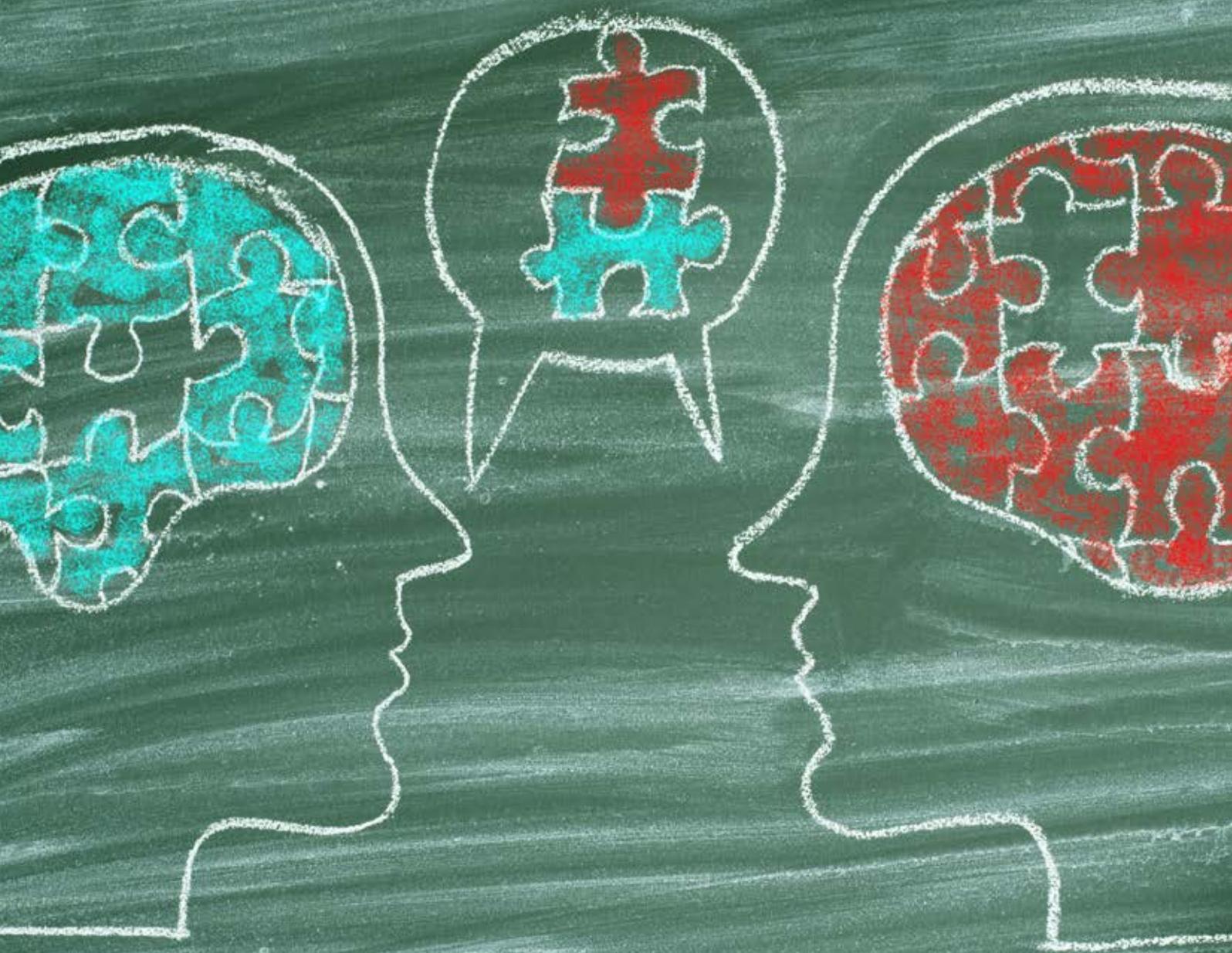


Sozialprojekte und politisches Handeln als politische Bildung

# Das Wesen der Erfahrung

10 Module in 2 Teilen für die schulische und außerschulische politische Bildung





Themen und Materialien

# Das Wesen der Erfahrung

## Sozialprojekte und politisches Handeln als politische Bildung

10 Module in 2 Teilen  
für die schulische und außerschulische politische Bildung

# Impressum

## Herausgeberin

Bundeszentrale für politische Bildung (2023)  
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

## Autoren

Alexander Wohnig (Wissenschaftliche Gesamtleitung)  
sowie Alexander Mack und Michael Götz

## Redaktion

Peter Zorn, bpb (verantw.)  
Samini Mahendran, bpb (Bildredaktion)

## Layout

Naumilkat – Agentur für Kommunikation und Design,  
Berlin

## Lektorat

Silke Schuster, <https://wortschusterei.de>

## Kontakt zur Redaktion

[edu@bpb.de](mailto:edu@bpb.de)

## Redaktionsschluss

Januar 2023

## Bestell-Nr. 2496

ISBN: 978-3-8389-7248-0

## Titelfoto

©iStock/marrio31

## Lizenz

Dieses Werk steht – soweit nicht durch Copyright Angaben anders gekennzeichnet – unter der Lizenz CC BY NC ND 3.0. Den rechtsverbindlichen Lizenzvertrag finden Sie unter <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/legalcode>.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Beachten Sie bitte auch unser weiteres Print- sowie unser Online- und Veranstaltungsangebot. Dort finden Sie weiterführende, ergänzende wie kontroverse Standpunkte zum Thema dieser Publikation.

Für die Inhalte der in diesem Werk genannten Internetseiten sind allein deren Herausgeberinnen und Herausgeber verantwortlich. Der Hinweis darauf und die Seiten selbst stellen keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung, der Autorinnen und Autoren oder der Redaktion dar. Es wird keine Gewähr für ihre Aktualität übernommen.

Diese Veröffentlichung ist nach den Regeln der neuen Rechtschreibung gesetzt. Ausnahmen bilden Texte, bei denen künstlerische, philologische oder lizenzrechtliche Gründe einer Änderung entgegenstehen.

Die Bundeszentrale für politische Bildung bemüht sich um eine geschlechtergerechte Sprache. Wenn aus Quellen zitiert wurde, wurden die Originalvorlagen ohne sprachliche Veränderungen wiedergegeben.

Wir bedanken uns bei allen Institutionen und Personen für die Abdruckerlaubnis. Wir haben uns bemüht, alle Inhaber/-innen von Copyright ausfindig zu machen und um Abdruckgenehmigung zu bitten. Sollten wir eine Quelle nicht oder nicht vollständig angegeben haben, so bitten wir um Hinweise an die Redaktion.

# Inhalt

Autoren .....	4
<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>Teil 1: Sozialprojekt politisch reflektieren</b> .....	<b>9</b>
Einführung zu Teil 1 .....	10
Modul 1: Politische Vorbereitung .....	23
Modul 2: Reflexion der Erfahrung .....	33
Modul 3: Themenfindung und Kritik .....	37
Modul 4: Bearbeitung des Problems .....	45
Modul 5: Partizipation .....	55
<b>Teil 2: Politische Aktivität anleiten, begleiten, reflektieren</b> .....	<b>61</b>
Einführung zu Teil 2 .....	62
Modul 1: Was ist politisch? .....	73
Modul 2: Es geht um mich! .....	81
Modul 3: Was steckt dahinter? .....	91
Modul 4: Was machen wir jetzt? .....	99
Modul 5: Reflexion .....	109
<b>Literatur</b> .....	<b>123</b>
<b>Anhang: zum Modellprojekt Politische Partizipation als Ziel politischer Bildung</b> .....	<b>128</b>

Alle

**Arbeitsmaterialien** finden Sie ausschließlich digital als PDF-Datei unter folgendem Link:



[www.bpb.de/519213](http://www.bpb.de/519213)

# Autoren

**Dr. Alexander Wohnig** (Wissenschaftliche Gesamtleitung) ist Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen. Er beschäftigt sich in Forschung und Lehre mit Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren der politischen Bildung, insbesondere an der Schnittstelle von sozialem und politischem Lernen sowie politischem Handeln.

**Alexander Mack** hat Pädagogik und Bildungswissenschaften in Darmstadt und Wien studiert. Als Bildungsreferent in der Akademie für politische und soziale Bildung „Haus am Maiberg“ (Heppenheim) war er von 2016 bis 2019 für die Organisation, Durchführung und Evaluation des Praxisforschungsprojektes „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ zuständig, in dem viele der hier vorgestellten Methoden erprobt wurden. Seit 2022 ist er als Bildungsreferent im Heinrich Pesch Haus (Ludwigshafen) tätig und beschäftigt sich dort in verschiedenen Formaten mit sozial-ökologischen Themen.

**Michael Götz** war bis 2013 Bildungsreferent in der Akademie für politische und soziale Bildung „Haus am Maiberg“ (Heppenheim) und leitete dort das Projekt „Soziale Praxis und Politische Bildung – Compassion und Service Learning politisch denken“, das eine Grundlage für den Teil 1 dieser Ausgabe der *Themen und Materialien* bildet. Er ist heute Referent im Kompetenzfeld „Politik. Soziales. Caritaskultur. Engagement“ beim Caritasverband für die Diözese Limburg e. V. Er beschäftigt sich u. a. mit Rahmenbedingungen für freiwilliges soziales Engagement und Beteiligung im Sozialraum. Dabei arbeitet er an der Schnittstelle zwischen freiwillig Engagierten und (hauptberuflichen) Akteurinnen und Akteuren in Caritas, Kirche, Gesellschaft und Politik.

„**Das Wesen der Erfahrung** kann nur verstanden werden, wenn man beachtet, daß dieser Begriff ein passives und ein aktives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man m a c h t Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente. Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, umso größer ist ihr Wert. Bloße Betätigung stellt noch keine Erfahrung dar. Sie wirkt zerstreued, zentrifugal. Erfahrung als Probieren umfasst zugleich Veränderung – Veränderung aber ist bedeutungsloser Übergang, wenn sie nicht bewusst in Beziehung gebracht wird mit der Welle der Rückwirkungen, die von ihr ausgehen. Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in u n s eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas.“

John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, (engl. Orig. ersch. 1916), hrsgg. v. Jürgen Oelkers, Weinheim und Basel, 4. Aufl., 1993, S. 186 f. Herv. i. Orig.

## Einleitung

Die vorliegende Ausgabe der Reihe *Themen und Materialien* besteht aus zwei Teilen:

*Teil 1: Sozialprojekt politisch reflektieren*

*Teil 2: Politische Aktivität anleiten, begleiten, reflektieren*

Beide Heftteile können unabhängig voneinander verwendet werden, sie stehen aber auch in einer intendierten Verbindung zueinander. So endet **Teil 1** mit der Frage nach politischem Engagement, die zugleich den Ausgangspunkt von **Teil 2** darstellt. Beide Heftteile eint die Absicht, subjekt- und konfliktorientierte politische Bildung möglich zu machen, die an Erfahrungen, Lebenswelten, Themen und Bedürfnisse der Teilnehmenden anknüpft – in **Teil 1** begründet durch eigenes Sozialengagement, in **Teil 2** durch die Intervention in subjektiv bedeutende politisch-gesellschaftliche Probleme und Konflikte.

### Zu Teil 1: Sozialprojekt politisch reflektieren

Der didaktische und pädagogische Ansatz dieses Teiles und die darauf basierend ausgearbeiteten Materialien dienen dazu, Sozialprojekte als Ausgangspunkt

und Gegenstand politischer Bildung zu nutzen, ohne zwingend bspw. in der Schule direkt mit dem Fach der politischen Bildung verknüpft sein zu müssen. Solche Sozialprojekte können *Sozialpraktika*, *Compassion-* und *Service-Learning-Projekte* in Schulen sein. Ausgangspunkt können aber auch Sozialprojekte von außerschulischen Jugendgruppen sein, bspw. die *72-Stunden-Aktion* oder soziales Engagement von ehrenamtlich engagierten Kinder- und Jugendgruppen bspw. im Sportverein oder im Jugendhaus. Gesellschaftliche und politische Themen, Probleme und Konflikte, die in Sozialprojekten sichtbar werden, können mithilfe des hier verfolgten Ansatzes im Sinne politischer Bildung analysiert und bearbeitet werden. Eine solche Bildungsintervention ist sowohl *subjekt-* sowie *alltagswelt-* als auch *problem-* wie *konfliktorientiert*. Am Ende des Bildungsprozesses können Möglichkeiten politischer Partizipation entstehen.

Dieser Teil richtet sich an in der politischen Bildung tätige Referentinnen und Referenten und an Lehrerinnen und Lehrer explizit aller Fachrichtungen (d. h. nicht nur der politischen Bildung).

### Zu Teil 2: Politische Aktivität anleiten, begleiten, reflektieren

Der zweite Teil richtet sich *dezidiert* an alle Praktikerrinnen und Praktiker der schulischen und außerschulischen *politischen Bildung*.

Der hier gewählte und begründete didaktische Ansatz begreift *politische Aktivität* nicht nur als ein *kognitives Ziel* politischer Bildung. Politische Aktivität wird darüber hinaus im Sinne eines erfahrungsorientierten und handlungsorientierten Ansatzes (bspw. in Anlehnung an John Dewey) als *Teil des Bildungsprozesses* (und nicht ausschließlich als Ergebnis) betrachtet (siehe ausführlicher die gesonderte Einführung in den **Teil 2**). Zugleich grenzt sich dieser Ansatz von bspw. zivilgesellschaftlichen Konzepten ab, die konkrete Trainings von politischen Aktivitätsformen anstreben. Konkrete politische Aktivität wird vielmehr zu allererst als anspruchsvolles *pädagogisches „Experiment“* fruchtbar gemacht. Mit Bezug zu Dewey wird in der Einführung zu **Teil 2** deutlich, dass die vorliegende Konzeption nicht auf eine *Aktivitätsausbildung* – im Sinne eines Trainings von Aktivitätsformen – abzielt, sondern vielmehr die *Reflexion der Aktivitätsformen* sowie des Politischen in der *praktischen* Auseinandersetzung mit den Aktivitätsformen anstoßen möchte. Es geht daher um das Schaffen eines Erfahrungsraumes zum Zwecke der Reflexion. Die Materialien beschreiben einen Weg zur Anleitung, Begleitung und Reflexion eines solchen politischen Bildungs- und Handlungsprozesses. Ausgangspunkt kann dabei ein curricular festgeschriebenes Thema sein. Das Material eignet sich jedoch ebenso wie **Teil 1** sowohl für ein *subjekt-* sowie *alltagswelt-* als auch *problem-* und *konfliktorientiertes* Vorgehen, in dem die Teilnehmenden die Themen, Probleme, Konflikte, die sie bearbeiten und in die sie auch praktisch intervenieren wollen, selbst auswählen.

### Zur Zielgruppe

In den jeweiligen Einführungen zu den **Teilen 1 und 2** werden die Zielgruppen differenziert. Allgemein sind die Materialien in Projekten der schulisch-außerschulischen Kooperation mit Kindern und Jugendlichen von **11 bis 21 Jahren** erprobt worden. Die Materialien aus dem **Teil 1** sind **ebenso mit Kindern im Grundschulalter** durchgeführt worden. Die didaktischen Ansätze beider Teile wurden mit Schülerinnen und Schülern aus Haupt-, Real- und Berufsschulen (hier auf Bildungsmaßnahmen der Berufsvorbereitung) sowie Gymnasien durchgeführt.

### Zur Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Bildungsträgern

Die didaktischen Ansätze und Materialien eignen sich für den Schulunterricht und für außerschulische Bildungsseminare. Verschiedene Gründe sprechen dafür, die Projekte beider Teile in einer Kooperation zwischen Schule und außerschulischem Bildungsträger durchzuführen. Solche Kooperationen schaffen Raum und Zeit, um die Module in einer zur Erreichung der Ziele notwendigen Intensität durchzuführen. Zudem eröffnet die außerschulische Bildung Freiräume in Bereichen, in denen Schulen zunächst und in erster Linie Hindernisse identifizieren, etwa besonders bei der Ermöglichung politischer Aktivität. Daher beinhalten die Einführungen zu den beiden Teilen jeweils einen **Abschnitt zur Organisation**, in dem Hilfen zur Anbahnung und Durchführung von Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Bildungsträgern gegeben sowie Materialien, etwa Kooperationsverträge und Ähnliches, bereitgestellt werden.

### Zu den Methoden

Die Autoren dieser Ausgabe beziehen sich auf unterschiedliche methodische sowie wissenschaftliche Publikationen, auf die jeweils in den Literaturangaben verwiesen wird. Viele der hier vorgestellten Seminarvarianten und methodischen Schritte entstammen diesen Quellen. Es handelt sich also überwiegend nicht um explizite Neuentwicklungen. Vielmehr versucht der vorliegende Band aufzuzeigen, wie durch die Kombination und Variation unterschiedlichster Methoden die jeweiligen didaktischen Ziele angebahnt und erreicht werden können.

### Zur Struktur der Module

Beide Teile sind **jeweils in fünf Module** unterteilt.

In **Teil 1 Sozialprojekt politisch reflektieren** werden je nach Ausgangs- und vorhandenen Rahmenbedingungen **drei alternative Möglichkeiten**, nämlich **Ante (A1)**, **Abkürzung (A2)** und **Post (B)**, zum Durchlaufen der Modulreihenfolge beschrieben.

Von den Autoren dieses Heftes wird **Möglichkeit A1** empfohlen.

Im **Teil 2 Politische Aktivitäten anleiten, begleiten, reflektieren** ist die Abfolge aller **fünf Module** nacheinander **zwingend** vorgesehen.

Für beide Teile gilt, dass die Module als Einheit betrachtet werden sollten. Sie bauen systematisch aufeinander auf. Das Gesamtkonzept folgt daher dem Anspruch, alle Module in der vorgesehenen Abfolge zu nutzen und keine einzelnen Module singulär herauszugreifen.

*Jedes Modul ist folgendermaßen strukturiert:*

#### **Kontext | Ziel | Material | Zeit**

Zunächst wird beschrieben, was *zuvor* gemacht wurde, welches Wissen oder Können die Teilnehmenden zum jeweiligen Stand im Gesamtprozess der Modulabfolge haben (sollen).

#### **Was soll am Ende stehen?**

In diesem Element wird beschrieben, was am Ende des Moduls *erreicht* sein sollte, damit sinnvoll weitergearbeitet werden kann. So können die Anwenderinnen und Anwender des Materials jederzeit überblicken, ob sie mit dem nächsten Modul beginnen können.

#### **Material und Zeit**

Wie viel Zeit nimmt dieses Modul etwa in Anspruch? Welches Material ist erforderlich?

#### **Vorgehen (Varianten und Schritte)**

In einigen Modulen werden *Schritte* dargestellt. Schritte sind immer *chronologisch nacheinander* abzarbeiten, um das Ziel des Moduls zu erreichen. In den einzelnen Schritten oder auch innerhalb eines Moduls (sofern dieses nicht in Schritte untergliedert ist) kann es wiederum unterschiedliche methodische *Varianten* zur Verfolgung des konkreten Ziels eines Schrittes oder Moduls geben. Es muss dann nur eine Variante ausgewählt werden. In einem Fall (Teil 1/Modul 4) ist eine Variante in Schritte unterteilt.

*Die folgenden Elemente strukturieren bei Bedarf sowohl das gesamte Modul wie auch einzelne Varianten oder Schritte:*

Für jede Variante wird die Methode beschrieben. Zudem werden Bedingungen des Gelingens benannt; bspw. hinsichtlich der Zielgruppe: Für welche Zielgruppe eignet sich die Methode besonders?

#### **Moderationshinweise**

Hinweise zur Moderation sollen helfen, die Methode zielorientiert zu moderieren und anzuleiten sowie Plenumsphasen zielgerichtet zu begleiten. In diesem Element werden u.a. Beispielfragen skizziert, die helfen können, das Ziel des Moduls zu erreichen oder etwa neue Blickwinkel zu eröffnen.

#### **Materialien**

Kopierfertiges Material wird so aufbereitet, dass es direkt im Seminar- bzw. Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden kann. Die Materialien sind für die gesamte Ausgabe (also für beide Teile zusammen) in einer Linie durchnummeriert, da einzelne Materialien in verschiedenen Modulen genutzt werden. Das Arbeitsmaterial finden Sie auf der beigefügten DVD und nicht im Heft.

## Zum Sprachgebrauch

Wir verwenden in dieser Ausgabe der Reihe *Themen und Materialien* den Begriff *Teilnehmende* für Schülerinnen und Schüler sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer in außerschulischen Seminaren usw. Damit werden Menschen bezeichnet, die an Bildungsangeboten in Schule und außerschulischen Einrichtungen teilnehmen. Da dieses Material sowohl für die Schule als auch für die außerschulische Bildung einsetzbar ist, haben sich die Autoren für die Verwendung des Begriffes entschieden, um keine Gruppen auszuschließen.

Die Bezeichnungen *Referentin* oder *Referent* stehen für außerschulische Bildnerinnen und Bildner, Teamerinnen und Teamer usw.

### Was noch unbedingt zu sagen ist

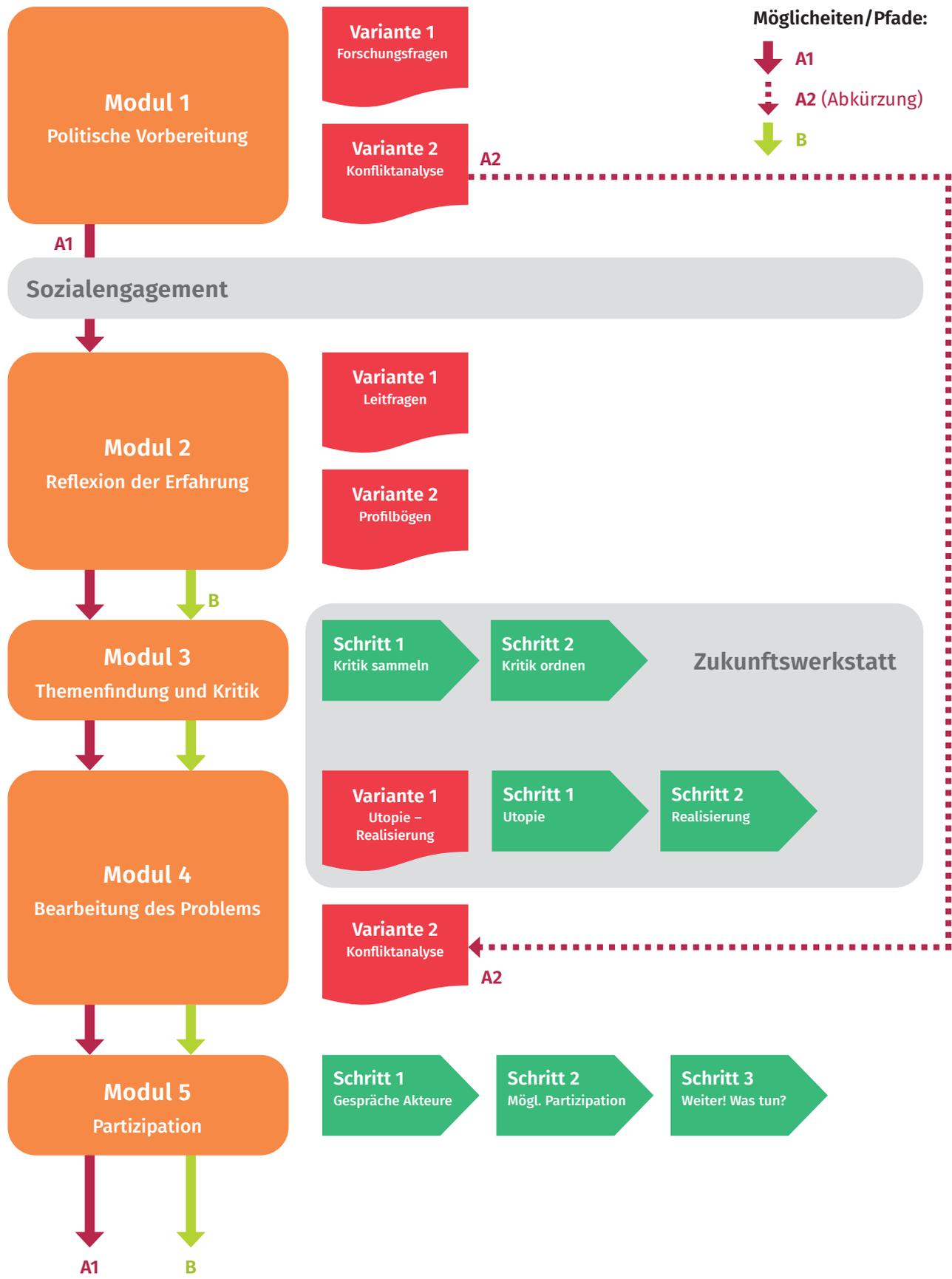
Die in diesem Band aufbereiteten pädagogischen und didaktischen Konzepte sowie das für die Bildungspraxis entwickelte Material entstammen zwei Projekten, die auf maßgebliche Initiativen von Benedikt Widmaier zurückgehen. Als Direktor der Ende 2022 bedauerlicherweise geschlossenen Akademie für soziale und politische Bildung/Haus am Maiberg in Heppenheim war er Ideengeber der Projekte und sorgte für deren Realisierung. Den Projekten liegt eine Konzeption politischer Bildung zugrunde, die sein Denken und die Ausrichtung des Hauses am Maiberg widerspiegelt: Politische Bildung wird dabei als

Beschäftigung mit kontroversen Gegenständen verstanden, die zugleich die Ebene der Erfahrung einbeziehen soll, indem sie politisches Handeln ermöglicht.

Wir danken allen beteiligten Personen, allen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, außerschulischen Bildnerinnen und Bildnern sowie den Teams in den Bildungseinrichtungen, an denen die Projekte durchgeführt wurden. Zudem ist allen Kolleginnen und Kollegen zu danken, die auf Fachtagungen, in persönlichen Gesprächen, Kolloquien oder Fortbildungen die Projekte begleitet haben, indem sie wichtige Anmerkungen zur (Weiter-)Entwicklung der Projekte, zur Begleitforschung und zu den Materialien formuliert haben.

# Teil 1

## Sozialprojekt politisch reflektieren



# Einführung

Teil 1 dieser Ausgabe der *Themen und Materialien* verfolgt den Anspruch, soziale Erfahrungen und soziales Lernen von Lernenden aufzugreifen und durch eine politikdidaktische Intervention für politisches Lernen und politische Bildung fruchtbar zu machen. Die Materialien sind dafür geeignet, Sozialprojekte, die an Schulen und in außerschulischen Kontexten stattfinden, als Einstieg und Motivation zur Reflexion über das Gesellschaftliche und gesellschaftliche Strukturen sowie das Politische und politische Strukturen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu nutzen, d. h. soziales Lernen gezielt durch politisches Lernen zu ergänzen. Eine solche politische Reflexion von Sozialerfahrungen, wie sie mithilfe der Materialien angeleitet und begleitet werden kann, ist mit allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durchführbar, die Erfahrungen im sozialen Engagement machen. Idealerweise findet dies in einem institutionell organisierten Rahmen statt. In der Schule sind das vor allem das *Sozialpraktikum*, *Compassion-* und *Service-Learning-Projekte*, in der außerschulischen Jugendarbeit bspw. das *72-Stunden-Projekt*. All diese Projekte werden in diesem Materialheft als *Sozialprojekte* verstanden. An die in Schulen oder außerschulischen Einrichtungen schon praktizierten und implementierten didaktischen Konzepte und Programme kann angeknüpft und politisches Lernen sowie politische Bildung realisiert werden.

Die vorliegenden aufbereiteten Materialien wurden in 31 Seminaren der außerschulischen politischen Bildungsarbeit in Kooperation mit Schulen mit insgesamt 746 Schülerinnen und Schülern erprobt und (weiter-)entwickelt. Die *Zielgruppe* waren Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 20 Jahren der Schulformen Haupt- und Realschule, Gymnasium Sek. I und II, sowie Berufsschulklassen. Bei Letzteren handelte es sich um Teilnehmende aus Berufsschulen der Fachrichtung Sozialassistenten in ihrem ersten Ausbildungsjahr. Diese Zielgruppe erwies sich als besonders betroffen, da sie ihr Praktikum in einem Bereich absolvierte, der ihr potenzielles späteres Berufsfeld darstellt. Vor allem vor dem Hintergrund, dass Berufsschulen in der politischen Bildung nicht immer präsent sind, bieten Sozialprojekte einen geeigneten Anknüpfungspunkt für politische Bildung.

In der Zeit nach der Modellphase wurde das Konzept auch mit Grundschulklassen durchgeführt.

*Das Konzept und die Materialien sind damit für Kinder und Jugendliche von 10 bis 20 Jahren (Drittklässlerinnen und Drittklässler bis Teilnehmende im Berufsschulalter) aller Schulformen (ausgenommen der Förderschule) erprobt.*

In der Darstellung der Materialien werden für einzelne Phasen *Variationen* dargestellt, die auf bestimmte Zielgruppen abgestimmt sind und sich in der praktischen Erprobung für diese als geeignet erwiesen haben. Die Variationen sind mit einem entsprechenden Hinweis auf die Zielgruppen versehen. Es handelt sich dabei zumeist um die Unterscheidung *jüngerer* und *älterer* sowie *gymnasialer* und *nicht gymnasialer* Zielgruppen.

Die Bildungsmaterialien im Teil *Sozialprojekt politisch reflektieren* basieren auf einem Modellprojekt mit dem Titel „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion & Service Learning politisch denken“ (Götz et al. 2015), das zur politischen Nachbereitung von schulischen Sozialpraktika, Compassion und Service-Learning-Projekten entwickelt wurde. Dieses Modellprojekt wurde zwischen 2012 und 2015 realisiert. Seitdem werden Seminare mit dem Konzept weiter durchgeführt.

Das Modellprojekt verfolgte zum einen das Ziel, Schülerinnen und Schülern im Anschluss an Sozialprojekte die Möglichkeit zu geben, diese politisch zu reflektieren, und diente zum anderen als Forschungsfeld, um herauszufinden, ob und wie soziale Erfahrungen und soziales Lernen zu politischem Lernen und politischem Engagement führt oder führen kann. Die Ergebnisse der Begleitforschung (Wohnig 2017) sind Grundlage der Aufbereitung der Bildungsmaterialien aus dem Modellprojekt.

## 1 Konzept- und Begriffsklärungen

Die Materialien haben zwei *Ansprüche*, die sie breit einsetzbar machen:

Zum einen sind die Materialien geeignet für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Sie haben den Anspruch, in außerschulischen politischen Bildungsseminaren wie auch in schulischen Lernsettings anwendbar zu sein. Entsprechend sind sie sowohl in Kooperationsprojekten dieser Institutionen als auch im schulischen Unterricht – oder in Projektwochen u. Ä. – einsetzbar. Sie basieren auf Gelingensbedingungen der Verbindung von sozialem und politischem Lernen, die in Kooperationen von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungspartnern entwickelt wurden (Wohnig 2017: 357–385).

Zum anderen haben die Materialien den Anspruch, an (in Bildungsinstitutionen bereits bestehende) *Sozialpraktikums-, Compassion- und Service-Learning-Projekte* anzuknüpfen und diese Projekte für politische Bildung zu nutzen. Es sind Materialien für die politische Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von *Sozialprojekten*.

Die Projekte Sozialpraktikum, Compassion und Service-Learning werden unter erfahrungsorientierten sozialen Lernprojekten zusammengefasst. Auch wenn Service-Learning zumeist als *Lehr-Lernform* und Compassion als *Sozialprojekt* beschrieben wird, verbindet beide Konzepte, auch *politisch* sein zu wollen und somit politische Reflexions- und Lernprozesse anstoßen zu können. In der Praxis erprobt wurden die vorliegenden Materialien in Projekten, die unter den Titeln *Sozialpraktikum* und *Compassion* an Schulen verankert sind. Das Vorgehen wurde mittlerweile auch auf *Service-Learning-Projekte* ausgeweitet.

Im Folgenden werden drei zentrale und in der Praxis präsente Formen der Sozialprojekte – Compassion, Service-Learning und Sozialpraktikum – als Konzepte beschrieben. Dies ermöglicht es einzuordnen, in welchem Zusammenhang das vorgeschlagene didaktische Vorgehen sinnvoll einsetzbar ist. Zudem kann damit identifiziert werden, welche Vorarbeiten aus bestehender Praxis selbst geleistet werden können und inwiefern daran mit politischer Bildung auf Basis der vorliegenden Materialien angeknüpft werden kann. Für diesen Schritt werden in Kapitel 2 der Einführung theoretische, empirische und didaktische Begründungen geliefert.

## Compassion – Mitleidenschaft und politischer Anspruch

Schulen, die Compassion-Projekte durchführen, organisieren in der Regel 14-tägige *Einsätze* von Schülerinnen und Schülern in Sozialeinrichtungen, in denen es vor allem darum geht, sich sozial für Menschen zu engagieren, die Hilfe bedürfen. Unter *Compassion* (zur politisch-theologischen Begründung siehe Metz 1997) sei, so die Vertreterinnen und Vertreter dieses Programms, „Mitleidenschaft“ in strikter Abgrenzung zu bloßem Mitleid zu verstehen. Das Programm sieht sich als Antwort auf ein „sozialmoralisches Defizit“ (vgl. Kuld 2000: 89) als Maßnahme gegen den „sozialen Kältetod“ (Kuld/Gönnheimer 2000: 10) und als Vorbeugung und Bekämpfungsinstrument von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (vgl. Metz 2000: 16). Oftmals wird in diesem Zusammenhang auch von „politischer Compassion“ gesprochen (vgl. ebd., Kuld/Gönnheimer 2000: 10), auch wenn der Kern von Compassion darin besteht, das Erlernen von Werten wie Nächstenliebe und Mitgefühl zu ermöglichen (vgl. Leide 2009) und moralisches sowie soziales Verhalten einzuüben (vgl. Metz 2000: 13). Es geht vor allem darum, „fremdes Leid wahrzunehmen und zur Sprache zu bringen“ (ebd.). Auch hier, wie bei den Ansätzen des *Demokratielernens*, insbesondere des *Service-Learnings*, steht das „Erlebnis“ der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund (vgl. Rekus 2000: 75 ff.).

*Compassion* steht, so die Autoren, an der „Front der politischen, der sozialen und kulturellen Konflikte in der heutigen Welt“. Sozialmoralische Selbstverpflichtungen sollen durch „Begegnungen mit Menschen in mitunter auch leidvollen Realsituationen“ (Kuld/Gönnheimer 2000: 11) erreicht werden. Bei der „politischen Compassion“ geht es den Initiatoren allerdings auch darum, Fragen hinsichtlich Alternativen zu den bestehenden Verhältnissen aufzuwerfen, also diese auch zu analysieren. Ursachen von Ungerechtigkeit sollen aufgespürt und „gewissenhafte Weltpolitik“ soll unterstützt werden. Compassion soll einen Wandel anstoßen „von einer Pflicht- und Akzeptanzmoral, in der man so handelt, wie einen die Tradition selbstverständlich und fraglos verpflichtet, zu einer Moral [...], in der soziale Regeln gelten, so lange sie meinem Interesse dienen“ (Kuld 2000: 89). Daher muss es im Rahmen der Compassion-Projekte den Schülerinnen und Schülern auch möglich sein, diese Interessen

herauszufinden und zu formulieren, also einen Konflikt zu analysieren und Fragen an diesen zu stellen. Compassion-Projekte bieten also die Gelegenheit, mit politischer Bildung angereichert zu werden.

### Service-Learning – Dienst am Gemeinwohl und politischer Anspruch

In *Service-Learning-Projekten* (Mauz/Gloe 2019) sollen Schülerinnen und Schüler einen Dienst am Gemeinwohl leisten (*Service*) und dabei Lerninhalte, d. h. Fachwissen über das Projektthema, erarbeiten, um Kompetenzen wie Projektlernen, Teamarbeit, Kooperation und Verantwortung zu erlangen (*Learning*; vgl. Sliwka/Frank 2004: 8 ff.). Indem Schülerinnen und Schüler etwas für andere tun, Verantwortung übernehmen und einen *Service* in der Gemeinde leisten, sollen sie Kompetenzen entwickeln und sich Lernstoff aneignen (vgl. Frank/Sliwka 2007). Dieser *Service* wird oftmals in Sozialeinrichtungen – in Kindertagesstätten, Pflegeeinrichtungen, inklusiven Schulen, Tafel-einrichtungen usw. –, aber auch in anderen kommunalen Einrichtungen durchgeführt. Während und im Anschluss an den *Service* sollen auch die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler reflektiert werden. Eine Orientierung bietet dabei der Satz: „Wir denken über das nach, was wir im Engagement erleben und überlegen, was wir daraus lernen.“

Als Ziel definieren Vertreterinnen und Vertreter des *Service-Learnings* u. a. die *Stärkung der Zivilgesellschaft*. Auf das jeweilige Subjekt heruntergebrochen bedeutet dies: soziale Kompetenzen wie Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Kommunikationsfähigkeit, verantwortungsvolles Handeln, moralische Entwicklung, soziales Verantwortungsbewusstsein, Interesse an sozialen Fragen, die Überzeugung, durch eigenes Handeln zu Veränderungen beitragen zu können, aktive gesellschaftspolitische Partizipation, Identifikation mit der Gemeinde, Perspektivenübernahme, Herausbildung einer politischen Identität, Wissen über Regierung, Staat und Zivilgesellschaft, das Wissen über gesellschaftliche Bedarfe, Entwicklung von sozialem Kapital (vgl. Seifert/Zentner 2013: 33, vgl. dazu auch Seifert/Nagy 2012: 289, Seifert/Nagy 2014: 5 f.).

*Service-Learning-Projekte* erheben den Anspruch, zur Ausprägung einer politischen Identität der Schülerinnen und Schüler durch ihr Engagement und durch die Reflexion dieses Engagements beizutragen (vgl.

Sliwka 2004: 11). Zentrale Fragen sind: „Was hat mein Engagement mit Demokratie zu tun? Welche Wertvorstellungen liegen unserer Demokratie zugrunde? Und wo finde ich diese Werte in meinem Engagement wieder? Was verstehe ich unter Zivilgesellschaft? Was ist meine Rolle und Aufgabe als Bürgerin und Bürger? Was sind meine Grenzen und Möglichkeiten? Welche Möglichkeiten der demokratischen Partizipation habe ich?“ (Seifert/Nagy 2012: 293). Evaluationen zeigen jedoch, dass die Projekte den Anspruch nur selten einlösen können. Realisiert wird eher eine „Schnittmenge aus *Community Service* und *Berufspraktikum*“ (Speck/Backhaus-Maul 2007: 112). Festzuhalten ist jedoch, dass auch *Service-Learning-Projekte* gute Voraussetzungen haben, um an diese mit politischer Bildung anzuknüpfen.

### Sozialpraktikum – Organisation und politische Bildungsgelegenheit

Dem *Sozialpraktikum* liegt kein wissenschaftlich ausgearbeitetes theoretisches und/oder pädagogisches Konzept zugrunde. Gemeinsam ist den verschiedenen Herangehensweisen in der Praxis, dass Schülerinnen und Schüler, schulisch organisiert, ein *Sozialpraktikum*, zumeist im Umfang von zwei Wochen, in einer Sozialeinrichtung (Pflegeeinrichtungen, Krankenhäuser, Kindertagesstätten, Obdachlosentestuben, Lebensmitteltafeln oder anderen) absolvieren. Im Folgenden werden, aufgrund der fehlenden Konzepte, drei Formen der Organisation von Sozialpraktika beschrieben, die in der Empirie identifiziert werden können (Wohnig 2017: 230–242).

Die folgende Klassifizierung soll es ermöglichen, die eigene Praxis systematisch einzuordnen, um in einem weiteren Schritt entscheiden zu können, ob und wie die eigene Praxis durch politische Bildung angereichert werden kann und soll.

#### Sozialpraktikum aus organisatorischer Perspektive

In dieser Herangehensweise der Schulen konzentriert sich die Vorbereitung des *Sozialpraktikums* auf die *Organisation* des Praktikums und beschränkt sich auf eine kleine Stundenanzahl von maximal einer Doppelstunde Unterricht. Meistens findet die Vorbereitung außerhalb des regulären Unterrichts statt, bspw. an einem gesonderten Nachmittag. Dabei geht es vor allem um die Verteilung der freien Praktikums-

Einsatzstellen, wenn die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule aus einem Pool an vorhandenen, von den Praktikumsbetreuerinnen und -betreuern organisierten Einsatzstellen auswählen können. Suchen sich die Schülerinnen und Schüler ihre Einsatzorte selbstständig aus, so wird in der Regel in der Vorbereitung überprüft, ob eventuell noch weitere Praktikumsplätze organisiert werden müssen. Den Schülerinnen und Schülern werden die Formalien (zeitlicher Ablauf des Praktikums, Richtlinien zum Erstellen des Praktikumsberichts etc.) und Merk- bzw. Infoblätter ausgeteilt. Meist handelt es sich u. a. um *Hinweise für das Verhalten im Sozialpraktikum*. Die Schülerinnen und Schüler werden angehalten, sich positiv im Sozialpraktikum zu verhalten und einen *guten Eindruck* zu hinterlassen.

#### **Sozialpraktikum aus ethisch-sozialer Perspektive**

Diese Herangehensweise der Schulen an die Vorbereitung befasst sich vor allem damit, die Schülerinnen und Schüler *ethisch-sozial* auf das Sozialpraktikum vorzubereiten. Der aufgewandte Zeitumfang beträgt eine Doppelstunde bis hin zu fünf bis sechs Schulstunden. Neben organisatorischen Fragen zielt die konzeptionelle Herangehensweise auf eine emotionale Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler ab. Sie sollen den Raum bekommen, ihre Sorgen und Ängste genauso wie ihre Vorfreude und Motivation hinsichtlich des Praktikums auszudrücken. Dabei lernen sie, ihre Gefühle zu äußern, was ihnen wiederum hilft, den Einrichtungen zurückzumelden, wenn sie eine persönliche Grenze erreichen oder Schwierigkeiten haben, die Nähe anderer Menschen zuzulassen. Die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen und die Sicht anderer einzunehmen, ist ein weiterer Fokus dieser konzeptionellen Herangehensweise: Hierbei werden u. a. Rollenspiele angeboten, um die Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Formen der Wahrnehmung zu sensibilisieren.

#### **Sozialpraktikum aus ethisch-politischer Perspektive**

Diese Herangehensweise weist eine stärkere Anbindung an Unterrichtsfächer auf als die beiden bisher beschriebenen. Im Fall einer beobachteten zehnstündigen Unterrichtseinheit wurden die Lernenden im Fach Ethik unter dem Thema *Verantwortung übernehmen. Sich engagieren*. auf das Praktikum vorbereitet. Schwerpunktmäßig ging es in dieser Unterrichtseinheit um das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen sowie das Akzeptieren des *Andersseins* von Menschen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bedürftigkeit anderer Menschen realisieren und ihre eigenen Handlungsspielräume im sozialen Kontext reflektieren. Ziel ist es zudem, Abhängigkeiten als Grunderfahrung des Menschen, aber auch als Ausdruck von Machtverhältnissen wahrzunehmen. Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des Ehrenamts für die Gesellschaft und ihre eigenen Möglichkeiten für Engagement reflektieren sowie Ungerechtigkeiten erkennen. Didaktisch wird dies durch die Bearbeitung von Geschichten konzipiert, die auf der Ebene des sozialen Miteinanders angesiedelt sind. Am Ende der Einheit erarbeiten die Schülerinnen und Schüler Fragen, denen sie an dem eintägigen Sozialpraktikum in einer sozialen Einrichtung nachgehen sollen. Die politische Perspektive äußert sich u. a. in den formulierten Fragen. Im genannten Referenzfall ging es um Ausstattungs- und Finanzierungsfragen der Sozialeinrichtung oder auch um Fragen sozialer Ungleichheit.

Mithilfe der Materialien des Heftes kann an alle hier skizzierten Konzepte (Service-Learning, Compassion, Sozialpraktikum in allen drei auffindbaren Formen) angeknüpft werden. Die Materialien bieten dabei sowohl Möglichkeiten, das Sozialprojekt hinsichtlich *politischer* Fragestellungen bereits *vorzubereiten* (Pfade ↓A1 und ↓A2), als auch die Möglichkeiten, die in Schulen bereits bestehende Praxis der *nicht politischen* Durchführung *politisch* nachzubereiten (Pfad ↓B).

## 1 2 Theoretische, empirische und didaktische Begründung

Grundsätzlich erfreuen sich Sozialprojekte großer Beliebtheit. Sie werden in Schulen in allen Jahrgangsstufen, in verschiedenen Formen (AG, Praktikum, Projektwoche, eingebettet in den Fachunterricht) und mal mehr, mal weniger an ein Fach angebunden, durchgeführt. Sie gelten dabei v. a. als Garant zur Förderung sozialer Kompetenzen. In *sozialem Engagement*, so die Annahme, werde *soziales Verhalten* eingeübt. Junge Menschen lernen dabei, sich mit Respekt zu begegnen, andere Menschen ernst zu nehmen, ihnen zu helfen, etwas für die Gemeinschaft zu tun und sich selbst zu hinterfragen. Der Aufbau sozialer Kompetenzen durch soziales Engagement wird als große Stärke der Sozialprojekte beschrieben. Kern der Projekte ist daher das Engagement selbst. Bei schulisch organisierten Sozialprojekten wird allerdings in der Theorie oftmals der Anspruch erhoben, dass im sozialen Engagement auch fachliche Bildungsprozesse einsetzen, dass u. a. auch politische Bildung angestoßen werde. Dies wird bspw. sehr offensiv von Vertreterinnen und Vertretern der Lehr-/Lernform Service-Learning (Seifert/Nagy 2012: 289 f.) postuliert. Und tatsächlich ist es bildungstheoretisch, etwa in Rückgriff auf die Überlegungen von John Dewey zur „denkenden Erfahrung“ plausibel, davon auszugehen, dass sich Lernen und Bildung in den Erfahrungen der Subjekte realisiert und gleichzeitig das intellektuelle Denken auf den Erfahrungen basiert. Handeln spielt in dieser Theorie daher eine große Rolle und Erfahrung und Denken hängen eng miteinander zusammen (Dewey [1916] 1949).

In der Praxis führt die Rückbesinnung auf eine solche Erfahrungsorientierung zu einer (Wieder-)Belebung erfahrungsorientierter Projekte: Junge Menschen sollen wieder in- und außerhalb der Schule handeln und etwas für die Gemeinde tun. In sozialen Engagementprojekten soll Demokratie durch die eigene Erfahrung gelernt werden. Im Zuge der Revitalisierung eines solchen Denkens und solcher Ansätze kam es Anfang der 2000er Jahre zu einer Debatte über den Ansatz des *Demokratielernens* bzw. der *Demokratiepädagogik*. Diese Debatte zeigt Probleme auf, die sich mithilfe der didaktischen Überlegungen, auf denen die hier präsentierten Materialien beruhen,

angehen lassen. Die Materialien unterstützen den Weg von der sozialen Erfahrung und vom sozialen Lernen zum politischen Lernen und zur politischen Bildung.

Die in der Debatte im Zentrum stehenden Diskussionspunkte sind für die didaktische Begründung des vorliegenden Materials zentral. Die *Kernfrage* ist: *Was leisten Sozialprojekte in ihren unterschiedlichen Formen und wo bedürfen sie mit Blick auf politische Bildung noch der Anpassung?* Der hier vertretene Ansatz und die darauf aufbauenden Materialien bieten die Möglichkeit, Sozialprojekte positiv aufzugreifen und für politische Bildung zu nutzen.

Das 2002 bis 2007 geförderte BLK-Programm *Demokratie lernen und leben* und die von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser dazu verfasste Expertise (Edelstein/Fauser 2001) haben nicht nur einen maßgeblichen Anteil an dem Ausbau und der Verbreitung demokratiepädagogischer Denkweisen, Projekte und Maßnahmen, sondern ebenso an einer ab 2002 entfachten Diskussion um Demokratie- und/oder Politiklernen, in die die Profession der politischen Bildung maßgeblich involviert war. Dabei ging es, neben der Kontroverse um den geeigneten Bezugsbegriff *Demokratie* oder *Politik*, zentral um die Frage der Übertragbarkeit von Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler von der Mikro- auf die Makroebene. Kritisiert wurde, dass Erfahrungen, die auf der Mikroebene, bspw. durch Sozialprojekte in der Gemeinde, gemacht würden, nicht automatisch auf die Ebene des politischen Lernens, also auf die Makrowelt des Politischen, übertragbar seien (vgl. Röken 2011: 202 ff., Sander 2007: 78 ff.). Die Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt hat anhand empirischer Daten ermittelt, dass soziales Lernen nicht per se politisches Lernen sei (Reinhardt 2011) und damit dem „automatischen Transfer sozialen Lernens im Nahraum auf politisches Lernen für das staatliche politische System“ (Reinhardt 2013: 164) widersprochen. Dieser automatische Transfer konnte auch in anderen Studien (vgl. Wohnig 2017: 285–295; van Deth 2017) widerlegt werden, was u. a. ein starkes Argument für die gezielte politikdidaktische Anreicherung von Sozialprojekten ist, denn: Ohne pädagogische und didaktische Anleitung, Begleitung und Reflexion findet politische Bildung in Sozialprojekten nicht, oder allenfalls „zufällig“, statt!

Auf der Grundlage dieser Überlegungen kann die These vertreten werden, Erfahrungslernen, das in sozialen Projekten, bspw. des Service-Learnings, in Compassion-Projekten oder im Sozialpraktikum betrieben wird, *befördert* soziale Lernprozesse, *verzicht* aber auf die Analyse von gesellschaftlichen, ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen. Die Projekte ermöglichen soziale Erfahrungen und soziales Lernen, bieten jedoch zumeist keine Wege zur politischen Reflexion an und somit den Schülerinnen und Schüler keine Möglichkeit, die politische Welt zu durchdringen (vgl. Breit 2005: 54 ff.).

Den Kern der *demokratiepädagogischen* Argumentation bildet die *Dreiteilung* des Demokratiebegriffes in Anschluss an das Werk von Gerhard Himmelmann. Diese hat Himmelmann in Anlehnung an den Demokratiebegriff und philosophischen Pragmatismus John Deweys und dessen Pragmatismus entwickelt. Dewey betont, Demokratie sei vor allem eine Form des Zusammenlebens (vgl. Dewey [1916] 1949: 121). Aufbauend darauf nimmt Himmelmann, um einen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Beitrag zur Konzeptbündelung der politischen Bildung zu leisten, eine Dreiteilung des Demokratiebegriffes in Demokratie als *Lebens-*, *Gesellschafts-* und *Herrschaftsform* vor. Demokratie solle „nicht nur als eine ›Vertikale‹, als ein Verhältnis der Menschen/Bürger zum Staat“ (Himmelmann 2001: 37, Herv. i. Orig.), sondern auch als „›Horizontale‹ [...], als Verhältnis der politisch-gesellschaftlichen Kräfte und der Menschen/Bürger untereinander“ (ebd., Herv. i. Orig.) gesehen werden. Diese Dreiteilung des Demokratiebegriffes kann als fachwissenschaftliche Basis für die didaktischen Überlegungen sowie die Initiativen und Projekte (wie bspw. dem Klassenrat, Service-Learning usw.) angesehen werden (vgl. Himmelmann 2002: 31). Da Demokratie nicht vom Himmel falle, kein Mensch als Demokrat geboren werde und die Demokratie auf eine demokratische Verhaltensstabilität der Bürgerinnen und Bürger zurückgreifen müsse, solle Demokratie eingeübt und gelernt werden (vgl. ebd.: 75; Himmelmann 2000: 256). Demokratie zeichne sich, so Himmelmann, besonders als eine Form des Zusammenlebens, eine Lebensform im Sinne gemeinsam geteilter Erfahrung aus (vgl. ebd.). In der von Himmelmann vorgenommenen Dreiteilung des Demokratiebegriffes liegt der Fokus auf der

Ebene der Lebensform. „Das Demokratie-Lernen auf der Ebene der ›Demokratie als Lebensform‹ muss sicherlich die Basis aller weiteren Bemühungen des Demokratielernens sein“ (Himmelmann 2001: 121, Herv. i. Orig.). Aufgabe der Schule sei es, den Schülerinnen und Schülern Räume und Zeiten zum Sammeln positiver sozialer Erfahrungen im Rahmen der Schule und deren Umfeld herzustellen (vgl. Edelstein 2005: 211).

In Anlehnung an John Dewey wird Demokratie also als soziale Idee begriffen (vgl. Himmelmann 2002: 30). Demokratie als Lebensform bilde den Basisbereich der Demokratie, da sie die ursprünglichste Form der Demokratie sei (vgl. Himmelmann 2001: 70). In ihr gehe es um konkrete Verhaltensweisen der Menschen, wie Gewaltverzicht, Zivilität, Fairness, Toleranz, Solidarität, Kooperation und zivilgesellschaftliches Engagement. Indem Demokratie bis in die Verhaltensweisen der Menschen zurückverfolgt werde, könne man, so Himmelmann, von einer „›face-to-face‹-Ebene der Demokratie“ (Himmelmann 2002: 29) sprechen. Himmelmann betont, Demokratie werde „heute vielmehr als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation betrachtet“ (Himmelmann 2004: 8). Dies bedeute, dass „politische Bildung stärker basis- und lebensnah, niedrigschwellig und praktisch erfahrbar ausgestaltet bzw. unterfüttert werden soll“ (ebd.: 2). Lernende zu mehr zivilgesellschaftlichem Engagement zu aktivieren ist ein Hauptanliegen des Demokratielernens – nicht nur als *Ziel*, sondern auch als *Grundlage* des Lernens. Zivilgesellschaftliches Engagement wird verstanden als soziales Engagement im Rahmen eben dieser *sozial angemessenen Verhaltensweisen*. So beruft sich Himmelmann immer wieder auf „Quellen, die fordern, das spezifische Demokratie-Lernen in der politischen Bildung durch Animation und ›Ermöglichung von konkreten Erfahrungen‹ zu fördern“ (Himmelmann 2012: 26, Herv. i. Orig.). Immer wieder wurde kritisiert, dass diese von Himmelmann zentral angesprochenen, im Demokratielernen ermöglichten Erfahrungen auf der sozialen Ebene der Lebensform verharren und die Ebene der Demokratie als Herrschaftsform nicht erreicht werde. Gleichwohl bieten die Ansätze der Demokratiepädagogik und des Demokratielernens, zu denen die Sozialprojekte zu zählen sind, Ansatzpunkte für politische Bildung.

Diese *Ansatzpunkte* können mithilfe der vorliegenden Materialien identifiziert und genutzt werden.

Eine maßgebliche Grundannahme des didaktischen Ansatzes, der den folgenden Modulen des Teil 1 zugrunde liegt, ist, dass in Sozialprojekten eine große Chance für politisches Lernen und politische Bildung liegt, diese aber selten genutzt wird. Dies ließ sich bspw. aus einer Vorarbeit des Autors ableiten, in der 14 Projekte des Demokratielernens mithilfe einer immanenten Kritik hinsichtlich ihres Gehaltes für politisches Lernen untersucht wurden. In nur einem Fall war in Ansätzen eine Form der kritischen politischen Analyse vorhanden. Alle anderen Projekte stellten schwerpunktmäßig soziales caritatives Engagement und das Vollbringen einer guten Tat in den Mittelpunkt, ohne dass strukturelle gesellschaftliche, ökonomische und politische Hintergründe des dem Engagement zugrunde liegenden Themenfeldes analysiert wurden (Wohnig 2010).

Das Defizit besteht also in der Praxis im Übergang vom sozialen zum politischen Lernen, der, wie oben dargestellt, nicht automatisch geschieht. Festzuhalten ist positiv, „dass ein solches [Sozial-]Praktikum im Rahmen von Service-Learning oder Compassion-Projekten eine Fülle von Fragen aufwirft, die auch politisch reflektiert werden können und sollten“ (Widmaier 2009b: 10). Soziale Projekte an Schulen sollten, so Benedikt Widmaier, ein Akteur der außerschulischen politischen Bildung, als Einstieg zur Reflexion über Politik und das Politische genutzt werden. In der Praxis könnten bspw. „durch Seminare zur Vor- und Nachbereitung der Praktika [...] Orte, Räume und Zeiten für entsprechende Reflexionen geschaffen werden“ (ebd.). Aus diesem Grund sind die Materialien dieses Heftes besonders für Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Bildungspartnern geeignet, gleichwohl sie auch in jeder Institution eigenständig genutzt werden können.

