“ als wir, da sie zu denken scheinen, das ginge vorbei, wenn der Junge größer wird. Aber ich sehe das natürlich anders, weil ich es nicht nur in ihrer Familie beobachte. Das ist eine andere Sichtweise. Die Eltern gehen davon aus, dass es eine temporär existierende Angelegenheit ihrer Familie ist.

Also sind die Schranken, inwieweit Ihr eingreifen könnt, d.h. die Grenzen der Pädagogik ziemlich klar festgelegt?

Ja, die Mütter vermitteln uns sehr deutlich, dass man, selbst wenn man sich einmisch-

te, trotzdem nichts erreichen könnte. Da ist dann in der Familie auch sehr klar, wer welche Rollen hat. Selbst wenn sie intern klären, dass die Tochter ausgehen darf. Draußen wird dann ganz anders geredet. Das ist eine aufgeteilte Hierarchie. Das sind teilweise schon verschiedene Welten, die innerhalb der Familie und draußen sind.

Wo wir bei den Eltern allerdings große Akzeptanz genießen, sind solche Beispiele, in denen wir zwischen Schulen und Eltern vermitteln. Dann ist es ganz klar, dass wir eine wichtige Rolle haben, da die Hemmschwelle geringer ist und die Eltern nicht alleine zur Schule müssen.

Kommt es öfters zu Ereignissen, die dem vorgegebenen Rahmen und Schranken widersprechen und über den eng verfassten sozialen Raum hinausgehen? Gibt es beispielsweise Paare unterschiedlicher Herkunft?

Es gibt gemischte Ehen, aber selten. Es wird zum Teil auch unterschieden zwischen Sunniten, Allevitin und Schiiten. In der jetzigen Jugendgeneration sind es wenige, aber bei den Eltern gibt es schon deutsche Mütter, die einen arabischen, türkischen oder kurdischen Mann geheiratet haben. Aber dass eine türkische Frau z.B. einen deutschen Mann heiratet, das kommt äußerst selten vor. Es hat sich leider dahin entwickelt, dass die Jugendlichen eine Person mit gleichem Herkunftshintergrund heiraten möchten. Als ich vor ca. acht Jahren in dieser Region angefangen habe, war das weniger ein Thema.

Es ist sehr widersprüchlich, was ich in der Siedlung beobachte. Auf der einen Seite leben sie alle zusammen, halten zusammen, wenn es gegen eine Minderheit geht. Und auf der anderen Seite sind sie doch sehr klar „separatistisch“.

Welche Rolle spielt der Aspekt der unterschiedlichen Herkunft der Jugendlichen in ihrem sozialen und freundschaftlichen Umfeld?

In Freundschaftskreisen glaube ich, dass die Jugendlichen von ihrer Herkunft besser absehen und die vermeintlichen Grenzen leichter überwinden können. Aber sobald

es außerhalb dieses kleinen Kreises ist, dann nicht.

Wie haben sich beispielsweise die arabischsprachigen Jugendlichen zum heiß diskutierten Konflikt zwischen Türken und Kurden positioniert?

Die arabischsprachigen Jugendlichen standen ganz klar auf der kurdischen Seite, auch wenn ich das nur aus meiner Beobachtung heraus sagen kann. Viele der palästinensischen Jugendlichen fühlen sich mit den kurdischen verbunden: „Ihr habt kein Land, wir haben auch kein Land.“ So hat es neulich ein Junge in einem Gespräch über die Situation im Nahen Osten ausgedrückt.

Hast Du das Gefühl, dass der Nahostkonflikt in den Familien ein sehr großes Thema ist?

Ja, das ist in der Tat ein sehr großes Thema, für viele sogar ein wichtiges Thema in ihrem Leben. Über das Fernsehen, die Verwandten und über die Erzählungen ist die Verbindung sehr groß - und natürlich über das, was passiert. Als z.B. im Sommer 2006 die Demonstrationen gegen den Krieg stattfanden, nahmen auch fast alle palästinensischen Jugendlichen der Siedlung teil.

Haben die Jugendlichen oder die Eltern besondere Beziehungen zu Moschee-Vereinen? Sind viele praktizierende Muslime?

Es gibt sehr viele, die praktizierende Muslime sind. Viele Kinder besuchen nachmittags auch die Koran-Schule. Und an Ramadan merken wir, dass viele Kinder fasten. Ob das jetzt aus der Freude ist, etwas Neues auszuprobieren, oder aber eine Vorschrift der Eltern, kann ich nicht sagen. Aber das sind zwei Sachen, die sich beobachten lassen.

Welche Bezüge haben die Jugendlichen zu Deutschland, Berlin, Kreuzberg, zu ihrem Kiez? Gibt es da unterschiedliche Identifikationsbezüge?

Ich glaube, die Jugendlichen sind dabei zu lernen bzw. einige haben gelernt, zwischen einer „deutschen Welt“ und „der Welt zu

Hause“ zu unterscheiden. Heimat – darüber sind sich viele noch nicht bewusst, was das ist. Interessanter Weise gibt es allerdings einen Unterschied zwischen den Jungen und den Mädchen: Die Mädchen bewegen sich viel fließender in diesen zwei Welten. Bei den Jungen hingegen gibt es ein Leben in der Familie, in dem die Rollen festgelegt sind bzw. sie sich die Rollen aneignen, und dann gibt es „die deutsche Welt“.

Wo sehen die meisten Jugendlichen ihre Zukunft?

Sie wollen auf jeden Fall in Berlin leben. Von denen, die ich kenne, gibt es keinen, der tatsächlich in das Herkunftsland seiner Eltern „zurück“ möchte. Seltsamer Weise existiert dennoch bei einigen irgendwie der Wunsch - wie in der ersten Generation - irgendwann „zurück“ zu kehren.

Ist das ein politisch geformter, vermittelter Blick auf die Heimat? Wie oft fahren sie hin? Was für emotionale Bindungen haben die Jugendlichen zu den Herkunftsländern ihrer Eltern?

Das ist eine Mischung von beidem. Auf der einen Seite besteht der Wunsch, dorthin zu gehen - auf der anderen nur für eine kurze, begrenzte Zeit. Das ist ganz klar: Sie wollen dahin, sind aber froh, wenn sie zurückkommen. Nach zwei Wochen haben sie auch genug. Das sagen viele von den Jugendlichen.

Äußern sich die Jugendlichen dazu, weshalb sie sich wieder auf die Rückkehr nach Deutschland freuen?

Die Jugendlichen möchten gern ihre Verwandten besuchen, aber hier fühlen sie sich wohl. Und vor allem ist hier alles sicherer. Das meine ich nicht nur bezogen auf gewaltsame Konflikte in einigen der Herkunftsländer. Wenn sie zurückgehen, müssten sie sich etwas aufbauen. Hier haben die Jugendlichen - auch wenn gar nichts klappte – paradoxerweise eine gesicherte Existenz. So fühlen sich viele hier rundum wohler, vertrauter. In den Herkunftsländern der Eltern sind sie ja auch ein bisschen fremd.

„Das Bedürfnis, freie Zeit zu haben“

Interview mit Handan Kaymak

Handan Kaymak arbeitet als Pädagogin in Kreuzberg. In unserem Interview berichtet sie über ihre Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis mit jungen Frauen mit Migrationshintergrund zu den Themen Liebe, Sexualität und geschlechterspezifische Rollenverteilung in der Familie.

In welcher Form arbeitest Du pädagogisch zu den Themen Liebe, Sexualität und geschlechtsspezifische Rollenverteilung?

Ich berate unter anderem Migrantinnen und führe mit meinen KollegInnen pädagogische Module zu Themen wie Liebe, Sexualität, Rassismus, Mediation und Berufsfeldorientierung durch. Unsere Zielgruppe besteht fast ausschließlich aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Haupt- und Realschulen besuchen. Ich bin größtenteils in die geschlechtsspezifische Arbeit mit Migrantinnen involviert. Wir haben uns in den Seminaren bewusst nicht mit dem Rollenverhalten des jeweils anderen Geschlechts auseinandergesetzt, sondern den Fokus auf das eigene Geschlecht gerichtet: Was sind die eigenen Wünsche und Bedürfnisse – unabhängig davon, was männliche Bezugspersonen davon denken?

Welche Bedürfnisse werden von den Mädchen und jungen Frauen geäußert?

Was bei vielen der Mädchen ganz deutlich wird, ist das Bedürfnis, freie Zeit zu haben. Denn Freizeit ist etwas, was es in den wenigsten Familien gibt. Zum einen existiert oftmals eine starke finanzielle Gebundenheit, die die Mädchen in dem, was sie tun möchten, einschränkt. Vor allem aber verfügt in vielen Fällen die Familie über die Zeit der Mädchen. Ob nun kleinere Geschwister vom Kindergarten abgeholt werden müssen, eine Tante zur Ärztin begleitet oder etwas erledigt werden muss:

Während Jungen sehr viel mehr Freiräume genießen, dadurch, dass sie zeitlich nicht an die Familie gebunden sind, werden die Mädchen in den Familien sehr stark gefordert.

Was bedeutet das für die Mädchen? Wie gehen sie mit den an sie herangetragenen Ansprüchen und Erwartungen um?

Es ist sehr spannend und bemerkenswert, in welchem Maße die Mädchen Strategien für sich selbst entwickeln. Die meisten dürfen beispielsweise keinen Freund haben, müssen oft zu Hause bleiben, dürfen abends nicht in die Disko, von vielen wird gewünscht, dass sie später jemanden heiraten, den die Familie akzeptiert – seitens der Familie gibt es dem Mädchen gegenüber ganz viele Erwartungen. Dessen sind sich die jungen Frauen aber bewusst und entwickeln nichtsdestotrotz für sich selbst Strategien, um Freiräume zu schaffen - in dem System, das sie haben.

Wie sehen solche Strategien aus?

Was sie nicht dürfen, schwächen oder werten viele der Jugendlichen ab, so dass es wieder verträglich ist. Außerdem werden manche Dinge einfach anders definiert: Wenn sie z.B. keinen Freund haben dürfen, bezeichnen sie ihn eben nicht als solchen. Dann sind sie zwar mit dem Jungen zusammen, aber sie würden nicht sagen, dass das ihr Freund ist.

Ein anderes Beispiel sind Internet-Liebesgeschichten. Manche der Mädchen sind im Chat mit Jungen zusammen, die sie noch nie persönlich in der Realität gesehen haben. Aber sie führen zu ihnen eine Beziehung und schreiben sich gegenseitig auch Liebesbriefe. Sie tauschen also tatsächlich all das aus, was sie mit dem Freund vor Ort auch machen würden. Das ist dann meistens auch jemand, der in irgendeiner Form in das Bild der Familie passt – nicht selten aus dem Herkunftsland der Eltern – und den sie rein theoretisch heiraten könnten. Jedoch wäre das jemand, den sie selbst wählen würden. Das ist bei den meisten Mädchen ganz klar, dass sie den Mann, mit dem sie später leben wollen, selbst finden möchten.

Kommt es oft zu Konflikten mit den Eltern?

Wenn man das beispielsweise mit den 80er Jahren vergleicht, lässt sich ein starker Unterschied beobachten. Damals distanzieren sich viele junge Mädchen mit Migrationshintergrund vom Familienleben, wenn ihnen etwas von den Eltern untersagt oder verboten wurde. Nicht wenige Mädchen sind auch abgehauen oder zum Jugendamt gegangen und haben in Jugendwohnprojekten gewohnt. Das ist heute nicht mehr so. Die meisten Mädchen wollen ihre familiären Zusammenhänge nicht verlassen. Deshalb wählen sie den Weg, sich in diesem System ihre Freiräume zu suchen. Aber es ist ganz selten, dass ein Mädchen sagt, aufgrund der Lebensbedingungen verlasse ich meine Familie – außer natürlich im Falle von häuslicher Gewalt.

Wie erklärst Du Dir das?

Zum einen beobachte ich, dass Religion und traditionelle Werte wieder einen größeren Stellenwert bekommen haben. Die meisten jungen Frauen wollen heiraten, Kinder bekommen, eine Familie gründen. Zum anderen befinden sich viele der Mädchen in einem gewissen Dilemma: Denn das Schizophrene an der Situation ist, dass die eigenen Interessen und Bedürfnisse oft mit den Vorgaben und Rollenvorstellungen in der Familie kollidieren. Zwar lieben sie ihre Eltern, finden auch viele der Regeln richtig und würden ihre Familie nicht verlassen. Jedoch würden sie gerne auch mal auf Parties gehen usw.

Die Familie hat also einen sehr großen Stellenwert für die Mädchen und jungen Frauen?

Was ich immer wieder erstaunlich finde ist, dass viele der Mädchen trotz der Einschränkungen denken, dass es richtig ist, wie es ist. Aber was von außen oft nicht wahrgenommen wird, ist die Tatsache, dass der Stellenwert der Mädchen in der Familie nicht ausschließlich negativ konnotiert ist. Es findet ja auch eine Anerkennung statt:

Die Familie braucht Dich, damit sie weiterhin funktionieren kann.

Von außen betrachtet wirkt das oft sehr destruktiv. So empfinde ich das bei den Mädchen jedoch selten, zumal es vielen der jungen Frauen gelingt, das zu koordinieren. Es ist ja auch eine Kunst, Lebensstrategien zu entwickeln und sich Freiräume zu schaffen – und hat auch etwas sehr Selbstständiges. Tatsächlich sind die meisten der Mädchen sehr wohl in der Lage, darüber nachzudenken, wo sie sich Freiräume schaffen können und was sie in dieser freien Zeit tun und nicht tun wollen – das ist dann schon sehr selbstbestimmt. Gleiches gilt für ihre Lebensplanung. Viele haben schon relativ klare Vorstellungen.

Von welchen Wünschen, Perspektiven und Zielen erzählen die Mädchen?

Es ist sehr wichtig zu betonen, dass die jungen Frauen, die zu uns kommen, keinesfalls repräsentativ für Migrantinnen in Berlin sind. Viele besuchen die Hauptschule und haben oft keine guten Aussichten auf eine Ausbildung. Das muss man bei der Frage nach Perspektiven natürlich mitdenken. Viele der Mädchen träumen davon, zu heiraten, Geld zu haben, Kinder zu kriegen und dadurch Freiheit zu erlangen – mit dem Partner. Dass man dann ins Kino geht, auf Hochzeiten und Feiern, auf Reisen. Das geht aber immer nur, indem es wieder neue Bindungen gibt. Das ist eine Art „Cinderella-Komplex“. Anstatt den Freiraum in der Individualität zu suchen und zu entscheiden, auszuziehen, zu arbeiten und eigenes Geld zu verdienen, richten sich die Hoffnungen auf die Beziehung zum zukünftigen Partner.

Hat es denn einen Einfluss auf die Rolle und Position der jungen Frauen in den Familien, wenn sie berufstätig sind oder eine Ausbildung machen?

Wenn sich die Mädchen dazu entscheiden, eine Ausbildung abzuschließen und dann eigenes Geld verdienen, finden in der Familie oftmals Veränderungen statt. Neue Freiräume entstehen und auch das Vertrauensverhältnis wandelt sich. Mit dem selbst verdienten Geld nimmt auch

die finanzielle Unabhängigkeit zu. Die jungen Frauen sind schließlich auch gesellschaftlich anerkannter. Das ist oft die Zeit, in der die Jungen andere Wege als die Töchter gehen, was sich auf die Familienstruktur auswirkt. Durch den Ausbildungsplatz steigt der Stellenwert der Tochter in der Familie.

Wird in den Familien auch über Liebe und Sexualität gesprochen?

Ganz selten. Manchmal fangen die Mädchen an, die Mutter danach zu fragen, wie sie den Vater kennen gelernt hat. Aber dadurch, dass viele der Frauen mit ihren Kindern gar nicht darüber sprechen können, weil sie es überhaupt nicht gewöhnt sind, wird das Thema oft sehr schnell ad acta gelegt. Deshalb thematisieren wir in der geschlechtsspezifischen pädagogischen Arbeit Liebe und auch Sexualität, um den Mädchen zu ermöglichen, über ihre eigenen Bedürfnisse nachzudenken und zu sprechen. Liebe und Sexualität sind zwar wahnsinnig „besprochene“ Themen, jedoch sind die Vorstellungen der Mädchen zum einen stark durch die Medien verzerrt und zum anderen oftmals männlich geprägt. Denn bei den meisten Vorstellungen davon, wie sie als Mädchen bzw. als junge Frauen zu sein hätten, geht es nicht darum, was die Mädchen eigentlich wollen.

Welche Erfahrung habt Ihr hierzu in der pädagogischen Arbeit mit männlichen Jugendlichen gemacht? Welchen Vorstellungen von Männlichkeit begegnet Ihr bei jungen Männern?

Was uns auffällt ist, dass die Jungen wenige Vorbilder haben. Zwar gibt es den Vater als Vorbild – jedoch wollen die meisten jungen Männer nicht so sein bzw. werden wie ihr Vater. Was die Vorstellung von Beziehungen betrifft, sind viele der Jungen hin- und hergerissen: Einerseits soll die Beziehung gleichberechtigt sein, andererseits soll diese Gleichberechtigung nur bis zu einer bestimmten Grenze gehen. Außerdem ist bei vielen der Wunsch präsent, den Erwartungen gerecht zu werden, die an sie als Mann herangetragen werden. So ist für sie beispielsweise die

Kindererziehung Frauensache, aber sie wollen auch Zeit mit den Kindern verbringen. Elternzeit würden sie hingegen nicht nehmen. Zum Teil sind die Vorstellungen von Männlichkeit auch sehr homophob: Ein Mann muss ein richtiger Mann sein. Dennoch muss er auch Eigenschaften haben, die ihn ein bisschen weiblich machen - aber ohne, dass es schwul wirkt.

Inwiefern spielt der Freundeskreis eine Rolle bei der Herausbildung und Aufrechterhaltung dieser Männlichkeitsbilder?

Sicherlich hat das viel mit Abgrenzungsprozessen zu tun. Schwul zu sein ist auch etwas, was fremd ist, was für die eigene Gruppe nicht in Frage kommt. Auf der anderen Seite kennen es viele Jugendliche auch gar nicht anders. Alternative Lebensmodelle sind vielen unbekannt, oder sie sind demgegenüber nicht offen. Da hilft es schon enorm viel, ihnen zu zeigen, dass es das doch gibt: dass auch Leute mit türkischem oder arabischem Familienhintergrund schwul sind. Positive Vorbilder zu haben, das macht viel aus.

WAS WUN

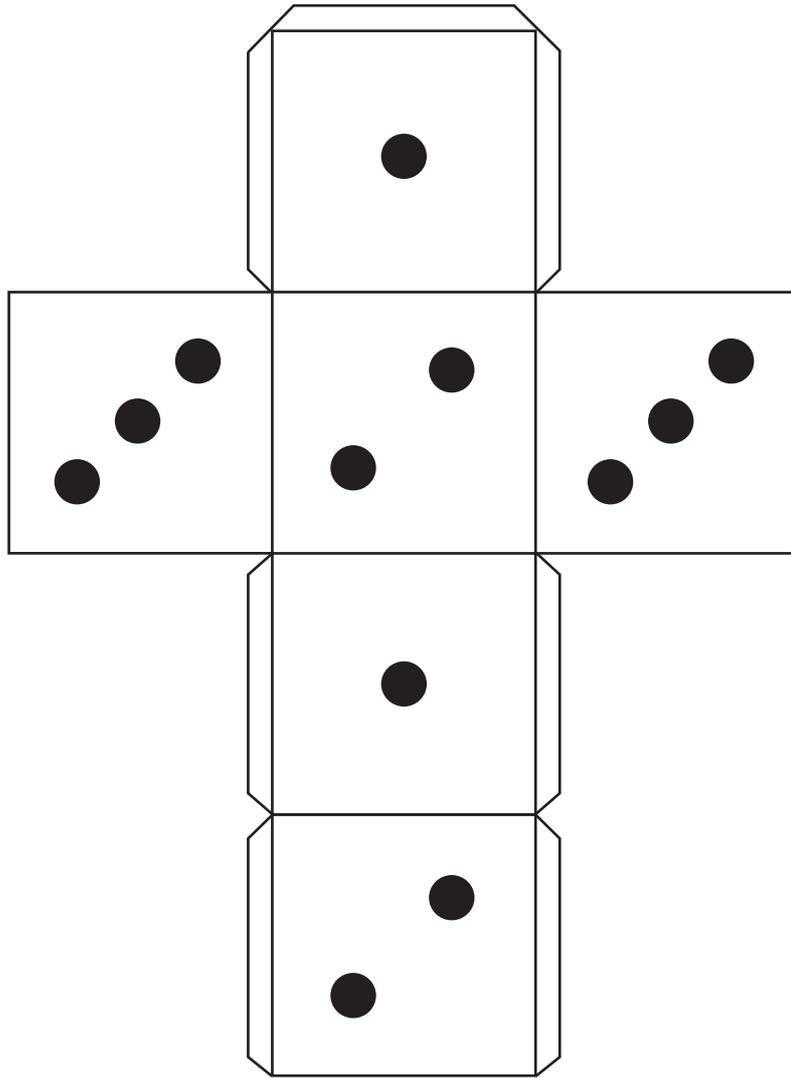
START



ZIEL

kiga kreuzberger initiative
gegen antisemitismus

Der Spielwürfel



Spielvoraussetzungen

Allgemeine Spielvoraussetzungen

Die Teilnehmenden müssen mindestens 15 Jahre alt sein.
Es sind mindestens sechs Mitspielende erforderlich.
Die Spielleitung muss aus zwei Personen bestehen.
Es sollte ein ruhiger und geschlossener Raum vorhanden sein.

Benötigtes Material

- großer Tisch
- Spielbrett
- Rollenkarten (laminiert)
- Fragekatalog (laminiert)
- Beschreibung der Einstiegsgeschichte (laminiert)
- Namenskärtchen (laminiert)
- Umgangsregeln (laminiert)
- ein Würfel (mit ausschließlich einem, zwei und drei Würfelaugen, siehe Kopiervorlage)
- sieben Spielfiguren
- Papier
- Stifte

Umgangsregeln

1. Alle werden akzeptiert, wie sie sind.
2. Niemand wird ausgelacht.
3. Niemand wird beschimpft.
4. Alle Gespräche im Raum werden in einer Sprache geführt, die alle verstehen.
5. Ausreden lassen.
6. Zuhören.
7. Die Spielregeln sind für alle verbindlich.

SPIELANLEITUNG

Dieses Spiel ist eine Mischung aus Brett- und Rollenspiel. Die TeilnehmerInnen haben die Aufgabe, sich in die anfangs gezogenen Rollen hinein zu versetzen. Demnach sollen die Teilnehmenden alle im Spiel auftauchenden Aufgaben in ihrer Rolle erfüllen. Alle Gespräche und Diskussionen werden in der Rolle geführt. Nach Beendigung des Spiels werden die Rollen „ausgezogen“. Es folgt eine Reflexionsphase, in der die Teilnehmenden vorher im Rollenspiel behandelte Konflikte, Meinungen und Argumente noch einmal aus ihrer persönlichen Perspektive heraus aufarbeiten.

Anzahl der Mitspielenden

Das Spiel erfordert mindestens sechs und höchstens sieben Teilnehmende. Bei weniger Mitspielenden müssten wichtige Rollen gestrichen werden. Dabei gingen notwendige Perspektiven verloren.

Durchführung - Rollenvergabe und Einstiegsgeschichte

Zu Beginn des Spiels zieht jede/r Teilnehmende eine Namenskarte. Anhand dieser Karten werden daraufhin die Rollenkarten ausgeteilt. Die TeilnehmerInnen heften sich ihre Namenskarte für alle sichtbar an den Oberkörper. Die Rollenkarte wird zuerst von allen leise gelesen. Danach wird die Rollenkarte in den Plastikhalter auf dem Tisch gesteckt (alternativ kann die Rollenkarte, wie in den Kopiervorlagen dargestellt, in der Mitte geknickt und auf den Tisch gestellt werden). Dabei muss die Seite mit dem Zitat zur Tischmitte, das Rollenprofil immer zur jeweiligen Person zeigen. Das Rollenprofil soll möglichst nicht von anderen Mitspielenden gelesen werden, da es zur Einfühlung in die zu spielende Person dient und zugleich Ansätze für die Argumentation bieten soll.

Nun wird die Einstiegsgeschichte „Was bisher geschah... – der Anfang der Geschichte“ von der Spielleitung langsam und deutlich vorgelesen. Verständnisfragen werden geklärt. Anschließend haben die Teilnehmenden noch einen Moment Zeit, ihre Rollenkarte erneut zu lesen und gegebenenfalls Verständnisfragen zu stellen.

Nun wird das Spielfeld erklärt

Auf dem Spielfeld befinden sich vier verschiedene Felder, die durch Farben und Symbole unterscheidbar sind. Mit jedem der vier Felder ist eine spezifische Aufgabenstellung und Tätigkeit verbunden, die in der anfangs gezogenen Rolle ausgeführt werden muss.

Fragefelder (rot)



Kommt ein/e SpielerIn auf dieses Feld, muss er/sie eine Frage beantworten. Die Spielleitung wählt aus dem Fragekatalog eine passende Frage aus und liest sie vor. Der/die jeweilige SpielerIn beantwortet die Frage in seiner/ihrer Rolle.

Pantomimefelder (gelb)



Kommt ein/e SpielerIn auf dieses Feld, muss er/sie eine Karte vom Stapel der Pantomimekarten (ebenfalls gelb) ziehen. Der Begriff wird leise gelesen. Danach muss der/die SpielerIn den Begriff ohne zu sprechen spielerisch darstellen. Die gesamte Gruppe muss den gesuchten Begriff erraten. Es gibt grundsätzlich keine Punkte.

Die Zweier-Diskussion (grün)

Wer auf dieses Feld kommt, muss ein Zweiergespräch mit einer anderen Person am Tisch führen. Anhand der Rollenprofile und dem jeweiligen Spielverlauf ergeben sich GesprächspartnerInnen, die unterstützend wirken können (Empowerment-Gespräche) und GesprächspartnerInnen, die eine kritische Position einnehmen (Contra-Diskussionen). Aufgabe der Spielleitung ist es, der Situation, dem Spielverlauf und den Teilnehmenden entsprechend darüber zu entscheiden, mit wem aus der Runde der/die jeweilige SpielerIn ein Zweiergespräch führen soll. Dabei sollte auch das Ziel des Gespräches (Empowerment oder Contra) angesagt werden.

Gruppendiskussionsfeld (blau)

Dieses Feld wird erst aktiviert, wenn mindestens die Hälfte der Teilnehmenden das Feld passiert hat. Die Spielleitung wählt eine Frage aus dem Fragekatalog aus und erklärt diese zur allgemeinen Frage. Alle Mitspielenden sollen nun in ihrer jeweiligen Rolle zur Frage Stellung beziehen und miteinander diskutieren. Die Spielleitung entscheidet, wann die allgemeine Diskussion beendet ist. Alle SpielerInnen, die auf das Gruppendiskussionsfeld kommen, bevor die Hälfte das Feld überschritten hat, dürfen sich eine der drei anderen Kategorien aussuchen (Frage, Pantomime, Zweiergespräch).

Das Spiel kann beendet werden, wenn mindestens drei Mitspielende am Ziel angekommen sind.

Rolle der Spielleitung

Die Spielleitung spielt nicht mit, sondern begleitet die Spielenden. Es ist ihre Aufgabe, motivierend, anregend und integrativ auf die Teilnehmenden zu wirken. Die Spielleitung entscheidet über die Auswahl der Fragen, der DiskussionspartnerInnen und des Themas der Gruppendiskussion. Darüber hinaus achtet die Spielleitung auf die Einhaltung der vorher besprochenen Spielregeln. Grobe Regelverstöße werden von der Spielleitung geahndet. Dabei soll jedoch die Motivation der Teilnehmenden im Vordergrund stehen und nicht eine Abschreckung. Wichtig ist, darauf zu achten, dass die TeilnehmerInnen in ihren Rollen bleiben. Darüber hinaus sollte die Spielleitung die Situation jedes einzelnen Teilnehmenden im Auge behalten, um bei der Auswahl der Fragen und der Auswahl der Zweier-Diskussions-PartnerInnen adäquat eingreifen zu können.

Ziel sollte dabei immer sein, die TeilnehmerInnen zu stützen und gleichzeitig den Spielprozess und die „Lernziele“ im Blick zu behalten. Wichtige Fragen und Diskussionspunkte sollten für die nachfolgende Reflexionsrunde notiert werden.

Tipp:

Es bietet sich an, die Verantwortung innerhalb der Spielleitung aufzuteilen. Eine Person ist für die Durchführung des Brettspiels hauptverantwortlich und die andere Person für die Reflexionsrunde. So kann die jeweils andere Person das Geschehen genau beobachten und Impulse geben.

Im Rahmen der Reflexionsrunde ist eine transparente Aufgabenteilung (Moderation und MitdiskutantIn) sehr wichtig. Klare Zuständigkeiten können dabei helfen, schwierige Diskussionsphasen zu strukturieren oder stockende Diskussionen anzukurbeln.

Pause

Zwischen dem Brettspiel und der Reflexionsrunde sollten mindestens 20 Minuten Pause liegen. Diese Zeit sollte von der Spielleitung für eine Absprache untereinander darüber genutzt werden, welche Punkte in der anschließenden Reflexionsrunde aufgegriffen, diskutiert und vertieft werden sollen.

Die Reflexionsrunde

Zu Beginn der Reflexionsrunde kann ein kurzes Rollenausstiegsspiel helfen, den Brettspielteil abzuschließen, sich von der jeweils gespielten Rolle zu distanzieren und auf die Diskussion einzustimmen.

Tipp für ein Rollenausstiegsspiel

„Alle meine FreundInnen...“

Alle Teilnehmenden setzen sich mit ihren Stühlen in einen Kreis. Ein Stuhl fehlt. Das bedeutet, dass eine Person keinen Stuhl hat und in der Mitte des Kreises steht. Ihr Ziel ist es, einen Sitzplatz zu ergattern.

Die Person in der Mitte bildet deshalb Sätze mit dem Anfang „Alle meine FreundInnen...“, wie zum Beispiel: „Alle meine FreundInnen tragen weiße Turnschuhe.“ Nun müssen alle Personen im Kreis, die weiße Turnschuhe tragen, aufstehen und sich einen neuen Platz suchen. Achtung: Einfach nur einen Platz nach rechts oder links zu rutschen, ist verboten!

Außerdem ist zu beachten, dass die Person in der Mitte nur Aussagen über die FreundInnen treffen darf, die auch auf sie selbst zutreffen. In unserem Beispiel müsste die Person also selbst weiße Turnschuhe tragen.

