

GLOBAL DENKEN, VOR ORT LERNEN

Multiple Krisen als Herausforderung
und Lerngelegenheit



IMPRESSUM

HERAUSGEBER

ufuq.de – Pädagogik, politische Bildung und Prävention
in der Migrationsgesellschaft
Dudenstraße 6
10965 Berlin
info@ufuq.de
www.ufuq.de

Niedersächsisches Landesinstitut für
schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)
Fachbereich 35:
Politische Bildung / Europa und Internationales
Keßlerstraße 52
31134 Hildesheim
poststelle@nlq.niedersachsen.de
<https://bildungsportal-niedersachsen.de/ueber-uns/nlq>

Die Publikation wurde in Kooperation mit dem Nieder-
sächsischen Landesinstitut für schulische Qualitäts-
entwicklung (NLQ) erstellt und ist ein Beitrag von ufuq.de
im Rahmen des Kompetenznetzwerkes „Islamistischer
Extremismus“ (KN:IX).

NLQ Niedersächsisches Landesinstitut
für schulische Qualitätsentwicklung

ufuq.de Pädagogik, politische Bildung
und Prävention in der
Migrationsgesellschaft

KN:IX Kompetenznetzwerk
Islamistischer
Extremismus

GESTALTUNG

Petra Wehling, platzfuenf.de

BILDNACHWEISE

Titel: picture alliance/allOver/Karl Thomas | Karl Thomas
S. 7 picture alliance/Panama Pictures | Christoph Hardt **S. 14** oben:
Bundeszentrale für politische Bildung / unten: Ludwig-Maximili-
ans-Universität München, Forschungsstelle Werteeerziehung und
Lehrer:innenbildung **S. 15** oben: Gregor Müller | atelier mue Berlin
(Urbane Monster) / unten: Klima AG der JBS Pinneberg **S. 19** pictu-
re alliance/ZB/euroluftbild.de | euroluftbild.de/Hans Blossy **S. 23**
oben: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsent-
wicklung – NLQ / unten: Berghof Foundation **S. 24** oben: Service-
stelle Friedensbildung Baden-Württemberg / unten: Servicestelle
Friedensbildung Baden-Württemberg **S. 25** oben: Aktionsgemein-
schaft Dienst für den Frieden / unten: Servicestelle Friedensbildung
Baden-Württemberg **S. 27** iStock / Jatuporn Tansirimas **S. 31** FLIMMO
S. 32 oben: Berghof Foundation / unten: klicksafe - Medienanstalt
Rheinland-Pfalz **S. 35** picture alliance/dpa | Julian Stratenschulte
S. 42 oben: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung / unten: Deutsche
Kinder- und Jugendstiftung **S. 43** Deutsche Kinder- und Jugendstif-
tung **S. 46** ufuq.de **S. 47** Niedersächsisches Landesinstitut für schuli-
sche Qualitätsentwicklung

Copyright 2023, CC-Lizenz: BY-NC-ND 3.0

Redaktioneller Stand: September 2023
Auf alle erwähnten Online-Quellen wurde zuletzt
am 7. Dezember 2023 zugegriffen.

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Gefördert im Rahmen des Landesprogramms



Gefördert
durch die



Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder
des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und
Autoren die Verantwortung.

Inhalt

- 4** Einleitung
 - 5** Emanzipatorisch, kritisch und partizipativ – Politische Bildung in Zeiten der multiplen Krisen (*Steve Kenner*)
 - 16** Lernziel Friedenskultur – Friedensbildung und Konfliktbearbeitung in der Schule (*Uli Jäger*)
 - 24** Gewalt, Krieg und Medien – Was brauchen Kinder und Jugendliche zur Verarbeitung? (*Michael Gurt*)
 - 30** Lernziel Resilienz und Selbstwirksamkeit – Mit Krisen und Belastungen umgehen lernen (*Sylvia Mihan*)
-

Einleitung

Der Terror der Hamas in Israel und der Krieg in Gaza, der Angriffskrieg auf die Ukraine oder der Krieg in Syrien – aktuelle Krisen und Kriege betreffen, beeinflussen und belasten auch Jugendliche in Deutschland. Sie verunsichern, wecken Zukunftsängste und werfen Fragen auch zu eigenen Perspektiven und Lebensentwürfen auf. Zugleich lenken sie den Blick auf historische Verflechtungen und die Verantwortung, die Deutschland auch im globalen Kontext zukommt. Verstärkt werden solche Effekte noch durch die Folgen der Corona-Krise oder die internationalen Herausforderungen des Klimawandels. Zugleich bieten Krisen und Konflikte auch Möglichkeiten der Veränderungen und des Lernens. Sie können Lerngelegenheiten sein, die sich in der Schule nutzen lassen.

In der schulischen Auseinandersetzung mit diesen Konflikten geht es dabei nicht nur um die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen an Lernende; ebenso wichtig ist die Reflexion der pädagogischen Haltung und die Förderung von Handlungskompetenzen und -sicherheit der Lehrenden, um Lernende in der Begegnung mit diesen Konflikten zu unterstützen.

Als lebensweltliche Themen, die unmittelbar mit gesellschaftlichen Entwicklungen verknüpft sind, eignen sich globale Krisen und Konflikte besonders für Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schulpolitisch spiegelt sich dies in der Zielsetzung, „(g)esellschaftliche Veränderungen, Krisen, Konflikte und Herausforderungen (...) im Unterricht regelmäßig zum Gegenstand kritisch-kontroverser Diskurse und Auseinandersetzungen“ zu machen (Niedersächsisches Kultusministerium 2021b, S. 3) und Schülerinnen und Schüler „zu einem selbstbestimmten, mitgestaltenden, verantwortungsbewussten und solidarischen Leben in der globalisierten Gesellschaft zu befähigen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2021a, S. 2).

Studien belegen, wie individuelle Verunsicherungen, gesellschaftliche Krisenerfahrungen und daraus resultierende polarisierte Diskurse den gesellschaftlichen Zusammenhalt infrage stellen können. Verunsicherung und Unmut über gesellschaftliche Missstände sind zudem wichtige Faktoren, die Hinwendungen zu Ideologien der Ungleichwertigkeit bis hin zu Radikalisierungsprozessen begünstigen können. Dabei spielen auch historische Erfahrungen (z. B. als „kollektive Kränkungen“) eine Rolle – etwa im Kontext von Kolonialismus und Rassismus –, die bis heute fortwirken.

Mit ihren einfachen Deutungsmustern und Wahrheitsansprüchen sowie mit rigiden Identitäts- und ausgrenzenden Gemeinschaftsangeboten suggerieren extremistische Ideologien Lösungen für den Umgang mit krisenhaften Lebensphasen und Erfahrungen von Ohnmacht, Entfremdung und Vereinzelung. Diese Angebote stehen meist im Gegensatz zu Leitgedanken einer demokratischen Bildung, die Jugendliche im Umgang mit gesellschaftlicher Komplexität (Ambiguitätskompetenz) und bei der Entwicklung von reflektierten und selbstbestimmten Lebensentwürfen unterstützen will.

Diese Handreichung soll Lehrkräfte im Umgang mit den Auswirkungen der multiplen Krisen unterstützen und dazu anregen, diese Krisen als Lerngelegenheiten zu gestalten.

Die Beiträge gehen auf eine Fortbildungsreihe zurück, die das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) im Frühjahr 2023 in Zusammenarbeit mit ufuq.de unter dem Titel „Global denken, vor Ort lernen – Ansätze der politischen, historischen und friedenspädagogischen Bildung im Kontext von globalen Konflikten“ durchgeführt hat. Die Entwicklungen seit den Terroranschlägen der Hamas im Oktober 2023 und dem Krieg in Gaza werden in den Beiträgen daher nicht thematisiert, viele Überlegungen und Anregungen lassen sich aber übertragen.

LITERATUR

Niedersächsisches Kultusministerium (2021a), Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft RdErl. d. MK v. 1.3.2021 - Az. 23.5 80009/ 1 - VORIS 22410.

Niedersächsisches Kultusministerium (2021b), Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft RdErl. d. MK v. 11.5.2021 - Az. 23.2 80009/ 1 - VORIS 22410.

**Emanzipatorisch,
kritisch und
partizipativ**



Politische Bildung in Zeiten der multiplen Krisen

Steve Kenner

Steve Kenner ist Juniorprofessor am Arbeitsbereich „Politikwissenschaft und ihre Didaktik“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und Mitglied des Bundesvorstandes der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Seit Mai 2023 leitet er das von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderte Projekt Forum Politische Bildung, Nachhaltigkeit und Transformation (PolBNT).

Aktuelle Konflikte und Krisen können verunsichern und frustrieren. Gleichzeitig sind sie eine Chance für gesellschaftlichen Wandel. Politische Bildung kann in krisenhaften Zeiten dazu beitragen, Transformationsprozesse anzustoßen – wenn sie junge Menschen als politische Subjekte ernst nimmt.

Wir befinden uns in einer multiplen Krise (Leopoldina/Rat für nachhaltige Entwicklung 2021: 4). Für die Demokratie bedeutet dies nicht zwangsläufig eine Gefahr, sondern bietet auch das Potenzial für gesellschaftlichen Wandel. Konflikte und Krisen als Ausdruck von Dissens sind konstitutiv für demokratische Gesellschaften. Es ist in diesem Beitrag nicht möglich, alle gegenwärtigen Krisenphänomene vom Klimawandel bis zu den aktuellen kriegerischen Auseinandersetzungen in ihrer Verwobenheit zu rekonstruieren, es lohnt sich aber ein exemplarischer Blick ausgehend von der Biodiversitätskrise und ihren Folgen.

1. Multiple Krisen als Bildungserfahrung?!

Der Rückgang der Biodiversität verschärft zahlreiche Herausforderungen der Gegenwart und führt dazu, dass das Leben, so wie wir es kennen, auf diesem Planeten in absehbarer Zukunft nicht mehr möglich sein wird. Durch menschliche Einflüsse wurde bis heute ein Großteil der Landoberfläche und des Meeresökosystems erheblich beeinträchtigt oder zerstört, knapp eine Million Arten sind derzeit vom Aussterben bedroht (IPBES 2021). Die Gründe dafür sind vielfältig: Erderwärmung, Dürren, Einsatz von Pestiziden, Monokulturen, invasive Arten und viele weitere. Eng verknüpft mit der Biodiversitätskrise ist die Ernährungskrise. Die industrielle Nahrungsmittelproduktion mit Monokulturen und dem massiven Einsatz von Pestiziden gefährdet ihrerseits die Biodiversität und ist im Kontext der Klimaerwärmung und den damit verbundenen Wetterextremen besonders anfällig für klimatische Veränderungen. Die Folge: Ernteausfälle und massiv steigende Preise für Lebensmittel. Die Folgen sind vor allem für die Menschen im globalen Süden verheerend. Die Ernährungskrise, auch verstärkt durch den Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine, dem Kornspeicher der Welt, führt dazu, dass Menschen im globalen Norden ökonomisch noch mehr als zuvor von der Ausbeutung von menschlichem Arbeitsvermögen und der Biosphäre profitieren, während Menschen im globalen Süden existenziell bedroht sind. Immer häufiger sind sie zur Sicherung eines würdevollen Lebens zu (Binnen-) Migration gezwungen. Diese Migrationsbewegungen sind selbst auch ein Teil der multiplen Krisen, vor allem in jenen Ländern, aus denen die Menschen abwandern. Neben der Biodiversitätskrise, der Ernährungskrise, der Klimaerwärmung und dem Angriffskrieg auf die Ukraine gibt es auch quergelagerte Herausforderungen wie die Ungleichheitskrise. Laut dem aktuellen *World Inequality Report* aus dem Jahr 2022 hat die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung nur

knapp zwei Prozent des weltweiten Gesamtvermögens. Das reichste Zehntel der Weltbevölkerung hat einen Anteil von etwa 76 Prozent (Chancel u. a. 2022: 3).

Die aktuelle Situation einer multiplen Krise kann zu Verunsicherung, Frustration und Resignation führen. Dennoch können wir sie auch als Gelegenheit betrachten, die Frage nach unserer Lebens- und Wirtschaftsweise neu zu stellen. Diese Frage impliziert aber mehr als individuelle Konsumentscheidungen: Es geht darum, wie wir leben wollen und wie ein würdevolles Leben im Einklang mit Natur, Umwelt und Klima möglich ist. Dabei gilt es auch, individuelle Interessen und Privilegien zu reflektieren. Tatsächlich bewirken Krisen und Transformationsprozesse nicht nur Verunsicherung, sondern politisieren auch und wecken politisches Interesse. Seit mehreren Jahrzehnten gab es keine junge Generation mehr, die sich so politisiert hat wie junge Menschen heute (Schneekloth/Albert 2019). „Zwei Drittel (66 Prozent) der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind der Ansicht, dass Menschen ihres Alters etwas verändern wollen.“ (Vodafone Stiftung 2022: 7) Gleichzeitig sind 73 Prozent der befragten jungen Menschen „unzufrieden damit, wie Politiker:innen im Allgemeinen ihre Anliegen und Interessen berücksichtigen“ (Vodafone Stiftung 2022: 11).

Multiple Krisen können neue Denkräume eröffnen. Und auch junge Menschen haben eine Vorstellung von einer Welt von morgen. Als politische Bildner*innen erfordert das von uns nicht, diese Räume auszufüllen, sondern (junge) Menschen dabei zu begleiten, der Frage danach, wie wir leben wollen, neu nachzugehen.

2. Prinzipien einer kritisch-emanzipatorischen Bildung

Im Zeichen heutiger Krisen ist der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“ (Wehling 1977) für die politische Bildung aus dem Jahr 1976 erstaunlich aktuell. Diskutiert wurde auf Einladung von Siegfried Schiele, dem damaligen Leiter der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, ein Minimalkonsens für die Prinzipien politischer Bildungsarbeit. Georg Wehling fasst in seinem Aufsatz „Konsens à la Beutelsbach?“ drei grundlegende Prinzipien zusammen:

- Überwältigungsverbot
- Kontroversitätsgebot
- Schüler*innenorientierung

Der „Beutelsbacher Konsens“ schaffte mit einer pointierten Formulierung in wenigen Sätzen zunächst Klarheit und einen Rahmen – vor allem für die schulische politische Bildungsarbeit. Während die Kompaktheit des „Beutelsbacher Konsens“ zunächst eine große Stärke war, schaffte sie auch Raum für Verunsicherung und Missinterpretation. Vor allem das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot wurden und werden bis heute immer wieder missverstanden als eine allgemeine Neutralitätsverpflichtung, der die politische Bildung unterliegen würde. Kritische Perspektiven auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse? Ein klares Bekenntnis gegen menschenverachtende Aussagen von Politiker*innen? Eine unmissverständliche Thematisierung des anthropogenen Klimawandels? Reale politische Handlungserfahrungen, gar politische Aktionen – wie bspw. Klimaprotest – als politische Bildungserfahrung auch in den Räumen (formaler) Bildungsinstitutionen zulassen? Viele politische Bildner*innen, vor allem Lehrkräfte, tun sich schwer damit und begründen diese Haltung nicht selten mit dem „Beutelsbacher Konsens“.