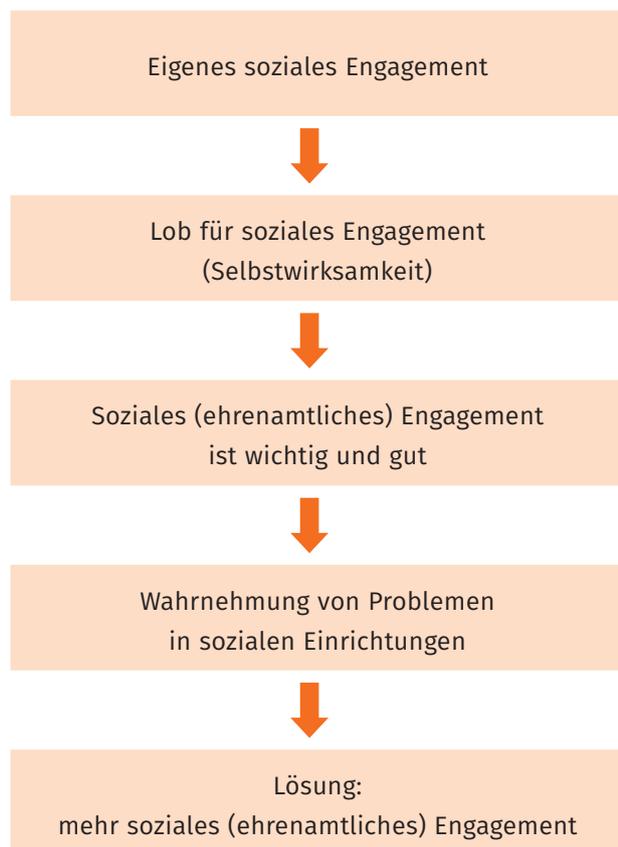
### Notwendigkeit der Intervention

In der bereits erwähnten Forschungsarbeit zu den Gelingensbedingungen, die bei der Verbindung von Sozialprojekten und politischer Bildung relevant sind (Wohnig 2017), hat sich zum einen gezeigt, dass Sozialerfahrungen von Schülerinnen und Schülern nicht automatisch zu politischem Lernen führen. Zum anderen wurde festgestellt, dass diese Erfahrungen

eine politische Reflexion behindern können. Dies hat einen maßgeblichen Grund: Die Schülerinnen und Schüler, die ein Sozialprojekt durchführen, reproduzieren durch ihre Erfahrungen Denkmuster des aktivierenden Sozialstaates, wonach gesellschaftliche Probleme ausschließlich durch sozial-caritatives Handeln zu lösen seien. Politische Reflexionen und Handlungsoptionen werden durchweg ausgespart. Diese Tendenz muss gesamtgesellschaftlich und politisch eingeordnet werden: Durch die aktivierende Wende in der Sozialstaatspolitik seit den 1990er Jahren ist ein Denkmuster hegemonial geworden, nach dem nicht die Gesellschaft Wohlfahrt für in Not geratene Einzelne, sondern Einzelne Wohlfahrt für die Gesellschaft herstellen sollen. Die *Ideologie der Aktivierung* besagt dementsprechend, dass die Politik gesellschaftliche Probleme nicht (allein) angehen kann, sondern dass vielmehr jeder Mensch selbst aktiv sein soll (Lessenich 2009). Von den Schülerinnen und Schülern in den Sozialeinrichtungen beobachtete Probleme (Pflegenotstand, Fachkräftemangel, schlechte Ausstattung, Armut, Lebensmittelverschwendung) werden insofern individualisiert, als dass die Problemlösungsinstanz nicht in kollektiver Politik, sondern in individuellem Verhalten (mehr soziales Engagement der Einzelnen) gesucht wird (Wohnig 2017: 254–275). Diese Betrachtung ist kein individuelles Fehlkonzept, sondern bezieht sich auf gesellschaftliche und politische Diskurse im neoliberalen Aktivierungsstaat, die individuelles Engagement fordern und fördern (Wohnig 2014). Gesellschaftlich dominante Vorstellungen werden leichter reproduziert, als nicht dominante. Daher ist es Aufgabe politischer Bildung, die Erfahrungen und Einschätzungen für Lösungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt zu nehmen, um *politische* Strukturen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Interessen der Akteurinnen und Akteure usw. als relevante Aspekte zu identifizieren, zu analysieren und zu verstehen. Somit kann eine Erweiterung des Horizontes stattfinden. Daran anknüpfend können junge Menschen auch politisch handlungsfähig werden, was die Erzählung kontrastiert, die Probleme seien nur durch soziales Engagement anzugehen. Denn die Erfahrungen wirken nicht nur im Sinne einer *Anpassung* an neoliberale Denkmuster der Aktivierung, sondern lassen auch

Probleme sichtbar werden, die in Sozialeinrichtungen bestehen und die auf gesamtgesellschaftliche Konflikte verweisen. Grundsätzlich lässt sich in der empirischen Forschung feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler, auf der Basis ihrer Erfahrungen, in den folgenden fünf Schritten denken:

### Von der Sozialerfahrung zur Forderung nach mehr sozialem Engagement



Quelle: Wohnig 2017: 266

Ausgehend von dem eigenen sozialen Engagement, für das die Lernenden Lob bekommen und das sie soziale Selbstwirksamkeitserfahrungen machen lässt, definieren sie soziales (und ehrenamtliches) Engagement als wichtig und gut. Sie nehmen aber auch Probleme in den sozialen Einrichtungen wahr, die sie durchaus mit der (vorgeblichen) Notwendigkeit von Engagement (als Abschwächung der Probleme) in Verbindung bringen, weshalb sie als Lösung mehr soziales (und ehrenamtliches) Engagement fordern. Genau diese Problemwahrnehmung ist der Ansatzpunkt für politische Bildungspraxis.

Hierbei zeigt sich, dass politische Reflexions-, Lern- und Bildungsprozesse

- a. auf der Ebene der Auseinandersetzung mit dem Wandel des Wohlfahrtsstaates und der Rolle des eigenen Engagements im Kontext dieses Wandels (Stichwort *aktivierender Wohlfahrtsstaat* oder Wandel der Armutsbekämpfung am Beispiel der *Lebensmitteltafeln*) und
- b. auf der Ebene der Auseinandersetzung mit konkreten politisch-gesellschaftlichen Konflikten aus den Sozialerfahrungen (Pflegenotstand, Anerkennung von Sozialberufen, Fachkräftemangel, Armut und Lebensmitteltafeln usw.) ansetzen können.

Beide Ebenen können mit den vorliegenden Materialien behandelt werden. Während die **Ebene a)** mithilfe der in den Materialien vorgeschlagenen Vorgehensweise (*mit-*)behandelt wird, bspw. durch die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Rolle von freiwilligem Engagement bei der Begegnung von Fachkräftemangel oder Pflegenotstand, wird die **Ebene b)** *direkt fokussiert*: Die Sozialerfahrungen sind Ausgangspunkt der politischen Bildungsprozesse, und die konkreten politischen, sozialen und ökonomischen Konflikte sind Gegenstand der politikdidaktisch angeleiteten und begleiteten Bildungsprozesse.

Der Anspruch der Materialien ist es, beide Ebenen bei einem Durchgang durch alle Module zu bearbeiten.

## 3 Konzeption der Module

Im Folgenden werden die Wege einer politischen Bildungsintervention beschrieben, die mithilfe der Materialien angesteuert werden können. An diesem Ablauf orientiert sich der Aufbau der fünf Module dieses Teils. Es gibt zwei *generelle Möglichkeiten (A und B)*, um die sozialen Erfahrungen mithilfe des Materials zu reflektieren, wovon Möglichkeit **↓A1** die *idealtypische* ist und, wenn möglich, auch verwendet werden sollte. **Siehe zur Übersicht die Architektur auf S.9.**

In dieser Möglichkeit **↓A1** wird mithilfe des **Moduls 1** zunächst das Sozialengagement *politisch vorbereitet*. Dafür stehen **zwei Varianten** zur Verfügung: Wird in Möglichkeit **↓A1** in **Modul 1** (*politische Vorbereitung*) die **Variante 2** gewählt (*Konfliktanalyse*) besteht die Möglichkeit, eine **Abkürzung (↓A2)** zu wählen und nach dem Sozialengagement zu

**Variante 2** in **Modul 4** zu springen. Die Möglichkeit der Abkürzung sollte allerdings *nur bei Zeitmangel* und bei *mit der Konfliktanalyse vertrauten* Lerngruppen angewendet werden.

Möglichkeit **↓B** beginnt mit **Modul 2**, also mit der *Reflexion der Erfahrungen*, d. h. nach dem Sozialengagement. **Modul 1** wird ausgespart.

Ab diesem Modul verlaufen Möglichkeit **↓A1** (ohne Abkürzung) und **↓B parallel**, indem die **Module 2 bis 5** nacheinander abgearbeitet werden. Im idealtypischen Ablauf der Möglichkeit **↓A1** (ohne Abkürzung) und in der Möglichkeit **↓B** werden, nachdem sich die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in schulisch organisierten Sozialprojekten sozial engagieren – dies findet z. B. in Form eines Sozialpraktikums in Pflegeeinrichtungen, Obdachlosenteestuben, Krankenhäusern, bei Lebensmitteltafeln usw. statt –, die *Erfahrungen in den Mittelpunkt* gestellt. Diese Erfahrungen der Teilnehmenden werden mithilfe von Leitfragen (z. B. nach Betreuungszeiten, nach der Anerkennung der Berufsgruppen, nach Arbeitszeiten usw.) reflektiert (**Modul 2**).

Anschließend sollen die Teilnehmenden im **Modul 3** (*Themenfindung und Kritik*) mithilfe der Frage „Ich fand doof, dass ...“ formulieren, was ihnen negativ in den Sozialeinrichtungen aufgefallen war (Götz 2013: 192). Dabei entstehen verschiedene Oberthemen, indem die jeweiligen Kritikpunkte der Teilnehmenden geclustert werden.

Je nach Zielgruppe werden diese Oberthemen, denen sich die Teilnehmenden selbst zuordnen, entweder mit der Erweiterung der Kritikphase durch eine *Utopie* (**Schritt 1**) und eine *Realisierungsphase* (**Schritt 2**) zur Methode der *Zukunftswerkstatt* ergänzt (**Modul 4 / Variante 1**) oder *konfliktdidaktisch* weiterbehandelt (**Modul 4 / Variante 2**). So arbeiten die Teilnehmenden bspw. zu gesellschaftlich-politischen Problemen wie dem Pflegezustand, dem Fachkräftemangel, der Anerkennung des Erzieherinnen- und Erzieherberufes, der Notwendigkeit von Tafelrichtungen usw.

Nach der Präsentation der Analyseergebnisse und der Formulierung eines *Urteils* zu den jeweils behandelten Problemen, bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit, mit einer Akteurin und/oder einem Akteur des Problemfeldes (bspw. einer Lokalpolitikerin, einem Pflegeeinrichtungsleiter, einer

Gewerkschaftsfunktionärin) zu sprechen und diese Person mit dem eigenen Urteil zu konfrontieren (**Modul 5 / Schritt 1**). Hier kann vom Ermöglichen politischer Partizipationserfahrungen gesprochen werden. Die konkreten Möglichkeiten eigenen sozialen und politischen Handelns werden zum Ende des Seminars reflektiert (**Modul 5 / Schritt 2 und 3**).

## 4 Rahmenbedingungen und Organisation schulisch-außerschulischer Kooperationen

Wir gehen davon aus, dass die 5 Module des Teils 1 (zumindest auch) in der außerschulischen politischen Bildung zur Anwendung kommen. Der folgende Teil der Einführung bereitet daher auf *schulisch-außerschulische Kooperationen* vor, in deren Rahmen außerschulische politische Bildungsseminare in außerschulischen Bildungseinrichtungen oder Jugendherbergen, in jedem Fall aber außerhalb der Schule, stattfinden. Wenn die Materialien ausschließlich in der Schule zur Anwendung kommen sollen und keine Kooperationen geplant sind, kann dieser Teil der Einleitung übersprungen werden.

Bevor ein Seminar in einer außerschulischen Bildungseinrichtung stattfinden und sinnvoll durchgeführt werden kann, sind einige *organisatorische* und *inhaltliche* Fragen zu klären. Die folgenden Überlegungen und Hinweise basieren auf Erfahrungen in dem Projekt *Soziale Praxis & Politische Bildung. Compassion & Service Learning politisch denken* (Götz et al. 2014). Im Verlauf dieses Projektes wurde deutlich, dass die Notwendigkeit zu Vorklärungen nicht zu unterschätzen ist und diese teilweise auch zu Klärungen der Praktika auf Seiten der Schule beigetragen haben.

Im Folgenden werden verschiedene Etappen zur Anbahnung schulisch-außerschulischer Kooperationen beschrieben. Das Material **M1** mit einer Liste an entsprechenden *Fragen zur Organisation von Sozialpraktika oder Sozialprojekten an Schulen* dient als Leitfaden für die Projektbeteiligten, um die Zusammenarbeit zu planen.

## Schulbesuch: Gespräch mit Lehrkräften/Schulleitung

Der *erste Schritt* in der schulisch-außerschulischen Kooperation zur politischen Reflexion von Sozialpraktika und Sozialprojekten ist ein Gespräch zwischen dem außerschulischen Träger und einer verantwortlichen Lehrkraft sowie ggf. mit der Schulleitung. Es bietet sich aus pragmatisch-organisatorischen Gründen wie Anreise, Terminfindung mit Lehrkräften sowie Teilnehmenden etc. an, diese Gespräche in der Schule durchzuführen (*Schulbesuch*). Auch wenn ohne Einbindung eines außerschulischen Partners über neue Reflexionsarten nachgedacht wird, ist ein Gespräch zwischen den beteiligten Lehrkräften zu einer Verständigung und zum Abgleich der Interessen vor Ort sinnvoll. Dabei sind zum einen die *Hintergründe und Anliegen der Projekt- bzw. Seminaridee* (die politische Reflexion der Erfahrungen innerhalb des Sozialprojektes) zu erläutern und zum anderen *grundsätzliche (An-)Fragen* zu besprechen. Bei dem Gespräch gilt es auch, die Rahmenbedingungen des Sozialpraktikums bzw. Sozialprojektes an der Schule zu beleuchten, da diese Auswirkungen auf die Planung, Gestaltung und Vorbereitung der außerschulischen Nachbereitung haben.

Da die Schulform, Klassenstufe bzw. das Alter der Teilnehmenden zu berücksichtigen sind, wurden zu den Modulen verschiedene *Varianten* zur Erreichung des Zieles – politische Reflexion von schulischen Sozialpraktika und Sozialprojekten – entwickelt, deren Passung für die Zielgruppe mit den Lehrerinnen und Lehrern idealerweise besprochen werden sollte.

Daneben ist ein wichtiger Faktor, in welcher *Form bzw. Struktur* das *Praktikum* durchgeführt wird, z. B. 14 Tage am Stück in einer Einrichtung, in einer bestimmten Stundenzahl über das Schuljahr verteilt oder in anderen Formen. Die Erfahrungen und Einblicke in soziale Arbeitsfelder können sich sehr stark unterscheiden, wenn Teilnehmende ganze Tages- und Wochenabläufe in den Sozialeinrichtungen oder nur einzelne Stunden an bestimmten Tagen miterleben. Sind die Teilnehmenden bspw. jeden Mittwoch zwischen 14 und 16 Uhr in einer Altenhilfeeinrichtung und findet zu dieser Zeit regelmäßig der Vorlese- oder Spielenachmit-

tag statt, so erleben sie diesen bestimmten Ausschnitt und die Bewohnerschaft wie die Betreuenden immer im selben Setting. Sind sie jedoch eine oder zwei Wochen am Stück bzw. ganztägig in dieser Einrichtung, erleben sie viele verschiedene Situationen und Zusammenhänge, bspw. auch Gespräche im Pausenraum sowie unterschiedliches Personal in unterschiedlichen Schichten. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit höher, auch einmal Konflikte oder schwierige Situationen mitzubekommen.

Daneben ist zu beachten, welche Regeln es für die *Auswahl der Praktikumsplätze* gibt und *welche Einrichtungen* von den Teilnehmenden bevorzugt werden. Die Erfahrungen und erlebten Situationen in einer Kindertagesstätte unterscheiden sich bspw. von denen in einer Obdachloseneinrichtung. In manchen schulischen Praktikumskonzepten sind zudem bestimmte Tätigkeitsfelder ausgeschlossen, z. B. KiTa oder Schule. Einblicke jenseits der üblichen Erfahrungswelten können in diesen Tätigkeitsfeldern dann nicht forciert oder ermöglicht werden.

Solche Sozialerfahrungen in sozialen Einrichtungen unterscheiden sich wiederum von der *Beteiligung an sozialen Projekten*. Soll bspw. ein kommunaler Jugendtreff entstehen oder gerettet werden, erleben die Beteiligten ganz andere Situationen, Arbeitsweisen sowie Akteurinnen und Akteure.

Ein Blick auf die Einsatzstellen, Einrichtungen bzw. Akteurinnen und Akteure lohnt auch aus anderer Perspektive: Wenn mit diesen über die *Hintergründe und Ziele der Praktika und Projekte* kommuniziert wird, können ggf. entsprechende Erfahrungsräume eröffnet und bspw. auch politische oder kritische Fragen der Teilnehmenden berücksichtigt werden. Zudem können hier auch geeignete Gesprächs- und Diskussionspartner für die (politische) Reflexion gefunden werden.

Die Art der *Einbindung* des Sozialpraktikums bzw. Sozialprojektes *in den Schulalltag*, die Anbindung an Schulfächer und die Reflexionsräume haben ebenfalls Auswirkungen auf die Planung der *politischen Reflexion*. Sind die Erfahrungen und Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler bereits Gegenstand des fächerübergreifenden

Unterrichts, müssen sie auch bei der weiteren Planung zum Tragen kommen, und im Idealfall sollte daran angeknüpft werden. Kommen bestimmte Themen- oder Konfliktfelder zur Sprache, könnten diese vertiefend in die politische Reflexion einbezogen, entsprechendes Material vorbereitet oder passende Expertinnen und Experten bzw. Akteurinnen und Akteure zur Diskussion im Rahmen der politischen Nachbereitung der Sozialprojekte eingeladen werden. Daneben ist es sicher sinnvoll, Dopplungen oder Wiederholungen zu vermeiden, wenn ein Thema bereits durch ist.

Müssen *Praktikumsberichte* oder ähnliche *Reflexionen* der Sozialprojekte in der Schule geschrieben werden, können die Reflexionsfragen verwendet werden, und es bietet sich die Möglichkeit, Fragen hinsichtlich der *politischen* Reflexion zu ergänzen. Diese können dann im Seminar vertiefend diskutiert werden.

Sinnvoll ist zudem, dass *alle Lehrkräfte*, die in die Praktika und Projekte involviert sind, in die entsprechenden Vorbereitungen einbezogen, zumindest aber darüber informiert werden, bzw. die anderen Kolleginnen und Kollegen über ihre Ansätze, Ideen oder ggf. Bedenken informieren.

In der Vorbereitung der Zusammenarbeit müssen auch vermeintlich banale organisatorische Fragen geklärt werden (siehe **M2**: „Vor dem Seminar zu klären – Vorgespräch mit Verantwortlichen der Schule“). Dazu gehört auch die Abstimmung der *Rolle der begleitenden Lehrkräfte* im Seminarverlauf, um Missverständnisse und Irritationen zu verhindern. Es ist sinnvoll, sich vorab zu verständigen, ob oder ggf. wie sich Lehrkräfte inhaltlich in die Nachbereitung einbringen, die im *Hoheitsgebiet* außerschulischer politischer Referentinnen und Referenten stattfindet (bspw. in einer Bildungseinrichtung oder einer Jugendherberge). Inhaltliche und sachliche Beiträge von Lehrerinnen und Lehrern können sinnvoll sein und zur Klärung von Fragen beitragen, da diese i. d. R. die Einsatzstellen, Rahmenbedingungen und Besonderheiten kennen. Daneben ist zu überlegen, ob sie im Seminarverlauf ständig in der Gruppe dabei sind oder ob es einzelne Seminareinheiten gibt, in der eine Abwesenheit sinnvoll sein könnte.

Diese muss unter Umständen auch im Prozess entschieden werden, wenn sich die Teilnehmenden mit der Schilderung und Einordnung persönlicher Eindrücke im Beisein einer Lehrkraft schwertun, z. B. wenn sie schulische Aspekte kritisieren möchten. Weitergehend kann die Abwesenheit der Lehrerin bzw. des Lehrers auch sinnvoll sein, um *das Andere* des außerschulischen Bildungsraumes hervorzuheben. Mit der schulischen Lehrkraft sind nämlich auch deren Autorität und die mit der Institution Schule verbundenen Aufgaben und Eigenschaften im außerschulischen Bildungsraum anwesend. Dieser kennzeichnet sich aber gerade durch eine Offenheit, die entgegen schulischer Logiken funktioniert (keine Notengebung, keine feste Autorität, keine klaren disziplinierenden Maßnahmen, Offenheit der Themenwahl usw.). Die Abwesenheit der Lehrkraft kann daher auch sinnvoll sein, damit im außerschulischen Bildungsraum die Professionalität der außerschulischen politischen Bildung überhaupt zur Entfaltung kommen kann. Diese Grundbedingungen sollten zwischen Referentin bzw. Referent und Lehrkraft vor Beginn des Seminars abgesprochen werden: Hierbei gilt es zu betonen, dass der mögliche Wunsch nach Abwesenheit keine Geringschätzung beinhaltet, sondern pädagogische Gründe hat. Beide Seiten sollten die jeweilige Professionalität der anderen Seite und des anderen Bildungsraumes kennen und anerkennen (zum jeweiligen Raumverständnis siehe Münderlein 2014; zum außerschulischen Professionalitätsverständnis Schröder 2014).

Relevant ist auch, ob sich einzelne Schülerinnen und Schüler oder eine gesamte Klasse bzw. ein gesamter Kurs für (oder gegen) eine Teilnahme entscheiden, wenn die Teilnahme von schulischer Seite den Schülerinnen und Schülern freigestellt wird. Prinzipiell ist dies aus Sicht außerschulischer politischer Bildung zu begrüßen, denn hier spielt *Freiwilligkeit* eine große Rolle: Die Teilnehmenden sollen Angebote aus freien Stücken und nicht aufgrund schulischen Zwangs wahrnehmen können. Dadurch wird subjektorientiertes Vorgehen möglich.

Zu berücksichtigen oder ggf. zu klären sind auch rechtliche bzw. versicherungsrelevante Fragen und Regelungen, z. B. die klare Definition *schulische* bzw.

außerschulische Veranstaltung oder die Frage nach der Aufsicht während bzw. außerhalb der Seminareinheiten.

Es kann hier hilfreich sein, die getroffenen Absprachen in einer *Kooperationsvereinbarung* (siehe **Einführung** zu **Teil 2** dieser Ausgabe *Themen und Materialien*, dort Organisatorische Vorbereitung) festzuhalten. Zumindest sollten entsprechende Fragen im Vorfeld geklärt und abgesprochen werden. Die Fragestellungen in **M2** können hierfür Orientierung bieten.

Neben den Verantwortlichen für die Sozialpraktika/Sozialprojekte an den Schulen müssen auch die möglichen Teilnehmenden wissen, worauf sie sich einlassen. Teilweise gab es hierfür *vorbereitende Besuche* der Seminarleitungen bzw. Referentinnen und Referenten in den Schulen. Diese Besuche haben zu unterschiedlichen Zeiten bzw. Phasen (vor/nach/während des Praktikums) und in unterschiedlichen Formaten stattgefunden.

### Inhaltliche Vorbereitung: Ja oder nein?

Geklärt werden muss zudem, ob die vorgeschlagene Modulstruktur von Beginn (**Modul 1 Politische Vorbereitung**) bis Ende (**Modul 5 Partizipation**) durchgeführt wird, d. h. ob die Lehrkräfte die Vorbereitung (inhaltlich, **Modul 1**) in der Schule durchführen und daran im Seminar angeknüpft werden kann, oder ob die Auseinandersetzung mit den Inhalten im Seminar beginnt (Start mit **Modul 2 Reflexion der Erfahrung**). Sollte Ersteres der Fall sein, so sind inhaltliche Absprachen über die Themen der Vorbereitung notwendig sowie die Absprache darüber, ob in **Modul 1** mit **Variante 1** oder **Variante 2** vorbereitet wird. Bei **Variante 2** muss das Konfliktthema von der vorbereitenden Lehrkraft an die Seminarleitung kommuniziert werden. Dabei gilt es, möglichst genau die *inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem Konflikt nachzuzeichnen*. Ebenso kann geklärt werden, ob etwa aus Zeitgründen die Abkürzung **A2** zu **Variante 2** des **Moduls 4** genommen werden soll.

Findet der *Besuch in der Schule vor Antritt des Praktikums* statt, ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler, die an der Nachbereitung teilnehmen werden, bereits zu identifizieren und anzusprechen. Dies bietet die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler *für politische Fragestellungen zu sensibilisieren*. Zu beachten ist an dieser Stelle aber, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase oft vor allem Fragen zu Arbeitszeiten, Formalitäten bis hin zu Kleidung oder Verpflegung beim Praktikum

vorbringen und manchen die Vorstellung fehlt, was sie konkret erwartet. *Es hat sich gezeigt, dass eine inhaltliche Vorbereitung mehr Aufmerksamkeit findet, wenn die formalen Fragen bereits geklärt bzw. beides klar voneinander getrennt behandelt wird.*

Zudem wurde vereinzelt die Frage diskutiert, ob eine entsprechende Sensibilisierung bzw. Vorbereitung von Leitfragen im Vorfeld des Praktikums nicht generell den Blick einengen würde. Dem wäre aufgrund des Anliegens, das Sozialpraktikum und Sozialprojekte als Gelegenheit und Anlass für politische Reflexion und politische Bildung zu sehen, zu widersprechen. Die Frage kann jedoch einen Anlass bieten, an der Schule über die generelle Zielsetzung des Sozialpraktikums und/oder Sozialprojektes nachzudenken oder diese ggf. zu überdenken: Geht es dabei v. a. um die Förderung sozialer Eigenschaften und *Skills* oder (zumindest auch) um die Fähigkeit, kritische politische Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen sowie politisch handlungsfähig zu werden? Wichtig ist in jedem Fall, die Teilnehmenden zu ermutigen, an ihren Einsatzorten Fragen – auch kritische – zu stellen, wenn ihnen Dinge auffallen. Ggf. sollten die Praktikumsverantwortlichen darüber bereits im Vorfeld mit den Einrichtungen zu sprechen.

In den meisten Fällen wurde an den Schulen das Seminarkonzept vorgestellt, nachdem die Praktika absolviert waren. Dies geschah entweder im

Rahmen der schulischen Auswertung, in einer gesonderten Veranstaltung oder in einem (kurzen) Besuch im Unterricht.

Eine Verknüpfung mit der (üblichen) Auswertung im schulischen Kontext ist sinnvoll und kann dazu

beitragen, die Idee der politischen Reflexion zu verdeutlichen und Lust darauf zu machen. Ebenso muss, wie oben bereits beschrieben (*Inhaltliche Vorbereitung: Ja oder nein?*), geklärt werden, ob und wie das Praktikum vorbereitet wird.

### Schulbesuch: Gespräch mit ehemaligen Seminarteilnehmenden

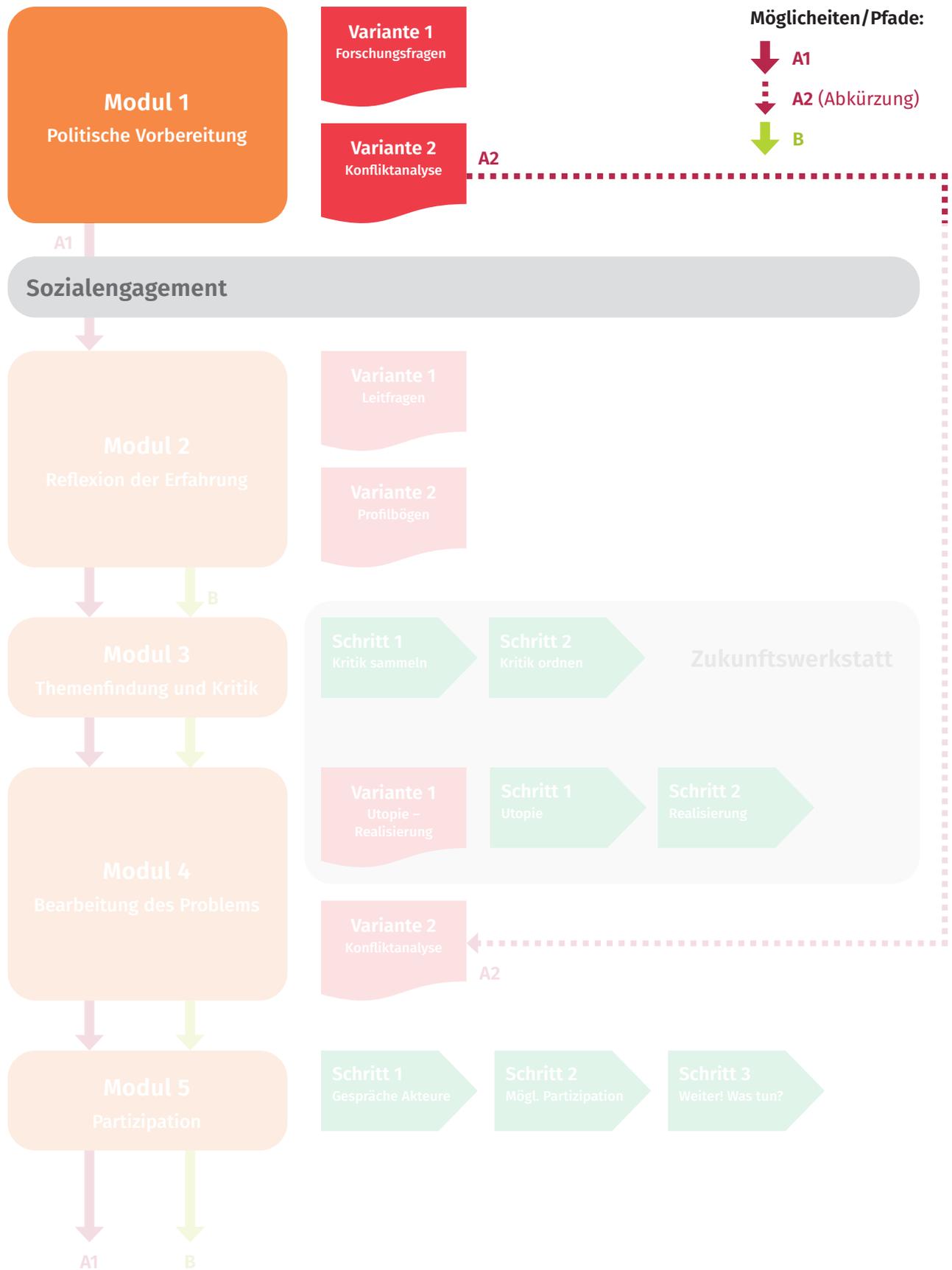
Haben Schülerinnen und Schüler bereits an einem Seminar (z. B. im Vorjahr) teilgenommen, hat es sich als zielführend erwiesen, diese in die Vorstellung einzubinden und von ihren Eindrücken berichten zu lassen. Es ist grundsätzlich sehr bereichernd, mit ehemaligen Teilnehmenden mit einem größeren Abstand zu Praktikum und Seminar ins Gespräch zu kommen. Zum einen kann dabei über Wirkungen reflektiert, zum anderen auch über die Weiterentwicklung von Seminarkonzept und Programmplanung nachgedacht werden. Dieses Vorgehen bietet sich v. a. an, wenn langjährige Kooperationsverhältnisse zwischen Schulen und außerschulischen politischen Bildungsträgern etabliert oder angedacht

sind. Dabei kann es hilfreich sein, an Schulen einen *festen Ansprechpartner bzw. eine feste Ansprechpartnerin* zu haben, um nicht bei jeder Kooperation wieder von vorn beginnen zu müssen.

Ein solches Vorgehen führte in einem Fall bspw. dazu, dass für die Einheit *Gespräch mit Akteurinnen und Akteuren und Politikerinnen und Politikern* ein Landratskandidat aus dem Landkreis der Schule eingeladen wurde. Dieser wurde im Seminar sehr konkret zur sozialpolitischen Situation und seinen Plänen befragt. Ohne das Gespräch mit den ehemaligen Teilnehmenden, die ein solches Vorgehen vorgeschlagen hatten, hätte es diese Idee nicht gegeben.

# Teil 1 | 1

## Politische Vorbereitung



## Kontext | Ziel | Material | Zeit

Die Teilnehmenden wissen, dass sie ein Sozialprojekt absolvieren. In der Schule wird das Sozialprojekt von einer Lehrkraft betreut, die mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern organisatorische Fragen klärt. Diese Lehrkraft hat die Möglichkeit, das Sozialprojekt in ihrem Unterricht vorzubereiten. Idealerweise findet die Vorbereitung im Politikunterricht statt (unter welchem Namen dieser auch immer in den unterschiedlichen Bundesländern verankert ist). Es ist jedoch auch möglich, das Sozialprojekt in einem anderen Fachunterricht vorzubereiten oder kooperativ mit weiteren Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten – bspw. der sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer sowie der Religion. Das Konzept *Compassion* (siehe Einleitung) ist an Schulen im Fach katholische Religion verankert und ermöglicht Lernenden soziales Engagement. Politische Bildung knüpft mithilfe der hier zur Verfügung gestellten Materialien an die Erfahrungen an, die in diesem Sozialengagement gemacht werden.

### Was soll am Ende stehen?

Das Ziel des Moduls ist es, dafür zu sorgen, dass das Sozialprojekt von den Teilnehmenden und Beteiligten nicht nur als ein Feld für soziale Erfahrungen und soziales Lernen, sondern auch als Lernraum für politische Bildung definiert wird. Die Teilnehmenden sollen erfahren und lernen, dass der Sozialbereich mit *dem Politischen* und *der Politik* zu tun hat und das Sozialprojekt als einen Ort wahrnehmen, an dem auch politische Erfahrungen und politische Reflexionen ansetzen können.

Um dieses Ziel zu erreichen, bietet es sich an, dass die Lehrerinnen und Lehrer *mindestens* politische Fragen an das Projekt stellen, denen die Teilnehmenden im Projekt nachgehen können (**Variante 1: Forschungsfragen**).

Eine konsequentere und intensivere Verfolgung des Ziels gelingt jedoch über **Variante 2: Konfliktanalyse**. Hier wird bereits in der Vorbereitung auf das Praktikum mit den Teilnehmenden ein politischer Konflikt analysiert. An diese Arbeit kann

dann nach der Durchführung der **Module 2** und **3** in der Nachbereitung (**Modul 4/Variante 2**) angeknüpft werden.

Für **Variante 2** besteht die *Option* zur Abkürzung **A2**. Es wäre daher *möglich*, nach dem Sozialprojekt *direkt* zu der Analyse des Konfliktes, der in der Vorbereitung analysiert wurde, zurückzukommen (**Abkürzung A2**).

### Material und Zeit

#### Variante 1

**Insgesamt:** ca. 1 ½ **Zeitstunden**  
**M 3** und **M 4**

#### Variante 2

**Insgesamt:** ca. 6 **Zeitstunden**

*Material für beide Varianten:*

- Moderationskarten im Gruppensatz
- Flipchartmarker im Gruppensatz

### Vorgehen (Varianten)

Achtung, es wird etwas kompliziert. Das grafische Schema zur **Architektur des Teils 1** (siehe S.9) hilft bei der Orientierung.

Es bestehen grundsätzlich die beiden Möglichkeiten **A** und **B**, um den **Teil 1: Sozialerfahrungen politisch reflektieren** in dieser Ausgabe der *Themen und Materialien* durchzuführen (siehe dazu genauer die Einführung zu Teil 1). Möglichkeit **B**, bei der Sozialprojekte ohne politikdidaktische Vorbereitung genutzt werden, wird in **Modul 1** nicht behandelt. Wenn die Möglichkeit verfolgt wird, muss mit **Modul 2** gestartet werden.

In Möglichkeit **A** wird das Sozialprojekt als Anlass politischer Bildung genutzt, indem eine politische Nachbereitung und Reflexion *mit* dezidierter und intensiver politikdidaktisch angeleiteter Vorbereitung der Sozialprojekte verbunden wird.

Die im Folgenden für **Modul 1** beschriebenen **Varianten 1** und **2** beziehen sich also ausschließlich auf

Möglichkeit **A**. Bei der Realisierung der **Variante 2** besteht zudem die Option zur **Abkürzung A2**.

**A1** steht für die Durchführung der Möglichkeit **A** ohne Abkürzung.

**Variante 1** arbeitet mit *Forschungsfragen*, **Variante 2** verfolgt die *Analyse eines politischen Konfliktes*. Die Varianten erfordern unter anderem *unterschiedliche Zeitbudgets*. Die **Variante 2** ist zudem aus politikdidaktischer Sicht *anspruchsvoller* und erfordert ein höheres Maß an politikdidaktischer Durchdringung.

Die Varianten kennzeichnen sich folgendermaßen:

**Variante 1: Entwicklung von politischen Forschungsfragen für das Sozialpraktikum**

Diese Variante ist geeignet für Rahmenbedingungen, die wenig Zeit für eine Vorbereitung lassen (2 Schulstunden).

Wenn **Variante 1** verwendet wird, sollten anschließend *alle* Module nacheinander durchgearbeitet werden (A1):



**Variante 2: Politische Konfliktanalyse als Vorbereitung auf das Sozialpraktikum und Entwicklung von Forschungsfragen für das Sozialpraktikum**

Diese Variante ist geeignet für eine Vorbereitung, in der eine *ganze Unterrichtseinheit* gestaltet werden kann (8-12 Schulstunden).

Wenn **Variante 2** durchgeführt wird, kann nach dem Sozialprojekt direkt zu **Variante 2 des Moduls 4** Bearbeitung des Problems gesprungen werden (**Abkürzung A2**).



Es kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden nach dem Sozialprojekt auf das in der *politischen Konfliktanalyse (Variante 2)* erworbene Wissen zurückgreifen und relativ selbstständig ein Problem analysieren können.

Dennoch kann es auch bei der Wahl der Variante 2 sinnvoll sein, an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler direkt anzuknüpfen und alle Module komplett abzuarbeiten, sofern die Zeit dafür zur Verfügung steht.



Der Vorteil der Möglichkeit **A1** besteht darin, dass bei Realisierung aller **Module 1 bis 5** die subjektiven Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler eine direkte Relevanz für die Wissensaneignung gewinnen: Das, was erarbeitet werden muss, entstammt dann der Notwendigkeit, die Erfahrungen einordnen und im gesellschaftspolitischen Kontext sehen zu können. Die politischen Probleme werden aus den Erfahrungen erarbeitet (**Modul 2** und **3**) und nicht von außen durch eine Lehrperson gesetzt.

**Zur Einordnung der Varianten**

**Zu Variante 1: Forschungsfragen**

In dieser Variante wird die Erarbeitung von *Forschungsfragen* in der Vorbereitung auf das Sozialprojekt fokussiert. Sollen die Sozialprojekte eine Wirkung in Bezug auf politische Bildung entfalten, so erscheint es als zentral, diese politisch vorzubereiten. Die Variante bereitet über **Pfad A1** relativ gezielt auf die Durchführung einer *politikdidaktischen Konfliktanalyse* oder die Elemente der *Zukunftswerkstatt* in der Nachbereitung des Sozialprojektes vor (**Modul 4**), greift jedoch vorher auf die konkreten Sozialprojektserfahrungen der Teilnehmenden zurück (**Modul 2** und **Modul 3**). Wird die Vorbereitung mithilfe der politischen Forschungsfragen gewählt, so sind daher alle Module nacheinander abzuarbeiten.

Die Problematik und die Anforderungen der Entwicklung von Fragen für das Praktikum zeigt sich in der Empirie: In der Forschung zu der Möglichkeit der Verbindung von sozialer Erfahrung und politischem Lernen (Wohnig 2017, Reinhardt 2010) wird immer wieder festgestellt, dass soziale Erfahrungen nicht von allein zu politischem Lernen führen. In der Studie, die diesem Heft zugrunde liegt, wurden in zwei beobachteten Lerngruppen in der Vorbereitung auf das Sozialpraktikum Fragen formuliert, die die Teilnehmenden in den von ihnen besuchten Sozialeinrichtungen an dortige Akteure stellen konnten. Diese wiesen aufgrund eines unterschiedlichen Erkenntnisinteresses der Teilnehmenden verschiedene Dimensionen auf. So hat sich in einer dieser Gruppen (6. Klassen einer Gesamtschule) gezeigt, dass sich die Spanne der Fragen von der Qualität des Essens in sozialen Einrichtungen über die Kosten eines Pflegeplatzes bis zu der Finanzierung der Einrichtungen und der Frage, ob Obdachlose Hilfe vom Staat bekommen können, erstreckt. Die Teilnehmenden formulieren in der Regel sowohl Fragen, die eher einem *sozialen* Erkenntnisinteresse, als auch Fragen, die eher einem *politischen* Erkenntnisinteresse entstammen. Hier zeigt sich, dass Teilnehmende selbst *politisch* relevante *Forschungsfragen* für ihr Praktikum entwickeln können, wenn ihnen ein Raum zur Verfügung gestellt wird. An diesen Voraussetzungen soll die Vorbereitungsphase ansetzen.

Um gezielt auf eine politische Konfliktanalyse oder die Elemente der Zukunftswerkstatt nach dem Sozialprojekt hinzuarbeiten und dieses nicht nur als Ort des sozialen Lernens zu nutzen, sondern auch die Möglichkeit für politische Bildungsprozesse *im* Projekt zu ermöglichen, ist es hilfreich, vor dem Projekt dezidiert *politische* Fragen zu entwickeln. *Politische Fragen* sind für uns nach Hermann Giesecke ein Instrument zur Analyse politischer Konflikte. Daher bereiten das Formulieren der Fragen und das Erstellen eines Fragenkatalogs mit *politischen Fragen* konkret auf die Analyse politischer Konflikte vor: „Einen Konflikt politisch zu analysieren heißt, *politische Fragen* an ihn zu stellen. Solche Fragen haben ihrerseits bereits eine inhaltliche Implikation, bevor sie gestellt werden. Methodologisch ausgedrückt: Um eine Frage *als politische* klassifizieren zu können, muß ich sie vorher als solche begründet haben. Wenn dies gelingt, heißt

das, daß den Fragen *politische Kategorien* zugrunde liegen“ (1972: 160, Hervorh. i. Orig.).

Besonders hier ist es Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, eine sinnvolle Erweiterung und Ergänzung zentraler Fragen zu formulieren, sollten diese nicht von den Teilnehmenden selbst gestellt werden. So kann am Ende ein Katalog mit politischen Fragen stehen, die *erstens* im Sozialprojekt als Orientierung und Rahmen für Erfahrungen mit eigenem *forschendem Lernen* und *zweitens* im weiteren Verlauf der Reflexion des Sozialprojektes zur Entschlüsselung und Analyse eines politischen Konfliktes wichtig sind. Über das Stellen dieser Fragen kann zudem das Bewusstsein reifen, dass die Beobachtungen und Erfahrungen in Sozialeinrichtungen, die im Alltag oftmals als unpolitisch und sozial gekennzeichnet werden, eben doch politisch sind und auf politische Sachverhalte und Probleme verweisen.

### Zu Variante 2: Konfliktanalyse

In dieser Variante steht die gezielte Vorbereitung auf das Sozialprojekt durch eine systematische Analyse politischer Konflikte aus dem Kontext des Sozialprojektes im Zentrum.

Am Ende dieser Variante, im Anschluss an die Konfliktanalyse, wird auch die Entwicklung politischer Forschungsfragen stehen, die mit in das Sozialprojekt genommen werden können. Diese Frageentwicklung kann durch die Analyseerfahrung eines exemplarischen politischen Konfliktes verallgemeinernd, mithilfe politischer Kategorien (Macht, Interesse, Recht usw.), geschehen und erfolgt daher weniger in einer spontanen und offenen Sammlung (wie in **Variante 1**).

Die Vorbereitung mithilfe der **Variante 2** lässt eine **Abkürzung** mithilfe des Pfades **A2** zu: Wenn die zeitlichen Ressourcen zu begrenzt sind, um alle Module nacheinander durchzuführen und/oder die Lerngruppe bereits Erfahrungen mit der Durchführung politischer Konfliktanalysen hat, kann von **Modul 1 / Variante 2** direkt zu **Modul 4 / Variante 2** gesprungen werden.

Aufgrund der Heterogenität der Praktikumsorte – nicht alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe sind bspw. in Einrichtungen der Pflege – und der Projektschwerpunkte (bspw. in Service-Learning-Projekten) ist es sinnvoll, einen Konflikt aus dem Bereich zu analysieren, den die meisten Teilnehmenden in ihrem

Sozialprojekt erfahren werden. Im Sinne des Erlerns der Konfliktanalyse und des exemplarischen Lernens ist es den anderen Teilnehmenden auch möglich, im Anschluss (mithilfe der Lehrerin oder des Lehrers) ihren jeweils eigenen Praktikumsbereich und ihre subjektiven Erfahrungen zu betrachten. Die Lehrkraft sollte dafür Sorge tragen, dass auch die anderen Bereiche, in denen Teilnehmende ihr Sozialprojekt absolvieren, und die für die jeweiligen Bereiche wichtigen Fragen angesprochen werden.

Bei diesem Vorgehen kann auf konflikt-, problem- und fallorientierte Ansätze der politischen Bildung zurückgegriffen werden (Giesecke 1972 und 1997, Nonnenmacher 1996, Reinhardt 2018). Dabei geschieht eine Verbindung von exemplarischem Lernen und politischen Kategorien, wie Macht, Interesse, Recht, Ideologie usw. Durch die Aktivierung politischer Kategorien erschließen sich Lernende und Lehrende die Ähnlichkeiten der politischen Probleme, womit exemplarisches Lernen an einem exemplarischen Konflikt – eben einem aus dem Sozialprojektkontext – möglich wird. Somit können auch Teilnehmende, die den Konflikt des Pflegenotstands analysieren, ihr Projekt aber in einer Lebensmitteltafel absolvieren, das Vorgehen der Konfliktanalyse und die Kategorien auf die dort erfahrenen Probleme anwenden.

Für die Praxis böten sich im Sinne exemplarischen Lehrens und Lernens Konflikte an, die um das Problem der Ausgestaltung des Sozialstaates kreisen. Auch die Analyse eines manifesten Konfliktes, wie des Pflegenotstandes, weist einen hohen Grad an Exemplarik auf und kann auf nahezu alle Sozialprojektstellen übertragen werden, da hier Strukturen, Interessen, Machtfragen etc. von Bedeutung sind, die auch andere Bereiche, wie Tafeln, Obdachlosenteestuben etc., betreffen. Die vorherige Auseinandersetzung mit einem politischen Themenkomplex, die das Engagementfeld der Teilnehmenden tangiert, schärft den Blick für Vorgänge und Strukturen, die sonst unter Umständen gar nicht oder nicht in ihrer politischen Dimension erkannt würden. So werden die Teilnehmenden anhand der Analyse politischer Konflikte gezielt politisch auf das Projekt vorbereitet.

Bei einer konfliktorientierten Analyse wird das Politische in den Sozialerfahrungen der Teilnehmenden aufgedeckt. Dies kann Teilnehmende im Sozial-

projekt dazu befähigen, die beobachteten Missstände (z. B. zu wenig Zeit für die Pflege von hilfsbedürftigen Menschen in Pflegeeinrichtungen) als Ausdruck und Folge gesellschaftlich-politischer Konflikte zu begreifen. So geraten u. a. sich gegenüberstehende Interessen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick. Die Intention der Konfliktanalyse ist es, die strukturellen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Hintergründe der beobachteten Probleme sichtbar zu machen und *das Politische* – den politisch-gesellschaftlichen Konflikt – in den Mittelpunkt des Analyse- und damit des Bildungsprozesses zu stellen.

### Variante 1 Forschungsfragen

In der Variante können *zwei Formen* an Fragenkatalogen zum Einsatz kommen.

Der **Fragebogen 1 (M3: Orientierende Fragen)** gilt als Orientierung für eine politische Bildung, die nicht an der Oberfläche stehen bleibt, sondern das Grundsätzliche, die strukturellen Ursachen für beobachtete Phänomene und Probleme in den Blick nimmt. Die Fragen bieten den Teilnehmenden eine Orientierung, um ihre Erfahrungen und Beobachtungen in den Sozialeinrichtungen einzuordnen und sich ein erstes Urteil über die erlebten Zustände zu bilden. Außerdem rückt die Perspektive der Zukunft und der Veränderung in den Blick. Die Fragen können von den Lehrerinnen und Lehrern als Arbeitsblatt ausgeteilt und durch Teilnehmende erweitert werden. Teilnehmende aus Lerngruppen, die Erfahrungen mit einem konfliktorientierten Vorgehen haben, können die Fragen auch kategoriengeleitet erarbeiten. So kann die Lehrperson bspw. nach einem kurzen Filminput über eine Krisensituation in der Pflege auffordern Fragen zu entwickeln, mithilfe derer dieser Konflikt analysiert werden könnte. Dazu bieten sich aktuelle Fälle an, wie die Wortmeldungen von Alexander Jorde, dem Gesundheits- und Krankenpfleger, der 2017–2020 in Gesprächen mit Bundeskanzlerin Angela Merkel (Wahlarena 2017) und öffentlichen Statements auf die Missstände in der Pflege aufmerksam machte:

1

1

→ Siehe dazu der Artikel von Rainer Woratschka im Tagesspiegel vom 12.09.2017 (**M3**).

→ Oder: NDR-Sendung „After Corona Club“ mit Anja Reschke und Alexander Jorde vom Mittwoch, 06. Mai 2020: <https://www.ardmediathek.de/video/after-corona-club/alexander-jorde-gesundheitssystem-muss-sich-langfristig-aendern/ndr-fernsehen/Y3JpZDovL25kci5kZS9jNjYzY2ExYS1iMTU1LTRiNTktOTdmMS1INTJlNjJmYxZDE/>

In dieser Sendung aus dem Mai 2020, mitten in der Coronakrise, dient der Auftritt Alexander Jordes in der Wahlarena als Ausgangspunkt, um über die Lage im Gesundheitswesen zu sprechen.

Der vorgeschlagene Fragenkatalog (**M3: Fragenkatalog 1: Orientierende Fragen**) bietet eine Orientierung für in Betracht kommende Fragen. Dies bedeutet nicht, dass auch andere Fragen Relevanz besitzen, denen ebenso nachgegangen werden kann und die zeitlich und inhaltlich-logisch vor den vorgeschlagenen Fragen gestellt werden können. Zudem können die Fragen von Teilnehmenden anders formuliert sein, aber auf die gleiche Kategorie verweisen, bspw. „Was sagen die Parteien zum Pflegenotstand?“ (Akteure und Interessen) oder „Wie empfinden die pflegebedürftigen Personen die Zustände?“ (Bewertung).

Der **Fragenkatalog 2 (M4: Fragen nach konkreten Verhältnissen)** versammelt Fragen, die auf konkrete Verhältnisse abzielen. Den Fragen können die Teilnehmenden in den Sozialeinrichtungen auf den Grund gehen, bspw. indem sie Menschen in den Einrichtungen befragen.

Ebenso sind von Teilnehmenden häufig formulierte Fragen relevant, die eher soziale Verhältnisse und den Alltag in den Einrichtungen betreffen, und sollten aufgenommen werden. So können auch Antworten auf eine Frage wie „Schmeckt Ihnen das Essen hier?“ oder „Langweilen Sie sich hier oft?“ in der nachträglichen Analyse hilfreich sein, um politische Probleme (z. B. schlechte Ausstattung der Einrichtungen, fehlende Freizeitangebote, Pflegenotstand usw.) zu erkennen.

Die Teilnehmenden bekommen nach der Erarbeitung der Fragen den *Arbeits- und Beobachtungsauftrag*, den Fragen in dem Sozialprojekt nachzugehen. Dies kann, wie bereits angedeutet, durch eigene Beobachtungen, durch Gespräche mit Men-

schen in den Sozialeinrichtungen (Personal, ehrenamtlich Engagierte, Bewohnerinnen und Bewohnern, Patientinnen und Patienten, Nutzerinnen oder Nutzer einer Tafel usw.) geschehen, aber auch durch eigene Recherchearbeiten in Medien, Literatur oder Gespräche mit weiteren Personen, wie Expertinnen und Experten oder auch Eltern, Freunden etc.

Materialien und weiterführende thematische Angebote zu sozial- und gesundheitspolitischen Fragen oder Themen, die diese Vorbereitung unterstützen, finden sich hier:

→ Die Bundeszentrale für politische Bildung gibt Themenblätter für den Unterricht heraus, mit der Möglichkeit zur Filterung nach bestimmten Themen, u. a. *Innen- und Sozialpolitik*.

→ Auf der Plattform sozialpolitik.com, herausgegeben von Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Verlag Klett MINT, werden Themen wie das *Sozialstaatsprinzip*, *Alterssicherung*, *Armut und Reichtum*, *Soziale Gerechtigkeit* für Jugendliche aufgearbeitet.

<https://www.sozialpolitik.com/#themen>

### Erweiterung Methodentraining

Es ist sinnvoll, mit den Teilnehmenden eine kurze Arbeitsphase durchzuführen, die den Charakter eines Methodentrainings hat. Wenn die Teilnehmenden den Fragen in den Einrichtungen nachgehen wollen, müssen sie unter Umständen Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Leitungspersonal oder Menschen, die in den Einrichtungen betreut werden, durchführen. Bei einer solchen Form des Trainings sollte auf folgende Fragen eingegangen werden:

- Wie bereite ich mich auf ein Gespräch, eine Befragung, ein Interview vor?
- Welche Form von Fragen gibt es für eine Befragung, ein Interview?
- Wie führe ich ein Interview durch?
- Wie mache ich mir Notizen?

Für diese Einheit kann auf Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung zur Vermittlung von methodischen Basics in der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen werden (**MX**),

speziell zu schriftlichen Befragungen und Leitfadenterviews.

Die Materialien beziehen sich u.a. auf die Entwicklung eines Fragebogens mit der Software Grafstat. Die Referentinnen oder Referenten müssen jeweils entscheiden, ob das Vorgehen mithilfe eines solchen Programms bewältigbar ist und wie intensiv sie sich auf die Vorgaben beziehen. Unter Umständen kann es auch sinnvoll sein, einen Fragebogen händisch auszuwerten. Die Erfahrung zeigt, dass dies v.a. in Klassen mit älteren und erfahrenen Teilnehmenden umsetzbar ist. Bei jüngeren und unerfahreneren Lerngruppen wird empfohlen, leitfadengestützte Interviews durchzuführen.

### Material und Zeit

Durch das *Training* kann sich der Zeitaufwand auf **3–4 Schulstunden erhöhen**.

## »»» Erweiterung Vorwissen

Es bietet sich zudem an, vor der Sammlung von Forschungsfragen eine Quelle (Film, Text etc.) zu bearbeiten, die im Sozialbereich existierende Probleme sichtbar macht, bspw. Pflegenotstand, Fachkräftemangel, fehlende Anerkennung in Sozialberufen. Dadurch kann eine Form des Vorwissens abgefragt und erarbeitet werden, sodass alle Teilnehmenden möglichst auf einem Wissensstand sind. Hier eignen sich Quellen, die Irritation erzeugen, bspw. solche, in denen die allseits positiv bewerteten Lebensmitteltafeln kritisch betrachtet werden.

Auf folgende Materialien kann unterstützend zurückgegriffen werden:

Im Jahr 2013 veröffentlichte der Soziologe Stefan Selke sein Buch *Schamland. Die Armut mitten unter uns*. Darin kritisierte er die bereits vor 20 Jahren als Nothilfe entstandenen Tafeln als „Verharmlosungsagenturen“, da sie längst zum Alltag vieler Bedürftiger gehören. Mit seiner Kritik

löste er eine breite öffentliche Debatte aus, die in den Medien aufgegriffen wurde.

Die mediale Resonanz dieser Debatte kann als Impuls genutzt werden, bspw. ein Interview mit Selke im Magazin Cicero vom April 2013, zu finden unter:

→ <https://www.cicero.de/innenpolitik/armen-speisung-selke-schamland-weg-mit-den-tafeln/54239>

Das Interview stellt die positive Wahrnehmung von Tafeln als Institutionen, die Lebensmittel retten und Armut bekämpfen, infrage. Der Text kann daher genutzt werden, um die Erfahrungen der Teilnehmenden mit einer Gegenposition zu konfrontieren und in eine Diskussion über das Verhältnis von Tafeln und Sozialstaat einzusteigen.

In einer Ausgabe aus dem Jahr 2015 der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ) der Bundeszentrale für politische Bildung, kann auf Beiträge zum Thema Pflege zurückgegriffen werden.

→ <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/294935/pflege>

Zur Rolle des Ehrenamtes ist der Beitrag von Claudia Pinl *Ehrenamt statt Sozialstaat? Kritik der Engagementpolitik* zu empfehlen.

→ <https://www.bpb.de/apuz/203553/ehrenamt-statt-sozialstaat-kritik-der-engagementpolitik>

### Material und Zeit

Durch die Vorbereitung der Fragesammlung kann sich der Zeitaufwand auf **3–4 Schulstunden erhöhen**.

Es bietet sich an, die Fragen offen zu sammeln. Dazu sollten alle Teilnehmenden mehrere Moderationskarten und einen Flipchartmarker bekommen. Die Lehrerinnen und Lehrer fordern die Teilnehmenden auf, Fragen zu formulieren, denen sie im Sozialprojekt nachgehen wollen. Die Teilnehmenden schreiben auf jede Karte jeweils nur eine Frage. Diese stellen sie vor und sammeln sie an der Tafel oder am Smartboard. Nach und nach können sie die Fragen, wenn

sie ähnlichen Charakter haben (Wie schmeckt das Essen? Sind Sie zufrieden mit der Verpflegung? oder Ist genug Zeit für die Pflege vorhanden? Können sich die Pflegerinnen und Pfleger ausreichend kümmern?) zuordnen, sodass *Fragekategorien* entstehen. Zur Vereinfachung kann am Ende der Einheit nach *übergeordneten Fragen* gesucht werden.

Die Teilnehmenden sollten die finalen Fragen am Ende der Einheit schriftlich zur Verfügung haben, um sie mit in das Sozialprojekt zu nehmen, im Idealfall als Arbeitsblatt.

### Moderationshinweise

Zentral ist die Rolle der Lehrperson, die politische Fragen ergänzen sollte. Sie sollte zudem nachfragen, wenn Fragen gestellt werden, die auf den ersten Blick unpolitisch erscheinen, aber auf politische Probleme verweisen. So können die Fragen im Dialog geschärft werden.

#### Variante 2 Konfliktanalyse

Als Beispiel für eine geeignete **Konfliktfrage** könnte gelten: „Sollte die Pflege stärker finanziert werden?“ Eng damit verbunden wäre auch eine Frage wie: „Sollte die gesellschaftliche Anerkennung der Sozialberufe verbessert werden?“ Die Lehrkraft kann, je nach Vorwissen der Teilnehmenden, durch ein Medium (Text, Film ...) Vorwissen bzw. Basiswissen vermitteln, um die Teilnehmenden auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen. Optional kann die Lehrkraft zudem Vorurteile der Teilnehmenden zu der Konfliktfrage abfragen und festhalten, wie die Mehrheiten in der Klasse verteilt sind. So kann zum Ende der Konfliktanalyse überprüft werden, ob und wie sich Urteile verändert haben.

Anschließend können die Teilnehmenden **Fragen an den Konflikt** richten, die sich im Kontext der Urteilsbildung stellen. Als Arbeitsauftrag kann die Lehrkraft den Teilnehmenden folgende Frage stellen: „Was müsst ihr wissen, um die Konfliktfrage beantworten zu können?“ Die Teilnehmenden schreiben auf **Moderationskarten** jeweils eine Frage. Die Fragen können **geclustert** werden, sodass Schwerpunkte entstehen.

In **Gruppen** arbeiten die Teilnehmenden zu bestimmten **politischen Kategorien** (Interesse, Recht, Macht, Menschenwürde, Alternativen etc.), die zur Analyse des Konfliktes wichtig sind und denen die Fragen zugeordnet wurden (Wer sind die verschiedenen Akteure und welche Interessen haben/vertreten sie? Wie ist die rechtliche Lage? Wer hat die Macht zu entscheiden und wer kann Einfluss nehmen? Wie ist der Konflikt entstanden? Welche Lösungsvorschläge gab es bereits? etc.)