Es können die unterschiedlichsten Dinge abgefragt werden – Klamotten, Zähne geputzt am Morgen, schon mal dort und dort im Urlaub gewesen, dieses oder jenes Buch gelesen....

Im Anschluss an das Rollenausstiegsspiel wird die **Feedbackrunde** durchgeführt. Folgende Leitfragen bieten sich an:

- Wie fandet ihr das Spiel?
- Wie fandet ihr eure Rolle?
- Konntet ihr euch leicht in eure Rolle hineinversetzen?
- Kennt ihr ähnliche Konflikte oder Argumente aus eurem Leben?
- Wo hättet ihr persönlich anders reagiert, als ihr es in eurer Rolle getan habt?
- Welche Fragen hättet ihr persönlich anders beantwortet als in eurer Rolle?
- Gab es im Spielverlauf Diskussionen, die ihr gern noch einmal in der „Realität“ führen würdet?

In der Feedbackrunde wird noch nicht diskutiert. Fragen und Diskussionspunkte werden von der Spielleitung notiert. Erst im Anschluss werden die Fragen und Diskussionsanstöße - gemeinsam mit den von der Spielleitung in der Pause besprochenen Punkten - in der Gruppe diskutiert. Dabei sollte darauf geachtet werden, die Zielrichtung der Diskussion und den anvisierten roten Faden nicht aus den Augen zu verlieren.

Wo es nötig erscheint, müssen auch Konfrontationen von Seiten der Spielleitung eingegangen werden. Allerdings ist es wichtig, nur Diskussionen zu führen, die auch wieder eingegangen werden können.

Liebeskonflikt – Mädchenversion

Einstiegs Geschichte

Was bisher geschah... – der Anfang der Geschichte

Shirin ist 17 Jahre alt. Sie macht eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau und ist im ersten Ausbildungsjahr. Sie wohnt noch zu Hause und ist seit einem halben Jahr in Stefan verliebt. Er ist 19 Jahre alt.

Die beiden haben sich im Jugendclub kennen gelernt. Jeden Mittwochnachmittag geht Shirin dorthin zum Mädchentanzkurs. Die Tanzlehrerin Frau Graf bringt ihr und ihren Freundinnen verschiedene Tänze bei.

Shirins Eltern haben ihr die Teilnahme nur erlaubt, weil an dem Kurs keine Jungen teilnehmen und die Mädchen einen Teil des Jugendclubs an diesem Tag nur für sich haben.

Stefan ist der Sohn von Frau Graf und holt seine Mutter häufig vom Tanzkurs ab. Dabei haben sich Shirin und Stefan kennen gelernt und ineinander verliebt.

Nun versuchen sie, soviel Zeit wie möglich miteinander zu verbringen, ohne dass jemand etwas bemerkt. Shirins Eltern sind sehr traditionell eingestellt. Sie dürfen auf keinen Fall etwas von der Beziehung ihrer Tochter erfahren.

Oft gehen Shirin und Stefan spazieren. Vor zwei Monaten haben sie sich auch zum ersten Mal geküsst.

Nun hat ein Nachbar Shirin und Stefan Händchen haltend in einem Park gesehen. Er ist sofort zu Shirins Eltern gegangen und hat ihnen seine Beobachtungen erzählt.

Katalog der Fragen

Wer entscheidet, wen du heiratest?

Kannst du dir vorstellen, einen Nicht-Muslimen zu heiraten?

Kannst du dir vorstellen, einen deutschen Freund zu haben?

Was hältst du von Beziehungen zwischen Jungs und Mädchen vor der Ehe?

Wie weit darf man vor der Ehe intim werden?

Dürfen Jungs mehr Intimitäten ausleben als Mädchen?

Was ist Familienehre?

Behandelst du türkische / arabische Jungs anders als deutsche?

Wie verhältst du dich, wenn sich ein anderes Mädchen für deinen Freund interessiert?

Ist die Ehre der Familie wichtiger als der eigene Wille?

Wie kann man die Familienehre verletzen?

Wie kann die Familienehre wiederhergestellt werden?

Ist die Familienehre verletzt, wenn die Tochter mit einem Deutschen zusammen ist?

Verletzt eine Scheidung die Ehre der Familie?

Wie verhältst du dich, wenn sich dein Freund von dir trennen möchte?

Wie verhältst du dich, wenn dein Freund eine andere hat?

Wie reagierst du, wenn du erfährst, dass dein Bruder eine deutsche Freundin hat?

Dürfen Männer Männer lieben und Frauen Frauen?

Mögliche Frage an Stefan:

Wie steht dein Umfeld zu deiner Beziehung mit einem türkischen Mädchen?

Rollenübersicht

Shirin (17 Jahre):

- Ich mache eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau.
- Ich bin eine begabte Tänzerin und sehr verliebt in Stefan.
- Ich liebe meine Eltern sehr, habe großen Respekt vor ihnen und manchmal auch ein wenig Angst.
- Ich wusste, dass meine Eltern irgendwann von der Beziehung zwischen mir und Stefan erfahren.

„Ich bin Shirin. Ich bin sehr durcheinander. Ich weiß nicht, was ich tun soll. Ich liebe meine Eltern sehr und fühle mich ihnen verpflichtet. Aber ich möchte gern mit Stefan zusammen sein.“

Vater (55 Jahre):

- Ich bin ein sehr strenger und entschiedener Mann.
- Tradition ist mir sehr wichtig.
- Shirin hat mit ihrem Verhalten die Ehre unserer Familie verletzt.
- Ich verbiete meiner Tochter Shirin die Beziehung zu Stefan.
- Am besten suche ich schnell einen Ehemann für Shirin und verheirate sie. Dann bleibt sie eine ehrenwerte Frau.
- Shirin muss jetzt auf jeden Fall zu Hause bleiben.

„Ich bin der Vater von Shirin. Sie hat mit ihrem Verhalten die Ehre der ganzen Familie beschmutzt. Den Jugendclub wird sie nie wieder betreten und diesen Stefan wird sie niemals wiedersehen!“

Mutter (47 Jahre):

- Ich bin Hausfrau und die Mutter von Shirin.
- Ich möchte für meine Tochter nur das Beste.
- Ich kann verstehen, dass sich Shirin verliebt hat. Dass geht doch vielen jungen Leuten so.
- Aber ich werde Shirins Beziehung zu Stefan nicht akzeptieren oder dulden. Er ist ja auch noch ein Deutscher.
- Für mich sind Traditionen sehr wichtig.
- Ich wurde damals von meinen Eltern verheiratet.

„Ich bin Shirins Mutter. Ich weiß, dass die Situation für sie nicht einfach ist. Aber ich werde kein ehrloses Verhalten meiner Tochter dulden. Wir werden einen passenden Partner für unsere Tochter finden. Bis dahin wird sie zu Hause bleiben.“

Nachbar (45 Jahre):

- Ich bin streng religiös.
- Ich war schon immer der Meinung, dass Shirins Eltern ihrer Tochter zu viele Freiheiten lassen. Sie müssen strenger zu ihr sein.
- Ich habe selber zwei Töchter, die ein paar Jahre jünger sind als Shirin.
- Meine Töchter tragen Kopftücher. Das ist mir sehr wichtig.
- Ich habe in unserem Haus und in der Nachbarschaft immer alles im Blick.

„Ich bin der Nachbar. Dass sich Shirin mit Jungen herumtreibt, ist doch kein Wunder! Wenn die Eltern so nachlässig sind und ihr erlauben, in den Jugendclub zu gehen, dann ist es doch klar, dass Shirin auf falsche Gedanken kommt. Meine Töchter würden so was nie machen!“

Tanzlehrerin Frau Graf (50 Jahre):

- Ich bin Tanzlehrerin und leite den Mädchentanzkurs jeden Mittwoch im Jugendclub.
- Ich mag Shirin sehr und freue mich, dass Stefan und Shirin sich so gut verstehen.
- Ich finde, die beiden passen sehr gut zusammen.
- Ich finde es nicht richtig, dass Shirin nicht mehr in den Jugendclub zum Tanzkurs kommen darf.
- Ich finde es schlimm, dass mein Sohn Stefan Shirin nicht mehr sehen darf und würde gern mit den Eltern von Shirin sprechen.

„Ich bin Frau Graf, die Tanzlehrerin von Shirin und die Mutter von Stefan. Ich weiß, dass mein Sohn Shirin sehr mag und gern mit ihr zusammen ist. Die beiden sind glücklich miteinander. Ich finde die Einstellung von Shirins Eltern unverantwortlich. Shirin hat das Recht, selber darüber zu bestimmen, wen sie mag und mit wem sie Zeit verbringen möchte.“

Fatma, Shirins beste Freundin (17 Jahre):

- Ich mache auch eine Ausbildung.
- Shirin und ich sind seit zehn Jahren beste Freundinnen und erzählen uns alles.
- Ich wusste von Stefan und habe Shirin oft Deckung gegenüber den Eltern gegeben.
- Ich möchte, dass es Shirin gut geht.
- Ich würde mich selber nicht trauen, heimlich einen Freund zu haben.
- Ich habe Angst, dass Shirins Eltern meinen Eltern sagen, dass ich oft für Shirin gelogen habe.

„Ich bin Fatma, die beste Freundin von Shirin. Ich bin sehr traurig darüber, dass Shirin jetzt solche Schwierigkeiten hat und würde ihr gern helfen. Aber ich weiß nicht richtig wie. Außerdem habe ich Angst, dass meine Eltern erfahren, dass ich Shirins Eltern oft angelogen habe.“

Freund Stefan (19 Jahre):

- Ich bin der Freund von Shirin.
- Ich habe nicht geglaubt, dass es so großen Ärger geben wird, wenn Shirins Eltern von unserer Beziehung erfahren.
- Ich bin verzweifelt, weil ich nicht weiß, wie ich Shirin wiedersehen soll.
- Ich bin sehr verliebt in Shirin und möchte sie nicht verlieren.
- Ich habe aber auf die Heimlichkeit keinen Bock mehr, sondern will gern mehr mit Shirin unternehmen (Kino, Ausgehen, Disco).
- Ich kenne die Traditionen in Shirins Familie nicht und fühle mich etwas hilflos.

„Ich bin Stefan, der Freund von Shirin. Ich bin sehr in Shirin verliebt. Eigentlich wollte ich gern, dass die Heimlichkeiten aufhören und wir wie ein normales Paar ausgehen können. Jetzt habe ich Angst, dass ich Shirin nie wiedersehe.“

„Ich bin Shirin.
Ich bin sehr durcheinander. Ich weiß
nicht, was ich tun soll. Ich liebe meine
Eltern sehr und fühle mich ihnen
verpflichtet. Aber ich möchte gern mit
Stefan zusammen sein.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion

Shirin (17 Jahre):

- Ich mache eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau.
- Ich bin eine begabte Tänzerin und sehr verliebt in Stefan.
- Ich liebe meine Eltern sehr, habe großen Respekt vor ihnen und manchmal auch ein wenig Angst.
- Ich wusste, dass meine Eltern irgendwann von der Beziehung zwischen mir und Stefan erfahren.

„Ich bin der Vater von Shirin. Sie hat mit ihrem Verhalten die Ehre der ganzen Familie beschmutzt. Den Jugendclub wird sie nie wieder betreten und diesen Stefan wird sie niemals wiedersehen!“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion

Vater (55 Jahre):

- Ich bin ein sehr strenger und entschiedener Mann.
- Tradition ist mir sehr wichtig.
- Shirin hat mit ihrem Verhalten die Ehre unserer Familie verletzt.
- Ich verbiete meiner Tochter Shirin die Beziehung zu Stefan.
- Am besten suche ich schnell einen Ehemann für Shirin und verheirate sie. Dann bleibt sie eine ehrenwerte Frau.
- Shirin muss jetzt auf jeden Fall zu Hause bleiben.

„Ich bin Shirins Mutter. Ich weiß, dass die Situation für sie nicht einfach ist. Aber ich werde kein ehrloses Verhalten meiner Tochter dulden. Wir werden einen passenden Partner für unsere Tochter finden. Bis dahin wird sie zu Hause bleiben.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion

Mutter (47 Jahre):

- Ich bin Hausfrau und die Mutter von Shirin.
- Ich möchte für meine Tochter nur das Beste.
- Ich kann verstehen, dass sich Shirin verliebt hat. Dass geht doch vielen jungen Leuten so.
- Aber ich werde Shirins Beziehung zu Stefan nicht akzeptieren oder dulden. Er ist ja auch noch ein Deutscher.
- Für mich sind Traditionen sehr wichtig.
- Ich wurde damals von meinen Eltern verheiratet.

„Ich bin der Nachbar. Dass sich Shirin mit Jungen herumtreibt, ist doch kein Wunder! Wenn die Eltern so nachlässig sind und ihr erlauben, in den Jugendclub zu gehen, dann ist es doch klar, dass Shirin auf falsche Gedanken kommt. Meine Töchter würden so was nie machen!“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion

Nachbar (45 Jahre):

- Ich bin streng religiös.
- Ich war schon immer der Meinung, dass Shirins Eltern ihrer Tochter zu viele Freiheiten lassen. Sie müssen strenger zu ihr sein.
- Ich habe selber zwei Töchter, die ein paar Jahre jünger sind als Shirin.
- Meine Töchter tragen Kopftücher. Das ist mir sehr wichtig.
- Ich habe in unserem Haus und in der Nachbarschaft immer alles im Blick.

„Ich bin Frau Graf, die Tanzlehrerin von Shirin und die Mutter von Stefan. Ich weiß, dass mein Sohn Shirin sehr mag und gern mit ihr zusammen ist. Die beiden sind glücklich miteinander. Ich finde die Einstellung von Shirins Eltern unverantwortlich. Shirin hat das Recht, selber darüber zu bestimmen, wen sie mag und mit wem sie Zeit verbringen möchte.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion

Tanzlehrerin Frau Graf (50 Jahre):

- Ich bin Tanzlehrerin und leite den Mädchentanzkurs jeden Mittwoch im Jugendclub.
- Ich mag Shirin sehr und freue mich, dass Stefan und Shirin sich so gut verstehen.
- Ich finde, die beiden passen sehr gut zusammen.
- Ich finde es nicht richtig, dass Shirin nicht mehr in den Jugendclub zum Tanzkurs kommen darf.
- Ich finde es schlimm, dass mein Sohn Stefan Shirin nicht mehr sehen darf und würde gern mit den Eltern von Shirin sprechen.

„Ich bin Fatma, die beste Freundin von Shirin. Ich bin sehr traurig darüber, dass Shirin jetzt solche Schwierigkeiten hat und würde ihr gern helfen. Aber ich weiß nicht richtig wie. Außerdem habe ich Angst, dass meine Eltern erfahren, dass ich Shirins Eltern oft angelogen habe.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion

Fatma, Shirins beste Freundin (17 Jahre):

- Ich mache auch eine Ausbildung.
- Shirin und ich sind seit zehn Jahren beste Freundinnen und erzählen uns alles.
- Ich wusste von Stefan und habe Shirin oft Deckung gegenüber den Eltern gegeben.
- Ich möchte, dass es Shirin gut geht.
- Ich würde mich selber nicht trauen, heimlich einen Freund zu haben.
- Ich habe Angst, dass Shirins Eltern meinen Eltern sagen, dass ich oft für Shirin gelogen habe.

„Ich bin Stefan, der Freund von Shirin. Ich bin sehr in Shirin verliebt. Eigentlich wollte ich gern, dass die Heimlichkeiten aufhören und wir wie ein normales Paar ausgehen können. Jetzt habe ich Angst, dass ich Shirin nie wiedersehe.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Mädchenversion

Freund Stefan (19 Jahre):

- Ich bin der Freund von Shirin.
- Ich habe nicht geglaubt, dass es so großen Ärger geben wird, wenn Shirins Eltern von unserer Beziehung erfahren.
- Ich bin verzweifelt, weil ich nicht weiß, wie ich Shirin wiedersehen soll.
- Ich bin sehr verliebt in Shirin und möchte sie nicht verlieren.
- Ich habe aber auf die Heimlichkeit keinen Bock mehr, sondern will gern mehr mit Shirin unternehmen (Kino, Ausgehen, Disco).
- Ich kenne die Traditionen in Shirins Familie nicht und fühle mich etwas hilflos.

Liebeskonflikt Pantomimekarten



Liebe

Sex

Ehe

Hochzeit

Respekt

Religion

Familie

Kondom

Liebesbrief

Jungfräulichkeit

Schwangerschaft

schwul

Imam

Scheidung

Ehre

Fremdgehen

Hochzeitsnacht

Kopftuch

Vater

Tanzen

Liebeskonflikt - Jungenversion

Einstiegs Geschichte

Was bisher geschah... – der Anfang der Geschichte

Kemal ist 18 Jahre alt. Er macht eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann und ist im zweiten Ausbildungsjahr. Er wohnt noch zu Hause und hat seit einem Jahr eine feste Freundin. Sie ist 16 Jahre alt und heißt Patrizia. Die beiden haben sich über ihr gemeinsames Hobby kennen gelernt: beim Streetdance. Sie üben im gleichen Jugendclub. Patrizia ist in der Mädchentanzgruppe und Kemal in der Jungentanzgruppe.

Neben dem Training treffen sie sich oft im Jugendclub und hören Musik, spielen Tischtennis und quatschen viel. Sie sind ziemlich verliebt und haben vor einigen Wochen das erste Mal miteinander geschlafen.

Kemals Eltern wissen nichts von dieser Beziehung. Sie sind sehr traditionell. Vorgestern Abend haben sie Kemal in einem Gespräch mitgeteilt, dass sie möchten, dass er bald heiratet. Sie haben auch schon eine Frau für ihn ausgesucht. Kemal hat diese Frau noch nie gesehen, aber seine Eltern kennen die Familie sehr gut.

Kemal ist in diesem Gespräch sehr wütend geworden und hat seinen Eltern ins Gesicht geschrien, dass er bereits eine Freundin hat...

Katalog der Fragen

Wer entscheidet, wen du heiratest?

Kannst du dir vorstellen, eine Nicht-Muslimin zu heiraten?

Kannst du dir vorstellen, eine deutsche Freundin zu haben?

Was hältst du von Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen vor der Ehe?

Wie weit darf man vor der Ehe intim werden?

Dürfen Jungs mehr Intimitäten ausleben als Mädchen?

Was ist Familienehre?

Behandelst du türkische / arabische Mädchen anders als deutsche?

Wie verhältst du dich, wenn sich ein anderer Junge für deine Freundin interessiert?

Ist die Ehre der Familie wichtiger als der eigene Wille?

Wie kann man die Familienehre verletzen?

Wie kann die Familienehre wiederhergestellt werden?

Ist die Familienehre verletzt, wenn der Sohn mit einer Deutschen zusammen ist?

Verletzt eine Scheidung die Ehre der Familie?

Wie verhältst du dich, wenn sich deine Freundin von dir trennen möchte?

Wie verhältst du dich, wenn deine Freundin einen anderen hat?

Wie reagierst du, wenn du erfährst, dass deine Schwester einen deutschen Freund hat?

Dürfen Männer Männer lieben und Frauen Frauen?

Mögliche Frage an Patrizia:

Wie steht dein Umfeld zu deiner Beziehung mit einem türkischen Jungen?

Rollenübersicht

Kemal (18 Jahre):

- Ich lerne Einzelhandelskaufmann.
- Ich bin ein begabter Streetdancer und sehr verliebt in Patrizia.
- Ich liebe aber auch meine Eltern sehr und habe großen Respekt vor ihnen.
- Über Heiraten habe ich bisher nicht ernsthaft nachgedacht und ich fühle mich auch zu jung dafür.

„Ich bin Kemal. Ich bin sehr durcheinander und habe das Gefühl, mich in einer ausweglosen Situation zu befinden. Ich liebe meine Eltern sehr und fühle mich ihnen verpflichtet. Aber ich kann und will Patrizia nicht aufgeben.“

Vater (55 Jahre):

- Ich bin arbeitslos.
- Ich bin sehr streng.
- Tradition ist mir sehr wichtig.
- Ich bin grundsätzlich gegen Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen vor der Ehe.

„Ich bin der Vater von Kemal. Dass er eine Freundin hat, kann ich auf keinen Fall tolerieren. Ich bin sehr verärgert. Kemal muss die von uns ausgesuchte Frau heiraten.“

Mutter (47 Jahre):

- Ich bin Hausfrau und die Mutter von Kemal.
- Für meinen Sohn möchte ich nur das Beste.
- Ich kann Kemal ein bisschen verstehen, weil Verliebtsein heute zur Jugend dazugehört.
- Aber mir sind Traditionen trotzdem sehr wichtig.
- Ich wurde auch von meinen Eltern mit Kemals Vater verheiratet.

„Ich bin Kemals Mutter. Wir haben eine ausgezeichnete Frau für unseren Sohn ausgesucht. Sie ist schön und ihre Familie hat einen guten Namen. Man kann lernen, sich zu verlieben.“

Onkel Samir (37 Jahre):

- Ich bin der jüngere Bruder von Kemals Vater.
- Ich bin verheiratet und habe zwei Töchter.
- Dass Kemal eine deutsche Freundin hat, finde ich nicht so schlimm. Ich hatte selber auch einige vor meiner Hochzeit.
- Aber trotzdem finde ich es richtig, dass seine Eltern die Ehefrau für Kemal aussuchen.

„Ich bin Samir, der Onkel von Kemal. Dass er eine deutsche Freundin hat, finde ich nicht schlimm. Schließlich muss sich der Junge etwas austoben und Erfahrungen sammeln. Aber deutsche Frauen heiratet man nicht.“

Tanztrainer Thomas (28 Jahre):

- Ich bin Tanzlehrer und arbeite im Jugendclub von Kemal und Patrizia.
- Ich kenne Patrizia und Kemal seit fünf Jahren, als beide mit dem Streetdance angefangen haben.
- Ich finde, die beiden passen sehr gut zusammen. Jeden Tag sehe ich, wie glücklich sie miteinander sind.
- Kemal und Patrizia vertrauen mir sehr und wir sprechen gemeinsam über fast alles.
- Ich würde auch mit Kemal zusammen noch einmal mit seinen Eltern reden.

„Ich bin Thomas, der Tanzlehrer von Kemal und Patrizia. Die beiden sind sehr glücklich miteinander. Ich finde die Haltung von Kemals Vater unverantwortlich. Kemal hat das Recht, selber über sein Leben zu bestimmen.“

Laila, Mutter des besten Freundes von Kemal (45 Jahre):

- Ich bin Sekretärin.
- Ich bin geschieden.
- Bis vor zehn Jahren war ich verheiratet in einer arrangierten Ehe.
- Diese Ehe war für mich und meinen Ex-Mann eine Qual und wir haben uns nach 15 Jahren scheiden lassen. Wir wollten die Scheidung beide.
- Ich bin dagegen, Menschen gegen ihren Willen zu verheiraten.
- Ich würde Kemal jederzeit unterstützen, wenn er meine Hilfe braucht.

„Ich bin Laila. Kemal ist der beste Freund meines Sohnes und ich mag ihn sehr. Ich finde, dass man nur aus Liebe heiraten sollte, Tradition hin oder her. Wenn Kemal Hilfe braucht, bin ich jederzeit für ihn da.“

Freundin Patrizia (16 Jahre):

- Ich bin Schülerin.
- Ich bin sehr selbstbewusst.
- Ich liebe Kemal sehr und möchte noch lange mit ihm zusammen sein.
- Die Traditionen in seiner Familie sind mir fremd.
- Es tut mir so leid, wie traurig Kemal ist. Ich möchte gern eine Lösung für das Problem finden.

„Ich bin Patrizia, die Freundin von Kemal. Ich möchte nicht, dass er eine andere Frau heiratet. Ich wünsche mir, dass wir uns gegen seine Eltern durchsetzen können. Ich möchte mit ihm zusammen bleiben.“

„Ich bin Kemal. Ich bin sehr
durcheinander und habe das Gefühl,
mich in einer ausweglosen Situation zu
befinden. Ich liebe meine Eltern sehr und
fühle mich ihnen verpflichtet. Aber ich
kann und will Patrizia nicht aufgeben.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion

Kemal (18 Jahre):

- Ich lerne Einzelhandelskaufmann.
- Ich bin ein begabter Streetdancer und sehr verliebt in Patrizia.
- Ich liebe aber auch meine Eltern sehr und habe großen Respekt vor ihnen.
- Über Heiraten habe ich bisher nicht ernsthaft nachgedacht und ich fühle mich auch zu jung dafür.

„Ich bin der Vater von Kemal. Dass er eine Freundin hat, kann ich auf keinen Fall tolerieren. Ich bin sehr verärgert. Kemal muss die von uns ausgesuchte Frau heiraten.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion

Vater (55 Jahre):

- Ich bin arbeitslos.
- Ich bin sehr streng.
- Tradition ist mir sehr wichtig.
- Ich bin grundsätzlich gegen Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen vor der Ehe.

„Ich bin Kemals Mutter. Wir haben eine ausgezeichnete Frau für unseren Sohn ausgesucht. Sie ist schön und ihre Familie hat einen guten Namen. Man kann lernen, sich zu verlieben.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion

Mutter (47 Jahre):

- Ich bin Hausfrau und die Mutter von Kemal.
- Für meinen Sohn möchte ich nur das Beste.
- Ich kann Kemal ein bisschen verstehen, weil Verliebtsein heute zur Jugend dazu gehört.
- Aber mir sind Traditionen trotzdem sehr wichtig.
- Ich wurde auch von meinen Eltern mit Kemals Vater verheiratet.

„Ich bin Samir, der Onkel von Kemal.
Dass er eine deutsche Freundin hat,
finde ich nicht schlimm. Schließlich
muss sich der Junge etwas austoben und
Erfahrungen sammeln. Aber deutsche
Frauen heiratet man nicht.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion

Onkel Samir (37 Jahre):

- Ich bin der jüngere Bruder von Kemals Vater.
- Ich bin verheiratet und habe zwei Töchter.
- Dass Kemal eine deutsche Freundin hat, finde ich nicht so schlimm. Ich hatte selber auch einige vor meiner Hochzeit.
- Aber trotzdem finde ich es richtig, dass seine Eltern die Ehefrau für Kemal aussuchen.

„Ich bin Thomas, der Tanzlehrer von Kemal und Patrizia. Die beiden sind sehr glücklich miteinander. Ich finde die Haltung von Kemal Vater unverantwortlich. Kemal hat das Recht, selber über sein Leben zu bestimmen.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion

Tanztrainer Thomas (28 Jahre):

- Ich bin Tanzlehrer und arbeite im Jugendclub von Kemal und Patrizia.
- Ich kenne Patrizia und Kemal seit fünf Jahren, als beide mit dem Streetdance angefangen haben.
- Ich finde, die beiden passen sehr gut zusammen. Jeden Tag sehe ich, wie glücklich sie miteinander sind.
- Kemal und Patrizia vertrauen mir sehr und wir sprechen gemeinsam über fast alles.
- Ich würde auch mit Kemal zusammen noch einmal mit seinen Eltern reden.

„Ich bin Laila. Kemal ist der beste Freund
meines Sohnes und ich mag ihn sehr. Ich
finde, dass man nur aus Liebe heiraten
sollte, Tradition hin oder her. Wenn
Kemal Hilfe braucht, bin ich jederzeit für
ihn da.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion

Laila, Mutter des besten Freundes von Kemal (45 Jahre):

- Ich bin Sekretärin.
- Ich bin geschieden.
- Bis vor zehn Jahren war ich verheiratet in einer arrangierten Ehe.
- Diese Ehe war für mich und meinen Ex-Mann eine Qual und wir haben uns nach 15 Jahren scheiden lassen. Wir wollten die Scheidung beide.
- Ich bin dagegen, Menschen gegen ihren Willen zu verheiraten.
- Ich würde Kemal jederzeit unterstützen, wenn er meine Hilfe braucht.

„Ich bin Patrizia, die Freundin von Kemal. Ich möchte nicht, dass er eine andere Frau heiratet. Ich wünsche mir, dass wir uns gegen seine Eltern durchsetzen können. Ich möchte mit ihm zusammen bleiben.“

Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Liebeskonflikt - Jungenversion

Freundin Patrizia (16 Jahre):

- Ich bin Schülerin.
- Ich bin sehr selbstbewusst.
- Ich liebe Kemal sehr und möchte noch lange mit ihm zusammen sein.
- Die Traditionen in seiner Familie sind mir fremd.
- Es tut mir so leid, wie traurig Kemal ist. Ich möchte gern eine Lösung für das Problem finden.

Nahostkonflikt - Mädchenversion

Einstiegs Geschichte

Was bisher geschah... – der Anfang der Geschichte

Nirit und Amal sind 16 Jahre alt und besuchen die 10. Klasse einer Berliner Gesamtschule. Seit der 1. Klasse sind sie beste Freundinnen und verbringen viel Zeit miteinander.

Nirits Eltern kommen aus Haifa in Israel. Vor 20 Jahren sind sie nach Deutschland gekommen. Nirit wurde in Berlin geboren. Amal kam ebenfalls in Berlin zur Welt. Ihre Eltern sind vor 17 Jahren aus dem Libanon nach Deutschland geflohen. Sie sind Palästinenser.

Dass Nirit Jüdin ist und Amal Palästinenserin, war für die beiden bisher kein Problem. Auch die Eltern wissen von der Freundschaft zwischen den Mädchen. Amal und Nirit haben viele gemeinsame Interessen. Sie spielen zusammen in einer Volleyballmannschaft. Sonst gehen sie oft spazieren, hören Musik oder reden über Jungen.

Über die Situation im Nahen Osten diskutieren sie hin und wieder. Sie wissen aber, dass sie unterschiedliche Meinungen haben und versuchen, ihre Freundschaft dadurch nicht zu stören.

Vor einigen Wochen war Nirit in der Stadt unterwegs. Zufällig traf sie auf eine riesige Demonstration. Als sie etwas näher hinsah, erkannte sie, dass die Menschen auf der Demonstration Libanon- und Hisbollahfahnen trugen. Viele hatten Palästinaschals und Palästinafahnen dabei. Die Leute wirkten sehr aufgeregt und riefen lauthals „Freiheit für Palästina“ und „Tod Israel“. Eine Israelfahne wurde verbrannt.

Die Demonstration wirkte sehr aggressiv und Nirit erschrak. Sie wollte schnell an der Demonstration vorbei laufen und erkannte plötzlich ihre Freundin Amal in der Menge. Die beiden schauten sich direkt ins Gesicht. Dann drehte sich Amal weg und lief mit der Demonstration weiter.

Die beiden treffen sich am nächsten Tag in der Schule. Es kommt zum Streit.

Katalog der Fragen

Können Muslime und Juden befreundet sein?

Können Palästinenser und Israelis befreundet sein?

Wem gehört das heilige Land?

Wem gehört Jerusalem?