Für die von mir im Folgenden vorgeschlagenen Prinzipien beziehe ich mich daher nicht nur auf den „Beutelsbacher Konsens“, sondern auch auf die „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (Eis u. a. 2015). Die „Frankfurter Erklärung“ baut auf dem Minimalkonsens aus Beutelsbach auf, erweitert ihn aber um relevante Perspektiven einer emanzipatorischen und partizipativen Bildung. Im Folgenden nehme ich Bezug auf den „Beutelsbacher Konsens“ und die „Frankfurter Erklärung“ und ergänze beide Zugänge um adultismuskritische Perspektiven.

2.1 Young Citizens – die multiple Krise mit jungen Menschen als politische Subjekte thematisieren

Schon im Jahr 2015 wiesen die Autor*innen der „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (Eis u. a. 2015) darauf hin, dass sich politische Bildung „den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit“ stellen müsse. So heißt es hier:



Epochale Umbrüche erfordern politische Alternativen und Optionen für gesellschaftliche Lernprozesse. Ob die Krise des Kapitalismus, die Krise der Ökologie, die Krise der Demokratie oder die Krise der Reproduktion: Immer deutlicher stellen sich Fragen einer sozial-ökologischen Transformation auch für die Politische Bildung. Eine Welt in Krisen und Umbrüchen ist

nicht in standardisierten Modellen zu begreifen. Kompetenzorientierung wird didaktisch substanzlos, wenn politisches Wissen und Fähigkeiten nicht auf die politische Gestaltung gesellschaftlicher Gegenwarts- und Zukunftsfragen bezogen werden. (Eis u. a. 2015)

Daran anschließend kann konstatiert werden, dass die multiple Krise nicht Thema oder Lerngegenstand ist, deren Bewältigung vermittelt werden kann. Politische Bildung, die sich der multiplen Krise der Gegenwart oder notwendigen Transformationsprozessen in Bildungserfahrungen widmet, nimmt die Menschen ernst und als politische Subjekte wahr. Vor allem Kindern und Jugendlichen wird aber noch viel zu häufig unterstellt, dass sie sich auf einer Vorstufe politischer Mündigkeit befinden würden, die eine eigenständige Positionierung in der Welt verunmögliche. Deutlich wird das u. a. darin, dass wir ihnen zentrale demokratische Privilegien wie das Wahlrecht vorenthalten, formale Bildungseinrichtungen wie die Schule nicht als Räume für reale politische Handlungserfahrungen anerkannt werden und noch immer von kanonisierbarem und zu vermittelndem Wissen (Weißeno 2017) sowie standardisierbaren Bildungssettings ausgegangen wird. Wenn die Auseinandersetzung mit den krisenhaften Verhältnissen nicht in Überwältigung, Resignation und Frustration umschlagen soll, müssen auch junge Menschen als *Young Citizens* (Kenner/Lange 2022; Kenner 2023a) ernst genommen werden. Gemeinsam mit jungen Menschen können die Ursachen epochaler Umbrüche und die Frage des Umgangs mit den daraus folgenden Transformationsprozessen diskutiert werden.

2.2 Überwältigungsverbot – aber kein Neutralitätsgebot

Mir erscheint der Verweis dringend erforderlich, dass politische Bildung in diesem Verständnis nicht überwältigen darf und dennoch nicht zur Neutralität verpflichtet ist. Im „Beutelsbacher Konsens“ wird darauf verwiesen, dass es nicht erlaubt sei, „mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln“ (Wehling 1977) und Menschen an der Gewinnung eines eigenständigen Urteils zu hindern. Ein Bekenntnis zu den Grund- und Menschenrechten ist in einer demokratischen Gesellschaft aber nicht als Überrumpelung zu verstehen, sondern als demokratisches Prinzip. Auch das Entstehen für wissenschaftliche Redlichkeit und empirische Erkenntnisse, bspw. in Bezug auf den anthropogenen Klimawandel, entspricht dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung und widerspricht damit nicht dem Überwältigungsverbot.

2.3 Kontroversität, Konflikt und Dissens als demokratischer Kern

Das Konflikthafte ist der Kern gesellschaftlichen Lebens. Auch demokratische Gesellschaften sind von gegensätzlichen Interessen, von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, Abhängigkeiten, Privilegien und Marginalisierung geprägt.



Streitfragen und soziale Konflikte zur Sprache zu bringen und politisch auszutragen, ist ein grundlegendes Kennzeichen von Demokratie. Kontroversität als didaktisches Prinzip geht hierbei nicht in einer Dokumentation unterschiedlicher Positionen und mitunter ähnlicher (oder bereits einflussreicher) Perspektiven auf. Sie arbeitet Streitpunkte und grundlegende Dissense heraus, zeigt Gegensätze auf und fördert kritisches Denken. Eine echte politische Kontroverse macht unterschiedliche Interessen, Denkweisen und Praxen sowie Alternativen gesellschaftlicher Zukunftsentwicklung sichtbar. (Eis u. a. 2015)

Konfliktfähigkeit ist daher das zentrale Element politischer Mündigkeit. „Eine Erweiterung der Perspektiven über die eigene Person und die Nahgruppe hinaus bedeutet, Andersartiges anzuerkennen und Konflikte zu akzeptieren“, betont Sybille Reinhardt (2018: 22f). Das Konflikthafte, Dilemmata und Unsicherheiten gilt es als Ausgangspunkte für die Entwicklung neuer Ideen zu verstehen. Politische Bildung kann dabei helfen, die dafür notwendige „Ambiguitätstoleranz zu trainieren, denn politische Bildung in der Demokratie macht sichtbar, dass demokratisches Handeln immer Handeln unter dem Zwang des Nichtwissens (sic!) ist.“ (Besand 2020). Das anzuerkennen, zeichnet politische Bildung aus.

2.4 Von Machtkritik, (Selbst-)Reflexivität und adultismuskritischer Bildung

Politische Bildung in Zeiten der multiplen Krise und gesellschaftlicher Transformation ist verbunden mit dem Ziel der Emanzipation des Menschen. Diese kann aber nicht verordnet werden. Klaus Peter Hufer weist darauf hin, dass „Emanzipation auf der einen und Manipulation, Agitation oder Indoktrination auf der anderen Seite sich wechselseitig ausschließende Gegensätze sind“ (Hufer 2017: 14–15). Emanzipation kann also nicht vermittelt werden, sondern ist vielmehr Teil einer Bildungserfahrung, die auf Herrschafts- und Ideologiekritik aufbaut, denn – so hat es Schmiederer schon in den 1970er Jahren geschrieben – die „Aufklärung des Menschen über die Gesellschaft, in der er

lebt, ist die erste Voraussetzung für seine Emanzipation“ (Schmiederer 1971: 56).

Nach diesem Verständnis muss politische Bildung vor allem einen kritischen Blick auf bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse bedeuten. Gesellschaftliches Ideal und gesellschaftliche Realität werden ins Verhältnis zueinander gesetzt. Peter Henkenborg greift diese Idee auf, wenn er darauf verweist, dass „politische Bildung immer wieder den Unterschied zwischen den demokratischen Idealen und der realen Demokratie in den Mittelpunkt“ stellt und den „Kontrast zwischen Anspruch und Wirklichkeit und [...] zwischen der gegenwärtigen Wirklichkeit und ihren Möglichkeiten“ (Henkenborg 2005: 310) offenlegen müsse. Vor allem aber schärft Kritik das „Denken in Alternativen“ (Steffens 2013: 261). In Anbetracht der notwendigen Transformationsprozesse erscheint vor allem dieser Grundsatz für eine emanzipatorische politische Bildung wichtiger denn je.

Dabei gilt zu berücksichtigen, dass dieses Denken in Alternativen nur möglich ist, wenn auch politische Bildner*innen ihre eigene Verortung in der Welt kritisch reflektieren, denn auch sie „sind in soziale und politische Diskurse eingebunden, die ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen beeinflussen“ (Eis u. a. 2015).

Selbstbestimmung aber kann vor allem jungen Menschen im Kontext politischer Bildung nur ermöglicht werden, wenn zu kritischer Reflexion der eigenen Eingebundenheit auch eine adultismuskritische Haltung hinzukommt. Adultismus beschreibt das „Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen“ (Ritz 2013: 165) und ist ein Strukturprinzip unserer Gesellschaft (Liebel/Mead 2023: 15), das dadurch zum Ausdruck kommt, dass Erwachsene sich Kindern gegenüber allein aufgrund ihres Alters überlegen fühlen und daraus den Anspruch auf mehr Rechte und Privilegien ableiten. Dies gilt es kritisch zu reflektieren, wenn politische Bildung tatsächlich zu emanzipatorischen Bildungserfahrungen beitragen soll.

2.5 Politische Bildung als Räume des Empowerments

Doch was ist, wenn diese Prinzipien wirken und politische Bildungserfahrung zu einer kritischen Reflexion bestehender Verhältnisse führt? In einem ersten Schritt kann politische Bildung dabei helfen, Räume des Empowerments zu eröffnen. Empowerment als Selbstermächtigung zielt darauf ab, Freiräume zu schaffen und Erfahrungsräume der (Selbst)Bestärkung/Selbstermächtigung für Menschen,

die von Praxen der Exklusion betroffen sind. Empowerment kann wie Emanzipation nicht verordnet werden, aber es kann ein Raum für Empowermenterfahrung geschaffen werden. Das kann eine rassismuskritische AG, eine LGBTQI+-Gruppe oder eine „Fridays for Future“-Basisgruppe an der Schule sein. Mit der Empowermentarbeit geht auch eine Kritik an bestehenden Verhältnissen einher. Eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung in Zeiten der multiplen Krisen, die Transformationsprozesse begleiten will, muss daher immer wieder auch die Frage stellen: Schaffen wir genügend Freiräume für Empowermenterfahrungen?

2.6 Partizipation als Ermutigung und Veränderung

Politische Bildungserfahrungen im Setting der hier beschriebenen Prinzipien münden nicht selten in dem Wunsch, an den bestehenden Verhältnissen etwas zu verändern. Auch der leider viel zu wenig beachtete dritte Grundsatz des „Beutelsbacher Konsens“ betonte bereits in den 1970er-Jahren, dass junge Menschen genau dazu befähigt werden sollen:



Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. (Wehling 1977: 179)

Schmiederer verwies darauf, dass politische Bildung nicht auf die Ebene der Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen reduziert werden dürfe. Politische Bildung müsse vielmehr die „Voraussetzungen schaffen, daß unter bestimmten Umständen aus der Reflexion politische Handlungsbereitschaft wird“ (Schmiederer 1971: 51).

Auch die Autor*innen der Frankfurter Erklärung forderten:



Politische Bildung eröffnet allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Räume und Erfahrungen, durch die sie sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld aneignen können. Sie ermöglicht Lernprozesse der Selbst- und Weltaneignung in der Auseinandersetzung mit anderen, um Wege zu finden, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern. Im Handeln entsteht die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu begründen. (Eis u. a. 2015)

Doch noch immer hat sich vor allem in formalen Bildungsinstitutionen wenig getan. „Fridays for Future“-Aktivist*innen und andere selbstorganisiert politisch aktive Jugendliche waren in den letzten Jahren vor allem in Schulen oft mit Adultismus, Ablehnung und Repressionen konfrontiert (Kenner 2021).

3. Politische Bildung partizipativ und transformativ?! Anregungen für die Praxis

Politische Bildung steht vor der Herausforderung, die Menschen von Jung bis Alt bei dem notwendigen Transformationsprozess zur Bewältigung der multiplen Krise der Gegenwart zu begleiten. Dafür gilt es, politische Bildung als einen (Selbst)Bildungsprozess zu begreifen, der weit mehr bedeutet, als Anpassung oder Vermittlung von Fähigkeiten, Wissen und Werten.

Ganz praktisch ruft dieser Ansatz dazu auf, die Schule auch als politischen Sozialisationsort zu verstehen (ausführlicher in Kenner 2023b). Dies kann bspw. dadurch gelingen, dass wir an Schulen Räume für politische Arbeitsgemeinschaften schaffen, die ein genauso selbstverständlicher Teil der demokratischen Schulkultur werden sollten wie Musik und Sport. Das fordern auch engagierte Jugendliche, die die Schule als unpolitischen Ort wahrnehmen (Kenner 2021). Darüber hinaus lohnt es sich, politische Fragen der Gegenwartsanalyse und der Zukunftsperspektiven nicht nur im Politikunterricht aufzugreifen, sondern über den Unterricht hinaus im Schulalltag zu verankern. Hierfür bieten sich innovative Formate, wie bspw. das Material „Urbane Monster einer imperialen Lebensweise“ von Oliver Emde oder das kürzlich von Alexander Wohnig und Peter Zorn herausgegebene Material zu sozialen und politischen Handlungserfahrungen, an. Aber auch erprobte Formate wie die Zukunftswerkstatt sind empfehlenswert, wobei die Themen der Zukunftswerkstatt sich dann nicht auf die Entwicklung von Schule beschränken dürfen. Kinder und Jugendliche würden dann wieder nur auf ihre Rolle als Schüler*innen reduziert.

Und doch: Immer wieder ist zu hören, dass politische Kontroversen in der Schule den Schulfrieden gefährdeten. Mit dieser Begründung wird Schule entpolitisiert. Das passiert auch ganz aktuell anlässlich der schrecklichen Bilder, die uns aus Israel und Gaza erreichen. Es muss Leitplanken für einen politischen Diskurs geben. Grund- und Menschenrechte dürfen nicht zur Disposition stehen, Antisemitismus, Rassismus, Homophobie, Sexismus und jede andere Form

der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit dürfen keinen Platz in der Schule finden. Das darf aber nicht bedeuten, politische Kontroversen aus der Schule auszuschließen. Kinder und Jugendliche sind *Young Citizens*. Sie sind vor allem in den sozialen Medien permanent mit Informationen und Bildern konfrontiert. Der damit verbundene (Selbst)Bildungsprozess als politisches Subjekt darf nicht nur in das marginalisierte Unterrichtsfach Politik und ins Private ausgelagert werden. Politische Bildung in Zeiten der multiplen Krisen braucht Mut und muss emanzipatorisch, kritisch und partizipativ gestaltet sein (Kenner/Nagel 2022).

LITERATUR*

Besand, Anja (2020): Die Krise als Lerngelegenheit. Online: <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/die-professur/news/die-krise-als-lerngelegenheit>.

Chancel, Lucas u.a. (2022): World Inequality Report 2022. Online: https://wir2022.wid.world/www-site/upload-s/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf.

Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schröder, Achim/ Steffens, Gerd (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. Frankfurt. Online: <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung>.

Henkenborg, Peter (2005): Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Himmelman, G./ Lange, D. (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden, S. 299–316.

Hufer, Klaus-Peter (2017): Weiter aktuell: Emanzipation in der politischen Bildung. In: Greco, Sara A./Lange, D. (Hrsg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung (Politik und Bildung). Schwalbach/Ts., S. 14–21.

IPBES (2019): Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger des globalen Assessments der biologischen Vielfalt und Ökosystemleistungen der Zwischenstaatlichen Plattform für Biodiversität und Ökosystemleistungen. Bonn.