Für das Beispiel der Konfliktfrage „Sollte die Pflege stärker finanziert werden?“ ergäben sich folgende Kategorien bzw. Fragestellungen:

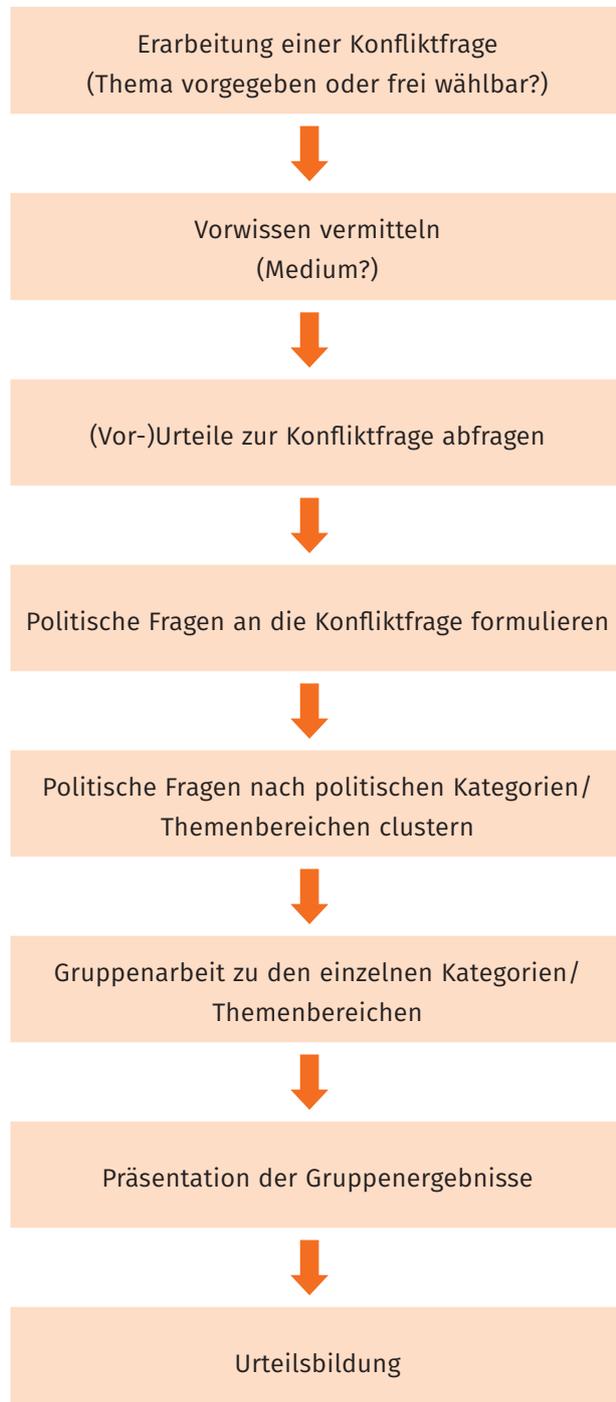
- Wie sind die **Interessen verschiedener Akteurinnen und Akteure/Parteien**? (Recherche verschiedener Interessengruppen und ihrer Standpunkte, etwa der Regierung, von Parteien, Gewerkschaften, dem Deutschen Pflegeverband, Krankenkassen etc.)
- Wie ist die **Rechtslage**? (Aktueller Stand des Pflege- und Sozialrechtes, Pflegegrade/Pflegestufen etc.)
- Wie ist die **Macht** verteilt? (Welche Machtverteilung gibt es zwischen Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen, Lobbygruppen usw.? Wo wird über die Pflegefinanzierung entschieden? Wie sind die aktuellen politischen Machtverhältnisse?)
- Wie steht es um die **Menschenwürde**? (Wie kann die Menschenwürde in der Pflege gewährleistet werden? Klärung des Begriffes der Menschenwürde in Verbindung zur Pflege. Welche Einschätzungen gibt es hinsichtlich der Wahrung der Menschenwürde vor dem Hintergrund der beobachteten Mängel?)
- Welche **Alternativen** gäbe es? (Welche Vorschläge zur Lösung gibt es? Welche Alternativmodelle werden diskutiert? Internationaler Vergleich?)

Weitere Kategorien können relevant und von Teilnehmenden wie Lehrkräften eingebracht werden. So ist die Frage nach der *Attraktivität des Pflegeberufes* und der *Bezahlung* der Pflegekräfte oftmals in Verbindung mit der Frage nach der *Finanzierung* der Pflege an sich diskutiert worden.

Anschließend **präsentieren** die Teilnehmenden die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit im **Plenum**. An die Präsentation kann sich eine Phase der Urteilsbildung zur Ausgangsfrage „Sollte die Pflege stärker finanziert werden?“ anschließen.

Die politischen Kategorien, die in Form von politischen Fragen formuliert wurden, können auch als **Fragenkatalog** mit in die Sozialeinrichtung genommen werden.

### Ablaufschema Konfliktanalyse



### Weiterführende Literaturhinweise zum Vorgehen in einer Konfliktanalyse

- Nonnenmacher 1996 bietet ein praxiserprobtes Planungsmodell für den konfliktorientierten Unterricht.
- Wohnig 2017: 357 ff. macht das Modell Nonnenmachers für die Reflexion von Sozialpraktikumserfahrungen fruchtbar.
- Wohnig 2018 beschreibt Methoden, die eine konfliktorientierte Nachbereitung des Sozialprojektes ermöglichen.

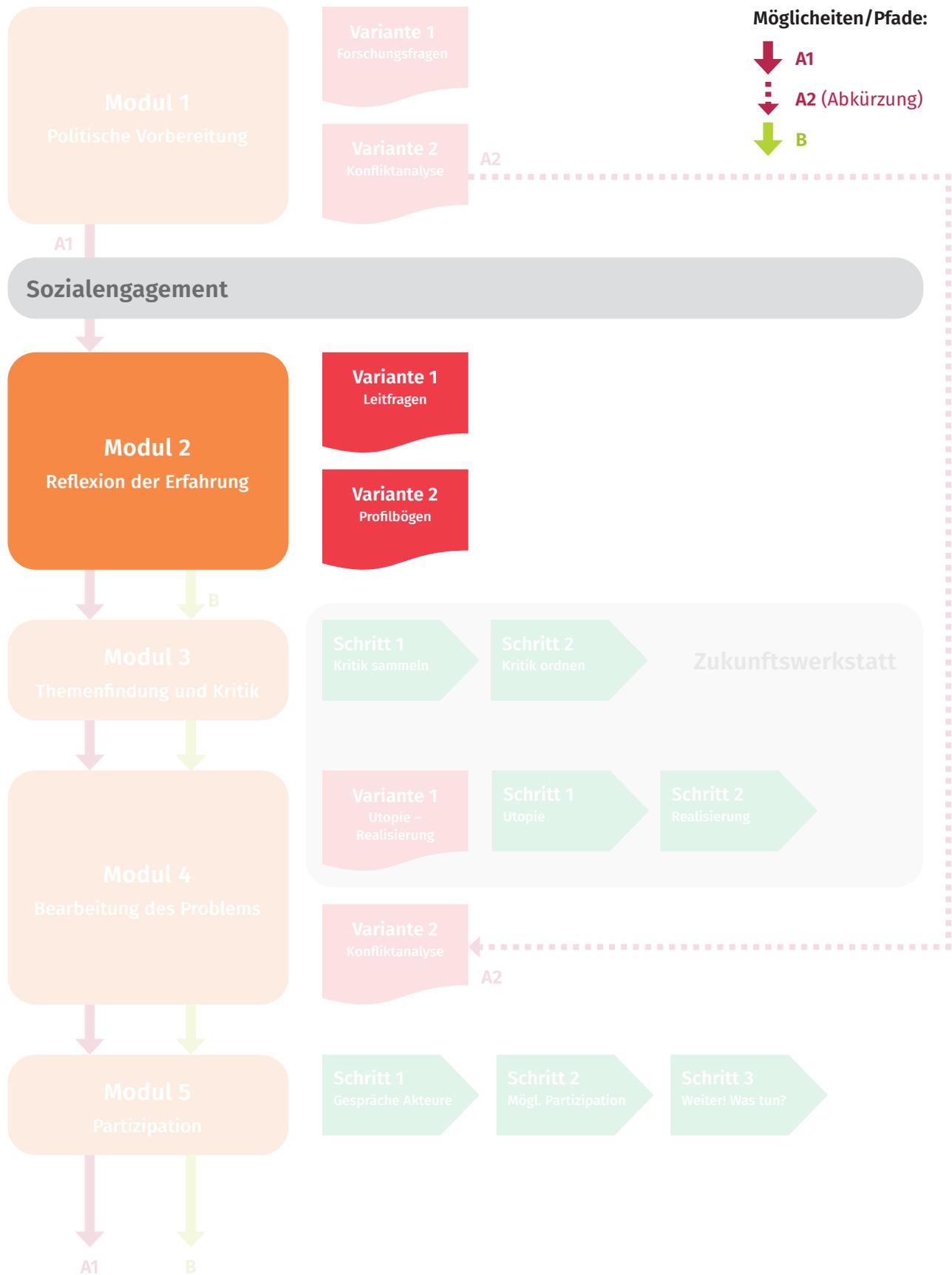
### Moderationshinweise

Die Konfliktfrage kann, anders als oben dargestellt, auch *offen* in der Lerngruppe gesammelt werden. So wäre es denkbar, dass die Teilnehmenden den Auftrag bekommen zu recherchieren und zu sammeln, welche Konflikte aktuell im Kontext des Wohlfahrtsstaates, bspw. in den Medien, diskutiert werden. Im Unterricht sammeln die Teilnehmenden die recherchierten Konflikte, und es kann darüber abgestimmt werden, welcher Konflikt behandelt wird. Es ist sinnvoll darauf zu achten, dass dieser Konflikt ein *politischer* ist, dass er aktuell ist, dass er exemplarisch auf ein gesellschaftspolitisches Problem der Ausgestaltung des Wohlfahrtsstaates verweist. Idealerweise ist der Konflikt auch vor Ort im Lebensumfeld und Sozialraum der Teilnehmenden präsent. Der Konflikt sollte anschließend in Form einer Frage formuliert werden, zu der sich die Teilnehmenden positionieren können. Die Frage sollte also ein „Ja, weil ...“ oder ein „Nein, weil ...“ erlauben.



# Teil 1 | 2

## Reflexion der Erfahrung



## Kontext | Ziel | Material | Zeit

Die Teilnehmenden haben im Rahmen eines Sozialprojektes in verschiedenen Sozialeinrichtungen unterschiedliche Erfahrungen gesammelt, die teils die persönlich-individuelle, teils die strukturell-institutionelle Ebene betreffen.

Vor dem Sozialprojekt fand entweder eine inhaltliche Vorbereitung mithilfe des **Moduls 1 (Möglichkeit A1)** oder keine intensive politikdidaktische Vorbereitung (**Möglichkeit B**) statt, sodass in diesem Fall allein die Erfahrungen der Teilnehmenden aus dem Sozialprojekt den Kern der Reflexion bilden. (**Modul 1** hat bei der Wahl der **Möglichkeit B** nicht stattgefunden.)

Sollten *politische Leitfragen* in dem Sozialprojekt bearbeitet worden sein (**Modul 1 / Variante 1**), so können diese ebenso eingebracht werden.

### Was soll am Ende stehen?

Das Modul zielt auf eine erste Erfahrungsreflexion. Die Erfahrungen der Teilnehmenden sollen durch eine gezielte thematische Reflexion strukturiert werden. Auf diese Weise lassen sich Erfahrungen, die für eine politische Reflexion besonders geeignet sind, von anderen Erfahrungen separieren und bearbeitbar machen. Zudem erfolgt eine erste, oberflächliche politische Reflexion der Erfahrungen. Die Ergebnisse der Arbeit in diesem Modul dienen auch der Themenfindung in **Modul 3**.

### Material und Zeit

Der Zeitaufwand ist in den beiden **Varianten 1** und **2** ähnlich:

#### Variante 1

Einzelarbeit:	10 Minuten
Arbeitsphase in Gruppen:	ca. 20 Minuten
Vorstellung Ergebnisse:	ca. 30 Minuten
<b>Insgesamt:</b>	<b>ca. 60 Minuten</b>
<b>M5</b>	

#### Variante 2

Einzelarbeit:	ca. 15 Minuten
Gruppenarbeit:	ca. 15 Minuten
Sammeln im Plenum:	ca. 30 Minuten
<b>Insgesamt:</b>	<b>ca. 60 Minuten</b>
<b>M6 und M7</b>	

## Vorgehen (Varianten)

Hier werden zwei Varianten angeboten, die **zielgruppenspezifisch** auswählbar sind.

Beide Varianten können sowohl eingesetzt werden, um an die Arbeiten in **Modul 1** nach **Möglichkeit A1** anzuknüpfen, als auch, um nach **Möglichkeit B** in **Modul 2** mit der inhaltlichen Arbeit zu beginnen.

#### Variante 1: Reflexion mit Leitfragen

bietet sich bei Lernenden **ab der achten Klassenstufe** an. Hier müssen die Lernenden eigenständig ihre Erfahrungen in Gruppenarbeit mithilfe eines Arbeitsblattes reflektieren, auf dem bestimmte Erfahrungen, Einschätzungen und (Vor-)Urteile abgefragt werden. Anschließend erfolgt die Vorstellung der Ergebnisse im Plenum.

#### Variante 2: Profilbögen

bietet sich mit **jüngeren Lernenden** an, da die Profilbögen sehr eng durch die Reflexion führen und zunächst in Einzelarbeit bearbeitet werden. Auch hier stehen Erfahrungen und Einschätzungen zu (Vor-)Urteilen im Vordergrund, die aus dem Sozialprojekt stammen. Anschließend werden die Ergebnisse in Kleingruppenarbeit verglichen und im Plenum vorgestellt.

#### Variante 1 Leitfragen

Die Teilnehmenden werden darauf hingewiesen, dass alle von ihnen gemachten Erfahrungen relevant sind und nun reflektiert werden sollen.

Dafür sollen sie sich in **Kleingruppen** einfinden und **M5** (Reflexion mit Leitfragen) zunächst in Einzel-

arbeit bearbeiten. Sodann sollen sie in den Kleingruppen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden ihrer Antworten auf die Leitfragen suchen und diese notieren. Für einzelne Leitfragen ist es möglich, dass sie nicht auf alle Sozialprojektstellen direkt anwendbar sind. Vollständigkeit ist daher nicht vordringlich. Vielmehr sollten die Kleingruppen in einen regen Austausch über ihre Erfahrungen kommen.

Manche Fragen sind bewusst offengehalten – bspw. Fragen nach der Anerkennung. Solche Fragen können die Teilnehmenden auf verschiedene Faktoren beziehen, wie z. B. Anerkennung des Berufes, der dort lebenden/betreuten Personen, der sich dort engagierenden Menschen, der dort arbeitenden Menschen durch die dort lebenden/betreuten Personen usw.

Bei der **Präsentation der Ergebnisse** im Plenum sollten alle Kleingruppen nacheinander von ihren Diskussionen berichten und die von ihnen schwerpunktmäßig behandelten Fragen vorstellen. Die Teilnehmenden werden dabei von Unterschieden und Gemeinsamkeiten berichten, die zumeist den verschiedenen Einsatzorten entspringen.

### Moderationshinweise

Die Moderation sollte darauf achten, dass die Teilnehmenden und ihre pluralen Einsatzfelder im Plenum gleichmäßig zu Wort kommen. Dabei werden einige der Reflexionsfragen – wie die nach der Anerkennung – für alle Einsatzorte eine große Relevanz besitzen, während andere Fragen – wie die nach den Pflegezeiten – schwerpunktmäßig von Teilnehmenden behandelt werden, die ihr Sozialprojekt in Pflegeeinrichtungen, Krankenhäusern und Kindergärten absolviert haben. Von der Moderation sollten **gezielt Nachfragen** gestellt werden, die auf die **politische Dimension** der Erfahrungen abzielen, bspw. wenn Teilnehmende feststellen, dass für die Betreuung alter Menschen in Pflegeeinrichtungen zu wenig Zeit sei: **Woran liegt das? Wieso ist so wenig Zeit?** sind dafür geeignete Fragen.

Für die Weiterarbeit ist es wichtig, die **Gemeinsamkeiten** in den reflektierten Erfahrungen zu eruieren, also bspw. gezielt zu thematisieren, wenn viele Teilnehmende die Erfahrung gemacht haben, dass in Einrichtungen zu wenig Zeit für die Pflege und Betreuung von Personen vorhanden ist.

Die Teilnehmenden, die ihr Sozialprojekt bspw. in Tafelrichtungen absolviert haben, sollten durch die Moderation zur Beantwortung der Fragen im **Block drei** (Aufgaben der Einrichtung) ermuntert werden. Für diese Engagementformen zeigt sich, dass die Einrichtungen durch Teilnehmende zumeist als äußerst positiv wahrgenommen werden. Ausnahmen bilden das von Teilnehmenden oft als skurril eingestufte Verhalten von Nutzerinnen und Nutzern der Tafeln. Hier kann durch die Moderation mit dem Verweis auf die Bearbeitung der Fragen aus Block drei das Bewusstsein für die mit den Tafelrichtungen verbundene Frage nach Armut geschärft werden.

### Variante 2 Profilbögen

Die Reflexion mit dem Profilbogen (**M6**) findet in **Einzelarbeit** statt und eignet sich vor allem für jüngere Zielgruppen oder für Zielgruppen, für die ein **niedrigschwelliger**, auf die individuellen Erfahrungen abgestimmter und spielerischer Zugang gewählt wird. Die Teilnehmenden können ihre Erfahrungen jeweils **für sich bearbeiten** und müssen sie zunächst nicht mit den Erfahrungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler abgleichen.

Die Kategorien zielen dabei sowohl auf das konkrete Tun, die erfahrenen Rahmenbedingungen (z. B. Arbeitszeiten), auf Einschätzungen zu Aufgaben von ehrenamtlichem Engagement und staatlicher Politik als auch auf die Artikulation von positiven und negativen Erfahrungen.

Nachdem die Teilnehmenden den Profilbogen ausgefüllt haben, finden sie sich in **Kleingruppen** zusammen und berichten von ihren jeweiligen Erfahrungen, sodass nun Schritt für Schritt nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gesucht werden kann. Dafür bietet sich **M7** an.

Die **Ergebnisse dieser Kleingruppenarbeit** werden, unter der Leitfrage „Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die wir beim Austausch über unsere Profilbögen festgestellt haben?“, im **Plenum** vorgestellt und mit den Ergebnissen der anderen abgeglichen. Dafür können die Arbeitsblätter **M7** an einer Pinnwand oder auf Großpapier geklebt werden, sodass sie für alle sichtbar sind.

1

Die Profildbögen werden anschließend in einer Galerie im Raum ausgestellt, um über das gesamte Bildungsprojekt für alle einsehbar zu sein. So können die dort dokumentierten Erfahrungen immer wieder thematisiert werden.

### Moderationshinweise

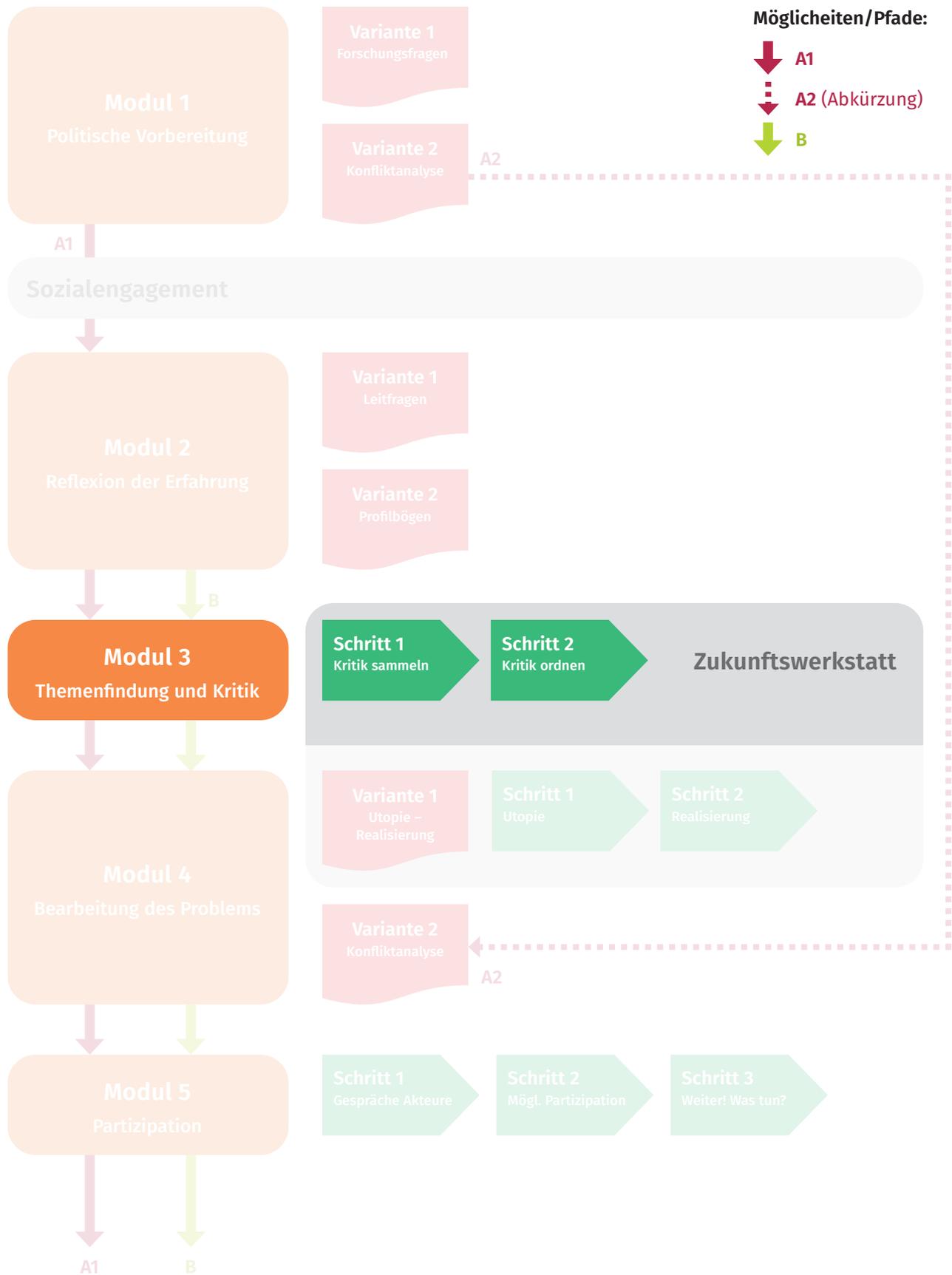
Auch bei diesem Vorgehen kommt es entscheidend darauf an, die Pluralität der Einrichtungen in den Redebeiträgen der Teilnehmenden abzubilden. Die für die **Variante 1** beschriebenen Nachfragen und die Fokussierung auf die Gemeinsamkeiten sind auch hier zu beachten: Die Moderation sollte **gezielt Nachfragen** beinhalten, die auf die **politische Dimension** der Erfahrungen abzielen, bspw. wenn Teilnehmende

feststellen, dass für die Betreuung alter Menschen in Pflegeeinrichtungen zu wenig Zeit bleibt: **Woran liegt das? Wieso ist so wenig Zeit?** sind dafür geeignete Fragen.

Die Moderation kann besonders hervorstechende, kontroverse Punkte, aber auch Erfahrungen, die immer wiederkehren, sichtbar machen – bspw. auf einem Flipchart/Plakat, oder, indem sie auf den Arbeitsblättern (**M7**) **farbig** eingekreist werden. Von unterschiedlichen Gruppen benannte Gemeinsamkeiten können mit **Strichen** verbunden werden. So lassen sich bereits Erfahrungs- und Themenschwerpunkte markieren, die in **Modul 3** aufgegriffen werden können.

# Teil 1 | 3

## Themenfindung und Kritik



## Kontext | Ziel | Material | Zeit

Das Modul 3 gliedert sich in **zwei Schritte**, die chronologisch abzuarbeiten sind:

Im **Schritt 1** erfolgt die Themenfindung. Dabei werden Aspekte aus den Sozialpraktikumserfahrungen identifiziert, mit denen sich die Teilnehmenden weiter beschäftigen wollen.

Im **Schritt 2** werden Themencluster gebildet, welche die von Teilnehmenden genannten Aspekte zu bearbeitbaren Themen bündeln.

Die Schritte 1 und 2 sind Teil eines **Blockes**, der zusammen mit **Modul 4 / Variante 1** als Zukunftswerkstatt beschrieben wird. Diese muss jedoch nicht komplett durchgeführt werden. Es ist möglich, nach den beiden Schritten aus diesem Modul auch zu **Modul 4 / Variante 2** (Konfliktanalyse) zu springen.

In jedem Schritt dieses Moduls wird nur eine Methode vorgeschlagen, d.h. es stehen keine wählbaren Varianten zur Verfügung.

Die Teilnehmenden haben ihre Sozialerfahrungen in einer ersten politischen Reflexion strukturiert und dadurch bearbeitbar gemacht. Dabei sind womöglich schon Erfahrungs- und Themenschwerpunkte sichtbar geworden. Nun sollen die Erfahrungen als Ausgangspunkt für einen dezidiert kritischen Blick auf die Sozialeinrichtungen und die dort vorgefundenen Verhältnisse dienen: Die Teilnehmenden werden in die Lage versetzt, ausgehend von den je eigenen Erfahrungen, Kritik zu üben sowie Missstände zu identifizieren und zu formulieren. Dabei können sie an die Ergebnisse der ersten Reflexion anknüpfen (bspw. an die Aussage „Mir hat nicht gefallen“ im Profildbogen **M6**).

### Was soll am Ende stehen?

Das Modul zielt mit **Schritt 1** auf die Artikulation von Problemen und Missständen im Sozialbereich auf der Basis der eigenen Erfahrungen. Am Ende dieser

Einheit sollen zahlreiche und vielfältige **Kritiksätze** zu diesem Kontext formuliert sein. Dabei sind alle Kritiksätze relevant. Positive Erfahrungen im Sozialpraktikum können auch artikuliert werden.

Didaktisch bilden jedoch die Kritiksätze – in Anlehnung an die didaktischen Überlegungen zur Zukunftswerkstatt und auch der konfliktorientierten Fachdidaktik – den Ausgangspunkt für die Weiterarbeit.

In **Schritt 2** werden die vorher gesammelten und geclusterten **Kritiksätze** weiter **sortiert** und **thematisch geordnet**. Dabei entstehen Bündelungen von noch einzeln stehenden Karten oder im Schritt 1 bereits geclusterten Karten, auf deren Grundlage **Oberthemen** (wie *finanzielle Ausstattung von Sozialeinrichtungen, Anerkennung sozialer Berufe* usw.) formuliert werden können.

Diese Oberthemen haben den Anspruch, den sortierten Kritikätzen jeweils eine Überschrift zu geben, die wiederum als *politische* bezeichnet werden kann. Im Idealfall werden so ein bis fünf politische Oberthemen formuliert. Die Teilnehmenden können sich anschließend nach Interesse einem dieser politischen Themen zuordnen.

### Material und Zeit

#### Schritt 1

Formulieren der Kritiksätze:	15 Minuten
Sammeln und zuordnen im Plenum:	30 Minuten
<b>Insgesamt:</b>	<b>45 Minuten</b>

#### Schritt 2

Sortieren der Karten:	15–20 Minuten
Finden von Überschriften für Themen/Konflikte:	30 Minuten
Zuordnen zu einem Thema/Konflikt:	10 Minuten
<b>Insgesamt:</b>	<b>ca. 60 Minuten</b>

- Moderationskarten
- Pinnwand oder Flipchart
- 1 Flipchartmarker pro Teilnehmer/-in
- Pinnnadeln

## Vorgehen

Zur Beschreibung des Vorgehens im Modul 3 wird hier auf die nachfolgenden Methodenbeschreibungen zu **Schritt 1** und **Schritt 2** verwiesen.

### Schritt 1 Kritik sammeln

Die hier angewendete Methode orientiert sich an der **Kritikphase** einer Zukunftswerkstatt (siehe dazu ausführlich in **Modul 4 / Variante 1**, in der die weiteren Phasen einer Zukunftswerkstatt eingesetzt werden, nämlich die Utopie- und Realisierungsphase).

Die Teilnehmenden bekommen die Aufgabe, zunächst in Einzelarbeit auf Metaplankarten den Satz „**Ich fand doof, dass ...**“ zu vervollständigen. Der Satz wird auf einer Metaplan- bzw. Pinnwand oder einem Flipchart visualisiert. Die Referentinnen und Referenten verteilen dazu an alle Teilnehmenden ca. **5–10 Karten** und einen Filzstift. Sie geben den Hinweis, dass die Teilnehmenden auf jede Karte nur **einen Kritiksatz** aufschreiben sollen. Dies ist wichtig, da die Kritiksätze in der anschließenden Plenumsphase einzeln thematisch sortierbar sein sollen. Außerdem werden die Teilnehmenden angeregt, dass sie bei der Formulierung der Kritiksätze an die erste Reflexionsrunde in **Modul 2** anknüpfen und eigene Schwerpunkte setzen können.

Nach ca. 15 Minuten der stillen Einzelarbeit stellen alle Teilnehmenden die von ihnen formulierten Kritiksätze reihum im **Plenum** vor. Die Karten können dabei entweder auf den Boden gelegt, oder, wenn ausreichend vorhanden, an Pinnwände gepinnt werden. Für die Präsentation ihrer Kritiksätze bekommen die Teilnehmenden den Auftrag, jeweils den Kritiksatz **vorzulesen** und ein bis zwei **erläuternde Sätze** dazu zu sagen. Sie sollen ähnliche Kritiksätze zueinander gruppieren, um **Cluster** zu entwickeln. So sollen Teilnehmende, die noch nicht vorstellen, bereits darauf achten, wo sie ihre Sätze aufgrund thematischer Ähnlichkeit platzieren können.

Bspw. sollten folgende Kritiksätze zusammengelegt werden, da beide eine Kritik an fehlenden Ressourcen für die Beschäftigung mit zu betreuenden Personen üben:

- „Ich fand doof, dass es im Kindergarten so wenig Zeit gab, mit einzelnen Kindern zu spielen.“
- „Ich fand doof, dass es in der Pflegeeinrichtung kaum Freizeitangebote gab.“

Häufen sich im Weiteren ähnliche Kritiksätze, sollten die Karten den Gruppen zugeordnet werden, um die Anzahl der zu einem Thema gehörigen Kritiksätze zu dokumentieren. Die Sätze müssen aber nicht mehr von jeder Person neu vorgestellt werden.

### Moderationshinweise

Die Sozialerfahrungen sind für nahezu alle Teilnehmenden zunächst einmal mit positiven Erinnerungen an das eigene Engagement verknüpft, was wertgeschätzt werden sollte. Daher fällt es Teilnehmenden teilweise in dieser Phase schwer, direkte Kritik zu üben. Die Moderation sollte in solchen Fällen auf die erste Reflexionsrunde (**Modul 2**) hinweisen und dazu anregen, beobachtete Missstände zu artikulieren.

Dieser Hinweis betrifft die Form der Kritik selbst: Die Moderation sollte bei **Widerständen gegen die kritische Betrachtung** der Erfahrungen und der Bedingungen in den Einrichtungen erläutern, dass die Kritik der Identifizierung von Problemen dient, die dann wiederum bearbeitet werden können, um positive Entwicklungsmöglichkeiten und Alternativen zu skizzieren. Oftmals ist eine Ablehnung gegenüber Kritik vorhanden (das bestätigen auch Studien, Reinhardt 2006). Kritik und ein kritischer Blick sind hier aber notwendig, um die Erfahrungen überhaupt politisch bearbeitbar zu machen. Zudem kann darauf hingewiesen werden, dass sich Teilnehmende auf den gemeinsamen Austausch in den beiden Varianten von **Modul 2 (Variante 1: Reflexion mit Leitfragen** oder **Variante 2: Profilbogen)** beziehen können: Welche Punkte wurden dort geäußert, die selbst als kritikwürdig angesehen werden? Dennoch kann es Einrichtungen geben, in denen die Teilnehmenden ihr Sozialprojekt absolviert haben, die in der Gesamtheit zunächst positiver bewertet werden als andere. Während es Teilnehmenden, die ihr Sozialprojekt in Pflegeeinrichtungen oder Krankenhäusern absolviert haben, leicht fällt Kritikpunkte zu äußern („Ich fand doof, dass zu wenig Zeit für die Patienten zur Verfügung stand.“), bewerten Teilnehmende, die in Tafelrichtungen ihr Projekt absolviert haben, diese meist durchgehend als positiv und können daher

keine bzw. nur wenig Kritik formulieren. In Gruppen, die von solchen Teilnehmenden dominiert werden – und dies ist aufgrund der diesen Einrichtungen von den Teilnehmenden zugeschriebenen „Erlebnisfaktors“ wahrscheinlich –, kann die Moderation nach der Kritikphase bereits durch einen, die positive Bewertung irritierenden Beitrag (siehe dazu Material in **Modul 1 / Variante 1**) intervenieren. Hier bieten sich Filmbeiträge an, die bspw. einen kritischen Blick auf das Verhältnis von Armut und Tafeln werfen.

**Allerdings** ist dieser Weg nur dann empfehlenswert, wenn nach **Möglichkeit B** vorgegangen wird und **Modul 1** nicht durchgeführt wurde. Denn dort kam unter Umständen bereits ähnliches Material zum Einsatz oder **das Material in Modul 1 wurde ausgespart**.

Nicht alle Teilnehmenden bearbeiten die Aufgabe so, dass sie den Satz „Ich fand doof, dass ...“ vervollständigen. Einige schreiben die Kritikpunkte auch in einer anderen Form auf. Das ist für die weitere Arbeit unproblematisch.

### Schritt 2 Kritik ordnen

Die von den Teilnehmenden formulierten Kritiksätze hängen in Form von Metaplankarten an einer Pinnwand oder Ähnlichem bzw. liegen auf dem Boden. Eine erste Sortierung hat durch die vorstellenden Teilnehmenden in **Schritt 1** bei der Vorstellung der Kritiksätze stattgefunden. Der Auftrag ist nun, aus den vielen einzelnen Karten oder den gefundenen Clustern nochmals **Oberthemen** zu bilden. Dazu werden die Teilnehmenden angehalten, sich zunächst unter der **Leitfrage „Welche Kritikpunkte gehören thematisch zusammen?“** einen Überblick über die erstellten Cluster zu verschaffen.

Die Referentinnen und Referenten sowie Lehrerinnen und Lehrer sollten dabei ein *positives Konfliktverständnis* vermitteln. Hilfestellung dazu gibt es in den Moderationshinweisen.

Um nun die bestehenden Cluster aus **Schritt 1** erneut unter Oberthemen einzusortieren, können die Teilnehmenden entweder an der Pinnwand die Karten ordnen oder, sollten diese im Raum verteilt worden sein, sich im Raum bewegen und die thematisch zusammenpassenden Karten physisch ordnen, um ein

**Cluster für ein Oberthema** zu erstellen. Die Moderation ist bei der Erstellung behilflich, auch sie kann einzelne Karten im Raum bewegen. Alternativ kann das Clustern bei der Moderation liegen: Dabei artikulieren die Teilnehmenden ihre Ordnungsvorschläge, setzen diese aber nicht selbst um. Die Moderation greift die Vorschläge auf und übernimmt die Umsetzung.

Bei der Suche nach den Bezeichnungen der Oberthemen sollte idealerweise schon ein **politischer Konflikt** benannt werden, der hinter den Kritiksätzen steckt. Dabei muss noch keine Konfliktfrage (etwa wie in **Modul 1 / Variante 2**) formuliert werden. Die Bezeichnung für das Oberthema sollte jedoch auf einen Konflikt verweisen.

Ein politischer Konflikt wird dabei verstanden als eine manifeste Auseinandersetzung mit verschiedenen Interessen und Positionen, die zu einem Gegenstand oder einer aktuellen politischen Diskussion geführt wird.

Wenn eine Einigung über die Bezeichnung eines Themas/Konfliktes erzielt ist, werden auf **größeren Karten** die Oberthemen notiert, die ein Thema/einen Konflikt zum Ausdruck bringen sollten (siehe Moderationshinweise) und zum entsprechenden Cluster mit den Kritiksätzen gelegt.

Anschließend werden die Oberthemen mit den zugehörigen Clustern so im Raum verteilt, dass sie deutlich getrennt voneinander liegen oder hängen. Die Teilnehmenden bekommen den Auftrag, sich individuell zu überlegen, welches Oberthema sie derart interessiert, dass sie sich vorstellen können, daran über einen längeren Zeitraum in Gruppen zusammenzuarbeiten. Wenn die Teilnehmenden sich entschieden haben, stellen sie sich zu dem Oberthema, um **Gruppen** zu bilden. Wählt nur eine einzige Person (oder zwei) ein Oberthema, sollte ihr vorgeschlagen werden, ihr Oberthema zu einem anderen Oberthema mitzunehmen, das inhaltlich dem gewählten am nächsten ist.

Es ist möglich, dass alle Teilnehmenden **zusammen bis zu fünf Oberthemen** wählen und dadurch **fünf Gruppen** entstehen. Die Themengebiete werden alle dem Sozialbereich entstammen, sodass sie auch wieder im Laufe des Arbeitsprozesses in **Modul 4** miteinander verbunden werden können. Unter Umständen lassen sie sich sogar alle einem engeren Thema zuordnen, bspw. *Pflegenotstand*, *Fachkräftemangel* oder *Finanzierung des Sozialbereiches*. Ist das der

Fall, sollte in diesem Arbeitsschritt schon die gemeinsame Arbeit aller Gruppen an einem Thema betont und visualisiert werden – bspw. durch ein Plakat mit der Themenüberschrift (*Pflegenotstand*), unter die die Oberthemen der einzelnen Gruppen (*Schlechte Anerkennung des Pflegeberufs, Schlechte Bezahlung, Zu wenig Personal in den Einrichtungen* etc.) geschrieben werden können.

Die Teilnehmenden werden nun aufgefordert, für das Oberthema eine Konfliktfrage zu formulieren. So ließe sich zum Oberthema *Pflegenotstand* formulieren: „Sollten in Deutschland staatliche Maßnahmen ergriffen werden, um den *Pflegenotstand* zu bekämpfen?“

### Moderationshinweise

In diesem Schritt ist es zentral, dass das Konfliktverständnis erläutert wird. Oftmals haben Menschen ein negatives Verständnis von Konflikten, da diese Probleme verursachen. Hier sollen Konflikte aber zum Ausgangspunkt der inhaltlichen Beschäftigung gemacht werden. Der folgende Kasten hilft den Referentinnen und Referenten sowie den Lehrerinnen und Lehrern, ein konstruktives und für die inhaltliche Arbeit gewinnbringendes Konfliktverständnis zu vertreten und auch zu vermitteln.

Die Moderation sollte zunächst versuchen, die Teilnehmenden das Clustern erarbeiten zu lassen. Es

### Zum Begriff *politischer Konflikt*

Der Fokus auf politische Konflikte als Ausgangspunkt und Gegenstand politischer Bildung kann politisch-theoretisch und politikdidaktisch-pädagogisch begründet werden. In einer politisch-theoretischen Begründung kann auf die Annahme verwiesen werden, der Antagonismus sei in pluralen demokratischen Gesellschaften nicht tilgbar. Die belgische Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe definiert „das Politische“ als „Dimension des Antagonismus, die ich als für menschliche Gesellschaften konstitutiv betrachte“, während „Politik“ die „Gesamtheit der Verfahrensweisen und Institutionen [meint], durch die eine Ordnung geschaffen wird, die das Miteinander der Menschen im Kontext seiner ihm vom Politischen auferlegten Konflikthaftigkeit organisiert“ (Mouffe 2007: 16). Politik operiert dabei immer auf einem, vom Politischen durchträngten, konflikthaften Terrain (Mouffe 2014). Der Antagonismus, den Mouffe als „das Politische“ beschreibt, ist im Wertepluralismus unauslöschbar vorhanden. Die „Natur des Politischen“ rückt daher den Antagonismus, den Konflikt zwischen widerstreitenden politischen Programmen und Ansätzen in pluralistischen Gesellschaften, und die Macht ins Zentrum. Hierbei geht es in erster Linie nicht um die Herstellung politisch-gesellschaftlichen Konsenses, sondern um die Aufrechterhaltung demokratisch anerkannter Spielregeln im Rahmen der Konfliktbearbeitung und die Möglichkeit, dass der Konflikt auch nach dem Erarbeiten eines Kon-

senses weiter- bzw. erneut geführt werden kann. Politische Bildung, die sich also auf einen solchen Begriff des Politischen, in Abgrenzung von einem eher insitutionenkundlichen Politikbegriff, bezieht, muss die Analyse politischer Konflikte, die konstitutiv für plurale Gesellschaften sind, in den Mittelpunkt stellen.

Der Politikdidaktiker Hermann Giesecke bezieht sich bei seiner theoretischen Begründung der Konfliktorientierung in seiner Didaktik von 1965 auf den Soziologen Ralf Dahrendorf und definiert den Konflikt ebenso als das Zentrum des Politischen (Giesecke 1965). In dieser Denkweise sind Konflikte Arenen des noch nicht Entschiedenen und des Offenen, in denen verschiedene Positionen und Sichtweisen um Durchsetzung ringen. Politische und soziale Konflikte sind bei Dahrendorf, ähnlich wie bei Mouffe, positiv gewertet, denn sie tragen zum gesellschaftlichen Fortschritt bei (Dahrendorf 1961).

Zentral ist also: Politische Konflikte sind nicht negativ oder gar etwas Abzulehnendes. Ihre Existenz ist positiv zu beurteilen und zu befürworten. Demokratien sind gerade zu bejahen, weil sie helfen, politische Konflikte auszutragen und unterschiedliche Interessen zu artikulieren. Politische Konflikte sind daher zum einen nicht aus pluralen Gesellschaften wegzudenken, in denen sich unterschiedliche Interessen abbilden, zum anderen sind sie maßgeblich verantwortlich für Veränderung und gesellschaftlichen Fortschritt.

wird jedoch unerlässlich sein, selbst auch an der Clustererstellung mitzuwirken, denn die Oberthemen sind die Themen, an denen die Teilnehmenden potenziell weiterarbeiten. D. h. an dieser Stelle wird eine grundsätzliche inhaltliche Entscheidung über das weitere Vorgehen gefällt, weshalb diese von der Moderation abgesichert werden sollte. Ein gut formuliertes Oberthema ist relevant, erfordert aber etwas Erfahrung. Zugleich sollten die Teilnehmenden in ihrer grundsätzlichen Entscheidung frei bleiben. Dabei kommt es vor, dass manche Kritikpunkte keinem oder nicht eindeutig einem Oberthema zuordenbar sind. Solche Punkte können entweder – wenn hinter ihnen wirkliche politische Themen/Konflikte stecken – als Einzelpunkt ein eigenes Oberthema bilden, oder, wenn sie auf keine politischen Themen/Konflikte verweisen, ganz aus dem Cluster genommen werden.

Da dies eine Gelenkstelle des gesamten Prozesses ist, sollte die Moderation darauf achten, dass **verwandte Konfliktsätze** unbedingt in einem Cluster aufgenommen werden, damit sie dann auch unter ein Oberthema fallen. Oberthemen sind bspw.: *Finanzielle Ausstattung von Sozialeinrichtungen* (hierzu gehört neben Kritikfragen zum Alter der Gebäude und zu fehlender Infrastruktur bspw. auch die Kritik, in Kindergärten gäbe es zu wenig Spielzeug), *Armut, Fachkräftemangel, Pflegenotstand, Anerkennung von Sozialberufen, Obdachlosigkeit, soziale Ungleichheit* und andere Oberthemen. Am Ende stehen, das zeigt die Erfahrung, in der Regel höchstens fünf Oberthemen. Es ist zu empfehlen, diese Zahl an Themen nicht zu überschreiten.

Die Teilnehmenden bekommen also den Auftrag, alle vorher geclusterten Karten zu dem Aussagesatz „Ich fand doof, dass ...“ anzusehen, die ihrem Konflikt zugrunde liegen. Sie sollen überlegen, welcher Konflikt in der Gesamtschau der Kritiksätze dominant vertreten ist und diesen als Konflikt formulieren.

Um die Themen in Konflikte umzuformulieren, bietet es sich an, Fragesätze zu bilden, die auf den Kern des Konfliktes verweisen. Diese **Fragesätze** sind in der Regel **Sollte-Fragen**:

- Sollten Sozialeinrichtungen finanziell besser ausgestattet werden?
- Sollte der Fachkräftemangel politisch bekämpft werden?
- Sollten politische Maßnahmen getroffen werden, um die Anerkennung von Sozialberufen zu steigern?

Die Frage ist so gestellt, dass sie mit „Ja, weil ...“ oder „Nein, weil ...“ beantwortet werden kann. Sie konstruiert didaktisch eine Ja-Nein-Dichotomie, die in der Praxis so nicht immer aufrechterhalten werden kann und sollte, da auch „Ja, aber“, oder Sowohl-als-auch-Argumente möglich sind. Die Frage strukturiert jedoch das weitere Vorgehen der Arbeit der Teilnehmenden und sollte daher in der didaktischen Ja-Nein-Variante durchgehalten werden.

### Anzahl der Themen/Gruppen

Im Idealfall hat sich die gesamte Gruppe auf die Bearbeitung *eines* Oberthemas geeinigt. Dies kann dadurch unterstützt werden, dass nach einem nochmals übergeordneten Thema (einem Ober-Oberthema) gesucht wird. So könnten bspw. die Themen/Konflikte *Sollte die Entlohnung von Pflegekräften verbessert werden?, Ist die Pflege zu teuer?, Sollten mehr Männer für den Pflegeberuf gewonnen werden?* usw. unter der Überschrift *Gibt es in Deutschland einen Pflegenotstand?* behandelt werden. So können sich die Untergruppen jeweils in ihrer Gruppe mit einer Frage beschäftigen und anschließend ihre Ergebnisse zur Aufschlüsselung des Oberthemas/der übergeordneten Konfliktfrage beitragen.

Für die **Zielgruppe der Auszubildenden** der Sozialassistenten, der Pflege- und Erzieher/-inberufe ist festzustellen, dass dort die Themen weniger variieren, da die Praktikumsstellen homogener sind. Hier stehen Themen wie *Anerkennung, Personalmangel, Belastung im Beruf* und *Struktur der Ausbildung* im Vordergrund. Zudem werden aktuelle Konflikte, wie der um das Kinderförderungsgesetz oder die Bezahlung in der Ausbildung, von den Auszubildenden eingebracht.

## Beispiel für ein Cluster

1

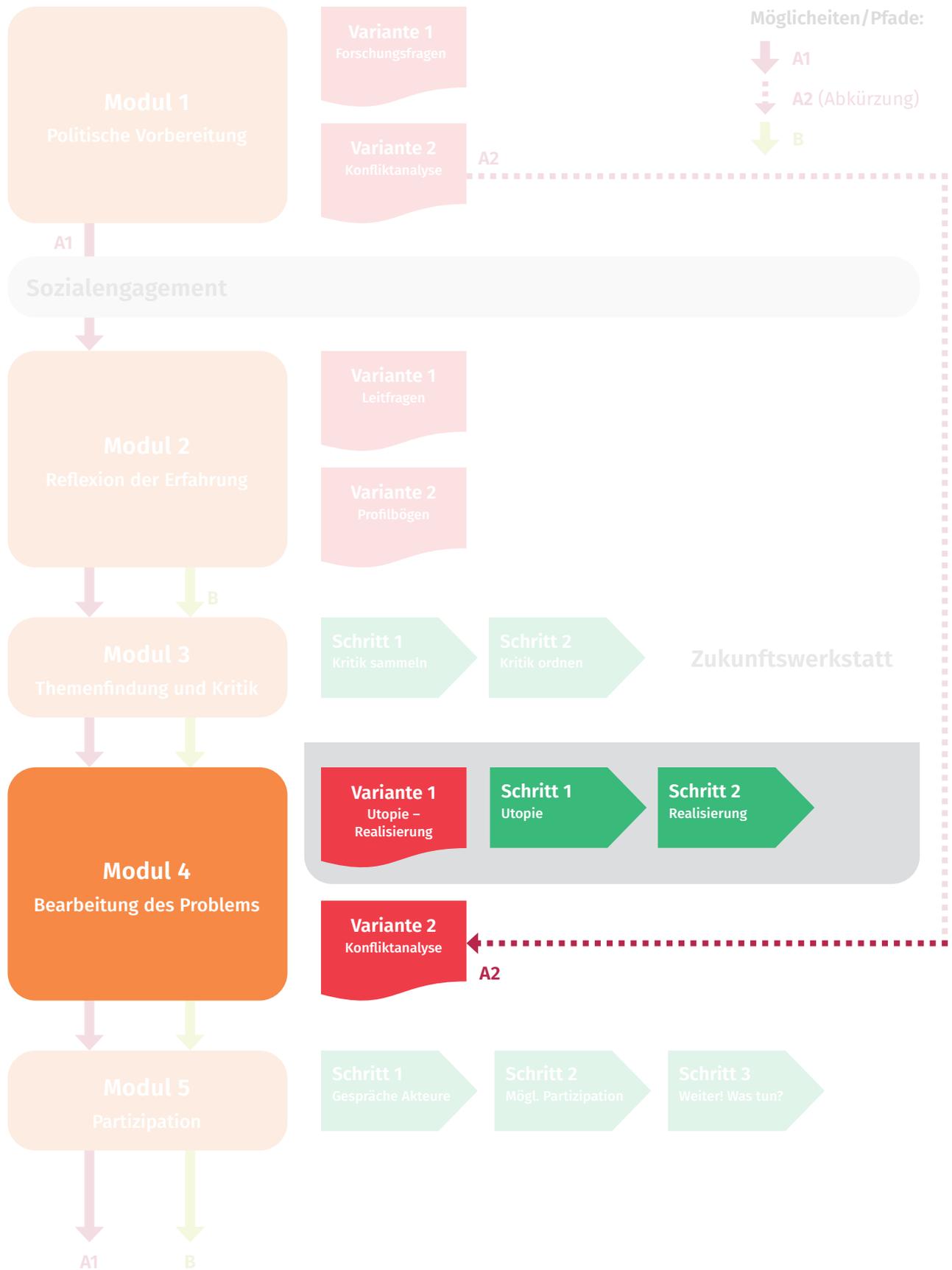
3





# Teil 1 | 4

## Bearbeitung des Problems



## Kontext | Ziel | Material | Zeit

Bei der Wahl einer der beiden Varianten sollten **zwei Aspekte** berücksichtigt werden:

**Erstens** die didaktisch-pädagogische Eignung für die jeweilige **Zielgruppe**. Während die **Zukunftswerkstatt** auch gut bei **jüngeren Lernenden** eingesetzt werden kann, ist die **Konfliktanalyse** bei **älteren Lernenden** von höherem Gewinn. Die Zukunftswerkstatt zielt stärker auf die Entwicklung einer Utopie ab, wohingegen die Konfliktanalyse stärker das Durchdringen der vorfindbaren politisch-gesellschaftlich-ökonomischen Strukturen fokussiert.

Zweitens hängt die Entscheidung für Variante 1 oder 2 im Modul vom gewählten Vorlauf ab: Die **Variante 1 Utopie – Realisierung (Zukunftswerkstatt)** bietet sich insbesondere an, wenn keine Vorbereitung des Sozialprojektes stattgefunden hat (**Möglichkeit B**) oder wenn **Modul 1/Variante 1 (Forschungsfragen)** durchgeführt wurde.

Wenn zur Vorbereitung ein politischer Konflikt aus dem Sozialpraktikumskontext analysiert wurde (**Modul 1/Variante 2**), sollte nun die **Variante 2 Konfliktanalyse** durchgeführt werden, um gezielt auf die Vorbereitung zurückzugreifen und die Erfahrungen der Lernenden mit der Konfliktanalyse zu vertiefen. Es ist aber abhängig von der eigenen Einschätzung der Zielgruppe auch möglich, **Modul 1/Variante 2** mit **Variante 1** zu kombinieren.

Hier bietet sich auch der Weg **A2** (Abkürzung) an: Das heißt von **Modul 1/Variante 2** wird dann direkt zu **Modul 4/Variante 2** übergegangen.

Auf Basis der Reflexion ihrer Sozialerfahrungen haben die Teilnehmenden Kritik artikuliert. Die einzelnen subjektiven Kritikpunkte haben sie so zusammengeführt, dass daraus Themen (und im Idealfall bereits politische Konflikte) geclustert werden konnten. Sie haben sich auf die Bearbeitung eines oder mehrerer Themen/Konflikte geeinigt und einem Thema/Konflikt zugeordnet, das/den sie weiterbearbeiten möchten. Dabei haben sie auch eine Konfliktfrage formuliert.

## Was soll am Ende stehen?

Die Teilnehmenden sollen das von ihnen gewählte Thema, das einen Konflikt darstellt und das sie am Ende von **Modul 3** als Konfliktfrage formuliert haben, inhaltlich bearbeiten und sich ein **Urteil zu diesem Konflikt** bilden. Diese Phase fokussiert also zum einen die Aneignung politischen Wissens als auch die politische Urteilsbildung. Außerdem sollten die Teilnehmenden Alternativlösungen und Strategien für den Konflikt erarbeiten.

Während die **Variante 1** die Möglichkeit des Denkens in **Utopien** als Ziel mit aufnimmt, basiert die **Variante 2** auf dem Ziel der **Analyse** der gegebenen Verhältnisse.

## Material und Zeit

### Variante 1

**Insgesamt:** 3–4 Zeitstunden  
**M8**

### Variante 2

**Insgesamt:** 3–4 Zeitstunden  
**M9 und M10**

*Material für beide Varianten:*

- Moderationskarten
- einen Filzstift/Flipchartmarker pro Teilnehmer/-in
- Pinnwand
- Pinnnadeln

### Raumbedarf

Um die Arbeitsphase flexibel gestalten zu können, benötigt es eine Infrastruktur mit **mehreren Räumen**, sodass die Gruppen getrennt voneinander arbeiten können.

Zudem benötigen die Teilnehmenden **Möglichkeiten, um Inhalte zu recherchieren**: Eine Bibliothek oder einen Büchertisch mit Büchern zum Thema, Computer oder Tablets, WLAN-Zugang usw.

## Vorgehen (Varianten)

### Variante 1: Utopie – Realisierung

Das Vorgehen mithilfe der Variante 1 vereint Utopie- und Realisierungsphase einer Zukunftswerkstatt. Es ist besser für jüngere Zielgruppen (unter 14 Jahren) aller Schulformen geeignet als das Vorgehen mithilfe der Konfliktanalyse.

Die Variante ist in **zwei Schritten** gegliedert:

Im **Schritt 1** wird die *Utopiephase* der Zukunftswerkstatt, im **Schritt 2** die *Realisierungsphase* der Zukunftswerkstatt aufbereitet.

Die **Zukunftswerkstatt** nach Jungk ist ein dreistufiges, ergebnisoffenes Problemlösungsverfahren für die zukunftsbezogene Gruppenarbeit. Sie entstand in den 1960er Jahren als Reaktion auf die einseitige Vereinnahmung der Zukunftsplanung seitens der Wirtschaft, Industrie, dem Militär, dem Staat und dessen Regierung und Parteien. Ziel des Begründers Robert Jungk war die umfassende, basisdemokratische Mitsprache aller Menschen bei der aktiven Gestaltung der Zukunft. Weiteren Auftrieb bekam die Zukunftswerkstatt durch die Studentenbewegung und die sozial-liberale Koalition (vgl. Kuhnt/Müllert 1996).

Kennzeichnend für die Zukunftswerkstatt ist, dass die Teilnehmenden inhaltlich richtungsweisend sind, während die Moderation sich zurückhält. So kann das Potenzial an Ideen, Innovation und Kreativität in der Gruppe bestmöglich ausgeschöpft werden. Was die Wirkung auf die Teilnehmenden angeht, so lassen sich fünf Effekte feststellen, die sich sowohl auf individueller (persönlicher) Ebene als auch auf gemeinschaftlicher (sozialer) Ebene zeigen: Demokratisierungseffekt, Lerneffekt, Synergieeffekt, Motivationseffekt und Kreativitätseffekt.

Das **dreistufige Vorgehen** lehnt sich an ein Trichterprinzip an, da auf das Sammeln stets eine Auswahl folgt. Im ersten Schritt, der **Kritikphase**, wird Kritik am Istzustand geübt, was bereits in **Modul 3** geschehen ist. Die negative Last wird dabei abgelegt, sodass in der anschließenden **Utopiephase (Schritt 1** in diesem Modul) Raum für Positives frei wird. Die reale Umsetzbarkeit soll hierbei zurückgestellt werden, sodass die Teilnehmenden ihr Ideal der Zukunft völlig frei erdenken können. Von dieser Utopiephase soll in der

darauffolgenden **Realisierungsphase (Schritt 2** in diesem Modul) ein möglichst großer Teil in realistische Lösungsansätze umgewandelt werden. So wird die zuvor als problematisch wahrgenommene Wirklichkeitsebene auf ein neues Niveau gehoben.

Am Ende der Zukunftswerkstatt kann eine Projektidee stehen, die die Teilnehmenden verwirklichen wollen. Diese Projektidee sollte mithilfe des **Moduls 5** weiterbearbeitet bzw. reflektiert werden, in dem nach Möglichkeiten des *politischen* Engagements gefragt wird. Da die Erfahrungen zeigen, dass v.a. soziale Engagementprojekte geplant werden, ist diese Reflexion auf politische Engagementmöglichkeiten unerlässlich, **Modul 5** also **obligatorisch**.

### Variante 2: Konfliktanalyse

Die Konfliktanalyse (siehe Giesecke 1972, Nonnenmacher 1996, Reinhardt 2019a) bietet sich sowohl an, wenn in der Vorbereitung ein Konflikt analysiert wurde (**Modul 1 / Variante 2**), als auch, wenn dies nicht geschehen ist und die Vorbereitung sich auf die Entwicklung von Fragen beschränkte (**Modul 1 / Variante 1**). In beiden Fällen sind idealerweise alle Module bis hierher abgearbeitet worden.

Wenn zunächst **Modul 1 / Variante 2** zur Realisierung kam, kann es aber auch sein, dass die **Module 2** und **3** ausgelassen wurden und der Weg **A2** gewählt wurde. Zudem besteht die Möglichkeit, dass mit **Modul 2** begonnen wurde, d.h. dass vorab weder die Entwicklung von Forschungsfragen stand (**Modul 1 / Variante 1**) noch die Durchführung einer Konfliktanalyse (**Modul 1 / Variante 2**). Für diesen Fall ist ein **besonders angeleitetes Vorgehen** in dieser Variante notwendig, wenn die Teilnehmenden noch keine Erfahrung mit Konfliktanalysen haben.