Gibt es eine einzige wahre Religion? Welche?

Ist Religion Privatsache?

Was ist ein heiliger Krieg?

Ist Gewalt als Mittel erlaubt?

Wer ist ein Märtyrer und warum?

Können Juden und Araber in einer Stadt friedlich zusammenleben?

Was ist Heimat?

Sollen „4 Millionen“ palästinensische Flüchtlinge zurückkehren und wohin?

Ist der Sicherheitszaun eine Möglichkeit, den Konflikt zu entschärfen?

Machen die Israelis mit den Palästinensern das Gleiche, was damals die Nazis mit den Juden gemacht haben?

Gibt es eine muslimische Welt und was macht sie aus?

Gibt es ein arabisches Volk? Was verbindet es?

Gibt es ein jüdisches Volk? Was verbindet es?

Rollenübersicht

Nirit (16 Jahre):

- Ich gehe in die 10. Klasse und Amal ist meine beste Freundin.
- Ich bin Jüdin.
- Meine Großeltern leben in Israel, in Haifa. Ich besuche sie jedes Jahr in den Sommerferien.
- Meine Familie ist nicht sehr religiös. Wir gehen nur an den wichtigsten Feiertagen in die Synagoge.

„Ich heiße Nirit. Ich dachte, Amal wäre meine Freundin. Wieso geht sie dann mit Leuten auf die Straße, die alle Juden hassen? Auf so eine Freundin kann ich verzichten!“

Amal (16 Jahre):

- Ich gehe in die 10. Klasse und Nirit ist meine beste Freundin.
- Ich bin Palästinenserin.
- Ich Habe Familie im Libanon, war aber selber noch nie dort.
- Manchmal bete ich gemeinsam mit meiner Mutter.

„Ich heiße Amal. Ich finde, dass Israel kein Recht hat, den Palästinensern das Land wegzunehmen. Deshalb war ich auf der Demonstration. Das hat doch mit Nirit nichts zu tun.“

Mutter von Nirit:

- Ich wurde in Israel geboren und liebe das Land.
- Mein Vater hat das Konzentrationslager Auschwitz überlebt und ist nach der Befreiung durch die Rote Armee nach Israel ausgewandert.
- Ich habe mich immer sehr über die Freundschaft zwischen Nirit und Amal gefreut und möchte, dass die beiden befreundet bleiben.
- Ich verstehe Nirits Angst und Ärger, weil ich auch manchmal selber Angst habe, wenn ich solche Demonstrationen im Fernsehen sehe.
- Ich finde, dass Israel das Recht hat, da zu sein.
- Ich möchte aber auch, dass es einen palästinensischen Staat gibt, damit Frieden ist.

„Ich bin die Mutter von Nirit. Israel ist mein Heimatland. Ich bin dafür, dass es einen Staat Israel und einen Staat Palästina gibt, die friedlich miteinander leben.“

Opa von Nirit:

- Ich lebe in Haifa (Israel) und bin der Vater von Nirits Vater.
- Ich verstehe nicht, dass meine Enkelin mit einer Palästinenserin befreundet ist.
- Meine Frau starb in Haifa bei einem Selbstmordattentat in einem Bus.
- Ich finde die Mauer gut und sinnvoll.
- Ich finde, dass man mit den Palästinensern erst verhandeln soll, wenn sie ihre Waffen abgeben und auf Terrorismus verzichten.

„Ich bin der Opa von Nirit. Ich habe Nirit schon immer gesagt, dass eine Freundschaft zwischen Juden und Palästinensern zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich ist. Sie wollte nicht hören. Jetzt sieht sie ja, was sie davon hat.“

Vater von Amal:

- Ich finde Nirit ganz nett, aber sie ist eine Ausnahme unter den Juden.
- Ich bin Sozialarbeiter und arbeite mit Jugendlichen.
- Ich finde es richtig, dass meine Tochter zur Demonstration gegangen ist.
- Ich denke, Nirit soll versuchen, Amal zu verstehen. Wenn nicht, dann können sie auch keine Freundinnen sein.
- Ich finde, es muss erstmal eine Zwei-Staaten-Lösung geben. Irgendwann müssen aber die jüdische und die palästinensische Bevölkerung in einem Staat leben.

„Ich bin der Vater von Amal. Ich finde, es gibt gar kein Problem. Wir haben nicht gegen die Juden demonstriert, sondern gegen Israels Politik. Nirit soll das nicht persönlich nehmen.“

Tante von Amal:

- Ich lebe im Libanon und bin Palästinenserin.
- Mein Mann ist bei der Hisbollah.
- Ich war schon immer strikt gegen die Freundschaft zwischen Amal und Nirit.
- Ich finde, dass die Juden in Palästina nichts zu suchen haben.
- Ich denke, Palästina ist das „heilige Land“ der Muslime. Das kann man nicht teilen.
- Ich bin dafür, dass alle Araber gemeinsam die Juden vertreiben sollen, notfalls auch mit Gewalt.

„Ich bin die Tante von Amal. Palästina ist nun mal unsere Heimat, das heilige Land der Muslime. Wir werden kämpfen bis uns das Land wieder ganz gehört.“

Herr Reinsch, Lehrer für Geschichte:

- Ich bin der Klassenlehrer von Nirit und Amal.
- Ich interessiere mich sehr für Israel und Palästina.
- Ich rede auch oft im Unterricht mit den Jugendlichen darüber.
- Ich möchte, dass sich Amal und Nirit wieder verstehen.
- Ich finde, dass Juden und Palästinenser beide das Recht haben, dort zu leben.
- Ich bin gegen jede Form von Gewalt und Krieg.

„Ich bin der Klassenlehrer von Nirit und Amal. Ich finde es sehr schade, dass die beiden plötzlich Streit haben. Der Konflikt in Israel und Palästina muss friedlich gelöst werden. Aber der Konflikt dort soll dem friedlichen Zusammenleben von Juden und Muslimen in Deutschland nicht im Weg stehen.“

„Ich heiße Nirit. Ich dachte, Amal wäre
meine Freundin. Wieso geht sie dann
mit Leuten auf die Straße, die alle Juden
hassen? Auf so eine Freundin kann ich
verzichten!“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion

Nirit (16 Jahre):

- Ich gehe in die 10. Klasse und Amal ist meine beste Freundin.
- Ich bin Jüdin.
- Meine Großeltern leben in Israel, in Haifa. Ich besuche sie jedes Jahr in den Sommerferien.
- Meine Familie ist nicht sehr religiös. Wir gehen nur an den wichtigsten Feiertagen in die Synagoge.

„Ich heiÙe Amal. Ich finde, dass Israel kein Recht hat, den Palästinensern das Land wegzunehmen. Deshalb war ich auf der Demonstration. Das hat doch mit Nirit nichts zu tun.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion

Amal (16 Jahre):

- Ich gehe in die 10. Klasse und Nirit ist meine beste Freundin.
- Ich bin Palästinenserin.
- Ich Habe Familie im Libanon, war aber selber noch nie dort.
- Manchmal bete ich gemeinsam mit meiner Mutter.

„Ich bin die Mutter von Nirit. Israel ist
mein Heimatland. Ich bin dafür, dass
es einen Staat Israel und einen Staat
Palästina gibt, die friedlich miteinander
leben.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion

Mutter von Nirit:

- Ich wurde in Israel geboren und liebe das Land.
- Mein Vater hat das Konzentrationslager Auschwitz überlebt und ist nach der Befreiung durch die Rote Armee nach Israel ausgewandert.
- Ich habe mich immer sehr über die Freundschaft zwischen Nirit und Amal gefreut und möchte, dass die beiden befreundet bleiben.
- Ich verstehe Nirits Angst und Ärger, weil ich auch manchmal selber Angst habe, wenn ich solche Demonstrationen im Fernsehen sehe.
- Ich finde, dass Israel das Recht hat, da zu sein.
- Ich möchte aber auch, dass es einen palästinensischen Staat gibt, damit Frieden ist.

„Ich bin der Opa von Nirit. Ich habe Nirit schon immer gesagt, dass eine Freundschaft zwischen Juden und Palästinensern zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich ist. Sie wollte nicht hören. Jetzt sieht sie ja, was sie davon hat.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion

Opa von Nirit:

- Ich lebe in Haifa (Israel) und bin der Vater von Nirit's Vater.
- Ich verstehe nicht, dass meine Enkelin mit einer Palästinenserin befreundet ist.
- Meine Frau starb in Haifa bei einem Selbstmordattentat in einem Bus.
- Ich finde die Mauer gut und sinnvoll.
- Ich finde, dass man mit den Palästinensern erst verhandeln soll, wenn sie ihre Waffen abgeben und auf Terrorismus verzichten.

„Ich bin der Vater von Amal. Ich finde, es gibt gar kein Problem. Wir haben nicht gegen die Juden demonstriert, sondern gegen Israels Politik. Nirit soll das nicht persönlich nehmen.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion

Vater von Amal:

- Ich finde Nirit ganz nett, aber sie ist eine Ausnahme unter den Juden.
- Ich bin Sozialarbeiter und arbeite mit Jugendlichen.
- Ich finde es richtig, dass meine Tochter zur Demonstration gegangen ist.
- Ich denke, Nirit soll versuchen, Amal zu verstehen. Wenn nicht, dann können sie auch keine Freundinnen sein.
- Ich finde, es muss erstmal eine Zwei-Staaten-Lösung geben. Irgendwann müssen aber die jüdische und die palästinensische Bevölkerung in einem Staat leben.

„Ich bin die Tante von Amal. Palästina ist nun mal unsere Heimat, das heilige Land der Muslime. Wir werden kämpfen bis uns das Land wieder ganz gehört.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion

Tante von Amal:

- Ich lebe im Libanon und bin Palästinenserin.
- Mein Mann ist bei der Hisbollah.
- Ich war schon immer strikt gegen die Freundschaft zwischen Amal und Nirit.
- Ich finde, dass die Juden in Palästina nichts zu suchen haben.
- Ich denke, Palästina ist das „heilige Land“ der Muslime. Das kann man nicht teilen.
- Ich bin dafür, dass alle Araber gemeinsam die Juden vertreiben sollen, notfalls auch mit Gewalt.

„Ich bin der Klassenlehrer von Nirit und Amal. Ich finde es sehr schade, dass die beiden plötzlich Streit haben. Der Konflikt in Israel und Palästina muss friedlich gelöst werden. Aber der Konflikt dort soll dem friedlichen Zusammenleben von Juden und Muslimen in Deutschland nicht im Weg stehen.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Mädchenversion

Herr Reinsch, Lehrer für Geschichte:

- Ich bin der Klassenlehrer von Nirit und Amal.
- Ich interessiere mich sehr für Israel und Palästina.
- Ich rede auch oft im Unterricht mit den Jugendlichen darüber.
- Ich möchte, dass sich Amal und Nirit wieder verstehen.
- Ich finde, dass Juden und Palästinenser beide das Recht haben, dort zu leben.
- Ich bin gegen jede Form von Gewalt und Krieg.

Nahostkonflikt Pantomimekarten



Davidstern

Klagemauer

Hamas

Jerusalem

Sicherheitszaun /
Mauer

Judentum

Krieg

Demonstration

Islam

Freundschaft

Soldat

Frieden

Streit

Israel

Hass

Synagoge

Gazastreifen

Hizbollah

Terrorist

Nahostkonflikt - Jungenversion

Einstiegsgeschichte

Was bisher geschah... – der Anfang der Geschichte

Elias und Ahmed sind 16 Jahre alt und besuchen die 10. Klasse einer Berliner Gesamtschule. Seit der 1. Klasse sind sie beste Freunde und verbringen viel Zeit miteinander.

Elias' Eltern kommen aus Haifa in Israel. Vor 20 Jahren sind sie nach Deutschland gekommen. Elias wurde in Berlin geboren. Ahmed kam ebenfalls in Berlin zur Welt. Seine Eltern sind vor 17 Jahren aus dem Libanon nach Deutschland geflohen. Sie sind Palästinenser.

Dass Elias Jude ist und Ahmed Palästinenser, war für die beiden bisher kein Problem. Auch die Eltern wissen von der Freundschaft zwischen den beiden Jungen. Ahmed und Elias haben viele gemeinsame Interessen. Sie spielen zusammen in einer Basketballmannschaft. Sonst hängen sie oft gemeinsam vor der Playstation, hören Musik oder reden über Mädchen.

Über die Situation im Nahen Osten diskutieren sie hin und wieder. Sie wissen aber, dass sie unterschiedliche Meinungen haben und versuchen, ihre Freundschaft dadurch nicht zu stören.

Vor einigen Wochen war Elias in der Stadt unterwegs. Zufällig traf er auf eine riesige Demonstration. Als er etwas näher hinsah, erkannte er, dass die Menschen auf der Demonstration Libanon- und Hisbollahfahnen trugen. Viele hatten Palästinaschals und Palästinafahnen dabei. Die Leute wirkten sehr aufgeregt und riefen lauthals „Freiheit für Palästina“ und „Tod Israel“. Eine Israelfahne wurde verbrannt.

Die Demonstration wirkte sehr aggressiv und Elias erschrak. Er wollte schnell an der Demonstration vorbei laufen und erkannte plötzlich seinen Freund Ahmed in der Menge. Die beiden schauten sich direkt ins Gesicht. Dann drehte sich Ahmed weg und lief mit der Demonstration weiter.

Die beiden treffen sich am nächsten Tag in der Schule. Es kommt zum Streit.

Katalog der Fragen

Können Muslime und Juden befreundet sein?

Können Palästinenser und Israelis befreundet sein?

Wem gehört das heilige Land?

Wem gehört Jerusalem?

Gibt es eine einzige wahre Religion? Welche?

Ist Religion Privatsache?

Was ist ein heiliger Krieg?

Ist Gewalt als Mittel erlaubt?

Wer ist ein Märtyrer und warum?

Können Juden und Araber in einer Stadt friedlich zusammenleben?

Was ist Heimat?

Sollen „4 Millionen“ palästinensische Flüchtlinge zurückkehren und wohin?

Ist der Sicherheitszaun eine Möglichkeit, den Konflikt zu entschärfen?

Machen die Israelis mit den Palästinensern das Gleiche, was damals die Nazis mit den Juden gemacht haben?

Gibt es eine muslimische Welt und was macht sie aus?

Gibt es ein arabisches Volk? Was verbindet es?

Gibt es ein jüdisches Volk? Was verbindet es?

Rollenübersicht

Elias (16 Jahre):

- Ich gehe in die 10. Klasse und Ahmed ist mein bester Freund.
- Ich bin Jude.
- Meine Großeltern leben in Israel, in Haifa. Ich besuche sie jedes Jahr in den Sommerferien.
- Meine Familie ist nicht sehr religiös. Wir gehen nur an den wichtigsten Feiertagen in die Synagoge.

„Ich heiße Elias. Ich dachte, Ahmed wäre mein Freund. Wieso geht er dann mit Leuten auf die Straße, die alle Juden hassen? Auf so einen Freund kann ich verzichten!“

Ahmed (16 Jahre):

- Ich gehe in die 10. Klasse und Elias ist mein bester Freund.
- Ich bin Palästinenser.
- Ich habe Familie und Verwandte im Libanon, aber ich war selber noch nie dort.
- Manchmal gehe ich mit meinem Vater in die Moschee.

„Ich heiße Ahmed. Ich finde, dass Israel kein Recht hat, den Palästinensern das Land wegzunehmen. Deshalb war ich auf der Demonstration. Das hat doch mit Elias nichts zu tun.“

Mutter von Elias:

- Ich wurde in Israel geboren und liebe das Land.
- Mein Vater hat das Konzentrationslager Auschwitz überlebt und ist nach der Befreiung durch die Rote Armee nach Israel ausgewandert.
- Ich habe mich immer sehr über die Freundschaft zwischen Elias und Ahmed gefreut und möchte, dass die beiden befreundet bleiben.
- Ich verstehe Elias' Angst und Ärger, weil ich auch manchmal Angst habe, wenn ich solche Demonstrationen im Fernsehen sehe.
- Ich finde, dass Israel das Recht hat, da zu sein.
- Ich möchte aber auch, dass es einen palästinensischen Staat gibt, damit Frieden ist.

„Ich bin die Mutter von Elias. Israel ist mein Heimatland. Ich bin dafür, dass es einen Staat Israel und einen Staat Palästina gibt, die friedlich miteinander leben.“

Opa von Elias:

- Ich lebe in Haifa (Israel) und bin der Vater von Elias' Vater.
- Ich verstehe nicht, dass mein Enkel mit einem Palästinenser befreundet ist.
- Meine Frau starb in Haifa bei einem Selbstmordattentat in einem Bus.
- Ich finde die Mauer gut und sinnvoll.
- Ich finde, dass man mit den Palästinensern erst verhandeln soll, wenn sie ihre Waffen abgeben und auf Terrorismus verzichten.

„Ich bin der Opa von Elias. Ich habe Elias schon immer gesagt, dass eine Freundschaft zwischen Juden und Palästinensern zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich ist. Er wollte nicht hören. Jetzt sieht er ja, was er davon hat.“

Vater von Ahmed:

- Ich finde Elias ganz nett, aber er ist eine Ausnahme unter den Juden.
- Ich bin Sozialarbeiter und arbeite mit Jugendlichen.
- Ich finde es richtig, dass Ahmed zur Demonstration gegangen ist.
- Ich denke, Elias soll versuchen, Ahmed zu verstehen. Wenn nicht, dann können sie auch keine Freunde sein.
- Ich finde, es muss erstmal eine Zwei-Staaten-Lösung geben. Irgendwann müssen aber die jüdische und die palästinensische Bevölkerung in einem Staat leben.

„Ich bin der Vater von Ahmed. Ich finde, es gibt gar kein Problem. Wir haben nicht gegen die Juden demonstriert, sondern gegen Israels Politik. Elias soll das nicht persönlich nehmen.“

Tante von Ahmed:

- Ich lebe im Libanon und bin Palästinenserin.
- Mein Mann ist bei der Hisbollah.
- Ich war schon immer strikt gegen die Freundschaft zwischen Ahmed und Elias.
- Ich finde, dass die Juden in Palästina nichts zu suchen haben.
- Ich denke, Palästina ist das „heilige Land“ der Muslime. Das kann man nicht teilen.
- Ich bin dafür, dass alle Araber gemeinsam die Juden vertreiben sollen, notfalls auch mit Gewalt.

„Ich bin die Tante von Ahmed. Palästina ist nun mal unsere Heimat, das heilige Land der Muslime. Wir werden kämpfen bis uns das Land wieder ganz gehört.“

Herr Reinsch, Lehrer für Geschichte:

- Ich bin der Klassenlehrer von Ahmed und Elias.
- Ich interessiere mich sehr für Israel und Palästina.
- Ich rede auch oft im Unterricht mit den Jugendlichen darüber.
- Ich möchte, dass sich Ahmed und Elias wieder verstehen.
- Ich finde, dass Juden und Palästinenser beide das Recht haben, dort zu leben.
- Ich bin gegen jede Form von Gewalt und Krieg.

„Ich bin der Klassenlehrer von Elias und Ahmed. Ich finde es sehr schade, dass die beiden plötzlich Streit haben. Der Konflikt in Israel und Palästina muss friedlich gelöst werden. Aber der Konflikt dort soll dem friedlichen Zusammenleben von Juden und Muslimen in Deutschland nicht im Weg stehen.“

„Ich heiÙe Elias. Ich dachte, Ahmed
wäre mein Freund. Wieso geht er dann
mit Leuten auf die Straße, die alle Juden
hassen? Auf so einen Freund kann ich
verzichten!“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion

Elias (16 Jahre):

- Ich gehe in die 10. Klasse und Ahmed ist mein bester Freund.
- Ich bin Jude.
- Meine Großeltern leben in Israel, in Haifa. Ich besuche sie jedes Jahr in den Sommerferien.
- Meine Familie ist nicht sehr religiös. Wir gehen nur an den wichtigsten Feiertagen in die Synagoge.

„Ich heiÙe Ahmed. Ich finde, dass Israel kein Recht hat, den Palästinensern das Land wegzunehmen. Deshalb war ich auf der Demonstration. Das hat doch mit Elias nichts zu tun.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion

Ahmed (16 Jahre):

- Ich gehe in die 10. Klasse und Elias ist mein bester Freund.
- Ich bin Palästinenser.
- Ich habe Familie und Verwandte im Libanon, aber ich war selber noch nie dort.
- Manchmal gehe ich mit meinem Vater in die Moschee.

„Ich bin die Mutter von Elias. Israel ist
mein Heimatland. Ich bin dafür, dass
es einen Staat Israel und einen Staat
Palästina gibt, die friedlich miteinander
leben.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion

Mutter von Elias:

- Ich wurde in Israel geboren und liebe das Land.
- Mein Vater hat das Konzentrationslager Auschwitz überlebt und ist nach der Befreiung durch die Rote Armee nach Israel ausgewandert.
- Ich habe mich immer sehr über die Freundschaft zwischen Elias und Ahmed gefreut und möchte, dass die beiden befreundet bleiben.
- Ich verstehe Elias' Angst und Ärger, weil ich auch manchmal Angst habe, wenn ich solche Demonstrationen im Fernsehen sehe.
- Ich finde, dass Israel das Recht hat, da zu sein.
- Ich möchte aber auch, dass es einen palästinensischen Staat gibt, damit Frieden ist.

„Ich bin der Opa von Elias. Ich habe Elias schon immer gesagt, dass eine Freundschaft zwischen Juden und Palästinensern zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich ist. Er wollte nicht hören. Jetzt sieht er ja, was er davon hat.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion

Opa von Elias:

- Ich lebe in Haifa (Israel) und bin der Vater von Elias' Vater.
- Ich verstehe nicht, dass mein Enkel mit einem Palästinenser befreundet ist.
- Meine Frau starb in Haifa bei einem Selbstmordattentat in einem Bus.
- Ich finde die Mauer gut und sinnvoll.
- Ich finde, dass man mit den Palästinensern erst verhandeln soll, wenn sie ihre Waffen abgeben und auf Terrorismus verzichten.

„Ich bin der Vater von Ahmed. Ich finde, es gibt gar kein Problem. Wir haben nicht gegen die Juden demonstriert, sondern gegen Israels Politik. Elias soll das nicht persönlich nehmen.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion

Vater von Ahmed:

- Ich finde Elias ganz nett, aber er ist eine Ausnahme unter den Juden.
- Ich bin Sozialarbeiter und arbeite mit Jugendlichen.
- Ich finde es richtig, dass Ahmed zur Demonstration gegangen ist.
- Ich denke, Elias soll versuchen, Ahmed zu verstehen. Wenn nicht, dann können sie auch keine Freunde sein.
- Ich finde, es muss erstmal eine Zwei-Staaten-Lösung geben. Irgendwann müssen aber die jüdische und die palästinensische Bevölkerung in einem Staat leben.

„Ich bin die Tante von Ahmed. Palästina ist nun mal unsere Heimat, das heilige Land der Muslime. Wir werden kämpfen bis uns das Land wieder ganz gehört.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion

Tante von Ahmed:

- Ich lebe im Libanon und bin Palästinenserin.
- Mein Mann ist bei der Hisbollah.
- Ich war schon immer strikt gegen die Freundschaft zwischen Ahmed und Elias.
- Ich finde, dass die Juden in Palästina nichts zu suchen haben.
- Ich denke, Palästina ist das „heilige Land“ der Muslime. Das kann man nicht teilen.
- Ich bin dafür, dass alle Araber gemeinsam die Juden vertreiben sollen, notfalls auch mit Gewalt.

„Ich bin der Klassenlehrer von Elias und Ahmed. Ich finde es sehr schade, dass die beiden plötzlich Streit haben. Der Konflikt in Israel und Palästina muss friedlich gelöst werden. Aber der Konflikt dort soll dem friedlichen Zusammenleben von Juden und Muslimen in Deutschland nicht im Weg stehen.“

Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion



Spielmaterialien: Nahostkonflikt - Jungenversion

Herr Reinsch, Lehrer für Geschichte:

- Ich bin der Klassenlehrer von Ahmed und Elias.
- Ich interessiere mich sehr für Israel und Palästina.
- Ich rede auch oft im Unterricht mit den Jugendlichen darüber.
- Ich möchte, dass sich Ahmed und Elias wieder verstehen.
- Ich finde, dass Juden und Palästinenser beide das Recht haben, dort zu leben.
- Ich bin gegen jede Form von Gewalt und Krieg.

Erfahrungen mit „Demokratie lernen“ / „Was nun?“

Praxisrelevante Ergebnisse aus der Begleitforschung

I. Die Evaluation

Der vorliegende Artikel basiert auf Ergebnissen einer umfassenden Evaluation¹ des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“², die von Beginn an Teil der Projektidee des Trägers Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA e.V.) gewesen ist. Es handelt sich hier nicht um eine Kurzfassung des Evaluationsberichts³ über den gesamten Entwicklungs- und Erprobungsprozess des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“, sondern dieser Artikel beschränkt sich vorwiegend auf die Wertschätzung der Potentiale der pädagogischen Methode. Dazu werden Analysen, Reflexionen, Ergebnisse und Empfehlungen aus der Evaluation präsentiert, die auch für die praktische Anwendung der Methode Relevanz besitzen. Der Artikel ist also mit Blick auf die Praxis verfasst worden und trägt hoffentlich zu einer vertiefenden Auseinandersetzung der potentiellen NutzerInnen⁴ des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“ mit dem pädagogischen Material bei.

Nach einer kurz gehaltenen Orientierung

über den Evaluationsprozess und einer Kurzdarstellung des Spiel-Prototyps „Demokratie lernen“, dessen Erprobung Grundlage der Evaluation war, wird das vom Träger für die Erprobungsphase erarbeitete pädagogische Material zunächst auf sein pädagogisches Potential hin analysiert. Danach werden ausgewählte Erfahrungen aus den praktischen Anwendungen des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“ mit Jugendgruppen präsentiert. Abschließend wird die Maßnahme in Anlehnung an die forschungsleitenden Evaluationsfragen daraufhin eingeschätzt, inwiefern sie geeignet ist, Jugendliche der Zielgruppe in demokratische (Lern-)Prozesse einzubinden und ihre Auseinandersetzung mit konfliktgeladenen Themen ihrer Lebenswelt zu befördern.

1. Wesentliche Schritte des Evaluationsprozesses

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts war es, durch begleitende Erforschung des Spielentwicklungsprozesses Erkenntnisse über die Wirkungsweise der von der KIgA durchgeführten Maßnahme zu erhalten und zur Optimierung des Endprodukts beizutragen. Aufgrund der späten Bewilligung des Projekts und im Zuge weiterer Verschiebungen der Umsetzungsphase traten erhebliche Schwierigkeiten bei der Durchführung der Evaluation auf. So konnte die an die Erprobungsphase der entwickelten pädagogischen Maßnahme gebundene Datenerhebung erst im Dezember 2006 abgeschlossen werden. Eine zweite

¹ Autorinnen des Evaluationsberichts sind Hanne Thoma und Marina Chernivsky, die wesentlich in der Konzeption des Forschungsdesigns tätig war. Die teilnehmende Beobachtung der Einzelmaßnahmen der Erprobungsphase wurde unter Mitarbeit von Ralf Fischinger, Maja Loeffler und Natalie Mevissen durchgeführt.

² Die Veröffentlichung des fertig gestellten pädagogischen Materials erfolgt unter dem Titel „Was nun?“. Da der Forschungszeitraum sich auf die Entwicklungsphase des Spiels bezieht, wird hier die damals verwendete Bezeichnung „Demokratie lernen“ benutzt.

³ Thoma, Hanne/Chernivsky, Marina: Evaluationsbericht Rollen- und Brettspiel „Demokratie lernen“, i.V.

⁴ Im Sinne der hier verwendeten geschlechtergerechten Schreibweise sind, wenn hier von NutzerInnen die Rede ist, Frauen und Männer gleichermaßen gemeint. Bei Nutzerinnen wären nur Frauen gemeint, bei Nutzern Männer.

Befragung der TeilnehmerInnen mit zeitlichem Abstand, die für Aussagen über die mittelfristige Wirksamkeit der Maßnahme unabdingbar gewesen wäre, erwies sich somit als im Projektzeitraum nicht realisierbar. Der Schwerpunkt der Evaluation verschob sich daher auf die Begleitung des Entwicklungsprozesses des Rollen- und Brettspiels. Mit einem Forschungsdesign, das in Anlehnung an *Appreciative Inquiry* (AI) auf prozessorientierter, partizipativer Wertschätzung basiert, konnte ein Zugang entwickelt werden, der dem Forschungsauftrag unter den veränderten Bedingungen gerecht wurde.⁵

Die evaluierend zu begleitende Maßnahme der KIGA startete nicht voraussetzungslos, sondern konnte bereits auf Erfahrungen in einem Vorläuferprojekt sowie auf konzeptionelle Überlegungen aus der Antragsphase zurückgreifen. Im ersten Durchlauf, der der Vorbereitungs- und Konzeptionsphase des pädagogischen Entwicklungsteams⁶ entspricht, wurde daher die Entstehung des Rollen- und Brettspiels reflektiert und der weitere Entwicklungsprozess in der Konzeption des Spiels begleitet.

Entsprechend des Evaluationsansatzes ging es zunächst darum, *zu erkunden, zu verstehen und wertzuschätzen, was bereits da ist*, um *zu visionieren, was sein könnte*.⁷ Im Zuge des ersten Durchlaufs wurden zunächst der Projektantrag, eine Eigendarstellung des Trägers über das Vorläuferspiel und das vorhandene pädagogische Material des Vorläuferspiels explorativ reflektiert. Die Möglichkeiten einer pädagogischen Nutzbarmachung der Vorerfahrungen sowie eigener und

projektexterner Expertise wurde in Gesprächen und mittels leitfadengestützter Interviews mit den Mitgliedern des pädagogischen Entwicklungsteams erkundet und unterstützt.

Im zweiten Evaluationsdurchlauf, der der Anwendungsphase des Prototyps des Spiels mit verschiedenen Jugendgruppen entspricht, fand die Beobachtung und datenmäßige Erfassung der einzelnen Blöcke der Spielanwendungen statt. Dazu wurden im Zeitraum vom 2. November bis zum 2. Dezember 2006 dreizehn Spielanwendungen mittels teilnehmender Beobachtung erforscht. Dabei handelte es sich um fünf Anwendungen in geschlechtshomogenen Jungengruppen, vier Anwendungen in geschlechtshomogenen Mädchengruppen sowie vier koedukative Anwendungen. Unmittelbar im Anschluss an die Maßnahmen wurden jeweils die TeilnehmerInnen befragt. Nach allen Anwendungen fanden Auswertungsrunden mit dem jeweiligen pädagogischen Team statt.