Kenner, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.

Kenner, Steve (2023a): Young Citizens in Aktion. Rekonstruktion von Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. In: Stamer, M./Oberle, M. (Hrsg.): Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 225–232.

Kenner, Steve (2023b): Schulen als Bildungs-, Sozialisations- und Erfahrungsräume für Transformation und nachhaltige Entwicklung? (Frustrations-)Erfahrungen politisch engagierter Jugendlicher. In: Achour, S./Gill, T. (Hrsg.): Vom Klassenrat bis zum zivilen Ungehorsam. Partizipation in der Demokratie und der Auftrag der politischen Bildung. Frankfurt a.M., S. 76–86.

Kenner, Steve/Lange, Dirk (2022): Young Citizens – Was ist das Politische an der politischen Bildung? In: Baumgardt, I./Lange, D. (Hrsg.): Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 12–21.

Kenner, Steve/Nagel, Michael (2022): Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zdg, 2/2022, S. 99–116.

Leopoldina/Rat für nachhaltige Entwicklung (2021): Klimaneutralität. Optionen für eine ambitionierte Weichenstellung und Umsetzung. Positionspapier. Online: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_RNE_Leopoldina_Klimaneutralitaet_geschuetzt.pdf.

Liebel, Manfred/Meade, Philip (2023): Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung, Berlin.

Reinhardt, Sibylle (2018): Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Fachdidaktik). Berlin.

Ritz, Manuela (2013): Adulthood – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“ In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 165–173.

Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Göttingen.

Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort (Shell-Jugendstudie). Weinheim, S. 47–101.

Steffens, Gerd (2013): Bildungspotenziale der Kritik – Eine notwendige Erinnerung. In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 256–264.

Vodafone Stiftung (2022): Hört uns zu! Wie junge Menschen die Politik in Deutschland und die Vertretung ihrer Interessen wahrnehmen. Eine Befragung im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland.
Online: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/04/Jugendstudie-2022_Vodafone-Stiftung.pdf.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

Weißeno, Georg (2017): Politisches Lernen. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler, S. 511–518.

* Der letzte Zugriff auf die Online-Quellen erfolgte am 7. Dezember 2023.

Weiterführende Informationen zu den Themen Politische Bildung, Nachhaltigkeit und Transformation

Projekt „Forum PolBNT – Politische Bildung, Nachhaltigkeit und Transformation“

www.polbnt.de

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Materialien: „Sozialprojekte und politisches Handeln als politische Bildung. Das Wesen der Erfahrung. 10 Module in 2 Teilen für die schulische und außerschulische politische Bildung“

Diese Ausgabe der Reihe „Themen und Materialien“ der Bundeszentrale für politische Bildung stellt konkrete Bedingungen und Methoden vor, um die Bildungspotenziale sozialen Lernens und politischen Handelns für die politische Bildung fruchtbar zu machen.

www.bpb.de/shop/materialien/themen-und-materialien/519213/das-wesen-der-erfahrung/



Materialien: „Zukunftswerkstatt. Oder: ‚Wie stellst du dir das Leben in x Jahren vor?‘“

Die Methode der Zukunftswerkstatt richtet den Blick in die Ferne und stellt Fragen nach dem Wünschenswerten: Wie sollte unser Leben, unser Alltag, unser Wohnort sein? Wie wollen wir leben? Die Methode bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, eigene Perspektiven einzubringen und weiterzudenken und daran anschließende Handlungsmöglichkeiten zu erproben.

„Essenziell ist das Loslösen von gedanklichen und realen Hindernissen, Einschränkungen und Bedenken, denn die Methode zielt nicht auf die Überwindung dieser Probleme ab. Vielmehr ermöglicht sie das Erdenken einer Utopie, von der aus man – quasi rückwärtsgerichtet – auf die Probleme der Gegenwart blicken kann.“

Anselm, Sabine, Eva Hammer-Bernhard/Christian Hoiß (2021): Zukunftswerkstatt. Oder: „Wie stellst du dir das Leben in x Jahren vor?“. In: BNE-BOX. Fachdidaktisch konzipierte Lehr-Lernmaterialien für diskursiv gestalteten Unterricht in allen Fächern.

www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/zukunftswerkstatt (Zugriff am 7.12.2023)

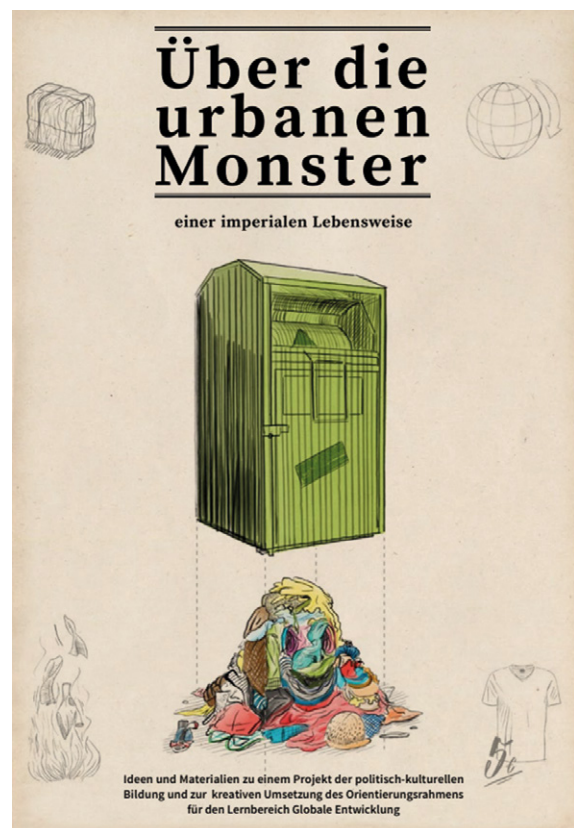


Materialien: „Urbane Monster einer imperialen Lebensweise“

Das Projekt bietet Methoden der politisch-kulturellen Bildung und zur kreativen Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung.

In dem Projekt geht es „zum einen um die Reflexion der eigenen Eingebundenheit in gesellschaftliche Verhältnisse und um Erklärungsansätze, warum Wissen um globale Missstände häufig nicht zu (individuellen und kollektiven) Handlungsänderungen führt. Zum anderen können die Teilnehmer*innen Alternativen einer solidarischen Lebensweise kennenlernen, die ein gutes Leben für alle ermöglichen.“

www.urbanemonster.de



Anregungen: „How to KLIMA-AG – Eine politische AG an der Schule als Freiraum gründen“

Leitfaden zur Gründung einer Klima-AG an Schulen (erstellt vom „Runden Tisch Klimabildung Kreis Pinneberg“ aus den Erfahrungen von Schüler*innen und Lehrkräften verschiedener Schulen)

<https://t1p.de/klima-ag>

How to Klima AG

Du möchtest gerne eine Klima AG an deiner Schule gründen, weißt aber noch nicht so richtig, wie? Oder du bist schon Teil einer Klima AG und suchst noch nach weiteren Tipps? Dann bist du hier genau richtig!

Dieser Leitfaden zu Klima AGs ist beim "Runden Tisch Klimabildung Kreis Pinneberg" aus den Erfahrungen von Schüler:innen und Lehrkräften verschiedener Schulen entstanden. Wir hoffen, du kannst etwas daraus mitnehmen. Viel Spaß beim Lesen!

Kontakt für Nachfragen oder Anmerkungen:
Klima AG der JBS Pinneberg (nachhaltigkeit-jbs@jbs-pinneberg.org)

Inhalt

1. Die "Großen Fünf" für das Funktionieren einer Klima AG
2. Klima AG Checkliste
3. Cool - Aber wie fange ich denn jetzt an?
4. Ideensammlung

Die "Großen Fünf" für das Funktionieren einer Klima AG

1. Kontinuität und Regelmäßigkeit
2. Langfristige Projekte und feste Verankerungen
3. Erfolge und Handlungsmöglichkeiten
4. Partizipation und Rückhalt
5. Kontakte und Vernetzung

1. Kontinuität und Regelmäßigkeit

Kontinuität und Regelmäßigkeit sind essentiell für das Bestehen einer Klima AG. Ein regelmäßiges Treffen sorgt dafür, dass ihr als Klima AG produktiv arbeiten könnt und alle

Selbstlernangebot: Citizenship Education MOOC (#CitizenEdu) (Leibniz Universität Hannover und Bertelsmann Stiftung)

„Die Zukunft der Demokratie ist eine der großen Herausforderungen der Zivilgesellschaft. Schule kommt hier eine ganz besondere Rolle zu. Sie kann junge Menschen dazu motivieren, sich freiwillig zu engagieren und das Gemeinwesen im demokratischen Sinne mitzugestalten.

Dafür braucht es vor allem engagierte Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, die Demokratiebildung fächerübergreifend in Schule und Unterricht verankern. Erfährt in insgesamt neun Grundlagen- und Themenmodulen alles Wissenswerte über demokratische Schulentwicklung, das Zusammenleben in der diversen Gesellschaft, Mitgestaltung durch Engagement und Partizipation und vieles mehr.

Durch die aktive Teilnahme am Kurs entwickelt ihr ein Verständnis für aktuelle Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten für die Demokratiebildung in Schulen.“

Einführungsvideo:

www.youtube.com/watch?v=LO63zpNHTp8

Anmeldung:

www.oncampus.de/mooc/citizenedu



#CitizenEdu

Citizenship Education MOOC (#CitizenEdu)

Kurslaufzeit: Selbstlernangebot
Dozent/in: Prof. Dr. Dirk Lange,
Prof. Dr. Sabine Achour
Sprache: German

★ ★ ★ ★ 16 Bewertung(en)

Lernziel

Friedenskultur



Friedensbildung und Konfliktbearbeitung in der Schule

Uli Jäger

Prof. Uli Jäger ist Senior Adviser Peace Education bei der Berghof Foundation, Büro Tübingen. Zuvor leitete er deren Abteilung Global Learning for Conflict Transformation und war langjähriger Co-Direktor des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen. Jäger ist Honorarprofessor für Friedenspädagogik & Globales Lernen an der Universität Tübingen, Institut für Politikwissenschaft.

Friedensbildung beschränkt sich nicht auf die Beschäftigung mit internationalen Konflikten, sondern verbindet diese mit dem Lernziel einer Friedenskultur vor Ort. Dabei meint „Frieden“ nicht das Fehlen von Konflikten, sondern Werte und Verfahren, um widersprüchliche Interessen gewaltfrei und im Sinne aller abzuwägen und Konflikte zu bearbeiten.

Friedenskultur 2023: Dazu fallen Schüler*innen bei den Peace Days der Berghof Foundation vielfältige Aspekte ein. Die Methode „Entwicklung eines Friedens ABC“ regt zum gemeinsamen Nachspüren an und wird von unterschiedlichen Klassenstufen gerne und mit großer innerer Anteilnahme angenommen. Die von den Schüler*innen eingebrachten Begriffe reichen von Achtsamkeit bis Zivilcourage, von Hoffnung bis Weitsicht, von Kooperation bis Verständnis oder auch von Innerlichkeit bis Protest. Die Begriffe decken nahezu alle Bereiche einer friedensorientierten Schule ab – und erfordern eine nachhaltige und systematische Umsetzung.

Aufgabenfelder der Friedensbildung

„Ohne die Vermittlung einer umfassenden Friedenskultur verfehlen Erziehung und Bildung ihre Aufgabe, die jungen Menschen für die Welt von morgen vorzubereiten“, so Prof. Christoph Wulf (Wulf 2020: 213), der seit seinem Standardwerk „Kritische Friedenserziehung“ in den frühen 1970er Jahren immer wieder wichtige Impulse für die Friedenspädagogik geliefert hat. Die Friedensbildung hat sich dieser *Vermittlungstätigkeit* verschrieben und kann auf langjährige Erfahrungen in Theorie und Praxis zurückgreifen. Sie stützt sich auf Erkenntnisse und Ergebnisse relevanter wissenschaftlicher Disziplinen, sei es auf die Erziehungswissenschaften, die Friedens- und Konfliktforschung, die Neurowissenschaften, die Soziologie, die Genderforschung oder die Medienwissenschaften, wenn es zum Beispiel angesichts zunehmender Gewaltformen in den sozialen Medien um die Digitalisierung der (Friedens-)Bildung geht (vgl. Bieß u. a. 2022).

Dabei ist die Schule ein wichtiger friedenspädagogischer Lernort. Dies spiegelt sich in Länderverfassungen wider und zunehmend auch in Bildungsplänen – allerdings mit großem Ausbaupotenzial (vgl. Meisch/Jäger/Nielebock 2018). Man spricht in diesem Kontext häufig von Friedensbildung. Im Kern handelt es sich bei vielen Angeboten der Friedensbildung für Schulen um eine Kombination von vier Aufgabenfeldern:

1. Friedenskompetenz

Zunächst geht es – ganz im traditionellen Schulverständnis – um die Vermittlung von Sachwissen über Krieg und Frieden, Konflikt und Gewalt. Dies kann als *Friedenskompetenz* bezeichnet werden und gewinnt vor dem Hintergrund immer komplexer werdender (internationaler) Entwicklungen

weiter an Relevanz. Warum konnte der Krieg gegen die Ukraine nicht verhindert werden? Was kann getan werden, um einen neuen Weltkrieg zu vermeiden? Wie kann der Krieg in der Ukraine beendet werden? Mit diesen und ähnlichen Fragen wenden sich junge Menschen häufig an das Online-Portal www.frieden-fragen.de.

Für die kritische Auseinandersetzung mit solchen Fragen hält die Friedensbildung unterschiedliche Methoden bereit. Es geht um Hilfen bei der gezielten Informationsbeschaffung in Zeiten der Desinformation, um die kreative und eigenständige Erarbeitung von Konfliktanalysen und um das Abwägen unterschiedlicher Perspektiven.¹ Dabei muss es der Friedensbildung zukünftig noch besser gelingen, zeitnahe aktuelle, nachvollziehbare und nachprüfbare Hintergrundinformationen zu Krisen und Kriegen anzubieten. Nur so kann vereinfachten Darstellungen, Fehlwahrnehmungen und Überforderungen bei der eigenen Meinungsbildung entgegengewirkt werden.

2. Friedens- und Konfliktfähigkeiten

Zum Zweiten gehört zur Friedensbildung die Aneignung von Fähigkeiten zum konstruktiven Umgang mit Konflikten und der Vermeidung einer Eskalation von Gewalt. Konflikte gehören zum Alltag, gerade auch in der Schule. Angebote zur Erlangung von *Friedens- und Konfliktfähigkeiten* gibt es und sollten gerade auch angesichts wachsender gesellschaftlicher Polarisierung weiter ausgebaut werden. Etablierte Qualifizierungsmaßnahmen wie die Ausbildung von Streitschlichter*innen bilden das Rückgrat, müssen aber stets aufs Neue angepasst und zeitgemäß weiterentwickelt werden. Auch der Umgang mit Hass und Hetze im Internet zählt zu den Fähigkeiten, die in diesem Zusammenhang wichtig sind. Doch auch in der ganz direkten, persönlichen Begegnung zwischen Schüler*innen aus unterschiedlichen Herkunftsländern (z. B. Russland und Ukraine) drohen aktuell Konfliktpotenziale zu eskalieren, wenn unterschiedliche Erfahrungen, Interessen, Bedürfnisse, aber auch scheinbar festgefahrene Meinungen aufeinandertreffen. Hier benötigen Schulleitungen und Lehrkräfte zusätzliche Ressourcen und Kompetenzen, um (geschützte) Räume als verlässlichen Rahmen für eine Konflikttransformation anbieten zu können.