Das Vorgehen in der **Konfliktanalyse** ist vor allem **für ältere** (ab 14 Jahren) und gymnasiale Zielgruppen geeignet. Steht viel Zeit zur Verfügung und können sich die begleitenden Lehrpersonen und/oder Referentinnen/Referenten intensiv vorbereiten, so kann die Konfliktanalyse auch mit allen anderen Zielgruppen durchgeführt werden.

Das Vorgehen mithilfe der Konfliktanalyse ist in **vier Phasen** eingeteilt:

**1. Basiswissen** zu der Konfliktfrage wird vermittelt. **(Vor-)Urteile** zum Konflikt werden abgefragt.

- Die Teilnehmenden stellen zu der Arbeitsfrage „Was müsst ihr wissen, um die Konfliktfrage beantworten zu können?“ selbst **Fragen** an den Konflikt. Diese werden nach **politischen Kategorien** (dazu liegt Material zur Erklärung vor) geordnet. Die Teilnehmenden teilen sich einer Kategorie zu, die sie weiter bearbeiten wollen. Sie **analysieren** den Konflikt für diese Kategorie und tragen die Ergebnisse in der Gruppe zusammen.
- Die Gruppe präsentiert ihr **Ergebnis**.
- Eine kollektive **Urteilsbildung** findet statt. Zudem wird die Frage nach eigenem Engagement gestellt, was zu **Modul 5** überleitet.

### Variante 1

Utopie –  
Realisierung

Im Folgenden werden die zwei noch *fehlenden* Phasen der Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk beschrieben, die Fantasie- sowie die Verwirklichungsphase. Die Kritikphase wurde bereits in **Modul 3** behandelt.

### Ausgangssituation

Wichtig ist, sich hier noch einmal die Ausgangssituation vom Ende des **Moduls 3** zu vergegenwärtigen: Die Teilnehmenden haben sich einem Konflikt zugeordnet. Durch die vorherige Sammlung von Kritik sind dort bereits Kritiksätze vorhanden und visualisiert. Diese Kritiksätze haben die Teilnehmenden mit in ihre Gruppe genommen. Dort hatten sie zunächst die Möglichkeit, die Kritiksätze zu ergänzen und zu erweitern. Die Kritik sollte dabei auf die schon gewählten Konflikte bezogen worden sein (Modul 3), d. h. zu Spezifizierung der Kritik und damit der Konflikte dienen (Worum geht es eigentlich im Kern?). Es bestand auch die Aufgabe die Kritiksätze zu *rubrizieren*, d. h. es wurden aus Themen/Kritik Oberthemen und schließlich eine übergreifende Kritikfrage formuliert. Die passenden Punkte wurden zusammengehängt.

### Schritt 1 Utopie

**Schritt 1** gleicht einer **Befreiung** und stellt den Höhepunkt der Zukunftswerkstatt dar, denn die Teilnehmenden sind aufgefordert, ihren **Wunschhorizont** ohne jegliche Begrenzungen auszudrücken. Das Negative aus der vorherigen Phase (**Modul 3**) wird abgeschüttelt und man öffnet sich dem Positiven. Eine entsprechend lockere Atmosphäre ist für das Gelingen unabdingbar, was als **Einführungs- oder Übergangsphase** durch entsprechende Übungen, ein gemeinsames Essen, eine Fantasiereise (siehe dazu im **Teil 2 Modul 2 / Variante 3: perfekte Welt / Utopie**) oder Spiele erreicht werden kann (Kuhnt/Müllert 1996: 78).

Die Moderation kann die Fantasie und das Assoziieren bspw. mit *Brainwriting* anregen, ein wildes Sammeln positiver Ideen. Bei Rundgeschichten dagegen kann schon ein erstes Kontextualisieren stattfinden, da die Teilnehmenden reihum in je einem Satz Einblick in ihre Vision geben (Dauscher 1998: 145).

Nachdem eine entsprechende Atmosphäre und Haltung erreicht ist, sollen die gesammelten *Kritiksätze/Kritikfragen* (**Modul 3 / Schritt 1**) sowie die aus diesen hervorgegangenen *Oberthemen* (**Modul 3 / Schritt 2**) so umformuliert werden, dass daraus positive Gegenvorstellungen werden (z. B. Die Luft wird durch Abgase verpestet → Die Luft ist rein). Die Moderation muss erfahrungsgemäß ständig dazu motivieren, sich dem Fantastischen zu öffnen und reale Bedingungen auszublenden. Wichtig ist an dieser Stelle, dass sie selbst dieses Abheben vorlebt, positive Stimmung versprüht und mit ihrem Enthusiasmus ansteckt. Bremsende Phrasen wie „Das gibt es doch gar nicht!“ sollen, falls notwendig, als Tabuäußerungen untersagt werden (Kuhnt/Müllert 1996: 78).

Der eigentliche Utopieentwurf besteht nun aus dem **Erarbeiten zusammenhängender Utopien**. Die zuvor gesammelten Fantasien werden miteinander kontextualisiert, was die Teilnehmenden in Form von Interviews, Schauspielszenen, Gedichten, Geschichten, Plakaten oder Collagen (z. B. aus Zeitschriften zusammengestellt) erreichen (Anregungen für die Präsentationsform der Gruppen können mit einem Arbeitsblatt der bpb gegeben werden. Siehe dazu bpb Methoden-Kiste Nr. 20: Planungshilfe III).

Diese Utopieentwürfe sind für jedes Oberthema/ jede Konfliktfrage zu entwerfen, für die sich die Teilnehmenden in **Modul 3** entschieden haben. Die Moderation gibt die Anweisung, eine „zusammenhängende, utopische Begebenheit oder Geschichte auszugestalten“ (Kuhnt/Müllert 1996: 88).

Gerade die Utopiephase erfordert von der Moderation Mut. Besonders die Startphase kann mitunter etwas albern wirken. Die Kunst ist es, das vermeintlich Alberne (z. B. durch Rückfragen) in konstruktive Kreativität zu leiten.

Der wichtigste Teil ist die **Auswertung der Utopien**. Das Innovative, Faszinierende und letztlich Zukunftsweisende wird dabei extrahiert und festgehalten. Während die Gruppen ihre Utopien in den verschiedensten Formen präsentieren, achten die zuhörenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Besonderheiten. Letztere werden anschließend im Plenum auf einem Papierbogen festgehalten. Die Moderation muss dabei durch Nachfragen Gehaltvolles herausfiltern.

Die bis zu diesem Schritt selektierten Utopien sollten auch, wenn möglich, **nach Ähnlichkeit gruppiert** werden.

Zuletzt erfolgt abermals eine **Selektion der faszinierendsten Utopien** aus der erstellten Liste, die dabei hilft, das Grundsätzliche – z. B. flächendeckende gute Finanzierung im Sozialbereich (bspw. Bezahlung des Personals, Ausstattung der Einrichtungen) zu betonen. Reflexion erreicht man durch eine **Vorabauswertung** z. B. in Partnerarbeit (oder aber auch im Plenum), indem die Paare je drei ihrer *Hits* auf ein neues Blatt schreiben. Die Selektion kann auch durch eine Punktbewertung erfolgen. Dazu werden von allen Teilnehmenden je drei Punkte auf die Utopien vergeben. Die meistgewählten Aspekte repräsentieren die Auswahl.

Ziel ist die Auswahl von Utopien, an denen die Teilnehmenden mit **Blick auf ein konkretes Projekt** in der Verwirklichungsphase weiterarbeiten sollen. Insofern entsteht mit der Selektion eine grobe Vorstellung von der Bedeutung der Utopie hinsichtlich ihrer Realisierungschancen. Als Frage der Moderation zur Selektion bietet sich an: **Wo sehe ich also Ansätze, an denen es im Moment weiterzuarbeiten lohnt?**

In der Verwirklichungsphase geht es also bereits um die Entwicklung **konkreter Handlungsoptionen**

für die Verbesserung der Situation, und zwar orientiert am Ziel dieses Heftteils, dem **realen politischen Handeln**. Dieser Aspekt sollte von der Moderation deutlich gemacht werden.

Die Verwirklichung politischen Handelns ist umso realistischer, je grundsätzlich handlungsmächtiger die Teilnehmenden sind. Daher geht es am Ende der Utopiephase auch darum, im Blick zu behalten, dass in **Modul 5** konkrete politische oder praktische Projekte entworfen werden, die auch umsetzbar sind und nicht nur eine theoretisches Gedankenspiel bleiben dürfen (weil sie bspw. von der Schule verboten sind). Daher werden die Utopien auf ihre Durchsetzungschancen hin untersucht.

## Schritt 2

### Realisierung

In **Schritt 2** müssen die selektierten Utopien *übersetzt*, d. h. nochmals greifbarer, konkreter gemacht werden. Die Teilnehmenden **präzisieren** die Utopien und finden, wenn möglich, real existierende Beispiele aus anderen Bereichen. Die Moderation erhöht die Deutungsvielfalt durch gezieltes Nachfragen.

Als nächstes werden **Forderungen** aufgestellt. Dies dient dem ersten Umreißen von Projektideen. Aus den selektierten und *übersetzten* Utopien wählen Kleingruppen eine Utopie aus und formulieren zu dieser konkrete Forderungen, die kurz-, mittel- oder langfristige, aber auch plakativ sein können. Die Forderungen werden auf **Plakaten** festgehalten (z. B.: Der Staat (die Politik) soll dafür sorgen, dass Angestellte im Sozialbereich angemessen entlohnt werden!).

Die **Präsentation der Forderungen** kann durch Gruppenrotation erfolgen, was bedeutet, dass sich die Gruppen z. B. die fremden Plakate durchlesen, darüber diskutieren und die Forderung markieren, die sie für die Weiterarbeit empfehlen. Diese Empfehlungen sind jedoch lediglich eine Orientierung, da die Gruppe letztlich selbst entscheidet, welche Forderung sie weiterverfolgen möchte.

Um realistische Projekte entwerfen zu können, kann im Plenum gemeinsam über die Umsetzung nachgedacht werden. Denn in der Großgruppe kommen mehr Facetten zusammen als in der Kleingruppe. Es geht darum Punkte zu sammeln, die bei der Um-

setzung beachtet werden sollen (Bedenken, Impulse, Hinweise, Hilfen und Anregungen). Die Moderation notiert die Ideen. In dieser Phase müssen auch inhaltliche Recherchen erfolgen. Dazu gehören Zahlen und Fakten, Interessengruppen und Akteure, Standpunkte und Perspektiven sowie internationale Vergleiche (z.B.: Wie ist die Pflege in skandinavischen Ländern organisiert?). Methodisch hilft hierbei eine Orientierung an dem kategorialen Vorgehen aus **Variante 2** dieses Moduls.

Als nächstes geht es um **Projektumrisse**. Gemeint sind damit Aktionen, Schritte oder Maßnahmen zur Durchsetzung der Forderungen. Auch für diese sind die bereits erwähnten Recherchen notwendig (um eine methodisch saubere Recherche zu gewährleisten, lohnt es sich, ein Arbeitsblatt der bpb zur Verfügung zu stellen: bpb Methoden-Kiste Nr. 22: Informationsbeschaffung). Grundlage ist die jeweils vorab selektierte Forderung. Die Moderation gibt den Kleingruppen dazu **5 W-Fragen (M8)** als Leitlinien an die Hand:

1. **Was wollen wir unternehmen? – Eine Forderung präzisieren** → Hierfür ist eine Wissensrecherche zum Istzustand (Wie ist die Pflege aktuell finanziert? Wer ist verantwortlich? usw.) sowie zu bereits bestehende Forderungen nötig.
2. **Wie wollen wir vorgehen? – Schritte/Vorgehensweisen und Inhalt nennen**
3. **Wer mit wem? – Unterstützung und Hilfe angeben (Expertinnen und Experten, Kollegium etc.)** → Ansprechpartner/-innen und Akteure mit ihren Interessen müssen bekannt sein.
4. **Wann wird begonnen? – Termin des Beginns bestimmen**
5. **Wo geschieht das Ganze? – Ort des Beginns festlegen**

Die Präsentation der Ergebnisse (nicht des Entstehungsprozesses) kann als Vorbereitung für die Weiterarbeit dienen, wobei die Projektumrisse nicht kritisiert werden sollen. Die Moderation hakt nach, damit die Gruppen sich über ihre absolut ersten Schritte klar werden. (**6. W-Frage: Was ist als Erstes zu tun – am nächsten Tag oder in der nächsten Woche?**). Geeignet ist an dieser Stelle das Erstellen einer tabellenförmigen Übersicht auf dem Flipchart (**M8: Planungsmatrix**).

Zum **Abschluss** der Zukunftswerkstatt eignet sich das Blitzlicht (kurze Statements jedes Einzelnen;

siehe dazu bpb Methoden-Kiste Nr. 56: Evaluation I) zur Reflexion der Methode (Statements können von der Moderation vorgegeben werden: Kategorien wie Methode, Gruppe, Zusammenarbeit, eigene Rolle etc.).



Die Intention der Konfliktanalyse ist, die strukturellen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Hintergründe der beobachteten Probleme sichtbar zu machen und *das Politische* – den politisch-gesellschaftlichen Konflikt – in den Mittelpunkt des Analyse- und damit des Bildungsprozesses zu stellen. In den **Modulen 2** und **3** setzt eine didaktisch strukturierte Reflexion der Sozialerfahrungen bei eben diesen Erfahrungen an und transformiert sie in der Kritikphase (**Modul 3**) in Kritik an dem bestehenden erlebten Zustand. Diese Kritik wird nun (ggf. über das Ergebnis von Modul 3 hinaus) in diesem Modul weitergehend Themen und Konflikten zugeordnet. So können die Erfahrungen strukturiert und bearbeitbar gemacht werden. Sie verweisen auf gesellschaftlich-politische Probleme und Konflikte, die nun als solche in Frageform formuliert werden.

Zentral ist in dieser Variante, dass sich, ähnlich wie in der Zukunftswerkstatt, einzelne **Gruppen** hinsichtlich einer **Konfliktfrage** verständigen. Sofern **Modul 3** durchgeführt wurde, liegen als Ergebnis bereits sortierte Oberthemen und Konfliktfragen vor.

Die Teilnehmenden sollten dazu die einzelnen Karten, die ihrem Thema zugeordnet wurden (**Modul 3**), sowie die formulierte Konfliktfrage erneut anschauen. Im Idealfall lassen sich die Kritiksätze auf den Karten, die in **Modul 3 / Schritt 1** beschrieben wurden, bereits **politischen Kategorien** (Interessen, Macht, Recht, Mitbestimmung etc.; siehe **M10**) zuordnen, als Grundlage für die Weiterarbeit.

Die Analyse dient der Beantwortung der gemeinsam festgelegten Konfliktfrage, die aus den Erfahrungen der Teilnehmenden stammt (**wenn Modul 3** durchgeführt wurde), oder die sie in ein Verhältnis zu ihren Erfahrungen setzen können (**wenn A2** als Möglichkeit gewählt wurde). Die Konfliktfrage hat also für die Teilnehmenden eine subjektive Bedeutung. Wenn

sich die Teilnehmenden bspw. auf die Bearbeitung der Konfliktfrage *Sollte die Pflege stärker finanziert werden?* geeinigt hatten, muss folgendermaßen vorgegangen werden (nach Nonnenmacher 1996, für das Sozialpraktikum siehe auch Wohnig 2017: 357ff.):

1. Die Referentin/der Referent muss, je nach Vorwissen der Teilnehmenden, durch ein Medium (Text, Film ...) **Basiswissen** vermitteln, um die Teilnehmenden auf einen Wissensstand zu bringen.

Optional kann die Referentin/der Referent zudem ein Vorurteil der Teilnehmenden zu der Konfliktfrage abfragen und festhalten, wie die Mehrheiten in der Klasse verteilt sind. Diese **Abfrage** wird dann am Ende des Moduls wiederholt, um zum Ende der Konfliktanalyse zu überprüfen, ob und wie sich Urteile verändert haben. Dazu formuliert die Referentin/der Referent die Konfliktfrage und lässt die Teilnehmenden bei ihrem Urteil (Ja/Nein) die Hand heben, sodass ein für alle sichtbares Stimmungsbild entsteht.

2. Anschließend sollen die Teilnehmenden selbst **Fragen an den Konflikt** richten, die sich im Kontext der Erarbeitung eines eigenen Urteils und der Notwendigkeit stellen, sich dafür Wissen anzueignen. Als Arbeitsauftrag muss die Referentin/der Referent die Frage an die Teilnehmenden richten: „**Was müsst ihr wissen, um die Konfliktfrage beantworten zu können?**“

Die Teilnehmenden schreiben auf **Moderationskarten** jeweils eine **Frage**, die als *Antwort* auf die Frage gilt. Dabei können und sollten sie mehrere Fragen erarbeiten. Die Fragen können thematisch geclustert werden (zusammen gehören etwa: Auf welcher Basis wird die Pflege vom Staat unterstützt? Was sind Pflegestufen? [Kategorie Recht] Oder: Was wollen Pflegeverbände? Wie handelt die Regierung? [Kategorie Interesse]), sodass **Schwerpunkte** entstehen.

In **Gruppen** arbeiten die Teilnehmenden zu diesen Schwerpunkten, denen nun bestimmte **politische Kategorien** (Interesse, Recht, Macht, Menschenwürde, Alternativen etc.) zugeordnet werden. Zur Herleitung der politischen Kategorien dient die Definition des Politikdidaktikers Hermann Giesecke aus dem Jahr 1972 in **M9**. Die Definition kann mit den Teilnehmenden gelesen und diskutiert werden – bspw. indem sie an die Wand projiziert

oder als Arbeitsblatt ausgeteilt wird –, um die Rolle der politischen Kategorien für die Konfliktanalyse zu verdeutlichen. Alternativ kann die Moderation zentrale Schlagworte auf der Metaplanwand visualisieren und einen kurzen Vortrag halten. Zur dann folgenden kategorialen Analyse visualisiert der/die Referent/-in die politischen Kategorien in **M10**. Dies geschieht per Arbeitsblatt und/oder als Projektion des Materials **M10**. Dabei muss die Moderation auch auf wichtige Kategorien hinweisen, die von den Teilnehmenden nicht in Frageform artikuliert wurden.

**Wichtig ist:** Während der Erarbeitung des Konfliktes in der Kleingruppenphase müssen die Teilnehmenden ihre Arbeit auf die **Kategorien fokussieren**, in denen sich die Fragen abbilden, die sie an den Konflikt gerichtet haben, und auf die Schwerpunkte, die sich dadurch ergeben haben. Dabei helfen die Leitfragen, die in **Modul 1** zur Vorbereitung der Sozialpraktika beschrieben wurden (**M3**: Fragenkatalog – Orientierende Fragen).

3. Nach der Erarbeitungsphase in Kleingruppen präsentieren die Teilnehmenden die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit im Plenum, sodass alle Teilnehmenden Wissen zu allen vorher aufgeworfenen Fragen vermittelt bekommen.

#### Ein Beispiel

Für die vertiefende Bearbeitung der Frage, ob Lebensmitteltafeln eine sinnvolle und gute Einrichtung zur Bekämpfung von Lebensmittelüberschuss und Armut sind, wurde das Thema *Tafeln – pro und contra* gewählt. In Kleingruppen wurden Argumente herausgearbeitet, die dann in Form einer *Pro-Contra-Diskussion* (siehe dazu bpb 2018: 30–31) oder *Fish-Bowl-Diskussion* (siehe dazu bpb 2018: 26) ausgetauscht wurden. Im Mittelpunkt stand dabei die Thematik *gesellschaftliche und staatliche Aufgaben im Sozialstaat bzw. Rückzug des Sozialstaates?*. Inspiriert wurde die Debatte durch Argumentationslinien (Interviewauschnitte) von Prof. Dr. Stefan Selke (siehe Modul 2 / Variante 1). Durch die Methode *Pro-Contra-Diskussion* konnten auch ruhigere Teilnehmende in die Diskussion integriert werden.

4. Eine Phase der **Urteilsbildung** zur ursprünglichen Konfliktfrage schließt an die Präsentationen ebenso an wie die Frage danach, was mit den Ergebnissen der Arbeit geschehen soll: Haben sich Einstellungen im Laufe der Arbeit verändert? Referentinnen und Referenten sowie Lehrerinnen und Lehrer können die Urteile im Plenum abfragen und anschließend diskutieren, wieso sich Urteile verändert haben. Argumente können somit ausgetauscht werden, eine Diskussion über die Konfliktfrage kann auf der Basis der Urteile erfolgen.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass in **Modul 5** die Partizipation der Teilnehmenden im Mittelpunkt steht. Daher ist die Urteilsartikulation in

diesem Modul eine im *geschützten* Raum der Lerngruppe. Die Frage, wie das Urteil dann in Form von halböffentlicher und/oder öffentlicher Partizipation artikuliert wird, ist Bestandteil von **Modul 5**.

### Betreuung

Bei der Gestaltung dieser Phase sollten die Referentinnen/Referenten als **Beraterinnen und Berater** fungieren. Wie intensiv die Betreuung sein sollte, hängt von der Lerngruppe ab. In manchen Gruppen sollten die Betreuerinnen und Betreuer – im Idealfall sind es in einem außerschulischen Seminar vier bis fünf Menschen (Lehrer/-in, außerschulische Seminarleitung, zwei Teamer/-innen) – in der gesamten

### Beispiel einer kategoriengeleiteten Gruppeneinteilung

Für die jeweils genannte Konfliktfrage stellt sich eine kategoriengeleitete Gruppeneinteilung (in sechs Gruppen) folgendermaßen dar:

#### Kategorie **Interesse**

Recherche verschiedener Interessengruppen und ihrer Standpunkte (Regierung, Parteien, Gewerkschaften, Deutscher Pflegeverband, Krankenkassen ...).

#### Kategorie **Recht**

Aktueller Stand des Pflege- und Sozialrechtes, Pflegegrade/Pflegestufen ...

#### Kategorie **Macht**

Welche Machtverteilung gibt es zwischen Arbeitgebern/Arbeitgeberinnen und Arbeitnehmern/Arbeitnehmerinnen? Welchen Einfluss haben Lobbygruppen? Wo wird über die Pflegefinanzierung entschieden? Wie ist die aktuelle politische Kräftelage? ...

#### Kategorie **Menschenwürde**

Wie kann die Menschenwürde in der Pflege gewährleistet werden? Klärung des Begriffes der Menschenwürde in Verbindung zur Pflege: Welche Einschätzungen gibt es hinsichtlich der Wahrung der Menschenwürde vor dem Hintergrund der beobachteten Mängel? ...

#### Kategorie **Alternativen**

Welche Vorschläge zur Lösung gibt es? Welche Alternativmodelle werden diskutiert? Internationaler Vergleich? ...

#### Kategorie **Mitbestimmung**

Welche Möglichkeiten der Mitbestimmung haben die betroffenen Personen/Interessengruppen? Welche Möglichkeiten haben wir? ...

Weitere Kategorien (Ideologie: Welchen Stellenwert nimmt die Pflege ein?) können relevant werden und von Teilnehmenden wie Referentinnen/Referenten eingebracht werden. So ist die Frage nach der Attraktivität des Pflegeberufes und der Bezahlung der Pflegekräfte (als eine Ursache für den Fachkräftemangel) oftmals in Verbindung mit der Frage nach der Finanzierung der Pflege diskutiert worden.

Gruppenarbeitsphase beratend zur Seite stehen und die Gruppen in einem gewissen Maße anleitend unterstützen, da auch Fachwissen und die Kenntnis möglicher Recherchequellen nötig sind. In anderen Gruppen wiederum kann die Arbeitsphase selbstständig gestaltet werden. Die Referentinnen/Referenten sollten jedoch regelmäßig den Arbeitsstand und

Diskussionsprozess der Gruppen beobachten, bspw. indem sie sich an den Rand der arbeitenden Gruppe setzen. So kann sich das Team der Referentinnen/Referenten auch darüber beraten, ob weitere Methoden zur Unterstützung des Arbeitsprozesses der Gruppen eingestreut werden sollten.

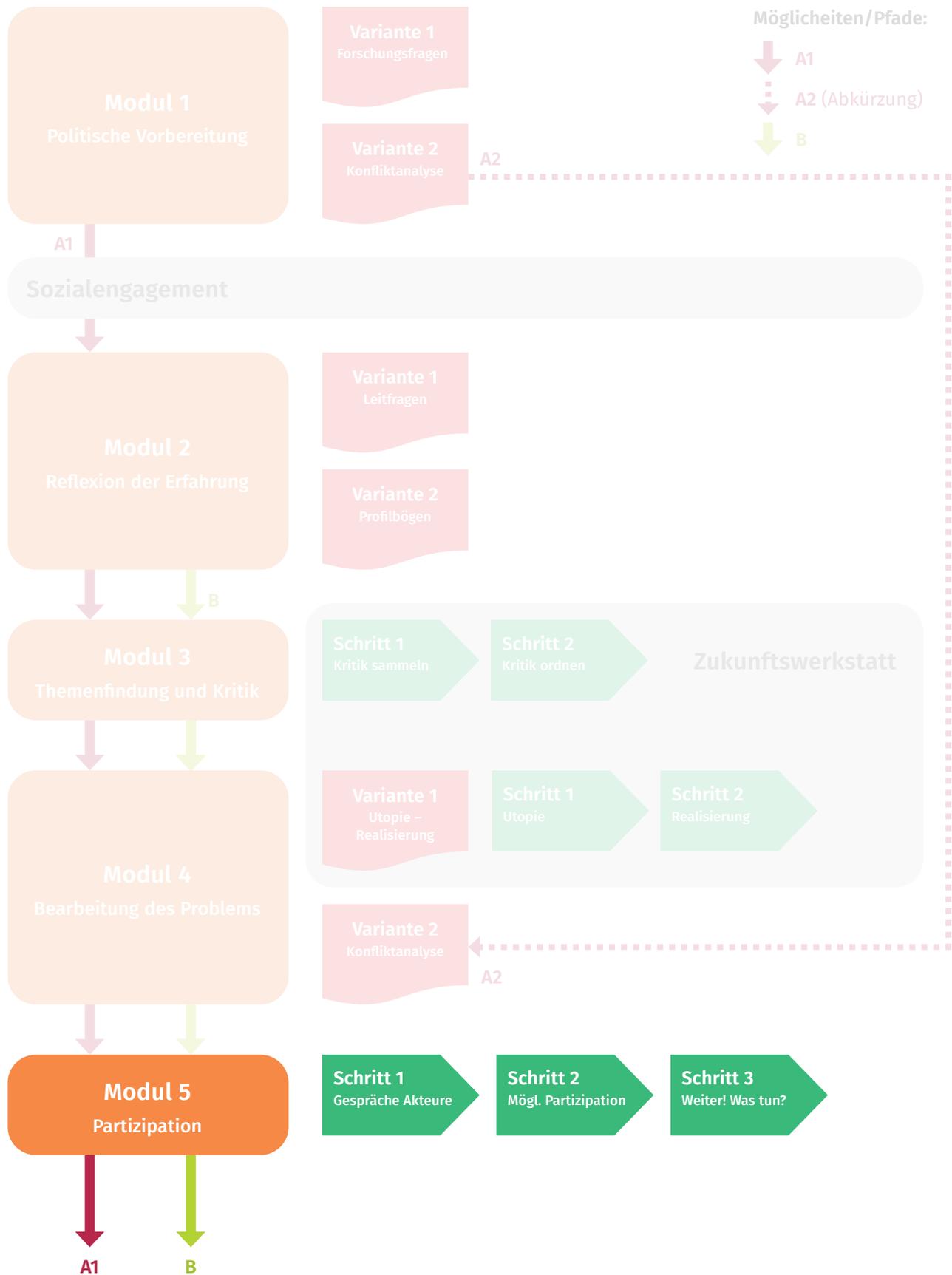
1

4



# Teil 1 | 5

## Partizipation



## Kontext | Ziel | Material | Zeit

Das **Modul 5** ist in drei Schritte unterteilt, die aufeinanderfolgen. **Schritt 1** stellt die immer gewährleistete Möglichkeit zur Partizipation dar, indem die Teilnehmenden mit Akteurinnen und Akteuren sprechen und ihre Urteile artikulieren. In **Schritt 2** werden weitere Partizipationsmöglichkeiten reflektiert. **Schritt 3** ist optional, falls Teilnehmende im Anschluss an die Reflexion weiterarbeiten oder sozial/politisch partizipieren wollen.

Die Teilnehmenden haben ein politisches Problem analysiert, das den Erfahrungen aus ihrem Sozialpraktikum entstammt, und sich ein Urteil dazu gebildet. Im Sinne des Dreischritts *Sehen – Urteilen – Handeln* sollen sie nun die Möglichkeit bekommen, dieses Urteil zu artikulieren und zu vertreten. Dies geschieht zunächst in Gesprächen mit Personen aus Praxis, Politik oder Fachkreisen, die den Feldern entstammen, welche die Teilnehmenden in ihrem Projekt behandelt haben.

### Was soll am Ende stehen?

Am Ende des Moduls haben die Teilnehmenden politisch partizipiert, indem sie in einem Gespräch mit Akteurinnen und Akteuren bzw. Expertinnen und Experten ihr Urteil vertreten haben. Sie haben zudem weitere Wege der politischen Partizipation reflektiert und die Möglichkeit erhalten, bei Bedarf weitergehende politische Aktivitäten zu planen. An dieser Stelle ist **Modul 5** eng verknüpft mit **Modul 4** in **Teil 2** des Bandes, in dem es um Vorgehensweisen zur pädagogisch begleiteten Planung und Durchführung politischer Aktivitäten geht.

## Material und Zeit

### Schritt 1

Vorbereitung:	30 Minuten
Durchführung:	60 Minuten
Nachbereitung:	45 Minuten
<b>Insgesamt:</b>	<b>2 Zeitstunden 15 Minuten</b>

**M11** und **M12**

*Notizmöglichkeiten für die Teilnehmenden*

### Schritt 2

<b>Insgesamt:</b>	<b>1 ½ Zeitstunden</b>
-------------------	------------------------

### Schritt 3

variiert je nach Bedürfnissen (bei Planung einer Aktion: bis zu einem Seminartag)

## Vorgehen

In **Schritt 1 artikulieren** die Teilnehmenden **ihr Urteil** und vertreten es vor Personen, die in die Konflikte involviert und/oder in diesen verantwortlich sind. Auf diesem Weg sollen sie politisch partizipieren, indem sie die Ergebnisse ihrer Arbeit in Form von Forderungen artikulieren. Weiterhin können die **Gespräche** dazu dienen, einen Einblick in die Praxis etwa von Sozialeinrichtungen, der Politik oder den Gewerkschaften zu erhalten und Kontakte zu relevanten Akteurinnen oder Akteuren zu knüpfen, die gegebenenfalls wieder aufgenommen werden können, wenn die Teilnehmenden in dem behandelten Themenfeld auch politisch agieren wollen (**Schritt 3**). Damit dies geschehen kann, sollen die Teilnehmenden auch Möglichkeiten des eigenen Handelns diskutieren und kennenlernen. Im Material werden Hinweise zur Organisation, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung dieser Gespräche gegeben.

Die Teilnehmenden haben nun auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen einen gesellschaftlich-politischen Konflikt analysiert, sich ein Urteil dazu gebildet und sind darüber mit Personen oder Institutionen aus dem behandelten Bereich ins Gespräch gekommen. In dem daran anknüpfenden **Schritt 2** sollen

die eigenen gesellschaftlich-politischen **Handlungsmöglichkeiten** im Bereich des behandelten Problems **reflektiert** werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, was die Teilnehmenden selbst mit *dem Sozialen* und *dem Politischen* zu tun haben. Zudem soll reflektiert werden, ob und wie sie die Themen und Fragen weiterverfolgen können (bspw. in Schule, im Privatleben, im Sozialraum) und an welchen Stellen sie sich direkt einmischen, mitgestalten und politisch partizipieren können. Hier bieten sich Methoden und didaktische Vorgehensweisen aus **Teil 2** (*Politische Aktivität anleiten, begleiten, reflektieren*) an.

**Schritt 3** stellt im eigentlichen Sinne keinen zu planenden Schritt dar, sondern ergibt sich ausschließlich **aus dem Bedürfnis der Teilnehmenden**. Ziel ist es, diesem Bedürfnis sowohl Zeit als auch Raum zu geben. Dies kann bedeuten, dass Teilnehmende **a)** bei politischen **Partizipationsbestrebungen** begleitet und beraten oder/und dass sie **b)** bei weiterem **politischem Bildungsbedarf** unterstützt werden.

Auch hier bieten sich zur pädagogischen Begleitung Methoden und didaktische Vorgehensweisen aus **Teil 2** an, auf die entsprechend verwiesen wird.

### Schritt 1 Gespräche Akteure

Zu didaktischen Hinweisen für Gespräche mit Akteurinnen und Akteuren sowie Expertinnen und Experten siehe auch **Teil 2 / Modul 3 / Schritt 2** und insbesondere **Teil 2 / Modul 4 / Schritt 3** mit **M44** und **M45** (*Checklisten zur Vor- und Nachbereitung von Gesprächen*). Im Folgenden werden für die politische Reflexion von Sozialprojekten spezifische Hinweise gegeben, die über das in **Teil 2** Beschriebene hinausgehen.

#### Organisation

Die Organisation der Gespräche mit Expertinnen und Experten, Politikerinnen und Politikern sowie Personen aus relevanten Institutionen verlangen nach einem hohen Maße an Flexibilität und Spontaneität. Dies ist dem Umstand der subjektorientierten Vorgehensweise im Seminar geschuldet. Daher kann es notwendig sein, erst am Abend des ersten Semintages Personen einzuladen. Es empfiehlt sich jedoch,

bereits vor dem Seminar potenzielle Gesprächspartnerinnen und -partner anzufragen. Dazu können Sozialpolitiker/-innen, Einrichtungsleitungen in Pflege- und Sozialeinrichtungen oder Vertreter/-innen aus Gewerkschaften oder Wissenschaft usw. gehören. Es kann sinnvoll sein, nur eine Person einzuladen – bspw. wenn die gesamte Klasse an einem sehr engen Thema/Konflikt gearbeitet hat. Teilweise wird auch abhängig von kurzfristigen Zusagen zu entscheiden sein.

Mögliche **Gesprächsthemen** werden in **M11** vorgestellt.

Die Gespräche finden im Idealfall **vor Ort** im Seminarraum statt, können aber auch per Videotelefonie organisiert werden.

Den Gesprächspartnerinnen oder -partnern sollten der Kontext des Projektes, die Themen, der Arbeitsstand sowie, wenn vorhanden, besondere Bedarfe und Fragen der Teilnehmenden vor dem Gespräch mitgeteilt werden.

#### Vorbereitung

Vor dem Gespräch bekommen die Teilnehmenden **Informationen zu den Gesprächspartnerinnen bzw. -partnern** oder erarbeiten sich diese selbst (bspw. durch Internetrecherche). Eine Kleingruppe, die sich intensiver mit den Personen beschäftigt, kann diese auf einem Plakat visualisieren. Anschließend oder parallel dazu werden entweder in Kleingruppen oder im Plenum **Fragen an die Gesprächspartnerinnen bzw. -partner** entwickelt. Zudem kann die Gruppe, je nach Selbstständigkeit und Arbeitsstand, Aussagen, Argumentationen usw. verschriftlichen, mit denen sie die Gesprächspartnerinnen bzw. -partner konfrontieren wollen. Besonders bei jüngeren Teilnehmenden kann es hilfreich sein, die **Gesprächssituation im Vorfeld zu simulieren** und/oder das Vertreten von Argumenten und Urteilen in einem Planspiel einzuüben. Dazu bieten sich die methodischen Hilfen an, die in der bpb Methoden-Kiste Nr. 36: *Improvisation und Rollenspiel* und Nr. 37: *Fiktives Interview* zu finden sind.

Optional können Aufgaben, die in den Gesprächen anfallen – Moderation, Zeitwächter/-in, evtl. Verschriftlichung relevanter Aussagen – an die Gruppe verteilt werden. Die Teilnehmenden sollten aufgefordert werden, wichtige Gesprächssequenzen/Inhalte/Argumente/Fragen usw. zu notieren.

### Durchführung

Zu Beginn des Gespräches kann eine Gruppe der Teilnehmenden die eingeladenen Personen vorstellen, die anderen Teilnehmenden können Informationen ergänzen. Anschließend bekommen die Gesprächsgäste die Möglichkeit, ihre Arbeit vorzustellen. Im Anschluss richten die Teilnehmenden ihre Statements, Forderungen, Urteile und/oder Fragen an die Personen. In den Gesprächen sollte genügend Zeit für Diskussionen bleiben.

### Nachbereitung

Die Nachbereitung des Gespräches kann zunächst offen gestaltet werden, indem die Teilnehmenden aufgefordert werden, ihre Eindrücke von dem Gespräch zu artikulieren. Anschließend können die Inhalte fokussiert werden, etwa unter der Leitfrage *Was war neu für mich?, Welche Informationen waren relevant für uns?* usw.

Abschließend kann das Gespräch auch unter formalen, strukturellen und emotionalen Kriterien reflektiert werden. Die Fragen können offen von der Moderation im Plenum gestellt und anschließend diskutiert werden. Dies kann mit Leitfragen in **M12** geschehen.

Die Partizipationserfahrungen sollten in jedem Fall ausführlich mit den Teilnehmenden besprochen werden.

### Moderationshinweise

In der Nachbereitung kommt es vor, dass Teilnehmende das Gefühl äußern, nicht adäquat auf die Gespräche vorbereitet gewesen zu sein. Dies kann sowohl auf inhaltlicher als auch auf rhetorischer Ebene der Fall sein. Wenn sie bspw. mit Mitarbeitenden aus einem Ministerium über Sozialeinrichtungen sprechen, kann es vorkommen, dass diese durch rhetorische Mittel Argumente von Teilnehmenden scheinbar entkräften oder ihnen die Legitimation absprechen. Die Teilnehmenden artikulieren in einem solchen Fall in der Reflexion negative Gefühle. Eine solche Reflexion kann als Anlass dienen, um bspw. ein Rhetoriktraining mit den Teilnehmenden durchzuführen, in dem die Situation gemeinsam bearbeitet und reflektiert wird. Dies kann auch im Anschluss an das Seminar in die Schule verlagert werden (für ein Beispiel, wie dies im Modellprojekt geschehen ist, siehe Brombach 2015).

Es empfiehlt sich bei der Vorbereitung zu klären, inwiefern die Gesprächspartner/-innen die tatsächlichen Adressatinnen bzw. Adressaten für Forderungen oder Expertinnen und Experten zur Einordnung derselben sind. Andernfalls kann es zu Missverständnissen kommen, in deren Folge Teilnehmende bspw. denken oder erwarten, ihre Anliegen könnten von Gesprächspartner/-innen gelöst werden, die zwar Expertise besitzen, aber nicht die Entscheidungen fällen (können).

### Schritt 2

Mögl. Partizipation

In diesem Schritt kann es notwendig sein, zunächst ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es legitim ist, bei alltäglichen Fragen auch politisch zu partizipieren. Die Teilnehmenden haben durch ihr Sozialpraktikum bereits Erfahrungen der sozialen Partizipation gemacht, daher sollte die Ebene der politischen Partizipation fokussiert werden. Geeignet zur Schaffung eines solchen Bewusstseins sind u. a. Best-Practice-Beispiele, in denen Bürger/-innen in alltäglichen und sie betreffenden Fragen partizipieren. Diese können, im Idealfall per Videosequenz oder Zeitungsartikel, in die Gruppe gegeben oder durch Gespräche mit politisch aktiven Personen vermittelt werden.

Um den Politikbegriff der Teilnehmenden zu reflektieren und zu erweitern – damit auch Aspekte des alltäglichen Lebens als politisch beschrieben und somit ebenfalls politische Handlungsmöglichkeiten reflektiert werden können – wird auf Methoden aus **Teil 2** zurückgegriffen. Konkret handelt es sich dabei um **Teil 2 / Modul 1 / Variante 1** mit **M13** (*Entscheidungsspiel*, siehe dazu auch bpb Methoden-Kiste Nr. 34). Mithilfe dieser Methoden werden alltägliche, lebensweltliche Fragen unter Gesichtspunkten *des Politischen* betrachtet. Gerade zur Reflexion politischer Handlungsmöglichkeiten im Sozialbereich ist es wichtig zu verdeutlichen, dass auch als *sozial, alltäglich* usw. definierte Gesellschafts- und Lebensbereiche *mit Politik zu tun haben* und politisch gestaltbar sind, dass also auch politische Partizipation eine Antwort auf die Probleme darstellen kann und nicht nur soziales Engagement als Lösungsmöglichkeit zur Verfügung steht.

Die eigenen Möglichkeiten zur Partizipation werden zudem mit Methoden aus **Teil 2 / Modul 4 / Schritt 1** erarbeitet. Hier werden in drei Varianten verschiedene Partizipationsmöglichkeiten visualisiert und reflektiert. Die Teilnehmenden lernen dabei Möglichkeiten der politischen Partizipation kennen und reflektieren diese hinsichtlich der Brauchbarkeit für ihre eigenen Themen. So kann die Frage diskutiert werden, wie sich an die Urteilsbildung – bspw. zur Konfliktfrage *Soll die Pflege in Deutschland besser finanziert werden?* – mit eigener politischer Partizipation anknüpfen lässt, was Ziele dieser politischen Partizipation sind und welche Partizipationsformen sich dafür eignen.

### Schritt 3

Weiter! Was tun?

Im Ablauf des außerschulischen Bildungsseminars befinden wir uns nun am Ende. Die Teilnehmenden haben bereits in der Form partizipiert, dass sie mit Akteurinnen und Akteuren gesprochen haben, die in dem von ihnen behandelten Bereichen Expertise besitzen und/oder Entscheidungen fällen können. Zudem haben sie ihre eigenen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Partizipation reflektiert. Aus dieser Reflexion entsteht möglicherweise das Bedürfnis nach weiterer (politischer) Partizipation und/oder nach weiterer politischer Bildung. Was kann also getan werden, wenn die Teilnehmenden nach der Problemanalyse, nach der Urteilsbildung und nach der Artikulation des Urteils gegenüber Akteurinnen und Akteuren ihres behandelten Bereiches, das Bedürfnis nach weiterer politischer Bildung und/oder politischer Partizipation äußern?

#### a) Bedürfnis nach politischer Partizipation

Auch in diesem Schritt helfen die Materialien aus **Teil 2 / Modul 4 / Schritt 1**, in denen die Partizipationsformen behandelt werden, und aus **Schritt 2**, in denen Methoden zur Planung einer politischen Aktivität beschrieben werden. Darüber hinausgehend folgen hier nur einige wenige Hinweise.

In den Fällen, in denen die Teilnehmenden ein klares Bedürfnis nach eigener politischer Aktivität artikulieren, sollte **Teil 2 / Modul 4** (*Was machen wir*

*jetzt?*) und auch (zumindest in Teilen) **Teil 2 / Modul 5** (*Reflexion*) bearbeitet werden. Das heißt: Wenn Teilnehmende politisch partizipieren wollen, um die analysierten Probleme zu bearbeiten und um in die Diskussionen über diese gesellschaftspolitischen Probleme und Konflikte zu intervenieren, muss diesem Bedürfnis Raum gegeben werden.

In Anlehnung an *Engagement und politische Praxis* als Ziel politischer Bildung, das von Rolf Schmiederer beschrieben wurde, wird hier die Auffassung vertreten, dass der politischen Aktivität im Anschluss an die soziale Aktivität mehr Gewicht zukommen müsste. In diesem Sinne sollen die Teilnehmenden die Möglichkeit bekommen, ihre Anliegen öffentlich zu artikulieren, dafür einzustehen und in einzelnen Fällen auch zu versuchen, diese durchzusetzen. Konkret können z. B. Akteurinnen und Akteure aus dem jeweiligen Konfliktfeld zu einer Podiumsdiskussion in der Schule eingeladen werden. Wenn die Teilnehmenden bspw. den Konflikt um den Pflegenotstand bearbeiten, können dies Politiker/-innen, Leitende von Pflegeeinrichtungen, in der Pflege Arbeitende Personen usw. sein.

Die Erfahrung zeigt, dass dieser partizipative Schritt sowohl einen adäquaten Rahmen zur Präsentation der eigenen Ergebnisse als auch zur Artikulation der eigenen Urteile und eigener Forderungen und somit einen Zugang zum realen politischen Feld schafft. Die Podiumsdiskussion bietet zudem einen öffentlichkeitswirksamen Rahmen.

Politische Bildung, die zur Urteilsbildung anregen möchte, sollte auch Wege bereithalten, Teilnehmende auf Wunsch dabei zu unterstützen, eigene Urteile in die Öffentlichkeit zu tragen. Zentral ist, dass die politische Aktivität der Teilnehmenden in der hier vertretenen Auffassung nicht nur ein Aktionsfeld, sondern zumindest ebenso ein Lernfeld darstellt. Politisches Handeln gilt als Ziel politischer Bildung genauso wie als Weg, dieses Ziel zu erreichen; siehe dazu ausführlich die Einführung zu **Teil 2**.

#### b) Mehr politische Bildung

Die geführten Gespräche können auch das Bedürfnis nach mehr politischer Bildung und stärkerer Handlungsfähigkeit wecken. Dies kann insbesondere dann geschehen, wenn die Gespräche und das eigene Handeln mit **M12** reflektiert werden. Ursächlich dafür kann die Erkenntnis sein, dass man bspw. nicht alle

Anliegen adäquat vorbringen oder nur schwer mit bestehenden Machtverhältnissen in Gesprächen umgehen konnte. So beschreibt Stephanie Brombach (2015: 58), eine Lehrerin, die Sozialpraktika und Sozialprojekte nach dem hier beschriebenen Konzept politisch in außerschulischen Kooperationen nachbereitet hat, dass Teilnehmende ihr Bedürfnis nach einem Rhetorik- und Argumentationstraining äußerten:

„Der Wunsch nach einem Rhetoriktraining in einer Klasse kam im Anschluss an eine besondere Situation im Gespräch mit einem Mitarbeiter des Hessischen Sozialministeriums auf: Die SuS hatten sich im Vorfeld mit dem Thema ‚Kifög‘ [Kinderförderungsgesetz] und der Veränderung der Ausbildung der Erzieher/-innen auseinandergesetzt und Fragen vorbereitet. Während der sehr hitzigen Diskussion entging den SuS ein

wichtiger Anknüpfungspunkt für ihre Kritik. In der anschließenden Auswertung wurde den SuS bewusst, dass sie an dieser Stelle nicht richtig zugehört und entsprechend falsch bzw. gar nicht reagiert hatten. Schon in der Auswertung kam der Wunsch nach einem Rhetoriktraining auf, motiviert aus der Zielsetzung in Diskussion und Debatten schlagfertiger und professioneller aufzutreten. Dies wurde im Anschluss an das Seminar im Politikunterricht in der Einheit zum Thema ‚Kifög‘ aufgegriffen. Der Unterricht gestaltete sich aus Rhetorikübungen und einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem neuen ‚Kifög‘. Am Ende der Einheit stand eine ‚amerikanische Debatte‘, die im Klassenverband durchgeführt wurde“ (Brombach 2015: 58; Herv. i. Orig.).

# Teil 2

## Politische Aktivität

**Modul 1**  
Was ist politisch?

**Variante 1**  
Entscheidungsspiel

**Variante 2**  
Politik im Alltag

**Variante 3**  
Politik und Popmusik

**Variante 4**  
Definition und Zitate

**Modul 2**  
Es geht um mich!

**Schritt 1**  
Was ist mir wichtig?

**Schritt 2**  
Themenfindung

**Variante 1**  
Offene Abfrage

**Variante 2**  
Sozialraum-erkundung

**Variante 3**  
Perfekte Welt/Utopie

**Variante 4**  
Nach Schulthemen

**Modul 3**  
Was steckt dahinter?

**Schritt 1**  
Leitfragen inhaltlich

**Schritt 2**  
Gespräche

**Zusatzeinheit**  
Medientraining

**Zusatzeinheit**  
Gruppen-organisation

**Modul 4**  
Was machen wir jetzt?

**Schritt 1**  
Reflexion Formen

**Schritt 2**  
Planung Aktivität

**Schritt 3**  
Gespräche

**Variante 1**  
Bilder

**Variante 1**  
Projektplan

**Variante 2**  
Videos

**Variante 2**  
Spannungsbogen

**Variante 3**  
Internetseiten

**Politische Aktivität**

**Modul 5**  
Reflexion

**Schritt 1**  
Zeitstrahl

**Schritt 2**  
Reflexion Formen

**Schritt 3**  
Reflexion Zusammenarbeit

**Schritt 4**  
Wie geht's weiter?

**Variante 1**  
Leitfragen

**Variante 1**  
Arbeitsblatt

**Variante 2**  
Entscheidungsspiel

**Variante 2**  
Rolle im Team

## Einführung

Teil 2 dieser Ausgabe der Themen und Materialien verfolgt den Anspruch, Lehrerinnen und Lehrer sowie Referentinnen und Referenten in der außerschulischen Jugendbildung dabei zu unterstützen, Teilnehmenden im Rahmen von Bildungsmaßnahmen politische Aktivität als *Erfahrungsraum* zu erschließen. Die konkrete, praktische politische Aktivität wird dabei im Sinne experimentellen *Handelns* verfolgt und weitergehend als *Reflexionsraum* für das eigene Handeln. *Politische Partizipation* der Teilnehmenden meint das reale Handeln innerhalb der Gesellschaft genauso wie den Versuch, auf die gesellschaftliche Organisation und die politischen Angelegenheiten Einfluss zu nehmen. Die Ermöglichung politischer Partizipation wird als ein zentrales Ziel politischer Bildung anvisiert. Das heißt, dass politische Bildung Erfahrungsräume schafft für *Probearbeiten*, das über Simulation hinausgeht (*Experiment*). Auf diese Weise ermöglichen sie Teilnehmenden von Bildungsmaßnahmen, Herausforderungen politischen Handelns erfahrungsbasiert besser einzuschätzen.

Die hier zusammengestellten Materialien erlauben es Lehrerinnen und Lehrern sowie Referentinnen und Referenten, Bildungsprozesse anzustoßen, bei denen – ausgehend von der Behandlung eines politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Gegenstandes – Erfahrungsräume politischer Partizipation der Teilnehmenden selbst im Zentrum steht oder zumindest stehen kann – denn politische Aktivität sollte stets *freiwillig* und *selbstgesteuert* geschehen.

Die Materialien haben den Anspruch, in der schulischen sowie außerschulischen politischen Bildung einsetzbar zu sein, und wurden im Rahmen des Modellprojektes *Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung* in etwa 70 ein- bis dreitägigen Seminarveranstaltungen in Settings der non-formalen Jugendbildung mit rund 700 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von elf bis 21 Jahren eingesetzt und evaluiert. Dabei waren folgende Schulformen beteiligt: Gesamtschule Sekundarstufe I, Haupt-/Realschule, Gymnasium Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, Berufsschule Ausbildungsgang Erzieher/-in, Bildungsgang Berufsvorbereitung.

Das Konzept und die Materialien sind erprobt für Kinder und Jugendliche von zwölf bis 21 Jahren aller

Schulformen (ausgenommen der Förderschule). Durch unterschiedliche Zugänge, Methoden und Materialien erhebt das Projekt den Anspruch, politische Bildung mit dem Bildungsziel politische Aktivität mit allen Jugendlichen durchzuführen.

Mithilfe des didaktischen Konzepts und der in diesem Teil des Bandes aufbereiteten Materialien können sowohl subjektorientierte und themenoffene Bildungsprozesse angestoßen werden, in denen die Teilnehmenden den Gegenstand der Auseinandersetzung selbst wählen, als auch Bildungsprozesse zu vorgegebenen Themen, bspw. aus dem schulischen Curriculum. In beiden Fällen steht das Ziel im Mittelpunkt, dass die Teilnehmenden nicht nur das Thema durchdringen und eine kritische Analyse vornehmen, sondern auch selbst aktiv handeln und dadurch in die unterschiedlichsten Thematiken eingreifen (können). Der großen Spanne hinsichtlich des Alters und der politischen Vorbildung der Zielgruppe wird insofern Rechnung getragen, als zielgruppenspezifisch verschiedene Varianten der Anleitung, Begleitung und Reflexion vorgeschlagen werden. Zudem hält das Material verschiedene Module mit unterschiedlichen Herangehensweisen und sprachlicher Anforderung bereit.

## 1 Theoretische Begründung des didaktischen Ansatzes

Generell kann für demokratische politische Systeme festgehalten werden, dass die Bürgerinnen und Bürger ein Recht darauf haben, am politischen Leben aktiv teilzunehmen (Simonson/Vogel 2017: 199). Für Bürgerinnen und Bürger eines Staates muss also die Möglichkeit bestehen, sich am politischen Geschehen zu beteiligen und ihr demokratisches Recht auf politische Partizipation wahrzunehmen. Auch wenn Demokratie ein umkämpfter Begriff ist und unterschiedliche Aspekte betont werden, steht Partizipation dabei zumeist im Zentrum. Der Soziologie Stephan Lessenich definiert Demokratie etwa folgendermaßen:

Demokratie sei „ein über spezifische Organisationsstrukturen und Entscheidungsverfahren vermitteltes *Prinzip gesellschaftlicher Selbst-*

steuerung, in dessen Zentrum die *Idee wechselseitiger Berechtigung* steht. Die Bürger\*innen eines demokratischen Gemeinwesens vertreten sich in eigener Person und im eigenen Interesse in den für sie relevanten Belangen, und indem jede\*r Bürger\*in dieses Selbstvertretungsrecht auch allen anderen Bürger\*innen gleichermaßen zuerkennt, lässt er beziehungsweise sie es zu einem kollektiven, oder genauer, kollektiv-individuellen Recht werden. Demokratie soll hier gefasst werden als ein formales und materiales Prinzip der wechselseitigen Zubilligung gleicher Rechte auf gesellschaftliche Beteiligung, auf Partizipation in den und an den Institutionen, Prozessen und Ressourcen einer Gesellschaft, die sich als solche als eine demokratische Gesellschaft konstituiert.“ (Lessenich 2019: 123–124, Hervorh. i. Orig.).

Die Zubilligung von Rechten zwischen Bürgerinnen und Bürgern bezieht sich genuin auf das Recht sich zu beteiligen, und zwar gesellschaftlich, ökonomisch und politisch. Mit Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) sichern die Vertragsstaaten Kindern zu (hier definiert als Menschen, die „das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet haben“, Vereinte Nationen 1989), bei sie betreffenden Angelegenheiten ihre Meinung frei äußern zu dürfen. Sandra Reitz, Leiterin der Abteilung Menschenrechtsbildung beim Deutschen Institut für Menschenrechte, hält dazu fest, dass aus „menschenrechtlicher Sicht [...] Partizipation kein Mittel zum Zweck, sondern ein eigenständiges Recht“ ist (Reitz 2015: 7). Demokratische Gesellschaften müssen es daher zu ihrer Aufgabe machen, Gelegenheiten zur Wahrnehmung des Rechts auf gesellschaftliche und politische Partizipation zu schaffen. Genau in diesem Kontext spielt (politische) Bildung eine große Rolle, hat sie doch die Aufgabe, Menschen zum Leben in demokratischen Gesellschaften zu befähigen und sie darauf vorzubereiten, ihre Rechte mündig und vernunftbasiert wahrzunehmen. Politische Bildung hat daher, anknüpfend an die oben erwähnten Ziele politischer Bildung, die Aufgabe, Menschen Möglichkeiten zur Aneignung von Wissen und Urteilsfähigkeit zu schaffen, damit diese ihr Recht auf politische Partizipation auch in einem *mündigen* Sinne wahrnehmen können, wobei sich letzterer in

der Fähigkeit zur kritischen Analyse bestehender Verhältnisse ausdrückt (siehe dazu Jann/Wohnig 2018b).

Eine politische Bildung mit inklusivem und egalitärem Anspruch lässt sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen begründen, die sich dem Zusammenhang von Ungleichheit, Bildung und Politik sowie der Relevanz von Faktoren wie Habitus, Bildungskapital widmen, wie auch dem Gefühl junger Menschen, tatsächlich für die politische Partizipation berechtigt zu sein.

Eine so ausgerichtete politische Bildung muss Möglichkeiten bieten, in denen sich (junge) Menschen politisch artikulieren können. Das bedeutet, Bildungsgelegenheiten zu schaffen, in denen sich ein „Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen“ (Bourdieu 1982: 639), ausbilden kann. Dieses Gefühl basiert nicht (nur) auf Wissen, sondern auch auf dem Habitus.

Bildungsanstrengungen, insbesondere in Form reiner theoretischer Wissensvermittlung, lösen Ungleichheit nicht per se auf, sie können sogar zu deren Verfestigung beitragen. Denn sie verkennen oftmals das vordergründige Problem: dass gesellschaftliche Strukturen – beeinflusst und reproduziert durch ökonomische und politische Strukturen – Menschen, die ohnehin schon ökonomisch oder gesellschaftlich ausgeschlossen werden, dazu bringen, „sich auch noch ‚aus freien Stücken‘ aus dem Demokratiespiel auszuschließen“ (ebd.: 632). Bildung kann diese Strukturen reflektierbar machen, sie aber nicht direkt verändern.

Wie müsste politische Bildung gestaltet sein, die Lernenden Situationen bietet, um sich dieser Strukturen bewusst zu werden und diese reflektieren zu können – mit dem Ziel, sich nach Pierre Bourdieu berechtigt und ermächtigt zu fühlen,

- sich mit Politik zu beschäftigen,
- über Politisches zu sprechen,
- politisch zu argumentieren,
- sich ein politisches Urteil zu bilden,
- im öffentlichen Raum zu erscheinen?

Bourdieu beschreibt das, was heute in der Bildungsforschung und in der politischen Bildung unter *Selbstwirksamkeit* firmiert. Es stellt sich die Frage, wie in Forschung und Bildungspraxis mit den Erkenntnissen

zur Verteilung von Selbstwirksamkeit unter dem Eindruck multipler Ungleichheiten umgegangen werden kann. Die Bildungswissenschaften messen Selbstwirksamkeit in Wirkungsstudien. Dies sagt allerdings noch wenig über einen wirklich didaktischen Umgang mit der Ungleichheitsdiagnose in Verbindung mit Selbstwirksamkeit aus. Anknüpfend an die eigene Forschung des Autors lässt sich argumentieren, dass eine Form der Vermittlung politischer Partizipation notwendig ist, die eine Erlebbarkeit ebendieser ermöglicht (Wohnig 2018b, 2020a, b; Mack/Wohnig 2019a; Kenner/Wohnig 2020), vor allem, um dieses Erleben im Bildungsprozess zu reflektieren. Das „Gefühl“, das Bourdieu betont (kompetent und rechtsfähig zu sein, sich mit Politik zu beschäftigen; berechtigt zu sein, politisch zu sprechen usw.) kann – so zeigt die empirische Forschung – in der Planung, Durchführung und Reflexion von realem politischem Handeln innerhalb von Themen, die die Lernenden selbst angehen, zumindest temporär hergestellt werden. Solche Situationen können ebenso zur Reflexion von Grenzen und Ausschlussmechanismen von politischer Partizipation herangezogen werden. Um dies pädagogisch zu begleiten, beinhaltet dieser Teil des Bandes methodisch sowie inhaltlich aufbereitete Materialien auf der Basis des skizzierten didaktischen Ansatzes.