Im dritten und letzten Durchlauf der Evaluation, der Auswertungsphase, ging es darum, einige Schlussfolgerungen für die Zukunft zu antizipieren. Auf der Basis der Auswertung der Teilnehmenden Beobachtungen, der Befragungen der TeilnehmerInnen und leitfadengestützter Interviews mit den Mitgliedern des pädagogischen Teams sowie eines Evaluationsgesprächs mit allen an der Maßnahmendurchführung beteiligten Personen (eingeladen waren die Mitglieder des pädagogischen Teams und des Evaluationsteams sowie SozialarbeiterInnen der

⁵ Zum Forschungsdesign vgl. den ausführlichen Evaluationsbericht zum Projekt „Demokratie lernen“.

⁶ Als pädagogisches Entwicklungsteam wird die Gruppe der vier PädagogInnen bezeichnet, die für die (Weiter-)Entwicklung des Rollen- und Brettspiels vor und nach der Erprobungsphase verantwortlich war. In Abgrenzung davon ist vom pädagogischen Team die Rede, wenn es um die Erprobung der entwickelten Module mit den beteiligten Jugendgruppen geht. Das pädagogische Team bestand aus den vier EntwicklerInnen sowie einem weiteren Pädagogen.

⁷ Vgl. Maleh, Carole (2001): *Appreciative Inquiry*. Bestehende Potenziale freilegen und für die Organisation nutzbar machen. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung, Heft 01/2001, Seite 32 - 41.

kooperierenden Einrichtungen) wurden die Durchführungsphase des Spielentwicklungprozesses reflektiert und Empfehlungen zur Optimierung der endgültigen Fassung des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“ ausgearbeitet. Diese dienten als Hinweise für das pädagogische Team für mögliche Modifikationen der bisherigen Spielkonzeption und Durchführung. Die Entscheidung über eine mögliche Umsetzung dieser Hinweise blieb ausschließlich Sache des pädagogischen Teams.

Aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit war der Gegenstand der Begleitforschung also nicht das veröffentlichte pädagogische Material des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“, sondern der Prototyp des Spiels. Als das in der Erprobungsphase benutzte pädagogische Material wird der Prototyp deshalb weiter unten auszugsweise dokumentiert.

2. Kurzdarstellung des Forschungsgegenstandes – der Prototyp des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“

Beim Prototyp des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“ handelt es sich um ein Brettspiel, bei dem in der ersten Phase jeder Mitspieler und jede Mitspielerin in eine Rolle innerhalb eines vorgegebenen Konfliktszenarios schlüpft und im Rahmen seiner Rollenvorgaben Aufgaben löst. Die zweite Phase der Maßnahme besteht aus einer intensiven Auswertung im Rahmen einer Diskussionsrunde. Das Gesamtspiel hat drei Durchgänge, in denen unterschiedliche Themenfelder in Konfliktszenarien bearbeitet werden können. Ein *Autoritätskonflikt*, ein *Liebeskonflikt* und ein Konflikt, der vor dem Hintergrund des *Nahostkonflikts* spielt. Idealtypisch werden alle drei Themen in der genannten Reihenfolge an drei verschiedenen Terminen bearbeitet.

Die grundsätzliche Spielstruktur des

Prototyps, also die Kombination von Brett- und Rollenspiel, das Spielbrett, Frage- und Aktionskarten sowie die grundlegende Zweiteilung der Maßnahme in eine Spiel- und eine Diskussionsphase entspricht der veröffentlichten Endfassung. Interessant aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung des Spielentstehungsprozesses waren primär die Fortschritte der Spielentwicklung bezogen auf das Vorläuferspiel. Die wichtigsten diesbezüglichen Veränderungen sollen hier daher kurz benannt werden.

3. Wesentliche Schritte im Entwicklungsprozess des Rollen- und Brettspiels

Verglichen mit dem Vorläuferprojekt wurden in der Antragsphase bzw. bereits in einer Frühphase des Projektes zwei bedeutende, unmittelbar die Spielgestaltung betreffende, konzeptionelle Veränderungen vorgenommen:

Im Vorläuferspiel wurden durch die Spielführung in einer Anwendung gleich drei Konfliktszenarien durchlaufen. Diese Konfliktszenarien, die so genannten „Settings“, wurden nun auf drei verschiedene Spieldurchläufe verteilt, um die Maßnahme zu entzerren. Gleichzeitig konnte damit die Auswertungsphase des Spiels ein viel stärkeres Gewicht erlangen. Die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, also die Themen, die mit den Jugendlichen⁸ angesprochen werden sollten, wurden dabei auf die drei Settings verteilt. Diese können nun sowohl unabhängig voneinander als auch aufeinander aufbauend gespielt werden. Sollen alle Settings gespielt werden, war vorgesehen, folgende Reihenfolge spielen zu lassen: Zuerst den Konflikt um das Thema Autorität in der Familie, dann das Konfliktszenario zu einer Liebesgeschichte und zuletzt das Setting zum Nahostkonflikt, in dem es um seine Präsenz in der Lebenswelt

⁸ Die Maßnahme wurde damals entsprechend der Gegebenheiten in den kooperierenden Jugendeinrichtungen nur mit männlichen Jugendlichen durchgeführt.

der Zielgruppe geht.

Der andere entscheidende Entwicklungsschritt im Vergleich zum Vorläuferspiel war, dass das Rollen- und Brettspiel „Demokratie lernen“ sowohl in der Anlage als auch in der Durchführung pädagogisch geschlechtsspezifisch konzipiert wurde. Konkret bedeutete dies, dass in geschlechtshomogenen Jungen- bzw. Mädchengruppen geschlechtsspezifisch modifizierte Settings angewendet wurden, die den geschlechtsspezifisch unterschiedenen Lebenswelten der männlichen bzw. weiblichen TeilnehmerInnen besser gerecht werden sollten. In gemischtgeschlechtlichen Anwendungen wurde dann wahlweise eines der Settings verwendet, in der Regel die Jungenvariante. Die Anwendungen mit geschlechtshomogenen Mädchen- und Jungengruppen wurden entsprechend von Frauen- oder Männerteams geleitet.

Für die Evaluation durch Teilnehmende Beobachtungen bedeutete dies, dass auch in Bezug auf die BeobachterInnen das Prinzip der Gleichgeschlechtlichkeit eingehalten wurde, um das jeweilige pädagogische Setting der Anwendungen so wenig wie möglich zu stören.

Ausnahmen von diesem Prinzip gab es bei Teamzusammenstellung und den BeobachterInnen bei der Arbeit mit gemischtgeschlechtlichen Gruppen, wo nicht auf paritätische Besetzungen geachtet wurde.

Für das konzeptionelle Vorgehen des Trägers war darüber hinaus von besonderer Wichtigkeit, dass sowohl die Entwicklung als auch die Durchführung der Anwendungen in der Erprobungsphase von einem interkulturell zusammengesetzten Team geleistet wurde, das aufgrund biographischer und fachlicher Expertise in der Lage war, den spezifischen Problemen und Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden.

II. Der Prototyp des Brett- und Rollenspiels „Demokratie lernen“ – erreichter Stand und pädagogisches Potential

Der Prototyp des Spiels kann als Kristallisationspunkt aller bis dato vom pädagogischen Entwicklungsteam vollzogenen Schritte seines Selbstverständigungs- und Arbeitsprozesses verstanden werden. Dieser Prozess beinhaltete die aktive Aneignung sowohl der im Vorläuferprojekt gemachten Erfahrungen als auch der während der Antragsphase angestellten Überlegungen. Er spiegelt aber auch ihre Modifikation durch aktiv gewonnene neue Impulse wider. So wurden beispielsweise nach einem intensiven Planungstreffen, zu dem die PädagogInnen der an der Durchführung der Maßnahme beteiligten Jugendeinrichtungen geladen waren, die in den Konfliktszenarien zu bearbeitenden Themen noch einmal verändert: Auf das direkte Ansprechen von Homophobie und Ehrenmorden wurde auf Rat der SozialarbeiterInnen verzichtet, dafür wurde die Problematisierung des dahinter liegenden Geschlechterrollenverständnisses es gleich in zwei Szenarien zum Dreh- und Angelpunkt des Problemaufrisses gemacht.

Für den Verlauf der Anwendungen waren neben den Konfliktszenarien und Rollenkarten auch die Strukturierung der Diskussionsphase und die Fragekarten, über die eine Akzentuierung der angesprochenen Themen vorgenommen werden kann, bedeutsam. Auch Karten, die Pantomimeaufgaben zu Begriffen stellten, lösten teilweise Diskussionen aus. Aufgrund der nötigen Beschränkungen konzentriert sich die Darstellung auf eine Auseinandersetzung mit den Rollenkarten und Konfliktszenarien. Im Folgenden sollen die erarbeiteten Settings aus Sicht der Evaluation hinsichtlich der in ihnen enthaltenen pädagogischen Potentiale analysiert werden. Die jeweils vorangestellte zusammenfassende Dokumentation sowohl der Settings, also der Konfliktszenarien, als auch eine zusammenfassende Beschreibung der jeweils im Spiel angelegten Rollen sollen einen Einblick in die während der Projektphase verwendete und erforschte Version des Rollen- und Brettspiels ermöglichen.

1. Konfliktszenario zum Thema ‚Autorität‘ - die Jungenversion

Setting: Der 15-jährige Hassan geht in die 10. Klasse einer Berliner Gesamtschule. Er interessiert sich sehr für Mode und Kunst. Er möchte gern Modedesigner werden und will sich in einer Berliner Berufsschule mit dem Schwerpunkt „Mode und Bekleidung“ mit seinem Halbjahreszeugnis bewerben. Für den Vater von Hassan ist das nicht akzeptabel, da er Betreiber eines Matratzengeschäfts im Kiez ist, das bereits seit zwei Generationen im Familienbesitz und der Stolz der Familie ist. Daher steht es für den Vater außer Frage, dass Hassan ihm nach Beendigung der Schule im Geschäft hilft und den Laden später ganz übernehmen wird. Nun hat ihm Hassan mitgeteilt, dass er eine Ausbildung zum Modedesigner machen will.

Rollen: Neben dem Hauptakteur *Hassan* gibt es die ihn unterstützenden Rollen *Yasmin*, seine Zwillingsschwester, *Frau Schmidt*, seine Kunstlehrerin, und *Ibrahim*, der bereits eine Ausbildung an der Berufsschule gemacht hat. Die Rollen, die Hassan gegenüber stehen, sind zuerst natürlich sein Vater, seine *Tante Aisha* väterlicherseits und sein Freund *Mustafa*.

Pädagogisches Potential des Konfliktszenarios

Das Konfliktszenario im Jungensetting zum Autoritätskonflikt ist der Lebenswelt der Jugendlichen entnommen und bietet damit Möglichkeiten zu Wiedererkennung und Identifikation. Die Beschreibung der Rollen erscheint glaubwürdig. Der Berufswunsch „Modedesigner“ wirkt zwar zunächst einmal exotisch, wird aber gut eingeführt und argumentativ unterfüttert. Er macht Hassan unter dem Strich eher interessanter, als dass er ihn diskreditiert, zumal für seine „credibility“ auch noch angeführt wird, dass er auch ein besonders guter Fußballer ist. Das Potential, sich empathisch in Hassan und seine Interessen einzufühlen, ist im Rollenentwurf also gut gegeben.

Besonders zwei Aspekte des Szenarios erscheinen geeignet, um über einen Selbstverständigungsprozess der Gruppe ein gemeinsames Problembewusstsein zu schaffen (Lernziel Sensibilisierung): Der Berufswunsch von Hassan ist Ausdruck seines Wunsches nach Selbstbestimmung und nach freier Entfaltung seiner Persönlichkeit. Beides gerät in Kollision mit Erwartungen seitens seiner Familie, die auf anderen Wertvorstellungen beruhen: Ihr Bezugspunkt sind nicht die individuellen Rechte des Einzelnen, vielmehr müssen diese dem untergeordnet werden, was von befugter Seite (also durch anerkannte

Autoritäten) als Interessen der Familie wahrgenommen wird. Dies drückt sich aus im Geltungsanspruch des Vaters, der bezüglich der Durchsetzung seiner Pläne für den Sohn keinen Diskussionsbedarf sieht. Es spiegelt sich auch im Insistieren der Tante auf dem väterlichen Weisungsrecht respektive seiner Weisungspflicht und der emotionalen Verpflichtung Familientraditionen beizubehalten. Darüber hinaus steht auch Hassans Recht auf sexuelle Selbstbestimmung in Konflikt mit der Auffassung der Tante, der Junge solle zur Raison gebracht werden, indem man ihn möglichst zügig verheiratet.

Dieser Aspekt ist eng verbunden mit dem anderen im Setting angelegten Konfliktfeld, in dem Zwänge zum Ausdruck kommen, die durch das Dogma des tradierten Geschlechterrollenverständnisses entstehen. Dieses wird sowohl innerhalb der Familie als auch außerhalb vertreten. Es drückt sich darin aus, dass der Vater Hassan die Rolle des künftigen traditionellen Familienernährers zuschreibt und die Tante ihn als künftigen Ehemann einer Frau sieht. Implizit und unhinterfragt setzen beide für Hassan eine heterosexuelle Orientierung voraus.

Auch in der Position des Freundes drücken sich tradierte Männlichkeitsvorstellungen aus. Dieser bewundert an Hassan sein Talent zum Fußballspiel - einer sehr männlich konnotierten Tätigkeit

- und bemängelt sein Interesse für Mode entsprechend auch als „Mädchenkram“. Seiner Vorstellung nach soll der „Hammer-Fußballer“ Profi werden - also ein „Super-Mann“.

In der Beschreibung der Charaktere sind hier also bereits verschiedene Formen von Männlichkeit angelegt und die Auseinandersetzung um die vermeintlich „richtige“ Männlichkeit ist bereits explizit Thema. Hier bietet die Konstruktion der Rollen an, herauszuarbeiten, dass Männlichkeit ganz unterschiedlich gelebt werden kann. Ob dies aber so weit gehen kann, dass in diesem Zusammenhang

auch Homophobie konstruktiv thematisiert werden kann, bleibt fraglich, zumal das Setting keine schwule Figur beinhaltet, an deren Persönlichkeit und Lebensumständen sich ein empathischer Zugang anböte.

Explizit kommt das Thema Homosexualität im Setting gar nicht vor, implizit schwingt die Möglichkeit von Homosexualität zwar mit, wird aber negativ aufgefasst und dient als Abgrenzungsfolie für „echte Männlichkeit“, wenn der Freund den Berufswunsch Hassans als seinem Geschlechterrollenkonzept zuwiderlaufenden „Mädchenkram“ diskreditiert.

2. Konfliktszenario zum Thema ‚Autorität‘ - die Mädchenversion

Setting: Die 16-jährige Fatma besucht die 10. Klasse einer Berliner Gesamtschule. Nach der mittleren Reife möchte sie eine Ausbildung zur KFZ-Mechatronikerin beginnen. Sie interessiert sich schon lange für Autos und Technik und hat sich bereits heimlich bei verschiedenen Werkstätten beworben. Sie ist sehr glücklich über die Zusage eines Betriebs. Für die Ausbildung muss sie eine Woche pro Monat auf eine Brandenburger Berufsschule gehen. Da der Weg dorthin sehr weit ist, wohnen die Schüler und Schülerinnen während dieser Woche gemeinsam im zur Schule gehörenden Wohnheim. Fatma freut sich, sie weiß aber, dass das Schwerste noch vor ihr liegt. Sie muss ihre Eltern und ihren großen Bruder von ihrer Zukunftsplanung überzeugen.

Rollen: Neben der Hauptakteurin Fatma gibt es die sie unterstützenden Rollen Ali, ihr Cousin, der an der gleichen Berufsschule war, Wolfgang, ihr zukünftiger Ausbilder und ihre Klassenlehrerin Frau Demir. Fatma gegenüber stehen die Rollen des Vaters, der Mutter und des arbeitslosen Bruders Mohammed.

Pädagogisches Potential des Konfliktszenarios

Auch das Mädchensetting zum Autoritätskonflikt basiert auf lebensweltlichen Erfahrungen der Zielgruppe und bietet damit Möglichkeiten zu Wiedererkennung und Identifikation. Wie im Jungenszenario gilt der Berufswunsch Fatmas (KFZ-Mechatronikerin) als recht ausgefallen und steht im Widerspruch zu den tradierten Geschlechterrollenerwartungen. Dennoch ist die Figur glaubwürdig und in sich konsistent. Im Rollenentwurf der Fatma steckt ein hohes Potenzial für einen pädagogisch wünschenswerten Verlauf des Spiels: Die Protagonistin hat sich ein Ziel gesteckt (ihr Hobby zum Beruf

zu machen), sie hat auch schon etwas dafür getan, sie weiß, dass sie etwas kann und hat auch andere davon überzeugt. Sie kann in ihrer starken Haltung ein Vorbild sein, insbesondere auch, weil sie trotzdem darauf setzt, mit ihrer Familie zu verhandeln und nicht etwa von vornherein auf einen Bruch hinsteuert. Gleichzeitig wird durch den massiven Widerspruch seitens der Familie deutlich, dass sie es nicht leicht haben wird. So bleibt die Figur, trotz ihrer demonstrativen Stärke, der Lebenswelt vieler Mädchen nahe, was Empathie und Identifikation mit ihr begünstigt. Eine Identifikation mit der Protagonistin lenkt das Spiel jedoch in Richtung Handlungsorientierung, was im Sinne einer Empowerment-Strategie für Mädchen sehr wünschenswert ist.

Positiv ist auch, dass zumindest eine der unterstützenden Positionen ein Cousin ist. Damit wird der Konflikt in die Community – respektive die Familie – getragen und bleibt nicht auf der Ebene eines äußerlichen Konflikts (mehrheitsgesellschaftliche Normen versus Moral der Familie) stecken. Als günstig erscheint auch das vergleichsweise starke Standing des Cousins: Er hat die Ausbildung selbst gemacht – er weiß also wovon er spricht. Gleichzeitig formuliert er eine Kritik am Bruder (dem radikalsten Gegenspieler Fatmas), die dies tendenziell diskreditiert und damit seine Autorität untergräbt. Der Cousin ist damit auch ein Gegenentwurf zu männerbündischer Solidarität und zur patriarchalen Abwertung von Frauen: Dies drückt sich darin aus, dass er ihren nicht geschlechterrollenkonformen Berufswunsch akzeptiert und auch kein Problem damit hat, dass sie mit Jungen Umgang haben wird. Auch die anderen beiden UnterstützerInnen haben ein gutes Standing qua Position: (deutscher) Ausbilder und (migrantische) Lehrerin. Sie positionieren sich, wie der Cousin, gegen den Zwang zu geschlechterrollenkonformen Lebenseinstellungen (Berufswahl), obwohl sie als Mann (wegen Sexismus) bzw. als Migrantin (wegen der Tradition) in jeweils spezifischer Weise auch gegen Fatmas Wahl hätten sein

könnten.

Die großen Themen, die auf der Folie des Settings verhandelt werden, sind: Selbstbestimmung und das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Stichwort: Berufswahl, Abweichen von der vermeintlichen Norm) sowie die Infragestellung dieser Rechte durch repressive Geschlechterrollennormen. Dies drückt sich besonders stark aus in den Rollen des Bruders, der Fatma gar keine Berufsbiographie zugestehen will, bzw. des Vaters, der ihr nur einen Beruf zugestehen will, der auch für ihre „primäre Bestimmung“ als Mutter und Hausfrau nützlich wäre, z.B. Erzieherin. Daneben finden, wie beschrieben, aber auch die positiven Gegenentwürfe Raum.

Die Rolle des Bruders kann darüber hinaus noch eine weitere wichtige Funktion haben. Durch sie bietet das Setting an, das gesamte Themenfeld der „großen Brüder“ und ihrer Rolle in der familiären Repression gegen Mädchen zu problematisieren. Mit der Figur des Cousins gibt es gleichzeitig einen Gegenentwurf. Außerdem führt die Rolle des großen Bruders auch das Thema „extrem religiöser Kreise“ ein und ist damit ein Sprechangebot in Bezug auf Islamismus.

3. Konfliktszenario zum Thema einer ‚Liebesgeschichte‘ - die Jungenversion

Setting: Der 18-jährige Kemal macht eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann im 2. Ausbildungsjahr. Er wohnt noch zu Hause und hat seit einem Jahr eine feste Freundin, die 16-jährige Patrizia. Kennen gelernt haben sie sich beim Streetdance. Beide trainieren im gleichen Jugendclub, Patrizia in der Mädchentanzgruppe und Kemal in der Jungentanzgruppe. Die beiden treffen sich oft im Jugendclub. Sie sind ziemlich verliebt und haben vor einigen Wochen das erste Mal miteinander geschlafen. Kemals sehr traditionelle Eltern wissen nichts von dieser Beziehung. Vorgestern Abend haben sie Kemal in einem Gespräch mitgeteilt, dass sie möchten, dass er bald heiratet und dass sie auch schon eine Frau für ihn im Auge haben. Er hat diese Frau noch nie gesehen, aber seine Eltern kennen die Familie sehr gut. Kemal ist in diesem Gespräch sehr wütend geworden und hat seinen Eltern ins Gesicht geschrien, dass er bereits eine Freundin hat.

Rollen: Neben dem Hauptakteur Kemal gibt es die ihn unterstützenden Rollen Patrizia, seine Freundin, Laila, die Mutter seines besten Freundes, und Thomas, den Tanzlehrer. Kemal gegenüber stehen die Rollen seines Vaters, seiner Mutter und seines Onkels Samir.

Pädagogisches Potential des Konfliktszenarios

SelbstwennvielleichtnichtsehrvieleJungen der Zielgruppe in genau diese Situation geraten werden, sind die Positionen, die die Figuren im Konfliktszenario einnehmen, glaubwürdig. Sie sind der Lebenswelt der Teilnehmer entnommen und bieten von daher Möglichkeiten zu Wiedererkennung und Identifikation. Kemal ist ein Sympathieträger, er ist interessant (Streetdance) und loyal in Bezug auf seine Familie, gerät aber durch die Anforderung, gegen seinen Wunsch einer arrangierten Ehe zustimmen zu sollen, in Konflikt mit dieser. Auch wenn er mehr Freiheiten zugestanden bekommt, als wenn er ein Mädchen wäre, muss Kemal für seine sexuelle Selbstbestimmung kämpfen, deutlich mehr als dies für die Mehrheit der Jungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft der Fall wäre. Ein empathischer Zugang zu seiner Situation kann für Jungen eventuell ein Ansatzpunkt sein, sich auch für die Problematik der Situation von Mädchen in dieser Lage sensibilisieren zu lassen, denen die Geschlechterrollenerwartungen ja einen noch kleineren Spielraum lassen.

In der Konfliktsituation entscheidet Kemal spontan, die Eltern mit seiner Liebe zu einem deutschen Mädchen, mit dem er schon lange zusammen ist, zu konfrontieren. Sein erster Impuls ist also, sich offensiv zu wehren. Damit wird das Szenario gleich in der Ausgangssituation in eine handlungsorientierte Richtung gelenkt. Günstig sind dabei zwei Faktoren: Zum einen ist die Front der Kontrahenten nicht hermetisch, weil sie zwar alle für eine arrangierte Ehe sind, in Bezug auf seine Liebe Patrizia aber nicht gleichermaßen ablehnend. Während der Vater strikt gegen jede voreheliche Beziehung ist, findet der Onkel diese nicht weiter tragisch, solange daran keine Lebensperspektive geknüpft wird (Zitat: „Aber deutsche Frauen heiratet man nicht.“). Die Mutter ist sich bewusst, dass ihr Sohn auch anderen kulturellen Einflüssen ausgesetzt ist und kann ihn in diesem Kontext „ein bisschen

verstehen“, auch hier ist die Grenzlinie die Frage der Lebensperspektive.

Zum anderen gibt es in der Person der Mutter seines besten Freundes (Laila) eine migrantische Position, die selbst Kritik an der Praxis arrangierter Ehen äußert. Sie ist nach vielen Jahren, in denen sie und ihr Mann sich in einer Ehe gequält haben, *einvernehmlich* geschieden. Hier wird der Konflikt also in die Eigengruppe getragen und kann nicht einfach als Gegensatz zwischen „uns“ und „den Deutschen“ externalisiert und damit entschärft werden. Auch wird deutlich, dass es die Eltern mit der arrangierten Hochzeit durchaus gut meinen (Mutter: „Wir haben eine ausgezeichnete Frau für unseren Sohn ausgesucht. Sie ist schön und ihre Familie hat einen guten Namen. Man kann lernen, sich zu lieben.“), während Laila arrangierte Ehen aus eigener Erfahrung (also auch aus gutem Grund) grundsätzlich ablehnt („... Ich finde, dass man nur aus Liebe heiraten sollte, Traditionen hin oder her.“). Es gibt also einen echten Wertekonflikt *innerhalb* der Community.

Weitere Unterstützung bekommt Kemal von seiner deutschen Freundin, die zu ihm hält, sich aber mit den Wertvorstellungen von Kemals Familie nicht auskennt. Außerdem gibt es noch den gemeinsamen Streetdance-Lehrer Thomas, der die Position der individuellen Persönlichkeitsrechte vertritt. Auch wenn diese beiden Figuren sicher kein relevantes Standing gegenüber der Familie Kemals haben werden, müssen Teilnehmer in dieser Rolle Positionen vertreten, die die individuellen Rechte befürworten.

Das große Thema, das auf der Folie dieses Konfliktszenarios anhand einer Kontroverse zu arrangierten Ehen verhandelt wird, ist also das der Selbstbestimmung im Allgemeinen und der sexuellen Selbstbestimmung im Besonderen.

4. Konfliktszenario zum Thema einer ‚Liebesgeschichte‘ - die Mädchenversion

Setting: Die 17-jährige Sherin macht eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau im 1. Ausbildungsjahr. Sie wohnt noch zu Hause und ist seit einem halben Jahr in den 19-jährigen Stefan verliebt. Sie haben sich im Jugendclub kennen gelernt, in dem Sherin jeden Mittwoch zum Mädchentanzkurs geht. Sherins Eltern haben ihr die Teilnahme nur erlaubt, weil an dem Kurs keine Jungs teilnehmen und die Mädchen einen Teil des Jugendclubs an diesem Tag nur für sich haben. Stefan ist der Sohn von der Tanzlehrerin Frau Graf, der seine Mutter häufig vom Tanzkurs abholt. Dabei haben sich Sherin und Stefan kennen gelernt und ineinander verliebt. Seither verbringen sie soviel Zeit wie möglich miteinander, ohne dass jemand etwas bemerkt. Vor zwei Monaten haben sie sich auch zum ersten Mal geküsst. Sherins sehr traditionell eingestellte Eltern dürfen auf keinen Fall etwas von der Beziehung ihrer Tochter erfahren. Nun hat ein Nachbar Sherin und Stefan Händchen haltend in einem Park gesehen. Er ist sofort zu Sherins Eltern gegangen und hat sie über seine Beobachtung informiert.

Rollen: Neben der Hauptakteurin Fatma gibt es die sie unterstützenden Rollen Stefan, ihr Freund, ihre beste Freundin und die Tanzlehrerin Frau Graf. Fatma gegenüber stehen die Rollen ihres Vater, ihrer Mutter und des Nachbarn der Familie.

Pädagogisches Potential des Konfliktszenarios

Das Konfliktszenario im Mädchensetting zum Liebeskonflikt kann als sehr realistisch gelten. Etwas fragwürdig mag die Behauptung sein, dass Stefan, der deutsche Freund Sherins, seine Mutter immer von der Arbeit abgeholt habe. Sie dient aber der „Entlastung Sherins“, weil sie das Kennenlernen des Jungen als ohne ungehöriges Verhalten ihrerseits zustande gekommen legitimiert. Von diesem Kunstgriff abgesehen haben Setting und Rollenbeschreibungen eine sehr hohe Glaubwürdigkeit und sind in der Lebenswelt der potentiellen Teilnehmerinnen verankert.

Die Rollen der Protagonistin Sherin, aber auch die ihrer Freundin Dilek bieten Möglichkeiten zu Wiedererkennung und Identifikation; was diesen beiden im Konfliktszenario geschieht, könnte jeder geschehen. Beide sind Sympathieträgerinnen, Empathie für sie und ihre Probleme liegt nahe. Sherin hat sich gegen den Willen ihrer Familie verliebt und dies auch gelebt. Mit Blick auf die Zielgruppe und mögliche Gruppendynamiken ist für

die Anlage der Rolle als „akzeptabel“ dabei wichtig, dass Sherin keine ist, die im Urteil der Mädchen selbst „zu weit“ gegangen ist. Sie hat also im Gegensatz zu Kemal im Jungenszenario mit ihrem Freund keinen Sex gehabt, sondern nur geküsst und Händchen gehalten.

Zu den großen Themen, die auf der Folie des Konfliktszenarios verhandelt werden, gehören ganz zentral die tradierten geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und ihr Konfliktieren mit dem Recht auf sexuelle Selbstbestimmung. Dies wird angesprochen, wenn Sherins Recht auf freie Partnerwahl und ihr Recht, über Zeitpunkt und Form möglicher sexueller Aktivitäten selbst zu entscheiden, durch Vater, Mutter und Nachbarn in Abrede gestellt wird. Explizit thematisiert wird dabei, dass sich alle GegenspielerInnen zur Legitimation ihrer Auffassungen auf die Bedeutung der Tradition und der Familienehre berufen. Über die Positionierung der Mutter wird das Thema der generellen Ablehnung eines „Deutschen“ als Partner für die Tochter eingebracht, das Thema Zwangsverheiratungen taucht auf, wenn der Vater zwecks Wiederherstellung der Familienehre mit dem Gedanken

an eine Zwangsehe für seine Tochter spielt. Darüber hinaus wird Sherins Recht auf Freizügigkeit verletzt, weil sie durch den Vater mit Hausarrest und Umgangsverbot mit ihrem Freund belegt wird. Implizit schwingt bei allen drei GegenspielerInnen mit, dass sie einen starren, an tradierten Geschlechterrollenerwartungen ausgerichteten Lebensentwurf für Sherin vorsehen und keine Abweichung dulden. Dies behindert Sherins Recht auf Selbstbestimmung und freie Entfaltung der Persönlichkeit.

Zwei weitere wichtige Aspekte der Lebenswelt der TeilnehmerInnen werden thematisiert: Mit der Figur des Nachbarn wird die Rolle des sozialen Drucks deutlich, unter dem die ganze Familie in Bezug auf alle zu verhandelnden Themen des Konfliktszenarios steht.