3. Friedenshandeln

Einen dritten Schwerpunkt bildet die Förderung der Selbstwirksamkeit und des Engagements für ein friedliches Zusammenleben: Zur Friedensbildung und Konflikttransformation an Schulen gehört immer auch die partizipative

¹ <https://www.friedensbildung-bw.de/aktuelle-konflikte>

und politische Dimension des *Friedenshandelns*. Schüler*innen sind häufig bereit, sich für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen (und damit ihrer eigenen Zukunft) oder für die Opfer von Krieg und Gewalt einzusetzen. Die Schule kann Räume bieten, in denen Engagement – im Zusammenspiel mit den Erfahrungen, Erkenntnissen und Ansätzen der Demokratiepädagogik – begleitet, kritisch reflektiert und gefördert wird. Im Sinne der Friedensbildung gehört die Beschäftigung mit Ansätzen, Chancen und Grenzen der Partizipation in und außerhalb der Schule dazu, aber auch mit unterschiedlichen Ausdrucksformen politischen Engagements und gewaltfreier Aktivitäten.

4. Friedensstrukturen

Schließlich zielt Friedensbildung darauf ab, die Bedingungen für das Lehren, Lernen und Erfahren von Frieden im Lernort Schule zu verbessern, also darum, *Friedensstrukturen* nachhaltig in der Schule zu etablieren. Ein gelebter Schullethos, der am Leitwert Frieden orientiert ist und in einem partizipativen Prozess mit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft erarbeitet wird, ist Grundlage dieser Strukturen. So gibt es zum Beispiel interessante und ermutigende Erfahrungen mit einer systematischen Feedbackkultur auf der Basis von gemeinsamen Regelvereinbarungen.²

Friedensbildung als Beitrag zu gelingenden Beziehungen

In der Friedensbildung (und der Friedenspädagogik allgemein) versteht man Frieden als einen sozialen Begriff, der die Beziehungen zwischen Menschen in den Blick nimmt. So geht es *individuell* um den inneren Frieden (und damit auch um Resilienz), *zwischenmenschlich* um gelingende Kommunikation als Grundlage von Verständnis, Vertrauen oder Empathie, *gesellschaftlich* um das friedliche Zusammenleben aller Mitglieder und *international* um friedliche Beziehungen zwischen Regierungen, Staaten und den verschiedenen Gesellschaften. Die Gestaltung der Beziehungen zur Natur kommt als weitere Ebene hinzu und ist eng mit der Friedensfrage verbunden.

Eine grundsätzliche und weit verbreitete Orientierung bietet der Friedensbegriff des norwegischen Friedensforschers Johan Galtung. Bereits in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts hat er Frieden als Prozess abnehmender Gewalt und wachsender Gerechtigkeit definiert (Galtung 1975). Dieser positive Friedensbegriff versteht Frieden nicht nur als Abwesenheit von direkter, physischer Gewalt (negativer Frieden), sondern setzt auf die

langfristige Überwindung von personalen, strukturellen und kulturellen Gewaltkonstellationen. Die Orientierung an einem positiven, prozessualen Friedensbegriff eröffnet die Chance, Frieden als zentralen gesellschaftlichen Wert und als Handlungsmodell zur Ausgestaltung friedensfähiger Gesellschaften im Nahbereich zu verstehen. Dazu gehört auch der Lernort Schule.

Eine umfassende und doch klar konturierte Definition des Begriffes Friedenspädagogik hat der an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Aachen lehrende Norbert Frieters-Reermann vorgelegt:

Das zentrale Ziel der Friedenspädagogik ist die Befähigung zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktaustragung. Friedenspädagogische Maßnahmen sollen Individuen sowie soziale Gruppen und Systeme in die Lage versetzen, Konfliktdynamiken zu erkennen, Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und Konflikteskalationen zu vermeiden. Dabei ist die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handelns oftmals handlungsleitend. (Frieters-Reermann 2017, S. 94)

Dabei bleibt die Friedensbildung nicht ohne *Spannungsfelder*. Es gilt Ungewissheiten auszuhalten und gleichzeitig Sicherheit zu vermitteln; Dilemmata offenzulegen und Orientierung zu geben; Lernprozesse offen zu gestalten und doch am Leitwert Frieden als zentralem Bezugspunkt festzuhalten.

Infrastruktur für Friedensbildung

Seit vielen Jahren tragen Nichtregierungsorganisationen und Friedensorganisationen, kirchliche Netzwerke oder gewerkschaftliche Initiativen zur Etablierung der Friedensbildung in Schule und außerschulischer Bildungsarbeit bei. In Baden-Württemberg ist diese mit der 2015 eingerichteten *Servicestelle Friedensbildung* auch strukturell verankert. Seitdem berät die bundesweit einmalige Einrichtung interessierte Lehrkräfte, erarbeitet Lernmedien und führt Fortbildungsveranstaltungen oder Schulprojekte durch. Ein Internetportal bietet Informationen und dient als Kommunikationsplattform.³ Grundlage für die Einrichtung der Servicestelle war eine gemeinsame Erklärung zur Stärkung der Friedensbildung, welche vom Ministerium für

2 <https://kickfair.org/homepage/veraendern/unsere-umsetzung/>

3 <https://www.friedensbildung-bw.de>

Kultus, Jugend und Sport sowie von siebzehn Friedensorganisationen und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) unterzeichnet wurde. Ziel dieser Erklärung ist es,



die Bedeutung der Friedensbildung in den Schulen zu betonen und sie in den Bildungsplänen als fächerübergreifendes Anliegen stärker zu verankern. Um dieses Ziel zu erreichen, soll die Infrastruktur für Friedensbildung in Baden-Württemberg weiterentwickelt werden.

Getragen wird die Servicestelle von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, der Berghof Foundation (mit ihrem Dienstsitz in Tübingen) sowie dem Kultusministerium.

In Niedersachsen wurde die Infrastruktur der Friedensbildung in Deutschland im Jahr 2021 durch die Gründung der Koordinierungsstelle Friedensbildung, die am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) angesiedelt ist, um eine weitere Facette bereichert. Die Stärkung der Friedensbildung erfolgt dort im Rahmen des bildungspolitischen Schwerpunktes „Demokratisch gestalten – Eine Initiative für Schulen in Niedersachsen“ und ist damit Teil der Bemühungen, demokratiefördernde und partizipative Ansätze an Schulen zu fördern.⁴

Ausblick

Die hier kurz beschriebenen Ansätze und strukturellen Maßnahmen sind nur wenige Beispiele dafür, wie Facetten einer Friedensbildung an Schulen aussehen könnten – und oft bereits auch praktiziert werden. Viele dieser und anderer Maßnahmen und Aktivitäten werden im Schulalltag dabei nicht immer als Friedensbildung wahrgenommen. Es fehlen häufig ein Bewusstsein für die große Klammer des Werte- und Handlungsmodells „Frieden“ und eine Kontinuität der Bearbeitung entsprechender Inhalte und Fragen. Hier setzt Friedensbildung systematisch an. Denn wenn Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen, sich als handelnde und als selbstbewusste Subjekte wahrzunehmen und Interesse daran finden, ein gemeinsames Zusammenleben in Frieden mitzugestalten, sind persönliche Entwicklungs- und gesellschaftliche Transformationsprozesse möglich.

Dabei ist zu bedenken, dass Friedensbildung bisher nicht

⁴ <https://bildungsportal-niedersachsen.de/demokratiebildung/friedensbildung/>

systematisch in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung verankert ist. So gibt es in Deutschland weder einen Lehrstuhl für Friedensbildung noch eine systematische Förderung friedenspädagogischer Programm- und Projektklinien. Vor diesem Hintergrund sind Initiativen für den weiteren Ausbau der Infrastruktur für Friedensbildung wertvoll und mehr als willkommen. Kein Frieden ohne Friedensbildung – und keine Friedensbildung ohne ausreichende Ressourcen.

LITERATUR

Bieß, Cora/Bitzan, Assia/Jäger, Uli/Kruck, Anne (2022): Friedensbildung an Schulen. Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen. Berlin.

Dixson-Decleve, Sandrine u. a. (2022): Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten. München.

Frieters-Reermann, Norbert (2017): Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm, S. 94-98.

Meisch, Simon/Jäger, Uli/Nielebock, Thomas (Hrsg.) (2018): Erziehung zur Friedensliebe. Baden-Baden.

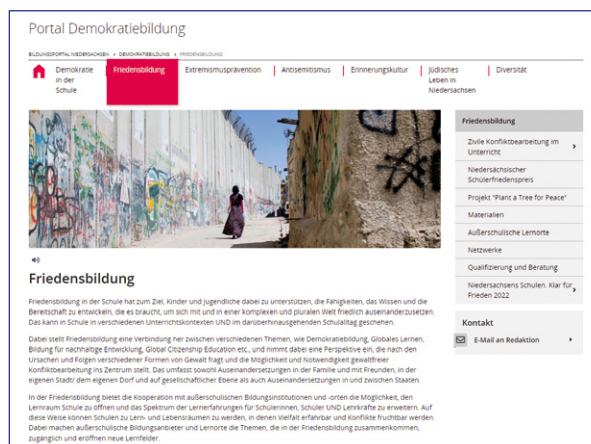
Wulf, Christoph (2020): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim/Basel.

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Koordinierungsstelle Friedensbildung (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung – NLQ)

Die Koordinierungsstelle Friedensbildung fördert die politische Bildung mit dem Ziel gewaltfreier Konfliktbearbeitung in schulischen Kontexten (sowohl im Unterricht als auch in Schulentwicklungsprozessen). Sie koordiniert die Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Akteur*innen in Niedersachsen und bietet Fachveranstaltungen und Fortbildungen, um Friedensbildung an Schulen zu verankern. Zudem vermittelt die Koordinierungsstelle Expert*innen in ziviler Konfliktbearbeitung, die Veranstaltungen in Schulen zu friedens- und sicherheitspolitischen Fragen durchführen (Doppelstunde, Projekttag, Vortrag, Unterrichtsgespräch, Workshop, Podiumsdiskussion etc.). Diese Expert*innen können u. a. von ihren Erfahrungen als Friedensfachkräfte im Ausland berichten und auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten mit den Schüler*innen zum Thema Frieden arbeiten.

[www.bildungsportal-niedersachsen.de/
demokratiebildung/friedensbildung](http://www.bildungsportal-niedersachsen.de/demokratiebildung/friedensbildung)



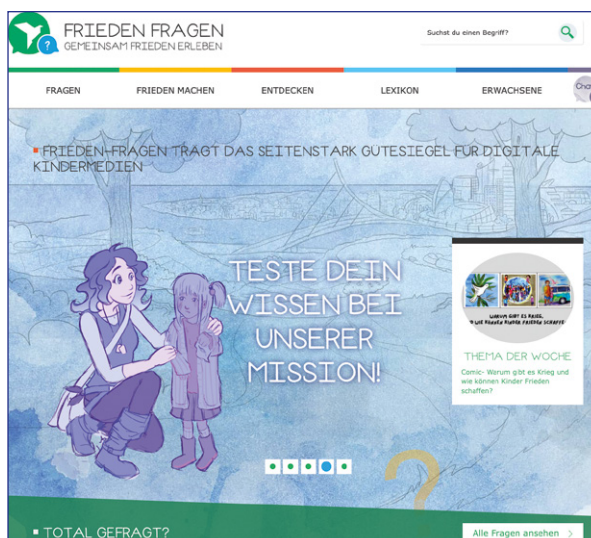
Webportal „frieden-fragen.de“ (Berghof Foundation)

Das Webportal „frieden-fragen.de“ ist ein Internet-Angebot für Kinder, Eltern und Pädagog*innen, das zu Fragen von Krieg und Frieden, Streit und Gewalt informiert.

Dabei soll Kindern ein sensibler Zugang zu schwierigen Themenbereichen ermöglicht werden, ohne dass sie mit der Schwere der Inhalte überfordert oder allein gelassen werden. frieden-fragen.de gibt nicht nur kindgerechte Antworten, sondern ermöglicht auch, Zusammenhänge zu erkennen.

frieden-fragen.de bietet auch für den schulischen Kontext viele Anknüpfungsmöglichkeiten, etwa zum Umgang mit Konflikten, der Arbeit von Streitschlichter*innen oder den Bereich Gewaltprävention, oder im internationalen Bereich zu Grundfragen des Zusammenlebens von Menschen und Staaten, die mit den Begriffen Krieg und Frieden verbunden sind.

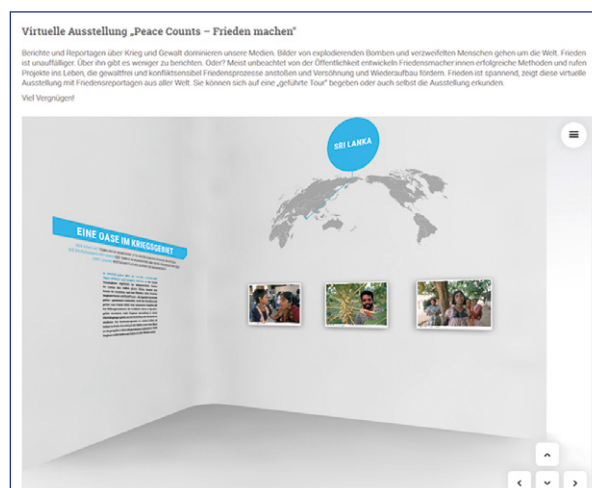
www.frieden-fragen.de



Virtuelle Ausstellung „Peace Counts – Frieden machen“ (Servicestelle Friedensbildung Baden-Württemberg)

Berichte und Reportagen über Krieg und Gewalt dominieren unsere Medien, dagegen sind Berichte über friedliche Konfliktlösungen selten. „Frieden ist unauffälliger. Über ihn gibt es weniger zu berichten. Oder?“ – dieser Frage geht die virtuelle Ausstellung an konkreten Beispielen aus aller Welt nach. Sie stellt „Friedensmacher*innen“ vor, die sich abseits der internationalen Öffentlichkeit erfolgreich für gewaltfreie Konfliktbearbeitungen einsetzen und zur Versöhnung und zum Wiederaufbau beitragen. „Frieden ist spannend“, das sollen diese Friedensreportagen deutlich machen. Die Ausstellung kann allein oder geführt besucht werden.

www.friedensbildung-bw.de/peace-counts-virtuelle-ausstellung

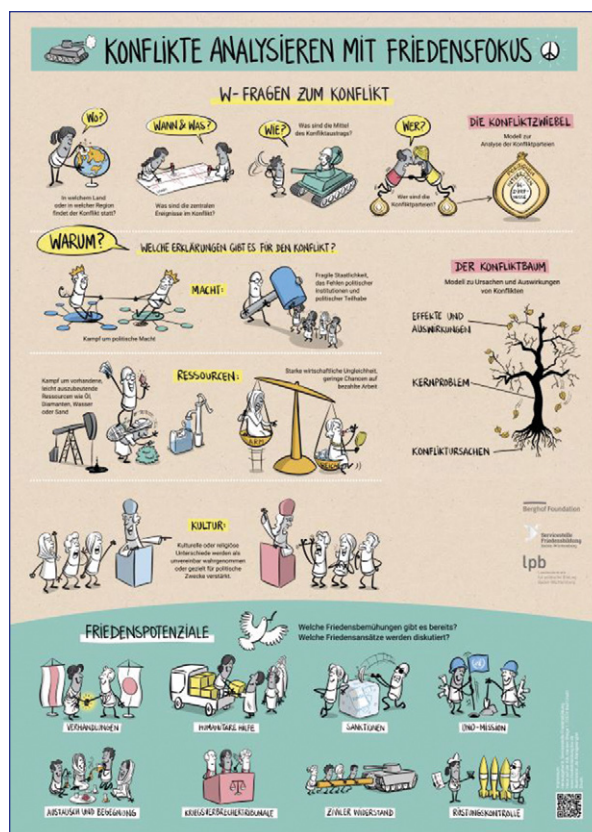


Lernposter – Konflikte analysieren mit Friedensfokus (Servicestelle Friedensbildung Baden-Württemberg)

Wie lassen sich bewaffnete Konflikte verstehen und Lösungspotentiale ermitteln? Das Lernposter für den Unterricht wurde von der Servicestelle Friedensbildung entwickelt, um tiefere Einblicke in Konflikte und Kriege zu ermöglichen. Dabei geht es um wesentliche Ereignisse im Konfliktverlauf, um die unterschiedlichen Konfliktparteien, aber auch um unterschiedliche Erklärungsansätze, mit denen sich der Konflikt erklären lässt. Verbunden wird die Darstellung mit einer Auseinandersetzung mit bestehenden oder denkbaren Friedensbemühungen, die auf eine gewaltfreie Beilegung des Konfliktes abzielen.