Mit Verweis auf die Dialektik von Selbst- und Fremdbestimmung hat politische Bildung die Aufgabe, die oben beschriebenen Gelegenheiten zu schaffen, um Berechtigtheit erfahrbar zu machen. Dies kann als fremdbestimmendes Element einer *Erziehung* zu aufgefasst werden, die in selbstbestimmende Handlungsformen münden kann. Von daher ist Schule – und spezieller politische Bildung – „nicht nur selbst Anwältin der Benachteiligten, sie hat darüber hinaus das Ziel, allen ihren Teilnehmenden auch – neben anderen – die Einstellungen, die Fähigkeiten und die Kenntnisse zu vermitteln, mit denen sie selbst zu Anwälten der Benachteiligten werden“ (Brüll/Schmid 2005: 33; siehe dazu auch Brumliks advokatorische Ethik: Brumlik 2017). Gleichzeitig muss reflektiert werden, dass auch in außerschulischen Bildungskontexten Ungleichheit (re-)produziert wird: „Die pädagogische Bearbeitung von sozialer Ungleichheit muss immer als antinomischer Prozess verstanden werden: Auch in Settings der außerschulischen Bildung wird in der Adressierung von ‚benachteiligten‘ Zielgruppen

Ungleichheit hergestellt und zementiert [...]. Der Prozess der Adressierung muss deshalb reflexiv eingeholt werden, kann aber strukturell nicht aufgelöst werden“ (Graßhoff 2017: 398).

Politische Bildung, die reale politische Beteiligungsmöglichkeiten schafft und dabei die Selbst- und Fremdausschlussmechanismen als gesellschaftliche Urteile begreift, ihre Wirkung sowie die eigene Beteiligung an ihrer Reproduktion reflektiert und diese verhindern möchte, benötigt Lehrerinnen und Lehrer, die gegenüber sozialer und politischer Ungleichheit *nicht* neutral bleiben. Politische Aktivitäten zu ermöglichen ist damit nicht neutral und ebenso ist keine neutrale politische Aktivität vorstellbar. Somit bezieht politische Bildung in diesem Verständnis immer Position und wehrt sich gegen Neutralitätsforderungen.

Die didaktische Handreichung für die Bildungspraxis basiert auf dem Modellprojekt *Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung*, das im Zeitraum von Juli 2016 bis Dezember 2019 federführend im Haus am Maiberg, der Akademie für politische und soziale Bildung des Bistums Mainz in Heppenheim angesiedelt war und von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert wurde. Im Zentrum des Projektes stand die Ermöglichung, Begleitung und Reflexion politischer Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Das Modellprojekt basierte auf Kooperationen von Schulen, die jeweils im Tandem mit Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung stattfanden.

→ Weiteres siehe Anhang

## 2 Politikdidaktische Begründung des didaktischen Ansatzes

Politische Partizipation gilt als ein zentrales Ziel politischer Bildung. Auf der Basis von Wissen sollen Teilnehmende zu einer eigenen und mündigen Urteilsbildung angeregt und in die Lage versetzt werden, in gesellschaftliche und politische Diskurse zu intervenieren (Gagel 2000).

Die außerschulische politische Bildung stellt Partizipation als Ziel der Bildungsangebote seit jeher stark in den Vordergrund und betont, dass eigene politische Aktivität auch eine Form der „Methode“ sein kann, das Ziel selbst anzuvisieren (vgl. Widmaier 2011: 107). In der schulischen politischen Bildung hingegen ist eine Kontroverse der 1970er Jahre vor einigen Jahren wieder neu aufgegriffen worden: Dabei geht es um die Frage, ob politische Bildung in der Schule allein Propädeutik für politisches Handeln sein darf (vgl. Scherb 2015: 17) oder reales politisches Handeln anregen, anleiten und begleiten sollte und, noch stärker, ob die didaktische Integration der politischen Aktivität in den Rahmen einer Bildungsmaßnahme zu befürworten ist oder nicht (vgl. Widmaier 2015a: 14). Über die Befähigung zu politischem Handeln als Ziel politischer Bildung besteht weitgehend Konsens (Weißeno/Buchstein 2012), doch reichen die Positionen historisch gesehen von einer euphorischen Bejahung auch realen politischen Handelns bis hin zum Vorwurf, politische Bildung, die praktisches politisches Handeln als Ziel begreift und aktiv anleiten möchte, neige zur Überwältigung und Indoktrination (Weißeno u. a. 2010: 27; siehe zur Debatte Widmaier/Nonnenmacher 2011; Widmaier/Zorn 2016).

Der hier zugrunde gelegte didaktische Ansatz orientiert sich auf normativer Ebene an der hohen Gewichtung des Ziels *politischer Partizipation*, das u. a. durch eine reale Erfahrbarkeit politischen Handelns erreicht werden soll. Hier knüpft der Ansatz vor allem an Erfahrungen aus der außerschulischen politischen Bildung an (vgl. beispielsweise Becker 2011). Benedikt Widmaier (2015b) sieht die Aufgabe politischer Bildung darin, durch das Schaffen von Freiräumen, in denen junge Menschen sich ausprobieren und Erfahrungen mit politischer Partizipation sammeln können, einer allgemeinen „Entpolitisierung“ entgegenzuwirken. Auch wenn die Entpolitisierung in Zeiten von Protesten gegen den Klimawandel bei jungen Menschen abzunehmen scheint und es streitbar ist, ob das Problem nicht aufseiten derjenigen liegt, die jungen Menschen Politikverdrossenheit zuschreiben, so verweist die Position Widmaiers exemplarisch im Kontext dieses Heftes auf einen zentralen Punkt: Politische Bildung, vor allem die außerschulische, sah und sieht sich als ein Ort *des Neuen*. Die Einrichtungen der außerschulischen Bil-

dung sind „Orte des Probehandelns“ (Schröder 2014: 254), das pädagogisch begleitet wird. Die Bedeutung von Jugendbildungsstätten für die politische Bildung ist besonders, da hier immer wieder (historisch gesehen) neue Konzepte, neue Methoden usw. ausprobiert wurden. Sie ist insofern ein Raum der Innovation für die Profession und kann so auch in Bezug auf die pädagogische Ermöglichung, Begleitung und Reflexion politischer Partizipation einen Weg weisen.

Nicht unterschlagen werden soll jedoch, dass durch besonderes Engagement von Lehrkräften auch in schulischen Lernprozessen politische Partizipationsformen von jungen Menschen erprobt und durchgeführt werden (vgl. Stein 2016a und b).

Der didaktische Ansatz und die darauf basierenden Materialien haben den Anspruch, drei Ziele politischer Bildung – Wissensvermittlung, politische Urteilsbildung und politische Partizipation – enger miteinander zu verknüpfen. Das bedeutet vor allem, dass politische Partizipation von Teilnehmenden nicht nur als theoretische Handlungsoption nach der politischen Wissensaneignung und Urteilsbildung verhandelt, sondern als praktisches Tun pädagogisch angeleitet und begleitet wird. Denn für die schulische Praxis stellen Widmaier und Nonnenmacher fest, dass die Ziele Wissensvermittlung und Urteilsbildung dominierten, während „Partizipation oder die noch enger gefasste politische Aktion“ als politische Praxis eine „allenfalls marginale Bedeutung“ hätten (Widmaier/Nonnenmacher 2011: 7).

Lerntheoretisch ist das Material in einer Tradition zu verorten, die erstens Erfahrung und Lernen eng miteinander verknüpft (Dewey [1916] 1949) und zweitens der Überzeugung ist, dass Teilnehmende auch über das Resultat ihres Lernprozesses verfügen sollten (Nonnenmacher 1984). Die Möglichkeit zur politischen Aktivität gibt den Teilnehmenden diese Gelegenheit, indem sie ihr Wissen in den gesellschaftlichen Diskurs einspeisen und dort als politische Akteurinnen und Akteure erscheinen können. Eine solche politische Bildung macht es sich zum Ziel, Gelegenheiten zu schaffen, um Politik und politisches Handeln zu erfahren, und sieht ihre Aufgabe v. a. in der pädagogisch-didaktischen Begleitung, das heißt in der Reflexion realer Partizipationsprozesse. Dabei stehen nicht die Ziele des konkreten politischen Handelns im Vordergrund, sondern die

Funktion des Handelns als Ausgangspunkt für eine Reflexion über seine gesellschaftlichen und politischen Bedingungen. Die praktische Erfahrung wird so zum Ausgangspunkt und Gegenstand eines angeleiteten Bildungsprozesses. Die politische Wirksamkeit eines praktisch verfolgten Ziels einer politischen Aktivität bleibt bestehen, sie wird aber anders gewichtet und gerahmt, ähnlich einem Experiment in anderen Fächern oder Gegenstandsfeldern. Ein „Indoktrinationsverdacht“ (Nonnenmacher 2011), dem sich politische Bildung ausgesetzt sehen könnte, die auch reale politische Aktivität ermöglichen will, stellt der hier beschriebene Ansatz **politikdidaktische Kriterien** gegenüber:

- Durch den didaktischen Ansatz und das Material besteht die *Möglichkeit*, nach einer gewissenhaften Beschäftigung mit einem politischen Gegenstand und einer fundierten Urteilsbildung politisch zu handeln. Es besteht jedoch *kein Zwang* zur Aktivität. Ebenso sind die Themen und Handlungsformen durch die Teilnehmenden *frei wählbar*. Die Aktivität steht *am Ende* der inhaltlichen Beschäftigung mit einem Thema, Problem oder Konflikt. Didaktisch gesehen ist es als eine *Form des Verfügens über den Lerngegenstand* zu betrachten. Gleichzeitig ist die Aktivität auch ein Startpunkt für politische Bildungsprozesse.
  - Das Material zielt darauf ab, dass die Teilnehmenden nicht zu einem gesetzten Thema, Problem oder Konflikt politisch handeln sollen, sondern dass sie sich ein Thema, Problem oder einen Konflikt *selbst wählen* können, mit der Intention einer entsprechenden Intervention. Es besteht also *keine Vorgabe* hinsichtlich des Inhaltes oder der Handlungsform.
  - Es besteht das Recht einer/eines jeden Teilnehmenden, an der politischen *Aktivität nicht teilzunehmen*.
  - Die politische Aktivität ist *abgetrennt von* jeglichen schulischen *Zwängen*, der Anwesenheit, der Benotung u. Ä. zu sehen. Es darf *keinerlei Bewertung* des Handelns in Form von Noten vorgenommen werden.
  - Die politische Aktivität gilt als Lernanlass: Die *Reflexion* der Aktivität steht *im Mittelpunkt* und nicht deren politische Wirksamkeit als solche (**Modul 5**).
- Unterstützend sind *Kooperationen mit außerschulischen Bildungspartnern* möglich, da hier Freiräume, Ressourcen, andere Lernformen, offeneres Arbeiten usw. einen Rahmen bieten, der die schulischen Zwänge ein Stück weit außer Kraft setzt (siehe dazu v.a. das Unterkapitel 4 zur *organisatorischen Vorbereitung* in der Einführung zu Teil 1 des Bandes). Die dabei eingesetzten Methoden dienen dem Zweck der Anleitung, Begleitung und Reflexion der Aktivitäten, wobei der Grad der Anleitung je nach Gruppe der Teilnehmenden variiert.

Fachdidaktisch-konzeptionell orientiert sich das Material an konfliktdidaktischen und subjektorientierten fachdidaktischen Konzeptionen (Nonnenmacher 1997; Wohnig 2017). Ersteres, da davon auszugehen ist, dass sich in politisch-gesellschaftlichen Konflikten der Raum für Partizipation öffnet, sodass junge Menschen in politische Konflikte intervenieren können. Diese Orientierung zeigt sich bspw. in **Modul 4** (*Das machen wir jetzt!*): Konflikte, in die die Lernenden intervenieren wollen, werden hier in Anlehnung bspw. an eine konfliktorientierte Didaktik (Nonnenmacher 1999; Giesecke 1997) analysiert. Konflikte werden dabei als etwas Positives und für Demokratien Konstituierendes (Mouffe 2007; Herdegen 2007) begriffen, in denen Mitbestimmung ermöglicht wird (Giesecke 1972) und sich Räume der Demokratisierung öffnen (Schmiederer 1971). Politische Bildung, die auch reale Partizipation ermöglichen will, kann an einem solchen Konfliktverständnis ansetzen.

Subjektorientierung (Holzkamp 1992; Bauer 2017) bietet wiederum einen sinnvollen Anknüpfungspunkt, da die politischen Aktivitäten der Lernenden aus Themen hervorgehen, die sie für sich selbst als relevant identifiziert haben. Weitergehend wird durch die Zusammensetzung der Module und die Aufbereitung des Bildungsmaterials versucht, die Einstellungen, Positionen, Meinungen und Interessen der Lernenden zum leitenden Moment des Projektes zu machen: *Es geht darum, dass junge Menschen sich in Themen einmischen, die sie für sich als bedeutend und interessant identifiziert haben. Sie arbeiten freiwillig und selbstbestimmt an den Themen und Aktivitäten.*

### Experimentalcharakter – Gelingensbedingungen und Notwendigkeit des *Aushaltens* – Best-Practice-Erkenntnisse

Die hier vorgestellten didaktisch-methodischen Vorschläge zur Anleitung, Begleitung und Reflexion politischer Aktivitäten basieren auf ständig reflektierten Best-Practice-Erfahrungen sowie Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung innerhalb des oben erwähnten Modellprojektes. Die Vorschläge rekurrieren daher auf Gelingensbedingungen und erheben den Anspruch, diese Bedingungen zielgruppenspezifisch und orientiert an den konkreten Rahmenbedingungen aufzuarbeiten.

Es wird zwischen **organisatorischen** (in **Modul 1** beschrieben) und inhaltlichen Gelingensbedingungen (nachfolgend beschrieben) unterschieden.

#### ■ Was muss *ausgehalten* werden? Welche Rolle haben Lehrpersonen und Referentinnen oder Referenten?

Die Themen- bzw. Konfliktwahl in dem hier vorgeschlagenen didaktischen Konzept ist orientiert an der Lebenswelt und den Interessen der Teilnehmenden. Es besteht also auch die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden Themen und Konflikte wählen, die z.B. im schulischen Bildungssetting Probleme erzeugen (könnten). Hier besteht die Frage, was von den Lehrpersonen und den Referentinnen oder Referenten *ausgehalten* werden muss und wo Grenzen der Legitimität von Themen und Konfliktwahl sowie Aktionsformen liegen. Dabei gilt prinzipiell, dass es zwar Grenzen gibt, dass politische Bildung jedoch auch nicht beliebig oder *neutral* ist: Politische Bildung ist parteilich und wendet sich gegen Forderungen nach Neutralität auf mehreren Ebenen. So sind weder die Inhalte, die didaktischen Settings und Methoden beliebig und *neutral* noch gilt dies für die Lehrpersonen und Referentinnen oder Referenten selbst. Kontroversität bedeutet nicht, dass möglichst viele Optionen und politische Standpunkte beliebig und ohne politische Analyse sowie Kritik nebeneinandergestellt werden und Teilnehmende aus ihnen wählen, ohne dass es normative Richtlinien gäbe. Der Maßstab der Bewertung ist bei den Menschenrechten zu finden: „Bildungsarbeit steht nie außerhalb politischer Zielvorgaben. Ziele und

Grundlagen der staatlichen Bildungsakteure sind im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland sowie in den Landesverfassungen verankert. Sie sind nicht politisch neutral, sondern fordern im Gegenteil den Einsatz für Demokratie, Sozialstaatlichkeit und Menschenrechte“ (FKPB 2023: 10). Politische Positionen, Parteien und Bewegungen, die mit ihren Forderungen gegen die Menschenrechte verstoßen, müssen benannt werden. Wenn nicht von den Teilnehmenden, dann von den Lehrpersonen und den Referentinnen oder Referenten. Hier findet auch die Legitimität planbarer Aktivitäten ihre Grenze.

#### ■ Parteilichkeit oder Kontroversität?<sup>1</sup>

Dem erprobten und hier vorgelegten didaktische Setting geht eine Auseinandersetzung mit der diskutierten Frage voraus, inwiefern politische Bildung, die praktisches politisches Handeln anleiten will, überwältigend wirkt oder wirken kann (Weißeno u. a. 2010: 27). Damit einher geht im gesellschaftlichen Diskurs die Forderung nach Neutralität in der politischen Bildung, die jedoch berechtigterweise vielfach aus der Profession zurückgewiesen worden ist (Besand 2020; Lösch 2020; Engartner 2020; Reinhardt 2019b; Overwien 2019). Dieser Diskurs findet sich jedoch zum Teil in Planungen der politischen Partizipation von Teilnehmenden wieder, die eine vermeintlich objektive Aufklärung als *neutral* labeln und sich bewusst gegen das Ergreifen einer Position entscheiden, da man *die Wahrheit* in einem politischen Konflikt nicht bestimmen könne. Die Entscheidung, vermeintlich *neutral* aufzuklären, statt einen Standpunkt in die Öffentlichkeit zu tragen, gilt den Teilnehmenden als Kompromiss. In einem konkreten empirischen Fall aus dem Modellprojekt, auf den hier Bezug genommen werden kann, ist die Gruppe gespalten in Befürworter/-innen und Gegner/-innen eines städtischen Infrastrukturprojektes. In der Phase der Konfliktanalyse und der Urteilsbildung stellten viele Teilnehmenden fest, dass sie ihre Vorurteile angepasst oder gar geändert haben. Daraus ergibt sich für sie das Ziel, sich auf Aufklärung zu beschränken und von

1 Diese Ausführungen finden sich in Wohnig 2022.

einer klaren politischen Positionierung als Gruppe Abstand zu nehmen, in der sie bereits im Schulunterricht zusammen an dem Thema arbeiteten. Die Teilnehmenden verwendeten den Terminus *Neutralität* als Synonym für Objektivität und im Sinne einer Unsicherheit, wie Wahrheit in einem Konflikt fest- und herzustellen ist. Die Teilnehmenden erwarben im Handeln Wissen darüber, wie ein Infostand in der Fußgängerzone zu organisieren ist, sie positionierten sich jedoch nicht und entschieden sich kollektiv dafür, Aufklärung statt ein politisches Statement zu verbreiten. Von Überwältigung kann nicht gesprochen werden. Vielmehr ist die Betonung von Kontingenz in Abgrenzung zu klaren Wahrheiten eine Form der Erkenntnis in einem Konflikt zwischen mehreren Positionen in der Klasse, in dem es den Teilnehmenden darum geht, kollektiv handlungsfähig zu sein. Dass auch ein solches Handeln nicht *neutral* sein kann, dass Neutralität an sich kein geeignetes Konzept zur Beschreibung des Politischen darstellt, ist eine Reflexionsaufgabe politischer Bildung gemeinsam mit den Lernenden.

Ein zweites Fallbeispiel verweist hingegen auf Überwältigung seitens einer Lehrperson und zwar im Sinne der Schulinteressen und gegen die Interessen der Teilnehmenden und die der außerschulischen Bildungspartner. In einem Seminar der außerschulischen politischen Bildung hatten sich die Teilnehmenden für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Legalisierung von Cannabis“ entschieden. Sie planten, sich mit Pro- und Contra-Argumenten auseinanderzusetzen. In diese Planungen intervenierte die Lehrperson und platzierte das *Schulinteresse* sowie die Verantwortung der Teilnehmenden für *ihre* Schule, um das Thema zu verhindern. Nach langen Diskussionen und Vorschlägen der Lehrperson veränderten die Teilnehmenden das Thema in „*Drogenprävention*“, was zur Folge hatte, dass viele Teilnehmenden aus der Bearbeitung des Themas ausschieden und politische Partizipation nicht stattfinden konnte. Aus Sicht politischer Bildung und dem oben begründeten didaktischen Ansatz ist ein solches Vorgehen – in dem die pädagogisch machtvolle Intervention eine gleichberechtigte demokratische Beratschlagung unterbindet – überwältigend,

insbesondere, da der Ansatz der außerschulischen politischen Bildung in der konkreten Kooperation auf freie Themenwahl durch die Teilnehmenden aufbaut. Ein implizites Verbot zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch kontroversen Thematiken ist pädagogisch und didaktisch nicht zu legitimieren.

#### ■ Was ist Erfolg?

Bei der Frage nach dem *Erfolg* einer Aktivität bzw. eines Projektes gilt es zu hinterfragen, wer definiert, wann eine Aktion erfolgreich war. Welche Lesebrillen werden dabei angewendet? Die der Teilnehmenden oder die der Referentinnen oder Referenten und Lehrpersonen? Unterscheiden sich diese?

Politische Partizipation junger Menschen erzeugt Erfahrungen der Frustration, der Ablehnung und des Misserfolges (siehe unten *Scheitern als Chance*), aber ebenso Erfahrungen der Anerkennung, des Erfolges und des Empowerments. Durch eine pädagogische und politikdidaktische Begleitung können diese Erfahrungen reflektiert und zum Teil eines Bildungsprozesses gemacht werden. Dabei zeigt sich, dass potenziell *negative* Erfahrungen nicht als solche im Bewusstsein junger Menschen bleiben (müssen), sondern durch die Möglichkeit, politisch aktiv zu sein und öffentlich zu erscheinen, *positiv* überlagert werden können. Dies trifft gerade auf jene jungen Menschen zu, denen ansonsten solche Erfahrungsräume bspw. aufgrund von Ungleichheiten fehlen. Die pädagogische Ermöglichung, Begleitung und Reflexion eigenen Handelns schafft einen Raum, in dem junge Menschen das Recht einlösen können, in der Öffentlichkeit zu erscheinen (Butler 2016). Dabei sammeln sie erste Erfahrungen mit eigenem politischem Handeln, von dem sie vorher ausgeschlossen waren oder sich selbst ausschlossen. Die Empirie zeigt, dass die positiven und empowernden Erfahrungen bei einer Partizipation in der Öffentlichkeit auch dann überwiegen, wenn junge Menschen eine abweisende, abwertende oder ablehnende Reaktion auf ihre Handlungen oder Handlungsideen seitens erwachsener Entscheidungsträger/-innen erleben: Der bspw. von Jugendlichen einer Berufsvorbereitungsklasse

artikulierte Erfolg bestand schon allein darin, real in der Öffentlichkeit zu erscheinen und eben nicht erst in der erfolgreichen Umsetzung einer geplanten politischen Aktivität im Sinne einer wirkungsmächtigen Intervention (ausführlich in: Kenner/Wohnig 2020, Wohnig 2020a). Politische Partizipation ist also im hier verteidigten Setting vor allem der Weg zum Erreichen des Zieles, politische Bildung und politische Erfahrungen zu ermöglichen.

Hier lohnt es sich, die Prozessorientierung gegenüber der Ergebnisorientierung in den Fokus zu rücken: *Lernen durch Partizipation!*

#### ▪ Scheitern als Chance?

In der Konsequenz ist es in dem hier vorgeschlagenen Vorgehen für die begleitenden Referentinnen oder Referenten und Lehrpersonen unerlässlich, Erfahrungen der Ablehnung, des *Misserfolgs*, des Scheiterns usw. auszuhalten. Es ist nicht die pädagogische und didaktische Intention, solche Erfahrungen zu verhindern. Vielmehr wird die Auffassung vertreten, dass die beschriebenen Erfahrungen unweigerlich zu politischen und gesellschaftlichen Interaktions- und Aushandlungsprozessen dazugehören: Es sind politische und gesellschaftliche Erfahrungen. Diese Erfahrungen sollten zum Ausgangspunkt politischer Bildungsprozesse gemacht werden, bspw. indem nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen in (politischen) Entscheidungsstrukturen gefragt wird. Das hier vorgeschlagene Konzept basiert auf dem Ziel, *alle* Erfahrungen zu reflektieren, was dem Umstand geschuldet ist, dass politische Aktivität didaktisch als Erfahrungs- und Lernraum wie auch -gelegenheit begriffen wird. Dafür werden v. a. im **Modul 5** Methoden präsentiert und Materialien bereitgestellt.

### 3 Konzeption der Module

Nachfolgend wird ein idealtypischer Ablauf einer Bildungsveranstaltung beschrieben, die mithilfe der hier vorliegenden Materialien angesteuert werden kann. Die Module sind in zwei inhaltliche Schwerpunktbereiche aufgeteilt: Am Anfang steht der Bereich **Anleiten (Modul 1 bis Modul 4)** und am Ende **Begleiten und Reflektieren (Modul 5)**.

**Tabelle 1: Ablauf**

Politischer Schulunterricht/Vorbereitung (Modul)	Anleiten: Modul 1–4	Politische Aktivität	Begleiten und Reflektieren: Modul 5
	→→→	→→	→→→

Der Heffteil *Politische Aktivität anleiten, begleiten, reflektieren* ist aufgeteilt in fünf Module. Diese Module haben wiederum eine innere Struktur (s. u.), die einheitlich ist. Unterschieden wird in den Modulen in **Schritte** und **Varianten**.

#### Module:

Die Module sind eigenständig und in sich abgeschlossen, bauen in der Gesamtheit jedoch aufeinander auf. Sie werden nacheinander abgearbeitet.

#### Schritte:

Schritte sind die innerhalb der Module aufeinander aufbauenden Maßnahmen, die nacheinander abzuarbeiten sind. Sie bezeichnen vor allem eine zeitliche Abfolge. Im Unterschied zu den Varianten leiten sie keine alternativen Vorgehensweisen zu ein und derselben pädagogischen Zielansteuerung an, sondern verfolgen durch einzelne Schritte dasselbe Ziel. Innerhalb der Schritte kann es Varianten geben.

#### Varianten:

Die Varianten stellen unterschiedliche Methoden dar, um das Ziel eines Moduls oder Schrittes (bspw. *Themenfindung* oder *Reflexion der Zusammenarbeit*) zu erreichen. In einigen Fällen eröffnen sie Alternativen für die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen. Die Varianten ermöglichen eine Auswahl durch die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Referentinnen und Referenten in der Bildungspraxis. In der Praxis kommt jeweils nur eine Variante zum Einsatz.

#### Anleiten (Modul 1 bis 4)

Ziel des mit den Materialien verfolgten didaktischen Vorgehens ist es, dass die Teilnehmenden ihre politischen Interessen zu dem jeweils spezifischen Themenfeld artikulieren und überlegen, ob und wie sie selbst in dem Feld aktiv werden wollen. Dazu wird in **Modul 1**

in vier Varianten der *Politikbegriff diskutiert* und der Frage nachgegangen, was aus Perspektive der Teilnehmenden eigentlich *politisch* ist. Teilnehmende, das zeigen die Erfahrungen, definieren oftmals die ihnen bekannten politischen Institutionen als politisch. Alltägliche Beobachtungen, Probleme oder auch nicht dezidiert politische Institutionen (z. B. die Schule, das Jugendhaus, die Pflegeeinrichtung) werden hingegen als nicht politisch definiert (vgl. Wohnig 2017: 287–291). Anliegen des ersten Moduls ist es daher, auch vermeintlich unpolitische Institutionen, gesellschaftliche Phänomene und alltägliche Erfahrungen auf politische Strukturen hin zu untersuchen, um ein Gespür für Politik im Alltag und im eigenen Umfeld zu bekommen.

Ein Schwerpunkt des **Moduls 2** liegt auf der *Themenfindung*. Die Teilnehmenden haben zunächst in Kleingruppenarbeit die Gelegenheit, unter der Leitfrage **Was ist mir wichtig?** (**Schritt 1**) verschiedene aktuelle Probleme zu sammeln, die sie anschließend im Plenum vorstellen. Dabei ist ihnen bewusst, dass sie im weiteren Verlauf der Bildungsveranstaltung zu dem jeweiligen Thema eine politische Aktivität planen und durchführen können. Die Probleme werden anschließend zur **Themenfindung** (**Schritt 2**) unter Überschriften gegliedert, woraufhin die Teilnehmenden sich einem Thema zuordnen, das sie weiterbearbeiten wollen. Je nach Gruppendynamik wird in dieser Phase kollektiv entschieden, wie viele Projekte im Klassenverband oder in der Gruppe behandelt werden sollen. In den Durchführungen im Rahmen des dem Material vorausgegangenen Modellprojektes wurde sowohl nur ein Thema durch die gesamte Gruppe bearbeitet (innerhalb dessen sich die Teilnehmenden zur Bearbeitung von Teilaspekten wiederum in Kleingruppen aufteilen) als auch bis zu fünf verschiedene Themen durch Kleingruppen.

In **Modul 3** nehmen die Teilnehmenden eine *selbstorganisierte Analyse* des ausgewählten Themas vor (bspw. kommunale Infrastruktur), fragen nach politischen Ursachen für identifizierte Probleme (schlechte Busanbindungen, hohe Fahrpreise im ÖPNV) und erarbeiten daraus eine politische Aktivität (Umfrage und Unterschriftensammlung, Ortsbeirat konsultieren, Verkehrsgesellschaft kontaktieren). In diesem Prozess betreuen und beraten die Lehrkräfte und/oder Referentinnen und Referenten die Teilnehmenden pädagogisch wie auch fachlich.

Um schließlich selbst eine *politische Aktivität* zu planen (**Modul 4**), beschäftigen sich die Teilnehmenden u. a. mit verschiedenen *Partizipationsformen* (**Schritt 1**), um diese und ihre konkreten Möglichkeiten zur Intervention im jeweiligen Themenfeld kennenzulernen. Dabei werten sie entweder Videos von exemplarischen politischen Aktivitäten aus und stellen die analysierten Partizipationsformen im Plenum vor, oder sie betrachten Bilder von politischen Aktivitäten und diskutieren deren politischen Gehalt, Sinnhaftigkeit und die Frage, ob diese Form der Partizipation auch für sie als mögliche Aktivitätsform infrage käme. Dabei geht es allerdings nicht um die Auswahl einer später durchzuführenden Aktivitätsform, sondern vielmehr darum, sich einen Überblick über existierende Möglichkeiten zu verschaffen. In **Schritt 2** werden *konkrete politische Aktivitäten* im Detail geplant. Die Gruppen stellen dazu ihre Ergebnisse vor: Resultate der Recherchen und Analysen, geplante Aktivität(-en), Ziele der Aktivität(-en), organisatorische Aufgaben (z. B. Kontakte herstellen, Genehmigungen einholen etc.) und erarbeiten einen möglichen Zeitplan zur Vorbereitung und Durchführung des Projektes.

Bei Bedarf werden *Expertinnen und Experten eingeladen* (**Schritt 3**), die von den Teilnehmenden befragt werden können (bspw. könnten Teilnehmende, die etwa das Thema *Aufklärung über Flüchtlinge an der Schule* bearbeiten, die Vorsitzende des örtlichen Arbeitskreises *Flüchtlingshilfe* befragen).

## Politische Aktivität

Nun sollen die Teilnehmenden die Gelegenheit erhalten, die von ihnen gewählten und geplanten politische(-n) Aktivitäten(-en) tatsächlich durchzuführen. Die Form der Realisierung hängt stark vom Setting ab: In Kooperationsprojekten von Schulen mit außerschulischen Bildungsträgern, die auch aus didaktischer Sicht zu empfehlen sind (s. o.), kann sich die politische Aktivität einem Seminar anschließen. Dafür bedarf es einer engen Abstimmung zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Referentinnen und Referenten. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich Möglichkeiten überlegen, inwiefern die Aktivitäten in den Schulalltag eingebunden oder außerhalb von diesem stattfinden und begleitet werden können, sollen oder müssen.

In Kooperationsprojekten können bei der Überführung der politischen Aktivitäten und der Ideen

in die Schule verschiedene Hürden und Probleme auftreten. Hierzu sind in der Praxis verschiedene Modelle, Ansätze und Ideen entwickelt und erprobt worden:

- Die Projekte sind in eine **Projektwoche** eingebettet, sodass nach dem Besuch des außerschulischen Seminars noch zwei bis drei Tage bleiben, um weiter an ihnen zu arbeiten.
- Nach dem Seminar stellt die betreuende Lehrperson den Teilnehmenden **wöchentlich ein bis zwei Stunden** des Stundenkontingentes zur Verfügung, um an den Projekten zu arbeiten.
- Die Teilnehmenden arbeiten in einer **Arbeitsgruppe/AG** (z. B. Politikwerkstatt) an ihren Projekten. Dies hat möglicherweise den Nachteil, dass nicht alle Teilnehmenden erreicht werden, die an den **Modulen 1 bis 4** teilnehmen oder teilgenommen haben, da die Teilnahme an den AGs in der Schule wiederum freiwillig ist.
- Die Teilnehmenden arbeiten außerhalb der Schule in ihrer **Freizeit** weiter an den Projekten.
- Die Teilnehmenden arbeiten in einer weiteren **Seminareinheit** an den Projekten.

Durch die Einbettung in ein Lehrplanthema (**Modul 2 / Schritt 2 / Variante 4**) kann die Überführung zurück in den Unterricht besser gelingen und die Aussicht darauf steigt, dass die Aktivitäten wirklich abgeschlossen werden.

Es ist auch gerechtfertigt, dass die Teilnehmenden entscheiden, **nicht aktiv werden zu wollen**. Hier muss der pädagogische Aushandlungsprozess sich selbst beim Wort nehmen, im Sinne von Partizipation im Bildungsprozess, in dem über die Ziele und das Vorgehen *mit* den Teilnehmenden entschieden wird (Mack/Wohnig 2019b). Dies bedeutet, die Entscheidung der Teilnehmenden ist zu respektieren.

## Begleiten und Reflektieren (Modul 5)

**Modul 5** ist in **drei Schritte** unterteilt.

In **Modul 5 / Schritt 1** rekonstruieren die Teilnehmenden den bisherigen Projektablauf. Ausgehend von dieser Grundlage werden einzelne Schritte reflektiert, die seit dem Start des Projektes zurückgelegt wurden. Die intensive Auswertung in **Modul 5 / Schritt 1, 2 und 3** zielt auf die Reflexion des Gesamtverlaufes ab – vom Schulunterricht über die **Module 1 bis 4** und die aktive Phase bis zum **Modul 5**. Auf Basis der Reflexion

wird anschließend danach gefragt, ob es bezüglich der politischen Aktivität noch weitere Ansätze, Ideen und Motivation zur Weiterentwicklung des Projektes der Teilnehmenden gibt (**Schritt 4**). Falls ja, werden gemeinsam Szenarien zur Stärkung der politischen Aktivität entwickelt und eingeleitet. Auch hierfür stellt die vorliegende Publikation Materialien bereit. Der **Schritt 4 Wie geht's weiter?** fokussiert auf eine Weiterarbeit an den politischen Aktivitäten und orientiert sich dabei stark an den **Modulen 3 und 4**. Ziel ist es, den Teilnehmenden zu ermöglichen, ihre Aktivitäten anzupassen – etwa, wenn sie erste Erfahrungen gemacht haben oder die Aktivitäten noch nicht in der Praxis umgesetzt werden konnten, weil sie an Grenzen gestoßen sind.

Das Modul sollte auch durchgeführt werden, wenn die Teilnehmenden sich entschieden haben, die zunächst geplanten Aktivitäten nicht zu realisieren. Der Entscheidungsweg in den vorausgegangenen Modulen und die Entscheidung selbst sind dann Teil einer systematischen Reflexion und Einordnung. Denkbar wäre durchaus, dass die Erkenntnis formuliert wird, die Vorgehensweise oder Bedingungen in den ersten Modulen haben nicht ausgereicht, um zu einer überzeugenden Entscheidung zu kommen. Dies kann auch bedeuten, auf der Ebene einer Metareflexion das pädagogisch-didaktische Vorgehen in den Blick zu rücken. Da jedoch auf keinen Fall ein Zwang zur Aktivität bestehen darf, muss auch die Reflexion offen geführt werden, d. h. die Lehrpersonen oder Referentinnen wie Referenten dürfen nicht indirekt zu einer erneuten Aufnahme der Planung drängen.



# Teil 2 | 1

## Was ist politisch?

**Modul 1**  
Was ist politisch?

**Variante 1**  
Entscheidungsspiel

**Variante 2**  
Politik im Alltag

**Variante 3**  
Politik und Popmusik

**Variante 4**  
Definition und Zitate

**Modul 2**  
Es geht um mich!

**Schritt 1**  
Was ist mir wichtig?

**Schritt 2**  
Themenfindung

**Variante 1**  
Offene Abfrage

**Variante 2**  
Sozialraum-erkundung

**Variante 3**  
Perfekte Welt / Utopie

**Variante 4**  
Nach Schulthemen

**Modul 3**  
Was steckt dahinter?

**Schritt 1**  
Leitfragen inhaltlich

**Schritt 2**  
Gespräche

**Zusatzeinheit**  
Medientraining

**Zusatzeinheit**  
Gruppen-organisation

**Modul 4**  
Was machen wir jetzt?

**Schritt 1**  
Reflexion Formen

**Schritt 2**  
Planung Aktivität

**Schritt 3**  
Gespräche

**Variante 1**  
Bilder

**Variante 1**  
Projektplan

**Variante 2**  
Videos

**Variante 2**  
Spannungsbogen

**Variante 3**  
Internetseiten

**Politische Aktivität**

**Modul 5**  
Reflexion

**Schritt 1**  
Zeitstrahl

**Schritt 2**  
Reflexion Formen

**Schritt 3**  
Reflexion Zusammenarbeit

**Schritt 4**  
Wie geht's weiter?

**Variante 1**  
Leitfragen

**Variante 1**  
Arbeitsblatt

**Variante 2**  
Entscheidungsspiel

**Variante 2**  
Rolle im Team

## Kontext | Ziel | Material | Zeit

Diese Einheit steht am Beginn der **Module 1 bis 4**, in denen eine politische Aktivität vorbereitet und angeleitet werden soll. Sie ist damit der Behandlung eines konkreten inhaltlichen Themas vorgeschaltet. Nach ihren Vorstellungen von Politik und Gesellschaft befragt, reproduzieren Teilnehmende erfahrungsgemäß zumeist einen etwas engeren, konventionellen Politik- und Partizipationsbegriff, der für die hier intendierte Gestaltung eigener politischer Aktivität nicht zielführend ist. Darauf reagiert dieses Modul, indem es mit verschiedenen methodischen Aufbereitungen dazu einlädt, über individuelle Vorstellungen des Politikbegriffes zu sprechen. Die leitende Frage dabei ist: *Was ist politisch?*

### Was soll am Ende stehen?

In diesem Modul soll der Politikbegriff reflektiert und bearbeitet werden mit dem Ziel, eine *Lockerung* und gegebenenfalls *Erweiterung* des Politikbegriffes zu erreichen. Dabei wird ein *weiter* Politikbegriff diskutiert, der auch unkonventionelle Politik- und Partizipationsformen inkludiert. Dies ist wichtig, da die von den Teilnehmenden plan- und durchführbaren politischen Aktivitäten zumindest potenziell auch deren Nahraum und Erfahrungswelt entstammen können. Mit der Vorstellung eines *engen* Politikbegriffes rücken solche Themen oftmals nicht in den Blick, da Bereiche wie Mobilität, Konsum oder Ernährung von Teilnehmenden häufig als nicht politisch aufgefasst werden. Diese Vorstellung soll aufgebrochen und erweitert werden. Dies bedeutet nicht, dass es einen *falschen* und einen *richtigen* Politikbegriff gibt. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, zeigen allerdings Erfahrungen, dass Teilnehmende, aber auch Referentinnen wie Referenten und Lehrkräfte oftmals die ihnen bekannten politischen Institutionen als politisch definieren. Alltägliche Beobachtungen, Probleme oder auch nicht dezidiert politische Institutionen (z. B. die Schule, das Jugendhaus, die Pflegeeinrichtung) werden hingegen als nicht politisch definiert (vgl. Wohnig 2017: 287–291). Um dem Politischen im Alltag und im eigenen Umfeld nachzuspüren, sollen daher vermeintlich unpolitische

Institutionen, Phänomene und Erfahrungen auf ihren politischen Gehalt untersucht werden.

Vor allem die außerschulische politische Bildung wendet sich vermehrt Alltagsthemen und Lebensweltfragen der Teilnehmenden zu, was auf einen *weiten* Politikbegriff verweist (vgl. Hufer 1999: 555 f.). Der weite Politikbegriff orientiert sich alltags- und lebensweltlich (Hafeneger 2005: 289) und lässt zu, dass sich diese Orientierung mit der Aneignung politischen Wissens verzahnt. Auf diese Weise werden subjekt- und alltagsweltorientierte politische Bildung und politische Aktivitäten möglich, während gleichzeitig politisches Lernen auch in konventionellen Feldern zur Geltung kommt.

Der Einstieg über den Begriff der Politik motiviert die Teilnehmenden, die eigenen Vorannahmen zu reflektieren. Gleichzeitig können Lehrerinnen und Lehrer sowie Referentinnen und Referenten die subjektiven Vorstellungen der Teilnehmenden wahrnehmen und auf diese eingehen.

### Material und Zeit

#### Variante 1

**Insgesamt:** ca. **30–60 Minuten**

#### M13

*Kreppband o. Ä. und Schilder mit den Texten „Das ist 0 % politisch!“ und „Das ist 100 % politisch!“, um eine Skala auf dem Boden zu markieren.*

#### Variante 2

**Insgesamt:** ca. **45 Minuten**

#### M14

*Für alle Teilnehmenden mind. ein Arbeitsblatt und einen Stift.*

#### Variante 3

**Insgesamt:** ca. **45 Minuten – 1½ Zeitstunden**

*Technik zum Abspielen von Audiodateien.*

#### Variante 4

**Insgesamt:** ca. **45 Minuten – 1½ Zeitstunden**

#### M15

*Zitate ausgedruckt für die Galeriephase.*

## Vorgehen (Varianten)

Es stehen vier Varianten zur Verfügung. Unterschiede zwischen den Varianten bestehen hinsichtlich der Komplexität und Abstraktion des Zugangs zur Frage nach dem Politischen. Die Wahl der Variante hängt von den Voraussetzungen der jeweiligen Teilnehmenden ab.

Während die **Varianten 1 bis 3** eher **niedrigschwellige**, lebensweltorientierte Zugänge eröffnen, eignet sich die in **Variante 4** verwendete Form der Aufbereitung des Politikbegriffes vor allem für ältere Teilnehmende, da hier **wissenschaftliche** Politikkonzepte und -definitionen im Mittelpunkt stehen.

### Variante 1

Entscheidungsspiel

Für das Entscheidungsspiel wird im Seminarraum eine Skala mit den beiden Enden „**Das ist 100 % politisch!**“ und „**Das ist 0 % politisch!**“ vorbereitet; bspw. mit Kreppband geklebt.

Die Moderation liest die Aussagen vor und fordert die Teilnehmenden auf, sich entsprechend dazu auf dieser Skala räumlich zu positionieren. Ein Ende der Skala zeigt dabei an, dass einer „Es ist politisch, wenn ...“-Aussage zu 100 Prozent, das andere Ende, dass einer „Es ist politisch, wenn ...“-Aussage zu 0 Prozent zugestimmt wird.

Wenn die Teilnehmenden sich auf der Skala eingeordnet haben, werden ausgewählte Positionierungen begründet und diskutiert.

### Moderationshinweise

Die Moderation sollte je nach Zielgruppe fünf bis zehn **Aussagen** aus der in **M13** aufbereiteten Liste auswählen und diese jeweils einzeln vorlesen. Zu jeder Aussage sollte es für einige Minuten die Möglichkeit zur **Diskussion** geben. Dabei sollte die Moderation jeweils möglichst viele der **Positionierungen** zu Wort kommen lassen, indem beispielsweise nachgefragt wird: „Wieso stehst du bei 0 Prozent politisch?“. So können die Teilnehmenden auch untereinander in die Diskussion kommen.

Einige Fragen – wie die, ob es politisch ist zu wählen – werden weniger **Variation** in den Positionierungen bereithalten. Diese Fragen dienen der Kontrastierung und Verdeutlichung, dass je nach Frage die Antworten als solche, wie in ihrer Verteilung in der Gruppe, unterschiedlich differenziert ausfallen können.

Zudem kommt es oftmals vor, dass Teilnehmende sich in der Diskussion aufgrund der Argumentation von Mitschülerinnen und Mitschülern für eine **neue Positionierung** entscheiden und einen neuen Standpunkt einnehmen. Diese Möglichkeit zur Veränderung der eigenen Position sollte die Seminarleitung bewusst anregen. Auch hier ist es ertragreich, nach den Gründen für einen Wechsel der Positionierung zu fragen. Dies geschieht bspw. bei der konkreten Gegenüberstellung der Fragen, ob es politisch ist, als Frau Hosen und/oder als Mann Röcke zu tragen. In der Diskussion und Reflexion wird oftmals deutlich, dass die Definition *etwas ist politisch* auch von Faktoren abhängig sein kann, die zunächst weit entfernt erscheinen (z.B. zeithistorischer Hintergrund oder gesellschaftliche Konventionen).

Am Ende der Einheit sollte zudem eine Form der **Zusammenfassung** stehen. Dies kann bspw. geschehen, indem ganz allgemein gefragt wird („Was ist denn nun politisch?“) und die Ergebnisse auf einem Flipchart mitgeschrieben werden. Auf diese Weise werden die Eindrücke der Teilnehmenden dokumentiert und bleiben für die übrige Zeit des Seminars als direkte Ergebnissicherung im Raum visualisiert.

Die **Auswahl der Fragen** sollte nach verschiedenen Faktoren vorgenommen werden: Alter, politisches Vorwissen, Zusammensetzung der Gruppe und inhaltlicher Fokus des Seminars. Wenn bereits vorher geklärt wurde, dass ein bestimmtes thematisches Ziel verfolgt werden soll, lassen sich die Fragen dementsprechend thematisch anpassen.

### Irritationen/Erfahrungen/Umgang mit Störungen

Obwohl die Methode auf Bewegung innerhalb der Seminargruppe ausgerichtet ist, lässt sich häufig beobachten, dass einzelne Teilnehmende versuchen, sich möglichst wenig zu bewegen, z. B. indem sie sich auf einem Stuhl am Rande der vorgegebenen Skala

niederlassen. Dies kann zur Folge haben, dass mehr und mehr Teilnehmende passiver werden und der aktive, diskursive Charakter der Methode verloren geht. Hier hat es sich als hilfreich erwiesen, die passiven Teilnehmenden direkt auf ihre Position anzusprechen („Wieso stehst du an dieser Stelle der Skala?“) und um eine aktive Positionierung zu bitten.

### Variante 2

Politik im Alltag

Diese Variante erlaubt einen weniger komplexen und sprachlich wie begrifflich weniger voraussetzungsvollen Zugang. Sie eignet sich vor allem für jüngere und von Bildungsungleichheit betroffene Personen, da sie über Schlagworte und visuelle Impulse funktioniert.

Auf dem Arbeitsblatt **M14** sind alternativ

#### (A) Begriffe

#### (B) Gegenstände, Lebewesen, Begriffe

abgebildet, die teilweise einen Bezug zu verschiedenen Ebenen von Politik aufweisen.

Die Teilnehmenden bekommen bei beiden Varianten den Auftrag, diejenigen Begriffe und Abbildungen zu **markieren**, bei denen sie der Auffassung sind, dass diese etwas mit ihrem Verständnis von Politik zu tun haben könnten.

Anschließend können die Begriffe, Abbildungen usw. **im Plenum ausgewertet** und besprochen werden, z. B. indem die Referentinnen oder Referenten die Begriffe in chronologischer oder alphabetischer Reihenfolge vorlesen und fragen, wer diesen Begriff als *politisch* gekennzeichnet hat. Wenn sich ein Großteil der Teilnehmenden für „Nein!“ entschieden hat, kann gezieltes Nachfragen für unterschiedliche Blickwinkel innerhalb der Diskussion sorgen, da sich bei genauer Betrachtung für fast alle Begriffe ein politischer Bezug erkennen lässt.

### Moderationshinweise

Die Moderation sollte bei der Besprechung des politischen Gehaltes der Begriffe und Abbildungen darauf achten, dass verschiedene *Kategorien* angesprochen werden. Manche Begriffe und Abbildungen haben offensichtlicher etwas mit Politik zu tun als andere (Hund, Katze, Lebensmittel usw.). Auch bei diesen

Begriffen und Abbildungen sollte ein möglicher politischer Gehalt angesprochen werden (z. B. Produktion von Lebensmitteln, nachhaltiger Konsum, Hundesteuer, Tierschutz usw.).

### Variante 3

Politik und Popmusik

Diese Variante verfolgt das Ziel, den Jugendlichen das Feld der Popmusik als einen Bereich zu vermitteln, in dem ebenfalls politische Themen transportiert und verarbeitet werden. Auf diese Weise erkennen sie den Bezug zwischen ihrer Lebenswelt und politischen Themen. Auch diese Methode bietet einen niedrighwelligen sowie alltagsbezogenen Zugang zum Thema Politik.

Dafür sollte in einem ersten Schritt zumindest in Ansätzen ein entsprechendes Verständnis von Politik erarbeitet worden sein (z. B. durch einen kurzen einleitenden Vortrag über ein weites Politikverständnis oder durch das Entscheidungsspiel aus **Variante 1**), auf das mit dieser Variante aufgebaut werden kann.

Die **Variante 3** lässt sich in **zwei** verschiedenen **methodischen Optionen** durchführen:

- Die **erste Möglichkeit** basiert auf einer Auswahl von Musiktiteln, die sich mit politischen Inhalten beschäftigen und von den Referentinnen und Referenten bzw. Lehrerinnen und Lehrern ausgesucht und vorbereitet werden. Je nach Zielgruppe kann die Auswahl der Musiktitel dabei hinsichtlich Aktualität, Genre, Sprache etc. angepasst werden.

- Bei der **zweiten Möglichkeit** bekommen die Teilnehmenden den Auftrag, selbst einen oder mehrere ihrer Lieblings-Musiktitel auszuwählen und diese auf politische Inhalte hin zu untersuchen.

Die Musiktitel zur Durchführung dieser Variante sollten situationsspezifisch ausgewählt und jeweils an die Lerngruppe bzw. das zu behandelnde Thema angepasst werden. (Um die Aktualität dieser Veröffentlichung zu gewährleisten, werden hier bewusst keine Lieder vorgeschlagen.)

Zurückgegriffen werden kann etwa auf das 2014 in der Reihe *Themen und Materialien* der Bundeszentrale für politische Bildung erschienene und von

Hans-Werner Kuhn, Markus Gloe und Tonio Oeftering erarbeitete Material oder das ebenso bei der Bundeszentrale für politische Bildung 2011 erschienene *Medienpaket ProtestSongs*:



<https://www.bpb.de/shop/multimedia/dvd-cd/38930/medienpaket-protestsongs>



<https://www.bpb.de/shop/lernen/themen-und-materialien/195345/musik-und-politik>

Markus Gloe und Hans-Werner Kuhn (Kuhn/Gloe/Oeftering 2014: 39 ff. bzw. 45f.) schlagen **sechs methodische Schritte** zur Auseinandersetzung mit dem politischen Gehalt von Liedern vor. Für das oben beschriebene Ziel sind die Schritte 1 bis 3 sowie 6 essenziell, sodass die Schritte 4 bis 5 je nach zeitlichem Rahmen nicht behandelt werden müssen.

### 6 Schritte zur Auseinandersetzung mit den politischen Gehalten von Liedern

<p><b>Schritt 1</b> <b>Politische Lieder hören</b></p>	<p>Die Jugendlichen tauchen in die Stimmung eines Liedes ein und erhalten einen ersten Eindruck von Text und Inhalt.</p>
<p><b>Schritt 2</b> <b>Songtexte (mit-)lesen</b></p>	<p>Die Jugendlichen identifizieren das Thema des Liedes und möglicherweise den Standpunkt der Interpretin oder des Interpreten dazu.</p> <p>Mögliche Leitfragen zur konfliktorientierten Untersuchung der Musiktitel sind dabei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Inhalt: Worum geht es in dem Lied?</li> <li>■ Person: Wer sind die Künstlerinnen und Künstler?</li> </ul>
<p><b>Schritt 3</b> <b>Texte interpretieren</b></p>	<p>Die Jugendlichen erarbeiten die inhaltliche sowie politische Botschaft des Liedes. Je nach Lerngruppe und Auswahl der Lieder können hier verschiedene Botschaften formuliert werden. Wichtig ist, dass alle Jugendlichen erkennen, wie gesellschaftliche oder politische Themen durch das Medium der Popmusik transportiert werden.</p> <p>Folgende Kriterien und Leitfragen können als Basis für die Interpretation dienen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kontext: Welche sozialen oder politischen Themen werden im Lied vermittelt?</li> <li>■ Reflexion: Wie stehst du zu den Aussagen in diesem Lied?</li> <li>■ Hintergrund: Was könnte die Künstlerin oder den Künstler zu diesem Lied inspiriert haben?</li> <li>■ Botschaft: Welche (Auf-)Forderungen werden in diesem Lied vermittelt?</li> </ul>
<p><b>Schritt 4</b> <b>Video ansehen</b></p>	<p>Die Jugendlichen sammeln ihre Assoziationen zur Bildsprache des Musikvideos und erarbeiten, wie diese den Inhalt unterstützt.</p> <p>Dazu kann mit verschiedenen Zugängen gearbeitet werden (einzelne Sequenzen wiederholen, Bild ohne Ton abspielen, Standbilder).</p>
<p><b>Schritt 5</b> <b>Video auswerten</b></p>	<p>Die Jugendlichen entschlüsseln die zentrale Botschaft des Musikvideos und erarbeiten, wie diese die politische Botschaft unterstreicht oder kontrastiert.</p>

<p><b>Schritt 6</b> <b>Politischen Kontext ermitteln</b></p>	<p>Die Jugendlichen erarbeiten oder erfahren, welche Vorstellung von Politik durch die bisher erarbeiteten Inhalte transportiert wird.</p> <p>In der Erarbeitung sollten die drei aus dem angelsächsischen Sprachgebrauch stammenden Dimensionen von Politik deutlich werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Welchen Politikbereich spricht das Musikstück an (z. B. Gleichstellung, Antidiskriminierung ...)? Welche Ziele und Aufgaben werden eventuell in dem Stück für den Politikbereich artikuliert (z. B. mehr Gleichheit, Abbau von Diskriminierung ...)? Werden verschiedene Interessen innerhalb des Politikbereiches angesprochen (z. B. Personengruppen, die Antidiskriminierung im Wege stehen ...)? <b>(Policy)</b></li> <li>■ Welcher rechtliche Rahmen, in dem sich politische Prozesse vollziehen, z. B. Gesetze, Institutionen und politische Vertreter/-innen, werden durch das Musikstück berührt (z. B. Gesetzgebung zur Antidiskriminierung? Anrufung von politischen Vertretern/Vertreterinnen, etwas zu tun)? <b>(Polity)</b></li> <li>■ Welche Prozesse der politischen Willensbildung und Entscheidung (z. B. Wahlen, Demonstrationen usw.) werden angesprochen oder können helfen, um Veränderungen in dem Politikbereich zu bewirken? <b>(Politics)</b></li> </ul>
--	--

Nach Kuhn/Gloe/Oetering 2014: 45 f. (eigene Darstellung)

Weitere detaillierte Hinweise zur Durchführung dieser Variante sind bei Oeftering 2017 oder in Kuhn/Gloe/Oeftering 2014 zu finden.

**Moderationshinweise**

Zur Einleitung sollte die Seminarleitung darauf hinweisen, dass Popmusik schon immer soziale sowie politische Entwicklungen, Verhältnisse und Auseinandersetzungen rezipiert hat und dabei auf unterschiedliche Weisen mit diesen in Interaktion tritt.

In der Durchführung sollte darauf geachtet werden, dass die Kleingruppen zur Auswertung **nicht mehr als fünf Personen** umfassen und jede Gruppe einen **geschützten Arbeitsraum** zur Verfügung hat, um ungestört mit den Musiktiteln in Text- oder Audioform arbeiten zu können. Da in dieser Variante häufig Medien zur Wiedergabe von Musiktiteln zum Einsatz kommen, sollte das Augenmerk besonders auf einer strukturierten und konzentrierten Arbeitsweise der Kleingruppen gelegt liegen.

**Variante 4**  
Definition und Zitate

Mithilfe von wissenschaftlichen Zitaten, die versuchen, den Begriff des Politischen zu fassen, soll eine Reflexion des Politikbegriffes angestrebt werden.

Die Teilnehmenden beschäftigen sich zunächst allein mit den Zitaten und wählen aus, was ihrer Vorstellung am nächsten kommt.

Anschließend werden die Zitate in der Gruppe diskutiert.

Dazu wird im Raum eine Auswahl von Zitaten bzw. Definitionen des Politikbegriffes aufgehängt (**M15**), sodass die Teilnehmenden die verschiedenen Zitate in einer **Galeriephase** lesen können. Sie sollen sich ein Zitat herausuchen, das ihrem eigenen subjektiven Politikbegriff und ihrer Vorstellung von Politik am meisten entspricht, und dieses mit einem farbigen Punkt markieren. Auf diese Weise kristallisieren sich eines oder mehrere Zitate heraus, die den Vorstellungen der Teilnehmenden am ehesten entsprechen.

Nun wird der Inhalt dieser **Zitate diskutiert** und die Frage aufgeworfen, welches Politikverständnis dahintersteckt. Je nach Auswahl der Zitate lassen sich

zentrale Begriffe des Politischen für eine gemeinsame Definition herausarbeiten und markieren.

Daran anschließend können die jeweiligen Urheberinnen und Urheber der Zitate als historische Personen vertieft behandelt werden.

### **Moderationshinweise**

Trotz sorgfältiger Auswahl und Erklärung der Zitate führen diese erfahrungsgemäß zu Fragen und Unklarheiten bei den Teilnehmenden. Als Seminarleitung ist es daher wichtig, in der Galeriephase erklärend und beratend zur Seite zu stehen.

Als methodische Variation kann die Galeriephase auch im Sinne eines Schreibgesprächs erweitert werden: Dabei werden die Zitate jeweils auf ein Flipchart geklebt, sodass die Teilnehmenden sie mit handschriftlichen Kommentaren oder Fragen versehen können.

Je nach Leistungs- und Lernstand der Teilnehmenden sollten die Zitate ausgewählt, angepasst und nach Bedarf vor der Galeriephase erläutert werden.



# Teil 2 | 2

## Es geht um mich!

**Modul 1**  
Was ist politisch?

Variante 1  
Entscheidungsspiel

Variante 2  
Politik im Alltag

Variante 3  
Politik und Popmusik

Variante 4  
Definition und Zitate

**Modul 2**  
Es geht um mich!

Schritt 1  
Was ist mir wichtig?

Schritt 2  
Themenfindung

Variante 1  
Offene Abfrage

Variante 2  
Sozialraum-erkundung

Variante 3  
Perfekte Welt/Utopie

Variante 4  
Nach Schulthemen

**Modul 3**  
Was steckt dahinter?

Schritt 1  
Leitfragen inhaltlich

Schritt 2  
Gespräche

Zusatzeinheit  
Medientraining

Zusatzeinheit  
Gruppen-organisation

**Modul 4**  
Was machen wir jetzt?

Schritt 1  
Reflexion Formen

Schritt 2  
Planung Aktivität

Schritt 3  
Gespräche

Variante 1  
Bilder

Variante 1  
Projektplan

Variante 2  
Videos

Variante 2  
Spannungsbogen

Variante 3  
Internetseiten

**Politische Aktivität**

**Modul 5**  
Reflexion

Schritt 1  
Zeitstrahl

Schritt 2  
Reflexion Formen

Schritt 3  
Reflexion Zusammenarbeit

Schritt 4  
Wie geht's weiter?

Variante 1  
Leitfragen

Variante 1  
Arbeitsblatt

Variante 2  
Entscheidungsspiel

Variante 2  
Rolle im Team

## Kontext | Ziel | Material | Zeit

In **Modul 1** *Was ist politisch?* sollte ein erster Zugang zu *Politik* auf Basis der Erfahrungen und Vorstellungen der Teilnehmenden hergestellt werden. Als Ziel galt, dass diese ein Bewusstsein dafür entwickeln, wo Politik im Alltag zu finden ist und ihre Lebenswelt durchdringt. Dabei sollte der oftmals dominierende institutionenkundliche und konventionelle Politikbegriff durch einen lebensweltorientierten und unkonventionellen Politikbegriff ergänzt werden.

### Was soll am Ende stehen?

Ausgehend von der Thematisierung und Diskussion des Politikbegriffes in **Modul 1** geht es nun darum, Themen zu identifizieren, die etwas mit den Teilnehmenden, ihren Interessen, ihrer Lebenswelt, ihren Vorstellungen zu tun haben. Am Ende dieses Moduls sollten sich die Teilnehmenden auf ein bis fünf Themen einigen (siehe unten der Abschnitt *Allgemeiner Hinweis: Wie viele Themen kann und will ich „betreuen“?*), die sie im weiteren Projektverlauf bearbeiten möchten. Dabei muss ins Bewusstsein gerufen werden, dass die Möglichkeit besteht, in diesen Themenbereichen politische Aktivitäten zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

## Material und Zeit

### Schritt 1

**Insgesamt:** ca. 45 Minuten

Für alle Teilnehmenden je eine Kopie von **M16**  
*Checkliste: Was interessiert mich eigentlich wirklich?* und einen Stift.

### Schritt 2

#### Variante 1

**Insgesamt:** ca. 45 Minuten

**M17** und **M18**

- Moderationskarten
- Eddings

#### Variante 2

**Insgesamt:** mindestens ca. 2 Zeitstunden

**M19**, **M20**, **M21** und **M22**

- Landkarte/Stadtplan der eigenen Region oder Stadt als Poster und Kopien (eine pro Gruppe)
- Stecknadeln
- Stifte für jede/-n Teilnehmende/-n

#### Variante 3

**Insgesamt:** ca. 60 Minuten

**M23**, **M24** und **M25**

- Papier für Plakate (z. B. Flipchartpapier)
- Eddings
- Kleber
- Zeitschriften
- Überschrift: *Die Perfekte Welt/So leben wir in XY-Stadt 2040*
- Moderationskarten
- Pinnwände

#### Variante 4

**Insgesamt:** ca. 45 Minuten

## Vorgehen (Schritte und Varianten)

Das Modul gliedert sich in zwei Schritte. Während **Schritt 1** *Was ist mir wichtig?* keine Varianten zur Auswahl bieten, stehen in **Schritt 2** *Themenfindung* vier Varianten zur Wahl.

### Schritt 1: Was ist mir wichtig?

Dieser Schritt dient als **Vorstufe** zur Artikulation von politischen Problemen. Er setzt die Lernenden in den Fokus, weniger den politischen Bezug. Im Mittelpunkt steht also ein Alltags- und Lebensweltbezug, der an den Erfahrungen und der Selbsteinschätzung der Lernenden ansetzt. Die Teilnehmenden können Dinge, Themen, Gruppen usw. nennen, die ihnen subjektiv wichtig sind. Aus diesen Nennungen lassen sich bereits erste Themenfelder bzw. Konflikte identifizieren, die potenziell zur weiteren Bearbeitung geeignet sind.

### Schritt 2: Themenfindung

Im zweiten Schritt geht es um das Definieren eines Themas, mit dem sich die Teilnehmenden weiter beschäftigen und innerhalb dessen sie ihre politische Aktivität verorten, planen und durchführen. Dafür stehen vier Varianten zur Verfügung.

#### Variante 1: offene Abfrage

Diese Variante ist durch eine große Offenheit gekennzeichnet und kann in **allen Zielgruppen** auch mit **wenig Zeitaufwand** angewendet werden.

Die offene Themenabfrage eignet sich, wenn grundsätzlich alle politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Themen bearbeitet werden können und es **keine Vorgaben**, bspw. durch ein Curriculum gibt. In dieser Form der Themensammlung sind zunächst einmal alle Themen zugelassen.

Die Abfrage findet in der Regel in **Kleingruppen** statt. In diesen vier- bis sechsköpfigen Gruppen bekommen die Teilnehmenden Fragen, mithilfe derer sie ihre Themensammlung strukturieren können. Dafür ist **M17** dienlich. Die Teilnehmenden notieren jeweils ein Thema auf einer Moderationskarte.

Nachdem die Sammlung in einer **20-minütigen Arbeitsphase** beendet ist, präsentieren die Teilnehmenden ihre Themen im **Plenum** und pinnen die mit

dem Thema beschrifteten Karten an eine Moderationswand, an die Tafel oder legen sie auf den Boden. Anschließend erfolgt eine Strukturierung in Form eines **Themenclusters** (vgl. hierzu **Teil 1/Modul 3/Schritt 2**).

#### Variante 2: Sozialraumerkundung

Diese Variante bietet sich bei Gruppen an, die die Bildungsveranstaltung in der Nähe ihres Schul- oder Wohnorts erleben und ihren Sozialraum daher leicht erreichen können. Sie eignet sich durch die methodische **Lebensweltorientierung** vor allem für von Ungleichheiten und Bildungsungerechtigkeit betroffenen Gruppen. Denn hier wird der Sozialraum der Jugendlichen als Themenfeld eröffnet, und die Bindung an diesen ermöglicht eine **direkte Wirksamkeitserfahrung**. Dadurch wird bereits eine gewisse örtliche Fokussierung vorgegeben, sodass im Vorfeld (bspw. durch Gespräche mit den Teilnehmenden oder den betreuenden Lehrpersonen) eruiert werden sollte, welche Räume die Jugendlichen nutzen, wo sie sich aufhalten etc. Diese Methode eignet sich im Falle eines außerschulischen Bildungsseminars nur dann, wenn die **Lerngruppe aus der kommunalen Umgebung des Seminarortes** stammt und ein problemloser Transfer möglich ist. Alternativ kann die Sozialraumerkundung auch im Rahmen des vorbereitenden schulischen Unterrichts durchgeführt und dann in das außerschulische Seminar transferiert werden.

Diese Variante ist **am zeitintensivsten**, da der Sozialraum aufgesucht werden muss.

Die Methode folgt der Theorie der **Sozialraumerkundung** nach Ulrich Deinet: Deinet versteht Methoden der Sozialraumerkundung als „sozialräumliche Analyse- und Beteiligungsmethoden“, deren Ziele „Analysen von Sozialräumen, ihrem Verständnis, insbesondere auf der qualitativen Ebene des Erlebens der Menschen“ sind (Deinet 2009: 7). Die beteiligten Akteurinnen und Akteure werden hierbei als Expertinnen oder Experten gesehen, die sich aktiv an der „Artikulation ihrer Empfindungen, Bedürfnisse etc.“ beteiligen (ebd.). Zur Anwendung kommen die Methoden in der Jugendhilfe- und Sozialplanung, wo sie quantitative Daten und klassische Planungsansätze (Bestand, Bedarf, Maßnahmenplanung) komplettieren.

Die Sozialraumerkundung geht auf die „geographische Wende“ in den Kultur- und Sozialwissenschaft-

ten zurück, die sich Mitte der 1990er Jahre vollzog (Reutlinger 2009: 17). In der Sozialen Arbeit wird meist auf Martina Löws „Raumsoziologie“ verwiesen (Löw 2001), die den Prozess der Raumkonstitution in den Mittelpunkt stellt.

### Variante 3: Perfekte Welt/Utopie

Die Methode der *perfekten Welt* ist angelehnt an die **Utopiephase der Zukunftswerkstatt** (siehe Zukunftswerkstatt in **Teil 1/Modul 3 und 4**). Sie eignet sich für eine **eingegrenzte Themenabfrage**, das heißt beispielsweise für den Fall, dass sich die Projektarbeit an einem Thema innerhalb des schulischen Curriculums orientieren soll.

Die Teilnehmenden werden dazu aufgefordert, auf kreative Weise ihre Wünsche und Vorstellungen eines positiven zukünftigen Gesellschaftsentwurfs zu skizzieren, ohne Begrenzungen durch Geld, Macht, Personen oder gesellschaftliche Traditionen zu erfahren. Damit die Teilnehmenden wirklich kreativ werden und ohne die genannten Restriktionen denken können, ist eine entsprechend **lockere Atmosphäre** für das Gelingen unabdingbar. Dies kann durch entsprechende, der Utopiearbeit vorangestellte **Übungen** wie eine Traum- oder Fantasiereise (siehe unten) oder vorbereitende Warming-ups (z. B. Assoziationsspiel) erreicht werden.

Die Teilnehmenden erhalten sodann den Auftrag, ihre perfekte Welt im Sinne einer **Utopie** auf einem **Plakat** darzustellen und dieses anschließend im **Ple-num** zu präsentieren. Zur Plakatgestaltung eignen sich verschiedene kreative Möglichkeiten (malen, basteln, beschriften). Als Bastelmaterialien sind Zeitschriften, Werbeanzeigen, politische Magazine, Tageszeitungen usw. zu empfehlen.

Bei jüngeren und von Bildungsungerechtigkeit und Ungleichheiten betroffenen Lerngruppen bietet es sich an, die *perfekte Welt* an den Lebensraum der Jugendlichen zu knüpfen. Sie erhalten dann den Auftrag, die *perfekte Welt* in ihrer Stadt/Kommune zu entwerfen, bspw. unter der Überschrift *Heppenheim 2040*.

Als besonders ergiebig hat sich die Methode für das Themengebiet *Umwelt(-schutz)/Klima(-schutz)* erwiesen. Die von den Teilnehmenden zu gestaltende *perfekte Welt* ist dann zu verstehen als eine *perfekte Umwelt*, in deren Mittelpunkt die Frage steht, wie Menschen in Zukunft mit oder gegen die Umwelt leben. Dies kann mithilfe von **M23** und mit Bezug zu

den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen (UN) geschehen.

Informationen zu den SDGs sind unter anderem auf folgenden offiziellen Seiten zu finden:

<https://sdgs.un.org/goals> (Englisch)

<https://www.2030agenda.de/de>

### Variante 4: Nach Schulthemen

Diese Variante bietet sich an, wenn Referentinnen und Referenten sowie Lehrerinnen und Lehrer sich darauf geeinigt haben, das Projekt eng **an den Schulunterricht** bspw. im Fach Sozialkunde/Sozialwissenschaften/Politik & Wirtschaft o. Ä. **anzukoppeln**. Dabei gilt es zu beachten, dass einige der Prämissen, die in der Einleitung beschrieben wurden, durch die fehlende radikale Subjektorientierung weniger zum Zuge kommen. Aber auch in dieser Variante können subjektorientierte Freiräume eröffnet werden (Auswahl von Themen bzw. Konflikten innerhalb des Lehrplanthemas durch die Teilnehmenden).

Die Variante bietet sich zudem an, wenn im Schulunterricht nur **wenig zeitliche Ressourcen** zur Beschäftigung mit *lehrplanfremden* Themen zur Verfügung stehen und einzelne Schwerpunkte des schulischen Curriculums durch extra-curriculare Aktivitäten vertieft werden sollen.

Bei der Verortung des außerschulischen Projektes im Curriculum sollte schon von langer Hand darauf geachtet werden, welche Themen durch ein hohes Maß an Lebensweltbezug und/oder Aktualität besonders geeignet sind: So eignet sich ein Thema wie *Nachhaltige Wirtschaftsweisen* bspw. um einiges besser für eine aktionsorientierte Auseinandersetzung als das Thema *politisches System*; das Projekt sollte also in zeitlicher Nähe zum lebensweltlicheren und für die Teilnehmenden interessanteren Thema verortet werden. Erfahrungsgemäß greifen die Teilnehmenden solche Inhalte dankbar und interessiert auf.

Generell eignet sich in Kooperationsprojekten von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern vor allem ein konfliktorientierter Unterricht im Vorfeld der **Module 1 bis 4**, um schließlich in den Modulen vertiefend aufgegriffen zu werden.

Ähnlich der Analyse aktueller politischer Konflikte (vgl. **Teil 1/Modul 1/Variante 2 und Modul 4/Variante 2**) geht es hier darum, einen Konflikt kategoriengeleitet mithilfe politischer Fragen zu analysie-

ren. Wenn dies geschieht, kann im Anschluss daran die Frage gestellt werden, ob und wie man sich in den politischen Konflikt einmischen und engagieren möchte.

Das Andocken an Schulthemen kann auch mit der **Variante 3: Perfekte Welt/Utopie** erreicht werden, wenn das Thema sich dazu eignet. Dies ist vor allem bei den Themengebieten Umwelt(-schutz)/Klima(-schutz), Themen der sozialen Gerechtigkeit oder in bestimmten Bereichen von Kommunalpolitik der Fall.

Das Erkennen der eigenen Interessen sowie eine politische Urteilsbildung in dem behandelten Konflikt sollten im Zentrum stehen: „Was hat der behandelte Konflikt mit mir zu tun?“ sollte daher eine der Leitfragen sein. Insofern muss diese Variante in enger Verbindung mit **Modul 3** gelesen werden.

### Allgemeiner Hinweis: Wie viele Themen kann und will ich betreuen?

Es ist wichtig, dass die betreuenden Lehrer/-innen und/oder außerschulischen Referentinnen und Referenten vor der Themenfindung für sich selbst, aber auch gemeinsam im Team und/oder in Absprache mit der Lerngruppe festlegen, ob alle Teilnehmenden an einem gemeinsamen Thema arbeiten sollen oder ob es möglich ist, dass mehrere Themen parallel bearbeitet werden. In der Regel ist die Betreuung mehrerer Themen aufwendiger, und vor allem in Kooperationsprojekten treten bei der Überführung aus den außerschulischen Bildungsseminaren in die Schule Betreuungsprobleme auf. Zudem hat die Planung *einer* gemeinsamen Aktion durch die gesamte Lerngruppe mehr Chancen auf Verwirklichung.

Demgegenüber steht die Ermöglichung einer *radikalen* Orientierung an den Interessen der Teilnehmenden, wenn diese mehrere Themen wählen können. Bei der Entscheidung für die Bearbeitung *eines* Themas ist es jedoch möglich, den Teilnehmenden die Chance zu geben, innerhalb des Themas diejenigen Aspekte zu behandeln, die sie besonders interessieren.

Die Fokussierung auf *ein* Thema kann zudem die Anknüpfungsfähigkeit an den Unterricht erleichtern. Dabei ist es wichtig, die Themenfindung entsprechend zu steuern, d.h. in den Arbeitsaufträgen, bei der Moderation etc. das Oberthema zu benennen (vgl. etwa **Variante 3** mit dem Fallbeispiel *Umwelt*).

### Schritt 1 Was ist mir wichtig?

Die Referentinnen und Referenten oder Lehrerinnen und Lehrer teilen den Teilnehmenden jeweils eine Kopie des Arbeitsblatts **M16** *Checkliste: Was interessiert dich eigentlich wirklich?* aus und führen in die Methode ein. Zunächst werden die Teilnehmenden dazu eingeladen, sich allein oder zu zweit mit den Fragen auf dem Arbeitsblatt zu beschäftigen, die auf subjektive Wichtigkeiten, Interessen und Erfahrungen zielen, und diese allein oder im Dialog jeweils individuell zu beantworten. Die Leitung weist darauf hin, dass die Beantwortung anonym erfolgt und es keine richtigen oder falschen Antworten im Sinne einer Überprüfung gibt.

Im Anschluss kommen die Teilnehmenden im Plenum zusammen. Sofern die Teilnehmenden dazu bereit sind, stellen sie ihre Antworten auf die Fragen aus **M16** vor.

Die Referentinnen und Referenten oder Lehrerinnen und Lehrer können nach Rückmeldungen fragen, z. B. mit folgenden Fragen:

- Welche Fragen konntet ihr leicht beantworten, welche nicht so leicht?
- Über welche Fragen macht ihr euch sowieso regelmäßig Gedanken, was habt ihr euch in dieser Form noch nie gefragt?
- Sind euch schon Konflikte oder Probleme aufgefallen, die wir im Rahmen dieses Projektes angehen oder bearbeiten könnten?

Falls diese letzte Frage mit „Ja“ beantwortet wird und bereits Konflikte oder Probleme artikuliert werden, steht es den Referentinnen und Referenten oder Lehrerinnen und Lehrern frei, diese bereits festzuhalten, indem die Probleme/Konflikte auf einem Poster, einer Moderationskarte o. Ä. notiert werden. Die Konflikte können in Schritt 2 nochmals aufgegriffen werden.

Die Abfrage kann **alternativ** auch auf **Plakaten** geschehen, indem die Fragen aus **M16** jeweils auf ein Plakat geschrieben werden und die Teilnehmenden mit Stiften bei einem **Gallery Walk** die Fragen auf den Plakaten beantworten. In diesem Fall ist die Anonymität nicht mehr gewährleistet.

### Schritt 2 Themenfindung

#### Variante 1 Offene Abfrage

Es geht nun um die Definition eines Themas, auf dessen Grundlage schließlich entschieden werden soll, ob eine politische Aktivität zur Planung und Realisierung kommt.

Die Teilnehmenden werden in **Kleingruppen** von **vier bis sechs Personen** aufgeteilt.

Als Arbeitsanweisung erhalten die Gruppen entweder **M17** oder **M18** (zur Wahl zwischen den beiden alternativen Frageformen siehe Moderationshinweise unten). Sie notieren jeweils ein Thema auf einer Moderationskarte. Die Anzahl der Themen pro Gruppe ist nicht begrenzt.

Die Kleingruppen erhalten **20 Minuten** Zeit.

Danach kommen alle wieder im **Plenum** zusammen und stellen ihre Ergebnisse vor. Sie pinnen dazu die mit dem Thema beschrifteten Karten an eine Moderationswand, kleben diese an die Tafel oder legen sie auf den Boden.

Danach wird gemeinsam eine Strukturierung in Form eines **Themenclusters** vorgenommen (vgl. hierzu **Teil 1 / Modul 3 / Schritt 2**).

### Moderationshinweise

Zur Eingrenzung der Themenvielfalt hat es sich als sinnvoll erwiesen, den Teilnehmenden in der Kleingruppenarbeit mitzuteilen, dass sie sich am Ende ihrer Sammlung auf die drei bis fünf Themen einigen sollen, die ihnen am wichtigsten sind.

Bei der Vorstellung der Themen sollten die Teilnehmenden kurz einige einführende Worte zu dem jeweiligen Thema sagen und ihre Wahl sowie die subjektive Wichtigkeit begründen. Zudem ist der Hinweis wichtig, dass bei ähnlichen Themen, die mit dem Thema beschrifteten Moderationskarten zusammengepinnt/-gelegt werden.

Die in **M18** zusammengetragenen Fragen zielen auf eine Themensammlung ab, die u. a. Themen aus dem schulischen Politikunterricht aufgreift. Daher eignen sie sich besonders, wenn im Schulunterricht an den

Themen weitergearbeitet werden soll. Allerdings kann hier ein Andocken an die Schulthemen nicht *vorangesehen* oder *geplant* werden. Diese Alternative schafft jedoch die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden bei Bedarf und Interesse Schulthemen weiterbehandeln.

#### Variante 2 Sozialraum- erkundung

Zum Einstieg in diese Methode ist es sinnvoll, eine Landkarte oder einen Stadtplan des Gebiets, in dem die Sozialraumerkundung stattfindet, aufzuhängen oder als Kopie auszuteilen. Unter Umständen kann es hilfreich sein, zuvor Gebiete in dieser Karte festzulegen und einzugrenzen, bspw. wenn die Schule mit ihrem Umfeld oder andere lokale Bereiche in jedem Fall erkundet werden sollen.

Die Teilnehmenden können bereits in dieser Einstiegsphase erste Vorannahmen äußern, bspw. mithilfe der **Nadelmethode** (Graupner u. a. 2010): Dazu pinnen die Teilnehmenden grüne und rote Nadeln in die Ortspläne, wobei *grün* für „Hier gefällt es uns gut!“ steht und *rot* für „Hier muss sich etwas ändern!“.

Anschließend können erste Ideen zur Veränderung für die Orte ausgetauscht werden. Zudem können aus dieser Arbeit heraus Beobachtungsleitfäden und -fragen erstellt werden. Exemplarisch sind diese aufbereitet in **M19**.

Die Teilnehmenden sollen dazu angehalten werden, die gewohnte Umgebung einmal *mit anderen Augen* zu betrachten: So sind sie aufgefordert, auch alltägliche und gewohnte Strukturen zu hinterfragen und tiefergehende *Blicke hinter die Kulissen* zu wagen, z. B. mit folgenden Hinweisen, die die Sozialraumerkundung einleiten:

- Sicher seid ihr hier im Alltag oft unterwegs. Lasst euch heute mehr Zeit dabei und eure Blicke schweifen!
- Wie wäre es, wenn ihr gerade erst hierhergezogen seid und diesen Ort zum ersten Mal betretet?

#### Erkundung:

Die konkrete Sozialraumerkundung findet außerhalb des Schul- oder Seminarraumes in dem zu erkun-

denden Umfeld statt. Hierfür gibt es verschiedene Möglichkeiten.

#### **Möglichkeit: Analyse des Sozialraumes**

**M20:** *Checkliste – Wir erkunden unsere Umgebung!* ermöglicht eine ausführliche Analyse des Sozialraumes. Dies schließt Ortsbegehungen ein.

#### **Möglichkeit: Stadtteilbegehung**

Die Stadtteilbegehung fokussiert die subjektive Wahrnehmung von Orten im Stadtteil der Teilnehmenden. Leitfragen finden sich aufbereitet in **M21**.

#### **Möglichkeit: Erkundung der Schule als Sozialraum**

In Anlehnung an Grimm und Deinet (2009: 147) zeichnen und bewerten die Teilnehmenden ihre Schulräume nach dem Motto: Wie wohl fühle ich mich in den Räumen meiner Schule? (**M22**)

Die Teilnehmenden visualisieren anhand von **drei Farben**, wie sie sich in den Schulräumen fühlen, z. B.

**Blau = hohes Wohlbefinden**

**Rot = meide ich, da bin ich ungerne,  
fühle mich dort nicht wohl**

**Grün = kenne ich noch gar nicht**

Die Lehrkraft kann einen vorgefertigten Umrissplan bereitstellen oder die Teilnehmenden frei zeichnen lassen. Ziele und Leitfragen finden sich in **M22**.

#### **Möglichkeit: Fotografie**

Bei dieser Version der Sozialraumerkundung können die Teilnehmenden die Erfahrungen und Eindrücke fotografisch festhalten. So können z. B. Smartphones und soziale Medien in die Sozialraumerkundung eingebunden werden, was den Lebensweltbezug und die Identifikation der Jugendlichen mit dem Thema erhöht. Allerdings setzt das eine gewisse Medienkompetenz voraus. Zudem sind gemeinsam Regeln aufzustellen, die beim Fotografieren beachtet werden sollen.

#### **Auswertung:**

Im Anschluss an die Sozialraumerkundung geht es darum, aus den Beobachtungen der Teilnehmenden Themen zu filtern. Dafür bieten sich vor allem die identifizierten Kritikpunkte an, wenn die Teilnehmenden an Orten Defizite festgestellt haben.

Mithilfe der jeweiligen Fragebögen lassen sich die Antworten strukturiert sammeln und festhalten – bspw. auf Flipcharts oder auf den zuvor schon erwähnten (Stadt-)Plänen des Sozialraumes.

So können **Themenblöcke** gebildet werden, z. B. wenn immer wieder fehlende Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche beobachtet werden. Idealerweise lassen sich so zum Ende dieser Variante ein oder mehrere Kritikpunkte – z. B. fehlendes Jugendzentrum in der Kommune, fehlende Sitzgelegenheiten an öffentlichen Plätzen, fehlende Sportgeräte auf dem Schulhof usw. – definieren, aus denen wiederum Themencluster gebildet werden, denen sich die Teilnehmenden zur Weiterarbeit zuordnen können.

#### **Moderationshinweise**

Für eine erfolgreiche Sozialraumerkundung ist es wichtig, einen persönlichen Bezug zu den Teilnehmenden und ein ehrliches Interesse an deren Lebenswelt herzustellen. Die Moderation sollte daher einen Transfer vom schulischen oder außerschulischen Setting zum Sozialraum der Jugendlichen anstreben.

Die Methode der Sozialraumerkundung schafft ein Problembewusstsein, das vor allem von Bildungsbenachteiligung und weiteren Ungleichheiten betroffene Lerngruppen unterstützt. Jugendlichen mit einer entsprechenden Sozialisation definieren sich oftmals nicht als *politische Menschen*. Daher helfen ihnen entsprechende Ansätze, politische Themen und Ansatzpunkte zu formulieren.

Ein Teilnehmender einer Berufsvorbereitungsklasse betonte bspw., dass die Methode der Sozialraumorientierung es ihm erlaubte, Dinge „von einer andere Seite mal [zu] betrachten“, was dazu geführt habe, dass „einem so viel auf[-fällt]“. So sei es ihm möglich gewesen, zu „sehen, was eigentlich so schief läuft“.

Die Wahrnehmung für Probleme im Alltag, die auf politische Entscheidungen zurückzuführen sind, ist ohne pädagogisch-didaktische Anleitung weniger geschärft, sie muss hier erst pädagogisch-methodisch hergestellt werden.

### Variante 3

Perfekte  
Welt/Utopie

Am Beginn dieser Variante steht eine Einführung sowie Anmoderation durch die Seminarleitung. Dies kann auf verschiedene Art und Weise geschehen, dient vor allem der Konzentration der Teilnehmenden auf den Blick in die Zukunft und kann noch einmal den thematischen Fokus verstärken.

Eine Möglichkeit zum **Einstieg** ist die **Traumreise** – die idealerweise durch eine Pause oder ein Warming-up vom vorhergehenden **Schritt 1** getrennt wird, um eine gedankliche Distanz zu den möglicherweise komplexen Themen herzustellen –, die im vorausgegangenen Schritt erarbeitet wurden. Die Moderation bittet dabei die Teilnehmenden, ihre Augen zu schließen, die folgenden Impulse auf sich wirken zu lassen und sich erste Gedanken zu einem perfekten Gesellschaftsentwurf zu machen. Falls klar ist, dass die Projektarbeit einen bestimmten thematischen Fokus haben soll, können diese Impulse bereits in Bezug dazu gesetzt werden.

Für den Themenbereich *Umwelt(-schutz)/Klima(-schutz)* können verschiedene Fragen aus **M23** als Einstieg in die Traumreise genutzt werden, um die Gedanken und die Fantasie der Teilnehmenden anzuregen. In **M24** ist ein Beispiel skizziert, wie sich an das Thema *Umwelt(-schutz)/Klima(-schutz)* anschließen lässt, wenn das Thema in der Schule behandelt wird und in dem Projekt aufgegriffen werden soll. **M24** bietet erste Fragen, die die Moderation in einen Text verwandeln muss. Dies kann spontan und erzählend geschehen, indem die Moderation die Fragen aufgreift und in eine Erzählung einwebt: „Stellt euch vor, ihr lebt im Jahr 2042, ihr seid 36 Jahre alt ...“.

Für den Themenbereich *Arbeit und Sozialstaat* sind die Fragen ebenso als Beispiel in **M24** angepasst.

Wenn sich die Teilnehmenden im Rahmen des Projektes mit Räumen, Rückzugsorten und Gestaltungsmöglichkeiten für Jugendliche beschäftigen, können die Fragen aus der Sozialraumerkundung (**Modul 2 / Schritt 2 / Variante 2**) verwendet werden. Auch hier gilt wie oben: Die Moderation muss die Fragen aufgreifen und selbstständig in eine Erzählung einweben.

Danach werden die Teilnehmenden in **Kleingruppen** zu jeweils drei bis sechs Personen eingeteilt oder können sich selbstständig zu Gruppen zusammenschließen. Das Kreativmaterial liegt zur Mitnahme oder bereits an den verschiedenen Arbeitsorten für die Kleingruppen bereit. Die Gruppen können in Seminarräumen, in ruhigen Ecken des Tagungsortes oder im Freien arbeiten und bekommen **30 bis 60 Minuten** Zeit, um ihre *perfekte Welt* zu erarbeiten. Die Seminarleitung sollte zu Beginn sowie etwa zur Hälfte der Arbeitszeit alle Kleingruppen aufsuchen, um nach Unklarheiten zu fragen und auf den utopischen, kreativen Charakter der Methode hinzuweisen; wichtige Regeln für die Phase finden sich in **M25**.

Die Utopie soll lebendig entwickelt und in verschiedenen Formen vorgestellt werden, etwa als Theaterstück, Inszenierung, Podiumsdiskussion, Kunstwerk usw.

Nach der Kleingruppenphase kommen alle Teilnehmenden im **Plenum** zusammen, um die jeweiligen Ergebnisse zu präsentieren. Anschließend sollten zunächst inhaltliche Fragen geklärt werden, bevor die Lehrerinnen und Lehrer bzw. Referentinnen und Referenten die gesamte Lerngruppe fragen, welche Ideen, Konzepte oder Ansätze besonders wichtig oder beeindruckend sind. Diese Bewertung kann bspw. mithilfe der Vergabe von Punkten geschehen. Dabei können die Teilnehmenden Punkte auf die Ideen, Konzepte und Ansätze verteilen, sodass eine Gewichtung deutlich wird.

An dieser Stelle wechselt die Zukunftswerkstatt von der Utopie- in die Realisierungsphase; eine Anpassung, die hier in lockerer Anlehnung an die *offizielle* Methode vorgenommen wird.

Die gewichteten Ideen, Konzepte oder Ansätze werden auf **Moderationskarten** geschrieben und damit **verschlagnwortet**. Die Moderationskarten können in den Raum gelegt oder an einer Pinnwand gesammelt werden. Anschließend ist eine Zusammenfassung der Schlagworte möglich, indem nach **Kategorien oder Themen geclustert** wird, die wiederum im Raum oder auf der Pinnwand in Themen-/Kategorienblöcken angeordnet werden. Somit entsteht nach und nach die gemeinsame Wunschvorstellung nach einer Gesellschaftsordnung, die von den Teilnehmenden als *perfekt* empfunden wird.

## Moderationshinweise

Im Zentrum dieser Variante steht die Utopiephase einer Zukunftswerkstatt und, im Anschluss daran, die gemeinsame Untersuchung der Frage, ob die entwickelte utopisch-positive Gesellschaftsordnung realistisch erreichbar ist und – falls nicht – welche realen Probleme deren Verwirklichung im Weg stehen. Letzteres geschieht, wenn die utopischen Fantasien im Plenum präsentiert und besprochen werden. Durch gezieltes Nachfragen der Seminarleitung werden aus den positiven Entwürfen gemeinsam konkrete politische Probleme erarbeitet, die auf Moderationskarten festgehalten werden und als Basis für die weitere Beschäftigung dienen.

### Variante 4

Nach Schulthemen

Für diese Variante ist eine weniger methodische als eher organisatorische sowie inhaltliche Absprache zwischen außerschulischen Referentinnen wie Referenten und Lehrkräften notwendig. Im Idealfall findet eine frühzeitige Klärung darüber statt, ob und

welche curricularen Themen genug Potenzial für eine konfliktorientierte Analyse im Schulunterricht und die Entwicklung entsprechender politischer Aktionen im außerschulischen Seminar bieten. So können Zeit und Ort des Seminars besser im Schuljahr verortet werden, um eine gute inhaltliche Anbindung zwischen schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen zu gewährleisten.

Als konkrete praktische Vorgehensweise können die Teilnehmenden bereits im Unterricht oder im vorbereitenden Schulbesuch gefragt werden, welche curricularen Themen sie vertieft behandeln möchten, zu welchen Themen sie aktiv werden würden oder vielleicht schon Erfahrungen gesammelt haben. Diese Abfrage kann methodisch auch als Schreibgespräch (siehe bpb Methoden-Kiste Nr. 11: *Schreibgespräch*) durchgeführt und später moderierend zusammengeführt werden.

## Moderationshinweise

Die Moderation sollte darauf achten, weniger eine theoretische als eine praktische Herangehensweise zu nutzen, um die Teilnehmenden aus ihren gewohnten schulischen Arbeitsweisen zu locken.



# Teil 2 | 3

## Was steckt dahinter?

**Modul 1**  
Was ist politisch?

Variante 1  
Entscheidungsspiel

Variante 2  
Politik im Alltag

Variante 3  
Politik und Popmusik

Variante 4  
Definition und Zitate

**Modul 2**  
Es geht um mich!

Schritt 1  
Was ist mir wichtig?

Schritt 2  
Themenfindung

Variante 1  
Offene Abfrage

Variante 2  
Sozialraum-  
erkundung

Variante 3  
Perfekte Welt / Utopie

Variante 4  
Nach Schulthemen

**Modul 3**  
Was steckt dahinter?

Schritt 1  
Leitfragen inhaltlich

Schritt 2  
Gespräche

Zusatzinheit  
Medientraining

Zusatzinheit  
Gruppen-  
organisation

**Modul 4**  
Was machen wir jetzt?

Schritt 1  
Reflexion Formen

Schritt 2  
Planung Aktivität

Schritt 3  
Gespräche

Variante 1  
Bilder

Variante 1  
Projektplan

Variante 2  
Videos

Variante 2  
Spannungsbogen

Variante 3  
Internetseiten

### Politische Aktivität

**Modul 5**  
Reflexion

Schritt 1  
Zeitstrahl

Schritt 2  
Reflexion Formen

Schritt 3  
Reflexion  
Zusammenarbeit

Schritt 4  
Wie geht's weiter?

Variante 1  
Leitfragen

Variante 1  
Arbeitsblatt

Variante 2  
Entscheidungsspiel

Variante 2  
Rolle im Team

## Kontext | Ziel | Material | Zeit

Die Teilnehmenden haben zunächst ihren Politikbegriff reflektiert (**Modul 1**) und sich anschließend auf die Behandlung eines Themas oder Konfliktes bzw. auf einen Schwerpunkt in einem vorgegebenen Thema oder Konflikt geeinigt (**Modul 2**).

### Was soll am Ende stehen?

Im Zentrum dieses Moduls steht die inhaltliche Arbeit am gewählten Thema oder Konflikt bzw. Themenbereich oder Konfliktbereich (zum Konfliktbegriff siehe erweiternd auch **Teil 1 / Modul 3 / Schritt 2**), d. h. die politikdidaktisch angeleitete Analyse des politischen Themas oder Konfliktes, in das die Teilnehmenden intervenieren wollen. Die Teilnehmenden sollen mithilfe einer solchen Analyse auf die Ebene der Strukturen vordringen, die dem Thema oder Konflikt zugrunde liegen. Dies ist unbedingt notwendig, damit die Planung der politischen Aktivitäten auch an den zentralen Stellen ansetzen kann. Um politisch handeln zu können, benötigt es strukturelles politisches Wissen zu dem Thema oder Konflikt, u. a. um sprechfähig gegenüber politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern oder möglichen Verbündeten zu sein. Die zentralen Leitfragen dieser Phase, die am Ende erarbeitet sein sollten, sind daher: *Welche politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen liegen dem Thema/Konflikt zugrunde? Was steckt hinter dem Thema bzw. dem identifizierten Konflikt?*

Ziel dieser Einheit ist es, dass die Teilnehmenden möglichst selbstbestimmt und begleitet von den Referentinnen und Referenten (wie Lehrkräften) relevante Inhalte erarbeiten und sich Wissen aneignen. Sie selbst sollen die Subjekte des Bildungs-, Lern- und Arbeitsprozesses sein. Dazu ist es u. a. auch notwendig, Zuständigkeiten sowie Akteurinnen und Akteure, die in dem von den Teilnehmenden

gewählten Themenbereich oder Konflikt zentral sind, zu recherchieren und zu erarbeiten. So können die Teilnehmenden in der anschließenden Planung der Aktivität auf dieses Wissen zurückgreifen.

Im **Modul 2** werden Materialien aufgearbeitet, um Gespräche mit Akteurinnen und Akteuren zu führen. Dies ist zum einen hilfreich für die Informationsbeschaffung, zum anderen um Verbündete zu eruieren und zu gewinnen sowie Möglichkeiten zu erschließen, mit der eigenen Aktivität im Diskurs und an der politisch-gesellschaftlichen Realität anzuknüpfen.

Die Teilnehmenden sollen zudem Fähigkeiten im Umgang mit Medien und in der Zusammenarbeit in Gruppen (weiter-)entwickeln.

## Material und Zeit

### Schritt 1

**Insgesamt:** ca. **2 Zeitstunden**  
**M26, M27, M28 und M29**

### Schritt 2

Vorbereitung: 30 Minuten  
Durchführung: 60 Minuten  
Nachbereitung: 45 Minuten  
**Insgesamt: 2 Zeitstunden 15 Minuten**

Falls die Gespräche an externen Orten stattfinden, muss außerdem ein Zeitfenster für den Transfer der Teilnehmenden eingeplant werden.

*Informationen zu den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern, Notizzmöglichkeiten (jeweils Papier und Stift) für die Teilnehmenden.*

### Zusatzeinheit 1 (Medientraining)

**Insgesamt: 60 Minuten – 2 Zeitstunden**  
**M30, M31 und M32**

### Zusatzeinheit 2 (Gruppenorganisation)

**Insgesamt: ca. 30 Minuten**  
**M33 und M34**

## Vorgehen (Varianten)

### Schritt 1: Inhaltliche Analyse anhand von Leitfragen

Um politische Aktivitäten als Intervention in den politischen Diskurs zu planen, müssen die Teilnehmenden diesen Diskurs inhaltlich durchdringen. Dazu gehört, dass sie sich **politisches Wissen aneignen**. Die Hintergründe des politischen Themas oder Konfliktes müssen analysiert werden, relevante Interessengruppen und Interessengegensätze müssen ge- und erkannt werden, die rechtliche Lage zu dem Sachverhalt muss recherchiert werden usw.

Dieser Schritt zielt darauf ab, *zu verstehen* und noch nicht *zu planen*. Die Aneignung von politischem Wissen ist die Vorstufe zur politischen Urteilsbildung und zu politischer Aktivität. Nur wer weiß, wie Sachverhalte und Konflikte strukturiert sind, was sie kennzeichnet usw., kann auch adäquat in diese Konflikte intervenieren. Daher analysieren die Teilnehmenden ihr ausgewähltes Thema oder ihren ausgewählten Konflikt in diesem Schritt mithilfe von Leitfragen, die ihnen auf Arbeitsblättern zur Verfügung gestellt werden.

### Schritt 2: Gespräch mit Akteurinnen und Akteuren

Sind die Themen und Konflikte sowie die Interessen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure zunächst einmal in **Schritt 1** recherchiert und analysiert worden, ist es sinnvoll, mit relevanten Personen ins Gespräch zu kommen. Der Grund dafür besteht darin, dass involvierte Akteurinnen und Akteure als Expertinnen und Experten in ihrem Gebiet angesehen werden können und über Wissen verfügen, das die Analysen erweitert.

Die Gespräche mit Akteurinnen und Akteuren finden also für einen speziellen Bedarf statt, z. B. wenn bestimmte Sachlagen erfragt werden müssen, um Wissen über personelle, institutionelle oder gesellschaftliche Aufgabenverteilungen und Zuständigkeiten einzuholen. Gespräche im Sinne der Partizipation (Artikulation des Urteils) und der konkreten Planung der Aktivität, werden in **Modul 4** durchgeführt. In diesem Schritt geht es v. a. um die Erweiterung der Inhaltsebene zu der Frage: *Was müssen wir wissen? Wen oder was müssen wir kennen, um das Thema oder den Konflikt analysieren zu können?*

### Optionale Zusatzeinheiten

Ergänzend zu den **Schritten 1** und **2** sind in diesem Modul die **Zusatzeinheiten 1** und **2** ausgearbeitet, die nach Bedarf eingesetzt werden können. Diese Zusatzeinheiten zielen nicht direkt auf die Behandlung des konkreten Themas oder Konfliktes ab, sondern sind auf einer **Metaebene** angesiedelt und Voraussetzung für eine reflektierte Auseinandersetzung mit politischen Themen und Konflikten.

Schätzen Lehrerinnen und Lehrer sowie Referentinnen und Referenten die Lerngruppe so ein, dass Bedarf in den Bereichen *Umgang mit Medien* sowie *Organisation von Gruppenzusammenarbeit* besteht, sind diese Einheiten erforderlich.

#### Zusatzeinheit 1: Medientraining

Bei Zusatzeinheit 1 handelt es sich um ein *Medientraining* für die Teilnehmenden, damit sie kritisch und selbstständig recherchieren können. Dabei erarbeiten sie Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Internetseiten und können diese später eigenständig anwenden. Für eine möglichst autonome Projektarbeit der Jugendlichen ist es wichtig, dass sie nicht nur wissen, wie sie bestimmte Informationen im Internet suchen, sondern vor allem, wie sie seriöse Beiträge von unglaubwürdigen unterscheiden können, sodass sie sich ein möglichst realistisches Bild von politischen Sachverhalten verschaffen können.

#### Zusatzeinheit 2: Gruppenorganisation

In Zusatzeinheit 2 zur *Gruppenorganisation* werden einführende Aspekte des Projektmanagements behandelt, die bei der Aktivitätsplanung unterstützen sollen.

#### Schritt 1 Leitfragen inhaltlich

Die Teilnehmenden finden sich in **Kleingruppen** zu ihren in **Modul 2** ausgewählten Themen oder Konflikten zusammen und bekommen von den Referentinnen und Referenten und/oder Lehrkräften den **Auftrag**, eine konkrete Eingrenzung des Themas bzw. des Konfliktes vorzunehmen: *Was ist der Kern des Themas oder Konfliktes, in den interveniert werden soll?*

Zunächst sollen die Teilnehmenden den **Kern** ihres Themas oder des Konfliktes schriftlich festhalten. Anschließend sollen sie diesen Kern **analysieren**. Dazu sind in **M26 bis M29 Leitfragen**, sogenannte politische Fragen, ausgearbeitet worden, die politischen Kategorien zugeordnet sind.

Die in den Materialien verfügbaren Kategorien und Leitfragen zur Analyse eines politischen Konfliktes oder Themas sind jeweils für verschiedene Zielgruppen ausgearbeitet worden und sollten von den Referentinnen und Referenten oder Lehrkräften in die Gruppen gegeben werden. Zudem gibt es Material, das stärker die Perspektive der politischen Aktivität zum Zwecke politischer, gesellschaftlicher und/oder ökonomischer Veränderung mithilfe weniger Leitfragen einbezieht. Die Referentinnen und Referenten oder Lehrkräfte haben somit ein breites Spektrum an Material, aus dem sie sich für eines entscheiden sollten. Es empfiehlt sich eine Auswahl abhängig von der Zielgruppe und den Vorerfahrungen sowie dem eigenen Eindruck von der Lerngruppe:

**M26: weniger akademische Sprache**

**M27: alltagssprachlich**

**M28: wissenschaftlich**

**M29: abzielend auf Aktivität und Veränderung**

Die Intention der Konfliktanalyse ist, die strukturellen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Hintergründe sichtbar zu machen und *das Politische* – den politisch-gesellschaftlichen Konflikt – in den Mittelpunkt des Analyse- und damit des Bildungsprozesses zu stellen. Die Analyse dient der Beantwortung des gemeinsam festgelegten *Themas oder Konfliktes*.

Die Referentinnen und Referenten oder Lehrkräfte können, je nach Vorwissen der Teilnehmenden, durch ein Medium (bspw. Text oder Film) *Basiswissen* vermitteln, um die Teilnehmenden auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen.

Innerhalb der Gruppen können die Teilnehmenden wiederum in Untergruppen arbeiten, die jeweils eine der *politischen Kategorien* (Interesse, Recht, Macht etc.) in den Blick nehmen. D.h., einzelne Teilnehmende setzen sich intensiv bspw. mit der Frage der *Interessengruppen* auseinander, andere wiederum mit der Frage nach der aktuellen *rechtlichen Lage* usw.

Nach der Erarbeitungsphase in Kleingruppen **präsentieren** die Teilnehmenden die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit im **Plenum**, sodass alle Teilnehmenden zu den vorher aufgeworfenen Fragen auf dem gleichen Wissensstand sind.

### Moderationshinweise

Es ist wichtig, die Teilnehmenden in ihrem Tatendrang nicht übermäßig zu bremsen. Sinnvolle Wege zur Einführung der Phase können beispielsweise sein:

- das bisherige Engagement der Jugendlichen positiv wertschätzend hervorheben,
- den Jugendlichen das Gefühl vermitteln, dass sie bei der Planung politischer Aktivitäten Unterstützung bekommen (können),
- ihnen aufzeigen, welche nächsten Schritte anstehen (können),
- die Jugendlichen dafür sensibilisieren, dass zwar Probleme auftreten können, diese jedoch lösbar sind.

Bei der Recherche und der inhaltlichen Analyse können oder müssen – je nach Lernstand der Gruppe – die Referentinnen und Referenten oder Lehrkräfte behilflich sein.

Siehe zudem für eine ausführliche Beschreibung der Konfliktanalyse **Teil 1 / Modul 4 / Variante 2**.

### Schritt 2 Gespräche

Zentral für **Schritt 2** ist, dass die Teilnehmenden sich in der Vorbereitung darüber klar werden, was sie von der Akteurin/dem Akteur wissen wollen. Es geht hier v. a. um die Frage der Analyse des Themas oder Konfliktes, dies geschieht also auf einer **Inhaltsebene**. Neben Detailfragen und Einschätzungsfragen können auch generelle Fragen gestellt werden. Die Moderation sollte diese Fragen an die Teilnehmenden herantragen und das Gespräch als Gelegenheit anmoderieren, um bisher fehlendes Wissen zu ergänzen und bei Akteurinnen und Akteuren *abzufragen*:

- *Was müssen wir wissen, um das Thema politisch-strukturell zu verstehen (Bezug zu den Kategorien/Fragen aus Schritt 1)?*
- *Welche Aspekte haben wir evtl. nicht beachtet?*

- Welche Akteurinnen und Akteure, welche Institutionen sind zentral, die wir evtl. noch nicht recherchiert haben?
- Welche Formen der Aktivitäten sind in dem Themenbereich/Konflikt schon erprobt worden?

...

Im **Modul 4** sowie in **Teil 1 / Modul 5 / Schritt 1** werden ebenso Materialien zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Gesprächen mit Akteurinnen und Akteuren vorgestellt, die in **Schritt 2** zum Einsatz kommen können.

Das folgende **Modul 4 / Schritt 3** bietet zahlreiche Hinweise, wie sich entsprechende Gespräche planen lassen, wenn die Schülerinnen und Schüler dadurch neue Impulse zu politischer Aktivität erhalten sollen.

Im **Teil 1 / Modul 5 / Schritt 1** sind alle Aspekte beschrieben, die bei der **Organisation** und **Durchführung** solcher Gespräche beachtet werden müssen.

Auf beide Materialien kann zur Vorbereitung und Durchführung der Gespräche in diesem Schritt zurückgegriffen werden.

#### Zusatzeinheit Medientraining

Je nach Leistungsstand und Vorerfahrungen der Teilnehmenden sollte zu Beginn von **Schritt 2** eine Einheit stehen, in der ein sinnvoller und kritischer Umgang mit Medien eingeübt wird. Dahinter stecken zwei Ziele: Zum einen sollen die Teilnehmenden dazu befähigt werden, durch effiziente Nutzung verschiedener Quellen an die nötigen Informationen zu ihrem Thema zu gelangen, sodass sie später möglichst eigenständig arbeiten können. Zum anderen sollen die Teilnehmenden lernen, Quellen möglichst kritisch zu hinterfragen und nicht allen verfügbaren Informationen Glauben zu schenken. Dies ist insofern besonders notwendig, als die Teilnehmenden die inhaltlichen Recherche- und Analysearbeit möglichst selbstständig durchführen sollen.

### Moderationshinweise

Zum Einstieg in das *Medientraining* ist es wichtig, die Bedeutung guter Recherchearbeit für das gesamte Projekt der Jugendlichen hervorzuheben. Dazu kann die Seminarleitung positive Beispiele aus der eigenen Erfahrung oder dem öffentlichen Diskurs für politisch informierte junge Menschen nennen. Außerdem kann eine Brücke zu den Vorerfahrungen und der Lebenswelt der Jugendlichen gebaut werden.

#### Schritt 1: Entscheidungsspiel/Yes-No-Walk

Im Seminar- oder Klassenraum wird eine **Skala** mit den beiden Aussagen *Stimme zu* und *Stimme nicht zu* vorbereitet, z. B. mit Kreppband am Boden. Die Seminarleitung erläutert den Teilnehmenden die Methode und weist darauf hin, wahrheitsgemäße Antworten zu geben. Die Jugendlichen verteilen sich im Raum und die Seminarleitung verliest jeweils eine Aussage zum Thema Mediennutzung (**M30**), zu denen sich die Jugendlichen auf der Skala **im Raum positionieren** sollen. Wenn alle Teilnehmenden einen Standort eingenommen haben, dienen die Positionierungen als Ausgangspunkt für Diskussionen unter den Teilnehmenden, die die Seminarleitung durch Rückfragen und inhaltliche Ergänzungen anregt (siehe dazu auch **Modul 1 / Variante 1** und bpb Methoden-Kiste Nr. 34).

### Moderationshinweise

Bei dieser Methode können die Teilnehmenden durch gezielte Nachfragen zu Diskussionen angeregt werden. Es ist wichtig darauf zu achten, dass Jugendliche für ihre Positionierungen auf der Skala oder inhaltliche Aussagen **nicht vorgeführt oder stigmatisiert** werden, wenn ihre Meinungen nicht denen der Mehrheit der Gruppe oder der objektiven Wahrheit entsprechen. Außerdem sollte die Seminarleitung in der Lage sein, zu den genannten Medien **ergänzende Hinweise** zu geben, z. B. zur Funktionsweise von Algorithmen, der Veränderung der Medienlandschaft oder der Wirtschaftsweise von Social-Media-Unternehmen.

### Schritt 2: Kriterien zur Glaubwürdigkeit von Internetseiten

Die Teilnehmenden wenden nun das erarbeitete Wissen an, indem sie in Kleingruppen verschiedene Internetseiten vergleichen und mithilfe der erarbeiteten Kriterien beurteilen. Sie entwickeln so eine kritische Einstellung gegenüber Informationen aus dem Internet und können zwischen vertrauenswürdigen und weniger glaubhaften Seiten unterscheiden.

#### Erste Phase:

Die Seminarleitung gibt **Textbeispiele** aus dem analogen Leben aus (fünf Texte stehen in **M31** zur Verfügung) und teilt Kleingruppen zur Bearbeitung der Textbeispiele ein.

Die **Leitfragen** zur Bearbeitung, die auf Flipchart im Raum visualisiert werden sollten, sind:

*Würdet ihr das glauben? Warum? Warum nicht? Was wären Regeln oder Kriterien, nach denen ihr entscheiden könnt, ob das glaubhaft ist? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit etwas glaubhaft ist?*

*Wie könnte man diese Regeln oder Kriterien auf Internetseiten übertragen?*

Die von den Teilnehmenden in **20-30-minütiger Gruppenarbeit** erarbeiteten Kriterien werden auf Moderationskarten gesammelt und durch die Lehrerinnen und Lehrer bzw. Referentinnen und Referenten ergänzt, sofern wichtige Kriterien fehlen. Abschließend wird ein gemeinsames Plakat zur *Glaubwürdigkeit von Internetseiten* erstellt. **M32** hält eine Anregung für die Gestaltung bereit.

#### Zweite Phase:

Anhand von **Beispielseiten** zu einem aktuellen Thema sollen die **Kriterien** nun **angewendet** werden. Dabei werden Internetseiten in seriöse und unseriöse Quellen unterteilt. Anschließend kann die Seminarleitung mit den Jugendlichen besprechen, mit welchen Schwierigkeiten sie bei der Einordnung konfrontiert waren. Hierbei kann zur Sprache kommen, dass auch unseriöse und unwissenschaftliche Seiten teilweise sehr professionell gestaltet sind.

Die durchführenden Personen sollten die zweite Phase immer wieder aktuell vor- und aufbereiten. Je

nach Gruppengröße stellt die Seminarleitung mehrere Internetseiten zur Verfügung und ist sich darüber bewusst, welche als seriös oder unseriös einzuordnen sind. Thematisch sollten die zu bearbeitenden Seiten eine aktuelle Relevanz haben.

Die Seminarleitung teilt die Jugendlichen dazu in **Kleingruppen** zu drei bis fünf Personen ein und gibt den Arbeitsauftrag, die Internetseiten nach den zuvor erarbeiteten Kriterien zu untersuchen und einzuordnen.

Die Teilnehmenden stellen die Ergebnisse in einem abschließenden **Plenum** vor und bekommen Feedback von der Seminarleitung und anderen Teilnehmenden.

Hilfreich für die Kleingruppen können zudem die beiden Arbeitsblätter der bpb Methoden-Kiste Nr. 22 und 23 zur Informationsbeschaffung und zu Tipps für Recherchen im Internet sein.

#### Zusatzinheit

##### Gruppenorganisation

Nach den Erfahrungen des mehrjährigen Modellprojektes tendieren viele Lerngruppen zu einer vor-schnellen, aktionistischen Herangehensweise bei der Vorbereitung ihrer Aktivität, sobald erste Ansätze für politische Aktivitäten bestehen. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung ist es sinnvoll, eine Einheit zu Grundlagen des Projektmanagements und zur Planung der jeweiligen Arbeitsprozesse durchzuführen, bevor die Jugendlichen mit der konkreten Planung ihrer politischen Aktivität(-en) beginnen, um den Gruppen eine Struktur für die weitere Arbeit mitzugeben.

### Schritt 1: Einführung in Grundlagen des Projektmanagements

Zunächst kann die Seminarleitung den Teilnehmenden einen Einblick in Methoden des Projektmanagements geben. Dabei können natürlich nicht alle theoretischen Hintergründe und praktischen Ansätze vermittelt werden. Vielmehr sollen die Teilnehmenden einen Überblick über die einzelnen Phasen und verschiedenen Schritte erhalten, die sie im Rahmen ihrer Aktivität in der darauffolgenden *aktiven Phase* des Projektes durchlaufen können.

Mithilfe eines Plakats oder Handouts wie in **M33** kann die Metapher eines Weges oder Pfades vermittelt werden, auf dem die Teilnehmenden im Rahmen der projektbezogenen Aktivität verschiedene Schritte zurücklegen. Um diese zu konkretisieren, kann die Seminarleitung z. B. folgende Hinweise geben:

#### Projektstart

- Gemeinsame Basis schaffen: Warum machen wir dieses Projekt?
- Ausgangssituation kennen: Was sagen die Fakten? Wer sind die relevanten Personen und Organisationen? (hier kann ein Link zu den vorherigen Schritten in diesem Modul hergestellt werden)

#### Projektplanung

- Zeitplan aufstellen, Meilensteine festlegen
- Projektplan beachten und praktisch umsetzen, ggf. anpassen
- Arbeitsteilung: Kleingruppen einteilen, Kommunikation untereinander beachten!

#### Durchführung

- Projektarbeit steuern und beobachten, ggf. anpassen
- Öffentlichkeitsarbeit nach dem Motto „Tue Gutes und rede darüber!“ (hier kann ein Link zu den Projektzielen hergestellt werden; oftmals wollen Jugendliche mit ihrer Aktivität eine gewisse Öffentlichkeit erreichen oder eine Debatte anstoßen)
- Dokumentation (für finanzielle Förderung oder zur weiteren Projektarbeit)

#### Projektabschluss

- Rückblick auf die geleistete Arbeit: Was haben wir erreicht?
- Auswertung/Evaluation mit möglichst vielen beteiligten Akteurinnen und Akteuren
- Dankeschön für interne und externe Beteiligte

#### Literatur und unterstützende Materialien mit digitalen Tools für die Gruppenarbeit:

- Servicestelle Jugendbeteiligung e. V.: *Handbuch Mit Wissen mitwirken! Das Handbuch für euren Projekterfolg*. 1. Auflage, Dezember 2020. Online abrufbar unter:

[https://www.servicestelle-jugendbeteiligung.de/wp-content/uploads/2021/02/Handbuch-Mit-Wissen-mitwirken\\_2020.pdf](https://www.servicestelle-jugendbeteiligung.de/wp-content/uploads/2021/02/Handbuch-Mit-Wissen-mitwirken_2020.pdf)

(zuletzt abgerufen am 12.04.2023)

- Universität Trier, Zentrum für politische Bildung: Digitale Tools zur demokratischen Partizipation von Schüler\*innen. Online abrufbar unter: [https://mateneen.eu/wp-content/uploads/2020/03/mateneen\\_dt\\_04\\_2020\\_s17-18\\_digitaltools.pdf](https://mateneen.eu/wp-content/uploads/2020/03/mateneen_dt_04_2020_s17-18_digitaltools.pdf) (zuletzt abgerufen am 12.04.2023)

#### Schritt 2: Aufgaben im Team

Dieser Schritt sollte erläutert werden, bevor die Lerngruppe sich erstmals in Kleingruppen aufteilt, um an dezentralen Orten zu verschiedenen Aspekten ihres Themas oder Problems zu recherchieren bzw. zu planen.

Zur Erläuterung einer möglichen Aufgabenverteilung kann die Seminarleitung einen **kurzen Impulsvortrag** im Plenum halten und dabei u.a. die in **M34** und nachfolgend skizzierten Aufgaben innerhalb einer Kleingruppe vorstellen sowie die Aufgaben ggf. innerhalb der Gruppe verteilen. Zur Unterstützung sollten die Rollen auf einem Plakat oder Handout (**M34**) visualisiert werden, sodass die Teilnehmenden eine Übersicht der verschiedenen Aufgaben als Fotografie oder Handout mitnehmen können.

#### Der oder die Moderator/-in ...

- stellt eine Liste mit Themen oder Aufgaben zusammen, die die Kleingruppe erledigen soll.
- moderiert das Gespräch innerhalb der Kleingruppe und achtet dabei auf eine möglichst ausgeglichene Beteiligung aller Jugendlichen sowie die Bearbeitung der o.g. Themen oder Aufgaben.
- hat im Blick, dass alle auf dem gleichen Stand sind.

#### Der oder die Zeitwächter/-in ...

- hat zum einen die aktuelle Uhrzeit im Blick: Sie oder er achtet darauf, wie lange die Kleingruppe bereits mit einer Aufgabe beschäftigt ist, dass die Zeit sinnvoll und effizient eingesetzt ist und wann die Kleingruppen wieder im Plenum zusammenfinden.
- kann zum anderen darauf achten, ob die geplante Aktivität in der zur Verfügung stehenden Zeit (z. B. in sechs Wochen nach Beginn der Aktivität oder

2

bis zum Ende des Schuljahres) geplant, organisiert und durchgeführt werden kann.

3

### **Expertinnen und Experten für Recherche ...**

- werden innerhalb der Kleingruppe zu Ansprechpersonen für das Thema oder Problem bzw. Teilaspekte des übergeordneten Themas.
- achten darauf, dass möglichst viele Informationen sowie Positionen zu diesem Thema oder Problem zusammengetragen werden.

### **Der oder die Protokollant/-in ...**

- sorgt dafür, dass die wichtigsten Ergebnisse der Kleingruppe schriftlich (analog auf Papier oder Plakat, digital am digitalen Endgerät) festgehalten werden.

### **News-Kurier/-in: Kommunikation mit anderen Teilgruppen**

- Diese Aufgabe soll sicherstellen, dass Erkenntnisse einer Kleingruppe, die für andere Kleingruppen ebenfalls relevant sein können, diese anderen Gruppen auch erreichen. Wenn Kleingruppe 1 bei der inhaltlichen Recherche zur Vorbereitung einer Aktivität zum Umweltschutz beispielsweise herausfindet, dass die eigene Schule bereits seit Jahren auf diesem Gebiet aktiv ist und z. B. über ein/-n Klimaschutzbeauftragte/-n verfügt, sollten die weiteren Kleingruppen davon erfahren, um z. B. geeignete Gesprächspartner/-innen zu finden.

# Teil 2 | 4

## Was machen wir jetzt?

**Modul 1**  
Was ist politisch?

Variante 1  
Entscheidungsspiel

Variante 2  
Politik im Alltag

Variante 3  
Politik und Popmusik

Variante 4  
Definition und Zitate

**Modul 2**  
Es geht um mich!

Schritt 1  
Was ist mir wichtig?

Schritt 2  
Themenfindung

Variante 1  
Offene Abfrage

Variante 2  
Sozialraum-  
erkundung

Variante 3  
Perfekte  
Welt / Utopie

Variante 4  
Nach Schulthemen

**Modul 3**  
Was steckt dahinter?

Schritt 1  
Leitfragen  
inhaltlich

Schritt 2  
Gespräche

Zusatzeinheit  
Medientraining

Zusatzeinheit  
Gruppen-  
organisation

**Modul 4**  
Was machen wir jetzt?

Schritt 1  
Reflexion Formen

Schritt 2  
Planung Aktivität

Schritt 3  
Gespräche

Variante 1  
Bilder

Variante 1  
Projektplan

Variante 2  
Videos

Variante 2  
Spannungsbogen

Variante 3  
Internetseiten

**Politische Aktivität**

**Modul 5**  
Reflexion

Schritt 1  
Zeitstrahl

Schritt 2  
Reflexion Formen

Schritt 3  
Reflexion  
Zusammenarbeit

Schritt 4  
Wie geht's weiter?

Variante 1  
Leitfragen

Variante 1  
Arbeitsblatt

Variante 2  
Entscheidungsspiel

Variante 2  
Rolle im Team

## Kontext | Ziel | Material | Zeit

Die Teilnehmenden haben ein Thema, ein Problem oder einen Konflikt bearbeitet, indem sie eine inhaltliche Analyse vorgenommen, Zuständigkeiten sowie relevante Akteurinnen und Akteure geklärt und ggf. bereits mit diesen gesprochen haben. Sie haben sich auf dieser Basis ein Urteil bilden können, um das Problem zu identifizieren, in das sie intervenieren wollen, und sind sich ihrer Ziele bewusst geworden, die sie mit ihrer Aktivität verfolgen. Sie haben zudem erste Fähigkeiten im Umgang mit Medien und der selbstorganisierten Arbeit in Gruppen erworben.

### Was soll am Ende stehen?

In diesem Modul geht es um die konkrete Planung einer Aktivität in dem von den Teilnehmenden bearbeiteten Themenfeld, Problem oder Konflikt. Die Teilnehmenden sollen sich zum einen mit verschiedenen Formen politischer Partizipation auseinandersetzen und sich zum anderen über ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten verständigen. Im Anschluss werden das Vorgehen der eigenen Aktivität geplant und konkrete Schritte auf dem Weg zur politischen Aktivität festgelegt. Das Ergebnis soll eine dezidierte Planung der Aktivität sein, bei der etwa Verantwortlichkeiten, Ansprechpartnerinnen und -partner usw. festgelegt werden. Die Teilnehmenden führen Gespräche mit zentralen Akteurinnen und Akteuren, die sie bei der Aktivität unterstützen oder beraten können. Idealerweise ist die Planung am Ende dieses Moduls so weit fortgeschritten, dass die Aktivität direkt im Anschluss durchgeführt werden kann.

## Material und Zeit

### Schritt 1 Variante 1

**Insgesamt:** ca. **45 Minuten – 1 ½ Zeitstunden**

**M35:** Bilder von Partizipationsformen

**M36:** Skala zur Bewertung von Partizipationsformen

**M37:** Diskussion von Partizipationsformen

- *Kreppband*
- *Papier zur Beschriftung des Koordinatensystems*

### Schritt 1 Variante 2

**Insgesamt:** ca. **45 Minuten – 1 ½ Zeitstunden**

**M38:** Arbeitsblatt zur beispielhaften Analyse von Videos zum Thema politische Partizipation

### Schritt 1 Variante 3

**Insgesamt:** ca. **45 Minuten – 1 ½ Zeitstunden**

**M39:** Text *Machen statt liken: Was passiert, wenn ich selbst politisch aktiv werde?*

**M40:** Leitfragen

### Schritt 2 Variante 1

Für die detaillierte Erstellung eines Projektplans:  
ca. **30 – 60 Minuten**

Sofern die Ergebnisse des Projektplans anschließend in der Gruppe vorgestellt und diskutiert werden sollen: weitere ca. **30 – 60 Minuten**

**Insgesamt:** ca. **30 Minuten – 2 Zeitstunden**

**M41:** Projektplan zur Durchführung einer politischen Aktivität (lang)

**M42:** Projektplan zur Durchführung einer politischen Aktivität (kurz)

### Schritt 2 Variante 2

**Insgesamt:** ca. **30 – 60 Minuten**

**M43:** Arbeitsblatt *Spannungsbogen* des Projektes als Handout oder visualisiert auf einem Plakat

### Schritt 3

Gespräch: **45 – 60 Minuten**

**Insgesamt (mit Vor- und Nachbereitung):**

ca. **2 – 2 ½ Zeitstunden**

**M44:** Checkliste Gesprächsvorbereitung und Gesprächsführung

**M45:** Fragenkatalog zur Reflexion des Gesprächs

## Vorgehen (Varianten)

Das Modul ist in drei aufeinanderfolgenden Schritten aufgebaut:

In **Schritt 1**, bei dem es um die Reflexion möglicher Partizipationsformen zur Planung der eigenen Aktivität geht, kann **Variante 1, 2** oder **3** gewählt werden.

**Schritt 2** betrifft die konkrete Planung der Aktivität mithilfe eines Projektplans (**Variante 1**) oder eines Spannungsbogens (**Variante 2**).

In **Schritt 3** werden Gespräche mit Akteurinnen und Akteuren geführt, die die Teilnehmenden bei der Realisierung der Aktivität unterstützen oder beraten.

### Schritt 1: Reflexion von Partizipationsformen

In diesem Schritt des Moduls steht das Kennenlernen verschiedener Partizipationsformen im Mittelpunkt, die teilweise bereits bei der Reflexion des eigenen Politikbegriffes in **Modul 1** zur Sprache gekommen sind. Des Weiteren wird die Frage behandelt, inwiefern verschiedene Partizipationsformen für die Teilnehmenden selbst und deren Aktivität infrage kämen und mit ihren Zielen kompatibel sind.

#### Variante 1: Zugang zu Partizipationsformen über Bilder

In dieser Variante werden die Partizipationsformen hinsichtlich ihres politischen Gehaltes bewertet und reflektiert, inwiefern diese auch für das eigene Handeln vorstellbar wären.

Die Teilnehmenden erforschen zunächst die Partizipationsformen und ordnen sich einer zu, die sie besonders interessant finden, um sich anschließend in einer Kleingruppe intensiver mit dieser Form auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse werden schließlich im Plenum vorgestellt und diskutiert.

#### Variante 2: Zugang zu Partizipationsformen über Videos

In dieser Variante werden verschiedene Partizipationsformen anhand von Videos vorgestellt, die z. B. in den Mediatheken der bpb oder des öffentlich-rechtlichen Rundfunks aufgerufen werden können. Dadurch sollen die Teilnehmenden einen Überblick über mögliche Formen ihrer politischen Aktivität erhalten. Ähnlich der **Variante 1** ordnen sich die Teilnehmenden einer Partizipationsform zu, die sie

besonders interessant finden, um sich anschließend in einer Kleingruppe intensiver mit dieser Form auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse werden anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert.

#### Variante 3: Zugang zu Partizipation über das Internet

Das Internet und Soziale Medien bieten unzählige Möglichkeiten, sich zu den verschiedensten Themen und Projekten politisch oder sozial zu engagieren. Da sowohl Internet als auch Soziale Medien zu den Lebenswelten der meist jugendlichen Teilnehmenden gehören, liegt der Fokus dieser Einheit auf dem Kennenlernen von Beteiligungsmöglichkeiten, die online-gestützt sind oder komplett im digitalen Raum stattfinden. Wie in den anderen Varianten ordnen sich die Teilnehmenden einer Partizipationsform zu, die sie besonders spannend finden, um sich anschließend in einer Kleingruppe intensiver mit dieser Form auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse werden schließlich im Plenum vorgestellt und diskutiert.

### Schritt 2: Planung der Aktivität

Der **Schritt 2** dieses Moduls widmet sich der konkreten Planung der gemeinsamen Aktivität durch die Teilnehmenden mithilfe eines **Projektplans (Variante 1)** oder eines *Spannungsbogens (Variante 2)*.

#### Variante 1: Projektplan

Der Projektplan soll die Teilnehmenden dabei unterstützen, das Handeln strukturiert zu planen. Auf den Plan und die darin festgehaltenen Aufgaben und Zeitpunkte sollen sie im Verlauf der Projekte zurückgreifen können.

#### Variante 2: Spannungsbogen

Bei dieser Variante handelt es sich um eine eher kreative Methode zur Annäherung an die politische Aktivität der Jugendlichen. Im Gegensatz zum Projektplan, bei dem die folgenden Schritte zur Planung und Durchführung der Aktivität detailliert geplant und Aufgaben verteilt werden, lädt der Spannungsbogen die Teilnehmenden dazu ein, vom Ende ihrer Aktivität auszugehen und die einzelnen Schritte, die notwendig sind, um dorthin zu gelangen, in eine kreative Geschichte zu packen. Auf diese Weise werden die wichtigsten Meilensteine der Aktivität benannt,

ohne dabei einen zu konkreten Rahmen entstehen zu lassen. Die Ausgestaltung der einzelnen Schritte wird damit komplett den handelnden Personen überlassen.

### Schritt 3: Gespräch mit Akteurinnen und Akteuren

Das Gespräch mit Akteurinnen und Akteuren dient zum einen der weiteren Beschaffung von Informationen und der Vernetzung, aber auch der Artikulation des bereits erarbeiteten Urteils zu dem behandelten Problem. Die Gespräche sollten daher auf einen Bedarf der Teilnehmenden reagieren, der im **Modul 3** (*Was steckt dahinter?*) bereits erfragt wurde. Fragen sind dabei:

- Brauchen die Teilnehmenden die Anbahnung einer bestimmten Vernetzung mit weiteren Akteurinnen und Akteuren zur Durchführung ihrer Aktivität?
- Brauchen sie Hilfe durch Expertinnen und Experten bei der Vorbereitung und Durchführung ihrer Aktivität?
- Ist es sinnvoll, mit in dem behandelten Themenbereich engagierten Personen, Institutionen usw. zu sprechen, um z. B. Informationen einzuholen, Handlungsmöglichkeiten zu eruieren und zu präzisieren oder Bündnisse herzustellen?

### Schritt 1

Reflexion Formen

### Variante 1

Bilder

In dieser Variante werden im Seminarraum **Bilder** (M35) von verschiedenen Partizipationsformen **ausgelegt**, die die Teilnehmenden in Form einer **Galeriephase** betrachten sollen. Sie bekommen den **Auftrag**, sich zu überlegen, welche Partizipationsformen für sie (basierend auf den jeweiligen Politikbegriffen, die in **Modul 1** erarbeitet wurden) politisch sind und welche sie sich für ihre eigene Aktivität vorstellen könnten.

Eine **Diskussion** über einzelne Partizipationsformen kann mithilfe von **M36** (*Skala zur Bewertung von Partizipationsformen: Das bedeutet für mich, politisch dabei zu sein.*) angeleitet werden. In dem Material

werden zwei Skalen bereitgestellt, die beide zur Anwendung kommen sollen: Eine zielt auf die Bewertung der Partizipationsform als politisch, die andere auf die subjektive Einschätzung ab, ob die Partizipationsform für das eigene Handeln vorstellbar wäre.

Dazu sollte je eine Skala neben jedes Bild einer Partizipationsform (**M35**) gelegt werden, sodass die Teilnehmenden ihre Einschätzung auf der Skala individuell mit einem Klebepunkt markieren können. Anschließend werden die verschiedenen Bilder und die Skalen diskutiert. Dabei erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Positionierung zu begründen.

Eine **intensivere Diskussion** kann **anschließend** mithilfe von **M37** (*Diskussion von Partizipationsformen*) geschehen. Dieses Material fokussiert auch auf die Frage, inwiefern die Partizipationsform für die Intervention in das bearbeitete Thema, Problem oder den Konflikt geeignet wäre. Auf diese Weise können einzelne Partizipationsformen besonders von kleinen Aktionsgruppen (vier Personen) separiert reflektiert werden. Ein solches Vorgehen ermöglicht eine subjektive Reflexion darüber, welche Partizipationsformen sich die Teilnehmenden selbst vorstellen können und welche sie sich zutrauen würden.

An beide Varianten kann anschließend mit einer **weiteren Methode** angeknüpft werden, um einzuordnen, ob die verschiedenen Partizipationsformen für die Durchführung der politischen Aktivität infrage kommen. Dafür wird ein **Koordinatensystem** (mit x- und y-Achse) mithilfe von Kreppband auf dem Boden visualisiert, wobei ein Ende der beiden Achsen mit *Ja* oder einem Pluszeichen und das andere mit *Nein* oder einem Minuszeichen gekennzeichnet wird. Der x-Achse wird die Frage *Könnte diese Partizipationsform für euer eigenes Thema sinnvoll sein?*, der y-Achse die Frage *Traut ihr euch das zu?* zugeordnet. Die Teilnehmenden sollen sich nun zu jedem Bild, das sie vorher mithilfe von **M36** oder **M37** bearbeitet haben, in dem Koordinatensystem **positionieren**. Dort, wo die Mehrheit der Gruppe steht, wird anschließend das Bild der entsprechenden **Partizipationsform abgelegt**. So entsteht ein Koordinatensystem mit Partizipationsformen, die für ein mögliches eigenes Handeln in Betracht kommen. Während die Partizipationsformen, die in den Augen der Gruppe mehrheitlich ungeeignet sind, in den jeweils unteren Bereichen der x- und y-Achse verortet sind, befinden



### Schritt 1 Reflexion Formen

#### Variante 3 Internetseiten

Der Fokus dieser Variante liegt auf Beteiligungsmöglichkeiten, die onlinegestützt sind oder allein im digitalen Raum stattfinden.

Dafür werden ein oder mehrere **Beispiele** digitaler Partizipationsformen **vorgelegt**, indem in der Gruppe beispielsweise ein Internetauftritt, eine Übersicht der Beiträge in Sozialen Medien, Nachrichtenbeiträge oder Imagevideos gezeigt werden. Auf diese Weise können die Teilnehmenden zunächst eine oder mehrere digitale Partizipationsformen kennenlernen, um im moderierten Plenum anschließend deren Vor- und Nachteile zu erarbeiten und zu reflektieren.

Digitale Partizipationsformen werden auch E-Partizipation genannt und von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg wie folgt definiert: „E-Partizipation ist der Überbegriff für digitale Verfahren, die es Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen. E-Partizipation ist also die digitale Weiterentwicklung von klassischen Formen der Bürgerbeteiligung“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2022).

Die **abschließende Diskussion** wird von den konkreten Beispielen losgelöst, um allgemeine Vor- und Nachteile digitaler oder onlinegestützter Beteiligungsformate zu diskutieren. Dies kann mithilfe von Texten geschehen, die digitale Partizipation kritisch betrachten. Ein **Beispiel** ist der in **M39** aufbereitete Text. (Dieser Text kann von den Referenten/Referentinnen oder Lehrenden durch andere, aktuellere Texte ersetzt bzw. ergänzt werden.) Die Teilnehmenden können den Text lesen und anschließend als Aufhänger für eine Diskussion nutzen. Die Moderation kann auf Teilaspekte in dem Text eingehen.

Eine weitere Möglichkeit ist die Bearbeitung der Leitfragen in **M40**. In dieser offenen Herangehensweise sollen die Teilnehmenden eigene Erfahrungen mit Partizipation einbringen und auf dieser Basis Ideen für Kritik an digitalen Partizipationsformen

sammeln. Dazu bearbeiten die Teilnehmenden das ausgeteilte **Arbeitsblatt** in **Einzelarbeit**.

Im Plenum wird in beiden Fällen die Kritik diskutiert, und digitale Partizipationsformen werden mit *echten*, d. h. *analogen* Formen verglichen.

Auf Basis der konkreten Beispiele und Diskussionsergebnisse fragen die Referentinnen und Referenten die Teilnehmenden, ob sie dadurch **neue Impulse oder Ideen** für die eigene politische Aktivität erhalten haben. Falls ja, bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit, im Plenum oder in Kleingruppen daran weiterzuarbeiten, bevor es mit **Schritt 2** weitergeht. Wenn nicht, geht es direkt weiter mit **Schritt 2**.

### Moderationshinweise

Wie bei den beiden vorausgehenden Varianten gilt auch für diese: Die Referentinnen und Referenten sollten sich bewusst sein, dass die Auswahl und Bearbeitung von internetbasierten Beispielen für Partizipationsformen der Aktivität der Teilnehmenden einen bestimmten inhaltlichen und methodischen Rahmen vorgibt.

### Schritt 2 Planung Aktivität

#### Variante 1 Projektplan

Die Referentinnen und Referenten kopieren pro Kleingruppe entweder einen **Projektplan M41 (lang)** oder einen **Projektplan M42 (kurz)** und teilen je ein Exemplar an die gesamte Gruppe (bei nur einer Aktivität) oder jede Kleingruppe aus, die eine Aktivität im Rahmen des Projektes plant.

Der **Projektplan lang (M41)** wird für ältere Lerngruppen empfohlen, die bereits Erfahrungen mit Projekten mitbringen und/oder in der Planung des anstehenden Projektes (in ihrer Gruppendiskussion) fortgeschritten sind. Der **Projektplan kurz (M42)** wird für Lerngruppen mit jüngeren Lernenden empfohlen, die weniger Erfahrung mit Projekten mitbringen und/oder bisher wenig bis keine Planungen zu dem anstehenden Projekt diskutiert bzw. beschlossen haben.

Nun erläutern Referentinnen und Referenten formal die einzelnen Schritte des Projektplans, geben Beispiele und fragen nach Unklarheiten. Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass es für eine erfolgreiche Aktivität sinnvoll ist, die einzelnen Schritte so detailliert wie möglich zu planen, um optimal und konkret auf die darauffolgende aktive Phase vorbereitet zu sein.

Danach verteilen sich die **Kleingruppen** an verschiedene Orte und bekommen die Möglichkeit, den jeweiligen Projektplan für ihre Aktivität zu besprechen, zu planen und auszufüllen.

Je nach zeitlichen Ressourcen und Interesse der Teilnehmenden können diese die Ergebnisse ihrer Projektpläne anschließend im **Plenum** präsentieren, um Feedback und Fragen der übrigen Teilnehmenden zu erhalten und die Pläne für die eigene Aktivität zu diskutieren und ggf. anzupassen.

### Schritt 2 Planung Aktivität

### Variante 2 Spannungsbogen

Anders als der Projektplan geht der **Spannungsbogen** vom Ende der Aktivität aus. Die einzelnen Schritte, die dorthin notwendig sind, packen die Teilnehmenden dabei in eine **kreative Geschichte**. So werden die wichtigsten Meilensteine der Aktivität benannt, während die Ausgestaltung der einzelnen Schritte den handelnden Personen überlassen bleibt.

Da diese Variante den Teilnehmenden etwas mehr Freiheiten bei der Planung ihrer Aktivität bietet, aber auch die Fähigkeiten zum Umgang mit Unklarheiten und ein gewisses Abstraktionsniveau erfordert, ist sie besonders für Jugendliche geeignet, die gern **kreativ denken** und sich nicht in vorgegebene Muster drängen lassen.

Als Ausgangsbasis für diese Variante dient **M43** (*Der Spannungsbogen unseres Projektes*), den die Teilnehmenden ausgeteilt erhalten. Die Lerngruppe entscheidet selbst, welche Satzanfänge sie für ihre Geschichte verwenden will und kann Anfänge ergänzen oder anpassen.

Die Teilnehmenden teilen sich ggf. in **aktivitätsbezogene Kleingruppen** auf und bekommen die Aufgabe, den Spannungsbogen für jede Kleingruppe (sprich für jede geplante Aktivität) auszufüllen, also gewissermaßen mit Leben zu füllen. Auch wenn die gesamte Lerngruppe an einer gemeinsamen Aktivität arbeitet, kann die Gruppe für diese Variante in verschiedene Kleingruppen aufgeteilt werden. In diesem Fall arbeiten mehrere Kleingruppen parallel die Geschichte zur selben Aktivität aus. Auf diese Weise entstehen am Ende zahlreiche Anregungen, wie die Ziele der gemeinsamen Projektarbeit mit verschiedenen Vorgehensweisen erreicht werden können.

Nach der Kleingruppenphase kommen die Teilnehmenden wieder im **Plenum** zusammen und **präsentieren** dort den jeweiligen Spannungsbogen für ihre Aktivität.

### Schritt 3 Gespräche

Didaktisch nimmt das Gespräch mit Akteurinnen und Akteuren zumindest **drei Funktionen** ein:

- a. Motivation (Interesse der Teilnehmenden am Unterrichtsstoff)
  - b. Wissensvermittlung und -aneignung durch Information von Expertinnen und Experten
  - c. Üben praktischer Fähigkeiten/Partizipation
- Herauszustellen ist die unmittelbar erlebbare Praxiserfahrung, die ein solches Gespräch bietet: Das angeeignete Wissen und die Ideen zu einer Aktivität können in Auseinandersetzung mit interessanten Erwachsenen aus dem betreffenden Feld angewandt und weiterentwickelt werden. So betrachtet ist dieses Gespräch bereits eine politische Aktivität. In seinem Rahmen können die Teilnehmenden ihr politisches Urteil artikulieren und z. B. Forderungen an Akteurinnen und Akteure richten, die in dem Problem- oder Konfliktfeld relevant sind, mit dem sie sich beschäftigt haben.

Das Gespräch kann daher erstens einen Beitrag zur Planung der Aktivität leisten, zweitens jedoch bereits eine Form der Aktivität darstellen, auf die die Teilnehmenden aufbauen können.

Das Gespräch mit Akteurinnen und Akteuren lässt sich in **fünf Phasen** unterteilen:

- a. Suche nach relevanten Akteurinnen und Akteuren
- b. Planung des Gesprächs/Organisatorisches
- c. Inhaltliche Vorbereitung des Gesprächs
- d. Durchführung des Gesprächs
- e. Nachbereitung des Gesprächs

Alle relevanten Aspekte, die im Folgenden beschrieben werden, sind in **M44** aufbereitet. Die gesamte Gruppe bearbeitet die Checkliste in Vorbereitung auf das Gespräch.

- a. Die **Suche nach relevanten Akteurinnen und Akteuren** sollte sich an den auf Seite 102 gestellten Fragen orientieren. Sowohl die Referentinnen und Referenten als auch die Teilnehmenden können die Suche initiieren. Oftmals stoßen die Teilnehmenden während ihrer inhaltlichen Recherchen auf wichtige und interessante Personen oder Institutionen, mit denen ein Gespräch sinnvoll erscheint. Die Auswahl sollte in Bezug zu einem Bedarf der Teilnehmenden für ihre Aktivitätsplanung und -durchführung stehen.

- b. Bei der **Planung des Gesprächs** geht es darum, den Kontakt zu den Personen oder Institutionen herzustellen. Dies muss teilweise recht spontan geschehen, da sich zumeist erst während der Aktivitätsplanung herausstellt, welche Personen oder Institutionen für die Einladung zu einem Gespräch sinnvoll sind.

Die Akteurinnen und Akteure sollten daher aus dem geografischen Umfeld des Seminarortes kommen. Ist dies nicht möglich, kann ein Gespräch auch über Video (z. B. per Skype) oder Telefon geführt werden.

### Zu klären sind:

#### Ort und Zeitpunkt des Gesprächs

Manchmal kann es sinnvoll sein, für das Gespräch zu den Personen oder Institutionen zu fahren, z. B. wenn es dort für die Aktivität Wichtiges zu beob-

achten gibt. Für ein Gespräch sollte mindestens eine Stunde eingerechnet werden.

#### Sitzordnung

Ist ein Stuhlkreis sinnvoll oder eine frontale Sitzordnung? Bei einem Telefongespräch oder Skype-Videotelefonat muss darauf geachtet werden, dass alle Teilnehmenden möglichst nah an dem Telefongerät/PC sitzen, damit sie Nachfragen stellen können.

#### Material

Welches Material wird benötigt, um die Aktivitätsidee und die im Seminar erarbeiteten Inhalte zu visualisieren?

#### Ergebnissicherung

Wie sollen die Ergebnisse des Gesprächs gesichert werden? Soll jemand das Gespräch protokollieren? Gibt es Beobachterinnen und Beobachter?

#### Gesprächspartner/-innen informieren

Zentral ist es, die Gesprächspartner/-innen umfassend zu informieren. Dabei sollten diese über das Setting und die Inhalte des Seminars, die Teilnehmendengruppe und erste Aktivitätsideen der Teilnehmenden in Kenntnis gesetzt werden. Ggf. können die Gesprächspartner/-innen gebeten werden, Informationsmaterial (bspw. über ihre Institution) zur Verfügung zu stellen.

- c. Zentral ist die **inhaltliche Vorbereitung des Gesprächs**.

Dabei sollten Informationen eingeholt werden ...

- zu den Gesprächspartner/-innen selbst,
- zu der Institution, der sie oder er entstammt,
- zur Funktion, welche die Person ausübt,
- zu Eigenschaften, die die Relevanz der Personen oder Institutionen in dem behandelten Feld begründen.

## Fünf Phasen des Gesprächs mit Akteurinnen und Akteuren



Diese Aufgabe kann eine kleine Gruppe von Teilnehmenden oder einzelne Teilnehmende in einer Recherchephase übernehmen und der Gesamtgruppe vor dem Gespräch vorstellen.

Für das Gespräch an sich ist es wichtig, **Fragen vorzubereiten**. Diese Fragen können ...

- a. **zur Person** der Gesprächspartner/-innen,
- b. **inhaltliche** und
- c. **organisatorische** Fragen (z. B. zu weiteren wichtigen Ansprechpartnern/Ansprechpartnerinnen, zu Aktivitätsformen, Anmeldung von Infoständen usw.) sein.

Diese vorbereiteten Fragen sollten die Teilnehmenden gezielt bei ihrer inhaltlichen Arbeit und bei der Aktivitäts(-planung) unterstützen und das Gespräch strukturieren.

Je nach Zielgruppe bietet es sich an, Verantwortlichkeiten für Fragen vorher festzulegen, indem die Teilnehmenden sich bereit erklären, in dem Gespräch eine bestimmte, vorher festgelegte Frage zu stellen. Je jünger die Gruppe, desto sinnvoller ist ein solches Vorgehen.

- d. Bei der **Durchführung des Gesprächs** können die Teilnehmenden die Vorstellung der Gesprächspartner/-innen übernehmen, die zuvor Fakten zu Person und Institution gesammelt haben. Die Gesprächspartner/-innen können die Vorstellung dann ergänzen.

Innerhalb des Gesprächs sollte ausreichend Zeit sein, um sowohl die Projekte der Teilnehmenden als auch die Arbeits- und Engagementschwerpunkte der Gesprächspartner/-innen vorzustellen.

Bei Teilnehmenden, die im Vortrag unsicher sind, sollte die Vorstellung der eigenen Themen und Aktivitätsideen vor dem Gespräch genau abgesprochen und ggf. geübt werden. Dazu können Materialien zur Visualisierung des bisher Erarbeiteten hilfreich sein, an denen sich die Teilnehmenden bei der Präsentation orientieren können.

Die Referentinnen und Referenten sollten sich beim Gespräch **im Hintergrund** halten, die Teilnehmenden jedoch bei Bedarf dazu auffordern, die relevanten Fragen zu stellen.

Ein/-e Teilnehmende/-r übernimmt die **Gesprächsleitung**.

Es sollte eine **grobe Gesprächsstruktur** vorgegeben sein:

- Teilnehmende **stellen die Gesprächspartner/-innen vor**, diese haben die Möglichkeit zur Ergänzung.
- **Vorstellung des Arbeitsstandes** der Teilnehmenden mit der Möglichkeit für die Gesprächspartner/-innen, dies zu kommentieren und nachzufragen.
- Stellen der vorbereiteten **Fragen**.
- Offenes **Gespräch** und Beratung zur Aktivitätsidee.

- e. Die **Nachbereitung des Gesprächs** besteht aus einer Reflexion mit **zwei Schwerpunkten**:

- Reflexion des Inhaltes
- Reflexion des Gesprächsverlaufs

Die Reflexion dient auch dazu, kritische Distanz zu den Ergebnissen des Gesprächs einzunehmen. Die Interessengebundenheit der Aussagen der Gesprächspartner/-innen sollten identifiziert und ggf. mit Gegenpositionen konfrontiert werden (siehe Klett 2011).

Bei der Reflexion des Gesprächsverlaufes an sich sollte der Ablauf des Gesprächs ebenso wie die Positionierung der Teilnehmenden gegenüber den Akteurinnen und Akteuren in den Blick genommen werden. Hier eignen sich die Fragen, die in **M45** exemplarisch zusammengestellt sind.



# Teil 2 | 5

## Reflexion

**Modul 1**  
Was ist politisch?

Variante 1  
Entscheidungsspiel

Variante 2  
Politik im Alltag

Variante 3  
Politik und Popmusik

Variante 4  
Definition und Zitate

**Modul 2**  
Es geht um mich!

Schritt 1  
Was ist mir wichtig?

Schritt 2  
Themenfindung

Variante 1  
Offene Abfrage

Variante 2  
Sozialraum-erkundung

Variante 3  
Perfekte Welt/Utopie

Variante 4  
Nach Schulthemen

**Modul 3**  
Was steckt dahinter?

Schritt 1  
Leitfragen inhaltlich

Schritt 2  
Gespräche

Zusatzeinheit  
Medientraining

Zusatzeinheit  
Gruppen-organisation

**Modul 4**  
Was machen wir jetzt?

Schritt 1  
Reflexion Formen

Schritt 2  
Planung Aktivität

Schritt 3  
Gespräche

Variante 1  
Bilder

Variante 1  
Projektplan

Variante 2  
Videos

Variante 2  
Spannungsbogen

Variante 3  
Internetseiten

**Politische Aktivität**

**Modul 5**  
Reflexion

Schritt 1  
Zeitstrahl

Schritt 2  
Reflexion Formen

Schritt 3  
Reflexion Zusammenarbeit

Schritt 4  
Wie geht's weiter?

Variante 1  
Leitfragen

Variante 1  
Arbeitsblatt

Variante 2  
Entscheidungsspiel

Variante 2  
Rolle im Team

## Kontext | Ziel | Material | Zeit

Modul 5 ist das zentrale Reflexionsmodul. Die Teilnehmenden haben nach einer intensiven Auseinandersetzung mit einem politischen Thema, Problem oder Konflikt eine politische Aktivität durchgeführt oder sind gerade noch damit beschäftigt. Nun geht es darum, diese Aktivität sowie den Prozess der Planung und die Zusammenarbeit zu rekonstruieren, zu reflektieren und die Frage zu stellen, wie es weitergeht.

Elemente dieses Moduls können aber auch zum Einsatz kommen, wenn sich in **Modul 4** abgezeichnet hat, dass **keine Aktivität** geplant und umgesetzt werden soll. In diesem Fall wird der bisher in den **Modulen 1 bis 4** vollzogene Prozess rekonstruiert und reflektiert, da auch eine Entscheidung gegen eine Aktivität eine reflektierte Entscheidung sein kann und wiederum reflektiert werden sollte. Auch eine solche Entscheidung wird als politischer Bildungsanlass begriffen.

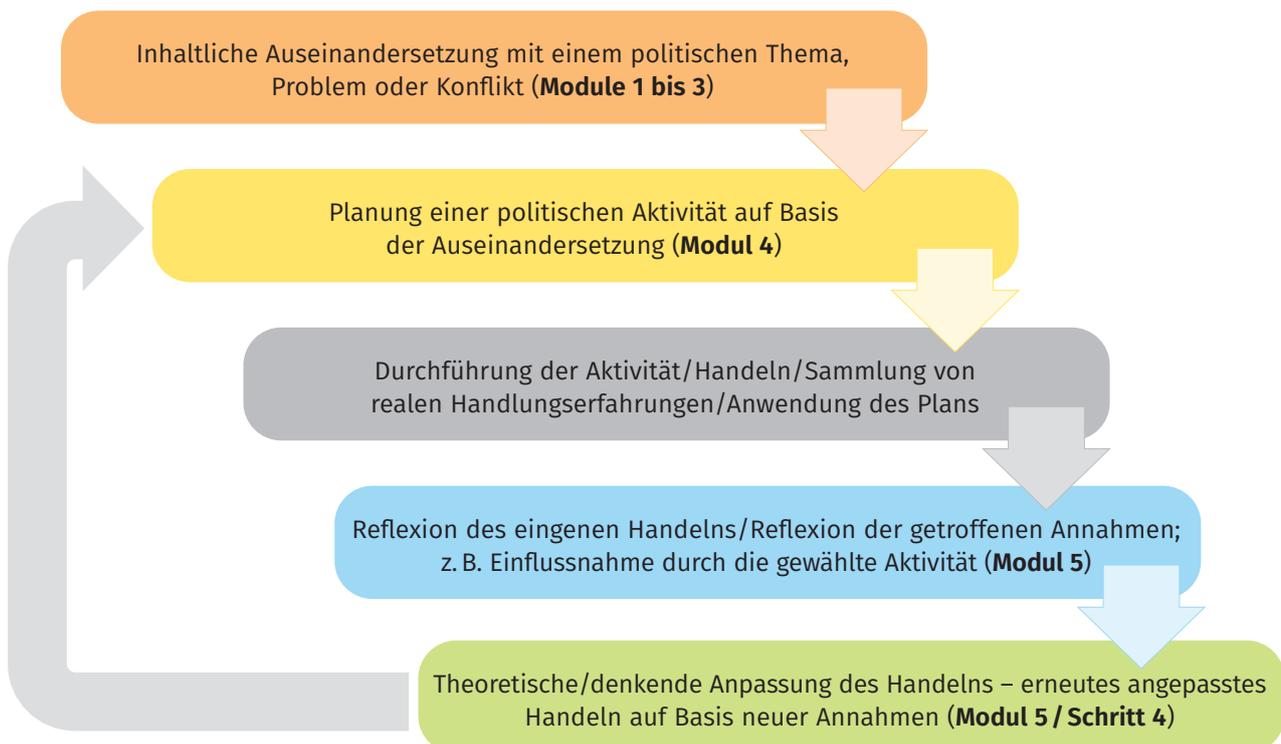
Ebenso kann das Modul eingesetzt werden, um eine Art **Zwischenstopp** einzulegen und den bisher

verfolgten Pfad zu reflektieren, während eine Aktivität noch in der Umsetzung ist. Das Modul wird dann nach Abschluss der Aktivität wiederholt. Auch hier gilt: Die bisherigen Erfahrungen sind politische Bildungsanlässe und daher als solche zu reflektieren.

### Was soll am Ende stehen?

In den **Schritten 1 und 2** der Reflexion steht vor allem eine **inhaltliche Rekonstruktion** der Aktivität (oder der bisher durchgeführten Teile einer Aktivität oder der Entscheidung, keine Aktivität zu realisieren) und der damit verbundenen Erfahrungen sowie Bildungs- und Lernprozesse im Mittelpunkt. Am Ende dieser Schritte haben die Teilnehmenden sich ihr Handeln bei der Planung und Durchführung der Aktivität wieder ins Bewusstsein gerufen und eine Sammlung der wichtigsten Meilensteine vorgenommen, sodass sich alle auf demselben inhaltlichen Stand befinden. Die politische Aktivität (oder die Entscheidung gegen eine solche) dient als Anlass zur Reflexion des eigenen Handelns und als politische Bildungsgelegenheit. Daher ist es zentral, alle Entscheidungen und Handlungen zu rekonstruieren und sich ins Gedächtnis zu

### Der Bildungsprozess gliedert sich wie folgt:



rufen, welche Schritte wann, mit welchem Grund und mit welcher Intention von den Teilnehmenden gegangen wurden.

Die Reflexionsschritte sind daher für den gesamten Bildungsprozess zentral: Sie greifen das bisher Erarbeitete auf und reflektieren dieses auf Basis der realen Aktivitätserfahrungen der Teilnehmenden. Im Mittelpunkt steht dabei nicht das Handeln, sondern die Reflexion dieses Handelns, z. B. mit Blick auf die vorher getroffenen Annahmen („Mit der Aktivität X können wir Y beeinflussen/erreichen/verändern/stabilisieren!“).

Das Modul arbeitet mit unterschiedlichen Kategorien, die auf verschiedene Bereiche politischer Partizipation abzielen. Dabei stehen auch Fragen nach den politischen Strukturen im Zentrum: Konnten diese durch das eigene Handeln verändert werden? Welche Hürden sind bei der Planung der Aktivität und beim Handeln aufgetaucht? Welche Kontakte waren für die Aktivität wichtig? Ausgehend von einer solchen detaillierten Reflexion kann die Aktivität oder Aktivitätsidee später erweitert, angepasst oder verworfen werden.

Die Teilnehmenden sollen den **Prozess des Zusammenarbeitens** und ihre jeweils **eigene Rolle** in diesem Prozess **reflektieren (Schritt 3)**. Die eigenen Stärken, die in das Projekt eingebracht wurden, sollen genauso zur Sprache kommen wie Probleme in der Zusammenarbeit im Team oder mit schulinternen Akteurinnen und Akteuren.

In **Schritt 4** sollen die Teilnehmenden – bei vorhandener Motivation bzw. subjektivem Bedürfnis – die Möglichkeit bekommen, eine **Aktivität erneut** zu planen und durchzuführen. Dies kann bedeuten, dass sie eine andere Form der Aktivität auswählen, ihre Aktivität anpassen oder vollständig neu planen. In allen Fällen ist die pädagogische Begleitung u. U. gefragt, inhaltliche Recherchen, Konflikt- und Problemanalysen, eine Auseinandersetzung mit Partizipationsformen usw. erneut zu begleiten und durchführen zu lassen.. Dabei kann auf die angegebenen Methoden und Varianten aus den **Modulen 4 und 5** zurückgegriffen werden.

## Material und Zeit

### Schritt 1

**Insgesamt:** ca. **30–60 Minuten**

Der zeitliche Rahmen kann stark variieren – je nachdem, wie intensiv die Projektgruppe in der aktiven Phase gearbeitet hat.

#### M46 und M47

- Metaplankarten
- Eddings
- beschriftete Blätter mit **Start** und Namen der Monate oder ein vorgefertigter Zeitstrahl auf Plakaten (Kopiervorlagen in **M46**)

### Schritt 2

#### Variante 1

Bearbeitung der Fragen

in Kleingruppen:

**45–60 Minuten**

Vorstellung im Plenum:

**45–60 Minuten**

**Insgesamt:** **1 ½–2 Zeitstunden + X**

Der zeitliche Rahmen kann stark variieren – je nachdem, wie intensiv die Projektgruppe in der aktiven Phase gearbeitet hat.

Die Weiterarbeit an den Problemen, die in der Reflexion sichtbar werden, ist zeitlich schwer einzugrenzen und kann durchaus einen halben Seminartag einnehmen.

#### M48 und M49

- Pinnwand und Pinnnadeln
- Metaplankarten
- vier Kategorien in Form von Überschriften auf der Pinnwand vorbereitet

### Schritt 2

#### Variante 2

**Insgesamt:** ca. **20–45 Minuten**

#### M50

Kreppband o. Ä. und Schilder mit der Aufschrift **0%** bzw. **NEIN** und **100%** bzw. **JA**, um eine Skala auf dem Boden zu markieren.



**Schritt 3****Variante 1**

Einzel- bzw. Kleingruppenarbeit:	ca. 60 Minuten + X + (evtl.) anschließende
Besprechung im Plenum:	30 Minuten
<b>Insgesamt:</b>	<b>90 Minuten + X</b>

**M51, M52 und M53**

Die Bearbeitung von Konflikten mit der Feedbackmethode kann **zusätzlich Zeit** in Anspruch nehmen.

*Ein Arbeitsblatt (siehe Material) pro Teilnehmer/-in sowie Stifte in entsprechender Anzahl.*

**Schritt 3****Variante 2**

Hinführung im Plenum:	10 Minuten
Einzelreflexion:	10 Minuten
Vorstellung der Ergebnisse (je Teilnehmer/-in ca. 1 Minute)	
bspw. 30 Teilnehmende	30 Minuten
Nachbereitung im Plenum	10 Minuten
<b>Insgesamt:</b>	<b>60 Minuten</b>

**M54 und M55**

*Grafik **Meine Rolle im Team** kann auf Flipchart, Pinnwand oder Plakat (mindestens 50x50 cm, besser jedoch größer) vorbereitet werden; je eine Moderationskarte und einen Stift pro Teilnehmer/-in.*

**Schritt 4**

Der zeitliche Umfang für dieses Modul kann sehr **stark variieren**: Möglicherweise wird hier eine komplette Seminareinheit benötigt. Im Falle einer Anpassung kann es aber auch lediglich darum gehen, eine neue Aktionsform auszuwählen und zu planen, ohne dass noch einmal eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung erfolgen müsste; das Material kann den Modulen entnommen werden, auf die in **Schritt 4** verwiesen wird.

**M56, M57 und M58**

## Vorgehen (Varianten)

Das **Modul 5** ist in vier aufeinanderfolgende Schritte gegliedert: Zunächst wird anhand der Methode **Zeitstrahl** rekapituliert, was die Teilnehmenden bisher in dem Projekt geplant, durchgeführt oder verworfen haben (**Schritt 1**). Anschließend geht es in **Schritt 2** um eine **inhaltliche Reflexion** der Aktivität, entweder mit **Leitfragen** oder mithilfe des **Entscheidungsspiels**. In **Schritt 3** wird die **Zusammenarbeit reflektiert**, optional mithilfe eines **Arbeitsblattes** oder der Methode **Rolle im Team**. In **Schritt 4** wird die Frage gestellt *Wie geht's weiter?*. Es kann sein, dass weitere Analysen, Planungen usw. anstehen, dass also in **Modul 3** und/oder **4** zurückgegangen werden muss.

**Schritt 1: Chronologischer Rückblick mit Zeitstrahl**

Auf einer Pinnwand oder einem großen Poster (mindestens Format A2) wird ein **Zeitstrahl** aufgezeichnet, auf dem der Zeitraum seit dem Start des Projektes in Monaten mit den wichtigsten Orientierungspunkten (Start des Projektes, inhaltliche Auseinandersetzung, Planungsphase, ggf. aktive Phase) abgebildet ist. Notfalls kann der Zeitstrahl mithilfe von Kreppband o.Ä. auf dem Boden des Seminarraums visualisiert werden (**M46**). Die Teilnehmenden legen dann Moderationskarten mit der jeweiligen Aktivität auf/an den Zeitstrahl, um den Verlauf des Projektes darzustellen. Der erarbeitete Zeitstrahl sollte für den Zeitraum der gesamten Reflexion erhalten bleiben (Muss etwa am Ende eines Tages der Raum gereinigt werden? Dann ist die Visualisierung am Boden für den zweiten Tag nicht zu erhalten!).

Die Teilnehmenden bekommen die Aufgabe, auf diesem Zeitstrahl die wichtigsten Meilensteine im Laufe des Projektes zu notieren. Dazu gehören die verschiedenen Handlungen, Aktivitäten, Gespräche usw., die sie zur Planung und Durchführung ihrer politischen Aktivität vorgenommen haben. Sie schreiben die genannten Punkte am besten auf einzelne Moderationskarten und verteilen diese anschließend auf dem Zeitstrahl.

### Schritt 2: Inhaltliche Reflexion

Die inhaltliche Reflexion ist die *Achillesferse* des Projektes, geht es doch darum, das eigene Handeln und das eigene Lernen zu reflektieren, um dadurch wiederum Bildungsprozesse anzustoßen. Daher wird an die Rekonstruktion in **Schritt 1** nun eine inhaltliche Reflexion des gesamten Prozesses angeschlossen, der in zwei Varianten erfolgen kann.

Die **Variante 1** bereitet die Reflexion mithilfe von **Leitfragen** auf, die vor allem auf die Kategorien Kontakte, Wissen, Ziele sowie Aktivität zielen. Die Teilnehmenden sollen mit diesen Kategorien ihr gesamtes Lernen und Handeln reflektieren.

Die **Variante 2** ist in Form einer **Positionierung** konzipiert, bei der die Teilnehmenden sich zu gestellten Fragen im Raum aufstellen, je nach Zustimmung oder Ablehnung der Aussage. Die Fragen betreffen die Autonomie und Motivation der Teilnehmenden, die politischen Auswirkungen und die Sichtbarkeit der Aktivität, die Inhalte der Aktivität und die politische Partizipation in und außerhalb schulischer Kontexte.

### Schritt 3: Reflexion der Zusammenarbeit

Nun geht es auf einer weiteren Ebene um eine gruppensdynamische sowie individuelle Reflexion der Zusammenarbeit im Team: Die Teilnehmenden, Lehrerinnen und Lehrer sowie Referentinnen und Referenten haben über einen langen Zeitraum inhaltlich zusammengearbeitet, geplant und gehandelt. Die Art und Weise der Zusammenarbeit und die eigene Rolle in diesem Kollektiv gilt es zu reflektieren. Diese Reflexion verlangt viel pädagogische Arbeit, da auch Konflikte artikuliert werden können, die nicht offen im Raum stehen bleiben sollen, sondern bearbeitet werden müssen.

Für die Reflexion der Zusammenarbeit stehen zwei Varianten zur Verfügung. Diese können bei Bedarf auch kombiniert werden.

**Variante 1** ist mithilfe eines **Arbeitsblattes** gestaltet. Diese erste Variante zielt auf eine **individuelle Auswertung** der jeweils eigenen Rolle im Gruppenprozess sowie unterschiedliche Wahrnehmungen von Erfolg oder Misserfolg des Projektes ab. Die Teilnehmenden reflektieren zunächst für sich selbst und

dann in der Klein- oder/und Großgruppe. Dabei sollen auch eventuell artikuliert Konflikte mithilfe von Feedback bearbeitet werden.

Die Reflexion mit dem Arbeitsblatt gibt Gelegenheit zur Zustimmung und Ablehnung von Aussagen, die die Zusammenarbeit in der Gruppe betreffen.

**Variante 2** hilft bei der Reflexion der eigenen **Rolle im Team**. Bei dieser Variante wird die individuelle Reflexion der Teilnehmenden mit einer **Auswertung gruppensdynamischer Aspekte** verbunden. Anhand der Metapher eines großen Schiffs mit verschiedenen Bauteilen, Personen und Funktionen steht die Frage *Wie habe ich mich in die Projektarbeit eingebracht?* im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden können dabei auch visuell eine **Position auf einem Schiff** einnehmen und dadurch ihre Rolle im Gesamtprozess reflektieren. Auch Referentinnen und Referenten sowie Lehrerinnen und Lehrer nehmen an dieser Reflexion teil. Fremd- und Selbstwahrnehmungen können zur Sprache kommen, ebenso wie Fremd- und Selbstzuschreibungen einer Rolle.

### Schritt 4: Wie geht's weiter?

In den vorangegangenen Schritten wurde eine intensive Reflexion der Aktivität (oder der bisherigen Teile einer Aktivität oder des Entscheidungsprozesses, keine Aktivität durchzuführen) vorgenommen. Dabei wurde auch nochmals überdacht, inwiefern eine Aktivität der Teilnehmenden stattgefunden hat oder nicht. Ebenso wurde erkennbar, welche Probleme oder Versäumnisse es ggf. in der ursprünglichen Aktivitätsplanung gab: Wurden zum Beispiel nicht die zuständigen Personen adressiert? War die Form der Aktivität nicht kompatibel mit den Zielen, die erreicht werden sollten? Hat die Aktivität die Strukturen, die dem behandelten Problem oder Konflikt zugrunde liegen, nicht anrühren können? Durch diese vorherige Reflexion entstehen mehrere Szenarien, die eine Wiederaufnahme der Arbeit an den Aktivitäten sinnvoll machen können und die in **Schritt 4** angeleitet werden. Dafür wird auf verschiedene vorangegangene Schritte und Varianten verwiesen, die der Weiterarbeit dienen.

### Schritt 1 Zeitstrahl

Anhand des Zeitstrahls soll rekonstruiert werden, was bei der Planung und Durchführung der Aktivität bisher geschah.

#### 1. Erstellung des Zeitstrahls in Kleingruppen

Wenn die teilnehmende Lerngruppe während der aktiven Projektphase erfahrungsgemäß und sinnvollerweise in mehrere Kleingruppen mit verschiedenen thematischen oder organisatorischen Schwerpunkten aufgeteilt wurde, ist eine Vorbereitung des Zeitstrahls in ebendiesen Kleingruppen sinnvoll.

Dies geschieht mithilfe von **M47**, in dem die Teilnehmenden aufgefordert werden, alle Aktivitäten und alle Kontakte zu anderen Personen im Zusammenhang mit der Planung und Durchführung der Aktivität usw. zu notieren. Dafür bekommt jede Gruppe mehrere gleichfarbige Moderationskarten, auf denen sie jeweils nur einen Aspekt in wenigen Worten notiert.

#### 2. Vorstellung der Meilensteine im Plenum

Anschließend stellen die jeweiligen Kleingruppen ihre Aspekte im Plenum vor und visualisieren diese auf dem Zeitstrahl, indem sie die jeweilige Moderationskarte an den ungefähren Zeitpunkt der Durchführung legen oder pinnen. Auf diese Weise dokumentieren alle gemeinsam die Meilensteine im Zeitverlauf. Die farbliche Variation der Moderationskarten pro Kleingruppe sorgt für eine sinnvolle Struktur und gewährleistet einen Überblick (**M46** bietet Vorlagen für die Visualisierung des Zeitstrahls).

### Moderationshinweise

Die Referentinnen und Referenten sollten darauf hinweisen, dass alle Handlungen relevant sein können, die mit der Aktivitätsplanung und -durchführung zu tun haben. Generell sollte in dieser Phase eine sachliche **Rekonstruktion** der wichtigsten Phasen, Erlebnisse und Kontakte im Mittelpunkt stehen. Erfahrungsgemäß tendieren die Teilnehmenden dazu, bereits **Bewertungen** vorzunehmen (z. B. „Wir hatten ein Gespräch mit dem Bürgermeister, das gut geklappt hat.“) Eine solche Bewertung ist zulässig und sinnvoll, sollte jedoch noch nicht zu intensiv sein, da diese

ersten Impulse in der nächsten Phase aufgegriffen, hinterfragt und intensiv reflektiert werden sollen. Bei einzelnen Punkten sollte die Moderation nachfragen, wie bspw. Gespräche verlaufen sind oder wie Reaktionen Dritter auf Anfragen u. Ä. waren.

### Irritationen/Erfahrungen/Umgang mit Störungen

Bereits der inhaltliche Einstieg in die Reflexionsphase ist in hohem Maße davon abhängig, wie intensiv die Lerngruppe Projekte geplant bzw. Aktivitäten durchgeführt hat.

Bei Lerngruppen, die nicht oder nur wenig aktiv waren, müssen die verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer sowie Referentinnen und Referenten situativ und prozessorientiert entscheiden, wie sie mit einer ausgebliebenen oder geringen Aktivität umgehen wollen. So hat es sich oftmals als sinnvoll erwiesen, auch wenige Unternehmungen der Teilnehmenden positiv und wertschätzend zu bewerten, um Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein der Teilnehmenden zu stärken und dem Projekt einen positiven Blick in die Zukunft zu geben. Allerdings sollten die Ursachen und Gründe für geringe Aktivität gemeinsam und vertrauensvoll erforscht werden. Zu fragen wäre etwa: Lagen die Ursachen in den Rahmenbedingungen? War die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Aktivität tatsächlich von allen mitgetragen? Hat die Motivation gefehlt oder gab es andere emotionale Hindernisse? Ist es nicht auch legitim nach einer Beschäftigung mit einem Gegenstand zu sagen: „Ich mache da nichts!“?

Zentral ist, abermals zu betonen, dass ein *objektives Scheitern* und ebenso die Entscheidung oder die Tendenz zum *Nichthandeln* in dem hier skizzierten didaktischen Konzept als Bildungsanlass angesehen wird und auch als solcher genutzt werden soll. Es darf keine Pflicht zur Aktivität geben! Erfolg im Sinne der Durchsetzung eigener Interessen ist nicht das Hauptziel. Vielmehr ist es der Versuch eines *pädagogischen Experimentes* – das wie jedes Experiment wirksam oder nicht wirksam sein kann, hier im Sinne politischer Wirksamkeit. Es geht in dem Konzept insofern nicht darum, *objektiv erfolgreich* zu handeln, sondern um den vernünftigen Entschluss, im Zweifel das Handeln zu unterlassen. Grundsätzlich soll die Aussicht auf mögliches Handeln und ggf. das Handeln selbst

als Anlass politischer Bildung begriffen werden. Dies impliziert, dass auch Misserfolge, Entscheidungen zum Nichthandeln usw. Anlässe sind, nach den Gründen zu fragen, die Strukturen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse („Wir können sowieso nichts ändern!“) zu betrachten und somit politische Bildung anzustoßen.

**Schritt 2**  
Reflexion Formen

**Variante 1**  
Leitfragen

Nachdem das Vorgehen der Teilnehmenden im gesamten Projekt rekonstruiert wurde, erfolgt nun der elementare Schritt: Zentral für das gesamte Projekt ist eine **inhaltliche Reflexion** der Unternehmungen und besonders der politischen Aktivität, sofern sie realisiert wurde (samt Planung, inhaltlicher Analysen und vorbereitender Aktivitäten). Dies kann in zwei Varianten erfolgen.

In der hier zuerst zu beschreibenden **Variante 1 Reflexion mit Leitfragen** sollte die Referentin oder der Referent zunächst in der Moderation eine **Verbindung schaffen** zwischen den einzelnen Phasen und Meilensteinen, die in der vorherigen Einheit auf dem Zeitstrahl zusammengestellt wurden. Anschließend führt die Referentin oder der Referent in die Methode ein **und erklärt die Leitfragen**, die auf den Arbeitsblättern (**M48** oder **M49**) zu den vier Kategorien

- Kontakte
- Wissen
- Ziele
- Aktivität

zusammengefasst sind.

**M48** bereitet die Fragen in **einfacher Sprache** auf und ist damit eher für Lerngruppen geeignet, die jüngeren Alters oder von Bildungsbenachteiligung betroffen sind.

In **M49** ist die **Komplexität** der Fragen **höher**. Dieses Arbeitsblatt ist für kognitiv stärkere Gruppen geeignet.

Anschließend arbeiten die Teilnehmenden erneut in den jeweiligen **Kleingruppen**, in denen sie ggf. auch

während der **Module 1 bis 4** und bei der Durchführung der **politischen Aktivität** zusammengearbeitet haben, an den Fragen, die auf dem Arbeitsblatt **M48** oder **M49** die Reflexion strukturieren. Dabei notieren sie im Idealfall zu jeder Frage eine oder mehrere Antworten. Da bereits bei der Entwicklung des Zeitstrahls mit **M47** etwa Aktivitäten oder Kontakte ermittelt wurden, können und sollen diese hier übertragen und weiter analysiert werden.

Wird **M49** verwendet, notieren die Teilnehmenden – nachdem sie das Arbeitsblatt in der Kleingruppe ausgefüllt haben – die Ergebnisse auf Moderationskarten, wobei je nur ein Aspekt auf eine Karte geschrieben werden soll.

Anschließend kommen die Teilnehmenden zurück ins Plenum, tragen ihre Ergebnisse vor und visualisieren diese in den vier vorgegebenen **Kategorien** (Kontakte, Wissen, Ziele, Aktivität) auf einer Metaplanwand.

<b>Kontakte</b>	<b>Wissen</b>
<b>Ziele</b>	<b>Aktivität</b>

Diese vier Kategorien haben die Referentinnen und Referenten in Form von Überschriften auf der Metaplanwand vorbereitet. Bei der Präsentation kann womöglich ein Fokus auf besonders wichtige Punkte gelegt werden – bspw. wenn die Teilnehmenden besondere Erfahrungen im positiven wie negativen Sinne mit neuen Kontakten und Personen im Laufe der Organisation und Durchführung ihrer Aktivität gemacht haben.

**M48** kann auch als Arbeitsblatt verwendet werden. Die Teilnehmenden füllen dieses aus und präsentieren es anschließend, indem sie es an die Metaplanwand hängen und die einzelnen Punkte vortragen. Auch hier können die Punkte in die oben dargestellte Matrix eingetragen werden.

Bei der Vorstellung der Ergebnisse aus den Kleingruppen sollte die Seminarleitung gezielte **Nachfragen stellen**, um tiefergehend in die einzelnen Kate-

gorien der Reflexion einzusteigen. Wenn alle Kleingruppen ihre Reflexionspunkte vorgestellt haben, ist eine Art Raster entstanden, auf dem positive und negative Aspekte aller Kleingruppen den vier Kategorien zugeordnet werden.

Nach der Vorstellung sollen **Cluster** zentraler und wiederkehrender Reflexionspunkte gebildet werden. So ist denkbar, dass eine Gruppe v. a. die Fragen in den Mittelpunkt stellt, die mit dem Erfolg der Aktivität und der Umsetzung der eigenen Ziele zusammenhängen. An diese Reflexion kann sich wiederum eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Problem anschließen, das am Ausgangspunkt des Prozesses stand. Bspw.:

- Wieso haben wir, obwohl wir Lebensmittel *gerettet* haben und damit das Jugendzentrum durch Kochaktivitäten aktiv mitgestaltet haben, die bundesweite Lebensmittelverschwendung nicht signifikant verringern können?
- Was wäre dafür notwendig?
- Wen könnten wir kontaktieren, um politisch erfolgreicher zu sein und mehr öffentliche Wirksamkeit zu erlangen?

### Moderationshinweise

Für die Moderation ist es zunächst zentral, erneut eine inhaltliche Brücke zwischen den einzelnen Begebenheiten der vorausgegangenen Module sowie ggf. der politischen Aktivität und der Reflexion zu bauen. Denn im Einzelfall ist tatsächlich eine große Zeitspanne zu überblicken. Außerdem sollten die Teilnehmenden dazu ermutigt werden, auch zunächst banal erscheinende Ereignisse und Erfahrungen zu reflektieren, bspw. wenn sie am Telefon abgewiesen wurden. Für eine intensive Reflexion sind gerade solche Punkte wichtig, da sie die Basis bilden, um anschließend über die zugrunde liegenden Ursachen zu diskutieren.

Gefragt werden könnte dann bspw.:

- Ward ihr für dieses Gespräch gut genug vorbereitet?
- Habt ihr die richtigen Personen oder Organisationen kontaktiert?
- Was veranlasste das Gegenüber vielleicht, nicht auf das Gesprächssuchen einzugehen?

Zur **zeitlichen Entzerrung** der Methode können die vier Kategorien der Reflexionsfragen auch nacheinander statt parallel in einer Gruppenphase thematisiert werden. Die gebildeten Kleingruppen gehen dann **viermal** für 10–15 Minuten in ihre Gruppe und bearbeiten die Fragen. Anschließend werden die Antworten im Plenum nach dem oben beschriebenen Ablauf vorgestellt und direkt im Anschluss für ca. 15–20 Minuten diskutiert. Der erforderliche Zeitbedarf für dieses Vorgehen ist schwerer abzuschätzen, da bspw. die Diskussion zu der Reflexionskategorie *Ziele, die unserer Aktivität zugrunde liegen* sehr viel mehr Zeit in Anspruch nehmen kann.

Falls die Teilnehmenden etwa reflektieren, ihre Aktivität sei nicht erfolgreich gewesen, da Strukturen nicht angegangen oder verändert werden konnten, kann sich daran auch die Frage anschließen, wie diese Strukturen denn konkret verändert werden könnten. Dies wiederum kann eine weitere inhaltliche Arbeitsphase erfordern, in denen sich die Teilnehmenden weiteres Wissen zu den politischen Strukturen und eigenen Handlungsmöglichkeiten aneignen usw.

**Schritt 4** gibt dafür den Raum.

### Schritt 2 Reflexion Formen

### Variante 2 Entscheidungsspiel

Variante 1 zielt als leitfragengestützte Reflexion sehr stark auf die vier genannten Kategorien *Kontakte*, *Wissen*, *Ziele* und *Aktivität* ab. Die folgende optionale Variante weitet den Blick durch eine weitere Reflexion mithilfe der Positionierung zur Frage *War das jetzt politisch?*

Im Seminarraum wird eine Skala mit den beiden Enden *Ja* oder *100 %* und *Nein* oder *0 %* vorbereitet. Die Moderation liest Aussagen aus **M50** vor, zu denen sich die Teilnehmenden entsprechend auf der Skala **positionieren** sollen. Die in **M50** genannten Leitfragen orientieren sich an den von Hans-Wolfram Stein formulierten *Kriterien zur Bewertung demokratiepädagogischer Projekte* (Stein 2016a).

Die Moderation sollte – je nach Lerngruppe und dem bisherigen Aktivitäts- sowie Reflexionsprozess – mehrere Aussagen aus dem Fragenkatalog auswählen und diese jeweils einzeln vorlesen. Nachdem sich die Teilnehmenden positioniert haben, sollte es jeweils die Möglichkeit zur **Diskussion** geben. Dabei ist es empfehlenswert, jeweils mehrere unterschiedliche Positionierungen zu Wort kommen zu lassen, indem bspw. nachgefragt wird: „Wieso war es für dich (*nicht*) *politisch*? Wieso hat sich etwas/nichts verändert? Warum können Teilnehmende etwas/nichts verändern?“. So können die Teilnehmenden auch untereinander diskutieren, Standpunkte austauschen, Veränderungen ihrer Wahrnehmungen oder politischen Einstellungen im Vergleich zum Projektauftritt feststellen sowie alternative Handlungsstrategien entwickeln.

Je nachdem, wie die aktive Phase des Projektes verlaufen ist und wahrgenommen wurde, sollten die Fragen nach verschiedenen Faktoren angepasst werden. Zum Abschluss dieser Einheit kann ein **gemeinsames Zwischenfazit** zum bisherigen Aktivitätsverlauf gezogen werden, in das möglichst viele der verschiedenen Faktoren zu den genannten Bereichen Kontakte, Wissen, Ziele, Aktivität, Autonomie und Motivation sowie politische Handlungsspielräume junger Menschen einfließen.

### Schritt 3

Reflexion  
Zusammenarbeit

#### Variante 1

Arbeitsblatt

**Schritt 3** ergänzt die schwerpunktmäßig inhaltliche Reflexion in **Schritt 2** um eine **Reflexion der Gruppenzusammenarbeit**. Zum Auftakt dieses Schrittes sollte in beiden Varianten durch die Moderation eine klare gedankliche **Abgrenzung zu der Arbeit bis Schritt 3** vorgenommen werden. Auf diese Weise wird den Teilnehmenden klar, dass nun die Phase der Reflexion der Zusammenarbeit im Projekt, also der *Innenperspektive* ansteht.

Zunächst zu **Variante 1 Reflexion mit Arbeitsblatt**.

**1.**  
Die Teilnehmenden bekommen ein **Arbeitsblatt** mit **Leitfragen** und einer **Skala** zur Beantwortung der Fragen ausgeteilt (**M51**). Anschließend werden sie gebeten, das Arbeitsblatt in **Einzelarbeit** oder innerhalb der Kleingruppen, in denen bisher die Projektarbeit organisiert war, auszufüllen.

Dabei sollte die Moderation darauf hinweisen, dass das Arbeitsblatt – selbstverständlich – nicht eingesammelt oder gar kontrolliert wird, sondern dass es sich um eine ehrliche Auswertung der eigenen sowie gemeinsamen Aktivität handelt, die – wenn gewünscht – **anonym** bleiben kann.

**2.**  
Nach Abschluss der Bearbeitung beendet die Referentin oder der Referent die Phase der Einzel- oder Kleingruppenarbeit. Gemeinsam muss nun entschieden werden, ob die Reflexion in der Kleingruppe oder im Plenum fortgesetzt wird. Da die Kleingruppe den Referenzrahmen bildet, muss die Moderation auch die pädagogische Verantwortung übernehmen, die Kleingruppen bei der Bearbeitung von Konflikten und bei der Reflexion bestmöglich zu begleiten.

**3.**  
Sowohl für den Fall der Reflexion in der Gesamtgruppe als auch im Falle der Bearbeitung in der Kleingruppe verliert die Seminarleitung die Aussagen desselben Arbeitsblattes **M51** nacheinander und bittet die Teilnehmenden, sich **im Raum zu positionieren**. Auf diese Weise erfahren die anderen aus der (Klein-) Gruppe, wie eine Person diese Fragen für sich beantwortet hat.

Wenn Personen anonym bleiben wollen, können sie sich an dieser Stelle aus dem Prozess ausklinken. Sollte die gesamte Gruppe die zugesicherte Anonymität wahren wollen, wird dieser Schritt übersprungen.

(Wenn nicht genug Referentinnen und Referenten sowie Lehrerinnen und Lehrer für die Betreuung der Kleingruppen anwesend sind, muss ein/-e Teilnehmer/-in diese Aufgabe übernehmen).

Auf diese Weise entsteht zu jeder Frage eine gemeinsame Antwort der gesamten Lerngruppe, die sich aus den individuellen Antworten zusammensetzt und entweder eher homogen oder heterogen ausfällt. Je nachdem, wie sich die Teilnehmenden positionieren,

kann die Seminarleitung gezielte Nachfragen stellen (z. B. „Warum hast du dich eher bei *Nein* positioniert?“), um Erläuterungen bitten (z. B. „Kannst du uns sagen, warum du dich eher bei *Nein* positioniert hast?“) oder Irritationen schildern (z. B. „Ihr habt euch im Projekt sehr selbstständig gefühlt. Wie war es, als die Schulleitung euer Projekt nicht genehmigt hat?“). Aus dieser Reflexion heraus sind Konflikte identifizierbar und müssen unter Punkt 5 behandelt werden.

#### 4.

Bei einer Reflexion in Kleingruppen sollten die Ergebnisse der Reflexion auch **mit dem Gesamtplenum geteilt** werden (entfällt, wenn die Reflexion in der Gesamtgruppe stattfindet), sofern sich die Teilnehmenden dafür entscheiden. Auch hier können Gründe dagegen sprechen, die Reflexion einer Kleingruppe mit der gesamten Gruppe zu teilen.

#### 5.

Wenn während der Projektplanung in **Modul 1 bis 4** und in der Durchführung der Aktivität Konflikte, Schwierigkeiten, Herausforderungen entstanden oder politische Meinungsverschiedenheiten unterschwellig geblieben sind, können diese transparent gemacht und reflektiert werden. Sollten die Teilnehmenden anonym bleiben wollen, entfällt der Aspekt. Diese Auswertung auf verschiedenen Ebenen – dazu gehören beispielsweise Rollenkonflikte, politische Positionierungen, Kontakte mit außenstehenden Personen – erfordert viel Fingerspitzengefühl. Folgende Fragen spielen eine zentrale Rolle:

- Welche Teilnehmenden möchten vor der gesamten Lerngruppe über ihre Erfahrungen und Empfindungen sprechen?
- Kann das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe leiden, wenn einzelne Personen oder Gruppen negativ oder positiv hervorgehoben werden?
- Kann es zu Anschuldigungen kommen, wenn Teilnehmende ihre Aufgaben im Rahmen der gemeinsamen Aktivität nicht so wahrgenommen haben, wie es von anderen erwartet wurde?

Die Konflikte können mithilfe eines **persönlichen Feedbacks** bearbeitet werden. Feedback bedeutet hier, dass eine offene Rückmeldung an Einzelpersonen, aber auch an die Gruppe artikuliert werden kann. Ziel ist es, die Zusammenarbeit zu reflektieren,

aber auch die künftige Kooperation zu verbessern. Dabei sollte grundsätzlich jegliche Kritik geäußert werden dürfen. Bei einem Konflikt, Schwierigkeiten, Herausforderungen kann das Feedback über das **M52** gestaltet werden. Die dort formulierten Feedbacksätze sollten visualisiert oder als Arbeitsblatt verteilt werden.

Bei einem Feedback geht es also darum, den anderen Gruppenmitgliedern zu spiegeln, wie man sie persönlich wahrgenommen hat, und damit den anderen die eigene Wahrnehmung mitzuteilen.

In **M53** finden die Teilnehmenden Hinweise, auf welche Weise Feedback erteilt werden und wie man sich als Feedbackempfänger/-in verhalten sollte. Die Moderation hat die Aufgabe darauf zu achten, dass die Feedbackhinweise gelesen und eingehalten werden. Dafür ist es hilfreich, die Hinweise zu visualisieren oder als Arbeitsblatt zu verteilen.

### Moderationshinweise:

Durch die Teilung dieser Variante in Einzel- bzw. Kleingruppenarbeit, die Reflexion in Klein- und/oder Großgruppe sowie ein abschließendes Plenum haben die Teilnehmenden zunächst die Möglichkeit zur individuellen Reflexion, die sehr vertraulich und persönlich sein kann. Sollte es aufgrund verschiedener Faktoren nicht möglich oder nicht gewünscht sein, diese individuellen Antworten vor der gesamten Gruppe transparent zu machen, bietet die Methode auch die Möglichkeit, sich auf der Skala von *Ja* bis *Nein* indifferent zu positionieren.

#### Schritt 3

Reflexion  
Zusammenarbeit

#### Variante 2

Rolle im Team

Referentin oder Referent enthüllen im Seminarraum die **Grafik *Deine Rolle im Team*** (Beispiel in **M54**), etwa auf einer Flipchart oder Pinnwand. Darauf ist als Analogie ein Fracht- oder Kreuzfahrtschiff (als Foto oder Zeichnung) zu sehen. Die Teilnehmenden bekommen zunächst die Frage gestellt: Welche Aufgaben und Personen gibt es auf einem großen Schiff (wie z. B. einem

Frachter oder Kreuzfahrtschiff)? Die Teilnehmenden nennen ihre **Assoziationen**, die schriftlich und gut sichtbar festgehalten werden.

Anschließend schlägt die Moderation **mögliche Übersetzungen** der Funktionen, Personen, Bauteile und weiterer Gegenstände vor, die an Bord oder in der näheren Umgebung eines solchen Schiffs zu finden sind. Die Vorschläge berücksichtigen verschiedene Rollen, die innerhalb eines Gruppenprozesses vorhanden sein können. Dabei soll es für die Teilnehmenden kein striktes Abwägen zwischen *Richtig* und *Falsch* der Rollenbeschreibungen geben; sie sollen vielmehr ein Gefühl für die Vielfalt und Verschiedenartigkeit von Prozessen und Aufgaben – übertragen vom Schiff auf den Gruppenprozess – bekommen. Die in **M55** aufbereitete und nicht abgeschlossene Sammlung von Personen oder Bauteilen sowie möglicher Übersetzungen in einen pädagogisch begleiteten Gruppenprozess gibt exemplarisch einige der Schemata her, die in der Auswertung genannt werden können. Referentin oder Referent sollten den Teilnehmenden zu Beginn dieser Einheit vermitteln, dass die Personen, Bauteile oder Gegenstände als vereinfachende Metapher und Brücke dienen und die Teilnehmenden darin bestärken, alle weiteren Assoziationen zuzulassen, die aus ihrer Sicht sinnvoll oder passend sind.

Auf Basis dieser gemeinsamen Überlegungen bekommen die Teilnehmenden anschließend die Aufgabe zu überlegen, was ihre eigene **individuelle Rolle** innerhalb des Gruppenprozesses gewesen sein könnte, wenn dieser mithilfe der Metapher eines Schiffs betrachtet wird.

Die Referentinnen und Referenten sind ebenso Teil der Lerngruppe und als solche sollen auch sie ihre Rolle definieren. Zudem muss die Möglichkeit bestehen, den Referentinnen und Referenten oder Lehrerinnen und Lehrern rückzumelden, wenn sie etwa zu sehr eingegriffen haben sollten oder sich die Teilnehmenden mehr Steuerung gewünscht hätten. Auch diese Rollendefinitionen (Selbst- und Fremddefinitionen) müssen gemeinsam reflektiert werden (siehe unten).

Wenn diese Phase nach einigen Minuten abgeschlossen ist, notieren die Teilnehmenden ihren Namen mit der Funktionsbeschreibung auf je einer Moderationskarte. Anschließend werden sie gebeten,

diese nacheinander an der entsprechenden Stelle **auf der Grafik zu positionieren**. Dabei sind sie eingeladen, dem Rest der Lerngruppe zu erläutern, für welche Rolle oder welches Bauteil sie sich aus welchen Gründen entschieden haben und was das für sie bedeutet. Da es vorkommen kann, dass **Fremd- und Selbstwahrnehmung** der Teilnehmenden differieren, sollten die Referentinnen und Referenten nach der Vorstellung jeder Person fragen, ob die übrigen Teilnehmenden sich der Selbstwahrnehmung anschließen oder eine abweichende Wahrnehmung dieser Person im Gruppenprozess hatten. Fremdzuschreibungen sollten genauso reflektiert werden. So sind auch Aussagen möglich wie *Ich sehe mich als eine Ameise unter vielen, die anderen haben mich aber als Kapitän/-in wahrgenommen*. Die Moderation kann diese Fremdzuschreibungen auch hinterfragen: *Gab es Situationen, in denen du von der Gruppe anders wahrgenommen wurdest, im Vergleich zur Rolle, die du für dich selbst wahrgenommen hast?*

Auch hier sollten sich die Teilnehmenden **freiwillig** an der Methode beteiligen. Das setzt einzelne Teilnehmende nicht unter Druck, ihre Funktion im Gruppenprozess erläutern zu müssen, falls sie damit bspw. unzufrieden waren. Tatsächlich sind auch Nicht-äußerungen eine Form der Äußerung, die innerhalb der Gruppe zu unausgesprochenen Interpretationen und Bewertungen der Rollen führen können. Die Moderation muss sensibel abwägen, wie relevant erkennbare Konflikte für einzelne Teilnehmende und die gesamte Gruppe sind. Auch wenn das Vorgehen im Kern auf die Bedeutung des Gruppenprozesses für die politische Aktivität fokussiert, dürfen mögliche persönliche Verletzungen nicht übergangen werden. Evtl. sind daher weitergehende Methoden zur individuellen oder gruppenbezogenen Konfliktbearbeitung zu nutzen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann.

Auf diese Weise wird das Bild des Schiffs nach und nach an verschiedenen Stellen mit Moderationskarten und Namen gefüllt, sodass schließlich verschiedene Versionen des Schiffs entstehen können. Am Ende der Einheit nehmen alle Beteiligten unter Moderation der Referentinnen und Referenten einen **zusammenfassenden Blick** auf die Rollenprozesse vor. Dabei können verschiedene Konstellationen reflektiert werden:

- So kann bspw. ein sehr **homogenes Bild** entstehen, bei dem nur wenige Aufgaben verteilt waren. Dies könnte dafür sprechen, dass es in der Gruppe keine klare Aufteilung von Rollen und Zuständigkeiten gab.
- Einerseits kann deutlich werden, dass es zu **viele Personen in der Rolle des Kapitäns oder der Kapitänin** gab. In diesem Fall sollte vertieft nachgefragt werden, ob diese auf das gleiche Ziel zugesteuert oder unterschiedliche Kurse verfolgt haben.
- Andererseits kann es auch zu einer Häufung von Funktionen und Personen kommen, die vor allem Aufgaben ausführen und dafür klare Vorgaben durch Führungspersonen brauchen. Dies kann zum Problem werden, wenn **keine** solchen **Führungspersonen** vorhanden sind.
- Ein weiteres Extrem kann auftreten, wenn ein **Großteil** der Teilnehmenden sich als **passiv** und den Prozess behindernd wahrgenommen hat. In diesem Fall sollte nach Gründen dafür gefragt werden und wodurch sich diese Passivität in der Projektpraxis gezeigt hat.
- Je nach Verlauf des Gruppenprozesses sollten die begleitenden Referentinnen und Referenten weitere Interpretationen seitens der Gruppe erfragen und zulassen.

Bei einer verantwortungsvollen und gruppenorientierten Arbeit mit dieser Methode liegt es in der Hand der Gesamtgruppe inklusive der beteiligten Referentinnen und Referente, gemeinsam und fair wie wertschätzend eine Analyse der Rollenverständnisse und Gruppenprozesse vorzunehmen, an deren Ende ein gemeinsames Ergebnis steht. Dennoch können Stärken des Gruppenprozesses hervorgehoben und mögliche Schwächen veranschaulicht werden, ohne einzelne Personen zu sehr hervorzuheben.

### Schritt 4

Wie geht's weiter?

In diesem Schritt geht es um die Frage, wie es im Projekt weitergeht.

Die Möglichkeiten, zwischen denen die Referentinnen und Referenten nun gemeinsam mit den Teilnehmenden entscheiden können, um weiterzuarbeiten, variieren erfahrungsgemäß innerhalb des folgenden Schemas:

**Fall 1:** Die Aktivität wurde **erfolgreich** ausgewertet.

Die Teilnehmenden sehen keinerlei Bedarf, daran weiterzuarbeiten. In diesem Fall ist keine Anpassung der Aktivität nötig, und das Projekt endet mit der Reflexion der Gruppenarbeit (**Modul 5 / Schritt 3**).

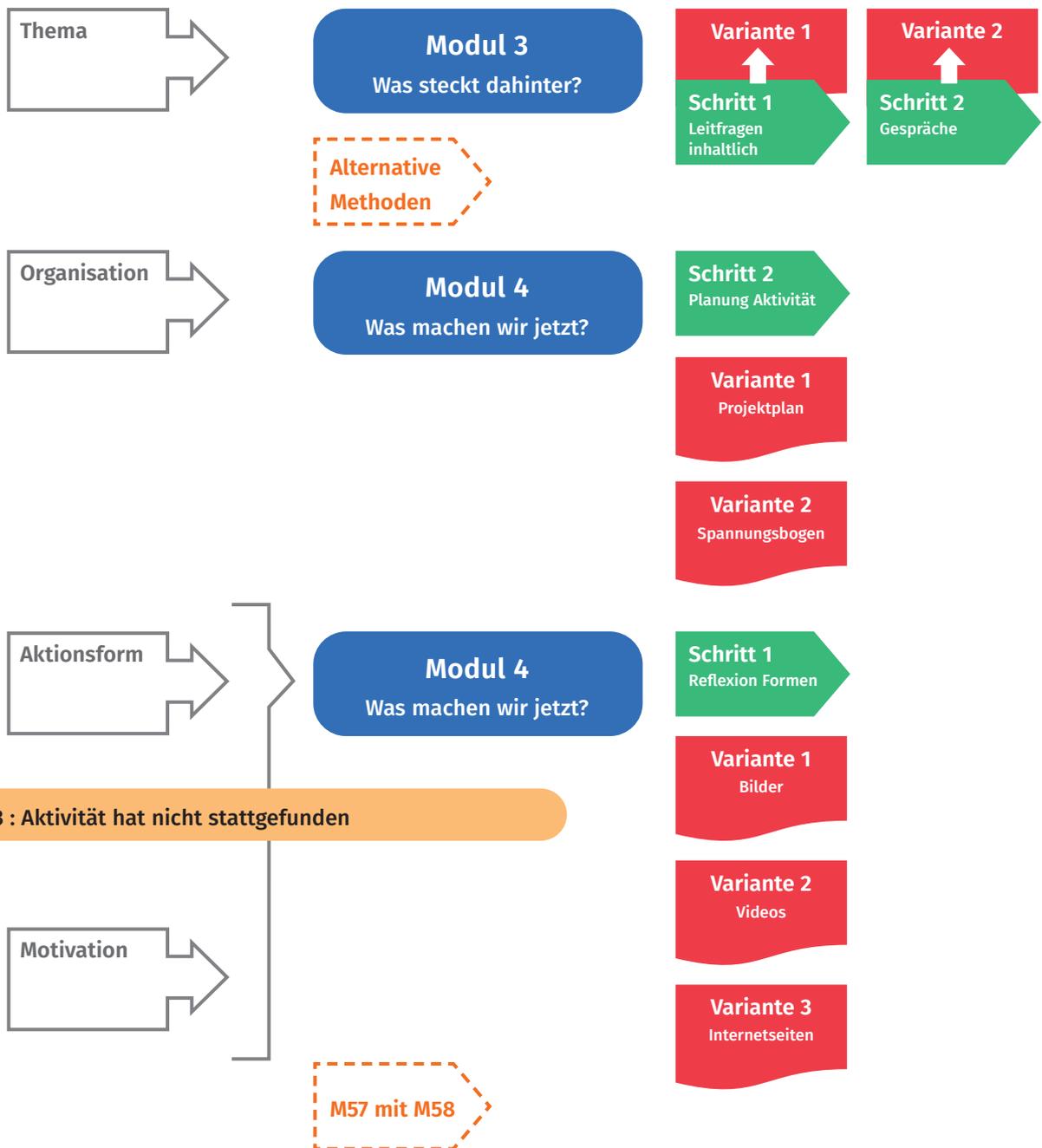
**Fall 2:** Die Aktivität wurde **nicht wie gewünscht oder nicht wie erwartet umgesetzt**.

Dies kann z. B. bedeuten, dass ...

- die Teilnehmenden einen geänderten Blick auf das bearbeitete Thema bzw. den bearbeiteten Konflikt erlangt haben und nun anders dazu stehen (Weiterarbeit zum **Thema**),
- es Probleme bei der Durchführung gab (Weiterarbeit zur **Organisation**),
- die politische Wirkung sich nicht wie erwartet entfaltet hat (Weiterarbeit zur **Aktionsform**),
- aufgrund fehlender Kontakte oder Ressourcen die Aktivität abgebrochen werden musste (Weiterarbeit zur **Organisation**).

Bei entsprechender Motivation der Teilnehmenden ist es in diesem Fall sinnvoll, die Aktivität anzupassen. Dazu bieten sich verschiedene **Varianten** aus den **Modulen 3** und **4** an:

Fall 2: Aktivität nicht wie gewünscht oder nicht erwartet



»»» Weiterarbeit zum **Thema**:

Weiterarbeit mit **Modul 3 / Schritt 1** (Inhaltliche Analyse anhand von Leitfragen) und/oder **Modul 3 / Schritt 2** (Gespräch mit Akteurinnen und Akteuren).

»»» Weiterarbeit zur **Organisation**:

Weiterarbeit mit **Modul 4 / Schritt 2** (Planung der Aktivität), alternativ mit **Variante 1** (Projektplan) und/oder **Variante 2** (Spannungsbogen).

»»» Weiterarbeit zur **Aktionsform**:

Weiterarbeit mit **Modul 4 / Schritt 1** (Reflexion von Partizipationsformen), alternativ mit **Variante 1** (Bilder) und/oder **Variante 2** (Videos) und/oder **Variante 3** (Internetseiten).

Optional wird in diesem Modul **M56** zur Verfügung gestellt (Leitfragen zur Anpassung und Weiterentwicklung eurer Aktivität).

**Fall 3:** Die Aktivität **hat nicht stattgefunden** – entweder obwohl sie geplant war oder weil sie gar nicht geplant wurde. In diesen Fällen muss zusätzlich zur o. g. thematischen und organisatorischen Auseinandersetzung die Motivation zur Weiterarbeit bei den Teilnehmenden erfragt werden. Auf der Basis der vorausgegangenen intensiven Reflexion sollte deutlich geworden sein, worin die Gründe der Nichtdurchführung bestehen. Auf dieser Basis können eine Anpassung der Aktivität oder eine Neuplanung erfolgen. Auch hierzu bieten sich verschiedene Optionen an:

- Weiterarbeit zur *Motivation* mit **Modul 4 / Schritt 1** (*Partizipationsformen*).
- Zudem werden **M57** und **M58** zur Verfügung gestellt (*Leitfragen* zum Wiedereinstieg in die Projekte sowie *Projektplan 2.0* zur Durchführung einer politischen Aktion), um das Projekt erneut oder neu zu planen.

### Weitere Beispiele zur Weiterarbeit:

**Gespräche mit Expertinnen oder Experten** zur Stärkung der Gruppenmotivation oder zur Entwicklung neuer Ideen für Aktivitäten können als erster Impuls organisiert werden. Das eröffnet die Chance, neue Anknüpfungspunkte zu finden, um handlungsfähig zu werden.

Siehe zur Vorbereitung, Durchführung und Reflexion solcher Gespräche **Modul 3 / Schritt 2** sowie **Modul 4 / Schritt 3** (*Gespräch mit Akteurinnen und Akteuren*), aber auch **Teil 1 / Modul 5 / Schritt 1**.

Wenn die Aktivität darauf abzielte, vor Ort eine konkrete Wirkung zu entfalten, bieten sich **Exkursionen** zu Kooperationspartnern und -partnerinnen oder möglichen Adressatinnen oder Adressaten der Aktivität an. Dies kann sinnvoll sein, wenn die Teilnehmenden bspw. Themen wie *Fast Fashion* oder *Armut* behandelt haben und als Aktivität sowohl eine Kampagne gegen Fast Fashion als auch eine Spendenaktion von Kleidungsstücken für einen Verein organisiert hatten, der von Armut betroffenen Kindern Zugang zu Hausaufgabenhilfe, Nahrung und Kleidung herstellt. Vor Ort kann die Wirkung der Aktivität erfasst werden: Inwieweit haben wir etwas gegen Fast Fashion getan? Konnte unsere Aktion Armut bekämpfen? Haben unsere Spenden eine Wirkung entfaltet?

Im Anschluss an diese Fragen kann es sinnvoll sein, nach der Exkursion erneut eine Analyse des

Problems der Armut und der Kleidungsproduktion vorzunehmen, um die Ursachen dieser strukturell bedingten Probleme mit der Wirkung der eigenen Aktionen abzugleichen. Wenn die Aktivität auch auf die Arbeit von Kommunalpolitik, Behörden oder Verwaltung abzielte, ist ebenfalls ein Besuch bei oder Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern dieser Einrichtungen empfehlenswert. Ziel ist in diesem Fall eine kritische Reflexion, ob das bisherige Handeln der Teilnehmenden dort etwas verändert hat.

Dabei kann auf die konfliktorientierten Vorgehensweisen und die Leitfragen aus **Modul 3 / Schritt 1** mit **M26** bis **M29** zurückgegriffen werden.

Anschließend kann überlegt werden, ob eine Anpassung der Aktivität oder eine Neuplanung sinnvoll ist. Auch wenn dies nicht der Fall sein sollte, so hat der zurückgelegte Weg – die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen Problem oder Konflikt, die Planung einer Aktivität, die Durchführung sowie Reflexion der Aktivität – einen sozialwissenschaftlichen Bildungsprozess hervorgerufen. **Es sollte daher in dieser Phase nicht das zentrale Ziel sein, eine weitere Aktivität durchzuführen, sondern die Realisierung einer Aktivität sollte auf Basis der neu gewonnenen Erkenntnisse als Option bestehen.**

Des Weiteren können **positive Beispiele** von anderen politischen Aktivitäten thematisiert werden. In diesem Fall stellen Referentinnen oder Referenten entsprechend exemplarische Informationen über politische Aktionen, Projekte oder Aktivitäten bereit, die hinsichtlich Inhalt, Struktur oder Aktionsform der Aktivität der Teilnehmenden ähneln. Dies kann beispielsweise durch Texte, Fotos, Videos oder Gespräche mit Akteurinnen und Akteuren geschehen. Nach der Vorstellung und Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Beispielen können die neuen Informationen und Erkenntnisse z. B. mit folgenden Fragen ausgewertet werden:

- Was macht diese Organisation? Was macht sie gleich, was macht sie anders als ihr?
- Ist diese Aktion demokratisch?
- Ist diese Aktion sinnvoll?
- Was könnt oder wollt ihr von dieser Aktion für eure Aktivität übernehmen?

# Literatur

- Bauer, Christoph (2017): „Subjektorientierung“? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung, Bad Heilbrunn.
- Becker, Helle (2011): Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland, Teil 1: Auswertungsbericht mit Empfehlungen, Essen/Berlin.
- Besand, Anja (2020): Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 14–15, S. 4–9.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.
- Breit, Gotthard (2005): Demokratiepädagogik und Politikdidaktik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, S. 43–61.
- Brombach, Stephanie (2015): Politische Bildung in der Berufsschule und die Kooperation mit der außerschulischen politischen Bildung. In: Götz, Michael/Widmaier, Benedikt/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 53–60.
- Brüll, Hans-Martin und Schmid, Bruno (2005): Anwaltschaftliche Ethik. Theoretischer Ansatz und schulpädagogische Perspektiven, Weingarten.
- Brumlik, Micha (2017): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Hamburg.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2013): Politik für Einsteiger. Thema im Unterricht/Extra Arbeitsmappe. 2. Auflage, Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2017): LSBTIQ-Lexikon, verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lstbiq-lexikon?p=38> (zuletzt abgerufen am 25.06.2020).
- Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Hrsg.) (2018): Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit. 8. Auflage, Bonn.
- Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung, Berlin.
- Deinet, Ulrich (2009): Methodenbuch Sozialraum, Wiesbaden.
- Dahrendorf, Rolf (1961): Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München.
- Dauscher, Ulrich (1998): Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. 2. verbesserte Auflage, Neuwied.
- Dewey, John ([1916] 1949): Demokratie und Erziehung, Braunschweig.
- Edelstein, Wolfgang (2005): Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden, S. 208–226.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK, Bonn.
- Engartner, Tim (2020): Politische Bildung als Verfassungsvoraussetzung. Oder: pädagogische An- und Überforderungen in Zeiten des Rechtspopulismus. In: Der Staat, Jg. 59, H. 1, S. 1–27.
- Frank, Susanne/Sliwka, Anne (2007): Service Learning und Partizipation. In: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen, Schwalbach a. Ts., S. 42–59.
- Forum Kritische Politische Bildung/FKPB (2023): FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zur Verfassungsschutzüberprüfung in der Demokratie(Bildungs) Förderung, o. O., Stand vom 26.02.2023, verfügbar unter: [https://akg-online.org/sites/default/files/faq\\_fkpb\\_v3\\_0.pdf](https://akg-online.org/sites/default/files/faq_fkpb_v3_0.pdf).
- Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen.
- Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung, München.
- Giesecke, Hermann (1972): Didaktik der politischen Bildung. 7. völlig neubearbeitete Auflage, München.
- Giesecke, Hermann (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach a. Ts.
- Graßhoff, Gunther (2017): Bildung und Ungleichheit – Ein Blick auf außerschulische Bildung. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland, Wiesbaden, S. 387–404.
- Graupner, Detlef/Laux, Edda/Prüße, Heike (2010): „Hoch vom Sofa!“. In: sozialraum.de, H. 2, verfügbar unter: <http://sozialraum.de/hoch-vom-sofa.php> (zuletzt abgerufen am 22.07.2022).

- Grimm, Manfred/Deinet, Ulrich (2009): Öffnung von Schule – Methoden sozialräumlich orientierter qualitativer Lebensweltanalysen und ihre Anwendungsmöglichkeiten in Unterrichtsprojekten. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum, Wiesbaden, S. 129–153.
- Götz, Michael (2013): Projekt: Soziale Praxis und politische Bildung. Compassion und Service Learning politisch denken. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung, Bonn, S. 186–200.
- Götz, Michael/Widmaier, Benedikt/Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2015): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach a. Ts.
- Hafenecker, Benno (2005): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach a. Ts, S. 282–299.
- Herdegen, Peter (2007): Das Politische als Konflikt. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Konzeptionen politischer Bildung, Baltmannsweiler, S. 122–131.
- Himmelman, Gerhard (2001): Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach a. Ts., S. 249–262.
- Himmelman, Gerhard (2002): Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, Gottfried/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Bonn, S. 63–79.
- Himmelman, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin.
- Himmelman, Gerhard (2012): Perspektiven des Zusammenwirkens von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Aufgabe für Schule und Jugendbildung, Schwalbach a. Ts., S. 112–124.
- Holzcamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien (Studienbibliothek der kritischen Psychologie, Bd. 10), Marburg, ohne Seitenangaben, Seitenangaben hier nach Onlineversion. Verfügbar unter: <https://www.kritische-psychologie.de/files/kh1992a.pdf> (zuletzt abgerufen am 04.02.2022).
- Hufer, Klaus-Peter (1999): Lehr-, Lern- und Veranstaltungsformen. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb Band 358, Bonn, S. 553–560.
- Jann, Olaf/Wohnig, Alexander (2018): Kritik und Konflikt. Für eine non-konformistische Multiperspektivität. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg), H. 1, S. 94–112.
- Kenner, Steve/Wohnig, Alexander (2020): Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: Oeftering, Tonio/Szukala, Andrea (Hrsg.): Protest und Partizipation, Baden-Baden, S. 109–130.
- Klett (2011): Anstöße Politik/Wirtschaft/Gesellschaft. Oberstufe 1, Stuttgart.
- Kuhn, Hans-Werner/Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (2014): Musik und Politik. Politisch kulturelles Lernen als Zugang Jugendlicher zur Politik?! (erschienen in der Reihe *Themen und Materialien* der Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn.
- Kuhnt, Beate/ Müller, Norbert R. (1996): Moderationsbibel. Zukunftswerkstätten verstehen – anleiten – einsetzen. Das Praxisbuch zur Sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt, Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Kuld, Lothar (2000): Dimensionen der Compassion-Initiative. In: Metz, Johann Baptist/Kuld, Lothar/Weisbrod, Adolf (Hrsg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Stuttgart, S. 89–96.
- Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan (2000): Compassion – Sozialverpflichtendes Lernen und Handeln, Stuttgart, S. 122–141.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2022): Online-Dossier: Digitale Demokratie. E-Partizipation, Open Government und Online-Wahlen, verfügbar unter: [www.lpb-bw.de/demokratie-digital](http://www.lpb-bw.de/demokratie-digital) (zuletzt abgerufen am 27.07.2022).
- Leide, Jürgen (2009): Sozialethische Perspektiven in Schule und Unterricht. „Compassion“ als mitlaufendes Unterrichtsprinzip. In: engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule, H. 2, S. 161–165.
- Lessenich, Stephan (2009): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut: Soziologie.

- Kapitalismus. Kritik. Eine Debatte, Frankfurt a. M., S. 126–197.
- Lessenich, Stefan (2019): Die Dialektik der Demokratie. Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen im Wohlfahrtskapitalismus. In: Ketterer, Hanna/Becker, Karina (Hrsg.): Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa, Berlin, S. 121–138.
- Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden, S. 383–402.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
- Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019a): „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“: Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt ‚Politische Partizipation‘. In: Pohl, Kerstin/Lotz, Mathias (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik, Frankfurt a. M., S. 205–213.
- Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019b): „Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“: Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungssettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung. In: Eck, Sandra (Hrsg.): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Weinheim/München, S. 175–191.
- Mauz, Anna/Gloe, Markus (2019): Demokratiekompetenz bei Service-Learning Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis, Berlin.
- Metz, Johann Baptist (1997): Zum Begriff der neuen Politischen Theologie. 1967–1997, Mainz.
- Metz, Johann Baptist (2000): Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen. In: Ders./Kuld, Lothar/Weisbrod, Adolf (Hrsg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg, S. 9–19.
- Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken, Berlin.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt a. M.
- Münderlein, Regina (2014): Erfolgreiche Schulkoope-ration. Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule, Wiesbaden.
- Nonnenmacher, Frank (1984): Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der Politischen Bildung, Weinheim/Basel.
- Nonnenmacher, Frank (1996): Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich. In: Ders. (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Schwalbach a. Ts., S. 182–197.
- Nonnenmacher, Frank (1999): Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fachdidaktischen Konzeption. Unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt a. M.
- Oeftering, Tonio (2017): Politische Musik im Politikunterricht – ein Beitrag politisch-kultureller Bildung zur Emanzipation von Schülerinnen und Schülern? In: Greco, Sara Alfa/Lange, Dirk (Hrsg.): Emanzipation: Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 190–198.
- Overwien, Bernd (2019): Politische Bildung ist nicht neutral. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, H. 1, S. 26–38.
- Reinhardt, Sibylle (2006): Die Demokratie-Kompetenz der Konfliktfähigkeit – lässt sie sich messen? In: Rüdiger, Axel; Seng, Eva-Maria (Hrsg.): Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Festschrift für Richard Saage zum 65. Geburtstag, Berlin, S. 501–520.
- Reinhardt, Sibylle (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Wiesbaden, S. 125–141.
- Reinhardt, Sibylle (2013): Das Private ist (noch) nicht das Politische: Zum Verhältnis und Unterschied von sozialem und politischem Lernen. In: Hufer, Klaus-Peter/Länge, Theo W./Menke, Barbara/Overwien, Bernd/Schudoma, Laura (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 164–166.
- Reinhardt, Sibylle (2019a): Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.

- Reinhardt, Sybille (2019b): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), Jg. 68, H. 1, S. 13–19.
- Reitz, Sandra (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Policy Paper Nr. 31 des Deutschen Instituts für Menschenrechte, Berlin.
- Rekus, Jürgen (2000): Compassion – ein erlebnisbezogenes Bildungskonzept. In: Metz, Johann Baptist/Kuld, Lothar/Weisbrod, Adolf (Hrsg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg, S. 75–88.
- Reutlinger, Christian (2009): Raumdeutungen. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum, Wiesbaden, S. 17–32.
- Röken, Gernod (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster.
- Sander, Wolfgang (2007): Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach a. Ts., S. 71–85.
- Scherb, Armin (2015): Politik lernen durch Politik MACHEN? – Eine Stellungnahme zum Prinzip der Handlungsorientierung aus pragmatischer Sicht. In: POLIS, H. 2, S. 15–17.
- Schröder, Achim (2014): Das Besondere am Lernort Jugendbildungsstätte – aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Politischen Jugendbildung. In: deutsche jugend, H. 6, S. 253–260.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts, Frankfurt a. M.
- Seifert, Anne/Nagy, Franziska (2012): Demokratie-Lernen an der Schule. Service-Learning – Lernen durch Engagement als demokratiepädagogische Unterrichtsmethode. In: Braun, Stephan/Geisler, Alexander (Hrsg.): Die verstimmte Demokratie. Moderne Volksherrschaft zwischen Aufbruch und Frustration, Wiesbaden, S. 287–298.
- Seifert, Anne/Nagy, Franziska (2014): Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zu Demokratiekompetenz, Wiesbaden.
- Seifert, Anne/Zentner, Sandra (2013): Service-Learning – „Lernen durch Engagement“. Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Aktualisierte Fassung, Weinheim.
- Simonson, Julia/Vogel, Claudia (2017): Politische Partizipation: Unterschriften, Aktivitäten, Demonstrationen, Bürgerinitiativen und politische Ämter. In: Dies./Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014, Wiesbaden, S. 199–216.
- Sliwka, Anne (2004): Durch Verantwortung lernen. Service-Learning: etwas für andere tun, Weinheim/Basel.
- Sliwka, Anne/Frank, Susanne (2004): Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde, Weinheim/Basel.
- Speck, Karsten/Backhaus-Maul, Holger (2007): Wissenschaftliche Evaluation des Programms „Service Learning – Schule gestaltet Gemeinwesen“ im Land Sachsen-Anhalt, Potsdam/Halle.
- Stein, Hans-Wolfram (2016a): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zu „Demokratie als Herrschaftsform“, Schwalbach a. Ts.
- Stein, Hans-Wolfram (2016b): Reales Handeln mit Projekten zur Demokratie als Herrschaftsform. ‚Leerstelle der politischen Bildung?‘ In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn, S. 314–324.
- Vereinte Nationen (1989): Konvention über die Rechte des Kindes, verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar44025.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.04.2023).
- Van Deth, Jan W. (2017): Demokratie lernen? Politische Bildung aus Sicht der empirischen Kulturforschung. In: Oberle, Monika/Weißenberg, Georg (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie, Wiesbaden, S. 103–117.
- Weißenberg, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.) (2012): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bonn.
- Weißenberg, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn.
- Widmaier, Benedikt (2009): „Die beste politische Bildung ist praktische Politik“. Politische Bildung und

- politische Aktion. In: Praxis Politische Bildung, Jg. 13, H. 3, S. 165–172.
- Widmaier, Benedikt (2011): Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung. In: Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 101–110.
- Widmaier, Benedikt (2015a): Politische Partizipation – wirklich ein Ziel der Politischen Bildung? In: POLIS, H. 2, S. 12–14.
- Widmaier, Benedikt (2015b): Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation. In: Götz, Michael/Widmaier, Benedikt/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 15–26.
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (2011): Von der Politikverdrossenheit zum Wutbürger? Partizipation als Ziel politischer Bildung. Zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 7–15.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn.
- Wohnig, Alexander (2010): Zum Stellenwert von Demokratie und Kritik in Konzepten des Demokratie-Lernens. Unveröffentlichte Examensarbeit, Frankfurt a. M.
- Wohnig, Alexander (2014): Beteiligung fordern und fördern? Engagement-Lernen in Politik, Gesellschaft und politischer Bildung In: Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 213–230.
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden.
- Wohnig, Alexander (2018a): Soziale Erfahrungen politisch reflektieren. Wie Sozialprojekte als Ausgangspunkt für politisches Lernen genutzt werden können. In: Schulmagazin 5–10, H. 7–8, Berlin, S. 69–72.
- Wohnig, Alexander (2018b): Demokratiebildung durch politische Aktivitäten in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung. In: Lange, Dirk/Kenner, Steve (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Schwalbach a. Ts., S. 269–281.
- Wohnig, Alexander (2020a): Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktivitäten – Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischem Bildungsträger. In: Albrecht, Achim/Bade, Gesine/Eis, Andreas/Jakubczyk, Uwe/Overwien, Bernd (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen, Frankfurt a. M., S. 188–203.
- Wohnig, Alexander (2020b): Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische, Wiesbaden, S. 157–176.
- Wohnig, Alexander (2022): Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung. In: Ders./Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung, Bonn, S. 341–374.

# Anhang

## zum Modellprojekt

### *Politische Partizipation als Ziel politischer Bildung*

Das Modellprojekt *Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung* wurde im Zeitraum von Juli 2016 bis Dezember 2019 vom Haus am Maiberg durchgeführt und durch die Bundeszentrale für politische Bildung gefördert. Obwohl Partizipation oft als das *Königsziel* der politischen Bildung beschrieben wird, kommt echtes politisches Handeln im Schulunterricht nur selten vor. Daher werden Schüler/-innen in dem Projekt bei der Planung, Durchführung und Reflexion politischer Aktionen pädagogisch angeleitet und begleitet. Durch das Praxisforschungsprojekt sollten Erfahrungen darüber generiert werden, unter welchen strukturellen, didaktischen und methodischen Bedingungen die Anleitung, Durchführung und Reflexion politischer Aktivitäten von Jugendlichen in schulischen Kontexten möglich ist.

## Bundesweites Netzwerk

Das Projekt wurde hauptverantwortlich im Haus am Maiberg koordiniert. Zur Durchführung wurde ein Netzwerk aus Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung und Schulen unterschiedlicher Schulformen aus Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz gebildet:

### **Außerschulische Bildungsstätten**

- Arbeit und Leben Hessen gGmbH (Oberursel bei Frankfurt)
- Internationales Forum Burg Liebenzell (Bad Liebenzell)

- Bonifatiushaus (Fulda)
- Heinrich Pesch Haus (Ludwigshafen)
- Ludwig-Windthorst-Haus (Lingen)
- Jugendakademie Walberberg (Walberberg, zwischen Köln und Bonn)

### **Trägereinrichtungen der politischen Bildung**

- Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB)
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB)
- Bundesausschuss Politische Bildung e.V. (bap)
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V.
- Deutsche Vereinigung für politische Bildung e.V. (DVPB)
- Heidelberg School of Education (HSE)
- Transferstelle politische Bildung

## Seminarpraxis

Die pädagogische Gestaltung der Seminare orientierte sich an dem Dreischritt *Sehen – Urteilen – Handeln*. Konkret bildeten sich dabei jeweils Tandems von schulischen und außerschulischen Partnern in ganz Deutschland. Klassen oder Kurse ab Jahrgangsstufe 7 nahmen an zwei je zweitägigen außerschulischen Seminarveranstaltungen teil. Diese wurden gemeinsam mit und in einer außerschulischen Bildungseinrichtung durchgeführt.

### **Aktionseminar: der Einstieg ins Projekt**

Zum Auftakt konnten die Teilnehmenden:

- sich über ihre individuellen Politikbegriffe austauschen,
- verschiedene Partizipationsformen kennenlernen,
- artikulieren, welche Themen und Probleme ihnen am Herzen liegen (Lebensweltorientierung),
- und dadurch politische Themen zur weiteren Bearbeitung suchen.

Infobesuch & Vorbereitung in Klasse/Kurs

**Aktionsseminar**

**Aktive Phase:**  
Schüler/-innen gestalten politische Projekte

**Reflexionsseminar**

Wiederholung durch andere Kurse

Dabei standen etwa die Fragen im Mittelpunkt, welche Themen für die Jugendlichen besonders interessant sind und in welchen Bereichen sie sich gern persönlich engagieren möchten.

Die Schüler/-innen analysierten die ausgewählten Themen, fragten nach deren politischen Ursachen und erarbeiteten daraus eine oder mehrere politische Aktion(-en).

In dieser Phase wurden unter anderem folgende Methoden eingesetzt:

- Entscheidungsspiel/Yes-No-Walk: Ist es politisch, wenn ...?
- Sozialraumerkundung
- Utopie: die Perfekte Welt

### Aktive Phase: Durchführung von Projekten

In der aktiven Phase bekamen die Schüler/-innen Gelegenheit, gemeinsam politisch aktiv zu werden. Bandbreite und Vielfalt der möglichen politischen Aktionen waren nicht vorgegeben. So sind im Zeitraum des Praxisforschungsprojektes unter anderem folgende Aktionen entstanden:

- Podiumsdiskussion zu kommunalpolitischen Themen
- Umfragen zu politischen Themen (z. B. Politikverdrossenheit)
- Aktionsgruppe *Pro Homo* mit Bildungsangeboten gegen Homophobie
- Veröffentlichungen (Internet, Lokalpresse, Fachmagazine)
- Projekttag an Schulen
- Interviews mit Geflüchteten
- Integrative Kochprojekte

*„Demokratie heißt, sich in seine eigenen Angelegenheiten einzumischen.“*

Max Frisch, Schriftsteller (1911–1991)

### Reflexionsseminar: Auswertung & Abschluss

Eine der Thesen des Projektes war: Wer politisch aktiv ist, macht zahlreiche Erfahrungen – positive und negative. Daher sollten die politischen Aktivitäten nicht nur durchgeführt, sondern auch intensiv reflektiert werden. In einem abschließenden Seminar hatten die Teilnehmenden daher die Möglichkeit zur gemeinsamen Nachbetrachtung und Weiterentwicklung ihrer politischen Aktivitäten:

- Welche Aktionen wurden durchgeführt – und wie?
- Was lief gut, was sollte verändert werden?
- Wurde das politische Ziel erreicht?
- Wie könnte das Thema noch stärker politisiert werden?

## Wissenschaft trifft Praxis

Das Modellprojekt wurde von Jun.-Prof. Alexander Wohnig von der Universität Siegen wissenschaftlich begleitet. Dies geschah durch Methoden der qualitativen Sozialforschung:

- teilnehmende Beobachtungen der Seminarphasen
  - qualitative Interviews mit Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern
  - Besuche der durchgeführten politischen Aktionen
- Seminargestaltung, Aktionsformen und Forschungsstand wurden zwischen dem Projektteam und den jeweiligen Kooperationspartnern im Rahmen eines regelmäßigen Fachaustauschs diskutiert, angepasst und ausgebaut.

Einige der zentralen Ergebnisse werden hier zusammengefasst dargestellt:

### Partizipation – gleichermaßen Weg und Ziel

Ein zentrales Ergebnis ist, dass politische Partizipation nicht nur – wie bisher als häufiger und weit verbreiteter Konsens – als Ziel politischer Bildungsprozesse angesehen werden kann, sondern auch einen pädagogischen Weg zum Erreichen dieses Ziels darstellen kann. Durch praktische politische Aktivität von Jugendlichen können inhaltliche und prozedurale Lernprozesse geschaffen werden, die an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und Lernen und Handeln, das wiederum auf Wissen beruht, miteinander verbinden.

*„[...] es ist eigentlich gar nicht so schwer, was zu machen [...]“*

Rückmeldung eines Teilnehmers

### Partizipation braucht Begleitung und Reflexion

Politische Aktion darf sich nicht auf die Aktion selbst beschränken, sondern muss Planung, Durchführung und Reflexion beinhalten, um Bildungsprozesse anzustoßen. Dazu gehören zum Beispiel:

- die Begleitung durch professionelle Pädagoginnen und Pädagogen
- die Verknüpfung echten politischen Handelns mit dem schulischen Politikunterricht
- die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem politischen Problem, in das interveniert werden soll
- die Reflexion der politischen Aktivität auf mehreren Ebenen

### Partizipation ermöglicht Erfahrungen von Selbstwirksamkeit

Die Möglichkeit zu politischer Beteiligung von Jugendlichen, die im Modellprojekt geschaffen wurde, kann wichtige Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und den Wirkungen politischen Handelns mit sich bringen.

„Das sind schon Projekte, mit denen wir in die Öffentlichkeit gehen können.“

Rückmeldung einer Teilnehmerin

### Kooperation birgt Potenzial

Durch einen regelmäßigen Fachaustausch zwischen schulischen und außerschulischen Beteiligten sowie wissenschaftlicher Begleitung und weiteren Interessierten wurde das Modellprojekt während seiner insgesamt dreieinhalbjährigen Laufzeit regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt.

Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen sollten auf langfristigen und verlässlichen Strukturen basieren. Durch die Methoden und Möglichkeiten der außerschulischen politischen Bildung kann Schule damit zu einem Ort werden, an dem nicht nur Wissen vermittelt, sondern reales politisches Handeln eingeübt wird. Solche gelingenden Kooperationen bringen Vorteile für beide Seiten – schulische wie auch außerschulische Akteurinnen und Akteure.

## Nachhaltige Ergebnissicherung

Aus der mehrjährigen Forschungs- und Seminararbeit sind neben dem hier vorliegenden Band in der Reihe *Themen und Materialien* zahlreiche Veröffentlichungen zu verschiedenen Schwerpunktthemen entstanden:

- Analyse von Erfahrungen, Bildungs- und Lernprozessen der Schüler/-innen
- Kooperationen von Schule und außerschulischem Bildungsträger
- partizipative Forschung als Methode und Partizipation von jungen Menschen
- Methoden für die Bildungspraxis

Außerdem gingen die Ergebnisse der Begleitforschung in Verbindung mit den Debatten rund um Neutralität (in) der politischen Bildung, die auch auf der Abschlusstagung des Projektes geführt wurden, ein in Konzeption und Gegenstand des von Alexander Wohnig und Peter Zorn herausgegebenen Bandes 10592 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung mit dem Titel *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*.

## Publikationen

Wohnig, Alexander (2022): Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung. In: Ders./Zorn, Peter (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10592), Bonn, S. 341–374.

### Schwerpunkt: Analyse von Erfahrungen, Bildungs- und Lernprozessen der Schüler/-innen

Wohnig, Alexander (2019): Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen – Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischem Bildungsträger. In: Albrecht, Achim/Bade, Gesine/Eis, Andreas/Jakubczyk, Uwe/Overwien, Bernd (Hrsg.): *Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung in der Schule stärken*, Frankfurt a. M.

Wohnig, Alexander (2019): Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: Lange, Dirk/Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve (Hrsg.): *Politische Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft?*, Wiesbaden.

Kenner, Steve/Wohnig, Alexander (2019): Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: Oeftering, Tonio/Szukala, Andrea (Hrsg.): *Protest und Partizipation*, Baden-Baden.

Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019): „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“: Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt ‚Politische Partizipation‘. In: Pohl, Kerstin/Lotz, Mathias (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!?, Frankfurt a. M., S. 205–213.

Wohnig, Alexander (2018): Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung. In: Lange, Dirk/Kenner, Steve (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Schwalbach a. Ts., S. 269–281.

### **Schwerpunkt: Kooperationen von Schule und außerschulischem Bildungsträger**

Wohnig, Alexander/Butterer, Hanna (2019): Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung. In: POLIS 2/2019.

Wohnig, Alexander (2017): Potentiale und Schwierigkeiten von Kooperationen mit der Perspektive „politische Aktion“. In: Jahresbroschüre 2018 „Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule“. Transferstelle politische Bildung, Essen, S. 37–44.

### **Schwerpunkt: Partizipative Forschung als Methode und Partizipation von jungen Menschen**

Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019): „Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“: Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungssettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung. In: Eck, Sandra (Hrsg.): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen, Weinheim/München, S. 175–191.



Mit pädagogischen und didaktischen Theorien und Konzepten lässt sich überzeugend begründen, warum politische Bildung und reales politisches Handeln zu trennen sind. Ebenso lässt sich allerdings argumentieren, dass erst die Reflexion tatsächlichen (politischen) Handelns einen vollständigen Lern- und Bildungsprozess erlaubt.

In Bezug auf das Verhältnis sozialen und politischen Lernens ist die Bildungspraxis mit ähnlichen ausschließenden Argumentationsweisen konfrontiert: Auf der einen Seite steht die Auffassung, soziales Engagement generiere automatisch politische Lernprozesse. Auf der anderen Seite wird eingewendet, dass von einem Spillover-Effekt sozialen Lernens auf politische Bildung nicht die Rede sein könne.

Dieser Band versucht den Spagat. Es werden zwei didaktische Konzeptionen mit Vorschlägen zum methodischen Vorgehen vorgestellt, die es erlauben, sich in Bildungssituationen ganz praktisch zwischen den Polen zu bewegen. Zu diesem Zweck werden einerseits Sozialprojekte mit den Teilnehmenden aus einer Perspektive der politischen Bildung reflektiert. Andererseits wird politische Aktivität als pädagogisches Experiment didaktisch eingebettet und so ebenso zum Erfahrungsraum politischer Bildung.

Der Vorschlag lautet, anhand konkreter pädagogisch-didaktischer Gelingensbedingungen die Bildungspotenziale sozialen Lernens und politischen Handelns im Einzelfall abzuwägen und fruchtbar zu machen.