Ein anderer Aspekt, der z.B. in der Diskussionsphase des Spiels problematisierbar wäre, ist das sehr lebensnahe Verhalten der Figuren Dilek und Sherin, die angesichts autoritärer Familienverhältnisse und im Gefühl von Respekt für ihre Eltern so lange wie möglich keinen offenen Konflikt führen, sondern ein ausgeklügeltes System der Heimlichkeiten pflegen, in dem Dilek als Freundschaftsdienst für Sherin deren Treffen mit ihrem Liebsten deckt.

Schwierig an der Konstruktion des Szenarios erscheint, dass durch die Rollenbeschreibungen die Möglichkeiten eines Empowerments sehr schwach angelegt sind. Darüber hinaus sind, wenn die SpielerInnen die Rollen den Vorgaben entsprechend füllen, die aus pädagogischer Perspektive problematischen Statements sehr dominant und ja auch nichts Neues für

die Zielgruppe. Obwohl von der Anzahl her die Pro- und Contrapositionen ausgeglichen sind, hat die Contraseite ein deutliches Übergewicht. Vater, Mutter und Nachbar sind sich in allen entscheidenden Punkten einig, hier gibt es keinen inneren Widerspruch, an dem angesetzt werden könnte. Eine Unterstützung für die Liebe, die sich auf die Verteidigung der Rechte Sherins bezieht, kommt genau genommen nur von außen und noch dazu von deutscher Seite, wenn z.B. Frau Graf, Mutter des Freundes, sagt: „Ich finde die Einstellung von Sherins Eltern unverantwortlich. Sherin hat das Recht, selber darüber zu bestimmen, wen sie mag und mit wem sie Zeit verbringen möchte“. Ihrem Sohn kann man die gleiche Haltung unterstellen, es wird aber explizit darauf hingewiesen, dass er von den Werten und Traditionen der Familie Sherins keine Ahnung hat. Beide haben in Bezug auf die Familie Sherins kein gutes Standing.

Es bleibt für eine Empowerment-Strategie Dilek, die beste Freundin, die immerhin den kulturellen Hintergrund der KontrahentInnen teilt, als junges Mädchen aber in einer schwachen Position ist. Zudem hat sie Angst, dass herauskommen könnte, dass sie die Eltern von Sherin häufig belogen hat, sie hat also selbst etwas zu verlieren, im schlechten Fall droht Entsolidarisierung. Ihre Motivation zu helfen ist Freundschaft, nicht aber die Überzeugung, dass Sherin für ihr Recht kämpfen muss, denn sie selbst hätte sich gar nicht getraut einen Freund zu haben. Sowohl auf der Ebene der Verteilung der Machtpositionen als auch auf der Ebene der wertgebundenen Überzeugungen sind Sherins VerteidigerInnen also vergleichsweise schlecht aufgestellt.

5. Konfliktszenario zum Thema ‚Nahostkonflikt und seine Präsenz hier vor Ort‘

Jungenversion und Mädchenversion sind beim Setting zum Nahostkonflikt gleich. Allein die Vornamen werden ausgetauscht. Elias heißt dann Nirit und Ahmed heißt dann Amal.

Setting: Die 16-jährigen Elias und Ahmed sind seit der 1. Klasse beste Freunde und verbringen viel Zeit miteinander. Sie besuchen die 10. Klasse einer Berliner Gesamtschule. Elias' Eltern kommen aus Haifa in Israel. Vor 20 Jahren sind sie nach Deutschland gekommen. Elias wurde in Berlin geboren. Ahmed kam ebenfalls in Berlin zur Welt. Seine Eltern sind vor 17 Jahren aus dem Libanon nach Deutschland geflohen. Sie sind Palästinenser. Bisher war es für die beiden kein Problem, dass Elias Jude und Ahmed Palästinenser ist. Auch die Eltern wissen von der Freundschaft zwischen den Jungen. Ahmed und Elias haben viele gemeinsame Interessen. Über die Situation im Nahen Osten diskutieren sie hin und wieder. Sie wissen aber, dass sie unterschiedliche Meinungen haben und versuchen, ihre Freundschaft dadurch nicht zu stören.

Als Elias vor einigen Wochen in der Stadt unterwegs war, traf er zufällig auf eine riesige Demonstration. Es waren Libanon- und Hisbollahfahnen zu sehen und viele Menschen hatten Palästinaschals und Palästinafahnen dabei. Die Leute wirkten sehr aufgeregt und riefen lauthals „Freiheit für Palästina“ und „Tod Israel“. Eine Israelfahne wurde verbrannt. Elias erschrak, da die Demonstration sehr aggressiv wirkte. Als er schnell an der Demonstration vorbei laufen wollte, erkannte er plötzlich seinen Freund Ahmed in der Menge. Die beiden schauten sich direkt ins Gesicht. Dann drehte sich Ahmed weg und lief mit der Demonstration weiter. Die beiden treffen sich am nächsten Tag in der Schule. Es kommt zum Streit.

Rollen: Die Rollen im Nahost-Setting sind anders als bei den vorherigen Settings aufgeteilt. Es gibt zwei Hauptakteure, die sich gleichberechtigt gegenüber stehen. Beiden Akteuren sind zwei Rollen zugeordnet, die aus der Familie oder aus dem Verwandtenkreis kommen. Neben *Elias* gibt es seine *Mutter* und seinen *Opa* und neben *Ahmed* gibt es seinen *Vater* und seine *Tante*. Diese beiden unterstützenden Rollen vertreten unterschiedliche Auffassungen, jeweils eine pro- und eine contra-Meinung, ob eine Freundschaft zwischen den beiden möglich ist. Zusätzlich gibt es eine neutrale Rolle, die Rolle des Geschichtslehrers.

Pädagogisches Potential des Konfliktszenarios

Das zentrale pädagogische Instrument und damit das größte Potential des Konfliktszenarios zum Nahostkonflikt ist der Perspektivwechsel, den einige TeilnehmerInnen der Zielgruppe vollziehen müssen, wenn sie sich auf die Vorgaben der Rollen des Settings einlassen. Er ist dadurch angelegt, dass drei jüdische Rollen im Spiel zu besetzen sind und demgemäß aus verschiedenen „jüdischen“ Perspektiven im Freundschaftskonflikt argumentiert bzw. zu allgemeinen Themen des Nahostkonfliktes Stellung genommen werden muss. So muss beispielsweise in der Rolle des jüdischen Opas, der seine Frau bei einem Selbstmordanschlag in Israel verloren hat, die Position bezogen werden, dass die „Mauer“⁹ begrüßenswert

sei.

Um durch die spielerische Übernahme einer israelischen Perspektive tatsächlich einen „Aha“-Effekt auslösen zu können, ist allerdings Voraussetzung, dass sich die TeilnehmerInnen im Alltag tatsächlich mit der palästinensischen Seite des Konflikts identifizieren, sie im Spiel also mit einer Perspektive konfrontiert werden, die ihnen im Alltag durch Parteinahme für die Gegenseite emotional häufig verstellt ist. Ein solcher parteilicher Bezug zur palästinensischen Sache kann gegeben sein, wenn Jugendliche über Familienbande tatsächlich mit der Situation im Nahen Osten verbunden sind. Eine identitäre Bezugnahme kann aber auch bei anderen Jugendlichen vorliegen. Sie ist dann häufig unterfüttert durch den Einfluss arabischer Medien durch religiöse oder politisch-ideologische Haltungen der Community, der sie sich zugehörig fühlen oder auf

⁹ Gemeint sind die Sperranlagen zwischen Israel und Gaza bzw. Westjordanland, deren Existenz und Verlauf politisch umstritten sind. Der viel verwendete Begriff „Mauer“ beinhaltet eine ablehnende politische Positionierung.

die sie sich empathisch beziehen. Für viele arabische und manche türkische TeilnehmerInnen der Zielgruppe dürfte dies gegeben sein.

Eine Stärke des Konfliktszenarios ist, dass die langjährige Freundschaft eines/einer palästinensischen Jugendlichen und eines/einer jüdischen Jugendlichen in Berlin zum Ausgangspunkt genommen wird. Dies verlagert den Konflikt zum einen aus dem fernen Nahen Osten in den Alltag der Jugendlichen hier. Es geht damit primär nicht um den Nahostkonflikt, sondern um die Bedeutung, die dieser Konflikt für sie und ihr Leben hat, bzw. um die Frage, wie wichtig er denn wirklich ist. Weil im Zentrum die Freundschaft steht und deren Wichtigkeit gegen die persönliche Alltagsrelevanz einer Positionierung im Nahostkonflikt abgewogen werden muss, kann es möglich werden, die Deutungen und Bedeutungsaufloadungen des Themas zu hinterfragen.

Darüber hinaus wird mit dem Szenario selbst eine wichtige Positionierung vorgenommen: Freundschaft zwischen PalästinenserInnen und Juden bzw. Jüdinnen ist möglich! Dieser Setzung muss im Bespielen des Szenarios Rechnung getragen werden, und schon dies könnte in manchen Fällen ein Stück Perspektivwechsel sein.

Leider wird eine Positionierung für die Freundschaft bei den UnterstützerInnen, außer vom deutschen Lehrer, nur von der jüdischen Mutter, nicht aber in gleichem Maße auch von palästinensischer Seite vertreten. Eine palästinensische Position, die die Verletzung von Elias/Nirit anerkennt und sich für die Freundschaft deutlicher als Ahmeds Vater stark macht, wäre eine Chance auf einen weiteren Perspektivwechsel gewesen, der den Konflikt ins Innere des palästinensischen Lagers getragen hätte. Ein wichtiges Thema im israelisch-

palästinensischen Konflikt ist das der ideologischen Opferkonkurrenz, das im Raum steht, unabhängig davon, ob reales Leiden explizit thematisiert wird. Die Gewichtung des Leidens auf beiden Seiten ist daher für die Zielgruppe ein sensibles Thema, zumal häufig die Überzeugung besteht, die deutsche Mehrheitsgesellschaft schenke (z.B. wegen der deutschen Geschichte) einseitig nur dem Leiden auf israelischer Seite Aufmerksamkeit. Entsprechendes gilt für die „Schuldfrage“. In diesem Zusammenhang könnten einige der gewollten Asymmetrien des Settings als Signal durchaus problematisch sein: Während das Leiden auf jüdischer Seite durch konkret benannte biographische Erfahrung präsent ist (der Opa ist Überlebender des Holocaust, seine Frau starb durch einen Selbstmordanschlag, die Mutter ist Tochter des Auschwitzüberlebenden), werden konkrete biographische Leiderfahrungen der palästinensischen Seite nicht benannt. Lediglich über die Tante erfährt man: „Tante, lebt im Libanon, ist Palästinenserin“, einen Satz zu ihrem konkreten biographischen Bezug zur so genannten „Nakba“ gibt es nicht. Dagegen werden politisierte (Ahmet „...“, dass Israel kein Recht hat, den Palästinensern das Land wegzunehmen.“) oder ideologische Positionen (Palästina als „heiliges Land der Muslime“) angeführt. Für diese Gestaltung der Rollen spricht möglicherweise, dass das palästinensische Leid in der Zielgruppe ohnehin überrepräsentativ präsent ist und als zentraler Anknüpfungspunkt für antisemitische Propaganda genutzt wird,¹⁰ während die jüdische Leidensgeschichte nicht entsprechend anerkannt, relativiert oder sogar geleugnet wird.

Soweit das pädagogische Angebot, in einer der jüdischen Rollen einen Perspektivwechsel zu vollziehen, angenommen wird, bietet die explizite Benennung jüdischen Leidens auch einen wichtigen Anreiz zu dieser innerhalb der Zielgruppe vernachlässigten Sichtweise.

¹⁰ In den Teilnehmenden Beobachtungen konnte diese Einschätzung teilweise bestätigt werden (s.u.).

III. Die Erprobungsphase

KooperationspartnerInnen der KIgA e.V. in der Erprobungsphase des Projekts „Demokratie lernen“ waren drei Jugendeinrichtungen in Berlin-Kreuzberg sowie eine Eigengruppe der KIgA. Fast alle Maßnahmen wurden in den Räumlichkeiten der Träger durchgeführt, lediglich die Anwendung mit der KIgA-Eigengruppe und eine weitere Anwendung fanden in den Räumen der KIgA statt.

In der Durchführungsphase zwischen dem 2. 11. 2006 und dem 2. 12. 2006 fanden 13 Anwendungen mit Jugendgruppen statt, bei denen jeweils ein Konfliktszenario erprobt werden konnte. Alle Anwendungstermine wurden mittels Teilnehmender Beobachtung vom Evaluationsteam begleitet und ausgewertet. Bei den Jugendgruppen handelte es sich um zwei Mädchengruppen, zwei Jungengruppen und zwei gemischtgeschlechtliche Gruppen. Leider konnten aber nur in einer Jungengruppe und in einer gemischten Gruppe tatsächlich alle drei Teilmodule des Rollen- und Brettspiels angewendet werden. Für eine Mädchengruppe gelang dies trotz erheblicher Bemühungen des pädagogischen Teams schlussendlich nicht mehr. Zusätzlich gab es auch in diesen beiden „vollständigen Anwendungen“ von Mal zu Mal eine erhebliche Fluktuation in der Gruppenzusammensetzung. Aus Sicht der Evaluation war dies zwar bedauerlich, weil sich so zur Frage des Zusammenwirkens der Einzelmodule kaum Schlüsse ziehen ließen. Gleichwohl spiegelt aber diese Diskontinuität und permanente Unsicherheit darüber, ob¹¹ und in welcher Situation das Team die Gruppe zur aktuellen Anwendung vorfinden wird, typische Arbeitsbedingungen in der offenen Jugendarbeit wider. Retrospektiv lässt sich sagen, dass die Ergebnisse der Evaluation damit letztlich sehr realitätsnah gewonnen werden konnten.

Insgesamt wurde das Modul zum Autoritätskonflikt dreimal angewendet: mit einer Jungengruppe (mit sieben Teilnehmern), einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe (mit sieben TeilnehmerInnen) und einer Mädchengruppe (mit acht TeilnehmerInnen). Das Modul zum Konflikt um eine Liebesbeziehung konnte insgesamt fünfmal durchgeführt werden: in zwei Jungengruppen (mit sieben bzw. fünf Teilnehmern), in zwei gemischtgeschlechtlichen Gruppen (mit sieben bzw. fünf TeilnehmerInnen) sowie in einer Mädchengruppe (mit acht TeilnehmerInnen). Das Szenario zum Nahostkonflikt wurde fünfmal erprobt: in zwei Jungengruppen (mit vier bzw. fünf Teilnehmern) und einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe (mit fünf TeilnehmerInnen). Darüber hinaus kamen zwei Termine mit Mädchengruppen zustande. Bei einem dieser Termine konnte das Modul durchgespielt werden (mit fünf TeilnehmerInnen). In der anderen Gruppe (mit sechs TeilnehmerInnen) verweigerten sich die Mädchen dem Spiel, nachdem das Setting bekannt war. Die anschließende Diskussion über ihre Gründe und ihre Positionen zum Themenkomplex hatten Parallelitäten zur Diskussionsphase des Moduls und wurden ebenfalls ausgewertet.

Bei 12 von 13 Anwendungen war es möglich, direkt im Anschluss an die Maßnahme mit den TeilnehmerInnen teilstandardisierte Befragungen durchzuführen.

1. Erfahrungen aus den Anwendungen des Brett- und Rollenspiels „Demokratie lernen“

Zum Zeitpunkt der Konzeption dieses Texts plante das pädagogische Entwicklungsteam, das Modul zu

¹¹ Ein erster Termin entfiel, weil zum verabredeten Zeitpunkt nur ein Teilnehmer erschien. Erfreulicherweise konnte der Termin später nachgeholt werden und schließlich kam sogar ein vollständiger Anwendungszyklus mit der zunächst nicht angetroffenen Gruppe zustande.

Autorität nicht in die Endfassung des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“ aufzunehmen. Daher liegt auch der Schwerpunkt der weiteren Ausführungen in diesem Artikel auf den beiden Modulen zum Liebeskonflikt und zum Nahostkonflikt.

Aufgrund der begrenzten Anzahl der Anwendungen und der befragten Jugendlichen lässt sich keine verallgemeinerbare Aussage über die Wirkung der Anwendungen treffen. Dennoch ergeben sich in der Auseinandersetzung mit dem durch Teilnehmende Beobachtung der Anwendungen gewonnenen Material Hinweise auf mögliche Prozesse, die durch die Maßnahme angestoßen werden können. Um einen Einblick in die Chancen und Schwierigkeiten zu geben, die bei der Erprobung der Settings von „Demokratie Lernen“ sichtbar wurden, sollen im Folgenden ausgewählte Verläufe und Momentaufnahmen vorgestellt werden.

2. Konfliktszenario Liebeskonflikt

Das Modul „Liebeskonflikt“ wurde für eine Zielgruppe konzipiert, die in Bezug auf den Themenkomplex auf mehreren Ebenen starken gesellschaftlichen Zwängen und Anforderungen ausgesetzt ist. Einerseits vertreten Familien und Migrationscommunity häufig traditionelle bis bisweilen stark repressive Geschlechterrollenbilder, die von Mädchen und Jungen in unterschiedlicher Weise die Unterordnung unter vorgegebene Verhaltensnormen einfordern. Dies ist verbunden mit einem ausgeprägten System sozialer Kontrolle, das nicht nur von Erwachsenen aufrechterhalten wird. Auch die Jugendlichen selbst sind auf vielfältige Weise darin verwoben. Dabei spielen nicht nur Druck und Repression, sondern auch Anerkennung, Privilegien und Sicherheiten eine Rolle. Dies gilt sowohl für das Rollenmodell des „großen Bruders“ und die Dynamiken innerhalb der Peer-Groups als auch für die konflikthafter Identitätsentwicklungsprozesse der jeweils Einzelnen.

Auf der anderen Seite steht die deutsche Mehrheitsgesellschaft, die Sexismus und repressive Geschlechterrollenzuschreibungen selbst erst ansatzweise überwunden hat, sich aber ideell auch in diesem Bereich weitgehend an Gleichheitsprinzipien und individuellen Rechten orientiert. In ihr wurde in der Folge der studentischen Protestbewegungen der sechziger Jahre ein gewisser Grad an liberalen Werten und Umgangsweisen mit Liebe und Sexualität auch für Jugendliche erreicht, der Jugendlichen inzwischen recht große Freiräume gewährt und dies auch von allen Mitgliedern der Gesellschaft einfordert. Hinzu kommen medial und kommerziell produzierte sexualisierende Darstellungen jugendlicher Lebensentwürfe, die auch Jugendliche der Zielgruppe beeinflussen und auch unter Druck setzen.

Gleichzeitig erfahren Jugendliche der Zielgruppe aber vielfältige Diskriminierungen und Rassismus und erleben auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einen ökonomischen Ausschluss, der sie letztlich in Abhängigkeit der Familien und Community-Strukturen bringt und damit den Bruch mit diesen Strukturen als extrem risikoreich erscheinen lässt.

Konfrontiert mit Anforderungen von beiden Seiten des gesellschaftlichen Konfliktfeldes, ohne gesicherte Perspektive in Bezug auf eine eigene unabhängige ökonomische Basis und ohne den Rückhalt einer mehrheitsgesellschaftlichen Anerkennung und Wertschätzung ihrer spezifischen Identität in und zwischen beiden Teilen der Gesellschaft sowie ihrer genau dadurch bedingten besonderen Potentiale bleibt die Auseinandersetzung mit den individuellen Freiheiten versprechenden Werten der Mehrheitsgesellschaft notwendig ambivalent. Eine pädagogische Arbeit mit der Zielgruppe muss diese spezifischen Schwierigkeiten konzeptionell einbeziehen.

2.1. Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft

Die Auseinandersetzung von Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern mit dem Themenkomplex „Liebe“ steht im Zeichen der umfassenden konflikthafter Debatten über Integration, Selbstbestimmung und Vielfalt von konkurrierenden Lebensentwürfen. In den beobachteten Anwendungen wurde sehr deutlich, dass die teilnehmenden Jugendlichen unterscheiden zwischen „unseren“ Werten (d.h. Werten der jeweiligen Community-Identität) und denjenigen Werten, die sie u.a. als Anforderungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft an ihre Adresse erleben und definieren, wie etwa Gleichberechtigung und Gewaltfreiheit. Die Zielrichtung des Moduls, das Selbstbestimmungsrecht auf Gestaltung des eigenen Lebens inklusive der eigenen Sexualität zu stärken, stieß deshalb öfter auf die Hürde einer identitären Abgrenzung gegen diese als „deutsch“ empfundenen Haltungen:

P1¹²: Frage: Dürfen Jungs mehr Intimitäten ausleben als Mädchen?

Thomas/M2: Eigentlich schon, weil Mädchen sollten auf ihre Ehre achten.

P1: Du bist Thomas, du bist nicht du!

Thomas/M2: Ah okay, wenn ich Thomas bin, sag ich, beide sind gleich, also Thomas sagt: Jungs und Mädchen dürfen alles gleich machen, also gibt's keinen Unterschied, weil sie gleiche Rechte haben.

Der männliche Teilnehmer war sich in dieser Jungenanwendung also völlig darüber bewusst, dass die von ihm vertretene Haltung Mädchen weniger Rechte einräumt als Jungen. Für ihn war Gleichberechtigung in Bezug auf sexuelle Selbstbestimmung etwas, was „Thomas“ sagen würde, weil er ein Deutscher ist.

Damit bleibt sexuelle Selbstbestimmung seinem eigenen Selbstentwurf äußerlich, als etwas, das er für sich als nicht gültig oder zutreffend empfand.

Damit verbunden war die Abwertung der „Thomas“ zugeschriebenen Haltungen und damit von „Thomas“ als Symbol für die deutsche Gesellschaft als „unmännlich“ und „weich“. Analog sagte ein Mädchen in einer gemischten Gruppe von Jugendlichen mit türkischem bzw. kurdischem Migrationshintergrund¹³ auf die Frage nach der generellen Möglichkeit, sich in einen deutschen Jungen zu verlieben:

W2: Zu lieb, ist voll langweilig.

Hier fand eine identitäre Homogenisierung von „Deutschen“ bzw. „Türken“ entlang der als unterschiedlich angesehenen Männlichkeitsvorstellungen statt. Dass in dieser gemischtgeschlechtlich durchgeführten Anwendung nicht nur die Jungen selbst, sondern auch Mädchen entsprechende Männlichkeitsvorstellungen äußerten, erschwerte den Jungen zusätzlich eventuell gewünschte Veränderungen gegenüber der von ihnen erwarteten Rolle als „türkischer Junge“.

Der männliche Teilnehmer nahm in dieser Anwendung die Rolle nicht an, sondern distanzierte sich von Anfang an von „Thomas“, indem er sich über ihn lustig machte, ihn als „unmännlich“ diffamierte:

P1: Andere Frage: Wie verhältst du dich, wenn sich ein anderer Junge für deine Freundin interessiert?

Du bist in deiner Rolle – du bist Thomas!

Thomas/M1: Na ja, wenn er es für sich behält, dann ist ja in Ordnung. Aber wenn er versucht sich ranzumachen, dann gibt's Schläge.

(Lachen)

(P1 versucht, J1 die Rolle des Thomas zu erklären)

¹² Die folgenden Gesprächsauszüge aus den Teilnehmenden Beobachtungen der Anwendungen sind anonymisiert und werden wie folgt präsentiert: Zuordnung zu Modul und geschlechtsspezifischer Gruppenzusammensetzung, Rolle des Teilnehmers / der Teilnehmerin, M = männlich, W = weiblich, P = PädagogIn.

¹³ Korrekter müsste auch hier von Jugendlichen mit Familien mit Migrationshintergrund aus der Türkei gesprochen werden, für die Lesbarkeit wird darauf verzichtet.

Thomas/M1: Ist Thomas so nett oder was?

(weiteres Lachen)

Thomas/J1: Ach so ein Thomas müsste ja dann eine Anzeige machen.

(alle lachen)

Die Rolle des Thomas wurde im Verlauf dieser beobachteten Anwendung zum „running gag“: Der Teilnehmer verweigerte sich der Rollenannahme, machte damit bestimmte Männlichkeitsstandards der hier türkischen bzw. kurdischen Community zur Norm. Dies wurde von den Mädchen teilweise unterstützt. Gegenpositionen, die zu einer Diskussion hätten führen können, konnten in diesem Klima nicht formuliert werden. Die Interventionen der Spielleitung, darunter ein männlicher Pädagoge mit türkischem Hintergrund, wurden trotz guter Stimmung weitgehend im „wir“ - „ihr“-Modus diskutiert und von der Gruppe - freundlich - abgewehrt.

Am Beispiel dieser Anwendung lässt sich festhalten, dass die TeilnehmerInnen sich über die Persönlichkeitsrechte, deren Stärkung Anliegen des Moduls ist, durchaus bewusst waren und ihnen auch deutlich war, dass die Umsetzung gleichberechtigungsorientierter Haltungen ihnen einen Zuwachs an Freiheit gewähren könnte. Trotzdem war der implizit wie explizit von den Jugendlichen benannte Orientierungsrahmen für die TeilnehmerInnen dieser Anwendung türkische bzw. kurdische Communities, was insbesondere für die Mädchen unterschiedlich starke Einschränkungen in Bezug auf ihre persönliche Freiheit, gerade im Vergleich mit mehrheitsdeutschen AltersgenossInnen, zur Folge hatte, die ihnen bewusst waren und die auch einen gewissen Leidensdruck bedeuteten.

Um die pädagogischen Ziele des Moduls zum Liebeskonflikt besser erreichen zu können, scheint aus Sicht der Evaluation unter diesem Aspekt von großer Bedeutung zu sein, die gleichberechtigungsorientierten Haltungen und Positionen nicht ausschließlich von mehrheitsdeutschen Rollen vertreten zu

lassen. Stattdessen sollten Rollen, die mit einem entsprechenden migrantischen Hintergrund konstruiert sind, Haltungen wie „freie Partnerwahl“, „gleiche Rechte für alle“, Aufgeschlossenheit gegenüber allen Spielarten von sexueller Orientierung usw. vertreten. Solche Rollen hätten noch stärker das Potential, die angestrebten Konflikte in die jugendliche Zielgruppe nachhaltig hineinzutragen. Es würde den TeilnehmerInnen damit auch die Ausflucht verbaut, solche inhaltlichen Positionen und Haltung derart einfach durch die Konstruktion von „wir“- und „ihr“-Identitäten als „deutsche“ Haltungen zurückzuweisen, um die Auseinandersetzung zu vermeiden. Auch in den migrantischen Communities werden Konflikte um vom jeweiligen Mainstream „abweichende“ Lebensformen geführt. Eine entsprechende Rollengestaltung wäre also ohne Glaubwürdigkeitsverlust für das Setting möglich.

2.2. Geschlechtsspezifik

Zu den inzwischen üblichen pädagogischen Strategien im Umgang mit den Problemlagen von Jugendlichen gehört heute die geschlechtsspezifische Arbeit mit geschlechtshomogenen Mädchen- und Jungengruppen, um die sehr unterschiedlichen pädagogischen Ziele mit den Zielgruppen angemessen bearbeiten zu können. In koedukativen Gruppen wird im Rahmen so genannter geschlechtsbezogener Arbeit versucht, geschlechtsspezifische pädagogische Ziele zu erreichen.

Daher wurden in der Entwicklungsphase des evaluierten Projekts für das Modul zum Liebeskonflikt zwei unterschiedliche Settings entwickelt: Ein Setting für Jungengruppen wurde zweimal erprobt, ein Setting für Mädchengruppen wurde einmal erprobt. Für geschlechtsgemischte Jugendgruppen wurde kein spezielles Setting entwickelt, sondern während der Beobachtungsphase wurde in einer gemischten Gruppe das Jungensetting gespielt, in einer weiteren gemischten Gruppe das Mädchensetting.

2.3. Mädchen stärken!

Im Modul zum Liebeskonflikt ging es einerseits darum, das Selbstbestimmungsrecht von Jugendlichen auf eigene Gestaltung der Liebesbeziehungen gegenüber Eltern und Familie zu stärken. Dies betrifft Mädchen und Jungen. Darüber hinaus ging es um die Problematisierung der patriarchalisch geprägten Dominanzkultur (in diesem Fall innerhalb der migrantischen Communities selbst), die viele Mädchen auch den Jungen gegenüber stark benachteiligt und ihnen elementare Freiheiten verwehrt. Da viele Jungen davon auch profitieren, dies rechtfertigen oder sogar selbst gegenüber Schwestern durchsetzen, muss der Konflikt an dieser Stelle auch zwischen Mädchen und Jungen gemacht werden. Dabei sollte eine verstärkende Homogenisierung entlang der Zweigeschlechtlichkeit, indem verallgemeinernd permanent von „den Mädchen“ oder „den Jungen“ gesprochen wird, vermieden werden.

Die Stärkung der Mädchen in Bezug auf ihre Rechte auf freie Selbstbestimmung über Lebensweise, Sexualität und sexuelle Orientierung hatte deshalb aus Sicht der Evaluation in diesem Modul eine besondere Bedeutung. Im Sinne des wertschätzenden Ansatzes von *Appreciative Inquiry* steht hier deshalb die Frage im Mittelpunkt, ob und unter welchen Bedingungen bei den beobachteten Anwendungen pädagogische Situationen geschaffen werden konnten, bei denen Mädchen Stärkung erfahren konnten.