Ergänzend zu dem Poster finden sich auf der Webseite Hintergrundinformationen zu zahlreichen Konflikten, die sich anhand des Lernposters untersuchen lassen.

www.friedensbildung-bw.de/lernposter-konflikte-analysieren



„Gewalt verhindern? Das geht!“ Gewaltprävention und Friedensförderung als Thema in Schule und Bildungsarbeit

„Konflikte gehören zum Leben dazu. Problematisch wird es nur, wenn sie mit Gewalt ausgetragen werden.“ Das ist der Leitgedanke, der den Lernmaterialien für die Sekundarstufen 1 und 2 sowie für Berufsschulen zugrunde liegt. Die Materialien ermöglichen die Auseinandersetzung mit Begriffen wie Krieg und Frieden, aber auch mit Methoden der zivilen Konfliktbearbeitung, beispielsweise im Zivilen Friedensdienst. Dabei bieten sie auch detaillierten Einblick in Projekte des Zivilen Dienstes u. a. im Libanon, in Mazedonien, Kolumbien oder Guinea. Die Lernmaterialien wurden vom Konsortium Ziviler Friedensdienst herausgegeben.

<https://t1p.de/friedensbildung-schule>



Modellschulen Friedensbildung (Servicestelle Friedensbildung Baden-Württemberg)

Die Modellschulen zeichnen sich dadurch aus, dass Friedensbildung und die Auseinandersetzung mit den Themen Konflikt, Gewalt und Frieden dauerhaft im Schulalltag verankert sind. Seit dem Schuljahr 2019/2020 können sich Schulen in Baden-Württemberg für die Zertifizierung als Modellschule bewerben und werden dabei von der Servicestelle begleitet und unterstützt. Wichtig ist, dass es dabei nicht nur um eine inhaltliche Beschäftigung mit Krieg und Frieden im Unterricht geht, sondern um die Etablierung einer Friedenskultur, die die Schule als Einrichtung leitet.

www.friedensbildung-bw.de/fileadmin/friedensbildung-bw/redaktion/Modellschulen/Leitfaden_Modellschulen-BF.pdf



Gewalt, Krieg und Medien



Was brauchen Kinder und Jugendliche zur Verarbeitung?

Michael Gurt

Michael Gurt ist Projektleiter und verantwortlicher Redakteur von FLIMMO, dem Elternratgeber zu TV, Streaming und YouTube am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Er leitet die Jury des Bayerischen Kinder- und Jugendfilmfestes (BKJFF) und ist Jurymitglied für den Grimme-Preis in der Kategorie Kinder & Jugend.

In Zeiten globaler Krisen und der Kriege in der Ukraine und in Israel und Palästina sind Gewaltdarstellungen in Medien allgegenwärtig. Gerade in sozialen Medien sind sie auch für Kinder und Jugendliche leicht zugänglich und können zu Ängsten, Verunsicherung und Desinformation führen. Umso wichtiger sind Räume, in denen Schüler*innen über ihre Erfahrungen mit Gewaltdarstellungen in Medien sprechen können.

Kinder sind mit einer Vielzahl von Medieninhalten konfrontiert, die Gewalt darstellen, sei es in Fernsehsendungen, Filmen, digitalen Spielen oder im Internet. An dieser Stelle soll es allerdings nicht um fiktionale Gewalt gehen, denen Heranwachsende in vielen Facetten und Ausprägungen begegnen. Vielmehr geht es um Gewalt in der Berichterstattung zu realen Geschehnissen. In den letzten Jahren gab es eine Reihe von schrecklichen Ereignissen und Krisen, die die Nachrichtenlage dominiert haben. Anders als früher ist es in einer von Medien durchdrungenen Umwelt nahezu unmöglich, Kinder und Jugendliche von diesen Meldungen und Bildern fernzuhalten.

Krisen medial vermittelt – was begegnet Kindern und Jugendlichen?

Die Corona-Pandemie, der völkerrechtswidrige Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine, das Erdbeben in der Türkei, der Terror und Krieg in Israel und Palästina – all diese Ereignisse sind für Kinder und Jugendliche erschütternd und können Ängste und Verunsicherung auslösen. Kinder stellen schnell einen Bezug zu ihrem eigenen Leben her und versetzen sich in die Lage der betroffenen Menschen. Sie fragen sich, ob das auch ihnen geschehen kann. Hinzu kommt, dass drastische Bilder von Kriegs- oder Katastrophenopfern sie schlicht überfordern. Abwiegen ist darauf keine angemessene Reaktion. „Das verstehst du noch nicht“ bringt sie nicht weiter, sondern erhöht Verunsicherung und Angst. Wichtig ist es, mit Kindern über ihre Eindrücke und Ängste zu reden, sie zu trösten und ihnen Sicherheit und Zuwendung zu geben.

Kinder bis zum Ende des Kindergartenalters bekommen meist noch nicht so viel von den aktuellen Nachrichten mit. Manche Ereignisse sind jedoch so präsent, dass Kinder Fragen stellen und dann müssen Eltern angemessen reagieren. Die meisten Kinder dieses Alters werden sich schnell wieder ihrem Alltag widmen. Bei Grundschulkindern ist es allerdings schwierig, sie von belastenden Nachrichten fernzuhalten. Sie bekommen viel durch Schule, Familie oder aus den Medien mit. Mit einfachen Worten sollte kurz erklärt werden, was passiert ist, aber ohne Details und dramatische Zuspitzung. Wichtig ist es, Fragen und Unsicherheiten ernst zu nehmen und altersgerecht zu beantworten.

Informationsformate im Kinderprogramm zum Ukraine-Krieg

Nach wie vor bestimmt der Ukraine-Krieg die Nachrichtenlage. Seit über einem Jahr liefern Kinderangebote der öffentlich-rechtlichen Sender Kindern und Jugendlichen Unterstützung bei der Verarbeitung und Einordnung der Ereignisse.

Je älter die Heranwachsenden werden, umso wichtiger werden Social Media als Informationsquelle. So verbreiten sich schlimme Ereignisse rasend schnell über Kanäle wie WhatsApp, Twitter oder Instagram. Das kann zu Angst und Verunsicherung führen, weil vieles ungefiltert auf die Mädchen und Jungen einströmt. Ein anderer Effekt ist, dass die Bedrohung näher erscheint als sie eigentlich ist: Durch die ständigen Meldungen hat man das Gefühl, mittendrin zu sein, was die eigene Verunsicherung steigern kann.

Wichtig: Perspektive von Kindern und Jugendlichen aufzeigen

Beispiel 1: Ukraine - Wie wir den Krieg erleben (Doku-Reihe in der ARD-Mediathek, jeweils etwa 20 min)

Gedanken, Gefühle und Strapazen ukrainischer Flüchtlingskinder werden in der Dokumentation authentisch festgehalten. Dass die Betroffenen in ihrer schrecklichen Situation Hilfe erhalten, kann Kinder motivieren, selbst aktiv zu werden und Unterstützung anzubieten.

Online:

<https://t1p.de/Ukraine-wie-wir-den-Krieg-erleben>.

Beispiel 2: Berlin und Wir! Ukraine Special (Doku-Reihe in der ZDF-Mediathek, 12 min)

Die Doku sensibilisiert die Zuschauer*innen im Umgang mit Geflüchteten und zeigt, dass ein offenes und neugieriges Miteinander sowie gemeinsame Erlebnisse eine Bereicherung für alle sein können. Kinder erhalten Einblick in die ukrainische Kultur und können so ihren Horizont erweitern. Die Fluchtgeschichte der Jugendlichen wird sensibel aufbereitet.

Online:

www.zdf.de/kinder/berlin-und-wir

Bilder vom Krieg auf TikTok

TikTok ist ein gutes Beispiel, wenn es um den Umgang mit Kriegsbildern und Informationen geht. Social Media sind für viele Jugendliche ein zentraler Raum, um sich zu informieren und auszutauschen, aber auch um selbst Informationen zu teilen bzw. Content zu erstellen und zu verbreiten. Umso wichtiger ist es, Bilder und Inszenierungsformen, die auf Social Media kursieren, genauer anzuschauen und in medienpädagogischen Kontexten zu thematisieren. Hinweise dazu finden Sie zum Beispiel bei FLIMMO.

Online:

<https://www.flimmo.de/redtext/101467/>

[Kriegsbilder-auf-Social-Media](#)

Was brauchen Kinder, um Berichte von Krieg, Katastrophen und Krisen zu verarbeiten?

Die Verarbeitung von Kriegsbildern und Berichterstattung über Katastrophen kann für Kinder und Jugendliche äußerst belastend sein. Es ist wichtig, ihnen geeignete Unterstützung und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um mit den Auswirkungen umzugehen. Hier sind einige Aspekte, die für die Verarbeitung von Kriegsbildern und Katastrophenberichterstattung wichtig sind:

- ➔ Offen sein für heikle und schwierige Themen: Es ist entscheidend, eine offene und ehrliche Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen zu führen. Sie brauchen Gelegenheiten, ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken. Dabei ist es wichtig, ihnen altersgerechte Informationen zu geben und auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen.
- ➔ Die Folge von Darstellungen von Gewalt und Krisen können Angst, Verunsicherung und Trauer sein. Kinder und Jugendliche benötigen emotionale Unterstützung von Erwachsenen, sei es von Eltern, Lehrern oder anderen Vertrauenspersonen. Wer Fragen abblockt oder Ängste herunterspielt, lässt Kinder mit ihren Sorgen allein. Wichtig ist es, die Kinder zu trösten und ihnen Sicherheit und Zuwendung zu geben.
- ➔ Wichtig sind altersgerechte Informationen, die ihrem Alter und ihrer Entwicklungsstufe angemessen sind. Zu vermeiden sind detaillierte oder verstörende Informationen, die sie überfordern können.
- ➔ Aktive Verarbeitung anregen: Kleinen Kindern kann es helfen, Eindrücke im Spiel zu verarbeiten oder ein Bild

dazu zu malen. Für Ältere sind Gespräche und konkrete Informationen wichtig. Die eigenen Gefühle in Texten oder Bildern auszudrücken, ist auch eine Möglichkeit.

- ➔ Authentisch bleiben: Erwachsene müssen nicht alle Fragen beantworten können. Besser ist es, die eigene Unwissenheit oder auch Traurigkeit einzugestehen und das Thema nicht auszusparen.
- ➔ Medienkompetenz ist in diesem Zusammenhang ein wesentlicher Faktor. Kinder und Jugendliche müssen lernen, Medieninhalte kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Die sichere Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität ist ebenso wichtig, wie das Erkennen der Manipulation von Bildern und Nachrichten.
- ➔ Gemeinschaftliche Unterstützung und Zusammenarbeit können eine wichtige Rolle spielen, um Kindern und Jugendlichen zu helfen, schwierige Ereignisse zu bewältigen. Dies kann durch Gruppendiskussionen, Schulprojekte oder die Teilnahme an gemeinnützigen Aktivitäten geschehen, die ein Gefühl der Solidarität und des Engagements vermitteln. Damit können Kinder und Jugendliche Ohnmachtsgefühle und Hilflosigkeit hinter sich lassen.

Lernmaterial für den Unterricht

Basierend auf einer Studie zum Thema „Wie sehen Kinder den Ukrainekrieg“ des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsforschung (IZI) in München wurde von Dr. Maya Götz und ihrem Team ein zweiteiliges Unterrichtsmaterial erarbeitet.

Die Unterrichtseinheit „Bildbriefe an Medienmacher*innen“ ist für Grundschulkindern gedacht. Die Materialien basieren auf handlungsorientierten Methoden, die es den Schüler*innen ermöglichen, sich aktiv mit dem Thema auseinanderzusetzen. Der Einstieg in ein Klassengespräch erfolgt mit folgender Frage: „Im Moment ist Krieg in der Ukraine. Habt ihr davon etwas mitbekommen? Was habt ihr gehört, gelesen oder gesehen?“ Die Schüler*innen tauschen sich aus, welche Gedanken sie zum Ukraine-Krieg haben und welche Bilder ihnen in den Kopf kommen. Im zweiten Schritt werden diese Bilder durch eine Malaufgabe zu Papier gebracht. Danach wird gemeinsam analysiert und besprochen, was auf den Bildern zu sehen ist. Ein medialer Impuls in Form einer „logo!-Spezialsendung“ erweitert das Thema. Als nächsten Schritt dürfen die Kinder ihre Wünsche an die Programmierer von logo & Co. in Form eines weiteren Bildes festhalten. Darauf sollen sie darstellen, was sie in einer Sendung zum Krieg in der Ukraine erfahren wollen. Als Abschluss diskutiert die Gruppe die Frage, was

jede*r tun kann, wenn Sorgen und Ängste aufkommen. Dazu werden Tipps gesammelt und in Form einer Pinnwand, eines Plakats o. ä. dokumentiert.

Online:

izi.br.de/deutsch/publikation/UE_GS_ueber_Krieg.pdf

Die Unterrichtseinheit „Informationen sammeln und Fake-News entlarven“ richtet sich an Schüler*innen der Sekundarstufe I. Zunächst werden Rechercheaufträge in Kleingruppen verteilt. Die Jugendlichen sollen sich gemeinsam u. a. mit folgenden Themen befassen:

- ➔ Warum protestiert in Russland keiner? Unabhängige Berichterstattung im Vergleich zu Deutschland.
- ➔ Historische Entwicklung begreifen: UdSSR, Warschauer Pakt, Krim 2014
- ➔ Fake oder Fakt, wie Wladimir Putin den Angriffskrieg rechtfertigt und welche Fake News sich im Netz verbreiten.
- ➔ Der Angriff auf die Ukraine – Was bisher geschah unter Berücksichtigung von Fake News.
- ➔ Sanktionen und die Frage: Was die Welt tut bzw. tun kann?

Dazu werden Recherchemöglichkeiten bereitgestellt, die selbstständig genutzt werden. Die Ergebnisse der Recherchen werden im Klassenverbund vorgestellt, wenn möglich in multimedialer Form. Im abschließenden Klassengespräch werden Fragen besprochen wie z. B.: „Was habt ihr für euch entdeckt? Was sollten Schüler*innen, z. B. aus einer jüngeren Klasse, unbedingt wissen?“

Online:

izi.br.de/deutsch/publikation/UE_Sek_ueber_Krieg.pdf


Ziel des Unterrichtsmaterials ist es, die Schüler*innen für die Auswirkungen von Konflikten und Kriegen auf das Leben der Menschen zu sensibilisieren. Es soll sie ermutigen, Mitgefühl zu entwickeln und die Bedeutung von Frieden und Zusammenarbeit zu verstehen. Die Schüler*innen sollen angeregt werden, über das Gelernte nachzudenken und ihre eigenen Meinungen und Erfahrungen auszutauschen. Diskussionen und Reflexionsphasen werden genutzt, um das Verständnis zu vertiefen. Entscheidend ist, die Auseinandersetzung mit Quellen und Informationen in der Diskussion mit unterschiedlichen Perspektiven in Verbindung zu bringen. So lernen die Schüler*innen, Informationen kritisch zu hinterfragen und Hintergründe und Auswirkungen von Krisen und Konflikten nachzuvollziehen.

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS

FLIMMO – Elternratgeber zu TV, Streaming und YouTube (JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis)

„FLIMMO ist ein Elternratgeber für TV, Streaming, YouTube und Kino. FLIMMO möchte Eltern unterstützen, bei der Fülle an Angeboten den Überblick zu behalten und altersgerecht auszuwählen. Die Ampel zeigt auf einen Blick, ob ein Film, eine Serie oder ein YouTube-Kanal für Kinder geeignet ist oder nicht – und wenn ja, ab welchem Alter. Pädagogische Einschätzungen machen deutlich, was Kindern an einem Film oder einer Serie gefällt, was problematisch sein kann und worauf Eltern besonders achten sollten.“

www.flimmo.de



The screenshot shows the FLIMMO website interface. At the top left is the logo 'FLIMMO Elternratgeber für TV, Streaming & YouTube'. At the top right are two red buttons: 'RATGEBER' and 'ÜBER FLIMMO'. The main image shows a family of four (a man, a woman, and two children) sitting on a couch, watching a television. The TV screen displays a colorful cartoon. Below the image, the text reads: 'Ratgeber Mediennutzung kompetent begleiten'. A small paragraph below that says: 'Lieblingsserie, Filmabend, YouTube-Videos: Bewegte Bilder sind im Familienalltag allgegenwärtig. Was ist für welches Alter das Richtige? Wieviel Medienzeit ist in Ordnung? Damit Kinder lernen, mit Medien richtig umzugehen und sie sinnvoll zu nutzen, brauchen sie Eltern, die dranbleiben und sich auskennen. Hier die wichtigsten Informationen auf einen Blick.'

Informationsquellen für Kinder und Jugendliche:

Die blinde Kuh – Suchmaschine für Kinder

Online:

www.blinde-kuh.de

Hanisauland – Politik für Dich

Online:

www.hanisauland.de

logo! – Kindernachrichten

Online:

www.zdf.de/kinder/logo

MrWissen2go

Online:


www.youtube.com/@MrWissen2go/videos

Friedensstark – Wie thematisiert man Gewalt und Krieg an Schulen? Und wie geht ein friedliches Klassenzimmer? (Berghof Foundation)

„In fünf Podcast-Folgen gehen wir auf die wichtigsten Fragen rund um Bildung und Frieden ein und lassen renommierte Expert*innen zu Wort kommen. Wir teilen spannende Einblicke in Friedensbildungs-Projekte im Schulalltag, teilen unsere Erfahrungen und geben Tipps, damit Sie direkt etwas in den Unterricht mitnehmen können.“

Online:

www.spreaker.com/show/friedensstark



Wie thematisiert man Gewalt und Krieg an Schulen? Und wie geht ein friedliches Klassenzimmer? Was den besonderen Ansatz der Friedensbildung ausmacht, können Interessierte im „Friedensstark“-Podcast der Berghof Foundation erfahren.

In fünf Folgen wird den wichtigsten Fragen rund um Bildung und Frieden auf den Grund gegangen und renommierte Expertinnen und Experten kommen zu Wort. Weiterhin werden spannende Einblicke in Friedensbildungs-Projekte im Schulalltag geboten und Tipps gegeben, wie diese in den Unterricht einbezogen werden können.

Friedensstark ist ein Podcast der Berghof Foundation und wird gefördert von der Deutschen Stiftung Friedensforschung.

[Zum Podcast](#)

Friedensstark – Ein Podcast der Berghof Foundation

- Krieg, Frieden, Konflikte
- Podcast, Multimediales
- Ziel 16: Frieden und Gerechtigkeit
- ✓ Berghof Foundation, Peace Education Tübingen

Infoblätter zum Umgang mit Bildern und Nachrichten zu Krieg (klicksafe.de)

„Medienerziehung in Kriegszeiten – eine Herausforderung für Eltern. Worauf sollten Eltern jetzt verstärkt achten? Wo können sich Kinder und Jugendliche sicher informieren und Unterstützung erhalten?“

Online:

www.klicksafe.de/news/kriegsbilder-und-hetze-so-helfen-sie-kindern-und-jugendlichen-bei-der-verarbeitung



Medienerziehung: Wie umgehen mit Krieg?
Infoblatt für Eltern

Verstörende Bilder von Krieg und Terror bestimmen regelmäßig die Nachrichtenlage. Kinder und Jugendliche brauchen Unterstützung beim Umgang mit der Kriegsberichterstattung. Erziehende sollten ihre Unsicherheiten auffangen und sie mit belastenden Nachrichten nicht alleine lassen.

Bei FLIMMO finden Eltern Anregungen, wie sie mit Kindern über aktuelle Ereignisse sprechen können, um ihnen Ängste zu nehmen:
[FLIMMO - Kinder altersgerecht informieren](#)

Tipps Begleiten Sie aktiv die Mediennutzung Ihres Kindes und nehmen Sie die Sorgen ernst. Fragen Sie offen nach: Was liest oder sieht Ihr Kind aktuell in Sozialen Medien über Kriegsgeschehen? Was möchte es wissen?

- ◇ Achten Sie auf **altersgerechte Informationsangebote**, besonders bei jüngeren Kindern.
- ◇ Vereinbaren Sie **Regeln für die Nutzung der Sozialen Medien und Messenger-Gruppen**.
- ◇ Achten Sie verstärkt auf **Medien-Auszeiten**, um sich von der Nachrichtenflut zu erholen.
- ◇ Besprechen Sie, was **verlässliche Quellen** sind. Weisen Sie auf **Falschmeldungen und manipulative Beiträge** in Medien hin.

Fake News zum Krieg: Kompetenter Umgang mit Desinformation und Propaganda

Informationen korrekt einzuschätzen, fällt angesichts der Masse und der neuen Qualität an Falschmeldungen immer schwerer. **Fakten-Checker können weiterhelfen:**

- CORRECTIV – Recherchen für die Gesellschaft
- mimikama - Verein zur Aufklärung von Internetmissbrauch
- ARD-Faktenfinder
- #faktenfuchs vom Bayerischen Rundfunk

Info Bei klicksafe finden Sie viele **Informationen, Materialien & Tipps** zum Umgang mit Fake News und Desinformation:

- [Klicksafe.de: Themenbereich Fake News](#)
- [Klicksafe.de: Themenbereich Desinformation und Meinungsbildung](#)

Kofinanziert von der Europäischen Union Medienanstalt Rheinland-Pfalz

Lernziel Resilienz und Selbstwirksamkeit



Mit Krisen und Belastungen umgehen lernen

Sylvia Mihan

Sylvia Mihan leitet das Programm „Resilienz im Ganzttag“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung GmbH. Zuvor hat sie das Programm „Gemeinsam bildet – Grundschule und Hort im Dialog“ der DKJS geleitet.

Schulen sind wichtige Lern- und Lebensorte, um Belastungen durch globale Krisen und Konflikte zu verarbeiten. Wie können Schüler*innen gestärkt werden, um mit Krisen- und Belastungssituationen umzugehen und Selbstwirksamkeit auch unter widrigen Bedingungen zu erfahren? Und wie lässt sich die Resilienz von Kollegien fördern, um diesen zunehmenden Herausforderungen gerecht zu werden, ohne selbst den Boden zu verlieren?

Um Kinder und Jugendliche für den Umgang mit Krisen und Belastungssituationen besser zu wappenen, sollten sie durch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im Ganztage in ihrer Resilienzentwicklung unterstützt werden. Schule als Lebens- und Lernort bietet dafür einen geeigneten Rahmen. Dabei spielt auch die Förderung der Teamresilienz eine wichtige Rolle: Ein Team, das oft selbst an der Belastungsgrenze agiert, braucht Unterstützung und gute Strategien, um die Leistungsfähigkeit auch in belastenden Situationen und unter schwierigen Rahmenbedingungen aufrecht zu erhalten.

Resilienz – das neue Schlagwort

Die Fähigkeit, akute Krisen oder Belastungen zu bewältigen, ohne daran zu zerbrechen bzw. daraus ggf. sogar gestärkt hervorzugehen, wird im Lebensverlauf erworben und Resilienz genannt (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018). In der Physik beschreibt Resilienz die Eigenschaft von Materialien, trotz einer großen Druckausübung in ihre ursprüngliche Form zurückzufinden (Stegmann 2020). Im pädagogischen Kontext wird mit Resilienz eine innere Stärke bzw. die Fähigkeit beschrieben, belastende Situationen zu meistern. Florian Roth (2020) ergänzt diesen Aspekt der „Robustheit“ – d. h. nach einer Störung in den Ursprungszustand zurückzukehren (bounce back) – um den Aspekt der „Anpassungsfähigkeit“ – d. h. sich kontinuierlich an veränderte Umweltbedingungen anpassen zu können (bounce forward). Das Zukunftsinstitut spricht von „Unsicherheitskompetenz und Zukunftsmut“ (2022: 15).

Die Entwicklungspsychologin Emmy Werner beschäftigte sich bereits in den 1950er Jahren mit den Langzeitfolgen eines Aufwachsens von Kindern unter schwierigen Bedingungen. In einer Längsschnittstudie untersuchte sie gemeinsam mit ihrer Kollegin Ruth Smith den gesamten Geburtenjahrgang 1955, der auf der Pazifik-Insel Kauai geboren wurde. Sie begleitete die Kinder – später als Erwachsene – über 40 Jahre, um herauszufinden, ob sich schlechte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern auf das Verhalten im Erwachsenenalter auswirken. Die Forscherinnen stufte von den insgesamt 698 Kindern, die alle in einem sozio-ökonomisch belasteten Umfeld aufwuchsen, etwa ein Drittel als sogenannte Hochrisikokinder ein, weil sie bis zu ihrem dritten Lebensjahr bereits von mindestens vier Risikofaktoren wie Armut, psychischer Krankheit der Eltern, Gewalt in der Familie oder traumatischen Erlebnissen betroffen waren. Sie stellten fest, dass etwa zwei Drittel dieser Hochrisikokinder im Laufe ihrer

Entwicklung verhaltensauffällig oder straffällig wurden. Die Forscherinnen interessierten sich für das Drittel der Kinder, die sich trotz der widrigen Lebensumstände psychisch gesund (Werner 2011) entwickelt hatten. Was war bei diesen Kindern anders? Die wichtigste Erkenntnis: Alle diese Kinder hatten mindestens eine enge vertrauensvolle Bezugsperson an ihrer Seite. Darüber hinaus stellten die Forscherinnen fest, dass es weitere Schutzfaktoren gab, die risikomildernd und entwicklungsfördernd wirken können. Dazu gehören:

- personale Ressourcen wie z. B. positive Temperamenteigenschaften, ein positives Selbstbild und Fantasie zu haben oder ein erstgeborenes Kind zu sein;
- familiäre Ressourcen wie z. B. ein emotional unterstützender Erziehungsstil oder ein stabiles und liebevolles familiäres Netzwerk und
- soziale Ressourcen wie z. B. das Eingebundensein in soziale Gruppen, der Besuch qualitativer Bildungsinstitutionen, Anerkennung und Wertschätzung (Wustmann 2020).

In späteren Forschungen wurden diese Schutzfaktoren um sogenannte Resilienzfaktoren ergänzt. Das sind „Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit der Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt“ (Wustmann 2020: 46).

Faktoren der Resilienzentwicklung

Welche Aspekte die Resilienzentwicklung begünstigen, wird in Forschung und Literatur jedoch unterschiedlich bewertet. Viele Forscher*innen nehmen dabei eine starke Erwachsenenperspektive ein (vgl. z.B. Heller 2015). Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erscheint der Ansatz, welcher vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Hochschule Freiburg entwickelt wurde, hilfreicher. Das Team um Prof. Dr. Fröhlich-Gildhoff hat in langjährigen Forschungsprojekten mit Kindergärten und Grundschulen sechs Resilienzfaktoren herausgearbeitet: Soziale Kompetenz, Problemlösekompetenz, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, Selbst- und Fremdwahrnehmung und Stressbewältigung (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018). Diese Faktoren sind allerdings stark auf das einzelne Individuum bezogen und lassen den Blick auf die Gemeinschaft und den Wert des Eingebundenseins vermissen.

In der Studie „Zukunftskraft Resilienz“ beschrieb das Zukunftsinstitut diesbezüglich einen Paradigmenwechsel:

„Individuelle Resilienz muss grundsätzlich in Richtung einer co-individuellen Verbundenheit gedacht werden“ (2022: 57). Mit Blick auf die Handlungsebene „Mensch“ wurden sechs Resilienz fördernde Handlungsansätze benannt: Gemeinsame Werte kommunizieren, Wir-Kultur pflegen, Kreativität ermöglichen, Achtsamkeit fördern, Sinn stiften und ganzheitlich handeln. Diese Handlungsansätze zur Entwicklung einer gemeinschaftlichen Resilienz ergänzen die personalen Resilienzfaktoren von Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse; zusammengenommen bilden diese zwölf Aspekte eine geeignete Grundlage, um systematisch Maßnahmen und Angebote zu entwickeln, die die Resilienz von Kindern und Jugendlichen fördern:

Die sozialen Kompetenzen werden gestärkt, wenn eine Wir-Kultur gelebt wird, die auf gemeinsamen Werten basiert. Neben klaren Strukturen braucht es in pädagogischen Einrichtungen ebenso Freiräume, in denen sich die Kinder kreativ einbringen können. Kreativität stärkt die Improvisationsfähigkeit und hilft dabei, ungewöhnliche oder unkonventionelle Problemlösungen zu entwickeln. Achtsamkeit in Bezug auf sich selbst und andere schärft die Wahrnehmung von Emotionen und Bedürfnissen. Reaktionen lassen sich besser einschätzen, wenn man weiß, was das Gegenüber beschäftigt oder belastet. Dadurch wird auch die Selbststeuerung der eigenen Impulse beeinflusst und bestenfalls verletzendes Verhalten vermieden. Ein achtsames Miteinander trägt dazu bei, Stressempfinden bei sich selbst und bei anderen leichter zu erkennen und Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Empfinden Menschen ihr Handeln als sinnstiftend – für sich oder für andere – erleben sie sich als selbstwirksam.

Ein ganzheitlicher Ansatz ist dabei besonders zielführend. Kinder allein durch gezielte Angebote zu fördern, reicht nicht aus. Es braucht ebenfalls Antworten auf die Frage: Wie können Eltern dabei unterstützt werden, für ihre Kinder ein sicheres und Resilienz förderndes Umfeld zu gestalten? Darüber hinaus braucht es psychisch gesunde und stabile Lehr- und Fachkräfte, die nicht überlastet sind. Die Teamresilienz im Blick zu behalten ist dafür unerlässlich. Um das Team vor Überlastung zu schützen, ist es zudem hilfreich, einen guten Überblick über das vorhandene Unterstützer*innen-Netzwerk zu haben. Zu wissen, an welche Beratungsstellen Eltern vermittelt oder welche Bewegungs- bzw. Entspannungsangebote durch externe Expert*innen gestaltet werden können, kann ein Team sehr entlasten.

Resilienzförderung bei Pädagog*innen

Um Kinder gut bilden, betreuen und für die Zukunft stärken zu können, sollte in einem ersten Schritt mit der Etablierung gesundheits- und resilienzfördernder Teammaßnahmen im pädagogischen Alltag begonnen werden. Damit Teams belastbar und resilient bleiben bzw. werden, braucht es Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen.

Trägerebene/Arbeitgeber*in

Arbeitgeber*innen sollten Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung anbieten. Dabei können Maßnahmen am Verhalten der Mitarbeitenden ansetzen (Verhaltensprävention), wie z. B. die Bereitstellung von Entspannungsangeboten, welche zur Stressbewältigung beitragen. Zudem können Maßnahmen getroffen werden, welche die Arbeitsbedingungen verbessern (Verhältnisprävention), wie beispielsweise das Bereitstellen ergonomischen Mobiliars oder ein einrichtungsübergreifendes Personalvertretungskonzept zur Vermeidung von Überlastung (BfG 2020). Ein Leitbild, das auf gemeinsamen Werten basiert, und teambildende Aktivitäten stärken die Wir-Kultur, sorgen für ein Gemeinschaftsgefühl und erhöhen das Wohlbefinden.

Leitungsebene

Eine hohe Verantwortung liegt bei den Schulleitungen. Durch eine Mitarbeitendenführung, die von Vertrauen und Achtsamkeit geprägt ist, kann die Leitung frühzeitig Anzeichen psychischer Belastung erkennen und angemessene Unterstützung anbieten. Wertschätzung und positives Feedback bestärken Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte und lassen sie ihr Handeln als sinnstiftend empfinden. Klare Strukturen erhöhen Transparenz und Sicherheit: Z. B. durch Teambesprechungen, die mit einem Überblick zum persönlichen Befinden starten, einen definierten Zeitannteil für Organisatorisches haben und ausreichend Zeit für fachlichen Austausch oder kollegiale Beratung bieten. Ein partizipativer Führungsstil mit geteilter Verantwortung und Einbindung der Mitarbeitenden in möglichst viele Entscheidungen erhöht das Selbstwirksamkeitsempfinden. Zudem regen Entscheidungsfreiräume die Kreativität an und fördern innovative Problemlösungen. Zur Stressbewältigung kann die Leitung beitragen, indem sie trotz Personalknappheit dafür Sorge trägt, dass alle Mitarbeitenden ihre Pausenzeiten einhalten und ein Rückzugsraum für sie zur Verfügung steht (ifp 2021).

Ein entscheidender Faktor für mehr Gesundheit und Wohlbefinden im Team ist die psychologische Sicherheit der Teammitglieder. Wenn die Leitung es schafft, im Team eine Wir-Kultur zu etablieren, in der niemand Angst haben muss, sogenanntes risikobehaftetes Verhalten zu zeigen, wie beispielsweise sich kritisch zu äußern, eine abweichende Meinung zu sagen, ungewöhnliche Ideen einzubringen oder andere um Hilfe zu bitten bzw. wenn das sogar erwünscht ist, dann stärkt das ein Team. Es wird Veränderungen gegenüber offener und kann auf Krisensituationen flexibler und innovativer reagieren (Bachmann/Möller 2021).

Teamebene

Auch das Miteinander im Team trägt zur Aufrechterhaltung von Gesundheit, Wohlbefinden und Belastbarkeit bei und stärkt die Teamresilienz. Achtsamkeit im Umgang miteinander ist dabei der wichtigste Aspekt. Dazu gehört auch, die Unterschiedlichkeit der Kolleg*innen wertzuschätzen. Werden Heterogenität in Bezug auf Alter, Erfahrungen, Lebensstile, Interessen und Stärken als Bereicherung gesehen, fällt es leichter, offen auf die Ideen anderer zu reagieren, Aufgaben stärkenorientiert zu verteilen oder jemand anderen um Hilfe zu bitten. Insbesondere in Konfliktsituationen oder stressigen Arbeitsphasen ist es wichtig, sich zu vertrauen, um offen eigene Belastungsgrenzen ansprechen zu können und sich gegenseitig zu unterstützen. Eine positive Teamatmosphäre bildet dafür die Grundlage. Feste, Teamevents oder gemeinsame kleine Pausen fördern den informellen Austausch sowie das gegenseitige Verständnis. Für Entlastung sorgt auch der Austausch über herausfordernde Situationen. Solche Gespräche bauen Anspannung ab, weil man sich gehört und verstanden fühlt. Ein starkes Team kennzeichnet zudem eine lösungsorientierte Grundhaltung. Es verharrt in Problemsituationen nicht in einer Opferhaltung, sondern richtet seine Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten und Lösungen, die in seinem Einflussbereich liegen. Es setzt sich realistische Ziele, nutzt Handlungsspielräume, aber akzeptiert auch das Unabänderliche, ohne zu verzagen (Huber 2019).

Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene gibt es viele Möglichkeiten der Selbstfürsorge. Für Stressbewältigung hilft es beispielsweise, sich bewusst zu beobachten, um herauszufinden: „Was löst bei mir im Arbeitsalltag Stressempfinden aus? Woran erkenne/n ich und andere, dass ich gestresst bin?“ (DKJS 2022: KW28) Zudem hilft es, die eigenen Grenzen und Reaktionen auf Stress zu kennen. Nur so kann man Bewältigungsstrategien entwickeln und auch anwenden (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2018). Ein achtsamer Blick auf

sich selbst offenbart jene „Trigger“, auf die man emotional reagiert. Sich diese Strategien zur Selbststeuerung anzueignen, hilft dabei, auch in emotional herausfordernden Situationen professionell und handlungsfähig zu bleiben. Das eigene Handeln als sinnvoll zu erleben – für sich, andere oder die Gemeinschaft – stärkt das Individuum: „Wer die eigene Anstrengung als lohnend ansieht, dem gelingt es leichter, auch in Krisenzeiten Motivation und einen optimistischen Blick in die Zukunft zu behalten. Sinnhaftigkeit bietet Orientierung – ein Stück weit weg von der eigenen kritischen Lage hin zum größeren Ganzen“ (Zukunftsinstitut 2021: 64). Wird das persönliche Handeln nicht nur als sinnstiftend, sondern auch als erfolgreich erlebt und wird zudem reflektiert, warum etwas besonders gut gelungen ist, erhöht sich das Selbstwirksamkeitserleben. Diese Erfahrungen helfen bei zukünftigen Herausforderungen.

Die Schüler*innen im Fokus: „Selbstwirksamkeit“ – ein wichtiger Aspekt der Resilienzförderung

Das eigene Handeln nicht nur als sinnvoll, sondern auch als wirksam zu erleben, ist eine wichtige Erfahrung für Kinder und Jugendliche in ihrem persönlichen Entwicklungsprozess. Sich als selbstwirksam zu erleben, fördert das grundlegende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel trotz Hindernissen erreichen zu können (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse: 2018). Bezogen auf das Miteinander, beispielsweise innerhalb einer Klasse, kann das Selbstwirksamkeitserleben dazu beitragen, dass der Zusammenhalt in der Gruppe gestärkt wird und die Überzeugung wächst, auch größere Herausforderungen gemeinsam zu meistern (Schmitz/Schwarzer 2002). Eine Voraussetzung für Selbstwirksamkeitserfahrungen ist allerdings, dass Kinder Gelegenheiten bekommen, sich mit ihren Ideen, Erfahrungen, Bedürfnissen und Wünschen aktiv in Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse einbringen zu können. Die rechtlichen Grundlagen dafür bieten neben dem Kinder- und Jugendhilfegesetz auch viele Landesschulgesetze, in denen die Partizipation von Schüler*innen fest verankert ist, wie beispielsweise die Organisation, Zusammensetzung und Rechte der Schüler*innenvertretung im niedersächsischen Schulgesetz (§72ff).

Der Begriff „Partizipation“ wird häufig im gesellschaftspolitischen Kontext im Sinne von Teilhabe an Macht verwendet. Gemeint ist damit die Einflussnahme auf das

Geschehen innerhalb demokratischer Strukturen durch verschiedene Formen politischer Mitsprache. Im pädagogischen Kontext wird in der Regel „soziale Partizipation“ gemeint. Das ist nach Rossteutscher (2009) die Mitwirkung von Individuen bzw. Gruppen an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen und über private Interessen hinausgehen. Praktisch werden Wünsche und Interessen artikuliert bzw. in eine Gruppe

eingetragen und auf Grundlage kluger Argumentationen um Zustimmung und Unterstützung geworben bzw. Kompromisse ausgehandelt. Doch nicht alles, was als Partizipationsprozess benannt wird, ist tatsächlich partizipativ. Um die verschiedenen Abstufungen unterscheiden zu können, ist es hilfreich, auf die Partizipationsstufen nach Wright/Block/Unger zu schauen:

Stufe 1: Instrumentalisierung	Die Belange der Zielgruppe spielen keine Rolle. Entscheidungen werden außerhalb der Zielgruppe getroffen und die Interessen [der] Entscheidungsträger*innen stehen im Mittelpunkt.	Nicht-Partizipation
Stufe 2: Anweisung	Entscheidungsträger*innen nehmen die Lage der Zielgruppe wahr. Allerdings werden die Probleme der Zielgruppe ausschließlich auf Grundlage der (fachlichen) Meinung der Entscheidungsträger*innen definiert und Maßnahmen zu ihrer Beseitigung oder Linderung festgelegt. Die Einschätzung der Zielgruppe zu ihrer eigenen Situation wird nicht berücksichtigt. Die Kommunikation seitens der Entscheidungsträger*innen ist direktiv.	
Stufe 3: Information	Die Entscheidungsträger*innen teilen der Zielgruppe mit, welche Probleme die Gruppe hat und welche Hilfe sie benötigt. Das Vorgehen der Entscheidungsträger*innen wird erklärt und begründet.	Vorstufen der Partizipation
Stufe 4: Anhörung	Die Entscheidungsträger*innen interessieren sich für die Sichtweise der Zielgruppe. Die Mitglieder der Zielgruppe werden angehört, haben jedoch keine Kontrolle darüber, ob ihre Sichtweise Beachtung findet.	
Stufe 5: Einbeziehung	Die Zielgruppe nimmt formal an Entscheidungsprozessen teil, indem ausgewählte Personen aus der Zielgruppe in Entscheidungsgremien sitzen. Die Teilnahme der Zielgruppe hat keinen verbindlichen Einfluss auf den Entscheidungsprozess.	
Stufe 6: Mitbestimmung	Die Entscheidungsträger*innen halten Rücksprache mit Vertreter*innen der Zielgruppe. Darüber hinaus kann es auch zu Verhandlungen zwischen der Zielgruppenvertretung und den Entscheidungsträger*innen zu wichtigen Fragen kommen. Die Zielgruppenmitglieder haben ein Mitspracherecht, jedoch keine alleinigen Entscheidungsbefugnisse.	Partizipation
Stufe 7: teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz	Ein Beteiligungsrecht stellt sicher, dass die Zielgruppe in Entscheidungen einbezogen wird. Die Entscheidungskompetenz der Zielgruppe ist jedoch auf bestimmte Aspekte des Entscheidungsprozesses oder der Projektarbeit beschränkt. Obwohl der Anstoß für Interventionen von anderen außerhalb der Zielgruppe kommt, werden bestimmte Entscheidungen ausschließlich von der Zielgruppe getroffen.	
Stufe 8: Entscheidungsmacht	Eine Maßnahme bzw. ein Projekt wird von Mitgliedern der Zielgruppe selbst initiiert und durchgeführt. Häufig entsteht die Eigeninitiative aus eigener Betroffenheit. Die Entscheidungen trifft die Zielgruppe eigenständig und eigenverantwortlich. Die Maßnahme oder das Projekt wird jedoch von anderen außerhalb der Zielgruppe geleitet, begleitet und/oder betreut.	
Stufe 9: Selbstständige Organisation	Die letzte Stufe des Modells geht über die Partizipation hinaus. Sie umfasst alle Formen selbstorganisierter Maßnahmen, die nicht unbedingt als Folge eines partizipativen Entwicklungsprozesses entstehen, sondern von Anfang an von Bürger*innen selbst initiiert werden können. Die Verantwortung für eine Maßnahme oder ein Projekt liegt komplett in den Händen der Zielgruppe. Alle Entscheidungsträger*innen sind Mitglieder der Zielgruppe. Alle Aspekte der Planung und Durchführung werden von Menschen aus der Zielgruppe realisiert.	Über-Partizipation hinausgehend

(Wright, 2020)

In der pädagogischen Praxis finden sich oft Angebote zur Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen, welche zwar als Teilnehmungsformate deklariert werden, aber noch keine echte Partizipation darstellen, sondern sich im Bereich der Vorstufen von Partizipation bewegen. Kinder und Jugendliche ernsthaft zu beteiligen heißt, Entscheidungsbefugnis und Verantwortung zu teilen bzw. abzugeben.

Um zu reflektieren, an welchen Punkten der Schulalltag partizipativer gestaltet werden kann, bieten sich folgende Fragen an:

Information

- Wie transparent sind wir bei Entscheidungen gegenüber Schüler*innen?
- Wie befähigen wir Schüler*innen, sich umfassend, z. B. über ihre Beteiligungsmöglichkeiten, zu informieren?

Anhörung

- Wann und wie erfragen wir die Meinungen, Interessen oder Wünsche unserer Schüler*innen?
- Wie motivieren wir Schüler*innen, sich kritisch zu äußern?

Einbeziehung

- Wann suchen wir aktiv den Dialog mit Schüler*innen und nehmen zu konkreten Themen/Fragen die Schüler*innenperspektive ernst?
- Sind die Methoden oder Formate, die wir dafür nutzen, geeignet, um beispielsweise Kritik zu äußern, Feedback zu geben, Veränderungsvorschläge einzubringen?

Mitbestimmung

- Wie können Schüler*innen den Schulalltag bzw. Veränderungsprozesse an unserer Schule aktiv mitgestalten?
- Kennen die Schüler*innen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten?

Entscheidungskompetenz

- Wann bzw. was dürfen Schüler*innen teilweise oder vollständig an unserer Schule entscheiden?
- Wo könnten wir Entscheidungsgewalt und Verantwortung teilen bzw. abgeben?

Resümee

Kindern und Jugendlichen etwas zutrauen, ihnen zeigen, dass ihre Ideen und Meinungen wichtig sind und sie spüren lassen, dass sie wertvoll sind, steigert das Selbstwertgefühl der jungen Menschen.

→ **Sie erfahren: Ich bin etwas wert.**

Aufgabe der Erwachsenen ist es, Kindern und Jugendlichen Räume zu eröffnen und Gelegenheiten zu geben, um sich auszuprobieren und eigenständig handeln zu können. Dazu gehört auch, Entscheidungen treffen zu können und die Auswirkungen dieser zu erleben. Dabei auch Fehler machen zu dürfen, ist wichtig für den Lernprozess. Das Selbstwirksamkeitserleben der Kinder und Jugendlichen wird gestärkt.

→ **Sie merken: Mein Handeln ist wirksam und hat Konsequenzen.**

Damit die Kinder und Jugendlichen sich das zutrauen, brauchen sie die Bestärkung der Erwachsenen. Im Ganztags können Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte einen wichtigen Beitrag zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen leisten, indem sie sie ermutigen, ihre Meinungen und Bedürfnisse zu äußern, ihren Interessen zu folgen sowie eigene Ideen umzusetzen und Neues auszuprobieren. Dafür ist es wichtig, ihnen bewusst zu machen, wo ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten liegen und sie dabei zu unterstützen, ihre Stärken auszubauen. Das steigert das Selbstvertrauen.

→ **Sie erkennen: Ich bin stark - ich traue mir zu, mich zu äußern und zu handeln.**

Mit dem Bewusstsein von Einzigartigkeit, Zugehörigkeit und Wirksamkeit bzw. Stärke wird Handlungsfähigkeit erzeugt und damit die Widerstandskraft gegenüber krisenhaften Situationen gestärkt.

Krisen bieten trotz ihrer Herausforderungen immer auch Wachstumschancen. Werden belastende Situationen positiv bewältigt, gehen die Menschen gestärkt daraus hervor – sie entwickeln Resilienz. Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte können durch gezielte Maßnahmen die Entwicklung von Resilienz fördern. Damit Herausforderungen, gerade in Krisenzeiten, gut gemeistert werden können, ist ein solides Fundament aus gemeinsamen Werten, einer Wir-Kultur und sozialen Kompetenzen hilfreich. Ein achtsamer Umgang

miteinander, der Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug zu Gefühlen und Bedürfnissen, Strategien zur Stressbewältigung und Selbststeuerung befördern ein positives, Resilienz förderndes Schulklima. Eine besondere Bedeutung kommt dem Erleben von Selbstwirksamkeit zu. Dieses wird erzeugt durch das Spüren des eigenen Wertes, persönlicher Handlungskompetenz und Selbstvertrauen. Auf dieser Basis fällt es sowohl jungen Menschen als auch Erwachsenen leichter, für komplexe Problemsituationen kreative Lösungen zu entwickeln und Herausforderungen zu bewältigen.

LITERATUR*

Bachmann, Thomas/Möller, Heidi. (2021): Psychologische Sicherheit als Voraussetzung für Innovativität und Flexibilität in Teams und Organisationen. Wiesbaden.

Bundesgesundheitsministerium (2023): Betriebliche Gesundheitsförderung – Was steckt dahinter? Online: <https://t1p.de/BetrieblicheGesundheitsfoerderung>

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2022): Resilienz im Blick. Mit dem Teamkalender gemeinsam durchs Jahr. Berlin. Online: <https://www.dkjs.de/resilienz-im-ganztag/>

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2018): Was ist Resilienz und wie kann sie gefördert werden? In: Television, S. 4. Online: <https://t1p.de/Resilienzfoerderung>

Heller, Jutta (2015): Die sieben Schlüssel der Resilienz. Online: <https://t1p.de/SiebenSchluessel>

Huber, Monika. (2019): Resilienz im Team. Ideen und Anwendungskonzepte für Teamentwicklung (essentials). Wiesbaden.

IFP - Staatsinstitut für Frühpädagogik Bayern (Hrsg.) (2021): Stress lass nach! Wie Sie herausfordernde Situationen auch im neuen KitaJahr professionell meistern. Eine Handreichung für die Praxis der Kindertagesbetreuung. Online: <https://t1p.de/Stresslassnach>.

Nürnberg, Carola (2018): Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Studien, Band 31. München. Online: <https://t1p.de/Kita-Alltag>

Roth, Florian (2021): Bouncing forward – Wie Erkenntnisse aus der Resilienzforschung in der Corona-Krise helfen können. Online: <https://t1p.de/Bouncing-Forward-Resilienz>

SMWAV - Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr (Hrsg.) (2019): Gesund arbeiten in der Kita – Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen zum Arbeitsschutz und zur betrieblichen Gesundheitsförderung. Dresden.

Stegmann, Gabriele (2020): Das haut uns nicht um! Teamresilienz – was Teams stark und widerstandsfähig macht. In: Durchblick, 2020, S. 26. Online: <https://t1p.de/Das-haut-nicht-um>

Wright, Michael (2020): Partizipation: Mitentscheidung der Bürgerinnen und Bürger. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden.

Zukunftsinstitut (Hrsg.) (2021): Zukunftskraft Resilienz – Gewappnet für die Zeit der Krisen, Frankfurt am Main.

* Der letzte Zugriff auf die Online-Quellen erfolgte am 7. Dezember 2023.

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS

„Resilienz im Blick – Reflexionskarten für die pädagogische Praxis“

Dieses Kartenset wurde im Rahmen des Programms „Resilienz im Ganzttag“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung erarbeitet. Es unterstützt pädagogische Fachkräfte dabei, das eigene Handeln hinsichtlich einer Förderung der Resilienzentwicklung anhand von Praxisbeispielen zu reflektieren.

www.dkjs.de/resilienz-im-ganzttag/



„Resilienz im Blick – Arbeitsmaterial für den pädagogischen Alltag“

Diese Broschüre wurde im Rahmen des Programms „Resilienz im Ganzttag“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung erarbeitet.

Ein Analyse-Instrument unterstützt pädagogische Fachkräfte dabei, anhand von Kriterien den Ist-Stand Resilienz fördernder Angebote zu beschreiben, Lücken zu identifizieren und notwendige Vertiefungsthemen herauszuarbeiten. Inspirierende Praxisbeispiele bieten Impulse für Angebotsentwicklung.

www.dkjs.de/resilienz-im-ganzttag/



„Resilienz im Blick – Mit dem Teamkalender gemeinsam durchs Jahr“

Dieser Teamkalender wurde im Rahmen des Programms „Resilienz im Ganzttag“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung erarbeitet. Er unterstützt pädagogische Fachkräfte dabei, das Thema Teamresilienz stärker zu fokussieren.

www.dkjs.de/resilienz-im-ganzttag



Praxisbeispiel: Stressbewältigung

Die Teambesprechung mit einem Stressbarometer zu beginnen, kann der Leitung helfen, sich einen Überblick über den Belastungsgrad der einzelnen Mitarbeitenden zu verschaffen. Dazu bittet sie die Kolleg*innen, sich auf einer vorbereiteten Skala von 0 (kein Stressempfinden) bis 10 (extrem hohes Stressempfinden) zu positionieren. Gemeinsam wird im Team dann überlegt, was getan werden kann, damit all jene, die sich auf der Skala bei mehr als 5 aufgestellt haben, mindestens einen Punkt nach unten rutschen können (DKJS 2022: KW 29).

Praxisbeispiel „Selbststeuerung“

Erste Hilfe, um in herausfordernden Situationen gelassen zu bleiben und das eigene Verhalten bewusst zu regulieren, anstatt sich von starken Gefühlen leiten zu lassen:

1. Bewusst Körperhaltung und Mimik verändern! Gerade hinstellen und sich aufrichten, die Schultern nach hinten nehmen, fest auf beiden Beinen stehen, Kopf leicht anheben und lächeln!
2. Sich mit persönlichen Beruhigungssätzen stärken! In Gedanken Sätze wiederholen, wie: „Ich kann das“, „Alles ist in Ordnung“, „Ich bleibe ganz ruhig“, „Ich bin nicht persönlich gemeint“.
3. Aus der Situation herausgehen und sich einen Moment lang etwas anderem zuwenden! Sich einen Kaffee holen, eine Jacke anziehen gehen, etwas wegräumen, sich die Hände waschen, eine Runde durch das Haus laufen kann helfen (DKJS 2022: KW41).

Praxisbeispiel: „Ganzheitlich handeln“

Mit einer Netzwerkkarte werden Kooperationen und potenzielle Unterstützer*innen visualisiert:

1. In die vier Bereiche werden konkrete Akteur*innen aus dem Sozialraum eingetragen. Dabei wird jeweils die Stärke der Beziehung berücksichtigt. Je loser die Kooperation, desto weiter außen wird der Punkt in der Karte gesetzt.
2. Im Team wird gemeinsam überlegt: Wer könnte das Netzwerk noch bereichern? Was ist zu tun, um einzelne Kooperationen zu vertiefen? Wie kann dieses Netzwerk gepflegt werden? (DKJS 2022: KW 49)

ufuq.de – Pädagogik, politische Bildung und Prävention in der Migrationsgesellschaft

ufuq.de ist ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und arbeitet bundesweit an der Schnittstelle von pädagogischer Praxis und Wissenschaft im Themenfeld Islam, antimuslimischer Rassismus und Islamismus. Der Verein entwickelt Ansätze zum pädagogischen Umgang mit gesellschaftlicher Diversität sowie zur Prävention von Polarisierungen in der Migrationsgesellschaft. Ein Schwerpunkt in der Arbeit mit Jugendlichen liegt auf der Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Fragen zu Religion, Identität und Zugehörigkeit. Mit Beratungen und Fortbildungen wendet sich der Verein an Multiplikator*innen in Schule, Jugendarbeit und kommunalen Verwaltungen und entwickelt Arbeitshilfen und Lernmaterialien für Unterricht und Bildungsarbeit on- und offline. ufuq.de ist Teil des Kompetenznetzwerkes „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX), beteiligt sich an Forschungsprojekten und fördert den Wissenschafts-Praxis-Transfer im Themenfeld.

www.ufuq.de | www.kn-ix.de

Konflikte im Klassenzimmer: Das Kartenset „The Kids Are Alright!“ für pädagogische Fachkräfte



Wie gehe ich mit Konflikten um, die sich an gesellschaftlicher oder religiöser Diversität entzünden?

Das Kartenset „The Kids Are Alright!“ richtet sich an pädagogische Fachkräfte in Schule und Jugendarbeit. Es bietet Hintergrundinformationen sowie Vorschläge für den Umgang mit schwierigen Situationen, Positionen und Verhaltensweisen von Jugendlichen. Ein Glossar vermittelt wissenschaftlich, politisch und pädagogisch relevante Hinweise zu ausgesuchten Fragen im Spannungsfeld von Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus.

Informationen zum Kartenset finden Sie hier:
www.ufuq.de/publikation/konflikte-im-klassenzimmer

Arbeitshilfe „Über Israel und Palästina sprechen. Der Nahostkonflikt in der Bildungsarbeit“



Nach den Terroranschlägen der Hamas und dem anschließenden Krieg in Gaza ist der Nahostkonflikt auch an Schulen wieder ein Thema. Die Arbeitshilfe soll Lehrkräfte unterstützen, den Konflikt im Unterricht und Schulalltag zu behandeln. Dabei geht es nicht nur um die Ereignisse vor Ort, sondern auch um Geschichte und Gegenwart in Deutschland. Das Ziel ist dabei, Verständnis für unterschiedliche Erfahrungen und Blickwinkel und damit verbundene Interessen zu fördern und daraus Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Die Arbeitshilfe kann unter www.ufuq.de/publikation/nahostkonflikt-schule heruntergeladen werden. Dort finden Sie auch Informationen, wie Sie die gedruckte Fassung bestellen können.

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)

Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) unterstützt Bildungseinrichtungen bei der Erfüllung des Bildungsauftrags, entwickelt innovative Ideen, gibt Impulse für das Bildungswesen und berät bei der Umsetzung bildungspolitischer Vorhaben.

Im Fachbereich Politische Bildung / Europa und Internationales werden Fortbildungen und Veranstaltungen zum fächerübergreifenden Unterricht und zur Schulentwicklung in den Bereichen Demokratiebildung, historisch-politische und diversitätsbewusste Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Mobilität sowie Europa und Internationales entwickelt und angeboten.

In diesem Fachbereich ist außerdem die Koordinierungsstelle Friedensbildung angesiedelt, die die Verankerung und Stärkung der Friedensbildung in niedersächsischen Schulen mit Vernetzung, Fortbildungen und Unterrichtsangeboten unterstützt.

www.bildungsportal-niedersachsen.de/ueber-uns/nlq

TaskCard „Den Terrorangriff auf Israel in Schule und Unterricht thematisieren. Materialien und Zugänge für den Unterricht“



Der Krieg in Israel und Gaza lösen auch bei vielen Schüler*innen Verunsicherung, Ängste und Sorgen aus. Lehrkräfte stehen in dieser Situation vor der großen Herausforderung, wie sie die Themen Gewalt, Krieg oder Antisemitismus behandeln sollen. Gerade in Krisenzeiten sind Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen, die den Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Orientierung vermitteln können.

Auf dieser TaskCard finden Sie Empfehlungen, wie sie diese schwierigen Themen in der Schule angemessen besprechen und die Schüler*innen unterstützen können.

Online: <https://t1p.de/terror-in-israel>

Handreichung für Lehrkräfte: „Demokratiegeschichte vor Ort – wahrnehmen, entdecken, erforschen“



Die Geschichte der Demokratie ist oft Teil von großen Erzählungen über politische Kämpfe und Revolutionen, dabei „geschieht“ Demokratie auch vor Ort. Straßennamen, Denkmäler, Lokalmedien oder auch Rathäuser erzählen die Geschichten unterschiedlicher Interessen und Erfahrungen und des Ringens um Kompromisse und Konfliktlösungen. Die Handreichung gibt Anregungen, um die Geschichte von Demokratie und Demokratisierung in der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler*innen sichtbar zu machen und damit zur Demokratiebildung beizutragen.

Online: <https://t1p.de/Demokratiegeschichte>