Der weitestgehende Erfolg konnte hier in der Diskussionsphase einer Anwendung mit einer Mädchengruppe erzielt werden. Die 15 – 19jährigen Teilnehmerinnen spielten unter Einbeziehung einer Sozialarbeiterin die Spielphase sehr ernsthaft und konzentriert. Spiel und Fragenswahl durch die Spielleitung konnten die Teilnehmerinnen darin bestärken, auch heikle Themen in der Gruppe zu diskutieren und sich darin klar gegen die Doppelmoral der ungleichen Rechte für Mädchen und Jungen zu positionieren:

W3: *Das kommt auch immer auf die Einstellung von den Jungs an, mit denen man zusammen ist, oder, wie ich das sehe, ganz viele Jungs, sind so, ja wenn das keine Jungfrau ist, dann ist sie gleich dreckig, in ihren Augen. Und dann gibt's ganz wenig, die sagen, ist egal, ich liebe dich, ich akzeptiere dich, so wie sie ist, und davon findest du vielleicht einen von hundert oder so. Das ist so, das lernen die von ihren Eltern auch automatisch, die Jungs. Ich weiß nicht, wir Mädchen haben in der Hinsicht schon bisschen mehr verändert, wir akzeptieren das, wir finden das o.k., also ich zumindest. Und dann finde ich es immer schade, dass die Jungs sich darin nicht verändern, weil die verbinden das immer gleich mit, die ist dreckig, sie ist eine...*

P2: *Und wie sehen diese Jungs das für sich selbst?*

W3: *Na, die finden das o.k. für sich, weil die sind ja Männer, wenn sie's machen. Das ist so bei, das ist, dann sag ich immer, weil ich hab schon mal eine Diskussion, da hab ich mit einem muslimischen Jungen mich unterhalten, und der hat mit einem muslimischen Mädchen geschlafen und hat sich dann später von ihr getrennt. Und ich mein zu ihm so: Wenn Du der Meinung bist, ein muslimisches Mädchen muss Jungfrau bleiben, warum lässt Du Dich dann auf eine ein? Das ist das Problem. Und dann war er ruhig. Weißt Du genau das ist es: Ihr wollt doch ein jungfräuliches Mädchen heiraten, dann müsst Ihr doch aber entweder selber Jungfrau bleiben oder gar nicht Euch auf solche Dinge einlassen. Das ist einfach so. Die tun einfach das, was die Eltern ihnen sagen, genau das gleiche wie zum Beispiel ich muss den großen Bruder spielen, ich muss aufpassen, dass meine Schwester dies und das nicht macht, das lernen die alles von den Eltern, ich finde, das fängt alles bei den Eltern an. Wenn die Eltern nicht ein bisschen moderner mit der Zeit mitgehen...*

W1: *Nein, nicht bei den Eltern. Bei den Freunden. Guck mal, wenn die sagen, ey, ich hab Deine Schwester da und da gesehen.*

Der Lebensweltbezug des Settings fand hier eine weitere Bestätigung auch

durch eigene Erfahrungen mit sozialer Kontrolle durch Nachbarn oder Freunde. Während im Setting der Nachbar Auslöser des Konfliktszenarios ist, beschrieb ein Mädchen hier die Folgen einiger Interventionen von Freunden ihres jüngeren Bruders:

W1: Die haben mich sehr oft auf der Straße telefonieren gesehen, ja Deine Schwester telefoniert auf der Straße, mit wem redet sie, und keine Ahnung. Dann sofort, mein Bruder hat anfangs immer gar nichts gesagt, nach dem zehnten Mal aber, dann hat er auch schon gefragt und hat dann meiner Mutter Bescheid gesagt, also Mama, die Jungs fragen schon, also wer war denn dieser Junge mit ihr, oder mit wem telefoniert sie jeden Tag, und ich höre es jedes Mal, jedes Mal, weil ich so oft telefoniere, und was soll ich machen... das kommt eigentlich auf die Freunde drauf an. Mein Bruder, wenn die ihn nicht ansprechen und mich sehen würden, er sieht mich auch jeden Tag telefonieren, aber er sagt nichts, aber es kommt auf die Freunde drauf an.

W3: Nicht nur auf die Freunde, auch auf die Erziehung, also das ist meine Meinung. ... Wenn ich anders erzogen werde, zum Beispiel, dass es o.k. ist, dass meine Schwester einen Freund hat, dann vertrete ich ja auch so meine Meinung, das ist es mir egal, was meine Freunde sagen, außer wenn er beeinflussbar ist. Ich finde, es hat beides damit zu tun, Erziehung und Freunde. Zum Beispiel bei meinem Bruder, er ist jünger als ich, er ist zwar größer und breiter, und dann spielt er halt immer, will er immer den großen Bruder spielen. Aber meine Eltern erlauben es ihm nicht, die haben ihm gar nicht diesen Weg freigegeben. Das hat gar nichts mit älter oder nicht älter zu tun, das hat einfach damit zu tun, er ist ein Mensch, ich bin ein Mensch, ich kann mich verlieben, er kann sich verlieben, darum geht es einfach. Und er hat einfach kein Recht, mir zu verbieten und mir zu sagen, was ich zu tun habe und was nicht.

In dieser Anwendung war es möglich, eigene Rechte begründende Positionen zu entwickeln und zu formulieren, ohne dass das kontrollierende Verhalten des sozialen Umfelds der Mädchen gerechtfertigt werden musste. Dies gelang vor allem

dadurch, dass die Mädchen, die bereits eigene Erfahrungen mit einschränkendem Verhalten durch Eltern, Brüder oder andere Freunde oder Verwandte machen mussten, sich im geschützten Rahmen der Mädchengruppe darüber austauschen konnten, warum sie mit solchen Verhaltensweisen nicht einverstanden waren und wie mögliche Umgangsweisen mit der Situation aussehen könnten. Nur in dieser Anwendung wurde explizit eine – sehr wichtige - Forderung an Jungen erhoben: Ein Junge solle nicht nur die Meinung zu haben, dass die eigene Schwester einen Freund haben dürfe, sondern dies auch gegenüber dem sozialen Umfeld vertreten.

Auch Homosexualität und Homophobie konnten in dieser Anwendung thematisiert werden, ohne dass es zu Abwehr oder diskriminierenden Äußerungen kam.

W1: Zum Beispiel in unserer Klasse gibt es zwei Jungs, die sind halt anders als die anderen, ziehen sich auch anders an, aber die sind nicht schwul. Aber jeder nennt die immer so, ja die beiden sind schwul...

P2: Also das wird auch als Schimpfwort dann benutzt?

W2: Ja, Du Schwuli, und so...

W1: Genau, das ist zum Schimpfwort geworden, schwul, lesbisch, obwohl das eigentlich gar kein Schimpfwort ist.

Dieses Gespräch wäre in einer gemischten Gruppe aufgrund des starken Drucks auf Jungen in Gruppen, sich gegenüber Homosexualität abzugrenzen, kaum möglich gewesen. In dieser Mädchengruppe konnte trotz einiger Schwierigkeiten der Mädchen, sich Familienangehörige oder die eigenen Kinder als schwul oder lesbisch vorstellen zu können, in relativ solidarischer Weise über Schwule und Lesben gesprochen werden: Die Mädchen stellten übereinstimmend fest, dass es schwer wäre, im ihrem Wohnumfeld als Schwuler oder als Lesbe offen aufzutreten, auch wenn berichtet wurde, auch arabische oder türkische schwule Paare schon im Kiez gesehen zu haben. Alle Mädchen kannten mindestens einen schwulen Mann und konnten etwas benennen, das sie an ihm schätzten.

In der Anwendung konnten auch Perspektiven für alternative mögliche Lebensformen jenseits von Heirat aufgezeigt werden, indem die Spielleiterinnen die Möglichkeit ins Spiel brachten, dass auch Mädchen allein oder mit FreundInnen in eine eigene Wohnung ziehen könnten, dass also Heirat nicht der allein mögliche Weg aus der Familienwohnung heraus sei. Damit wurde ein Beitrag zur Erweiterung der möglichen Handlungsoptionen der Mädchen geleistet.

In dieser Anwendung konnten selbstbewusste Mädchen auch den Entwicklungsstand vieler Jungen realistisch einschätzen:

W3: Ich finde, die Mädchen sind irgendwie viel weiter bei diesem Thema gekommen, viel weiter...

W1: Ja bei den Mädchen...

W3: ... die sind viel offener, verteidigen sich, lassen sich nicht fertig machen...

Ich finde, die Jungs sind eher ein bisschen weniger, die brauchen wirklich noch ein bisschen, bis die erstmal so weit sind.

In der geschlechtshomogenen Mädchengruppe konnte die lebensweltnahe Konstruktion des Settings erfolgreich zur Schaffung einer Atmosphäre beitragen, in der die Mädchen intensiv über für sie wichtige, jedoch oft heikle Themen in Bezug auf Liebe und Sexualität sprechen konnten und auch weitergehende Fragen der Spielleitung annehmen konnten. Dabei konnten die Teilnehmerinnen in den Anteilen ihrer Haltungen, die das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung gegenüber tradierten geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen vertreten, gestärkt werden. Unabhängig vom Kräfteverhältnis im Setting hat für diese Mädchengruppe der Gesprächsanreiz des Themas funktioniert und konnte in der Interaktion mit den Pädagoginnen punktuell auch im Sinne einer Empowerment-Strategie genutzt werden.

2.4. Jungen sensibilisieren!

Erwartungen bezüglich der Jungen waren im Modul zum Liebeskonflikt, dass es möglich sein sollte, die häufig explizit vertretene Doppelmoral in Bezug auf Mädchen und deren Recht auf selbstbestimmter Sexualität zu problematisieren und Jungen für gleiche Rechte von Mädchen und Jungen zu sensibilisieren. Dies gestaltete sich jedoch bei allen Anwendungen als schwierig. In der Anwendung mit einer Jungengruppe wurde das Konfliktszenario um die Liebesbeziehung zwischen Kemal und Patrizia kaum angenommen und auch der darin enthaltene Angriff auf das Selbstbestimmungsrecht von Kemal im Konfliktszenario des Settings ergab keinen Anknüpfungspunkt, weil kein empathischer Bezug zur Rolle aufgebaut wurde.

Dafür stiegen die Teilnehmer umso intensiver in die Diskussion ein, als durch eine Fragekarte die Frage aufgeworfen wurde, ob Jungen mehr Intimitäten ausleben dürften als Mädchen. Dabei fiel es den Jungen teilweise schwer, innerhalb der Rollenvorgaben zu argumentieren, wenn es um die Frage ging, ob Mädchen und Jungen Sexualität gleichermaßen leben dürften. Das für die Jugendlichen aufregende Thema motivierte neben ernsthaften Beiträgen auch zu Provokationen, „jokes“ und sexistischen Kommentaren:

P1: Gemeinsame Diskussionsfrage: Wenn Jungs wechselnde Freundinnen haben, ist das irgendwie ok, finden viele cool, aber wenn Mädchen so was haben, gelten sie als Schlampe.

(P1 ermahnt noch einmal, in der Rolle zu reden.)

Laila/M7: Es ist egal, wenn ein Mädchen viele Freunde haben will, soll sie das machen, genauso wie ein Junge, soll er das machen, ist doch sein Leben. Ich bin leider die Mutter und das ist meine Rolle.

Vater/M6: Sie darf viele Freunde haben, fertig.

Patrizia/M5: Also Jungs haben eben mehrere Dinge oder so, keine Ahnung was ich sagen soll

Kemal/M4: Es ist einfach so, weil es hat sich eingebürgert, dass ein Mädchen eine Schlampe ist, wenn sie mit vielen Jungs geht, ein Junge ist cool. Das ist falsch, aber viele Menschen gehen danach. Es ist ja auch falsch, dass in Israel Krieg ist, trotzdem sagen viele Leute, das ist richtig so.

P1: Weißt du wie viele Jungs Patrizia schon hatte?

Kemal/M4: Ich weiß, dass sie Jungfrau war, weil ich hab sie ja nicht zurechtgebumst (Gelächter)

Kemal/M4: Nein, weiß ich nicht, könnte sein, dass sie – in Augen anderer - auch eine Schlampe ist, aber ich sehe Mädchen eigentlich nicht als Schlampe, wenn sie mit anderen Jungs schläft

Mutter/M3: Mädchen müssen sauber bleiben und ihren Ruf gut vertreten, wenn die mit Jungs gehen, verletzen sie den Ruf der Familie und gelten nicht mehr als saubere Mädchen aber bei Jungs ist es ein bisschen anders.

Kemal/M4: Ich möchte was sagen. Also die Jungs dürfen das machen, ja?! Und Mädchen nicht, ja?! Aber wenn Mädchen das nicht machen sollen, mit welchen Mädchen sollen Jungs dann was machen?

M?: Ja, Mann, ich schwöre!

Kemal/M4: Dann müssen Jungs ja was mit Jungs machen!

M?: Ja, ey, da hat er recht!

Kemal/M4: Irgendeine Schlampe muss es doch geben, wir müssen doch ficken! (Durcheinander)

verschiedene Sprecher: Wir müssen alle Mädchen zu Schlampen machen! - Wir müssen doch ficken! - Es gibt auch Tiere!

(Durcheinander)

TN fordern: Ey lass mal weitermachen!

Thomas/M2: Ich finde Mädchen sollten schon machen, wenn sie wollen, aber sie sollten es nicht übertreiben. Sie suchen einen festen Freund und dann machen sie. Und umgekehrt bei den Jungs auch. Also man soll sich ein Mädchen aussuchen und dann dabei auch an Liebe und Heiraten denken und erst dann können die Geschlechtsverkehr haben. Wenn es dann nicht klappt, war es Schicksal.

Im Rahmen dieser Gruppendiskussion wurden auch ernsthafte Fragen aufgeworfen: Wie sollen z.B. Jungen

mit Mädchen Sexualität leben, wenn die Mädchen gleichzeitig unberührte Jungfrauen bleiben müssen? Die Jungen blieben aber den Jungenperspektiven verhaftet, die möglichen Perspektiven von Mädchen auf das Thema blieben zunächst außen vor. Dies änderte sich, als die Spielleiter im Verlauf der Anwendung nach dem Bild der Teilnehmer von den so genannten „Schlampen“ fragten:

M7: Eigentlich findet es jeder Junge gut, dass es Schlampen gibt. Jeder Junge braucht so was, oder?! Keiner gibt's zu. Jeder Junge braucht eine Schlampe aber am Ende will er ein Mädchen heiraten, die keine Schlampe ist. Verstehst du, das ist das Schwierige. Wenn alle Jungs unbedingt eine Schlampe haben wollen, machen sie voll viele Mädchen zu Schlampen, wollen aber am Ende ein Mädchen heiraten, was keine Schlampe ist, das ist das Problem.

P1: Du hast ja vorher auch gesagt, wenn wir uns alle so verhalten würden, dann hätten wir keine Freundinnen.

M3: Ich glaube dass muslimische Mädchen auch sehen, dass sich die Jungs für mehr als Liebe interessieren. Also begrabschen und so was. Und dann denken sich die türkischen Mädchen auch: Wenn ich jetzt mit ihm nichts mache, dann wird die Beziehung langweilig. Und die fangen dadurch jetzt auch an, so was zu machen. Dann hat's nichts mehr mit Religion zu tun, es ist einfach nur abgucken. Weil die denken, wenn ich das nicht mache, macht er Schluss oder geht zu einer anderen und ich bin nicht cool genug...

M2: Oder manchmal denken die, dass sie heiraten, und schreiben so Briefe, um die Jungs zu überzeugen, doch die Jungs können gut verarschen. Ich kann einem Mädchen voll viel vorspielen und sie überzeugen, dass ich sie übertrieben liebe, aber ich will sie nur ficken. - Dazwischen: Denkst du! Denkst du, dass du Mädchen so verarschen kannst...

Auch hier fanden sich, eingebettet in sexistische, Mädchen zunächst auf einen Status als Sexualobjekt reduzierende Aussagen, auch andere Einschätzungen der Jungen wieder, die durchaus ein gewisses selbstreflexives Potential hatten: Den meisten hier diskutierenden Jungen war bewusst, dass das Geschlechterverhältnis

in Bezug auf sexuelle Freiheit große Ungerechtigkeiten aufweist. Es ließen sich jedoch an keiner Stelle während der Anwendung Indizien bei den Teilnehmern feststellen, dass sie diese Ungleichheit als Ungerechtigkeit empfinden könnten.

Die Spielleiter versuchten noch, durch irritierende Intervention den Erkenntnisprozess zu befördern:

M6: ... Aber manche Mädchen können nicht warten, die sagen sich dann: Okay, ich werd auch so eine wie die. Ich bums auch einfach, aber dann am Ende hat sie keinen richtigen Mann. Jetzt hat sie vielleicht zwei, drei Jahre Spaß, bis sie zwanzig ist und dann ist es vorbei. Weil dann findet sie nur einen Mann, der so ist wie sie.

P2: Wie denn? Was ist das? Bist du denn eine Schlampe?

M6: Ja. Wenn ich ein Mädchen wäre, wäre ich eine Schlampe.

P2: Nein, als Mann, bist du eine Schlampe?

M6: Ja!

verschiedene Sprecher: Ja!

P2: Warum darf dann ein sauberes Mädchen eine Schlampe wie dich heiraten?

M6: Weil bei uns sieht man nicht, ob wir Jungfrau sind oder nicht.

verschiedene Sprecher: Bei Mädchen aber auch nicht! - Doch - Wie denn? - Wenn man sie fickt!

P2: Aber ist das nicht unehrlich, wenn man sagt, man sieht es nicht? Aber trotzdem sagt ihr, ihr lebt wie eine Schlampe, aber heiratet ein sauberes Mädchen.

M6: Ich hab auch schon mit Mädchen darüber geredet, die meinten zu mir, ich lass den Mann Erfahrung sammeln, irgendjemand muss ja Ahnung haben.

In dieser Anwendung konfrontierten die Spielleiter die Teilnehmer immer wieder mit der Unlogik der von ihnen vertretenen Doppelmoral, womit immerhin

Irritationen zu erzielen waren. In der kurzen Zeitspanne, die unter den Bedingungen der Anwendungsdurchführung in der offenen Jugendarbeit zur Verfügung stand, gelang es aber nicht, die Diskussion zu vertiefen und für weitergehende Auseinandersetzung zu sorgen. Stattdessen zogen sich die Jungen im Verlauf der Diskussion verstärkt auf „den Islam“ zurück und konfrontierten die Spielleiter am Ende massiv mit Fragen über ihre Beziehung zum Islam.

Das Setting zum Liebeskonflikt konnte auch in dieser Gruppe die Teilnehmer dazu motivieren, sich auf Diskussionen zu ihnen wichtigen Themen einzulassen. Obwohl in den Interventionen der Spielleiter wie in Äußerungen der Jungen verschiedene Anknüpfungspunkte für die Arbeit an Empathie und Anerkennung der Rechte von Mädchen vorlagen, lässt sich nur schwer sagen, ob im Rahmen der hier möglichen Arbeitsbedingungen Impulse für weitergehende Auseinandersetzungen gesetzt werden konnten¹⁴. Da die Gruppe nach Ende der Anwendung sehr eilig den Raum verließ, war eine Befragung der Teilnehmer leider nicht möglich.

2.5. Ambivalente Erfahrungen im geschlechtsgemischtem Setting

Für geschlechtsgemischte Jugendgruppen wurde kein spezielles Setting entwickelt. Das für die Jungengruppe entwickelte Setting zum Liebeskonflikt wurde mit einer geschlechtsgemischtem Gruppe um ehemalige KIgA-SchülerpraktikantInnen, bestehend aus fünf Mädchen und zwei Jungen, erprobt, die mit großer Motivation und Interesse sowohl das Rollenspiel als auch die nachfolgende Diskussion bestritten.

¹⁴ Dabei handelt es sich aber um ein generelles Problem gerade in der Jungenarbeit. Die Wirkung von pädagogischen Interventionen, die bei Jungen Sexismus und Dominanz, Homophobie und Gewaltbereitschaft kritisch bearbeiten wollen, kann kaum erfasst werden, weil diese Arbeit zu diesen Themen für die Zielgruppe natürlich Angriffe auf gelebte Praxen darstellen und bestimmte männliche Privilegien und identitäre Selbstinszenierungen infrage stellen. Daher wird von Teilnehmern häufig mit Abwehr reagiert. Der pädagogische Erfolg kann sich in der Jungenarbeit auch in einem Konflikt ausdrücken, der eine Weiterarbeit vielleicht zunächst blockiert.

Aus Sicht der Evaluation handelte es sich um einen ambivalent verlaufenen pädagogischen Prozess: Einerseits handelte es sich um eine sehr gelungene Anwendung, in der sich die Jugendlichen gern auf die Anwendung eingelassen und nach eigenen Aussagen Spaß auch an der Diskussion gehabt haben.

Andererseits lässt sich der Verlauf der Anwendung auch als Vergewisserungsprozess einer Gruppe von Jugendlichen mit türkischem bzw. kurdischem Migrationshintergrund interpretieren, einen Großteil der ihnen durch die eigene Community auferlegten tradierten Normen in Bezug auf Liebe und Sexualität zu akzeptieren und emanzipatorische, auf sexueller Selbstbestimmung basierende Haltungen als „deutsche“, ihnen äußerliche und fremde Haltungen zurückzuweisen. Das zeigte sich beispielsweise am schon beschriebenen Umgang eines Teilnehmers mit der Rolle des deutschen Tanzlehrers Thomas, der von ihm abwechselnd scherzhaft oder ernsthaft als „der ganz Andere“ inszeniert wurde: Reden statt Gewalt, für gleiche Rechte statt für Benachteiligung von Mädchen usw. Dadurch, dass dieses Verhalten gleichzeitig als „unmännlich“ konnotiert wurde, wurden die Haltungen, für die „Thomas“ steht, implizit als für türkischstämmige Jungen oder Männer undenkbare Handlungsfolie dargestellt.

Mit entscheidend für den Verlauf dieser Anwendung war, dass die Mädchen, bei denen es sich überwiegend um selbstbewusste und bildungsinteressierte Mädchen handelte, zwar immer wieder Benachteiligungen und Zwänge, denen sie ausgesetzt sind, thematisierten, dabei aber letztlich affirmativ blieben und die Zustände innerhalb der Community kulturalisierten und damit unhinterfragbar machten.

W3: Das ist das Problem, dass Jungen nicht als Schlampen bezeichnet werden können, dadurch brauchen sie auch nicht aufpassen wie sie rumlaufen, weil ihnen niemand was sagen kann.

W2: Mädchen wird dafür verantwortlich

gemacht, wenn sie sich frei anzieht und den Mann damit provoziert. Mädchen wird allein die Verantwortung übertragen – es wird gesagt, es ist ihre Schuld, wenn sie sich so anzieht.

P1: Wie geht ihr um mit dieser Sichtweise?

W3: Ich halte mich dran, es muss irgendwie sein, ich kann nicht einfach meinen Ruf in den Dreck ziehen, deswegen denke ich auch, es muss nicht sein, dass ich mit einem Rock rumlaufe, damit man nicht schlecht über mich denkt, dann ziehe ich lieber eine Hose an. Also das nimmt einen schon mit, egal ob man es will oder nicht.

W2: ...sollte nicht extra provozieren.

W5: Ich als muslimisches Mädchen würde doch selber nicht Rock tragen und meine Haut zeigen. Wenn ich selber so ein Mädchen sehen würde, die extrem Haut zeigt, würde ich selber denken, was ist das? Angeblich Muslim?! Da habe ich auch so eine gleiche Meinung wie ein Junge. Tut mir leid, du machst es doch extra, damit die Jungs auf dich gucken. Was hast du denn davon? Na ist doch so.

Die innere Distanz der Mädchen zu den strengen Normen und Vorschriften wurde eher durch Lachen deutlich, wenn z.B. in der Rolle des Vaters formuliert wurde:

P?: Inwieweit darf man vor der Ehe intim werden?

Vater/W1: Gar nicht. Auch nicht spazieren gehen oder so.

(Lachen – wird von den anderen als krass empfunden.)

Vater/W1: Weil wenn das dann Verwandte oder so sehen, wird der Ruf schlecht. Das Mädchen wird dann auch schlecht gemacht. Dass die dann nicht heiratet, dass die da rumspaziert.

Wenn Haltungen formuliert wurden, die als übertrieben einengend empfunden wurden, wie hier vor allem durch den „Vater“, wurde häufig gelacht – es war allen klar, dass die Jugendlichen eindeutig andere Meinungen hatten. Es kam aber nicht dazu, mögliche oder schon praktizierte Gegenstrategien zu diskutieren, die die Jugendlichen in der Verteidigung ihres Selbstbestimmungsrechts über ihre eigene Lebensweise den tradierten normativen

Vorgaben der Eltern oder der Familien entgegensetzen bzw. entgegensetzen könnten. Eher wurde deutlich, dass die Mädchen sich einerseits anpassen, andererseits Ausweichstrategien im Umgang mit den an sie gestellten Rollenanforderungen entwickeln, die ihnen gewisse Freiheiten ermöglichen. So wurde explizit das Lügen angesprochen und ein Konsens über seine Legitimität hergestellt:

W3: Man hat keine andere Möglichkeit als zu lügen. Ist so. Wenn meine Mutter mir sagt, du darfst nicht raus, du darfst nicht dies – dann gehe ich da hin und dann woanders hin und dann habe ich mein Spaß und sie ist auch zufrieden. Also gibt es dann kein Problem.

Die Versuche der Spielleitung, die Mädchen darin zu unterstützen, die Probleme deutlicher zu benennen und zu überlegen, was alternative, konfliktfähige Umgangsweisen mit den Problemen wären, gelangen nicht, obwohl die Teilnehmerinnen die Interventionen als interessante Anregungen wahrnehmen, gerade auch weil der männliche Spielleiter bei ihnen hohe Akzeptanz genoss.

Als größten Erfolg der Maßnahme lässt sich wohl interpretieren, dass die beiden Jungen der Gruppe durch die Diskussionen trotz der vielen vermiedenen Konflikte scheinbar in ihrer Klarheit über ihre Männlichkeitsbilder verunsichert wurden. Dies zeigte sich in einer Nebenszene, nach Spielbeendigung: Die Jungen gingen auf den Spielleiter zu und fragten ihn, warum er eine so schlechte Meinung über türkische Männer habe. So schlimm seien die doch nicht. Diese Verunsicherung ist im Rahmen der beobachteten Anwendung sicherlich als ein Erfolg zu werten, da hier durch einen von den Jungen akzeptierten türkischen Pädagogen herrschende Männlichkeitsbilder infrage gestellt wurden und damit Anlässe für weiteres Infragestellen geschaffen werden könnten.

eher in geschlechtshomogenen Mädchen- und Jungengruppen zu erzielen gewesen. Zu sehr haben sich Jungen und Mädchen hier in den, die bestehenden Geschlechterverhältnisse festschreibenden, tradierten Rollenzuschreibungen gegenseitig bestärkt. Einzelne, die sich etwa gegen diese Normen hätten positionieren wollen, hätten sich gegenüber dem teilweise ganz subtil entstehenden repressiven Konsens der Gruppe eine starke Blöße gegeben. Letztlich konnte in der Gruppe nicht zu einer gemeinsamen Diskussion gefunden werden, wie mehr Freiheit jenseits der als einengend empfundenen Geschlechterrollenvorgaben für sie möglich werden könnte. Stattdessen haben beispielsweise die Jungen unwidersprochen rechtfertigen können, warum es sie etwas angeht, welche Kleidung Mädchen tragen. Interessanterweise wurde diese Einmischung auch noch mit der eigenen Unterworfenheit unter das Geschlechterrollenkonzept gerechtfertigt:

*M2: Der Junge hat auch seine Ehre
M2: Kommt drauf an wie sich das Mädchen anzieht, wenn sie ganz normal, kein Problem, aber wenn sie so schlampig anzieht, dann spielt es auf jeden Fall ne Rolle*

P1: Folgen für den Jungen, wenn sich Freundin so anzieht?

M2: Einmal der Ruf, ich weiß nicht, wenn man auf der Straße läuft, guckt sie doch jeder an, ist doch scheiße.

Auch für die Jungen wäre es jedoch in der gemischten Gruppe nicht einfach gewesen, diese Haltungen zu kritisieren, schließlich wurde auch von Mädchen formuliert, dass türkische Jungen anders als deutsche Jungen bestimmte Männlichkeitskriterien erfüllen müssten. Das Diskutieren und Einüben nicht-rollenkonformer Verhaltensweisen erwies sich einmal mehr als in dieser Konstellation nur schwer umsetzbar. Zum Themenkomplex des Liebeskonflikts ist nach den Erfahrungen aus den Teilnehmenden Beobachtungen in der Regel die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen zu empfehlen.

3. Konfliktzenario zum Nahostkonflikt und seiner Präsenz hier vor Ort

Zielgruppe der hier evaluierten Maßnahme waren bildungsferne Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund, für die der Nahostkonflikt teilweise einen biographischen oder politischen Bezugspunkt darstellt. Dennoch verfügen viele Jugendliche der Zielgruppe nur über ein sehr bruchstückhaftes Wissen über den Konflikt und seine Hintergründe. Soweit Interesse am Thema besteht, herrschen häufig antisemitische Deutungsmuster vor. Insgesamt ist die Wahrnehmung des Konfliktes sehr ideologisiert. Dazu trägt auch der unkritische Konsum von islamistisch oder arabisch-nationalistisch geprägten Medien, besonders des Internets, aber auch von entsprechenden TV-Sendern und Videokassetten bei.

Für das hier evaluierte Modellprojekt ist außerdem bedeutsam, dass die Module *auch* mit Jugendlichen erprobt wurden, deren Familien auf palästinensischer Seite vom Nahostkonflikt betroffen sind oder die sich klar mit der palästinensischen Sache identifizieren.

Das Rollen- und Brettspiel „Demokratie lernen“ wurde also für eine Zielgruppe konzipiert, die in Teilen vergleichsweise explizit antisemitisch oder judenfeindlich ist und auch so auftritt. Gleichzeitig findet die Auseinandersetzung mit den Themen Antisemitismus und Nahostkonflikt häufig auch in Abgrenzung zu einer deutschen Mehrheitsgesellschaft statt, von der sich die Jugendlichen häufig diskriminiert fühlen und deren Geschichte ihre Familien in aller Regel nicht teilen und zu deren historischen Verbrechen sich dennoch verhalten müssen.

Es war also damit zu rechnen, dass die im Rollen- und Brettspiel angestoßene Auseinandersetzung mit jüdischen Perspektiven auch zu Ablehnung und zu antisemitischen Äußerungen führen könnte. Gleichzeitig stellte die im Spiel geforderte Auseinandersetzung mit einem sehr komplexen Konfliktzenario ohnehin bereits hohe Anforderungen an die TeilnehmerInnen.

3.1. Falschinformation und Antisemitismus unter geschlechtsspezifischen Vorzeichen

Im Unterschied zu den Modulen zum Autoritätskonflikt und zum Liebeskonflikt entwickelte das pädagogische Entwicklungsteam für das Modul zum Nahostkonflikt keine gesonderten geschlechtsspezifischen Settings. In der Mädchenversion werden ausschließlich die Namen der beiden männlichen Hauptrollen durch weibliche Namen ersetzt. Dies lässt sich mit der zunächst geschlechtsunspezifischen Konfliktsituation begründen: einer jüdisch-palästinensischen Freundschaft in Deutschland und den Schwierigkeiten, in die sie aufgrund des ideologisierten und antisemitisch aufgeladenen Nahostkonflikts gerät.

In den Teilnehmenden Beobachtungen konnte jedoch festgestellt werden, dass das Thema sehr wohl geschlechtsspezifisch aufgenommen und bewertet wird. So fielen mehrere männliche Jugendliche durch gewalttätige antisemitische Äußerungen auf. Am Ende der Diskussion in einer Jungengruppe, die vorher mit großem Interesse an Sachinformationen geführt worden war, kam unvermittelt Pogromstimmung auf:

Verschiedene Sprecher: *Gib mir ein Jude, gib mir ein Messer, ich schwör, ich stech ihn ab! - Juden raus! Juden raus! - Bring uns ein Jude und dann zeigen wir dir, was wir mit ihm machen!*

Äußerungen dieser Art sollten nicht im Raum stehen bleiben, sondern müssen unmittelbar zurückgewiesen und in der Diskussionsphase bearbeitet werden. Unter den Bedingungen offener Jugendarbeit wird dies vermutlich nicht in allen Fällen möglich sein. Hier erweist sich eine Schwierigkeit des hier evaluierten Konzepts, das sowohl auf die Schaffung eines Gesprächsanreizes zielt, als auch darauf, über die Rollengestaltung den TeilnehmerInnen die Erfahrung von Empathie und Perspektivwechsel zugunsten jüdischer Perspektiven zu ermöglichen. Der dafür geschaffene Raum

der „freien Diskussion“ erzeugt, so er denn tatsächlich geschaffen wird, unvermeidlich auch die Möglichkeit für antisemitische Äußerungen.

Außerdem zeigte sich bei einigen männlichen Teilnehmern eine deutliche Anfälligkeit für antisemitische Weltdeutungen, wie z.B. im Internet kursierende Verschwörungstheorien zum 11. September.

Von Mädchen wurden andere Formen aggressiver Äußerungen gegen Juden und Israel geäußert. Sie betonten eher die Identifikation mit palästinensischen Frauen und Kindern als Opfer der militärischen Konfliktebene im Nahostkonflikt:

W2: *Bei dem Thema kann alles reden, was mit den Kindern passiert, was mit den Frauen passiert. Das tut schon relativ weh.*

W1: *Im türkischen Fernsehen, ich bin so ausgerastet zu Hause, im Internet hab ich geguckt, ein Baby so... ich schwöre, nein ich will nicht mehr reden, ich heul manchmal.*

Besonders häufig erwähnt wurden schwangere Frauen, es wurden verschiedene Geschichten erzählt, was die – israelischen - „Armeeleute“ mit schwangeren Frauen machen würden:

W3: z.B. die Juden...

(sehr aggressiv)

...sind da drüben, die Juden kriegen von den ganzen Amerikanern die ganzen Waffen zu gesteckt, die Palästinenser haben nichts, außer Steine, mit denen sie werfen können, dann stehen die Juden vor den Frauen und machen Wetten mit Geld...

(Stimme wird sehr gehässig)

...ja ich wette in der schwangeren Frau ist ein Junge, nein ich wette 20 dass da ein Mädchen drin ist

(sehr aufgeregt, regt sich)

...da schneiden sie ihr den Bauch auf, obwohl sie lebt und gucken was da für ein Kind drin ist, ob Mädchen oder Junge, und das ist krass man, schon allein das, und da sind noch so viel andere Sachen passiert, und ich will gar nicht darüber reden.

Zweifel an dieser Darstellung oder an der Glaubwürdigkeit der Medien, aus denen diese weibliche Jugendliche ihre Informationen bezieht, wurden von den Teilnehmerinnen zurückgewiesen. Sie betrachteten Medien wie arabische oder türkische Fernsehsender als „ihre“ Medien, im Gegensatz zu den Medien der Deutschen. Mit dieser Legitimation wird eine Art von ExpertInnenposition für die Region beansprucht, im folgenden Beispiel sogar von einer Teilnehmerin mit mehrheitsdeutschem Hintergrund, die für sich behauptete, sich gut mit dem Thema auszukennen, da sie einen palästinensischen Freund habe:

W4: *„Mit dem Krieg, ich habe keine Ahnung, warum das so ist.“*

W5: *„Das ist bei mir auch. Wie das angefangen hat.“*

W3: *„Das hat so angefangen, die Juden wurden ja damals so fertig gemacht, sind geflüchtet. Was haben die Palästinenser gemacht? Sie haben sie zu sich aufgenommen. Was haben die Juden gemacht? Nichts anderes als die anzugreifen...“*

Alle TeilnehmerInnen, die weitergehende richtige oder falsche Informationen zum Nahostkonflikt hatten, bezogen ihre Informationen von arabischen oder türkischen Fernsehsendern und websites. Deshalb ist zu empfehlen, weiterführende Module oder pädagogische Angebote zu kritischer Medienkompetenz anzuschließen oder gesondert zu entwickeln.

Angesichts der beobachteten geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Wahrnehmungsmuster und Äußerungen spricht also vieles dafür, auch das Seminarmodul zum Nahostkonflikt verstärkt geschlechtsspezifisch zu gestalten. Die SeminarleiterInnen sollten sich für Mädchengruppen etwa in Bezug auf den Wahrheitsgehalt der häufig verbreiteten Horrorgeschichten über angebliche Gewaltexzesse der israelischen Streitkräfte gegen palästinensische Frauen und Kinder vorbereiten. Bei Jungengruppen wäre die Auseinandersetzung mit unreflektierten Übernahmen gewaltverherrlichender

Parolen und Posen, die sich auf Hamas und Hisbollah, auf Jihad und Märtyrertum beziehen, vorzubereiten.

3.2. Perspektivwechsel – „Jude ist schwer!“

Ein zentraler Mechanismus für das Gelingen der pädagogischen Methode des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“ ist das Schaffen einer spielerisch gestalteten Gruppensituation, die die TeilnehmerInnen dazu befähigen soll, für die Dauer der Durchführung der Methode die Rolle anderer Personen einzunehmen. Zur Erinnerung: Im Fall des pädagogischen Moduls zum Nahostkonflikt handelt es sich um Rollenbeschreibungen, die um die Freundschaft einer/s Berliner palästinensischen und einer/s Berliner jüdischen Jugendlichen kreisen. Die politische Konfliktsituation in Israel und Palästina wird über deren Familien einbezogen, so dass ein vielschichtiges Konfliktfeld beschrieben wird.

In der Arbeit mit diesem Konfliktszenario geht es also unter anderem darum, die Rolle mehrerer, in Berlin lebender jüdischer Menschen einzunehmen. Hierdurch soll ein zeitweiliger Perspektivwechsel erreicht werden, der die TeilnehmerInnen dabei unterstützen soll, häufig stark antisemitisch geprägte Haltungen zu überprüfen und infrage zu stellen.

Jungengruppe: Empathie und Abwehr

In der Einstiegsphase der Anwendungen kam es während der Erprobung in einigen Fällen zu abwertenden und abwehrenden Reaktionen der TeilnehmerInnen gegenüber den beiden am stärksten als jüdisch wahrgenommenen Rollen Elias/Nirit (also die Rolle der KonfliktpartnerInnen im Freundschaftskonflikt) und Opa. Ein Beispiel: In einer Jungenanwendung gab es anfangs Abwehr gegen die Annahme der Rolle von Elias. Der Teilnehmer, der Elias spielen sollte, wehrte sich dagegen:

*Elias/M1: Nein! Ich bin der Jude!
M2 verweist daraufhin auf die Nasenlänge von M1: ...der hat auch ne krumme Nase.*

Elias/M1: Ich kann das nicht, ich kann nicht über Juden reden.

P1: Warum?

Elias/M1: Na, weil das meine Feinde sind.

Um sich auf das Rollenspiel einlassen zu können, musste eine starke, auch verbalisierte Abwehr der Teilnehmer überwunden werden: „Elias“ selbst beschreibt Juden generell als seine Feinde, „Ahmeds Vater“ belegt „Elias“ sofort mit dem antisemitischen Klischee der „krummen Nase“, was auf der Gruppendynamischen Ebene darauf hinweist, dass die Übernahme einer jüdischen Rolle mit Risiken in Bezug auf den Status des Rollenspielers in der Gruppe verbunden sein kann. Das Interesse am Rollenspiel überwiegt und deshalb kann sich M1 auf die Rolle „Elias“ im Spiel einlassen. Dieses Beispiel soll deutlich machen, dass bei der angestrebten Zielgruppe schon das Akzeptieren der gezogenen Rollen ein erster Erfolg sein kann und die Bewertung des pädagogischen Erfolgs des Moduls zum Nahostkonflikt sich jeweils an den Voraussetzungen der TeilnehmerInnengruppe orientieren sollte.

Später spielte der gleiche Teilnehmer seine Rolle überzeugend und ließ sich auf den Perspektivwechsel ein. Dies wird zum Beispiel in der Diskussion zwischen „Elias“ und „Ahmed“ deutlich, die auch von den anderen Teilnehmern sehr gespannt verfolgt und auch nicht durch Zwischenbemerkungen unterbrochen wurde:

Elias/M1: Ich dachte du bist mein Freund, als ich dich in dem Moment gesehen habe, dachte ich aber, dass du gegen mich bist, weil du gegen die Juden demonstriert hast. Ich bin enttäuscht. Du bist ein Verräter.

Ahmed/M5: Aber ich hab nicht gegen dich demonstriert. Ich hab gegen Israel demonstriert, weil meine Verwandten in Palästina von Israel angegriffen und unterdrückt werden. Aber das hat nichts mit dir zu tun

Elias/M1: Aber ich hab gesehen, wie von meinem Land die Fahne verbrannt wurde

Ahmed/M5: Ja, aber damit meinte ich nicht

dich, ich meinte Israel, ich mein nicht dich, weil du bist mein Freund und du lebst ja hier

Elias/M1: Ich kann dir nicht glauben.

Auch die Rolle des „Opa“ von „Elias“ wurde in dieser Anwendung von einem Teilnehmer sehr überzeugend dargestellt. In einer Situation wurde aber deutlich, dass es dem Teilnehmer unangenehm wurde, die Rolle eines Juden zu spielen. Es ging um die Frage: „Warum ist jemand Feind im Israel-Palästina-Konflikt“:

Opa/M4: Die Israelis haben uns das Land weggenommen, glaub ich, ich weiß nicht, ich kenn ja die israelische Geschichte nicht. Ist mir egal, alle sterben. Israel hat uns das Land weggenommen.

Einwand von P1: Äh, Moment mal, du bist der Opa von Elias, du denkst doch, das ist dein Land, deswegen bist du doch da.

Opa/M4: Wie Bin ich etwa Jude?

P1: Ja, Opa!

Opa/M4: Ich bin Jude, ich dachte, ich wäre Palästinenser

P1: Nein, du hast es schon verstanden

Hier versuchte der Teilnehmer sich der Rolle des jüdischen Opas zu entledigen, obwohl er diesen zuvor perfekt gespielt hatte. Dabei hatte er sich sogar so weit hineingesteigert, dass er als Opa die PalästinenserInnen als „die Bastarde“ beschimpft hatte. An der Stelle jedoch, wo er inhaltlich hätte begründen müssen, warum aus einer israelischen Sicht PalästinenserInnen als Feinde wahrgenommen werden könnten, wurde es ihm zu viel und er stieg aus seiner Rolle aus.

In dieser Jungenanwendung konnte durch das Rollenspiel das einfache Gut und Böse-Schema, in dem der Konflikt von den Teilnehmern sonst in der Regel interpretiert wird, zwischenzeitlich unterlaufen werden. Die Teilnehmer stießen mit ihren Argumentationen an ihre Grenzen und haben dies auch bemerkt, es konnte ein großer Wissensdurst beobachtet werden. Dass sowohl während der Maßnahme als auch in den anschließenden Teilnehmerbefragungen

die Forderung gestellt wurde: „Mehr Erklärungen, mehr Fakten!“ ist als großer Erfolg zu werten. Entsprechend nahmen die Teilnehmer die Inputs der Pädagogen zu Hintergrundinformationen zum Konflikt gerne und aufmerksam zuhörend an.

Altersangemessene Gestaltung

Jüngere TeilnehmerInnen stellte die Aufgabe, sich in eine vorgegebene Rolle hineinzusetzen, in den Anwendungen zum Nahostkonflikt vor große Herausforderungen. Die Frage, ob sie sich gut in ihre Rollen hineinversetzen konnten, beantworteten dreizehn- bis vierzehnjährige TeilnehmerInnen mit türkischem Migrationshintergrund einer geschlechtsgemischten Anwendung dahingehend, dass gerade die Rollen „der Juden“ für sie nicht spielbar gewesen seien:

W4: Wegen Juden, ich hab das gar nicht verstanden.

P4: Du hattest ja mal gesagt, dass du kein Jude bist und deshalb nicht weißt, wie die sich fühlen.

W4: Ja. Ich hab auch keine jüdischen Freunde.

M1: Ich hab bis zum Ende nicht gewusst, dass ich Jude bin. Jude ist schwer.

Die jungen TeilnehmerInnen dieser Anwendung konnten generell mit dem Teil des Konfliktszenarios, das sich auf den Nahostkonflikt bezieht, nicht viel anfangen. Thematisiert wurde von ihnen jedoch nur der Aspekt, dass auch jüdische Rollen gespielt werden sollten: „Jude ist schwer.“ Dieser Aspekt beschäftigte den Teilnehmer offensichtlich. Es wäre zu überlegen, ob ein Perspektivwechsel bei jüngeren TeilnehmerInnen nicht eher dadurch erreicht werden kann, dass, gesteuert durch entsprechende Fragekarten, der Freundschaftskonflikt ins Zentrum des Spielverlaufes gerückt wird.

Lebensweltbezug: Was habe ich damit zu tun?

In einer weiteren Jungenanwendung wurde die Rolle des Elias von dem Teilnehmer nicht wirklich angenommen. Der

Teilnehmer hat einen mehrheitsdeutschen Hintergrund und kann mit dem Thema überhaupt nichts anfangen:

Elias/M1: Für mich ist es schwer, mich in einen Juden hineinzusetzen. Ich kenn mich überhaupt nicht aus bei dem Streit, ehrlich gesagt. Ich weiß gar nicht, was da überhaupt abläuft.

Er geht so gut wie gar nicht auf seine Rolle und die Fragen des Spielleiters ein. Es ist offensichtlich, dass er keine Lust hat, sich auf die Rolle des „Juden“ einzulassen. Darüber hinaus definiert sich der Teilnehmer als „vom Konflikt nicht betroffen“ und weigert sich „den Juden“ in einer Konfliktsituation zu spielen, mit der er familiär oder interessehalber nicht verbunden ist.¹⁵ In dieser Anwendung können oder wollen die Teilnehmer die Ebene des Freundschaftskonfliktes nicht als relevant wahrnehmen und verorten das im Setting angelegte Konfliktszenario nicht in Berlin sondern in Israel/Palästina. Dies ist ein wichtiger Faktor in der Abwehr des Spiels.

Bei dieser Jungenanwendung zeigt sich, dass ein Perspektivwechsel nicht funktionieren kann, wenn die TeilnehmerInnen zum Thema Nahostkonflikt und den angebotenen Rollen keinen Zugang finden. Sei es, weil sie damit persönlich nichts anfangen können oder aber, weil sie sich in der gegebenen Gruppenkonstellation nicht positionieren möchten. Auch hier wäre es vielleicht eine gute Möglichkeit, den Freundschaftskonflikt zu betonen, da hier für alle TeilnehmerInnen ein möglicher Lebensweltbezug herstellbar ist und sich die TeilnehmerInnen dabei gruppenspezifisch auf harmloserem Terrain bewegen als im hoch politisierten und ideologisierten Nahostkonflikt. Es ist zu überlegen, ob es nicht sinnvoll wäre, die Rollenkarten den TeilnehmerInnen eher zuzuweisen als sie ziehen zu lassen, damit z.B. nicht Außenseiter einer Gruppe

potentiell diskriminierte Rollen spielen müssen und so negative Dynamiken zustande kommen.

Mädchengruppe: Empathie und Perspektivwechsel

Das pädagogische Potential des Konfliktszenarios zum Nahostkonflikt konnte besonders gut in der Mädchenanwendung beobachtet werden. Besonders beeindruckend war, wie die Rollen der Nirit und ihres Opas durch zwei Spielerinnen eingenommen wurden, die beide einen palästinensisch-libanesischen Familienhintergrund hatten. Sie waren dem Thema und dem Rollentausch gegenüber sehr offen eingestellt, auch wenn die Rolle des Opa am Anfang nicht gerade auf Begeisterung bei der Teilnehmerin stieß, die sich beklagte, dass sie zum zweiten Mal eine männliche Rolle spielen sollte. Dennoch ließ sich die Teilnehmerin voll ein und suchte den ganzen Spieldurchlauf sehr überzeugend und aktiv nach Argumenten, die der Rolle des Opas entsprechen. Gleichzeitig verdeutlichte sie die Distanz zwischen der gespielten Rolle und ihrer persönlichen Meinung durch Ausrufe wie „nee; oh; uh“. Die Frage „Wem gehört das heilige Land?“ kommentierte sie so: „Oh, das ist so gemein“, blieb aber in der Rolle.

Die Rolle von Nirit wurde ebenfalls sehr gut angenommen und überzeugend gespielt, wodurch deutlich wurde, dass die Rollenrolle für einen empathischen Zugang geeignet ist.

Bei dieser Teilnehmerin war auch die Lust an der spielerischen Form der Maßnahme ein tragender Faktor. Bereits bei der Kartenverteilung wollte sie gerne eine der beiden Hauptrollen haben (am liebsten Amal) und tauschte dann ihre Karte (Tante) gegen Nirit ein. Auch als sie dann bemerkte, dass sie damit die „Jüdin“ spielen würde, kam es zu keiner abwertenden Reaktion. Wie der nachstehende Ausschnitt zeigt, konnte sie sich schnell in die Rolle einfinden und selbstbewusst

¹⁵ Die Frage, ob es für Mehrheitsdeutsche Verbindungen zu dem Konfliktszenario geben könnte, etwa durch familiäre Verbindungslinien zum Nationalsozialismus, stellt sich für die Teilnehmer nicht und wird auch im Verlauf des Workshops nicht zum Thema.

argumentieren. So eröffnete sie die Diskussion mit „Amal“ und beendete diese auch, als sie nicht mehr weiter wusste:

Nirit/W5: Warum warst du auf der Demonstration, du weißt doch dass ich Jüdin bin?

Amal/W2 (zögert und ist unsicher, guckt noch mal auf die Rollenkarte): Ich finde, Israel hat das Recht nicht, dass sie unser Land wegnimmt, du hast gar nichts damit zu tun.

Nirit/W5: Natürlich, das ist mein Glaube und du bist dagegen.

Amal/W2: Nein, aber wir können uns ruhig das Land teilen, nicht aber dass ihr unser Land wegnehmt, und die wollen das so und deswegen bin ich dahin gegangen um dagegen zu demonstrieren.

Nirit/W5: mhm, gegen uns?

Amal/W2 (antwortet sehr leise): Nein

Nirit/W5: Also wenn du unsere Freundschaft noch behalten willst, dann vergiss doch einfach dein Land, also nicht ganz vergessen, aber halt ... ach so ... ist dir dein Land wichtiger als unsere Freundschaft?

Amal/W2: nein, aber

Nirit/W5: mhm, ok. Wir sehen uns in der nächsten Pause.

Während einer Gruppendiskussion spricht „Nirit“ „Amal“ noch einmal wegen der Demonstration an:

Nirit/W5: Warum hast du dich weggedreht, konntest mir auch ins Gesicht sagen.

Amal/W2: Ist mir peinlich, vor den Palästinensern, die sagen dann: ih guck mal die, die redet mit einer Jüdin. (lachend)

Nirit/W5: Aha, also schämst du dich für mich oder was?

Tante: Sie hat ja auch einen Grund dafür, bei den Israel.

(Alle lachen)

Nirit/W5: Ich kann doch nichts dafür, dass ich eine Jüdin bin.

Amal/W2 (lachend): Doch, sag das deinem Vater, deiner Mutter.

Nirit/W5: Nee, ich werde jetzt auch nicht meine Religion ändern für dich, entweder du akzeptierst wie ich bin oder gar nicht.

Tante: Dann musst du auch ihre Meinung akzeptieren. Wenn sie das alles nicht möchte, dann kann sie das auch äußern, das hat ja

nichts mit eurer Freundschaft zu tun, obwohl ich ja dagegen bin.

Nirit/W5: Aber sie hat ja selber gesehen, dass sie einen Fehler gemacht hat, sonst hätte sie sich ja nicht umgedreht. – sie hätte zu mir kommen und Hallo sagen können.

Amal/W2: ich habe dich nicht erkannt.

Nirit/W5: es gibt keinen zweiten Menschen der so aussieht wie ich.

Bemerkenswert an diesem Ausschnitt ist zunächst, dass der soziale Druck thematisiert wird, dem die Freundschaft von „Amal“ und „Nirit“ in der Realität ausgesetzt sein könnte. Und die Teilnehmerin, die Nirit spielt, bleibt, obwohl sie hier unter Druck gesetzt wird, in der Identifikation mit der Rolle. Für diese „Nirit“ hat der Perspektivwechsel argumentativ und empathisch funktioniert. Auch die anschließenden Teilnehmerinnenbefragungen dokumentieren, dass der Perspektivwechsel für die Rollen von Opa und Nirit hier wirklich geglückt ist: Auf die Frage „Was hat dir besonders gefallen?“ antwortet die Teilnehmerin, die Nirit gespielt hat:

Nirit/W5: Das Spiel. Dass ich mich in die Rolle von Nirit versetzen musste.

Die Opa-Spielerin antwortet auf die Frage „Welche neuen Erfahrungen nimmst du mit nach Hause?“:

Opa/W4: Die Meinung eines jüdischen Menschen.

Auch wenn die TeilnehmerInnen im Rollenspiel natürlich nicht mit der Meinung von Juden oder Jüdinnen, sondern nur mit ihrer eigenen Vorstellung von dieser konfrontiert wurden, hat doch die Ernsthaftigkeit des Einfühlungsversuches die eigene Sichtweise auf den Konflikt erweitert. Eine andere Wahrnehmungsmöglichkeit eines scheinbar bekannten Sachverhalts rückt in den Blick. So sagt „Opa“ zu ihrer Rolle:

Opa/W4: Das Thema war gut, die Rolle ein bisschen schwierig, nicht aufgrund meiner Meinung, konnte mich schwer da

hineinversetzen.

P2: weil er so streng war?

Opa/W4: ja weil er schon sehr streng ist.

P2: war es schwierig, Argumente zu finden?

Opa/W4: Ja, schwer Argumente zu finden, weil ich ganz ehrlich noch nie darüber nachgedacht habe, als wenn ich jetzt in seiner Haut stecken würde, in Wirklichkeit. Vielleicht liegt das daran, habe mich schwer getan.

Auch „Nirit“ äußert sich ähnlich:

Nirit/W5: War eigentlich ganz ok. Aber ich musste ja eine ganz andere Person spielen, eine Jüdin, und das, was ich nicht bin, das war schon ein kleines bisschen schwer, aber...

P2: Lob, hat sie gut gemacht.

Nirit/W5: ..in die Lage von denen zu versetzen, die Meinung von denen zu äußern, eigentlich kannte ich immer nur die Meinung von mir...

Mit der Rolle der jüdischen Mutter wurde dagegen in dieser Anwendung kein neuer Blickwinkel erworben, obwohl oder gerade weil die Teilnehmerin keine Schwierigkeiten hatte sich mit der Mutter zu identifizieren und diese darzustellen:

Mutter/W3: War normal, war ja die Mutter, die war ja für beide, gleichberechtigt.

Besonders deutlich wird das unterschiedliche Potential der Rollen im Vergleich der Rollen von Nirit und Amal. Die Teilnehmerin, die bereits zu Beginn des Spiels sehr froh gewesen war, die Rolle von Amal gezogen zu haben, sagte in der Auswertung zu der Frage, wie sie ihre Rolle fand:

Amal/W2: Ja schön, ich konnte meine Meinung äußern.

In dieser Rolle hat kein Perspektivwechsel stattgefunden. „Amal“ wurde in ihrer Meinung und ihren Argumenten nicht verunsichert. Die Horizonterweiterung von „Nirit“ und dem „Opa“ blieb ihr verborgen und im Rollenspiel wehrte sie „Nirits“ Perspektive auch konsequent ab.

Ein problematischer Mechanismus wurde in dieser Gruppe beobachtet, der Aufmerksamkeit verdient: Während im Verlauf des Rollenspiels formal alle Teilnehmerinnen in ihren Rollen bleiben und „Nirit“ vor allem argumentativ ihre Position als jüdische Berlinerin überzeugend begründet, wird zwischen den Teilnehmerinnen unterschwellig der Konsens darüber hergestellt, was „man“ wirklich denkt. Dies wird durch das Lachen markiert und kommuniziert. Auch diese Kommunikationsebene sollte in die Aufarbeitung der Rollenspielphase in der nachfolgenden Diskussionsphase unbedingt einbezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den geglückten Anwendungen ein Perspektivwechsel und damit verbunden eine echte Horizonterweiterung in Bezug auf mögliche jüdische Sichtweisen erfolgt ist. Dies ist als Erfolg zu werten. Mit diesem Konfliktszenario können unmittelbar vor allem zwei TeilnehmerInnen für die Erfahrung eines Perspektivwechsels erreicht werden: Die beiden TeilnehmerInnen, die Elias/Nirit und den Opa spielen. Die Widersprüchlichkeiten, die durch das Spielen beider Rollen entstehen, können im günstigen Fall auch für andere TeilnehmerInnen relevant werden. Dies dürfte vor allem dann der Fall sein wenn TeilnehmerInnen ein empathischer Zugang zur Rolle gelingt und in der Folgediskussion darauf eingegangen wird, wie sich die TeilnehmerInnen in ihrer Rolle jeweils gefühlt haben.

IV. „Demokratie lernen“: Partizipationsfähigkeit und Auseinandersetzung mit konfliktgeladenen Themen und Haltungen der eigenen Lebenswelt

In den Leitfragen der Evaluation wurde u.a. danach gefragt, inwiefern das Spiel „Demokratie lernen“ dazu geeignet sei, die Zielgruppe (bildungsferne Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern) in demokratische (Lern-)Prozesse einzubinden und ihre Auseinandersetzung zu konfliktgeladenen Themen und Haltungen ihrer Lebenswelt zu fördern. In diesem Zusammenhang sollen hier abschließend auf der Basis der Erfahrungen mit den Teilnehmenden Beobachtungen und der spezifischen Problematik der Zielgruppe einige grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz des Spiels angestellt werden. Aufgrund der Anzahl der Anwendungen und der befragten Jugendlichen lässt sich nicht verallgemeinern, wie die Wirkung des Spiels tatsächlich ist; es konnten aber wertvolle Hinweise auf die mögliche Prozesse, die das Spiel angestoßen hat, gewonnen werden.

1. Partizipationsfähigkeit

Zur Einschätzung des Potentials einer pädagogischen Nutzbarmachung des Rollen- und Brettspiels „Demokratielernen“ für eine Einbindung von Jugendlichen der Zielgruppe in demokratische (Lern-)Prozesse soll hier kurz auf folgende Aspekte eingegangen werden:

- die Vermittlung von sozialen Kompetenzen, die zu Partizipation befähigen
- die Fähigkeit zu konstruktiver Kritik- und Konfliktfähigkeit
- die Stärkung der Persönlichkeitsrechte
- die partizipative Form der Maßnahme

- dem Motivationspotential bzw. der Erreichbarkeit der Zielgruppe durch die Methode

Vermittlung von sozialen Kompetenzen

Wie bereits in der Antragsphase vom Träger entwickelt, ist das Rollen- und Brettspiel „Demokratielernen“ als Teil einer pädagogischen Strategie für die spezifische Zielgruppe Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern zu verstehen, die die Jugendlichen zu demokratischer Partizipation befähigen soll. Man könnte hier vielleicht von einer „Doing democracy“ – Strategie sprechen, in dem Sinne, dass Demokratie und gesellschaftliche Partizipation im Alltag stets auf ein Neues (wieder-)hergestellt werden müssen. Dazu bedarf es sozialer Kompetenzen, die unter bildungsfernen Jugendlichen¹⁶ häufig nicht ausreichend entwickelt sind und zu deren Förderung und Training die Maßnahme eingesetzt werden kann. Dazu gehören wichtige soziale Kompetenzen, wie die Fähigkeit eine individuelle Meinung zu bilden, sie argumentativ zu vertreten, in Kommunikation mit anderen zu gehen und Differenzen ertragen zu lernen.

Weitergehend kann durch den Spielprozess die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivwechsel angeregt werden. In den Teilnehmenden Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass die Maßnahme das Potential hat, Jugendliche auch tatsächlich zu diesen Lernschritten hinzuführen. Damit ist die Chance gegeben, den eigenen Horizont zu erweitern, ein Informationsbedürfnis zu wecken und vorgefasste Meinungen infrage zu stellen

Konstruktive Kritik- und Konfliktfähigkeit

Der Anreiz, sich spielerisch in eine Rolle zu begeben und sie möglichst glaubwürdig (also stringent und in sich konsistent) zu vertreten, die Konfrontation mit

¹⁶ Dies gilt für mehrheitsdeutsche Jugendliche ebenso wie für Angehörige der Zielgruppe.

abweichenden Meinungen während der Spiel- und Diskussionsphasen der Maßnahme und nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit den Interventionen der PädagogInnen während der Diskussionsphase der Maßnahme können im geglückten pädagogischen Prozess dazu beitragen, konstruktive Kritik- und Konfliktfähigkeit zu trainieren. Damit wird eine Schlüsselkompetenz für die Demokratiefähigkeit von Individuen eingeübt. Dies ist in Bezug auf die Zielgruppe auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil ihre Lebenswelt häufig so autoritär strukturiert ist, dass sie Lösungen für Alltagsprobleme eher in Ausweichstrategien als in der offenen Vertretung ihrer Rechte und Interessen suchen (müssen).

Das basisdemokratische Ideal des fairen Interessenausgleichs auf der Basis von Transparenz ist angesichts dieser Lebensrealität als handlungsorientierend schwer vermittelbar. Hier bietet das Spiel einen Gesprächsanreiz.

Kulturell, religiös oder ideologisch begründete Verhaltensweisen werden von der Zielgruppe häufig nicht hinterfragt, sondern hingenommen bzw. zur Legitimation eigenen Handelns oder als Orientierungswissen genutzt. Mit dem Spiel „Demokratielernen“ waresz.B. in einer Jungenanwendung zum Nahostkonflikt möglich, die Jugendlichen in Bezug auf ihre vermeintlichen Gewissheiten zu irritieren und ein Bedürfnis nach weitergehender Information zu wecken. Hier ist ein *erster Schritt* auf dem Weg zu einem kritischen und selbstkritischen Umgang mit den in der Community verbreiteten Haltungen zum Thema möglich geworden.

Stärkung der Persönlichkeitsrechte

Unter guten Voraussetzungen¹⁷ kann das Spiel zur Stärkung des Bewusstseins über die Persönlichkeitsrechte und die Notwendigkeit ihres Schutzes

beitragen und, bei günstigem Verlauf, ein Problembewusstsein darüber geschaffen werden, wo im eigenen Alltag eigene oder fremde Grundrechte verletzt werden. Grundlage dieser Bewusstmachung ist jedoch, dass ein Konsens zwischen PädagogInnen und TeilnehmerInnen darüber hergestellt werden kann, dass Menschen individuelle Persönlichkeitsrechte zustehen und dass in dieser Hinsicht alle Menschen gleich sind. Wie sich auch während der Teilnehmenden Beobachtungen zeigte, ist ein solcher Konsens innerhalb der Zielgruppe nicht vorauszusetzen (s.u.).

Das Spiel „Demokratie lernen“ hat das Potential, Ausgangspunkt eines Selbstreflexionsprozesses zum eigenen Verhältnis der Wahrung oder Verletzung von Persönlichkeitsrechten zu werden, in dem auch eigene Beteiligungen an der Infragestellung von Persönlichkeitsrechten und alternative Handlungsmöglichkeiten deutlich werden. So konnte in einer Mädchenanwendung zu Liebe ausgehend von dem Gesprächsanreiz im Sinne einer Empowerment-Strategie diskutiert werden und in einer Jungenanwendung zum Thema Liebe die eigene Verwobenheit in die Diskriminierung von Mädchen (Thema Schlampen) thematisiert werden, auch wenn letztere zunächst nicht moralisch, sondern nur in ihrer Logik erschüttert werden konnte.

Allerdings zeigte sich in Bezug auf den Aspekt der Stärkung der Persönlichkeitsrechte auch am deutlichsten, dass die Methode durchaus auch eine Gefahr birgt, nämlich dass durch sie auch repressive oder anti-aufklärerische Meinungsbildungsprozesse initiiert werden können. Problematisch sind in dieser Hinsicht gruppenspezifische Momente, wie sie beispielsweise in einer gemischtgeschlechtlichen Anwendung zum Thema Liebe zum Tragen kamen.¹⁸ Außerdem werden während der

¹⁷ Dies betrifft besonders die Gruppendynamik und das Vertrauensverhältnis zwischen Gruppe und PädagogInnen.

¹⁸ Vgl. Abschnitt: Ambivalente Erfahrungen im geschlechtsgemischtem Setting.

Spielphase der Maßnahme auch viele pädagogisch „unerwünschte“ Meinungen ausgesprochen und reproduziert. Daher ist es wichtig, der Diskussionsphase einen entsprechenden Raum einzuräumen, um das „gehobene“ Material angemessen bearbeiten zu können und nicht zur Verfestigung von Ideologien beizutragen, die aus Zeitmangel oder anderen Gründen unwidersprochen im Raum stehen bleiben könnten. In diesem Sinne ist es zu empfehlen, dem pädagogischen Material eine entsprechende Handreichung für den Umgang mit dieser wichtigen Phase der Gesamtmaßnahme beizufügen.

Die partizipative Form der Maßnahme

Durch das Konzept der Kleingruppenarbeit bietet die Methode ein hohes Potential an individueller Einflussnahme und ermöglicht es, auf die Bedürfnisse der einzelnen TeilnehmerInnen einzugehen. Informationsvermittlung kann in diesem Rahmen stark interaktiv stattfinden. Darüber hinaus kann die Maßnahme aufgrund der großen Bedeutung der Diskussionsphase sowie dem Gestaltungsspielraum, der der Rollenspielmethodik generell innewohnt, als sehr teilnehmerInnenorientiert eingestuft werden.

Generell böte es sich an, die grundsätzliche Möglichkeit herzustellen, dass TeilnehmerInnen eigene Fragekarten ins Spiel integrieren können und damit noch stärker eigene Themen einbringen, die sie vielleicht zunächst nicht offen artikulieren möchten.

Motivation und Erreichbarkeit der Zielgruppe

Das Rollen- und Brettspiel „Demokratie lernen“ hat sich als geeignet erwiesen, um mit Jugendlichen der Zielgruppe zu den Themen Autorität, Liebe und Nahostkonflikt zu arbeiten. Die Resonanz auf die angebotenen Themen war gut, auch weil es sich um Themen handelte, für die sich die Jugendlichen schon vorher interessierten und / oder die in ihrer Lebenswelt von Relevanz sind. Dabei war die spielerische Form ein sehr hilfreicher

Faktor, weil sie ein sehr *niedrigschwelliges Angebot* zu Verfügung stellt, das von der Zielgruppe auch im Rahmen der offenen Arbeit gut angenommen werden konnte. Grundsätzlich erscheint es als realistisch, mit diesem methodischen Ansatz auch noch andere Themenfelder zu erschließen, wenn entsprechende Settings entwickelt werden würden.

2. Auseinandersetzung mit konfliktgeladenen Themen der eigenen Lebenswelt

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern das Rollen- und Brettspiel „Demokratie lernen“ geeignet erscheint, die Auseinandersetzung von bildungsfernen Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern zu konfliktgeladenen Themen ihrer Lebenswelt zu befördern.

Demokratieerziehung unter den Bedingungen von Einwanderungsgesellschaft und Ausschlussmechanismen

In den Communities von Menschen mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern spielen (zunehmend) Haltungen eine Rolle, die nicht die Rechte des Individuums, sondern das Kollektiv zum Ausgangspunkt nehmen und Persönlichkeitsrechte daher nicht anerkennen oder aber sie den Interessen des Kollektivs, bzw. dem, was als diese gilt, unterordnen. Diese Entwicklung steht in Wechselwirkung mit Ausschlussmechanismen seitens der Mehrheitsgesellschaft.

Um jeder kulturalistischen Homogenisierung vorzubeugen: Damit ist keinerlei Zwangsläufigkeit unterstellt, dass Menschen, die sich dieser Gruppe zurechnen oder ihr zugerechnet werden, solche Auffassungen teilen würden. Allerdings ist davon auszugehen, dass sie soweit sie sich innerhalb dieser Communities bewegen, mehr oder weniger mit derartigen Auffassungen konfrontiert sind und sich daher dazu verhalten müssen. Für die Mehrzahl der TeilnehmerInnen der Maßnahme „Demokratie lernen“ konnte letzteres, wie

sich in den Teilnehmenden Beobachtungen erwies, mit Recht angenommen werden.

Wie auch in Teilnehmenden Beobachtungen dieses Projektes deutlich wurde, spielt für Jugendliche der Zielgruppe in der Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen Geschlechterverhältnisse und Nahostkonflikt die Mehrheitsgesellschaft als (häufig negativ bewertete) Bezugsgröße eine wichtige Rolle. Beide Themenfelder sind auch seitens der Mehrheitsgesellschaft ideologisch besetzt und werden auch zum Austragungsort so genannter Integrationsdebatten gemacht. Jede Positionierung innerhalb dieser Themenfelder bedeutet für Jugendliche der Zielgruppe damit zumindest latent auch eine Positionierung in Bezug auf die Mehrheitsgesellschaft selbst. Darüber hinaus belastet dieser Umstand im Rahmen von Maßnahmen zur Demokratieerziehung auch das Verhältnis der TeilnehmerInnen zu den PädagogInnen.

Die Bearbeitung von Themen wie Autorität, Liebe und Nahostkonflikt findet für die Zielgruppe daher unter sehr spezifischen Vorzeichen statt und es stellen sich *teilweise andere* Schwierigkeiten, als dies in der Arbeit mit mehrheitsdeutschen Jugendlichen der Fall wäre.¹⁹ Dieser spezifische Teil der Aufgabenstellung, nämlich der Realität und den Bedürfnissen der Zielgruppe pädagogisch gerecht zu werden, soll im Folgenden näher beleuchtet werden. Dabei wird es auch darum gehen, nachzuvollziehen, wo die Schwierigkeiten liegen.

Zugang

Um einen Zugang zur Zielgruppe zu schaffen, müssen pädagogische Methoden gewährleisten, „die TeilnehmerInnen dort abzuholen, wo sie stehen.“ Für „Demokratie lernen“ sollte dieser Zugang geschaffen werden, indem die Konfliktszenarien in

der Lebenswelt der TeilnehmerInnen angesiedelt werden sollten. Anhand der Analyse der in den Settings vorhandenen pädagogischen Potentiale konnte gezeigt werden, dass dieser Lebensweltbezug für alle entwickelten Module des Rollen- und Brettspiels „Demokratie lernen“ in hervorragender Weise eingelöst worden ist. Die Erfahrungen aus den Teilnehmenden Beobachtungen zeigen, dass diese Lebensweltbezüge in den Anwendungen sehr weitgehend auch angenommen wurden. Lediglich geringe Einschränkungen dieser Aussage ergaben sich für das Nahostmodul (s.u.).

Um im Sinne einer Demokratie-Erziehung mit den TeilnehmerInnen daran zu arbeiten, repressive Zwangsvergemeinschaftungen zurückzuweisen, Individualität zu stärken und die Wahrung der Persönlichkeitsrechte zu fördern, mussten Themen gefunden werden, in denen sich der dahinterliegende Konflikt bearbeiten lässt, und die für die TeilnehmerInnen eine eigenständige Relevanz aufweisen. Dies ist mit der Auswahl und inhaltlichen Ausgestaltung der Themen Autorität, Liebe und Nahostkonflikt gelungen, alle Themen wurden gut angenommen. Auch die objektive Eignung der Themenfelder ist gegeben: Pädagogisch-strategisch gesehen wurde mit den Konfliktszenarien zu Autorität und Liebe explizit das Geschlechterrollenverständnis zum Ausgangspunkt der zu führenden Auseinandersetzungen gemacht. Beim Nahostkonflikt handelt es sich um einen in der Zielgruppe häufig ideologisch aufgeladenen Konflikt, mit dem große Teile der Zielgruppe sich identifizieren.

Auswertung und Empfehlungen zu den Modulen zum Geschlechterrollenverhältnis

In der Erprobungsphase des Rollen- und Brettspiels konnte beobachtet werden, dass das Spiel geeignet

¹⁹ Die Vermittlung von sozialen Kompetenzen, die Befähigung zu konstruktiver Kritik- und Konfliktfähigkeit und die Bewusstmachung von Grundrechten ist auch für mehrheitsdeutsche Jugendliche in ähnlicher sozialer Lage geboten und wäre eventuell methodisch analog durchführbar.

ist, die Auseinandersetzung von Jugendlichen der Zielgruppe mit dem Geschlechterverhältnis, als einem konfliktgeladenen Themenfeld ihrer Lebenswelt, zu befördern.

Sowohl die Module zum Liebeskonflikt als auch die zum Thema Autorität funktionierten in der Mädchen- und Jungenversion als Sprechanreiz. Die Methode ist damit geeignet Erfahrungen zu heben und viel Auseinandersetzungsmaterial für die Diskussionsphase zu schaffen.

Die Möglichkeit eines empathischen Zugangs ist in allen Settings angelegt, funktionierte aber in den beobachteten Anwendungen generell eher mit Mädchen als mit Jungen. Die Erfahrungen aus der Anwendung mit einer geschlechtshomogenen Mädchengruppe zum Thema Liebe zeigen, dass das Spiel im Rahmen von Empowerment-Strategien einen Beitrag leisten kann. In Bezug auf Jungen konnte gezeigt werden, dass über die Konfrontation mit Kritik an in der Zielgruppe vorherrschenden normativen Männerrollenbildern produktive Irritationen und Verunsicherungen erzeugt werden können.

Die in den Konfliktszenarien zu Liebe (Jungen) und Autorität (beide) angelegte Handlungsorientierung ermöglicht die Nutzung der Methode für Empowerment-Strategien. Für die Mädchenversion des Liebeskonfliktes sollte dies aus Sicht der Evaluation noch stärker angelegt werden.

Während der Teilnehmenden Beobachtungen konnten Selbstethnisierungen und Kulturalisierungen der während des Spiels zutage tretenden Probleme als Blockademechanismen identifiziert werden, die einen pädagogisch wünschenswerten Fortschritt der Zielgruppe in Richtung der Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse behinderte. Bezüglich dieser zielgruppenspezifischen Problematik wurde auf der Ebene

der Settings in beiden Fassungen des Autoritätskonfliktes und in der Jungenfassung des Liebeskonfliktes entgegengesteuert, indem gleichberechtigungsorientierte Positionierungen starken *migrantischen* Rollencharakteren zugewiesen wurden. Für das Mädchensetting wäre diese Position in der Rollenanlage eventuell noch zu stärken.

Für gemischte Gruppen besteht in der gemeinsamen Bearbeitung des Geschlechterverhältnisses einerseits die Chance Gesprächsanreize zu schaffen, andererseits besteht verstärkt die Gefahr, dass sich aufgrund von Gruppendynamiken (insbesondere aufgrund der Problematik des Ehrbegriffs) ein repressiver normativer Konsens in der Gruppe reproduziert oder herausgebildet. Der Einsatz in gemischtgeschlechtlichen Gruppen ist aus Sicht der Evaluation deshalb nur für ausgewählte Gruppen und mit einer geschlechtsspezifisch ausgerichteten zielgenauen Empowerment- bzw. Sensibilisierungsstrategie zu empfehlen. Mit dieser Ausnahme ist aus Sicht der Evaluation ein Einsatz des Moduls zum Thema „Liebe“ nur in geschlechtshomogenen Gruppen angezeigt.

Auswertung und Empfehlungen zum Modul zum Nahostkonflikt

Auch das Modul zum Nahostkonflikt ist aus Sicht der Evaluation gut dazu geeignet, Jugendlichen der Zielgruppe einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt und seinen Ideologisierungen zu ermöglichen. Die Teilnehmenden Beobachtungen der Begleitforschung ergaben Hinweise darauf, dass in Bezug auf die subjektive Bedeutung des Nahostkonfliktes innerhalb der Zielgruppe wichtige Unterschiede zu bestehen scheinen. Vorhandene Unterschiede innerhalb der Zielgruppe fielen hier bei den TeilnehmerInnen der Maßnahme stärker ins Gewicht als bei den Settings zum Geschlechterverhältnis. Für die arabischen²⁰ TeilnehmerInnen der

²⁰ Auch hier wäre genauer natürlich von Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund aus arabischen Ländern bzw. der Türkei oder den kurdischen Gebieten zu sprechen, denn die Jugendlichen haben häufig keine selbsterlebte Migrationserfahrung. Für die Lesbarkeit des Textes wurde hier auf diese Präzision verzichtet.

Maßnahme hatte das Thema durchgängig eine hohe Relevanz. Für die türkischen und kurdischen TeilnehmerInnen fiel das Bild dagegen nicht so eindeutig aus.

Insbesondere jüngere türkische und kurdische TeilnehmerInnen hatten wenig oder keinen emotionalen Bezug oder Wissen zum Nahostkonflikt. Allerdings zeigte sich auch in dieser Gruppe, dass das Thema „Juden“ nicht neutral, sondern emotionalstarknegativbesetzt war. Insofern besaß der im Konfliktszenario verhandelte Themenkomplex eine objektive Relevanz. Mit jüngeren TeilnehmerInnen oder Jugendlichen, für die der Nahostkonflikt keine eigene Bedeutung besitzt, sollte der Schwerpunkt der Anwendung bewusst auf das im Setting angelegte Thema der Freundschaft fokussiert werden. Mit diesen Gruppen kann auf der Basis der Gestaltung des Settings (Freundschaftsinteresse konfiguriert mit identitär besetzter Gruppenzugehörigkeit) besonders auf Förderung der Ich-Stärke hingearbeitet werden.

Angesichts der aufgezeigten geschlechtsspezifischen Konnotationen im Umgang mit dem Konflikt kann es für einige Gruppen sinnvoll sein, das Modul in geschlechtshomogenen Gruppen bearbeiten zu lassen und die Bearbeitung durch geschlechtsspezifisch konzipierte Fragekarten entsprechend zu akzentuieren. Zum Einsatz mit mehrheitsgesellschaftlich dominierten Gruppen ist das Modul aufgrund der Gefahr, Stereotypen über beide am Konflikt beteiligte Gruppen zu reproduzieren, nicht zu empfehlen.

Ein zentrales pädagogisches Instrument des Konfliktszenarios zum Nahostkonflikt war der angestrebte Perspektivwechsel. Er gelang in den beobachteten Anwendungen vor allem mit Hilfe von zwei der jüdischen Rollen. Unter den auf palästinensischer Seite angesiedelten Rollenvorgaben gab es aus Sicht der Evaluation dagegen keine Position, die sich in gleichem Maße für einen Perspektivwechsel angeboten hätte. Es wäre wünschenswert, Rollenkartenvorgaben zu entwickeln, die dazu geeignet wären, einen inneren

Konflikt in die palästinensische Seite zu tragen und die TeilnehmerInnen darüber hinaus dazu zu motivieren, sich auch aus arabischer Perspektive mit in Bezug auf den Nahostkonflikt stark lösungsorientierten Meinungen auseinander zu setzen.

Auf der Folie des Konfliktszenarios zum Nahostkonflikt lassen sich ideologische Weltdeutungsangebote wie Antisemitismus, Islamismus und Nationalismus problematisieren. Wie in den Teilnehmenden Beobachtungen festgestellt werden konnte, wirkt das Spiel als starker Gesprächsanreiz. Dieses pädagogische Angebot konnte in Anwendungen mit stark am Konflikt interessierten Jugendlichen von den TeilnehmerInnen angenommen werden.

Während der Teilnehmenden Beobachtungen wurde deutlich, dass die TeilnehmerInnen zunächst grundsätzlich befürchteten, eine pädagogische Thematisierung des Nahostkonfliktes solle sie dazu bringen, mehrheitsgesellschaftlich geprägte Ansichten und Perspektiven auf den Konflikt unhinterfragt als „richtig“ zu übernehmen. In diesem Zusammenhang erwies sich das Konzept der Kleingruppenarbeit als sehr günstig, weil sie atmosphärisch als gleichberechtigtes Gesprächsangebot wahrgenommen werden konnte, das für die TeilnehmerInnen annehmbar war.

Ziel der Bearbeitung des Themas Nahostkonflikt mit der Zielgruppe kann nur sein, die Jugendlichen dazu zu befähigen, die antisemitischen und anderen Ideologisierung des Konfliktes hinterfragen zu lernen und den Konflikt auch in ihrer Wahrnehmung zu dem zu machen, was er zunächst sein sollte: ein Konflikt, der als solcher, trotz der ihm innewohnenden Dilemmata, grundsätzlich, wenn auch nicht befriedigend, lösbar ist. In diesem Sinne erwies sich die Maßnahme als sehr geeignet, die Diskussion zu eröffnen.

Dabei ist es aus Sicht der Evaluation jedoch *zwingend notwendig*, im Anschluss an das Modul weitergehende, auf die Zielgruppe

abgestimmte, Angebote auch der politischen Bildung zum Nahostkonflikt zu machen, um Faktenwissen zu vermitteln, einen kritischen Umgang mit den medialen Darstellungen des Konfliktes zu erlernen und den begonnenen Prozess der Auseinandersetzung fortzuführen. Aufgrund der Komplexität und der starken Ideologisierung des Themas ist sowohl in der Spiel- als auch in der Diskussionsphase der Maßnahme davon auszugehen, dass in Anwendungen mit der Zielgruppe antisemitische Propaganda und Fehlinformationen zunächst großen Raum bekommen werden. Diese dürfen weder unaufgearbeitet so stehen bleiben, noch sollte die geweckte Wissensbegierde der Deutungshoheit bereithaltender Ideologen überlassen werden. Ohne Folgeangebote kann das Rollen- und Brettspiel aus Sicht der Evaluation kontraproduktiv wirken. Eine Einbindung der Maßnahme in vertiefende pädagogische Angebote ist anzuraten.

Fazit

Die Methode „Demokratie lernen“ bietet bildungsfernen Jugendlichen mit Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern einen Anreiz, sich mit politisch und ideologisch aufgeladenen Konfliktthemen ihrer Lebenswelt auseinander zu setzen. Gleichzeitig werden mit ihr Kompetenzen trainiert, die die TeilnehmerInnen ganz praktisch in ihrer Fähigkeit zu gesellschaftlicher

Partizipation fördern. Sie hat das *Potential*, zum Ausgangspunkt für (Selbst-)Reflexionsprozesse zu werden, Ich-Stärke zu fördern und das Bewusstsein über Grundrechte zu stärken.

„Demokratie lernen“ ist zum Einstieg in die pädagogische Bearbeitung der schwierigen Themenfelder des Geschlechterverhältnisses und des ideologisierten Nahostkonfliktes geeignet. Bei günstigem Verlauf sind darüber hinaus auch erste produktive Irritationen vorgefasster Meinungen und Haltungen zu erwarten. Die konzeptionelle Einbindung der Methode in weitergehende pädagogische Prozesse ist unverzichtbar.

Als für den Erfolg der Maßnahme in besonderer Weise förderlich hat sich die Anlage der Konfliktszenarien erwiesen, die den TeilnehmerInnen Kenntnis ihrer spezifischen Lebenslagen und Probleme signalisiert. Darüber hinaus ist es in besonderer Weise der spielerische Charakter der Maßnahme, der sie zu einem niedrigschwelligen Angebot macht, das auch im Rahmen der offenen Jugendarbeit einsetzbar ist.

Mit „Demokratie lernen“ / „Was tun?“ entwickelt die KigA e.V. eine Methode für einen zielgruppengerechten Zugang, für den in der aktuellen Pädagogik ein großer Bedarf besteht.

Literaturhinweise

Zur thematischen Vertiefung empfehlen sich besonders die Seiten der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de). Neben zahlreichen Artikeln von bekannten AutorInnen lassen sich dort weitere ausführliche Literaturhinweise finden.

Pädagogik

- Fritz Bauer Institut/ Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.) (2006): *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Lieberetz-Groß, Till (2001): *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Scherr, Albert/ Schäuble, Barbara (2007): *„Ich habe nichts gegen Juden, aber...“: Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*. Herausgegeben von der Amadeu-Antonio-Stiftung.
- Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V./ Tacheles reden! e.V. (2007): *Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Task Force Education on Antisemitism (2006): *Zwischenstand. Pädagogik mit Jugendlichen mit muslimisch geprägtem Migrationshintergrund. Zugleich eine Stellungnahme zu pädagogischen Aspekten des Theaterstücks „Intifada im Klassenzimmer?!?“* (Olle Burg e.V.). Im Internet einsehbar unter: www.ajcgermany.org/atf/cf/%7B46AEE739-55DC-4914-959A-D5BC4A990F8D%7D/Positionspapier%20Taskforce%20Antis.pdf
- Bundeszentrale für politische Bildung (2002): *Israel Projektwoche. Arbeitshilfen für die politische Bildung*.
- Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2005): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Bonn: Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung.

Nahostkonflikt

- Bundeszentrale für politische Bildung (2003): *Informationen zur politischen Bildung. Israel*. Nr. 278.
- Steininger, Rolf (2003): *Der Nahostkonflikt*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Flug, Noah/ Schäuble, Martin (2007): *Die Geschichte der Israelis und Palästinenser*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Lozowick, Yaacov (2006): *Israels Existenzkampf. Eine moralische Verteidigung seiner Kriege*. Hamburg: Konkret Literatur Verlag.
- Herz, Dietmar/ Steets, Julia (2002): *Palästina. Gaza und Westbank. Geschichte Politik Kultur*. München: C.H. Beck Verlag.
- Neifeind, Harald (2002): *Der Nahostkonflikt. Historisch Politisch Literarisch*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rosenthal, Donna (2007): *Die Israelis*. München: C.H. Beck Verlag.
- Böhme, Jörn (Hrsg.) (2005): *Friedenschancen nach Camp David. Legenden – Realität – Zukunftsperspektiven für Israel und Palästina*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

Johannsen, Margret (2006): Der Nahostkonflikt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
Jäger, Siegfried/ Jäger, Margarete (2003): Medienbild Israel. Zwischen Solidarität und Antisemitismus. Münster: LIT Verlag
El-Youssef, Samir (2007): Die Illusion der Rückkehr. München: Luchterhand Literaturverlag.
www.nahost-politik.de

Geschlechtsspezifik, Liebe und Sexualität

Toprak, Ahmet (2005): Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre. Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag.
Kelek, Necla (2006): Die fremde Braut. Köln: Kiepenheuer & Witsch
Ateş, Seyran (2003): Große Reise ins Feuer. Die Geschichte einer deutschen Türkin. Berlin: Rowohlt
www.madonnaemaedchenpower.de – MaDonna Mädchenkult.Ur e.V.

Islam / Islam in Deutschland

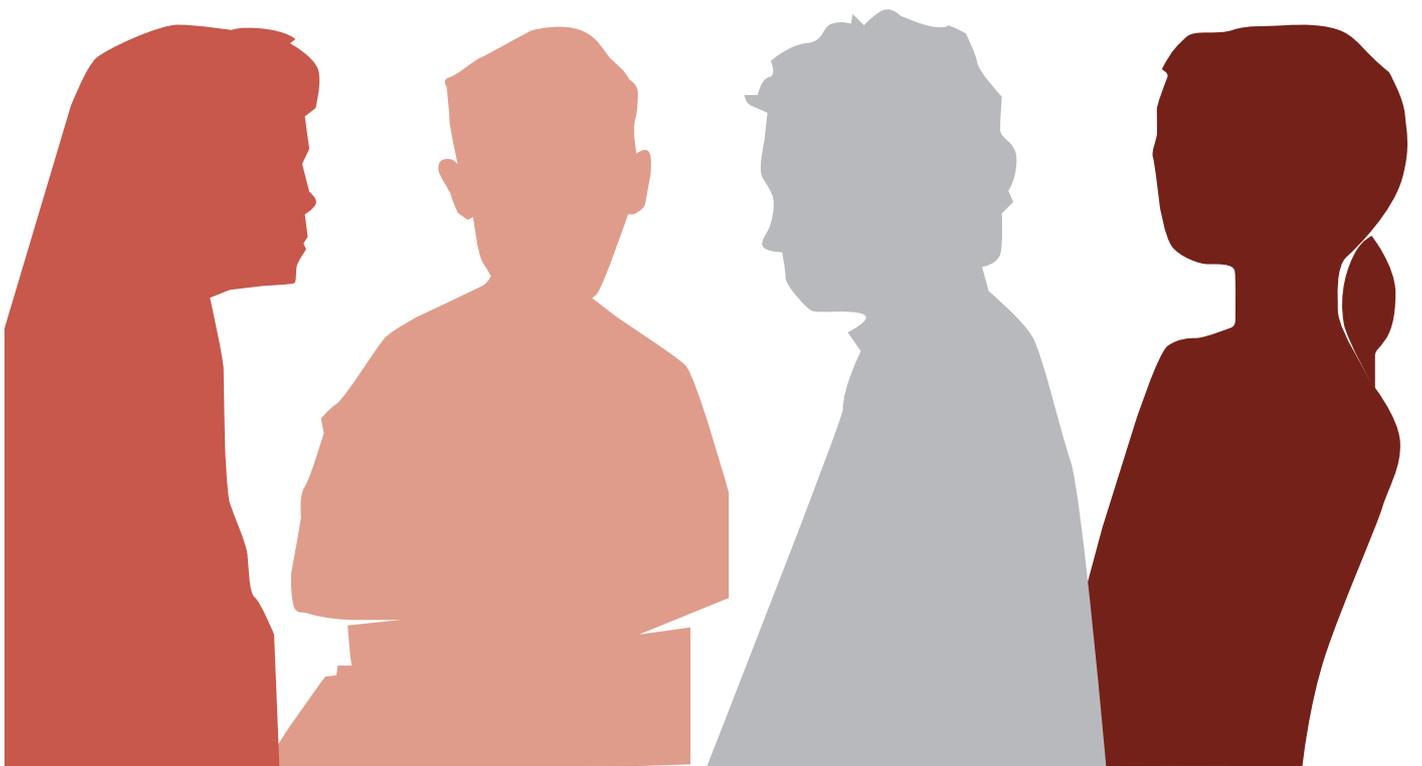
Gerlach, Julia (2006): Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland. Berlin: Ch.Links
Spohn, Cornelia (Hrsg.) (2006): Zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung
Krämer, Gudrun (2005): Geschichte des Islam. München: Beck
Elger, Ralf (2006): Kleines Islam-Lexikon. Geschichte, Alltag, Kultur. 4. Auflage. München: Beck
ufuq.de - Medienforschung und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft
www.muslimische-stimmen.de - Unabhängiges Projekt für Pluralismus und Austausch

Antisemitismus

Benz, Wolfgang (2004): Was ist Antisemitismus. München. Beck
Bergmann, Werner (2004): Was ist Antisemitismus. 2. Auflage. München. Beck
Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg: Verlag Hamburger Ed.
Zentrum für demokratische Kultur (Hrsg.) (2004): „Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Mond sicher.“ Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland. Leipzig: Klett Schulbuchverlag.
Doron Rabinovici/ Ulrich Speck/ Natan Sznaider (Hrsg.) (2004): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt/ Main: Suhrkamp Verlag.
Ansorge, Dirk (Hrsg.) (2006): Antisemitismus in Europa und der arabischen Welt. Ursachen und Wechselbeziehungen eines komplexen Phänomens. Paderborn: Bonifatius
www.projekte-gegen-antisemitismus.de – Initiative der Amadeu Antonio-Stiftung
memri.org – The Middle East Media Research Institute

Inhaltsverzeichnis

Editorial	4
„Was nun?“ – Die Konzeptentwicklung	8
Hintergrundinformationen	18
Jochen Müller: „Die existieren nicht mal für mich“ - Die Rolle des Nahost- konflikts für Antisemitismus unter deutschen Jugendlichen arabischer Herkunft	18
„Das scheinbar Verbindende ist die Religion“ - Interview mit Claudia Dantschke	22
Jugendliche im Spannungsverhältnis zwischen einer „deutschen Welt“ und „der Welt zu Hause“ - Gespräch mit Fatma Celik	25
„Das Bedürfnis, freie Zeit zu haben“ - Interview mit Handan Kaymak	29
Spielmaterialien (Kopiervorlagen)	32
Spielbrett	32
Spielwürfel	33
Spielvoraussetzungen	34
Spielanleitung	35
Liebeskonflikt – Mädchenversion	38
Einstiegs Geschichte	38
Fragekatalog	38
Rollenübersicht	39
Rollenkarten	41
Pantomime-Karten	48
Liebeskonflikt – Jungenversion	50
Einstiegs Geschichte	50
Fragekatalog	50
Rollenübersicht	51
Rollenkarten	53
Nahostkonflikt – Mädchenversion	60
Einstiegs Geschichte	60
Fragekatalog	60
Rollenübersicht	61
Rollenkarten	63
Pantomime-Karten	70
Nahostkonflikt – Jungenversion	72
Einstiegs Geschichte	72
Fragekatalog	72
Rollenübersicht	73
Rollenkarten	75
Hanne Thoma: Erfahrungen mit „Demokratie lernen“ / „Was nun?“ - praxisrelevante Ergebnisse aus der Begleitforschung	82
Anhang:	
Literaturhinweise	120



Gefördert durch das Bundesministerium Für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des entimon-programms.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

 entimon
gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus