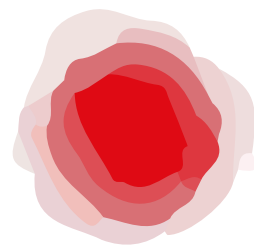


**ANJA BESAND, TINA HÖLZEL,
DAVID JUGEL**

INKLUSIVES POLITISCHES LERNEN IM STADION

**POLITISCHE BILDUNG
MIT UNBEKANNTM TEAM
UND OFFENEM SPIELVERLAUF**

**ABSCHLUSSBERICHT DER WISSENSCHAFTLICHEN
BEGLEITUNG DES PROJEKTS LERNORT STADION**



IMPRESSUM

Herausgegeben von Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen

Projektleitung: Tina Hölzel und David Jugel
Zentrum für inklusive politische Bildung (ZipB)
Kraftwerk Mitte 32 (Trafohalle)
01067 Dresden



Autor*innen: Anja Besand, Tina Hölzel, David Jugel

Redaktion und Koordination: Anja Besand, Felix Pehm

Mitarbeit: Felix Pehm, Jonas Werner, Julia Schneider, Wiebke Herther, David Ruß

Lektorat: Franziska Kegler, Frederike Suckert

Satz/Layout und Fotodesign: Antje Meichsner

Fotografie: Alexa Vachon/DFL Stiftung, Guido Kirchner, Thilo Schmülgen, Christoph Trabert, Zentrum für inklusive politische Bildung

Corporate Design des ZipB und grafische Elemente: Tina Hölzel und David Jugel

Druck: C. Adelman GmbH

ISBN 978-3-946541-25-7, pdf: 978-3-946541-26-4



Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts Lernort Stadion und die vorliegende Publikation wurden von der DFL Stiftung in Kooperation mit der Aktion Mensch gefördert.



DANKSAGUNG HOCH2

Das ZipB legt mit dieser Veröffentlichung seine erste geschlossene Monographie vor. Sie ist Ergebnis eines langen und intensiven Prozesses, in dem wir die Chance hatten, gemeinsam mit den Mitarbeiter*innen der DFL Stiftung und den Mitarbeiter*innen der Lernzentren mehr über die Möglichkeiten und Bedingungen inklusiver politischer Bildung zu lernen.

Wir – das waren in diesem Fall vorrangig Tina Hölzel und David Jugel als verantwortliche Projektleiter*innen. Sie haben alle Daten erhoben und ausgewertet sowie den gesamten Forschungsprozess selbstverantwortlich konzipiert, geleitet und strukturiert. Beratend hinzugezogen wurde ich, Professorin Anja Besand, die die Erhebungsinstrumente mitentwickelt, Daten und Befunde mitdiskutiert und den Bericht abschließend auch mitformuliert hat – ansonsten aber in diesem Projekt eine weit weniger tragende Rolle eingenommen hat. Lob, Anerkennung und Wertschätzung für diese Studie gebühren deshalb in allererster Linie den beiden gleichberechtigten Projektleiter*innen.

Anja Besand

Allerdings ist nicht nur der Projektleitung in diesem Zusammenhang zu danken. Das Zentrum für inklusive politische Bildung (ZipB) möchte sich an dieser Stelle auch ganz besonders bei den Mitarbeiter*innen der Lernzentren bedanken. Dabei sind insbesondere Jan Müller vom Lernzentrum Dresden und Söhnke Vosgerau vom Lernzentrum Berlin zu nennen. Die Offenheit der Mitarbeiter*innen und ihr Kooperationswille haben die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Lernort Stadion“ und die zahlreichen Neuerkenntnisse, die auf den folgenden Seiten dargestellt werden, erst möglich gemacht. Das Gleiche gilt für die DFL Stiftung, die gemeinsam mit der Aktion Mensch die wissenschaftliche Begleitung initiiert und verwirklicht hat. Hier gilt besonderer Dank Franziska Kegler, die das ZipB stets unterstützt und begleitet hat. Außerdem gilt es, Weiterdenken – Heinrich Böll Stiftung Sachsen und dabei vor allem Stefan Schönfelder zu danken für die Bereitstellung der Infrastruktur, Räume und Materialien. Wir möchten uns außerdem an dieser Stelle bei den verschiedensten Mitarbeiter*innen des ZipB bedanken, die durch vielfältige Aufgaben von Transkription, Dokumentation und Redaktion erst die Datenauswertung und die Erstellung des Abschlussberichts ermöglicht haben. Hier muss vor allem Felix Prehm erwähnt werden, der mit großem Engagement das ZipB-Team unterstützt hat.

David Jugel und Tina Hölzel

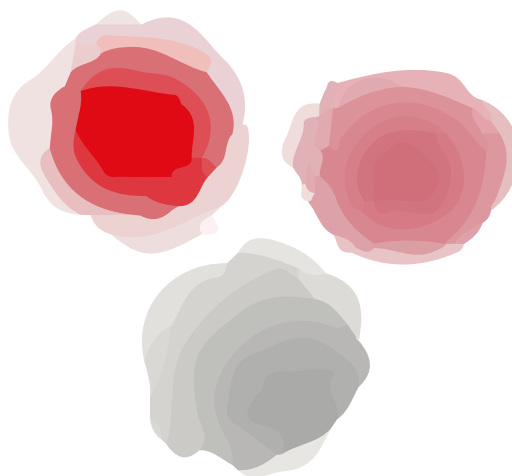
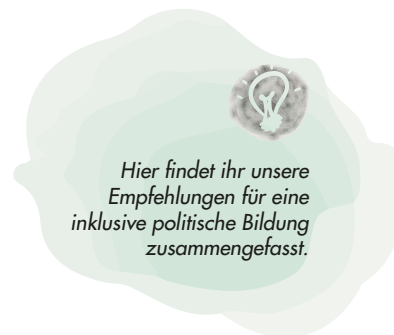
INHALT

1. EINLEITUNG —	
ODER ANLEITUNG ZUM LESEN DIESES BERICHTS	10
2. KONTEXT —	
VOR WELCHEM HINTERGRUND HABEN WIR GEARBEITET?	16
2.1 Ein gemeinsames Interesse wird zur Kooperation	16
2.2 Was ist das ZipB?	17
2.3 Theoretischer Hintergrund	18
3. PROZESSBESCHREIBUNG — WAS HABEN WIR GEMACHT?	26
3.1 Unsere Prozessbegleitung auf einen Blick	26
3.2 Wie ist die wissenschaftliche Begleitung bundesweit angelegt und durchgeführt worden?	29
3.3 Wie ist die wissenschaftliche Begleitung standortbezogen angelegt und durchgeführt worden?	31
3.4 Welche Daten sind entstanden?	35
3.5 Wie sind wir mit den Daten umgegangen?	37
4. ASPEKTE EINES INKLUSIVEN POLITISCHEN BILDUNG —	
WAS HABEN WIR HERAUSGEFUNDEN?	42
4.1 Inklusion und politische Bildung –	
Welche Vorstellungen bestehen davon in den Lernzentren?	43
4.1.1 Vorstellungen auf einen Blick	43
4.1.2 Vorstellungen im Gesamtprojekt	45
4.1.3 Vorstellungen zu Inklusion und ihre Entwicklung während der Begleitung	48
4.2 Inklusion und politische Bildung –	
Welche Bedürfnisse und Erwartungen äußert die Zielgruppe?	52
4.2.1 Bedürfnisse und Erwartungen auf einen Blick	52
4.2.2 Bedarfe für inklusive Bildungssituationen	53
4.2.3 Bedarfe für politische Bildungssituationen	56
4.3 Inklusive politische Bildung –	
Welche Rolle spielen dabei Formate/Methoden, Inhalte und Materialien?	62
4.3.1 Formate/Methoden, Inhalte und Materialien auf einen Blick	62
4.3.2 Fokus 1: Formate/Methoden	63
4.3.3 Fokus 2: Inhalte	78
4.3.4 Fokus 3: Materialien	90
4.4 Inklusive politische Bildung –	
Welche Gelingensbedingungen und Hemmnisse gibt es?	98
4.4.1 Gelingensbedingungen auf einen Blick	100



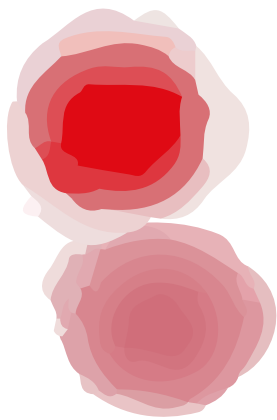
In diesem Kapitel steht die Praxis besonders im Vordergrund. Sie wird hier im Kontext von inklusiven Ansprüchen beschrieben und reflektiert.

4.4.2 Vier zentrale Prinzipien einer inklusiven politischen Bildung	101
4.4.3 Vom komplexen Zusammenwirken der Prinzipien	106
4.4.4 Grundzüge einer inklusiven Diagnostik	112
4.4.5 Inklusion als Transformationsprojekt	122
5. UNSERE ERGEBNISSE AUF DEN PUNKT GEBRACHT — WIE KANN SICH LERNORT STADION WEITERENTWICKELN?	128
5.1 Zur methodischen Profilierung der Projektangebote	128
5.2 Zur Entwicklung thematischer Brückenköpfe	129
5.3 Zur Entwicklung spezifischer Bildungsmaterialien	132
5.4 Zur Strukturierung von Projektwochen oder -tagen: Das Modulmodell	134
5.5 Zur strukturellen Unterstützung des Projekts Lernort Stadion	144
6. (K)EINE SCHLUSSBETRACHTUNG	150
7. ANHANG	156
7.1 Literaturverzeichnis	156
7.2 Abbildungsverzeichnis	160
7.3 Datentabelle	162









1. EINLEITUNG — ODER ANLEITUNG ZUM LESEN DIESES BERICHTS

Anpfiff. Spielbeginn mit einem neuen Team. Spieldauer zwei Jahre mit Besprechungen in den Halbzeitpausen, vielen Golden Goals und ein paar Fouls – und das hier ist die Spielauswertung.

So oder so ähnlich könnte man die letzten zwei Jahre der wissenschaftlichen Begleitung von Lernort Stadion zusammenfassen. Doch worum ging es, was ist eigentlich passiert, was waren besondere Spielmomente und wie ist die folgende Spielauswertung aufgebaut?

Es ist nun zwei Jahre her, dass der Anpfiff für das Projekt gegeben wurde, dessen vorläufiger Abpfiff durch diesen Bericht eingeleitet wird. Als neues Team traf dabei der „Lernort Stadion“ – gemeinsam mit der DFL Stiftung und der Aktion Mensch – auf das Zentrum für inklusive politische Bildung. Anlass dieser neuen Partie war ein gemeinsames Interesse: die Erkundung und Erprobung inklusiver politischer Bildungsformate für und mit jungen Menschen, die sonst eher wenig Zugang zu solchen Angeboten haben. Für die einzelnen Standorte im bundesweiten Projekt Lernort Stadion war dies nicht nur der Beginn einer neuen Zusammenarbeit, sondern auch der Startpunkt, die eigene Arbeit (verstärkt) unter dem Fokus inklusiver Ansprüche zu betrachten, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Bleibt man hier noch im Bereich der Fußballsprache, so kann gesagt werden: Wir haben uns zentral mit der Frage beschäftigt, wie in den Stadien eine inklusive politische Bildung aussehen kann, die ihre Spieler*innen nicht oder nur wenig kennt, jedoch so viele Spieler*innen wie möglich einbeziehen möchte und sich auf einen offenen Spielverlauf einlässt, der sich immer wieder verändert und je nach Team angepasst werden muss.

Um diese Frage zu klären und inklusive Strategien für Lernort Stadion (weiter) zu entwickeln, war es notwendig, ganz verschiedene Positionen zu besetzen und das Spielfeld aus unterschiedlichsten Perspektiven zu betrachten. Die Positionen, die uns dabei wichtig waren und die wir in diesem Abschlussbericht bündeln, sind die der Teilnehmer*innen und die der Teamer*innen vor Ort. Die Spielfeldperspektiven wiederum beziehen sich auf die Planung, Umsetzung und Reflexion von Lernangeboten sowie deren Methoden/Formate, Inhalte und Materialien.

Um dieser anspruchsvollen Aufgabe nachzukommen, haben wir eine partizipativ forschende Vorgehensweise gewählt und ein mehrstufiges iteratives Begleitkonzept entwickelt, welches in Kapitel 3 – im Anschluss an die Vorstellung des Entstehungshintergrunds, des ZipB selbst sowie des theoretischen Bezugsrahmens – ausführlich beschrieben wird.

Im Mittelpunkt dieses Abschlussberichts steht jedoch Kapitel 4, das sich intensiv und praxisorientiert mit der Beschreibung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung anhand von konkreten Beispielen aus der bildnerischen Praxis beschäftigt und die „Golden Goals“ von

Lernort Stadion zusammenfasst, aber auch auf ein paar „Fouls“ in der inklusiven politischen Bildungsarbeit hinweist.

Kapitel 5 führt dann all diese Erkenntnisse zusammen und schlägt dabei Ansatzpunkte vor, wie Lernort Stadion auch über den Abpfiff der wissenschaftlichen Begleitung hinweg weiter an einer inklusiven politischen Bildung arbeiten kann. Wer gleich auf die Ebene der Praxisanleitung kommen will, kann direkt mit diesem Kapitel starten.

Wie können die verschiedenen Schritte nun in diesem Bericht gelesen werden?

Im vorliegenden Bericht haben wir versucht, in kompakter Form zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion zusammenzutragen. Die Herausforderung, die sich in diesem Zusammenhang für uns stellte, bestand im Kern darin, die Fülle von Daten und Konzepten, die im Rahmen der Begleitung entstanden waren, in eine Form zu bringen, die für viele verschiedene Leser*innen zugänglich und hilfreich ist.

Konkret heißt das für uns: Wir wollten diesen Bericht so ausführlich wie nötig, aber auch so übersichtlich wie möglich halten. Gerade auch nebenamtliche Teamer*innen, die in der nahen Zukunft zum Projekt Lernort Stadion hinzustoßen und weder Zeit noch Interesse haben, umfangreiche wissenschaftliche Werke durchzuarbeiten, sollen Lust bekommen, sich diesen Bericht anzuschauen und aus ihm zu lernen.

Alle Leser*innen sollen die Möglichkeit haben, sich schnell und interessenorientiert in diesem Bericht zurechtzufinden. Dazu haben wir Lesehilfen in Form von Symbolen gestaltet, die im gesamten Bericht immer wieder am Rand auftauchen und schnell sichtbar machen, worum es wo geht. Sie werden auf der nächsten Seite kurz vorgestellt.



UNSERE LESEHILFEN:



Auf einen Blick

Wir haben uns überlegt, dass wir als Hilfe für das schnelle und oberflächliche Lesen (fast) jedem Kapitel einen kleinen Block voranstellen, in dem die zentralen Befunde und Kernaussagen zusammengefasst sind. Die Leser*innen können auf dieser Grundlage jeweils individuell entscheiden, ob die vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten dieses Abschnitts für sie lohnend ist.



Fragengeleitete Gliederung

Die Gliederung dieses Berichts orientiert sich an den Grundfragestellungen, die DFL Stiftung und Zentrum für inklusive politische Bildung 2015 gemeinsam erarbeitet haben. Sie sind jeweils so gefasst, dass sich beim Lesen ein möglichst unmittelbarer Ertrag für das Projekt Lernort Stadion ableiten lässt. Ergänzend haben wir unsere Empfehlungen für die weitere Projektentwicklung zum Abschluss des Berichts noch einmal zusammengestellt.



O-Töne oder „Mit euren eigenen Worten“

Für eine bessere Anschaulichkeit haben wir uns um eine klare und gut verständliche Sprache bemüht. Zusätzlich sind alle Befunde, Ideen und Vorschläge mit so vielen O-Tönen und O-Sequenzen von Teilnehmer*innen sowie Teamer*innen wie möglich illustriert, damit nachvollziehbar wird, an welche Beobachtungen die Ausführungen jeweils anschließen und dass sich die Konzepte tatsächlich sehr konkret auf die Praxis von Lernort Stadion beziehen. Die O-Töne, das heißt Interview- oder Gruppendiskussionssequenzen, und O-Sequenzen, also Videografien der beobachteten Formate, mögen innerhalb des Berichts wie Einzelbeobachtungen wirken, sie stützen sich aber im Regelfall auf systematische Befunde.



Grafische Übersichten

Der Bericht enthält vielfältige Abbildungen, die komplexe Strukturen übersichtlicher machen sollen. Sie bauen systematisch aufeinander auf. Um den Zusammenhang zwischen den Abbildungen zu verdeutlichen, haben wir jeweils kleine Zoomansichten erstellt, die bei der Lokalisierung von Teilaspekten helfen.



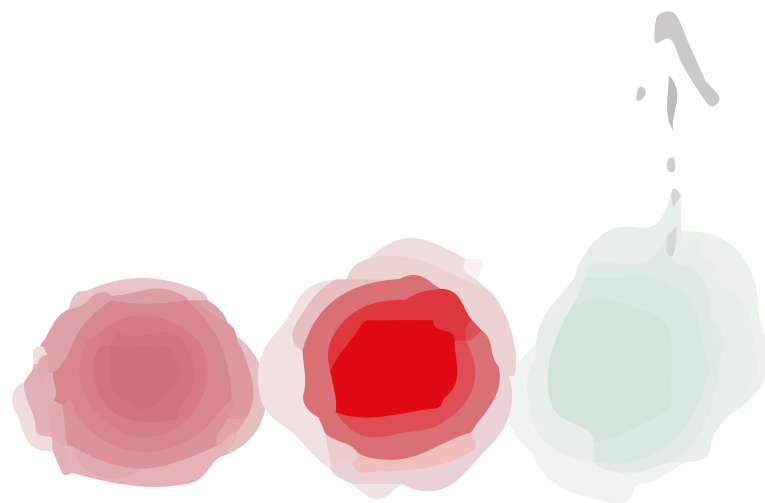
Praxisbeispiele

Um den Transfer unserer Erkenntnisse in die Arbeit der Lernorte so leicht wie möglich zu machen und immer wieder zu zeigen, was hinter inklusiven politischen Ansprüchen steckt, verwenden wir verschiedene Beispiele aus der alltäglichen pädagogischen Praxis.



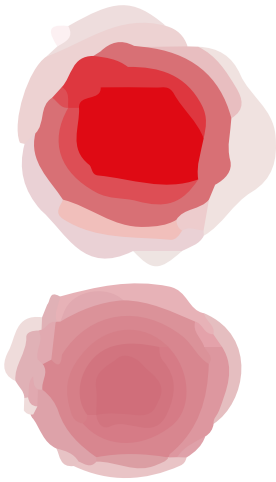
Leicht erkennbare AHA-Momente

Wir wissen, dass ein Abschlussbericht von über 160 Seiten in einem ohnehin schon reichlich vollen Alltag eine ziemliche Herausforderung darstellt. Für einen schnellen Zugang zu interessanten Erkenntnissen haben wir daher die AHA-Momente hervorgehoben, die den Leser*innen zeigen, wo sie je nach Bedarf weiterlesen können.









2. KONTEXT — VOR WELCHEM HINTERGRUND HABEN WIR GEARBEITET?

2.1 EIN GEMEINSAMES INTERESSE WIRD ZUR KOOPERATION

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts Lernort Stadion wurde 2015 zwischen der DFL Stiftung¹ und dem Zentrum für inklusive politische Bildung (ZipB) vereinbart. Die DFL Stiftung richtet sich in ihrer Arbeit vorrangig an Kinder und Jugendliche. Sie fördert deren Integration und Teilhabe, gesundes und aktives Aufwachsen sowie Erfolge im Spitzensport. Seit 2010 unterstützt sie das bundesweit aufgestellte Projekt Lernort Stadion.² Die Kernidee dieses Projekts ist es, die Faszination des (Profi-)Fußballs und den besonderen Lernort Fußballstadion für politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen zu nutzen, die politischer Bildung ansonsten vielleicht weniger aufgeschlossen gegenüberstehen.

Gemeinsam haben die Robert Bosch Stiftung und die DFL Stiftung zunächst zwölf Standorte aufgebaut und über fünf Jahre gefördert und begleitet. Ab dem sechsten Projektjahr fördert die DFL Stiftung die einzelnen Lernorte für weitere drei Jahre zusammen mit einem neuen Partner, der Aktion Mensch. Diese Zusammenarbeit steht unter einem erweiterten Fokus: Die Lernzentren nehmen bewusst das Thema Inklusion in ihr Profil auf und erproben modellhaft, wie eine inklusive politische Bildungsarbeit am Lernort Stadion gestaltet werden kann. Sie wollen als Projekt Netzwerk ein gemeinsames Verständnis ihrer inklusiven Arbeit entwickeln, Umsetzungsstrategien erarbeiten und in der Praxis erproben.

Jährlich nehmen rund 7.000 Jugendliche, insbesondere sogenannte bildungs- und politikferne Jugendliche, an den Angeboten teil – Tendenz steigend. Denn das Netzwerk der Standorte unter dem gemeinsamen Dach des Lernort Stadion e.V. wächst. Im Jahr 2017 wurden bereits 17 Lernorte von der DFL Stiftung gefördert. Bislang gibt es in Deutschland kein vergleichbares Angebot zum Lernen in Stadien. Ebenso existieren bisher kaum wissenschaftliche Aussagen dazu, wie inklusive politische Bildungsarbeit im Fußball- und Stadionumfeld aussehen kann, welche Herausforderungen sich für Bildungsreferent*innen im Prozess ergeben und was Inklusion außerhalb des gesellschaftlich viel diskutierten Bereichs Schule bedeuten kann.

Vor eben diesem Hintergrund kam es zur Zusammenarbeit der DFL Stiftung mit dem ZipB.³ Ausschlaggebend für die Wahl des ZipB war dessen spezifische Expertise, Fragen politischer Bildung mit Inklusionsfragestellungen zu verbinden. Um das ZipB und seinen besonderen Ansatz vorzustellen, werden im Folgenden in kompakter Form noch einmal die spezifischen Konzepte zusammengefasst.

¹ Bis 1.7.2017 firmierte die DFL Stiftung als Bundesliga-Stiftung.

² Initiiert wurde das Projekt 2009 von der Robert Bosch Stiftung, die im September 2017 den Staffelförderers offiziell an die DFL Stiftung übergeben hat.

³ Die DFL Stiftung hat die wissenschaftliche Begleitung von Lernort Stadion durch das ZipB im Rahmen einer Forschungsförderung ermöglicht. Dabei wurde die DFL Stiftung inhaltlich und finanziell von der Aktion Mensch unterstützt.

2.2 WAS IST DAS ZIPB?

Das Zentrum für inklusive politische Bildung e.V. – kurz ZipB – hat sich im Jahr 2014 gegründet und wird von Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen und der Technischen Universität Dresden getragen. Es versteht sich als Laboratorium zur Erkundung, Entwicklung und Erprobung inklusiver Konzepte im Bereich der politischen Bildung, d.h. konkret: Das ZipB ist ein Ort, an dem sich Bildungspraxis und Bildungsforschung auf Augenhöhe begegnen, um gemeinsam politische Bildung (weiter) zu entwickeln und ganz praktisch Inklusion in die Köpfe und in die Lebenswelten der Menschen zu bringen. Um die Arbeit des ZipB verstehen zu können, muss man wissen, dass das ZipB von einem weiten Inklusionsverständnis ausgeht.

Unter Inklusion verstehen wir einen Prozess, der darauf ausgerichtet ist, Ausschlüsse zu verhindern und ein Mehr an Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung für alle Menschen zu erreichen. (Hölzel/Besand 2015, S. 436)

Diese Definition prägt unsere Arbeit nicht nur nach außen, sondern auch nach innen. Das heißt: Im ZipB kommen junge und erfahrene Wissenschaftler*innen auf Augenhöhe mit Bildungspraktiker*innen zusammen und versuchen gemeinsam herauszufinden, wie Inklusion in der politischen Bildung gelingen kann. Vor eben diesem Hintergrund hat das ZipB als praxisorientiertes Forschungszentrum die Kooperation mit der DFL Stiftung aufgenommen. Es geht uns in dieser Kooperation nicht nur darum, Inklusion als Anspruch und Thema im Lernort Stadion fortzuentwickeln. Wir wollen in diesem Prozess im Rahmen der partizipativen (durch Beteiligung bestimmten) Forschung vielmehr selbst weiter lernen. Um dies zu gewährleisten, setzen wir in unserer Arbeit auf folgende Prinzipien:

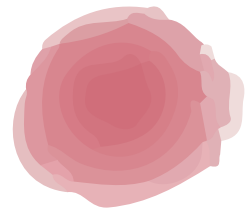
Praxisorientiert: Uns ist es besonders wichtig, praxisnah zu forschen und einen unmittelbaren Transfer in die praktische Arbeit zu gewährleisten.

Interdisziplinär (fachübergreifend) und multiperspektivisch: Für uns ist es unabdingbar, unterschiedliche (wissenschaftliche) Disziplinen, aber auch Perspektiven einzubeziehen, die diverse Erfahrungen und Wissensbestände in eine inklusive politische Bildung einbringen können.

Innovativ (zukunftsbezogen und neuartig): Sowohl die Erarbeitung des Inklusionsverständnisses als auch die Entwicklung inklusionssensibler Verfahren können als innovativ bewertet werden. Darüber hinaus erhebt das ZipB einen konkreten Anspruch auf gestaltungsorientierte und partizipative Wissenschaft, die in dieser Form neue Wege der Forschung zu politischer Bildung beschreitet.

Prozessorientiert: Als lernendes Labor verschreibt sich das ZipB einer prozessorientierten Vorgehensweise. Nicht nur in der theoretischen Erforschung, sondern auch in der Praxis und Evaluation (Beurteilung) werden Prozesse angestoßen.

Partizipativ (gemeinschaftlich teilhabend) und kooperativ: Die enge Zusammenarbeit der Autor*innen, Co-Forscher*innen und Praxispartner*innen führt zu einer gewinnbringenden



Ergänzung und zum Betreten neuer, noch nicht gedachter Bereiche. Dabei ist das ZipB in Forschung und Praxis partizipativ und kooperativ.

Ausschlusssensibel und kritisch: Es besteht der Anspruch einer ausschlusssensiblen und kritischen Perspektive auf politische Bildungsangebote und die eigenen Forschungsperspektiven. Immer wieder muss gefragt werden, wodurch Ausschluss entsteht und wie dieser kritisch betrachtet, reflektiert und verändert werden kann. (Hölzel/Jugel 2016, S. 7)



2.3 THEORETISCHER HINTERGRUND

Wir wollen die Leser*innen dieses Berichts nicht mit ausschweifenden theoretischen Ausführungen langweilen. Nichtsdestotrotz halten wir es im Hinblick auf die notwendige Transparenz unserer Arbeit für unerlässlich, Kernbestände des theoretischen Hintergrunds unserer Arbeit zumindest soweit sichtbar zu machen, dass eine Kritik daran möglich ist. Zudem haben sich unsere theoretischen Annahmen im Projektverlauf – aus unserer Sicht – als überaus tragfähig erwiesen. Die Mitarbeiter*innen der im Projekt intensiv begleiteten Standorte Dresden und Berlin werden in den folgenden Ausführungen deshalb auch durchaus bekannte Begriffe wiederfinden und möglicherweise erkennen, dass sie mit unserem theoretischen Modell begrifflich bereits selbst umgegangen sind und uns geholfen haben, es weiterzuentwickeln.

Auf einen Blick:

Es gibt nicht das eine und für alle gültige Verständnis des Begriffs Inklusion. Was Inklusion ist und welche Herausforderungen sich in diesem Kontext ergeben, muss – wenn dieses Verständnis wirksam werden soll – mit allen Beteiligten jeweils konkret projekt- und prozessbezogen erarbeitet werden.



Gleichzeitig gilt es, die Komplexität von Bildungsprozessen im Auge zu behalten und aktuelle Forschungserkenntnisse nicht zu unterschlagen, denn Bildung ist nicht einfach ein kognitiver Prozess, der von außen gesteuert werden kann. Bildungsprozesse entstehen vielmehr in Dialogsituationen. Emotionen sind dabei für die Individuen von entscheidender Bedeutung, weil sie wichtigen Einfluss auf die Frage haben, ob Lernende sich Gegenständen, Fragen oder Prozessen gegenüber zu- oder abwenden. So sind Anerkennung und Bindung sowie sinnhafte und als bedeutungsvoll bewertete Prozesse entwicklungs- bzw. lernförderlich.

Wenn es in Bildungssituationen nicht gelingt, junge Menschen für Bildungsprozesse zu öffnen, entstehen Ausschluss und Isolation. Ausschluss und Isolation lassen sich in unterschiedlichen Kompensationshandlungen (Handlungen zum Ersatz und Ausgleichen) wie Störung oder Passivität beobachten.

Ausschluss und Isolation können damit als negatives Gegenteil von Inklusion verstanden werden.

Wenn Lernen und Entwicklung nun optimalerweise im zwischenmenschlichen Austausch stattfinden, Isolation und Ausschluss vermieden werden sollen und Inklusion darüber hinaus bedeutet, dass jeder entsprechend seiner individuellen Bedarfe (hinsichtlich Anerkennungs-, Sinn- und Bedeutungsstrukturen) Zugang finden soll, entsteht zunächst ein Dilemma zwischen Individualisierung und Kollektivität bzw. dem Austauschmoment in der Gemeinschaft. Inklusion bedeutet, dieses Dilemma zu überwinden, indem entsprechend der individuellen Bedarfe differenziert, aber gleichzeitig an einem gemeinsamen Gegenstand (einer gemeinsamen Idee oder einem gemeinsamen Ziel) kooperiert wird.

Individuelle Bedarfe berücksichtigen und entlang dieser differenzieren und dennoch die Teilnehmer*innen in einen lernförderlichen Dialog untereinander bringen – ein inklusives Dilemma? Ein gemeinsamer Gegenstand als Lösungsansatz.



Die erste Herausforderung auf dem Weg zu einer inklusiven politischen Bildung besteht darin zu klären, was genau mit dem Begriff Inklusion gemeint wird. Diese Frage wird von unterschiedlichen Akteur*innen durchaus unterschiedlich beantwortet (Wocken 2009) und unterliegt dabei mittlerweile einer gewissen „Verwahrlosung“ (Katzenbach 2015, S. 19). Auch hat das Verständnis von Inklusion erheblichen Einfluss auf das praktische Handeln in pädagogischen Kontexten (Hölzel/Jugel 2017a). Daher wurde zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung zum einen ein gemeinsames Inklusionsverständnis mit den Beteiligten des Projektnetzwerks Lernort Stadion entwickelt. Zum anderen positioniert sich auch das ZipB selbst zu Inklusion auf einer Makro- sowie einer Mikroebene in einem breiten Deutungsraum von Inklusion. Diese Position ist als Prozessverständnis zu verstehen, das sich in der theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung mit politischen Bildner*innen (weiter-)entwickelt hat.

Analysiert man den Fachdiskurs und die Debatte um Inklusion, ergeben sich mehrere Dimensionen, in denen diverse Vorstellungen zu und über Inklusion zu finden sind (Jugel 2015). Aus diesen Dimensionen hat das ZipB fünf Fragen abgeleitet (siehe Abbildung 1), die helfen können, eine eigene Verortung zu erarbeiten.

(a) Worum sollte es bei Inklusion gehen? Frage nach dem Ziel von Inklusion • Hier werden nur Materialien und keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. • Häufig werden Antworten wie Teilhabe, Selbstbestimmung, Barrierefreiheit oder Überwindung von Diskriminierung und Ausschluss beschrieben.	(d) Um wen sollte es bei Inklusion gehen? Frage nach den Menschen, die Inklusion betrifft • Menschen mit Behinderung • additiv auch Menschen mit unterschiedlicher kultureller/sozialer Herkunft, sexueller Orientierung, Geschlechts, Alters usw. oder • Menschen mit Teilhabeerschwernissen • alle Menschen
(b) Wie sollte man Inklusion verstehen? Frage nach der Beschreibung • Zustand bzw. Ergebnis von Integration oder • Wandlungs- bzw. Transformationsprozess?	(e) Wo sollte Inklusion stattfinden? Frage nach dem Ort/den Ebenen von Inklusion • In der Schule oder • im ganzen Bildungssystem oder • in allen öffentlichen Teilbereichen wie Arbeitswelt, Wohnraum, Institutionen etc. oder • in einer gesamtgesellschaftlichen Interaktion?
(c) Wie sollte Inklusion abgegrenzt werden? Frage nach der Gegenüberstellung • Als Abgrenzung zu Integration und/oder • Exklusion und/oder Ausschluss	

Abbildung 1: Fragenmodul – Inklusionsverständnisfragen aus dem Sensibilisierungsmodul des ZipB

Das Makroverständnis (Blick auf die gesamte Gesellschaft) des ZipB, welches sich im Vergleich zum einleitend genannten Verständnis noch weiter ausdifferenziert hat, ergibt sich aus der theoretischen Diskussion und der partizipativen Auseinandersetzung mit den Praxispartner*innen des ZipB mit den oben aufgelisteten fünf Fragen:



Inklusion ist demnach ein gesamtgesellschaftlich interaktiver (e) Transformationsprozess (b), der darauf abzielt, diskriminierende soziale Konstruktionen (a/c) aufzulösen und für alle Menschen (d) Teilhabe⁴ (a) zu ermöglichen. (Jugel 2015)

Die oben genannten Fragestellungen können also Ausgangspunkt für eine Diskussion zum Inklusionsverständnis sein. Für die praktische Anwendung mit Praxispartner*innen wurde daher rund um dieses Fragenmodul ein mehrstufiges, kooperatives Verfahren entwickelt. Mit dessen Hilfe können Meinungen, Argumente und Einstellungen zu verschiedenen Antwortmöglichkeiten ausgetauscht und diskutiert sowie ganz individuelle Verständnisse entwickelt werden (Hölzel/Jugel 2017b). Dieses Modul wurde auch in der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion weiterentwickelt und sowohl im Netzwerk als auch an den Standorten durchgeführt.⁵

Empirische (wissenschaftlich beobachtete) Befunde und die Auseinandersetzung mit Konzeption, Durchführung, Auswertung und inklusiver Weiterentwicklung politischer Bildungsangebote haben schnell verdeutlicht, dass ein solches Verständnis auf Makroebene allein nicht ausreicht (ebd.). Um pädagogische Handlungsableitungen treffen zu können, bedarf es einer Konkretisierung von Inklusion auf der Mikroebene (Blick auf einzelne Menschen):

Wenn Inklusion das Ziel verfolgt, Teilhabe zu ermöglichen, dann sollten wir auch in einem ersten Schritt darauf schauen, wo das nicht passiert und durch Ausschluss Teilhabe erschwert

⁴ Teilhabe schließt hier ein, dass Zugang, Chancengerechtigkeit und Selbstbestimmung ermöglicht werden.

⁵ Die Ergebnisse und Entwicklungen, die sich bei den Bildungsverantwortlichen bezüglich des Inklusionsverständnisses aufzeigen lassen, sind im Kapitel 4.1 dargelegt.

oder gar verhindert wird. Diese ausschlusssensible Perspektive (Jugel 2015, S. 459) ist der Ausgangspunkt für inklusives Handeln. Sie provoziert die Frage, was Ausschluss ist, wie er entsteht, wirkt und wie man ihn überwinden bzw. vermeiden kann. Vorangestellt werden muss jedoch eine weitere Frage: Was ist Teilhabe? Wie lernt bzw. entwickelt sich der Mensch idealerweise?

Bei der Beantwortung dieser Fragen greift das ZipB zum einen auf theoretische Konzepte, aber zum anderen auch auf eigene Ergebnisse aus der praktischen und partizipativen Arbeit zurück. Im Kontext von Bildung gehen wir von der theoretisch und empirisch gesicherten Grundannahme aus, dass Lernen und Entwicklung Prozesse sind, die im zwischenmenschlichen und wechselseitig aufeinander bezogenen Austausch (Dialog) zustande kommen (u.a. Jantzen 2012, S. 120 ff., Lanwer 2013, S. 178 ff., Schore/Allan 2003, S. 49 ff.). Obwohl wir – insbesondere im deutschen Sprachraum – davon ausgehen, dass es sich im Kontext von Lern- und Entwicklungsprozessen um kognitive (das Wahrnehmen, Denken und Erkennen betreffende) Vorgänge handelt, spielen Emotionen hier eine zentrale Rolle. Man spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Emotionen das Gehirn öffnen und schließen (Kiefer et al. 2007; Vygotskij zit. n. Steffens 2016, S. 33 ff.).

Lernen ist ein Prozess, der im Dialog stattfindet, bei dem Emotionen immer eine zentrale Rolle spielen.



Auch wenn das kompliziert und ein bisschen dramatisch klingt, ist das Wissen um diesen Zusammenhang (zumindest implizit (mitgemeint)) sehr verbreitet. Es spiegelt sich in Begriffen wie Politikverdrossenheit, Wutbürger*in oder auch Angstbürger*in wider. Halten wir also fest: Bildungsprozesse entstehen in Dialogsituationen. Emotionen sind dabei für die Individuen von entscheidender Bedeutung, weil sie wichtigen Einfluss auf die Frage haben, ob Lernende sich Gegenständen, Fragen oder Prozessen gegenüber zu- oder abwenden. Menschen, die Lern- und Entwicklungsprozesse anregen möchten, müssen diesen Zusammenhang ernst nehmen. Sie sind nicht nur dafür zuständig, bestimmte Inhalte oder Fragestellungen in Bildungsprozesse hineinzutragen, sondern auch auf der Beziehungsebene die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass der Umgang mit diesen Gegenständen und Fragen für (junge) Menschen überhaupt möglich wird.

Anerkennung und Bindung werden damit zu zentralen Bezugspunkten für die Gestaltung anregender und aufschließender Lernumgebungen.⁶



Diese Erkenntnis ist nicht neu (u.a. Dederich/Jantzen 2009, Horster 2009, Hafeneger 2013, Himmelmann 2013, Henkenborg 2013, Jantzen 2012). Neu bzw. weniger bekannt ist vielmehr, dass sich der Zusammenhang auch auf physiologischer (körperlicher) Grundlage abbilden und damit beweisen lässt. So konnte gezeigt werden, dass Bildungskontexte, die Anerkennungs-, Sinn- und Bedeutungsstrukturen entsprechend den Bedürfnissen des einzelnen Individuums anbieten und gleichzeitig sicherstellen, dass zwischen allen Beteiligten eine sichere Bindung besteht, auf neuronaler (Abläufe im Gehirn) Ebene Lernen und Entwicklung erst

⁶ Was diese Erkenntnisse für die Praxis bedeuten und wie sie sich umsetzen lassen, wird in Kapitel 4.4 genauer beschrieben.

ermöglichen (Trevarthen & Aitken 1997). Der zentrale Transmissionspunkt (Punkt der Übertragung) in diesem Prozess sind positive Emotionen (ebd.). Das heißt: Positive Emotionen öffnen das Gehirn. Im Gegensatz dazu führt der gegenteilige Prozess zu einer Schließung. Finden Menschen keinen Zugang zum zwischenmenschlichen und wechselseitig aufeinander bezogenen Austausch (Dialog) und werden ihre Bedürfnisse hinsichtlich Anerkennung, Bindung sowie Sinn und Bedeutung nicht berücksichtigt, kommt es zum Ausschluss bzw. zur Isolation (Jantzen zit. n. Steffens 2016, S. 33ff.). Ausschluss bzw. Isolation verstehen wir damit als Gegenteil von Inklusion.



Ausschluss und Isolation sind harte Befunde – und doch kommen sie auch in den eigenen Bildungsprozessen öfter vor, als wir bisher denken und sehen. Hier müssen wir aufmerksamer werden und einige unserer Beobachtungen und Bewertungen in Bildungssituationen neu denken.

Isolation und Ausschluss kommen in Bildungssituationen häufiger vor als allgemein wahrgenommen; sie lassen sich aber in unterschiedlichen Handlungsformen beobachten. So können die Folgen von Isolation verschiedene Kompensationshandlungen sein, die sich zunächst in Form von Rückzug, Aggression oder selbststimulierendem Verhalten (beispielsweise nervöses Kippen, Zappeln oder Klopfen) manifestieren können (ebd.). All diese Reaktionen werden weithin aber nicht als Reaktion auf Ausschluss, sondern als Störung wahrgenommen (Störmer 2013). Die Herausforderung besteht damit in der Identifizierung von ausschließenden Momenten, der Interpretation von Kompensationsverhalten als Hinweis auf Isolation und der adäquaten (angemessenen) Anpassung des Prozesses in der Situation (Hölzel/Jugel 2017b).



Individuelle Bedarfe berücksichtigen, entlang dieser differenzieren und dennoch die Teilnehmer*innen in einen lernförderlichen Dialog untereinander bringen – ein inklusives Dilemma? Ein gemeinsamer Gegenstand als Lösungsansatz.

Wenn Lernen und Entwicklung nun optimalerweise im zwischenmenschlichen Austausch stattfinden, Isolation und Ausschluss vermieden werden sollen und Inklusion darüber hinaus bedeutet, dass jeder entsprechend seines individuellen Bedarfs (hinsichtlich Anerkennungs-, Sinn- und Bedeutungsstrukturen) Zugang finden soll, entsteht nun zunächst ein Dilemma zwischen Individualisierung und Kollektivität (Gemeinschaft) bzw. dem Austauschmoment in der Gemeinschaft. Inklusion bedeutet, dieses Dilemma zu überwinden, indem zum einen entsprechend den individuellen Bedarfen differenziert wird, aber zum anderen gleichzeitig an einem gemeinsamen Gegenstand (einer gemeinsamen Idee oder einem gemeinsamen Ziel) kooperiert wird (Feuser 1989).

Auf der Grundlage der hier kurz zusammengefassten theoretischen Vorannahmen haben wir im ZipB ein Modell entwickelt, das wir in der praktischen Arbeit mit inklusiven Projekten einsetzen. Es hilft uns dabei, Praxissituationen gemeinsam mit Praxispartner*innen zu analysieren, und wurde auch in der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion eingesetzt und projektbezogen weiterentwickelt. Mehr dazu in Kapitel 4.4 und 4.3.

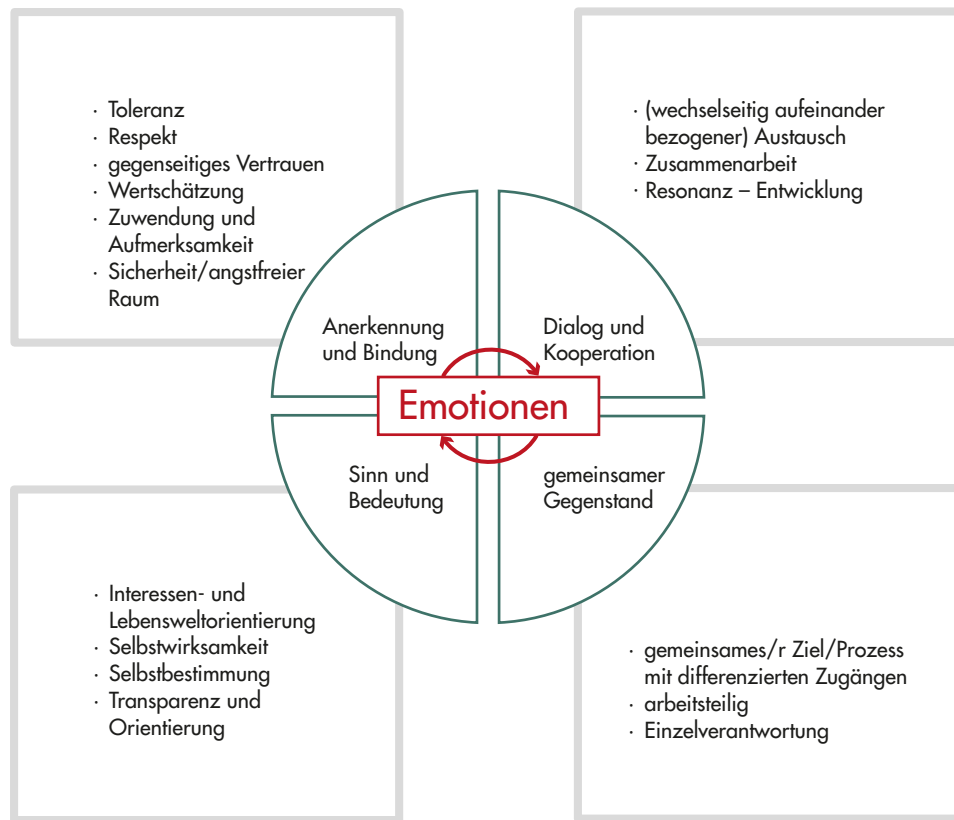


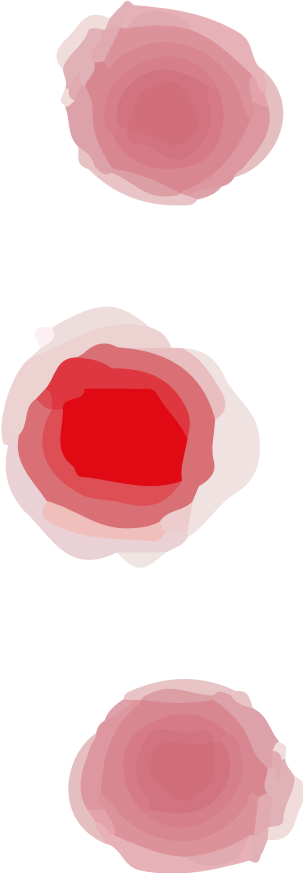
Abbildung 2: Ausgangsmodell für inklusive politische Bildung







3.



3. PROZESSBESCHREIBUNG — WAS HABEN WIR GEMACHT?

Das ZipB hat im Jahr 2015 mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion begonnen. Für das ZipB verknüpfte sich diese Begleitung ideal mit dem eigenen Forschungsinteresse. Das Projekt hat sich – wie das Zentrum selbst – sehr präzise (genau) an der Verbindungslinie zwischen politischer und inklusiver Bildung positioniert und verfügte im Vergleich mit anderen Trägern und Projekten politischer Bildung bereits 2015 über große praktische Erfahrung im Hinblick auf die Frage, wie sich politische Bildungsprozesse mit inklusiven Prozessen zusammendenken lassen. Dass diese Erfahrungen im Projekt vorhanden sind und waren, heißt nicht, dass alle Fragen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, bereits beantwortet gewesen wären. Im Gegenteil: Bereits im Rahmen eines ersten Austauschs mit den verschiedenen Projektstandorten wurde deutlich, dass ein großer Bedarf und Wunsch auf der Ebene der Projektmitarbeiter*innen bestand, sich intensiver mit der Frage zu beschäftigen, wie inklusive Lernprozesse gelingend gestaltet werden können. Trotz des sichtbar breiten Bedarfs war es dem ZipB leider nicht möglich, alle Standorte des Projekts gleichzeitig in die wissenschaftliche Begleitung mit einzubeziehen. In Absprache mit der DFL Stiftung entwickelte das ZipB deshalb ein Konzept für die intensive, prozess- und partizipationsorientierte Begleitung zweier Standorte (Dresden und Berlin).⁷ Neben der intensiven Begleitung dieser beiden Standorte sollte die bundesweite Perspektive aber zumindest peripher (nebensächlich) mit in den Blick genommen werden.

3.1 UNSERE PROZESSBEGLEITUNG AUF EINEN BLICK

Im Folgenden beschreiben wir zunächst, wie wir die wissenschaftliche Begleitung sowohl bundesweit als auch standortbezogen konzipiert haben, welche Daten dabei entstanden sind und wie wir diese Daten für den hier vorgelegten Bericht verdichtet und zusammengestellt haben.



Zur Fragestellung und unserer Vorgehensweise im Einzelnen:

Das ZipB wurde mit einem umfangreichen und gleichzeitig sehr klaren Forschungsinteresse betraut. Im Kern ging es darum, in einem partizipativ angelegten Forschungsprozess die Fragen zu klären, welche Vorstellungen über Inklusion und politische Bildung bei den Bildungsverantwortlichen im Projektnetzwerk Lernort Stadion bestehen und wie sich diese entwickeln. Neben den Vorstellungen der Teamer*innen ging es aber selbstverständlich auch um die Vorstellungen und Erwartungen der Teilnehmer*innen sowie deren Bedürfnisse und Erwartungen im Hinblick auf eine inklusive und politikdidaktisch anspruchsvolle Weiterentwicklung der Angebote. In einem dritten Schritt sollte der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Formate, Methoden, Materialien und Inhalte der Lernangebote im Projekt zu inklusiven politischen Bildungsprozessen beitragen. Und schließlich ging es darum, Empfehlungen zu formulieren.

⁷ Dass es sich dabei um die Standorte Dresden und Berlin handelt, hat pragmatische (konkret logistische) Gründe.

Als Frage formuliert bedeutet das: Welche Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Bildungsformate und Planungsprozesse hinsichtlich Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung möglichst vielfältiger Zielgruppen gibt es und welche Gelingensbedingungen und Hemmnisse für eine inklusive politische Bildung lassen sich (modellhaft) beschreiben?

Strukturiert man diese Frage hinsichtlich der Perspektiven, die sich daraus ergeben, kommt man zu folgender Grundstruktur:

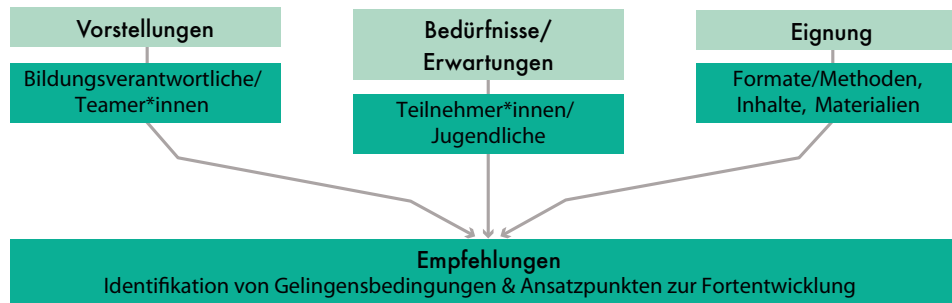


Abbildung 3: Kernbereiche der wissenschaftlichen Begleitung

Es ist leicht erkennbar, dass sich im Hinblick auf die hier angelegten Forschungsperspektiven mindestens drei grundsätzlich unterschiedliche Rekonstruktionsaufgaben ergeben:

- Zum einen geht es um die Vorstellungen des pädagogischen Personals und damit der Teamer*innen,
- zum Zweiten um die Erwartungen der Zielgruppe, also der Jugendlichen, und
- zum Dritten um die genutzten Verfahren, Methoden und Materialien.

Erst nach Anschauung dieser drei Perspektiven sollen Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Projekts formuliert werden. Notwendig ist damit ein komplexes analytisches Verfahren, das nicht nur eine, sondern mindestens drei Kernfragestellungen auf einmal verfolgt und eine umfangreiche Datenerhebung notwendig macht.

Gleichzeitig war es allerdings auch der Wunsch der DFL Stiftung, dass die wissenschaftliche Begleitung die Arbeit, die an den Standorten geleistet wird, nicht nur aus einer distanzierten Beobachter*innenrolle heraus analysiert. Vielmehr sollten die Kompetenz und Expertise des ZipB dem Projekt durch Beratungsangebote auch unmittelbar zugutekommen. Eine solche Verquickung von Einflussnahme und Beobachtung eines Gegenstandsfelds ist methodisch nicht auf jeder Grundlage ratsam und möglich. Glücklicherweise gehört es zum Selbstverständnis des ZipB – im Rahmen partizipationsorientierter (Aktions-)Forschung – Forschung und Beratung systematisch zu verbinden.⁸

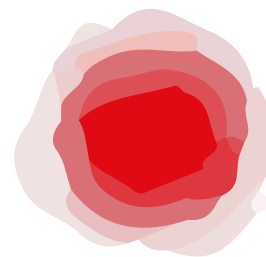
⁸ Auf eine wissenschaftstheoretische Begründung dieses Verfahrens soll an dieser Stelle bewusst verzichtet werden, weil das den Rahmen eines solchen Berichts deutlich überdehnen würde. Für interessierte Leser*innen oder auch Leser*innen, die die Seriosität einer solchen Forschungsperspektive bezweifeln, soll stattdessen auf die Arbeiten „Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung“ von Gabi Reinmann (2005) und „Partizipative Forschung“ von Hella von Unger (2014) hingewiesen werden.

Im Kern bedeutet das, dass Projekte bzw. Projektstandorte durch das ZipB intensiv begleitet und beraten und bereits während dieses Prozesses Daten (beispielsweise in der Form von Videografien von Projekttagen) erhoben wurden. Diese Daten dienten dem ZipB zum einen als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen. Sie wurden zum anderen den Projektmitarbeiter*innen bereits im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung in Form von Workshops zur nachträglichen Reflexion zur Verfügung gestellt und gemeinsam mit ihnen ausgewertet und besprochen. Die Deutungen der Projektmitarbeiter*innen konnten damit im Prozess der Datenanalyse mit eingebunden werden, halfen gleichzeitig aber auch erheblich bei der Beantwortung der wichtigen Forschungsfrage nach den Inklusionsvorstellungen und Konzepten der Bildungsverantwortlichen. Partizipative Forschung – das wird schon auf der Grundlage der hier bislang nur skizzierten Vorgehensweise sichtbar – ist überaus aufwendig und erfordert eine intensive und vertrauensvolle Zusammenarbeit, die sich selbst überfordern würde, wenn sie gleichzeitig an zu vielen Standorten parallel stattfinden müsste.⁹ Damit das Projekt Lernort Stadion trotz allem auch über einzelne Standorte hinaus von der Arbeit und Beauftragung des ZipB würde profitieren können, haben wir für die bundesweite Begleitung folgendes Grundkonzept entwickelt.



⁹ Diese Aussage reflektiert die Rahmen- und Ausstattungsbedingungen unseres Forschungszeitraums. Methodisch ist es durchaus möglich, weitere Standorte von Beginn an einzubeziehen. Das hätte aber eine erheblich größere personelle und finanzielle Ausstattung notwendig gemacht.

3.2 WIE IST DIE WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG BUNDESWEIT ANGELEGT UND DURCHGEFÜHRT WORDEN?



Die bundesweite Begleitung begann 2015 mit einem ersten Treffen, das als Auftakt der wissenschaftlichen Begleitung angesetzt war und zum Kennenlernen sowie zur Vorstellung der Begleitkonzeption dienen sollte. Dieses erste Treffen wurde zudem genutzt, um die Erwartungen der verschiedenen Standorte einzuholen und für die weitere Gestaltung, zum Beispiel der ersten bundesweiten Befragung, einzubeziehen. Sichtbar wurde hier, dass tatsächlich alle Standorte den Wunsch formulierten, von der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung durch das ZipB profitieren zu dürfen, und eine erstaunlich große Offenheit existierte, sich mit der jeweils eigenen pädagogischen Praxis an einem solchen Reflexions- und Entwicklungsprozess zu beteiligen.¹⁰ Für unser Gesamtkonzept bedeutete das, dass wir auf der Grundlage der bestehenden personellen Ausstattung nach Mitteln und Wegen suchen mussten, Projektstandorten jenseits der ausgewählten Standorte (Dresden und Berlin) Angebote zu machen, die diese bei der Weiterentwicklung inklusiver Strategien unterstützen. Unsere zentrale Idee bestand darin, von allen Standorten halbjährlich über Leitfragen strukturierte, qualitative (nicht zahlenbasierte und standardisierte Daten, z.B. Interviews, die interpretiert werden) Projektberichte anzufordern. Mit deren Hilfe wollten wir Einsicht in die Fragestellungen und Herausforderungen erhalten, die sich in einer bundesweiten Perspektive ergeben, und so die Möglichkeit haben, Lösungsangebote zu entwickeln, die auf Bundestreffen vorgestellt und diskutiert werden können. Ein erster Ansatz bestand darin, im Hinblick auf Beratungsanfragen und -bedarfe, die an diesen anderen Standorten spontan entstehen und zeitnah bearbeitet werden müssen, einen sogenannten Kummerkasten einzurichten, der als Kommunikationskanal zwischen diversen Einzelstandorten und ZipB dienen sollte. Der Vorteil des Angebots „Kummerkasten“ bestand für die wissenschaftliche Begleitung zudem darin, dass sich auf

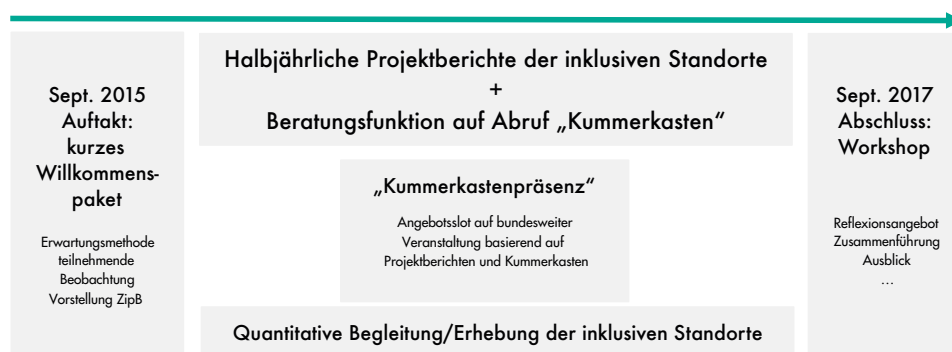


Abbildung 4: Konzept der bundesweiten Begleitung, Arbeitsstand 2015

¹⁰ In diesem Zusammenhang könnte man fast davon sprechen, dass die beiden ausgewählten Standorte Dresden und Berlin von anderen Standorten mit einer gewissen Eifersucht betrachtet worden sind, weil sie die Chance hatten, die wissenschaftliche Begleitung intensiver zu erleben. Das ist durchaus bemerkenswert und macht die große Offenheit der Mitarbeiter*innen im Projekt Lernort Stadion sichtbar. In anderen Kontexten lässt sich nicht selten das Gegenteil beobachten. Wissenschaftliche Begleitung oder Evaluation wird als extrem kontrollierend wahrgenommen und Mitarbeiter*innen verhalten sich eher reserviert.

diesem Weg eine realistische Einschätzung davon entwickeln ließe, mit welchen Fragen sich die verschiedenen Standorte vor Ort jeweils auseinandersetzen, und das mit den Eindrücken an den intensiv begleiteten Standorten zu vergleichen. Als Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung für die bundesweiten Teamer*innen wurde ein Abschlussworkshop angesetzt, der die Ergebnisse der bundesweiten wie standortspezifischen Begleitung vorstellen und im Sinne des partizipativen Ansatzes die Erkenntnisse zur reflektierten Diskussion stellen sollte.

Im Prozess der konkreten wissenschaftlichen Begleitung zeigte sich jedoch, dass diese Vorgehensweise leicht angepasst werden musste. Zum einen haben sich die Bedarfe der Standorte gegenüber den Angaben im Auftaktworkshop im laufenden Jahr 2016 leicht verändert. Zum anderen wurden bestimmte Serviceangebote des ZipB, die sich Mitarbeiter*innen des Projekts Lernort Stadion zu Beginn noch gewünscht hatten, im Alltag doch nicht so massiv wahrgenommen, wie zunächst zu erwarten war. Die Rückmeldungen über die Kummerkastenoption beispielsweise erwiesen sich im Alltag der Mitarbeiter*innen als weniger attraktiv, weil sie Alltagsroutinen unterbrochen hätten und zusätzliche Kommunikation notwendig machten. Auch die schriftlichen Rückmeldungen über die Projektberichte setzten für viele Mitarbeiter*innen zusätzlich zu den bundesweiten Treffen ein hohes Maß an Engagement voraus. Diese zusätzliche Belastung sowie die im Prozess in den Hintergrund tretende Relevanz zusätzlicher quantitativer Daten ließ uns entscheiden, dass wir auf die quantitative Erhebung verzichten mussten. Wir haben trotz allem an der Kummerkastenoption – wenn auch in leicht reduzierter Form – festgehalten (sie war symbolisch wichtig). Den Projektbericht haben wir aber von einem halbjährlichen auf einen jährlichen Rhythmus umgestellt. Diese Anpassungen führten zu folgender finaler Struktur der bundesweiten Betreuung:



Abbildung 5: Angepasste bundesweite wissenschaftliche Begleitung



2015		2016				2017			
Dezember 2015 – Januar 2016 Vorbereitung/ Auftakt Instrumentenentwicklung		Formatbegleitung (Datenerhebung)		Formatbegleitung (Datenerhebung)		Formatbegleitung (Datenerhebung)		November 2017 Abschlussbericht Datenauswertung	
		1. Halbjahr (Dez. 2015 – Mai 2016)		2. Halbjahr (Juni – Nov. 2016)		3. Halbjahr (Dez. 2016 – Mai 2017)		4. Halbjahr (Juni – Nov. 2017)	
		Berlin	Dresden (April – Mai 2016)	Berlin	Dresden	Berlin	Dresden		
Sensibilisierung (Datenerhebung)		Formatentwicklungsworkshop (Datenerhebung)		Formatentwicklungsworkshop (Datenerhebung)		Formatentwicklungsworkshop (Datenerhebung)		Abschlussworkshop (Datenerhebung)	
Berlin (März 2016)	Dresden (Februar 2016)	Berlin	Dresden	Berlin	Dresden	Berlin	Dresden	Berlin	Dresden

Die Idee, die hinter dieser Vorgehensweise steht, ist folgende: Im Rahmen des Sensibilisierungsworkshops sollte zunächst ein bedarfsorientiertes gemeinsames Verständnis der Begriffe Inklusion und politische Bildung entwickelt werden, auf das sich alle Beteiligten im anschließenden Prozess beziehen können. Zudem sollten gemeinsame Entwicklungsziele als Perspektiven für den Arbeitsprozess vereinbart werden, die auch als normative Bezugspunkte für die wissenschaftliche Begleitung würden dienen können.

3. Prozessbeschreibung – Was haben wir gemacht?

kutiert. Anhand der kommunizierten Entwicklungswünsche der Teamer*innen vor Ort, der Äußerungen der Schüler*innen sowie der Beobachtungen des ZipB wurden dann konkrete Veränderungen entwickelt. Die identifizierten Stellschrauben und Veränderungen wurden anschließend von den Teamer*innen in die Praxis überführt. Das heißt: Die Teamer*innen veränderten in der Durchführung ihrer Projektstage selbstbestimmt erste Aspekte und konnten so im direkten Vergleich erste Ansatzpunkte zur inklusiven Weiterentwicklung praktisch erproben. Das ZipB begleitete dann erneut Projektstage an den jeweiligen Standorten, um erste Entwicklungen auch wissenschaftlich zu beobachten bzw. zu dokumentieren und weitere Entwicklungspotenziale zu identifizieren. Auch nach der zweiten Begleitung und der Aufbereitung des Datenmaterials trafen sich die Teamer*innen mit dem ZipB, um gemeinsam über die Erfahrungen sowie bestehenden Herausforderungen nachzudenken. Der iterative Prozess hatte damit begonnen.

Innerhalb dieses praxisorientierten Begleitprozesses wurde schnell deutlich, dass es sich um einen sehr intensiven, produktiven wie auch engen Austausch mit den Teamer*innen vor Ort handelte, der nicht nur einer besonderen Offenheit und Vertrautheit bedurfte, sondern auch einer umfangreichen gemeinsam geteilten Zeit. Um das nötige Vertrauen für einen so fundamentalen und nicht selten auch persönlich herausfordernden Entwicklungsprozess herstellen zu können, mussten partizipative Methoden herangezogen werden, die einen bewussten und kontinuierlichen Einbezug auf Augenhöhe ermöglichten.



Was ist unter solchen partizipativen Methoden zu verstehen? Gemeint ist ein wissenschaftliches Vorgehen, das nicht ÜBER Menschen, sondern gemeinsam MIT Menschen forscht. Dieser gemeinsame Forschungsprozess bedeutete für den Lernort Stadion, dass

- a) das Lernortteam (= Praxispartner*innen) als Expert*innen für ihre beruflichen Erfahrungen immer wieder einbezogen wurden. Sie wurden – und das ist uns wichtig – nicht nur in ihrer Tätigkeit vor Ort beobachtet, sondern auch innerhalb der Reflexions-, Auswertungs- und Entwicklungsphasen (Sensibilisierungsworkshop, Formatentwicklung, Formatbegleitung) als Co-Forscher*innen in den Prozess einbezogen.
- b) die Forscher*innen des ZipB nicht als einzige und letztlich ausschlaggebende Interpret*innen bildnerischer Situationen und Prozesse aufgetreten sind, sondern den Prozess tatsächlich mehr in der Rolle von wissenschaftlichen Begleiter*innen gerahmt haben. Dabei gab es auch innerhalb des Forscher*innenteams binnendifferenzierte Rollen. So haben die Projektleiter*innen Tina Hölzel und David Jugel die wissenschaftliche Begleitung ausgestaltet, während Frau Prof. Anja Besand supervisorische Aufgaben übernommen hat.

Die Arbeit zur inklusiven Weiterentwicklung fand damit grundsätzlich in wiederkehrenden Prozessen gemeinsamen Austauschs statt. Sie waren davon geprägt, Sichtweisen der Teamer*innen und des ZipB miteinander zu verknüpfen, mit Schüler*innenstimmen zu kontrastieren und so in einen gemeinsamen Entwicklungsprozess zu überführen. Ein solches Vorgehen bedarf einiger Abstimmungsprozesse, aber auch einer adaptiven (wiederholend anpassenden) Vorgehensweise innerhalb der Zusammentreffen. Es zeigte sich immer wieder, wie produktiv, konstruktiv und gewinnbringend dieser gemeinsame Austausch war. So ist dieser Bericht als ein Produkt des gemeinsamen vertrauensvollen Denkens zu verstehen.

Um wirklich zusammen denken zu können, war es – anders als ursprünglich geplant – allerdings notwendig, nicht nur zeitweise an Projekttagen teilzunehmen und sich Ausschnitte der Arbeit anzusehen. Das ZipB musste vielmehr gesamte Projektstage begleiten, da nur so ein ausreichend tiefer Eindruck der praktischen Bildungsarbeit vor Ort zu gewährleisten war. Insgesamt war das ZipB in Dresden deshalb bei zwei kompletten Projektwochen dabei, die zusammen sechs Tage umfassten. Auch Berlin wurde bei zwei Projektwochen begleitet, die insgesamt acht Tage umfassten. Die Begleitung wurde immer videografiert. Im Rahmen der Begleitung wurden zu jeder Projektwoche mehrere Schüler*inneninterviews geführt. In Dresden entstanden fünf Interviews mit insgesamt 19 Schüler*innen; in Berlin vier Interviews mit 14 Schüler*innen.

Der standortbezogene Begleitprozess wurde dabei nicht nur in Bezug auf zeitliche Ressourcen punktuell neu ausgerichtet. Auch externe Einflussfaktoren machten die wiederholte Anpassung des wissenschaftlichen Konzepts im Sinne partizipativer Forschung nötig.

So verzögerten strukturelle Schwierigkeiten an einem Standort den Beginn der wissenschaftlichen Begleitung. Die bestehende Unsicherheit über den Fortgang der praktischen Bildungsarbeit machte einen inklusiven Entwicklungsprozess hier zunächst unmöglich und zeigte gleichsam wichtige Grundbedarfe für inklusives Arbeiten an: Kontinuität, Planungssicherheit und Zeit (dazu ausführlich Kapitel 5.5). Sind diese Faktoren nicht gegeben, so wird ein inklusives Arbeiten erheblich erschwert. Diese Schwierigkeiten mussten am Standort erst behoben werden, bevor ein Prozess beginnen konnte. Dies nahm jedoch fast das erste Halbjahr der Begleitung in Anspruch. Glücklicherweise ließ sich dieser Rückstand eines Lernorts jedoch durch die engagierte und intensive Zusammenarbeit im Anschluss aufholen, sodass beide begleiteten Standorte mit geringer zeitlicher Verzögerung sehr ähnliche Prozesse individuell durchlaufen konnten.

Neben diesen eher strukturellen Faktoren wurde die Begleitung auch in einem anderen Punkt unerwartet beeinflusst bzw. verändert: So traf das ZipB im Austausch mit den Teamer*innen der Lernorte auf eine offene, interessierte und anspruchsvolle Haltung zum Thema Inklusion. Die eigene Verantwortung, mehr Teilhabe im Bereich der politischen Bildung für vielfältige Menschen zu ermöglichen, und die daraus abgeleiteten inklusiven Ansprüche waren bemerkenswert hoch. Innerhalb der praktischen Umsetzung erging es dem Projekt Lernort Stadion jedoch wie den meisten (politischen) Bildungsträger*innen: Häufig können die hohen theoretischen Ansprüche in der Komplexität alltäglicher Bildungsarbeit nicht gewährleistet werden. Die Umsetzung braucht vielmehr besondere Aufmerksamkeit, eine langfristige Umstrukturierung und die bewusste Etablierung innerhalb der praktischen Bildungskonzepte. Ein solcher inklusiver (Um-)Strukturierungs- und Etablierungsprozess ist durchaus aufwendig und ressourcenintensiv.

All diese Herausforderungen haben deutlich gemacht, dass auch die standortbezogene Begleitung einer praxiserprobten und erfahrungsbasierten Restrukturierung bedurfte, die im Folgenden gemeinsam mit der bundesweiten Begleitung abgebildet ist.¹¹

¹¹ Die Anpassung der Grundstruktur der wissenschaftlichen Begleitung wurde am 17.6.2016 in Frankfurt mit der Projektleitung der DFL Stiftung besprochen und gemeinsam vereinbart.

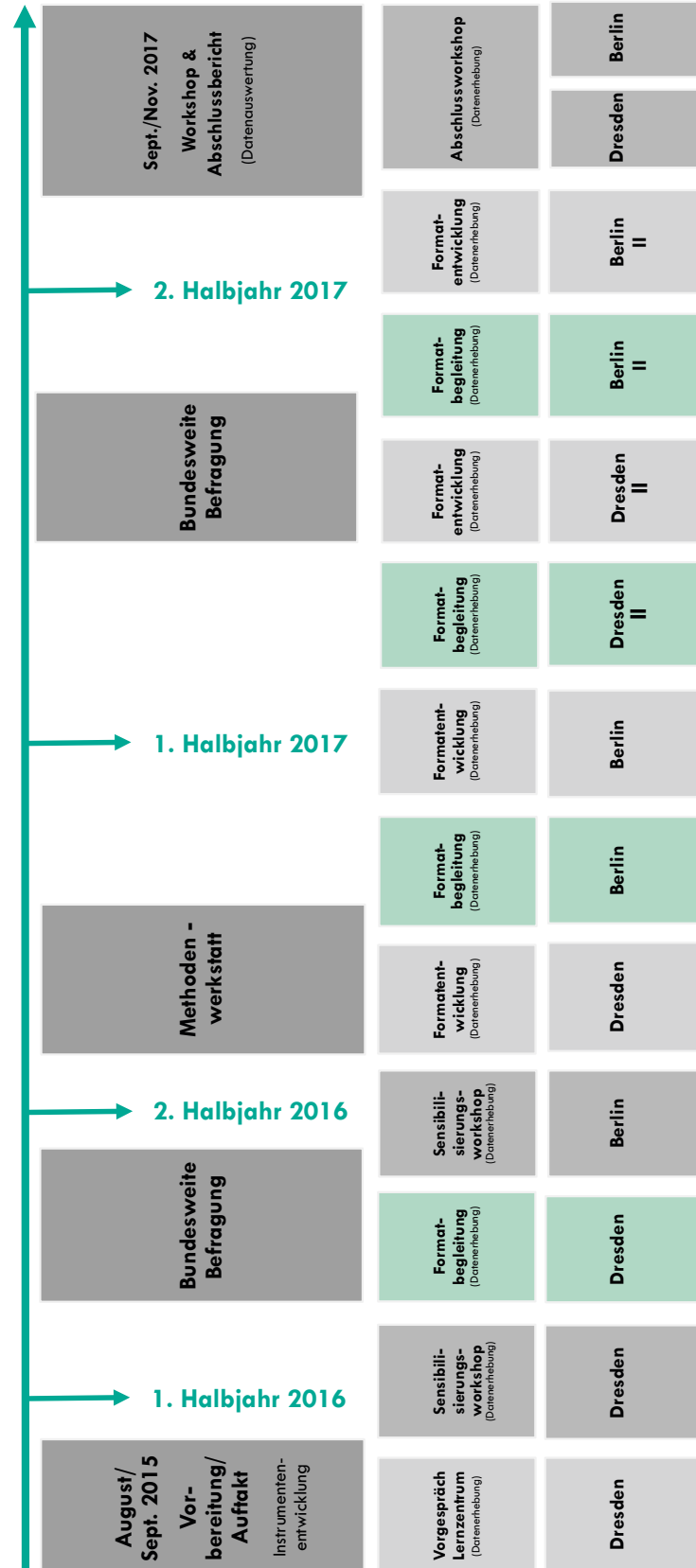


Abbildung 7: Durchgeführte bundesweite und standortbezogene wissenschaftliche Begleitung

3.4 WELCHE DATEN SIND ENTSTANDEN?

Bis hierhin haben wir Struktur und Prozess der wissenschaftlichen Begleitung vor allem im Hinblick auf den gemeinsamen Entwicklungs- und Beratungsprozess dargestellt. Im Folgenden möchten wir in komprimierter Form zeigen, welche Daten in diesem Prozess erhoben wurden.

Erst auf dieser Grundlage wird sichtbar, dass es sich bei diesem Prozess nicht nur um einen Beratungs- und Begleitungsprozess, sondern auch und gerade um einen Forschungsprozess handelt.

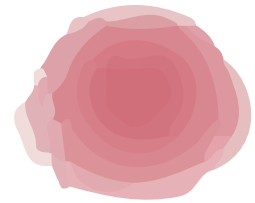
Ganz grundsätzlich muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass es sich bei den erhobenen Daten um qualitatives empirisches Material (z.B. Interviews, Videografien, Beobachtungsprotokolle, offene Fragebögen und Projektberichte) handelt. Im Zentrum qualitativer Forschung steht der Wunsch, zentrale Akteur*innen des Forschungsfelds möglichst selbst zu Wort kommen zu lassen, um deren subjektive Sichtweise im Handlungsfeld erfassen zu können. Grundlegende Annahme ist hierbei, dass Menschen selbstreflexive Subjekte sind, die als Expert*innen ihrer selbst agieren und auch so verstanden werden sollten.¹² Das Ziel qualitativer Forschung liegt in der Exploration (Erkundung) unbekannter Phänomene und in der Entwicklung neuer Theorien und Modelle. Es scheint auf der Hand zu liegen, dass eine solche Vorgehensweise für ein Pionier*innenprojekt – wie es Lernort Stadion ist – einzig angemessen ist.

Nichtsdestotrotz wollen wir für Leser*innen, die mit sozialwissenschaftlichen Methoden weniger vertraut sind, hier noch einmal kurz sichtbar machen, wie eine quantitative (das heißt an statistischen Verfahren orientierte) alternative Methode ausgesehen hätte. In diesem Fall wäre es nötig gewesen, bereits auf der Grundlage bestehender Theorien und Modelle Hypothesen zu entwickeln, wann die verschiedenen Standorte im Projekt Lernort Stadion erfolgreich inklusiv arbeiten, Indikatoren (Merkmale) für diesen Erfolg zu benennen und diese Indikatoren anschließend in einem variablenkontrollierenden Forschungsprozess zu evaluieren. Im Prinzip hätte das bedeutet, dass wir zwei Standorte unter exakt gleichen Bedingungen mit den exakt gleichen Jugendlichen bei der Durchführung der exakt gleichen Übungen und Angebote hätten begleiten und deren Wirkung standardisiert messen müssen. Aus der Perspektive des ZipB ist eine solche Vorgehensweise im Kontext inklusiver Bildungsveranstaltungen weder wünschenswert oder praktikabel noch ethisch vertretbar.¹³

Die Frage, wie eine inklusive politische Bildung in unterschiedlichen Handlungsfeldern konkret aussieht bzw. aussehen sollte, kann zum jetzigen Zeitpunkt keinesfalls abschließend beantwortet werden. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion

¹² Damit sind im konkreten Fall nicht nur die Teamer*innen, sondern durchaus auch die Schüler*innen gemeint. Auch sie sind Expert*innen für Struktur und Erfolg ihrer eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse und alleine sie können über diese kompetent Auskunft geben.

¹³ Dass wir an dieser Stelle noch einmal so ausführlich auf alternative wissenschaftliche Verfahren verweisen und unsere Vorgehensweise von diesen Verfahren abgrenzen, ist der Erfahrung geschuldet, dass die Adressat*innen solcher Abschlussberichte zuweilen sehr selbstverständlich von der Nutzung quantitativer Forschungsverfahren ausgehen und irritiert reagieren, wenn sie mit der Auswertung qualitativer Daten konfrontiert werden. Wir möchten solche Irritationen in diesem Bericht gerne vermeiden.



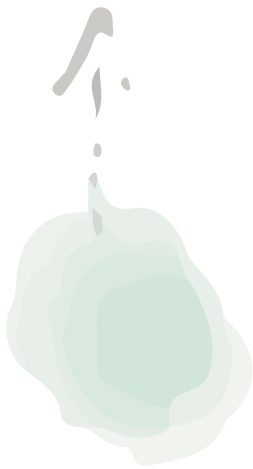
konnte aber sehr viel darüber herausgefunden werden, wie entsprechende Formen aussehen könnten und welche Herausforderungen sich bei ihrer Entwicklung und Etablierung ergeben. Das heißt mit anderen Worten:



Das wissenschaftliche Arbeiten im Kontext inklusiver Bildung stellt sich als überaus spannendes, aber auch herausforderndes Forschungsfeld dar, das zunächst über qualitative Grundlagenforschung erschlossen werden muss.

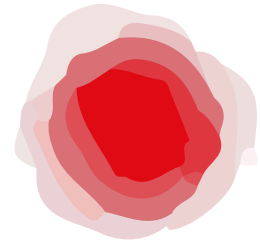
Die Kooperation mit den Lernorten bot dafür eine überaus geeignete und attraktive Basis zur Datenerhebung. Aufgrund des großen Vertrauens, das uns entgegengebracht wurde, ist ein bemerkenswerter empirischer Datenschatz entstanden, den erschöpfend zu erschließen uns wahrscheinlich noch mehrere Jahre kosten wird. Um den Leser*innen einen Eindruck von der Menge und Vielfalt der Daten zu gewähren, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung entstanden sind, haben wir im Anhang eine Datentabelle zusammengestellt.¹⁴

Der Umfang der erhobenen Daten macht deutlich, dass der hier vorliegende Bericht das Potenzial der Daten keineswegs vollumfänglich nutzen kann, sondern nur an bestimmten Punkten erste Schlaglichter wirft. Die für den Bericht nicht genutzten Daten gehen trotz allem nicht verloren, sondern werden – wie vereinbart – im Rahmen von mindestens zwei weiteren wissenschaftlichen Projekten, die an der vertieften Auswertung der Daten arbeiten, sowie Forschungsperspektiven noch weiter ausgewertet. Wie mit den Daten innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung und der nun vorliegenden Zusammenführung im Abschlussbericht konkret umgegangen wurde, soll im nächsten Abschnitt kurz beschrieben werden.



¹⁴ Wir haben Interviews mit Teamer*innen und Schüler*innen geführt, die als Audiodateien vorliegen und transkribiert wurden. Daneben liegen uns Fragebögen und Projektberichte sowohl in analoger wie digitaler Form bereits als Texte vor. Wir haben Arbeitsergebnisse und Ergebnisse von Kartenabfragen als Fotodokumente. Von erheblicher Bedeutung sind überdies die videografierten Projekt- und Workshoptage. Hier liegen uns Videodokumentationen von insgesamt ca. 25 Tagen (mit jeweils ca. 6 bis 8 Stunden) vor, was im Kontext der Datenaufbereitung eine erhebliche Herausforderung dargestellt hat. Hier wurden die Workshoptage volltranskribiert und die Projektstage teiltranskribiert. Beobachtungsprotokolle und Forschungstagebücher liegen bereits als Texte vor und werden in die Auswertung nur unterstützend hinzugezogen.

3.5 WIE SIND WIR MIT DEN DATEN UMGEGANGEN?



Nachdem im vorangegangenen Abschnitt bereits der Datenzugang sowie zentrale Forschungsparadigmen (Forschungsleitbilder) beschrieben wurden, soll kurz vorgestellt werden, wie wir die Daten für den hier vorliegenden Bericht aufbereitet und ausgewertet haben:



Abbildung 8: Qualität und Form der empirischen Daten

Bereits die Entscheidung, die wissenschaftliche Begleitung des Projekts Lernort Stadion auf der Grundlage qualitativer Verfahren durchzuführen, gibt Antwort auf die Frage, welche Herausforderungen und Möglichkeiten zur Datenaufbereitung und Datenanalyse sich in diesem Kontext ergeben haben. Im Kern liegen uns Daten in fünf verschiedenen Aggregatformen vor.

Datenaufbereitung

Zu Beginn der Datenauswertung wurden zunächst alle Daten digitalisiert und zentrale kommunikative Daten transkribiert. Mittels Videoausschnitten, Transkripten (Verschriftlichungen) sowie Beobachtungsbögen und Einträgen im Forschungstagebuch wurden Interpretationsworkshops organisiert, in denen die Auswertung der Daten durch die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven qualitativ vorangetrieben wurde.

Datenauswertung

Ein zentrales Instrument zur Datenauswertung stellte das im Laufe der wissenschaftlichen Begleitung aus theoretischen Bezügen, praktischem Erfahrungswissen und Austauschprozessen (mit den Standorten Berlin und Dresden) entstandene Prinzipienmodell (siehe Kapitel 4.4.2) dar. Dieses Modell fasst zentrale Elemente einer inklusiven (politischen) Bildung zusammen und ist folglich sowohl ein Instrument zur reflexiven Analyse bildnerischer Prozesse wie auch ein erstes wichtiges Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung. Durch die schritt-

weise Entwicklung dieses Modells im Projektverlauf konnte es nicht nur theorieorientiert und praxisbezogen erarbeitet, sondern auch in der konkreten Anwendung erprobt, evaluiert und weiterentwickelt werden. Somit wurde das Modell sukzessive (Schritt für Schritt) den praktischen Anforderungen angepasst.¹⁵ Abbildung 9 stellt den aktuellen Arbeitsstand dar.

Wie das Modell konkret zu verstehen ist, wird in Kapitel 4.4 skizziert und somit im Kontext der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen besprochen.

Partizipative Interpretation

Das hier vorgestellte Interpretationsmodell ist die Grundlage für eine kooperative und partizipative Interpretation. Denn Datenanalyse bedeutet im Rahmen qualitativer Forschungsvorgehen eine zumeist kategorien- oder fragengeleitete interpretative Arbeit, die möglichst in Forscher*innengruppen geleistet werden sollte. Da wir uns im ZipB ohnehin an den Prinzipien partizipativer Forschung orientieren, fiel uns die Integration von Co-Forscher*innen in diesem interpretativen Schritt besonders leicht. Am Interpretationsprozess beteiligt waren im konkreten Fall:

- a) ZipB-Team (Forscher*innenteam)
- b) Teamer*innen der Lernorte Dresden und Berlin
(Co-Forscher*innenteam aus Praxispartner*innen)
- c) Teamer*innen bundesweit (Co-Forscher*innenteam aus Praxispartner*innen)
- d) Forschungsgruppe des Lehrstuhls politische Bildung der TU Dresden
(Co-Forscher*innenteam Wissenschaftsbereich)

Sie alle haben ihre Deutung im Hinblick auf die Materialauswertung eingebracht und stellen somit als Gruppe sicher, dass die Analyse der Daten weniger individuell oder originell, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven nachvollzogen werden kann.

¹⁵ Eine exemplarische Darstellung dieses Prozesses ist in Kapitel 4.3 zu finden.



Abbildung 9: Aktueller Arbeitsstand des Prinzipienmodells
 Mehr zur Entstehung und zur Handhabung des Modells
 findet sich in Kapitel 4.3 und 4.4.

Zusammenh

nalt

Synchronisation

4.

ven

paß

4. ASPEKTE EINES INKLUSIVEN POLITISCHEN BILDUNG — WAS HABEN WIR HERAUSGEFUNDEN?

Bis hierhin haben wir das Konzept, den Hintergrund und die Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt. Im folgenden vierten Kapitel kommen wir zum zentralen Teil unseres Abschlussberichts: der Beantwortung der uns gestellten Forschungsaufgaben.

Konkret heißt das:

- In einem ersten Schritt beschäftigen wir uns mit den Vorstellungen, die die Teamer*innen an den verschiedenen Standorten zum Begriff Inklusion und politische Bildung in ihre Arbeit einbringen.
- Im zweiten Schritt widmen wir uns den Bedürfnissen und Erwartungen der Zielgruppe.
- In einem dritten Schritt gehen wir der Frage nach, inwiefern die Formate, Methoden, Materialien und Inhalte, die an den Standorten genutzt und angesprochen werden, geeignet sind, inklusive politische Bildungsprozesse zu unterstützen.
- Im vierten und fünften Schritt schließlich identifizieren wir Gelingensbedingungen und Hemmnisse für die inklusive politische Bildungsarbeit innerhalb des Projekts und stellen auf ihrer Grundlage Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Bildungsformate von Lernort Stadion vor.



4.1 INKLUSION UND POLITISCHE BILDUNG — WELCHE VORSTELLUNGEN BESTEHEN DAVON IN DEN LERNZENTREN?

Ob und in welcher Weise inklusive Bildungsprozesse gelingen können, hängt in erheblichem Maße von den Vorstellungen der Menschen ab, die diese Bildungsprozesse initiieren (Jugel 2015). Aus diesem Grund ist in diesem Bericht folgende Frage von entscheidender Bedeutung: Mit welchen Konzepten und Vorstellungen handeln die Mitarbeiter*innen, die an den verschiedenen Standorten des Projekts Lernort Stadion arbeiten, im Hinblick auf die Begriffe Inklusion und politische Bildung?

Die Situation an den verschiedenen Standorten ist in dieser Hinsicht zunächst als typische Situation im Bereich außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung zu beschreiben. „Typisch“ meint in diesem Zusammenhang, dass a) von einer hohen Fluktuation (Wechsel) der Mitarbeiter*innen auszugehen ist und damit immer wieder Menschen in die Arbeit neu einsteigen und b) die Mitarbeiter*innen nicht immer pädagogisch vorqualifiziert sind – häufig vertreten sind auch junge Menschen mit einem sozial- oder kulturwissenschaftlichen Hintergrund (Soziolog*innen, Politikwissenschaftler*innen, einige Sozialpädagog*innen oder Medienpädagog*innen bzw. Studierende in den entsprechenden Studiengängen), hin und wieder auch Lehramtsstudierende. Je nach persönlichem Hintergrund und Vorerfahrung bringen die Mitarbeiter*innen deshalb ganz unterschiedliche (häufig durch eigene Bildungserfahrungen geprägte) Vorstellungen davon in die Arbeit ein, was politische Bildung bedeutet und wie sich dieser Bildungsbereich unter inklusiven Gesichtspunkten weiterentwickeln lässt.

4.1.1 Vorstellungen auf einen Blick

Beschäftigt man sich mit den Vorstellungen zur politischen Bildung wird insgesamt deutlich, dass

- die Bildungsverantwortlichen fast durchgehend mit einem weiten Politikverständnis arbeiten. Politik darf aus ihrer Sicht nicht reduziert werden auf politische Institutionen und Verfahren, weil das für die Zielgruppe als unattraktiv eingeschätzt wird.
- gleichzeitig die Vorstellungen von politischer Bildung vielfach unscharf bleiben. Sie changieren (wechseln) zwischen sehr offenen und normativ relativ geschlossenen Konzepten.
- im Hinblick auf den Begriff „politische Bildung“ viele Mitarbeiter*innen allerdings übereinstimmend betonen, es sei ihnen wichtig, dass Jugendliche sich im Rahmen des Projekts mit dem Stichwort „Zivilcourage“ auseinandersetzen. Sie sollen am Lernort Stadion für Ungerechtigkeit sensibilisiert werden und sich nach Möglichkeit gegen Ungerechtigkeiten engagieren.
- die Teamer*innen die Jugendlichen auf diesem Weg begleiten möchten. Sie wollen Diskussionen moderieren und Denkanstöße geben. Sie wollen nicht in die Rolle von Lehrer*innen schlüpfen, aber auch nicht Freund*innen oder Vorbilder sein.



Beschäftigt man sich mit den Vorstellungen zum Stichwort „Inklusion“, wird deutlich, dass

- das Inklusionsverständnis an vielen Standorten – vor allem zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung – als eher eng beschrieben werden muss und
- der Begriff „Inklusion“ sich für die Mitarbeiter*innen zunächst eher auf die Integration von Menschen mit Behinderungen zu beziehen scheint. Wichtig ist zudem festzuhalten, dass
- sich Inklusionsvorstellungen nicht von heute auf morgen ändern lassen.

Betrachtet man die Entwicklung dieser Vorstellungen, kann man feststellen, dass

- die Vorstellungen über die Enge oder Weite von politischer Bildung sich über den Projektverlauf wenig zu ändern scheinen,
- ein gemeinsames, sehr weites Inklusionsverständnis unter den Bildner*innen ausgehandelt wurde und
- vor allem an den intensiv begleiteten Standorten eine Übersetzung und Ausdifferenzierung der Vorstellungen über Inklusion für die praktische Umsetzung und die strukturellen Rahmenbedingungen stattgefunden hat.

Da der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung auf die Standorte Berlin und Dresden gerichtet war, können wir deutlich differenziertere Aussagen für diese beiden Standorte formulieren, als das für die bundesweite Perspektive möglich ist. Wir werden aus diesem Grund im Folgenden die beiden Standorte, bei denen wir in den intensiven Austausch mit den Teamer*innen getreten sind und deren Vorstellungen wir daher sehr gut kennen, und die bundesweite Perspektive, für die wir eigentlich nur auf schriftliche Befragungen zurückgreifen können, getrennt beschreiben. Wir beginnen mit der bundesweiten Perspektive.



4.1.2 Vorstellungen im Gesamtprojekt

Bereits zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung wurde sichtbar, dass die Standorte über unterschiedlich viel Erfahrung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion verfügen. In Bundesländern, in denen bereits eine hohe Zahl an Schulen nach inklusiven Konzepten arbeitet, kommen andere Gruppen in die Lernorte als in Bundesländern, in denen das nicht der Fall ist. Die entsprechenden Standorte verfügen dann zwangsläufig über größere Erfahrungen und haben zum Teil über Kooperationen bereits Vorsorge für solche Fälle getroffen, in denen beispielsweise blinde oder motorisch eingeschränkte Jugendliche an Workshops teilnehmen. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Inklusion hier zunächst immer mit der Integration von behinderten Jugendlichen gleichgesetzt wird, auch wenn die Mitarbeiter*innen in anderen Kontexten bereits ein weiteres Inklusionsverständnis explizieren und ihre Gruppen durchgehend als vielfältig beschreiben – auch über das Vielfältigkeitsmerkmal körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung hinweg.

„Ich will gerne Türöffner*in sein. Und Nachhilfelehrer*in, das bin ich nicht.“

Neben den Konzepten zu Inklusion und politischer Bildung erscheint allerdings auch ganz allgemein das pädagogische Selbstverständnis der Mitarbeiter*innen bedeutungsvoll, zeigt dieses doch auf, wie die eigene Rolle in lernanregenden Umgebungen verstanden wird. Fragt man die Teamer*innen in diesem Sinn nach ihrem Selbstverständnis und bietet ihnen eine Vielfalt sprachlicher Metaphern zur Orientierung an, entscheiden sich die allermeisten für Begriffe wie Lernbegleiter*in, Motivator*in, Türöffner*in. Das sind im Vergleich zu konkurrierenden Begriffen allesamt zurückhaltende und initiierende Beschreibungen. Sie markieren, dass den Teamer*innen nur wenig Zeit für die Arbeit mit den Jugendlichen zur Verfügung steht und nicht wie beispielsweise in schulischen Kontexten die Möglichkeit einer langfristigen Zusammenarbeit. Sie möchten gleichzeitig aber auch nicht als Reiseleiter*in, Hilfs- oder Nachhilfelehrer*in verstanden werden (allesamt Begriffe, die in ähnlicher Weise eine gewisse Zurückhaltung signalisieren), womit eine deutliche Distanz zu den begleitenden Lehrkräften ausgedrückt wird, die von den Teamer*innen nicht selten als erhebliche Störfaktoren für ihre Arbeit gesehen werden. Metaphern wie Freund*in oder Idol werden ebenfalls abgelehnt. Damit markieren die Projektmitarbeiter*innen insgesamt eine gewisse Distanz zur Zielgruppe, aber eine größere Nähe, als sie sie bei Lehrkräften zu ihren Schüler*innen wahrnehmen. Sie sehen sich nicht als Familienangehörige oder Freund*innen, wollen gleichzeitig aber auch nicht auf einen Sockel gestellt werden.

Sichtbar wird hier, dass die Projektmitarbeiter*innen ihrem Selbstverständnis nach niedrigschwellige Angebote in einer hierarchiearmen, aber professionellen Umgebung anbieten möchten.

Diese Grundhaltung und Offenheit ermöglicht es dem Netzwerk Lernort Stadion, zugleich kollektive Reflexions- und Entwicklungsprozesse zu beschreiten, insofern ihnen der Raum dafür gegeben wird. So waren bereits erste Entwicklungen zu beobachten, als sich das Netzwerk im Auftaktworkshop methodisch mit einem gemeinsamen Inklusionsverständnis befasste. In mehreren Gruppen wurde entlang des Sensibilisierungsmoduls des ZipB (siehe Kapitel 3.2)



diskutiert und verhandelt. Am Ende stand eine breite Definition von Inklusion, die sich die Teilnehmenden und damit das Netzwerk selbst gegeben haben:



Inklusion ist ein Wandlungsprozess mit Meilensteinen, der darauf abzielt, Zugang, Teilhabe, Chancengerechtigkeit und Selbstbestimmung in einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs für eine Zielgruppe, die von Menschen mit Behinderungen bis zu allen Menschen im individuellen Verständnis reichen kann, zu schaffen.

Damit haben sich die Lernzentren ein sehr breites, wenngleich auch abstraktes Inklusionsverständnis gegeben, das Inklusion zunächst auf einer Makroebene betrachtet.



Politik lässt sich überall entdecken!

Die Vorstellungen zum Begriff „politische Bildung“, die in einer bundesweiten Perspektive sichtbar werden, wirken auf den ersten Blick verhältnismäßig unscharf. Das liegt zum einen daran, dass der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung stärker auf den Inklusionsbegriff als auf den Begriff der politischen Bildung gerichtet war und deshalb schlicht und ergreifend weniger Material zu dieser Frage vorliegt. Zum anderen bleibt der Begriff politische Bildung aber nach unserem Eindruck durchaus auch für einige Mitarbeiter*innen des Projekts verwaschen. Nicht selten werden in diesem Zusammenhang Vorstellungen sichtbar, die aus politikdidaktischer Perspektive eher der historischen Bildung zugeordnet werden könnten, z.B. durch Bezüge zum Dritten Reich (FBII_NB_S3). Andererseits erscheint politische Bildung für viele Mitarbeiter*innen mit einem recht klaren normativen Profil ausgestattet zu sein, als ginge es darum, im Rahmen politischer Bildung „gewisse Ansichten zu vermitteln“. Beschäftigt man sich mit der Frage, welche Ansichten das sind, fällt das Wort Zivilcourage deutlich auf. Es kommt in vielen Fragebögen vor und scheint so etwas wie einen gemeinsamen Nenner für die Teamer*innen zu bilden. Das heißt: Jugendliche sollen im Rahmen des Projekts Lernort Stadion für Ungerechtigkeit sensibilisiert werden und sich nach Möglichkeit gegen Ungerechtigkeiten engagieren. Dass die Jugendlichen dabei nicht selten selbst Opfer in Verteilungskonflikten sind und sich kaum selbst aus ihrer Lage befreien können, sondern vielmehr sich jemand für sie engagieren müsste, ist den Teamer*innen zwar bewusst, wird in diesem Zusammenhang aber nur selten angesprochen. Wenn überhaupt wird das Bild der Stärkung angesprochen. Kinder und Jugendliche sollen durch „die Angebote des Lernzentrums gestärkt werden, um ihren Platz in der Gesellschaft glaubwürdig und selbstbewusst zu vertreten und nicht nur mitzuschwimmen“ (FBII_BR_S4).

Als Ziel ihrer Bemühungen um politische Bildung geben die Teamer*innen an, dass sie Interesse für politische Themen wecken möchten. Jugendliche sollen aktiviert werden. Im selben Atemzug äußern die Teamer*innen aber nicht selten auch, dass sie erhebliche Schwierigkeiten haben, mit unmotivierten oder nicht interessierten Gruppen zu arbeiten. Interesse ist damit paradoxerweise sowohl Ziel als auch Voraussetzung der geplanten politischen Bildungsprozesse.

Sehr sichtbar ist, dass alle Mitarbeiter*innen in den verschiedenen Projekten von einem weiten Politikverständnis ausgehen. Sie können sich unter der Überschrift politischer Bildung

ganz unterschiedliche Themen vorstellen – am wenigsten sehen sie sich zuständig für die Vermittlung institutioneller politischer Wissensbestände. Eine typische Äußerung für diesen Zusammenhang wäre beispielsweise:

„Politische Bildung bedeutet für mich eine große Bandbreite an Themen, die sich gut auf und in die verschiedenen Lebenswelten von unterschiedlichen Zielgruppen integrieren lassen. Für mich ist es auf keinen Fall nur die ‚klassische‘ Vorstellung von Politik allgemein, wie viele erst einmal denken.“ (FBII_Br_S3)

Die Teamer*innen schränken sich demnach thematisch kaum ein. Grenzen ergeben sich im Prozess politischer Bildung eher normativ, wie an folgendem Zitat sichtbar wird:

„Für mich bedeutet politische Bildung, jungen Menschen bzw. allgemein Menschen gewisse Werte und Normen zu vermitteln und für gewisse Themen zu sensibilisieren und ihnen anhand von anschaulichen Beispielen zu zeigen, was bestimmte Vorstellungen o.ä. bewirken können. Dass das Ausgrenzen von Personen eine gewisse Entwicklung nehmen kann.“ (FBII_NB_S3)

Insgesamt gibt die Datenlage, die vor allem aus Fragebögen besteht, zu wenig Information, um konkrete Entwicklungen im Netzwerk valide formulieren zu können. Es kann an dieser Stelle jedoch der Eindruck geschildert werden, dass sich die Offenheit und Kompetenzentwicklung hinsichtlich der betrachteten Faktoren differenziert und weiterentwickelt hat.





4.1.3 Vorstellungen zu Inklusion und ihre Entwicklung während der Begleitung

Die Vorstellungen zu Inklusion an den intensiv begleiteten Standorten unterscheiden sich zu Beginn nicht grundsätzlich von denen, die wir in bundesweiter Perspektive vorgefunden haben. Sie lassen sich aber deutlich differenzierter und durchaus auch dynamisch, also unter Entwicklungsgesichtspunkten, beschreiben. Zunächst beschreiben wir aber – das ist uns wichtig zu betonen – die Vorstellungen, die uns in Berlin und Dresden am Anfang begegnet sind. Mit der überaus interessanten Frage, wie sich diese Vorstellungen im Prozess der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt haben, beschäftigen wir uns am Ende des Kapitels.

Auch an den intensiv begleiteten Standorten finden sich zu Beginn der Begleitung zunächst also ähnliche Einstellungsmuster wie im bundesweiten Netzwerk. So wurden auf die Frage, woran die Bildungsverantwortlichen denken, wenn sie Inklusion hören, folgende Antworten gegeben:



„gemeinsames Lernen von behinderten und nicht-behinderten Personen“ (IWL),
„Menschen mit Beeinträchtigung“ (IWR),
„Inklusion ist nicht immer sinnvoll, es sollte nicht auf Biegen und Brechen für alle durchgesetzt werden. Menschen mit starken Behinderungen müssen/sollten einen geschützten Raum zum Lernen haben“ (IWL).

Hier zeigt sich, dass einige Bildner*innen Inklusion nicht nur auf Behinderung beziehen, sondern ihre Umsetzbarkeit insgesamt in Frage stellen bzw. für Menschen mit „starken Behinderungen“ eher Schutzräume fordern. Diese eher segregierende (aus- bzw. abgrenzende) Vorstellung und die Zentrierung auf Behinderung für den Begriff der Inklusion sind nicht überraschend, spiegeln sie doch vor allem die Argumente, Positionen und Inhalte wieder, die in der öffentlichen Diskussion und nicht zuletzt auch in der Debatte um die UN-Behindertenrechtskonvention verhandelt werden. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass bereits zu Beginn in den intensiv begleiteten Standorten auch Ansätze für ein weites Inklusionsverständnis vorzufinden sind:



„Möglichst unkompliziert Menschen unterschiedlicher Herkunft, Ethnien und Geschlecht mit und ohne Behinderung auf Augenhöhe zusammenzubringen.“ (IWS1)

„Teilhabe von allen Menschen. Niemand wird ausgelassen, marginalisiert. Ressourcenorientiert denken, die besonderen Bedürfnisse des Einzelnen im Blick haben“ (IWN)

„Aber ich würde auf Inklusion tatsächlich nicht in erster Linie als/als nen Zustand definieren, sondern als ähm ja dann eher als ein Ziel oder als eine Vision. Und man/äh man man arbeitet auf etwas hin, wohl wissend, dass ähm/Oder erstmal muss man sich darüber verständigen, sag ich mal so. Auch das ist schon ein Ziel der Arbeit oder der, der Transformation und ähm dann ähm versucht man sich dem irgendwo anzunähern. Äh in so nem/in so ner Art Prozess.“ (SWB_S1_94)

An dieser Stelle können zwei wichtige Beobachtungen festgehalten werden:

Zum einen wird die Frage, um wen es geht, breiter beantwortet und es werden weitere Zielgruppen aufgeführt. In diesem Fall werden Ethnie, Geschlecht, Herkunft genannt und letztlich „alle Menschen“ erwähnt, denen Teilhabe zukommen soll.

Zum anderen werden erste Vorstellungen formuliert, die von einem gesamtgesellschaftlichen Makroverständnis Ableitungen auf ein pädagogisches Mikroverständnis projizieren. Gefordert werden dabei ein „ressourcenorientiertes Denken“ und eine Abgrenzung zum defizitären Denken sowie die Beachtung der „Bedürfnisse des Einzelnen“. In den Sensibilisierungsworkshops wurde der Bedarf nach einem solchen pädagogischen Verständnis zusätzlich deutlich:

„Ähm, mir fehlt noch so ein bisschen das/Also ist mir noch zu individualistisch im Prinzip so. Äh mir fehlt noch das ähm das äh ähm das Auseinandersetzen/Also Teilhabe von wem, von, von mir an irgendwas. Selbstbestimmung, also auch ich und ich, ich muss die gleichen Chancen haben, ich brauch nen Zugang, irgendwie da ist noch nichts irgendwie, also beim Warum noch nichts angelegt, dass es irgendwo auch ähm ja darum geht ähm mit anderen umzugehen, die ganz andere Voraussetzungen haben. [...] ¹⁶ Ja nee. Also mir geht's tatsächlich z.B. um so einen Begriff wie Anerkennung. Ähm also dass dass man sozusagen Inklusion thematisiert. Und Heterogenität hatte ich da schon aufgeschrieben, wir sind irgendwo alle anders und wir sind irgendwo auch ganz schön gleich. Es gibt andere Menschen da draußen, die sind nochmal ein Stück nochmal viel anders und an sich. Das irgendwo in ne Beziehung zu setzen und ähm da, ja, brauch es vielleicht irgendwo sowas wie Anerkennung. Andere würden wahrscheinlich sagen, es braucht Toleranz, aber mag ich eigentlich nicht so gerne [...]“ (SWB_S1_112-124)



An beiden Standorten wurde also gleich zu Beginn der Begleitung deutlich, dass es für die inklusive pädagogische Arbeit nicht nur einen Orientierungsrahmen, sondern auch konkrete Prinzipien und Instrumente braucht, um den „Wandlungsprozess“ des gemeinsamen Inklusionsverständnisses am Lernort umsetzen zu können. Solche Prinzipien und Instrumente haben die Lernzentren gemeinsam mit dem ZipB über die Begleitung hinweg entwickelt. Die Ergebnisse dieses Prozesses finden sich in Kapitel 5.3 und 5.4.

Hinsichtlich der weiteren Entwicklung kann festgestellt werden, dass die Vorstellung von Inklusion vor allem auf die konkrete Arbeit am Lernzentrum heruntergebrochen und reflektiert weitergedacht wurde. So wurde am Ende der Begleitung festgestellt, dass es bei Inklusion um die „Wirksamkeit für alle“ (AW_B, AW_D) geht und dass damit im engeren Sinn alle gemeint seien, die da sind. Gleichwohl wurde festgestellt, dass diese Gruppe zwar heterogen, jedoch auch spezifisch sei. Es handle sich vor allem um Teilnehmende „jenseits des Gymnasiums“ (AW_B). Während man sich nun sicherer fühle, mit ganz verschiedenen Gruppen umzugehen, wurde gleichzeitig der Anspruch formuliert, dass im Sinne des Inklusionsprozesses vor allem noch Voraussetzungen für spezielle Bedürfnisse geschaffen werden müssten. Beispielsweise seien Projekttag für Gehörlose bisher nur sehr erschwert möglich (ebd.).

¹⁶ Alle O-Töne sind nach den einfachen Transkriptionsregeln verschriftlicht und beinhalten entsprechende Symbole und Zeichen für Pausen [...], gleichzeitiges Sprechen // und Satzabbrüche /.

Deutlich wurde formuliert, dass der Motor für inklusive Entwicklung vor Ort ein „selbstreflexiver Prozess“ (AW_B) und „Reflexionsroutinen entlang von Modellen“ (AW_D) gewesen seien, durch welche Barrieren abgebaut werden und die Durchlässigkeit der Angebote Schritt für Schritt erhöht werden konnten (AW_B). Das Ziel sei dabei gewesen, passfähige Methoden, Teambuilding, Zusammenkommen, gemeinsame Offenheit, die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen – letztlich Lernprozesse – zu ermöglichen (ebd.).

Damit ergab sich eine praxisnahe pädagogische Vorstellung von Inklusion auf der Mikroebene, die sich wie folgt zusammenfassen lässt:



Inklusion an den Lernzentren heißt, dass durch reflexive und auswertende Prozesse Barrieren abgebaut werden und Durchlässigkeit aufgebaut wird. Dies geschieht, indem für alle Teilnehmenden Lernprozesse und Selbstwirksamkeit mittels angepasster Methoden und gemeinschaftlicher Projekte ermöglicht werden.

An dieser Stelle wurden auch ganz deutlich Hürden für die Fortsetzung dieses Prozesses formuliert, unter anderem die häufigen Wechsel in der Personalstruktur (AW_D, AW_B) oder auch fehlende Teamzeiten (ebd.).¹⁷

Beeindruckend ist, wie die Teamer*innen Ansprüche auch hinsichtlich Planung, Methoden und Inhalte im Laufe des Prozesses immer konkreter formulieren können, die sich aus ihrer differenzierten Vorstellung über Inklusion ergeben.

Neben den entsprechenden Einstellungen und Wertekonzepten bei sich selbst beschreiben die Bildner*innen, dass bei der Planung diagnostische Vorarbeiten ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der methodischen und inhaltlichen Gestaltung bzw. von inklusiven Prozessen insgesamt am Lernort sind (AW_B).¹⁸

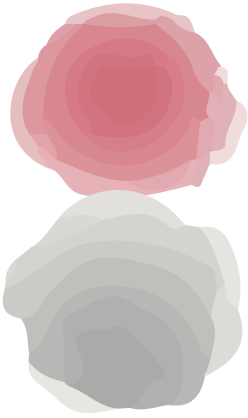
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass wir eine erstaunliche gemeinsame reflexive Entwicklung der Bildner*innen, aber auch der wissenschaftlichen Begleitung feststellen konnten. Sie ermöglichte es, zahlreiche praxisrelevante Erkenntnisse zu gewinnen, die wir im weiteren Verlauf des Berichts gern darstellen wollen.

¹⁷ Die Entwicklungen können aufgrund der zeitlichen Nähe der Abschlussveranstaltungen zum Ende der wissenschaftlichen Begleitphase nur paraphrasiert werden, da in der Kürze der Zeit noch keine Transkripte vorliegen konnten. Basis sind jedoch Videografien und Verschriftlichungen der Ergebnisse.

¹⁸ Konkrete Voraussetzungen für den Gesamtprozess werden in den Kapiteln 4.4.5 und 5.5 dargelegt.



4.2 INKLUSION UND POLITISCHE BILDUNG — WELCHE BEDÜRFNISSE UND ERWARTUNGEN ÄUSSERT DIE ZIELGRUPPE?



Nachdem wir uns mit den Vorstellungen und Einstellungen der Teamer*innen – insbesondere im Hinblick auf die Begriffe Inklusion und politische Bildung – beschäftigt haben, wenden wir uns im folgenden Abschnitt der Frage zu: Wie nehmen die Teilnehmer*innen die Angebote der Lernzentren wahr und was können wir aus diesen Wahrnehmungen über ihre Bedürfnisse und Erwartungen im Hinblick auf die inklusive und politikdidaktisch anspruchsvolle Weiterentwicklung der Angebote lernen?¹⁹ Diese Perspektive ist für unseren Bericht besonders bedeutungsvoll, denn Lernangebote, die inklusiv gedacht werden, müssen grundsätzlich aus dieser Perspektive heraus entwickelt werden. Im Folgenden haben wir deshalb typische Erwartungen und Bedürfnisse, die im Rahmen unserer wissenschaftlichen Begleitung sichtbar geworden sind, zusammengestellt. Es ist uns in diesem Zusammenhang allerdings wichtig zu betonen, dass Bedürfnisse nicht nur von Lerngruppe zu Lerngruppe, sondern auch von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich sein können und dass dies bei der Planung von Lernangeboten unbedingt differenziert zu berücksichtigen ist.



4.2.1 Bedürfnisse und Erwartungen auf einen Blick

- Eine durchaus naheliegende Erwartung der Jugendlichen besteht darin, dass sie am Lernort Stadion die Möglichkeit haben, Fußballspieler*innen zu treffen und vielleicht auch selbst Fußball zu spielen. Diese Erwartung lässt sich für viele Jugendliche (aber keineswegs für alle) als positive Erwartung beschreiben. Wichtig ist deshalb auch, sich klar zu machen, dass in den Gruppen, die am Lernort ankommen, auch regelmäßig Jugendliche sind, die eine starke Abneigung oder sogar Angst vor bzw. gegen Sport oder gegenüber Fußball als kulturellem Raum empfinden.²⁰
- Eine zweite wichtige Erwartung, mit der Jugendliche am Lernort Stadion ankommen, ist, dass an diesem Ort schulische Routinen unterbrochen werden, die Gruppe die Möglichkeit hat, sich neu zu organisieren und in einem anderen Rahmen kennenzulernen.
- Im Kern bedeutet das: Die Jugendlichen möchten sich am Lernort Stadion unbeschwerter verhalten als in der Schule.
- Sie erwarten keinen Leistungsdruck und keine Ablehnung.
- Sie möchten hier nicht schriftlich oder mit Texten arbeiten.
- Sie wollen gehört werden und Erfolgserlebnisse mit nach Hause nehmen.
- Insgesamt betrachtet wird in den Aussagen der Jugendlichen ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Harmonie und Sicherheit deutlich. Ein Bedürfnis, das sich im Hinblick auf die Thematisierung politischer Fragen als Herausforderung erweist.

¹⁹ Konkrete Erkenntnisse dazu finden sich unter 4.4.4 und 5.5.

²⁰ Grundlage der Aussagen sind folgende Datenquellen: Beobachtung vor Ort, Interviews mit Jugendlichen im Anschluss an Veranstaltungen im Lernzentrum. Um zu vermeiden, dass Jugendliche aus Höflichkeit oder unter dem direkten Eindruck der Veranstaltungen nur einen Teil ihrer Bedürfnisse und Erwartungen offenlegen, fand zusätzlich eine Postkartenabfrage sechs Wochen nach den Veranstaltungen statt. Darüber kann sichtbar gemacht werden, woran sich die Jugendlichen überhaupt noch erinnern und welche Bewertungen für sie auch mit diesem Abstand stabil geblieben sind.



4.2.2 Bedarfe für inklusive Bildungssituationen

Zu den naheliegenden Kernüberzeugungen, mit denen Schüler*innen am Lernort Stadion ankommen, gehört die Vorstellung oder Erwartung, dass sie an diesem Ort die Möglichkeit haben, Fußballspieler*innen zu treffen, das Stadion aus neuen und/oder anderen Perspektiven kennenzulernen und vielleicht auch selbst Fußball zu spielen. Diese Erwartung ist nachvollziehbar. Sie wird von Lehrer*innen, die den Schüler*innen den Besuch vorab beschreiben, gefördert und durch die Selbstbeschreibung des Projekts auch bestätigt. Nichtsdestotrotz wird diese Erwartung nicht bei jedem Besuch erfüllt. Nicht immer stehen Spieler*innen zum Gespräch zur Verfügung. Der Rasen im Stadion darf zur Enttäuschung von Jugendlichen nicht betreten werden und nicht jeder Raum, an dem die Jugendlichen Interesse haben, kann tatsächlich besucht werden.

TN1: „Ich dachte sowas wie jetzt bei den Projekttagen. Ich dachte, was mir jetzt. Was schön wäre (unv.),²¹ dass vielleicht ein Herthaspieler kommt und dann vielleicht irgendwas erzählt. So, wie das ist so an sich, dass also, dass er jetzt (unv.) ist. (unv.) Vielleicht so Fotos (unv.) vielleicht so Fragen stellen. Was uns interessiert, so wie ist er Fußballer geworden und so, woher er kommt, könnt man, wäre richtig schön, wenn man sowas machen könnte.“ (I2_B2_11M_TN1)

Die Jugendlichen sind glücklich, wenn sich diese Erwartungen realisieren, und schreiben noch nach Wochen auf Rückmeldekarten, wie toll es war.

„Ich habe 1 Autogrammkarte bekommen.“ (K1600_IMG_5598)

²¹ unverständlich



Schüler*innen sind auf der Suche nach einem Ort jenseits schulischer Routinen und Leistungserwartungen.

Sie haben gleichzeitig durchaus Verständnis dafür, dass nicht alle ihre Wünsche in Erfüllung gehen. Gleichwohl kann es die Stimmung sehr beeinträchtigen, wenn sie das Gefühl haben, dass ihre Erwartungen überhaupt nicht oder nur sehr spät ins Programm integriert werden.

Eine weitere Erwartung, mit der die Jugendlichen ins Lernzentrum kommen, besteht nachvollziehbarerweise darin, dass an diesem besonderen Ort schulische Routinen unterbrochen werden. Sie reagieren aus diesem Grund überaus positiv auf spielerische Lernangebote.



„Ich fand die Spiele toll.“ (I1_D1_K37)

Immer da, wo Lernangebote dem Charakter schulischer Angebote ähneln, reagieren die Teilnehmer*innen dagegen schnell irritiert.

„Ich fand die Pausen toll.“ (K1600_IMG_5604)

„Mir hat das Spiel im Stadion gefallen – mir hat das lange Reden nicht gefallen.“
(K1600_IMG_5605)

Sichtbar wird auch ein starkes Bedürfnis nach Zusammenarbeit und gemeinsamem Erfolg, was sich insbesondere daran ablesen lässt, dass die „Schokoladenflussmethode“ auch im Nachgang von einer weit überwiegenden Zahl von Jugendlichen als das intensivste und tollste Spielangebot bewertet wird. Dieses Spiel, das in die Gruppe der Teambuilding-Spiele zuzuordnen ist, vermittelt wie kein anderes Erfolgserlebnisse und zwingt die Gruppe zur Kooperation, ohne auf Wettbewerb ausgerichtet zu sein. Das wird auch gut an folgender Interviewsequenz sichtbar. Angesprochen auf die Frage, warum die Gruppe übereinstimmend die Schokoladenflussmethode am tollsten fand, ergibt sich folgende Darstellung:



I1: „Warum fandet ihr das richtig cool? Könnt ihr das beschreiben?“

G: „Ähm, weil das zum ersten Mal, sage ich mal bei uns, 'ne richtige Klassenarbeit war. Also eh [...] zusammen!“

E: „Wir hatten schon 'ne richtige Klassenarbeit.“

G: „Zusammengearbeitet. Also [...] Instinktiv.“

H: „Dass wir zusammengearbeitet haben. z.B. eigentlich, sonst ärgern wir Dietmar²² immer [...]“

G: „Und Claudia!“

H: „Und Claudia. Aber diesmal bei dem Spiel haben wir denen Tipps gesagt, ähm was sie machen sollen. Und dann haben wir halt zusammengearbeitet.“

I1: „Warum ärgert ihr die sonst immer?“

H: „Naja, also Dietmar ist so: Der guckt uns z.B. die ganze Zeit an.“

²² Werden im Text Namen genannt, so handelt es sich nicht um die Klarnamen, sondern immer um Pseudonyme.

- G: „Und der braucht immer übelste lange, ehe der mal ein Wort fertig geschrieben hat.“
H: „Also er braucht mindestens 40 Minuten, bis der ein Wort fertig hat.“
G: „Naja nicht vierzig [...]“
E: „Zehn Minuten für einen Buchstaben fast.“
H: „Ja. Und wenn es vier Wörter sind [...] Äh vier Buchstaben so wie ‚Haut‘. Da braucht er vierzig Minuten.“
I1: „Okay, und was [...]“
R: „Dafür hat man gerade eben gesehen [...]“
H: „Und bei Claudia [...]“
I1: „Lass mal ganz kurz!“
R: „So gesehen, dass wenn man ihm hilft, dass es klappt.“ (G3_D1_95-112)

Sichtbar wird hier nicht nur, dass die Gruppe die Zusammenarbeit genießt, sondern auch, dass das kooperative Verhalten im schulischen Alltag sehr viel schwerer fällt. Schüler*innen, die beispielsweise aufgrund eines anderen Lern- oder Arbeitstempos dort verspottet werden, werden im Spiel „instinktiv“ integriert. Die Erfahrung, gemeinsam etwas geschafft zu haben, befriedigt die Gruppe sehr. Spiele, die im Gegensatz dazu sehr auf Wettbewerb ausgerichtet sind oder keine Erfolgserlebnisse vermitteln, werden nachhaltig (das heißt auch mit mehr-tägigem Abstand) negativ erinnert und bewertet: „wir haben viele tolle Spiele gemacht z.B. Schokoladenfluss – das Leimspiel war aber scheiße.“ (K1600_IMG_5606)

Schüler*innen kommunizieren ein hohes Bedürfnis nach inklusiven Bildungsangeboten.



Im Hinblick auf die in diesem Kapitel zugrunde gelegte Frage, welche Bedürfnisse und Erwartungen die Zielgruppe hinsichtlich der inklusiven Weiterentwicklung des Projekts sichtbar macht, ist dies ein überraschend positiver und hoffnungsstiftender Befund. Die Jugendlichen selbst haben ein großes Bedürfnis nach inklusiven Bildungsangeboten. Sie wollen sich nicht die ganze Zeit im Wettbewerb behaupten, sondern gemeinsam Erfolge erleben. Die Schule vermittelt ihnen diese Erfahrungen offenbar nur sehr bedingt – umso wichtiger ist es, dass sich außerschulische Lernorte wie das Projekt Lernort Stadion die Vermittlung von Erfolgserlebnissen zur Aufgabe machen.

Der Nachweis, dass dem Projekt die Vermittlung solcher Erfolgserlebnisse gelingt, ist nicht unmittelbar Gegenstand dieses Kapitels. In der folgenden Interviewsequenz wird dieser Befund gleichwohl sichtbar. Die Sequenz ist für den hier vorgestellten Zusammenhang trotz allem von entscheidender Bedeutung, denn sie zeigt, dass die Jugendlichen – zu ihrer eigenen Überraschung – feststellen, innerhalb des Projekts etwas gelernt zu haben, und diesen Zugewinn an Erkenntnis selbst wahrscheinlich am allermeisten genießen.

„Man kann halt auch mal sowas lernen mit Zeigen anstatt nur mit Schreiben so. Man ist halt mit gutem Gewissen immer so aufgestanden.“ (I2_D2_478_E)



Wie alle Menschen wollen auch Jugendliche, denen die Leistungsorientierung der Schule oft Schwierigkeiten macht (und um solche handelt es sich im vorliegenden Fall), gerne die Er-

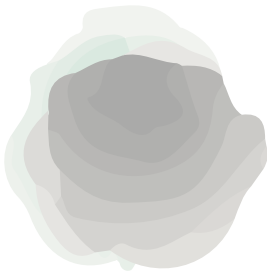
wartungen ihrer Lehrkräfte erfüllen. Sie machen allerdings allzu oft die Erfahrung, dass ihnen dies weder als Individuen noch als soziale Gruppe gelingt. Deshalb neigen sie nicht selten zu Selbstbeschimpfung: „Es war doof, dass wir so laut waren.“ Wenn es im Rahmen von Bildungsangeboten allerdings gelingt, Angebote so zu strukturieren, dass Zusammenarbeit möglich ist, Ziele erreicht oder sogar übertroffen werden, kann das zu nachhaltig positiven und selbstwirksamen Bildungserlebnissen führen. Sichtbar wird hier ein tiefes Bedürfnis nach Teilhabe und Anerkennung im Bildungsprozess, das in inklusionstheoretischer Perspektive von zentraler Bedeutung ist.

Ein weiteres Bedürfnis, welches sich bereits der Struktur nach als Bedürfnis nach Inklusion beschreiben lässt, ist im Rahmen unserer Interviews überraschend deutlich sichtbar geworden: der Wunsch danach, gehört zu werden. Anders als wir es im Vorfeld erwartet hatten, war es überhaupt nicht schwierig, die Jugendlichen auch nach zwei intensiven Tagen voller Spiele, Lernangebote und Debatten noch dafür zu motivieren, an unseren Interviews teilzunehmen. Im Gegenteil: Wir mussten die Interviewteilnahme unter den Jugendlichen regelrecht verlosen, um keine Frustration und Ablehnungsgefühle bei den Jugendlichen hervorzurufen, da in der begrenzten Zeit nicht alle Teilnehmer*innen, die Interesse hatten, interviewt werden konnten. Sichtbar wird dieses Bedürfnis nicht zuletzt darin, dass einige Jugendliche auch im Nachgang auf die offen gestellte Frage, was ihnen von ihrem Ausflug ins Stadion noch im Gedächtnis geblieben ist, schreiben:



„Das Interview war das Beste.“ (K1600_IMG_5588)

Uns ist in diesem Zusammenhang wichtig zu betonen, dass diese Aussage – auch wenn sie hier in prägnanter Form herausgestellt wird – nicht als ablehnende Haltung gegenüber den zentralen Angeboten des Lernzentrums gelesen werden darf. Sie macht allerdings durchaus sichtbar, dass junge Menschen in pädagogischen Kontexten – und das sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule – nicht häufig genug offen nach ihrer Meinung und Einschätzung gefragt werden und aus diesem Grund entsprechende Situationen in ganz besonderem Maße wertschätzen. Als Pädagog*innen sollte uns dieser Befund deshalb durchaus zu denken geben.



4.2.3 Bedarfe für politische Bildungssituationen

Nachdem im ersten Teil dieses Kapitels bereits die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen nach inklusiven Lernarrangements herausgearbeitet worden sind, wollen wir uns im zweiten Teil des Kapitels der Frage zuwenden, welche Wünsche und Bedürfnisse die Jugendlichen im Hinblick auf Struktur und Ausrichtung politischer Bildungsangebote sichtbar gemacht haben. Auffällig geworden ist dabei zweierlei:

a) Auch Jugendliche, die von sich selbst sagen, dass sie sich nicht für Politik interessieren, können durchaus kenntnisreich und engagiert zu politischen Fragen Stellung nehmen.



Auch mit Menschen, die eine scheinbar unpolitische Selbsteinschätzung aufweisen, sind politische Gespräche und Handlungen möglich.

b) Sie empfinden die Situation, in der sie zu diesen Stellungnahmen aufgefordert werden, aber nicht selten als extrem herausfordernd. Das nicht etwa, weil sie zu den aufgeworfenen Fragen nichts zu sagen hätten, sondern im Gegenteil, weil sie sich der sozialen Wirkung ihrer Aussagen in einer für sie oft nicht vollumfänglich abschätzbaren Umgebung nur allzu bewusst sind und die Beschädigung sozialer Beziehungen befürchten.

Politische Bildungsangebote sind potenziell beziehungsgefährdend.



Um den Zusammenhang zu illustrieren, möchten wir eine etwas ausführlichere Interviewsequenz zitieren. Die Jugendlichen waren hier zunächst sehr allgemein aufgefordert zu sagen, was ihnen in den letzten Tagen gefallen oder nicht gefallen habe. Nachdem die Veranstaltung grundsätzlich gelobt worden war, ergänzten die Jugendlichen erst eher als kleinere Einwendung, dass man lediglich im Rahmen der Übung „Pressekonferenz“²³ einige Fragen verändern sollte. Die Forscher*innen fragten daraufhin noch einmal nach und wollten genauer wissen, welchen konkreten Veränderungsbedarf die Jugendlichen denn im Rahmen der Fragen geltend machen.

D: „Wie fandet ihr die Fragen?“

TN2: „Also, ging. Die gingen.“

TN1: „Ja, also ein paar Fragen waren so ein bisschen sinnlos so.“

D: „Welche Fragen waren das noch, die ihr nicht so toll fandet? Du hast gesagt, es ging so.“

TN4: „Nein, ich finde, die sollten man so nicht stellen. [...]“

TN4: „Weil das ist so. Auf der einen Seite zwingt die dich so, als ob man nur wirklich auch Politiker würde und so, weil dadurch kann man auch Freunde so verlieren, weißt du – weil, alleine jetzt erklärt, was man als Politiker tät. [...] Lieber sollte man sowas rausnehmen und was Anderes schreiben, weil ich glaube, wir würden, wir würden, wir würden ja eh kein Chef von Deutschland. Ja, weißt du.“

T: „Warum werdet ihr kein Chef von Deutschland?“

TN4: „Nein, weil wir einfach andere Ziele haben. Andere Ziele und kein Interesse an Politik. Dass wir Politiker werden, sowas wollen wir gar nicht werden.“

TN1: „Weil das ist ja schwere Arbeit.“

TN4: „Ok, kann ja sein so für Deutschland – überall gibt es ja Politik – und das Problem ist – aber in den Fragen sollte nicht sowas stehen – sowas, wenn du Chef von Deutschland wärst.“

D: „Was hätte da besser stehen können?“

TN4: „Ja, was Anderes einfach. Sowas wie jetzt deine Herkunft, dein Alter ähm was stand da noch? Äh oder, was gerne unsere Hobbys sind, so zum Beispiel.“



²³ Die Pressekonferenzmethode kann als eine (vertiefende) Kennenlernübung beschrieben werden. In einem ersten Schritt interviewen sich je zwei Teilnehmer*innen entlang eines Fragebogens. Anschließend wird eine Pressekonferenz mit Moderator*innen und (Presse-)Publikum nachgestellt, im Rahmen derer sich die Teilnehmer*innen paarweise gegenseitig vorstellen. Das Publikum kann im Anschluss Nachfragen stellen.

- T: „Ok, jetzt nur nochmal, damit ich das richtig verstehe. Du sagst oder ihr sagt, die Frage sollte besser nicht drinstehen, weil das so ein bisschen Ärger bedeuten könnte und zum Beispiel auch Streit mit Freunden bedeuten könnte, wenn es um Politik geht.“
- TN3: „Ja, oder auch mit Mitschüler.“
- T: „Was meint ihr damit? Warum könnte es Streit geben?“
- TN1: „Weil guck mal. Ich will jetzt nicht sagen, ‚die Flüchtlinge, die sind doch hergekommen und [...]‘ wenn man jetzt sagt, ja ich kenne Flüchtlinge und man hat einen Flüchtlingsfreund. Dann ist das einerseits auch so, dann fühlt der sich so kaputt, weil er die Familie kennt oder so. Und er will sich was aufbauen und wir sagen, ‚ja geh mal weg du. Wir wollen dich nicht haben.‘ Ist doch einerseits auch traurig. [...] Ja, die meisten, die meisten Asylanten sind ja auch richtig nett, mit denen kannst du richtig was. Aber die meisten kriegen auch einfach so Geld, die ticken oder die kiffen und so alles, weil (unv.) es gibt so Obdachlose, die einfach auf der Straße und gar kein Geld haben, und die kommen her und kaufen sich (unv.) oder ähm die kiffen (unv.) und so alles, das ist ja auch nicht gut, weil was haben die davon, wenn die einfach herkommen und alles Mögliche in den Arsch bekommen, so und die Obdachlosen, man sich nicht um die kümmert oder so. Das ist auch jetzt ein riesen Thema, was warum man nicht mit denen arbeitet.“
- TN4: „Also das sind jetzt glaube ich, jetzt unseren Kopfgedanken, glaube ich, das denkt man, glaub ich. Nur dass man das sagen würde? Ja Obdachlose, dass die mehr Geld kriegen oder Flüchtlinge? [...]“
- D: „Aber guck mal wir reden ja jetzt ganz viel darüber, ne also und äh wir könnten jetzt auch noch ganz viel weiter darüber sprechen, ne? Und auch ähm, ihr erinnert euch am Dienstag haben wir ja auch weiter gesprochen. Wir haben darüber gesprochen, was man weitermachen kann, wie man helfen kann und so weiter und na klar ähm, aber da ist ja nicht wirklich ein großer Streit oder irgendein Problem ausgebrochen.“



- TN4: „Nein, aber guck mal, wenn zum Beispiel einer hat schon gesagt, die Frage, ich will jetzt nicht von dem Lehrer den Namen sagen, hat der schon so eine Frage gestellt, ja was sagst du denn zu der Türkei mit den politischen Grund, so. Das ist so. Sowas sollte man nicht generell sagen. Man sollte den auch gar nicht so schwierige Sachen fragen, so, weil er würd das doch gerne auch ehrlich beantworten oder auch gar nicht darüber reden, sondern einfach was anderes sagen, so weißte?“
- T: „Also ich kann gut verstehen, was du meinst, man wird dann, also man wird dann gefragt, also sag mal was zu der Situation mit der Türkei und möchte das eigentlich gar nicht sagen. Und sprecht ihr aber, sprecht ihr in der Schule oder sprecht ihr unter Freunden über politische Sachen?“
- TN1: „Ja, also schon so über die Türkei. Es gab ja auch einen Putschversuch in der Türkei, darüber haben wir auch mit den Freunden diskutiert, warum die das machen. Wer ist schuld dran und sowas.“
- TN4: „Und jeder hat seine eigene Meinung so, weißt du. Weil wenn ich jetzt sage, ja diese Putschversuch, also privat reden wir so, aber halt alleine jetzt. Wenn man auf einer Konferenz fragt, ja was sagst du zu der Situation in der Türkei oder so. Natürlich, weiß man ja auch jetzt nicht, für was er ist. So jeder hat ja, jeder ist ja anders. Er denkt ja andere Sachen oder so, weißte jetzt so. Er ist zum Beispiel andere Gewalt zum Beispiel. Zum Beispiel er ist gegen den, den möchte ich jetzt den Namen nicht sagen so, und der will auch eigentlich auch gar nicht darüber reden, weil er sagt, weil er ja am Ende so sagt, dass er kein Interesse an sowas hat und der wollt gar nicht so darüber reden, weil im Endeffekt, der passt auch auf, weil der bleibt unter sich so. Vielleicht gibt es einen so richtig so so, weil er auch richtiger Türke ist oder so (unv.) wenn der sagen würde, ne ich bin voll dagegen so gegen diese Sachen und so. In der Türkei will ich, dass das geändert wird, dann würd ich schon Gewalt dran gehen (unv.) Niemand sollte einfach über diese türkische Politik reden so am besten so, weil es ist am besten so. Dass man auch in gar kein Streit reingezogen wird. Generell dieses Thema, diese Frage sollte einfach weggehen und einfach eine andere Frage so stellen.“
- T: „Gibt es eine politische Frage, die ihr euch vorstellen könnt, die nicht so schwierig ist? Also was könnte man denn fragen, was man also was könnte man politisch fragen, was ok wäre? Also gibt es irgendein politisches Thema, was man aus eurer Sicht fragen könnte, was nicht so viel Probleme hervorbringt?“
- TN1: „Dass es Frieden gibt oder so, ob es Probleme gibt, also ob man Unterstützung vielleicht brauchen könnte. Viele von, man sieht bei Facebook, dass die von vielen Ländern kommen, da könnte man fragen, ja, Probleme. Vielleicht man könnte sich ja auch gegenseitig unterstützen, dass jeder Frieden hat. Ich fände das auch sehr schön, wenn es kein Streiten gäbe, dass auch kein Weltkrieg oder so was kommt. Dass sich jeder gegenseitig (unv.) akzeptiert, wie man ist.“ (I2_B2_16M)

Sichtbar wird hier zweierlei: Die Jugendlichen beschäftigen sich durchaus mit politischen Fragen. Sie kennen verschiedene Standpunkte und wechseln bei ihren Ausführungen immer wieder zwischen diesen Standpunkten hin und her. Sie können die Standpunkte einordnen: „Das ist ja auch ein Riesenthema.“ (I2_B2_15M) Sie sind sich aber gleichzeitig sehr wohl der Tatsache bewusst, dass sich zwischen einzelnen Standpunkten erhebliche Polarisierungen (Gegensätzlichkeiten) ergeben: „Weil dadurch kann man auch Freunde so verlieren, weißt

du“ (I2_B2_15M). Eben diese Polarisierungen versuchen sie in einer öffentlichen und sozial unübersichtlichen Situation wie einem Lernangebot tunlichst zu vermeiden: „Also privat reden wir so, aber halt alleine jetzt. Wenn man auf einer Konferenz fragt, ja was sagst du zu der Situation in der oder so. Natürlich, weiß man ja auch jetzt nicht, für was er ist. So jeder hat ja, jeder ist ja anders“ (ebd.). Entsprechend machen sie in der Interviewsequenz mit Nachdruck deutlich, dass sie von den Pädagog*innen nicht zu solchen beziehungsgefährdenden Aussagen gezwungen werden möchten. „Niemand sollte einfach über diese türkische Politik reden so am besten so, weil es ist am besten so. Dass man auch in gar kein Streit reingezogen wird. Generell dieses Thema, diese Frage sollte einfach weggehen und einfach eine andere Frage so stellen“ (ebd.). Bemerkenswert ist zudem, dass in den Textstellen, in denen dieser Zusammenhang deutlich gemacht wird, zweimal, wenn auch syntaktisch (die Satzstruktur betreffend) relativ unverbunden, das Wort Gewalt eingebunden wird. Ob der Begriff dabei darauf verweist, dass bereits das Stellen dieser Frage im institutionellen Kontext als Gewalt empfunden wird, ist nicht sicher. In jedem Fall wird deutlich, dass die Gesamtsituation für die Jugendlichen das Potenzial hat, sozial zu eskalieren, und sie eben das dringend vermeiden möchten.

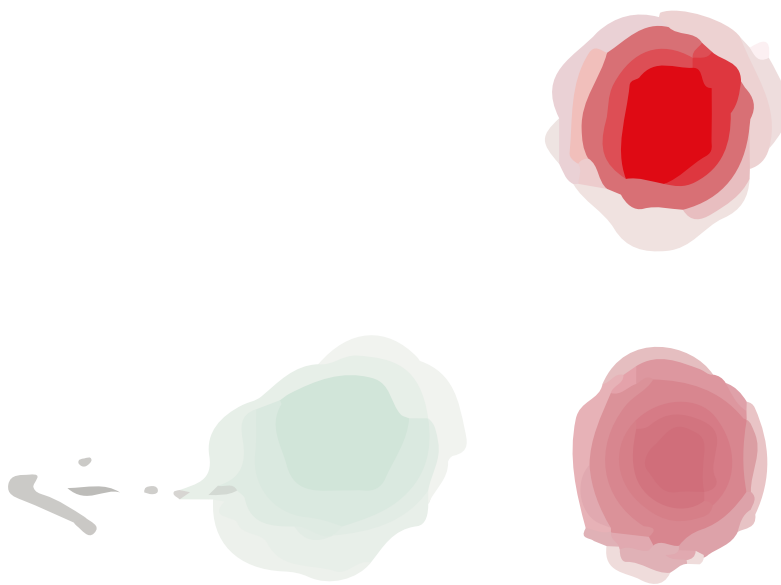
Die Beispiele, die die Jugendlichen zur Erläuterung ihrer Befürchtungen sozialer Eskalation benutzen, sind a) die insbesondere von rechtspopulistischer Seite befeuerte Debatte um einen angemessenen politischen Umgang mit Geflüchteten sowie b) die angemessene Einordnung der politischen Entwicklung der Türkei unter Präsident Erdoğan – konkret geht es in diesem Zusammenhang um den Putschversuch vom 16. und 17.6.2016. Mit beiden Beispielen verweisen die Jugendlichen auf extrem polarisierende Debatten, an denen sie persönlich offenbar hoch interessiert, von denen sie betroffen sind und über die sie in privaten Kontexten durchaus auch kontrovers diskutieren. In einer unbekannten Umgebung und sozial unübersichtlichen Situation erscheint ihnen eine Stellungnahme zu diesen Themen allerdings unangemessen und gefährlich. Insbesondere bei Thema b) muss dabei zugestanden werden, dass sich für Jugendliche türkischer oder kurdischer Herkunft tatsächlich soziale wie politische Risiken im Kontext von kritischen Äußerungen ergeben könnten, die wir aus unserer Beobachtungsperspektive nicht abschätzen können, und sie von ihren Familien in diesem Zusammenhang zur Zurückhaltung angehalten werden (Topel 2017).

Wie geht man nun mit dem hier sichtbar gewordenen Bedürfnis nach sozialer Übereinstimmung im Rahmen politischer Bildung um? Wie kann eine Debatte um politische Fragen angezettelt werden, die die Jugendlichen einerseits interessiert und betrifft, sie aber gleichzeitig auch nicht emotional und sozial gefährdet? Das ist eine höchst interessante und auch für die politikdidaktische Diskussion neue Fragestellung. Antworten können entsprechend hier nur angedeutet werden.

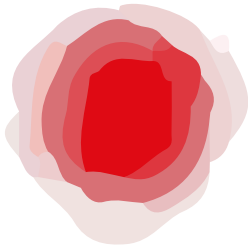
Eine Antwort, die weniger neu, im vorliegenden Fall aber naheliegend ist, lautet: Jugendliche – insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund – sollen im Rahmen politischer Bildung nicht zu Repräsentant*innen ihrer Herkunftsländer gemacht werden (Gessner 2014). Die Aufforderung, zur Politik Erdoğan's Stellung zu nehmen, könnte als ein solcher Versuch gelesen werden. Bildungsverantwortliche versuchen – nicht selten überaus wohlmeinend – an einer vermeintlichen Expertise (Fachwissen) von jungen Menschen mit biografischen Migrationsgeschichten anzuschließen, indem sie diese zur Politik/Kultur/Geschichte der Herkunftsländer

Stellung nehmen lassen. Das bringt diese Jugendliche in eine äußerst zwiespältige Lage, denn es fixiert sie in einer Position, in der sie nicht nur für die Politik im Herkunftsland verantwortlich gemacht werden, sondern markiert sie auch langfristig als „die anderen“, die sich nicht hier, sondern irgendwo anders auszukennen scheinen. Der im Interview geäußerte Wunsch der Jugendlichen nach einem abstrakteren Gesprächsgegenstand, wie, „dass es Frieden gibt“ (I2_B2_15M), deutet in diese Richtung. Mit abstrakter meinen wir hier keineswegs theoretischere oder kompliziertere politische Gegenstände, sondern Themen, die eher von allgemeineren Überlegungen ausgehen und so auseinandersetzungstörende Zuschreibungen und/oder konfliktreichen Druck zur persönlichen Stellungnahme vermeiden.

Die zweite Antwort ist weniger auf die Vermeidung von Strategien des *Othering* (Prozess der Abwertung einer vermeintlich anderen Gruppe und/oder deren Mitglieder) gerichtet, sondern setzt an der Problemstellung an, dass zur Diskussion politisch brisanter Fragestellungen zunächst Vertrauen in der Bildungssituation hergestellt werden muss. Folgt man dieser Spur, ergibt sich für die Gestaltung angemessener Lernumgebungen in der politischen Bildung (insbesondere im außerschulischen Kontext) die Aufgabe, vor der Thematisierung herausfordernder und identitätsrelevanter politischer Fragen an Bindung und Vertrauen mit der Lerngruppe zu arbeiten. Darüber hinaus sollte in den ersten Phasen des Bildungsangebots nach politischen Themen und Gegenständen gesucht werden, die für die anwesenden Jugendlichen und Teamer*innen beziehungs- und vertrauensförderlich sowie politisch interessant sind. Was das genau für die Planung von politischen Bildungsangeboten, deren Ablauf sowie methodische und thematische Auswahl bedeutet, soll im Rahmen der Auseinandersetzung des nächsten Unterkapitels 4.3 beschrieben werden. Es wirft einen genauen Blick darauf, wie Methoden/Formate, Inhalte und Materialien zu inklusiven politischen Bildungsangeboten beitragen können.



4.3 INKLUSIVE POLITISCHE BILDUNG — WELCHE ROLLE SPIELEN DABEI FORMATE/METHODEN, INHALTE UND MATERIALIEN?



Nachdem wir uns in den beiden vorangegangenen Teilen dieses Berichts mit den Vorstellungen der Teamer*innen und den Erwartungen der Teilnehmer*innen beschäftigt haben, wollen wir uns im folgenden Abschnitt der Frage widmen, inwiefern Formate/Methoden, Materialien und Inhalte, die in den Projekttagen oder -wochen am Lernort Stadion genutzt werden, zu inklusiven politischen Bildungsprozessen beitragen. Wir sind sehr dankbar, dass wir im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung tiefe Einblicke in die Arbeit an den Lernzentren haben nehmen dürfen. Dadurch können wir im Folgenden sehr differenzierte Beschreibungen liefern. Das nächste Teilkapitel stellt aus diesem Grund auch den umfangreichsten und differenziertesten Teil dieses Berichts dar. Wir sind allerdings auch überzeugt davon, dass sich für die Mitarbeiter*innen des Projekts hier die instruktivsten (anschaulichsten) Einblicke ergeben. Aus diesem Grund haben wir uns auch in diesem Kapitel besonders bemüht, wichtige Erkenntnisse in einfacher und übersichtlicher Form zugänglich zu machen.



4.3.1 Formate/Methoden, Inhalte und Materialien auf einen Blick

a) Methoden/Formate auf einen Blick:

- Niedrigschwellige Angebote schaffen heißt, auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Teilnehmenden zu achten und Methoden anzubieten, die diesen Fähigkeiten und Bedürfnissen Rechnung tragen.
- Kooperationsangebote, an denen alle teilhaben können, führen zum Teambuilding und werden sehr positiv beurteilt.
- Wertschätzende und anerkennende Methoden vermeiden Konflikte, die durch konkurrierende Settings (Gegebenheiten) ausgelöst werden können.
- Das Fehlen von Anerkennung führt schnell zu Frustrationsspiralen.
- Bindungs- und Beziehungsangebote sind eine Voraussetzung für inklusive Bildung, aber ihre Herstellung und Stabilisierung ist eine große Herausforderung.
- Persönlich bedeutungsvolle Themen unterstützen das methodische Gelingen, aber sie gefährden auch die Bindung und emotionale Stabilität der Gruppe.

b) Inhalte auf einen Blick:

- Fußball als thematischer und motivischer Rahmen ist für viele Teilnehmer*innen attraktiv, schreckt aber gleichzeitig auch einige heftig ab.
- Es ist deshalb erforderlich, für die individuellen Vorerfahrungen im Kontext von Fußball/Sport sensibel zu sein und adaptiv die Intensität des Fußballnarrativs (die verbindende Erzählung) anzupassen.
- Auch wenn das Thema Fußball nicht alle anspricht, der Ort des Stadions schafft das.
- Politische Themen werden von Teilnehmenden nicht selten als potenziell bindungs- und beziehungsgefährdend wahrgenommen (siehe auch Kapitel 5.2).
- Es darf kontrovers (gegensätzlich) gestritten werden. Bindung heißt nicht Harmonie, aber wir brauchen zu Beginn beziehungs- und vertrauensaufbauende Themen. Nur so wird der Pool an nicht bindungsgefährdenden Themen immer größer.

- Bindungsgefährdende Themen sind oft gleichzeitig lebensnahe Themen – das kann, muss aber kein Problem sein. So lassen sich lebensnahe Themen identifizieren, die eine Gefahr für die Bindung in der Gruppe in der Lernsituation darstellen, aber es sind keinesfalls alle lebensnahen Themen so bindungsgefährdend angelegt.

c) Materialien auf einen Blick:

- Mehr Aufmerksamkeit auf Materialien zu legen, lohnt sich.
- Die Teamer*innen sollten ihre guten, überwiegend digitalen und textreduzierten Materialien entlang von spannenden Beispielen in ihrem sprachentlastenden und multimedialen Charakter beibehalten. Dabei sollte nicht vergessen werden, diese im Hinblick auf Klarheit und orientierungsstiftende Hilfestellungen weiterzuentwickeln.

4.3.2 Fokus 1: Formate/Methoden

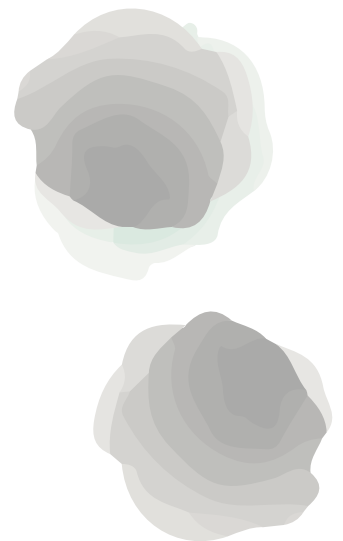
Am Lernort Stadion werden unterschiedlichste Methoden und Formate genutzt. Viele dieser Methoden sind an Spielformen orientiert und versuchen, Jugendliche zur aktiv handelnden Auseinandersetzung mit politischen und sozialen Fragen herauszufordern. Einige Methoden und Formate lassen sich als kooperationsorientiert beschreiben und sind eher auf Team-building-Prozesse gerichtet. Andere sind entlang eines fußball- bzw. sportorientierten Narrativs als kompetitiv (miteinander konkurrierend) und damit wettbewerbsorientiert zu beschreiben; sie bemühen sich, die Jugendlichen herauszufordern.

Immer wieder geht es darum, Diskussionen zu ermöglichen, manchmal nah an politischen, ein anderes Mal eher im Bereich sozialer Fragen. Alle Methoden und Formate bemühen sich gemeinsam darum, Jugendlichen, die oft schweren Zugang zu politischen Fragen finden, niedrigschwellige Zugänge zu eröffnen.

Im folgenden Abschnitt stellen wir einige der von uns beobachteten Methoden und Formate vor und reflektieren diese im Hinblick auf die Frage, inwiefern sie geeignet sind, inklusive politische Bildungsprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Wir zeichnen damit (zumindest komprimiert und in Ausschnitten) einen Prozess nach, der im Rahmen der Formatbegleitungs- und Formatentwicklungsworkshops an den Standorten Berlin und Dresden bereits intensiv stattgefunden hat. Die Darstellung wird zusätzlich durch die zentralen Befunde der wissenschaftlichen Begleitung strukturiert.

Methoden/Formate, die arbeitsteilige Kooperation für alle ermöglichen, führen zu vertrauens- und beziehungsförderndem Teambuilding und gemeinsam geteilten Erfolgserlebnissen, die eine gute Ausgangslage für politische Bildungsprozesse darstellen.

Es gehört zu den besonderen Stärken der Lernzentren – das wurde bereits in Kapitel 4.2 sichtbar –, Teilnehmer*innen durch attraktive Kooperationsspiele in soziale Interaktion zu bringen. Diese Angebote funktionieren an allen Standorten und fast ausnahmslos mit allen Gruppen. Das ist durchaus bemerkenswert, denn gerade diese Angebote enthalten für die Projektgruppen im Hinblick auf Inklusion und Teilhabe nicht unerhebliche Herausforderungen. Sie können von den Gruppen beispielsweise nur gemeinsam bewältigt werden, was angesichts der nicht



selten sichtbar werdenden Konfliktlinien in Schulklassen eigentlich schwierig sein müsste. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung haben die Teilnehmer*innen diese Übungen aber durchgängig gut bewältigt und bewertet. Sie genießen die Erfahrung, etwas gemeinsam geschafft und als Team gearbeitet zu haben. Wir möchten an dieser Stelle exemplarisch zwei Übungen vorstellen und ihre inklusive Dynamik beschreiben. Tatsächlich folgen aber viele weitere Übungen der Lernzentren den Prinzipien dieser Spiele.



Die Schokoladenflussmethode

Die erste Übung trägt den Namen „Schokoladenflussmethode“ (alternativ auch als „Lavafluss-“ oder „Eisschollenspiel“ bekannt). In diesem Spiel geht es darum, mithilfe von sogenannten Schollen (Platten aus Gummi oder Pappe) gemeinsam als Gruppe eine vorgegebene Distanz (im Spiel imaginiert als Schokoladenfluss bzw. Lava oder Eiswasser) zu überwinden, ohne dabei die Schollen zu verlassen bzw. den Kontakt zu ihnen zu verlieren. Die Herausforderung besteht zum einen darin, dass die Gruppe nur vorankommt, wenn Schollen von hinten nach vorne durchgereicht werden. Zum anderen gibt es insgesamt zu wenige Schollen, die aus Versehen beim Legen oder Überqueren der Schollen auch noch „wegschwimmen“ können. Das bedeutet, dass sich im Spielverlauf die Anzahl der Schollen weiter verringert und sich der Schwierigkeitsgrad für die Gruppe erhöht.

Die Kooperationsherausforderung besteht für die Gruppe darin – das ist angesichts der Spielanlage offensichtlich –, dass sich die Teilnehmer*innen gegenseitig (auch körperlich) stützen und halten, aber auch gemeinsam Strategien entwickeln müssen, wie sie mit der zunehmenden „Raumenge“ umgehen und das „Wegschwimmen“ weiterer Schollen verhindern.

Das Spiel wurde im Beobachtungszeitraum regelmäßig und zum Teil mehrfach gespielt. Es hat an jedem Standort mit jeder Gruppe durchweg hohe Begeisterung ausgelöst.





„Und äh – am schönsten fand ich dieses Schokoladenflussspiel, weil da musste man auch mal zusammenarbeiten, sonst haben es nicht alle rüber geschafft.“ (I1_D1_68_Edith)



„Also es war bisher eigentlich die beste Teamarbeit, die wir bei uns gesehen haben. Außer wir spielen Fußball. Da klappt das eigentlich immer bei uns. Aber so hab ich das noch nie gesehen in unserer Klasse. Weil wir haben irgendwie alle zusammengehalten. Wir haben uns einfach nur auf das konzentriert und kein/nichts Anderes gemacht. Und ja wir haben uns einfach alle gut verstanden. Und nicht: ‚Oh nee, den fass ich nicht an und den mag ich nicht und bei dem mach ich das jetzt nicht und dies und das und jenes.‘ Sondern wir haben alle einfach zusammengearbeitet.“ (I1_D1_74_K)

„[...] Aber bei diesem Lavaspiel, da hat’s halt richtig gezeigt, dass man auch was zusammen schaffen kann. Dass man das als Klasse schaffen kann, auch wenn’s dann manchmal ein bisschen wackelig wurde, aber trotzdem hat man sich dann auch selbst gut gefühlt, wenn man weiß, man hat sich, man hat ne Klasse herum und die kann dir dann auch helfen. Also ist auch ein schönes Gefühl.“ (I2_D2_82_E)

„[...] wir konnten da halt mit der Klasse was schaffen, was ich alleine ja nicht geschafft hätte mit einer Matte und immer auf der anderen mit drauf bleiben“ (I2_D2_84_J).

Der Enthusiasmus dieser Schilderungen ist beeindruckend – und das vor allem deshalb, weil sich unter den teilnehmenden Gruppen durchaus Klassen mit konfliktbehafteten, teilweise zerrüttetem Klassenklima befanden. Die Teilnehmer*innen genießen, das wird hier sichtbar, nicht nur die Erfolgserlebnisse, die das Spiel vermittelt (Kapitel 4.2), sondern auch und insbesondere die Kooperationserfahrung. Sie finden es schön, etwas zusammen geschafft zu haben („mit der Klasse was zu schaffen“) und überwinden in diesem Zusammenhang Grenzen, die ihnen in der Vergangenheit unüberwindbar erschienen: „Und ja wir haben uns einfach alle gut verstanden. Und nicht: ‚Oh nee, den fass ich nicht an und den mag ich nicht und bei dem mach ich das jetzt nicht und dies und das und jenes.‘ Sondern wir haben alle einfach zusammengearbeitet.“ Diese Erfahrung machen sie als Schulklasse offenbar viel zu selten: „Da haben wir nicht zusammengearbeitet“, „wir waren laut“, „es gab ständig Streit“. Eben diese mangelnde Kooperationsfähigkeit sowie Mängel im sozialen Verhalten werden den Gruppen durch Lehrkräfte nicht nur immer wieder vorgeworfen. Die Gruppen werden nicht selten auch

wiederholt in solche Situationen gebracht, in denen sie sich nicht kooperativ verhalten können. Sie bestätigen dann als selbsterfüllende Prophezeiung (Annahme, die selbst dafür sorgt, dass sie zutreffen wird) nicht nur die (Vor-) Urteile der Lehrer*innen, sondern verfestigen auch ihr negatives Selbstbild als Individuen und als Klasse. Die Jugendlichen reagieren auf diese Vorwürfe und die sich scheinbar immer wieder bestätigenden negativen Selbstbilder mit Hoffnungslosigkeit. Sie wissen nicht, wie sie angesichts der durchaus vorhandenen Konfliktlinien und Heterogenitätsherausforderungen (Herausforderungen, die Unterschiedlichkeiten mit sich bringen) in der sozialen Situation Schulklassse Kooperationsfähigkeiten entwickeln oder erwerben können und reagieren enthusiastisch (begeistert) – wir nutzen bewusst diesen starken Begriff –, wenn sie Hilfen in diesem Entwicklungsprozess erhalten.



Die Baumstammethode

Die zweite und ganz ähnliche Übung, die wir in diesem Zusammenhang beschreiben möchten, ist die „Baumstammethode“ im Niedrigseilgarten: Mithilfe einer begrenzten Anzahl von Balken unterschiedlicher Länge soll die Gruppe einen Weg über Baumstümpfe legen und diesen Weg zusammen überqueren, ohne dass die Teilnehmenden (oder die Balken) herunterfallen. Auch in diesem Spiel stellen sich Kooperationsherausforderungen. Die Jugendlichen müssen sich gegenseitig stützen und gemeinsam Strategien entwickeln, wie Balken angehoben, transportiert und wieder abgelegt werden können. Variable und unregelmäßige Abstände der Baumstümpfe stellen eine zusätzliche Herausforderung dar, denn nicht immer ist der letzte und damit freie Balken genau der, der zur Bewältigung des nächsten Schritts genutzt werden kann.

Auch dieses Spiel löst nach unserer Beobachtung regelmäßig hohe Begeisterung bei den Teilnehmer*innen aus. Es vermittelt trotz angespannter Beziehungsverhältnisse innerhalb der Gruppe mit hoher Sicherheit ein gemeinsames Erfolgserlebnis, das geeignet ist, die Gruppe näher zusammenzubringen.

Für eine inklusive politische Bildung sind solche Kooperationsübungen von hoher strategischer Bedeutung – aus verschiedenen Gründen: Die Spiele sind so konzipiert, dass eine niedrigschwellige und dennoch motivierende Herausforderung durch eine arbeitsteilige Kooperation gemeistert werden kann, gruppeninterne Konflikte in den Hintergrund rücken können und es





zum „Zusammenrücken“ innerhalb der Gruppe kommt. Das heißt mit anderen Worten und bezogen auf das von uns genutzte Analysemodell:

Kooperationsspiele ermöglichen Bindung.



Voraussetzung für die Stärkung von Bindung ist dabei, dass:

- die Gruppe an einem gemeinsamen Ziel arbeitet,
- die Gruppenmitglieder arbeitsteilig Verantwortung für das Gelingen des Spiels übernehmen und
- das Spiel den Spielenden die Möglichkeit gibt, sich gegenseitig Wertschätzung und Anerkennung für diesen Erfolg zu geben.²⁴

Für inklusive Settings ist dieser Zusammenhang von höchster Bedeutung. Er macht sichtbar: Kooperative Settings sind kompetitiven Settings deutlich vorzuziehen. Nach dem bereits Gesagten mag eine solche Feststellung kaum noch überraschen – gleichwohl werden in pädagogischen Angeboten für herausfordernde Zielgruppen (auch in den Angeboten von Lernort Stadion) regelmäßig kompetitive Settings genutzt. Das mag zum einen daran liegen, dass das Stadion als sportlicher Wettbewerbsort solche Formate nahelegt. Zum anderen wird in pädagogischen Handlungssituationen mit als herausfordernd wahrgenommenen Zielgruppen aber auch häufig erwartet, dass diese „schwierigen“ Jugendlichen an einer echten Zusammenarbeit scheitern und kompetitive Angebote deshalb gerade für diese Zielgruppe besonders erfolgversprechend und vereinnahmend sind. Das ist nach unserer Beobachtung allerdings überhaupt nicht der Fall. Wir wollen uns deshalb im Folgenden diesem Zusammenhang näher zuwenden.

Wertschätzende und anerkennende Methoden vermeiden Konflikte, die durch konkurrierende Settings ausgelöst werden können.



²⁴ Außerdem zeichnet sich ab, dass die handlungsorientierte Form dieser Übungen (zunächst ohne thematische Auseinandersetzung) ebenfalls Einfluss auf dieses Gelingen haben. Welche Rolle Thema und Inhalt für das Gelingen zu spielen scheinen, soll später diskutiert werden.

Für die Annahme, dass konkurrenzorientierte Angebote Konflikte eher produzieren und damit wesentlich störungsanfälliger sind als Angebote, die auf die Vermittlung von Erfolgserlebnissen setzen, spricht: Methoden, die weniger gruppengemeinsame Ziele verfolgten, weniger arbeitsteilig waren und insgesamt also auch weniger auf Kooperation abstellten, waren für die Teilnehmenden häufiger mit Frustration, Beleidigungen, Konflikten und Desinteresse verbunden. Dies konnte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung an einigen Stellen sehr deutlich beobachtet werden. Im Folgenden sollen deshalb einige Beispiele dafür dargelegt werden.



Die Leimmethode

Bei der „Leimmethode“ geht es darum, in Kleingruppen von jeweils vier bis sechs Teilnehmenden einen Leimstift/Klebestift möglichst weit hinter eine Linie zu platzieren, ohne diese Linie dabei zu übertreten. Bei Übungen wie dieser, die stark auf Konkurrenz setzen, konnten wir auf den ersten Blick zwar oft eine gesteigerte Motivation beobachten. Diese Motivation bezog sich dann aber immer nur auf einen Teil der Gruppe. Bei näherer Betrachtung zeigte sich, dass es zwischen den konkurrierenden Gruppen oder gar innerhalb der Gruppen trotz allem häufiger zu Konflikten kam.

Bei Spielbeginn ist bei dieser Übung häufig eine intensive Kooperation auf Mikroebene möglich. So gelingt es den Mitgliedern der Kleingruppe im Regelfall durchaus, Strategien zu entwickeln, die die eigene Gruppe stabilisieren (Personen werden abgestützt oder gehalten, sodass es möglich wird, sich über die Linie zu beugen und das Spielziel zu erreichen). Dies führt zu Erfolgserlebnissen. Wertschätzung wird ähnlich wie in der Schokoladenfluss- oder Baumstammethode ausgedrückt und das Gruppengefühl der Kleingruppe gestärkt.



D: „Naja bei mir war das eigentlich beim Leimspiel so ähnlich. Da hat Jenny ‚Ihh‘ gesagt, aber dann hat sie es auch überhaupt nicht getan. Dann war ihr das einfach egal.“ (I1_D1_93)

Das positive Erlebnis gelingt allerdings nicht immer und auf jeder Ebene. Wurde die Gruppe in solchen gruppeninternen, konfliktreichen Fällen beispielsweise sich selbst überlassen, führte dies nicht selten zum Scheitern:



J: „Naja bei unserer Gruppe war das ja so gang und gäbe. Wir waren nur zu dritt. [...] Wa/Waren zwei Jungs drin, [...] drei Mädchen [...] nee vier Mädchen, vier Mädchen. Da hätte es perfekt klappen können ne. Jungs haben ganz am Anfang zweimal gemacht, dann haben die sich hingestellt. Anke hat sich gleich hingestellt. Dann haben wir zu dritt. Ich bin immer umgefallen. Also von uns hat's wirklich die Claudia am besten gemacht [...] und die Jessika und dann haben wir auch die beiden ausgewählt. Ja und dann hat sich unsere Gruppe sich noch über uns lustig gemacht, weil wir immer hingefallen sind – das das können wir auch gar nicht, noch weiter hinter als die erste oder zweite Gruppe. Weil wir waren nur zu dritt. Eigentlich – ich fand das unfair.“

E: „Die haben das selbst nicht probiert. Da könntet ihr ja sagen, ihr seid nicht besser. Weil wenn die euch beleidigen.“

J: „Na ich hab ja Anke auch angeschrien, wo die gelacht hat, wo ich umgefallen bin. Und dann hab ich gesagt: ‚Wenn du es besser kannst, lache ich nicht.‘“ (I1_D1_94-96)



Die Herausforderung bei der Leimmethode besteht nun aber zusätzlich darin, dass Kleingruppen gegeneinander antreten müssen und ermittelt wird, welche Gruppe in der Lage ist, den Leimstift am weitesten hinter der Linie abzustellen. Und genau hier werden Probleme sichtbar: Gruppen scheitern und brechen das Spiel ab, weil sie merken, dass sie mit anderen Gruppen nicht mithalten können. Erfolgreiche Gegner*innen werden beschimpft, weniger erfolgreiche Gruppen ausgelacht und eigene Misserfolge auf einzelne Gruppenmitglieder geschoben. Eine Spirale der Beschämung entsteht, der sich einige Schüler*innen entziehen wollen, indem sie sich der Wettbewerbssituation im Spiel sogar von Beginn an verweigern und so den bei vorangegangenen Gruppen beobachteten Misserfolg und die zu erwartende Bloßstellung vor der Klasse umgehen:

E: „Ich fand's ähm das Leimspiel fand ich unschön, weil ähm die ersten Momente da hat niemand jemandem irgendwie richtig zugehört oder es kam zu Streit oder jemand hat sich mal wieder lustig über andere gemacht. Weil sie es nicht geschafft hatten.“ (I1_D1_69)



Nachdem wir den Vorschlag unterbreitet hatten, die Leimmethode insbesondere in unsicher gebundenen Klassen (das heißt Klassen, deren soziales Gefüge durch Konflikte und andere soziale Verwerfungen gekennzeichnet ist) nicht mehr als Wettbewerbsspiel, sondern als Kooperationsspiel zu gestalten bzw. den Wettbewerbscharakter auf andere (nicht anwesende) Klassen umzulenken,²⁵ haben sich die Erfahrungen der Jugendlichen grundlegend verändert.

D: „Und wie fandet ihr das Leimspiel?“

M: „Das fand ich richtig gut.“

Alle anderen: „Ja, das war auch cool!“



²⁵ Alle Entfernungen, die bei der Platzierung der Leimstifte erreicht werden, sollen addiert werden, um eine möglichst weite Gesamtentfernung in der Klasse zu erreichen. Diese Wertung kann dann mit dem Ergebnis anderer Klassen verglichen werden.



- E: „Weil man musste auch/Man hatte auch Ideen, was man alles machen konnte und es war dann schön noch den anderen zuzugucken, was die für Ideen ham.“
- T: „Was die so für / Was die für ne Idee hatten, wie man das machen konnte.“
- D: „Und was glaubt ihr, warum hat euch das Spaß gemacht, außer dass man so die Idee entwickeln konnte?“
- M: „Also ich/ Ich fands cool, weil/Ja, fast“ (unv.).
- E: „Und ich fand es cool, dass es auch wieder/ch find eigentlich alles cool, was so mit Teamwork zu tun hat, wo man so zusammen ist. Wo man nicht einer gegen einen spielt. [...]“
- T: „J. du hast auch so genickt und meintest: Ja, Leimspiel war cool.“
- J: „Ja, also das Teamwork das fand ich halt mit am Größten, dass man da halt im Team arbeiten musste [...]“ (I2_D2_143-152)



Informeller Fußball

Ganz ähnliche Beobachtungen haben wir bei der Übung „Informeller Fußball“ gemacht. Kernstück der Übung ist die Durchführung eines Fußballspiels mit der gesamten Gruppe, für das zunächst alle Regeln gemeinsam festgelegt werden (Methodensammlung S. 47f.). Obwohl auf der Regelbene auch originelle und einzigartige Regeln vereinbart werden können, fehlt es den Gruppen zu Beginn häufig an Vorstellungskraft und Erfahrung, wie solche Regeln aussehen könnten. Es werden deshalb zumeist bekannte Regeln aus dem Fußball aufgestellt. Auf dem Platz dominieren anschließend folgerichtig jene Jugendlichen, die selbst Fußball im Verein und/oder als Hobby spielen.



- B: „Ähm, meistens will man dann lieber erst spielen und da fallen erstmal gar keine Regeln erstmal so ein. (Lachen) Da fallen die Regeln erstmal nicht so schnell ein. Ich wollte dann auch (unv.) das mit der Ecke (unv.)“. (I1_D2_ #00:12:35-0#)
- B: „Das aber hier das Fußballspiel. Das war jetzt eigentlich ein bisschen ungerecht, aber eigentlich kann der ja nichts dafür, dass er besser ist, als der andere. [...] Ja, weil eben manche da gehen in den Fußball und manche eben nicht. Da könnten die eben besser dribbeln oder so.“ (I1_D2_#00:26:16-6#)

Andere waren kaum beteiligt oder verweigerten sich dem Fußballspiel.

- T: „Was würdet ihr als / Jetzt habt ihr ja auch beide gleich das Fußballspiel, warum hat euch das am wenigsten gefallen?“
- J: „Naja, ich fand beim Fußballspiel / Ich hab da ja auch erst gar ni mitgespielt, deswegen.“ (I2_D2_118-119)

Hilfreich wäre hier, den Jugendlichen einen Pool an verrückten oder ungewöhnlichen Regeln anzubieten, die ihre Fantasie anregen, um auch fußballunerfahrene Gruppenmitglieder zu stärken und den Möglichkeitsraum für Regelveränderungen erst einmal zu öffnen.

- E: „Ich fand das Fußballspiel / So, wenn man hier in dem Raum dort sitzt, dann fällt einem keine Regeln mehr ein, dann weiß man gar nicht mehr, was könnte jetzt noch sein? Was wird jetzt noch helfen der Mannschaft und was jetzt nicht. Und plötzlich bei dem Fußballspiel kommt dir so viel Ideen von Regeln durchgeschossen, aber man kann dann halt keine mehr aufstellen, das ist dann/.“ (I2_D2_71)



Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass es vor allem bei Klassen mit hohem internen Konfliktpotenzial und manifesten Misserfolgserfahrungen häufig zu gegenseitigen Schuldzuweisungen und Beleidigungen kommt. Das Spiel ist damit in der bestehenden Form wenig geeignet, den Teilnehmer*innen neue Erfahrungen zu vermitteln. Es vertieft eher bestehende Konflikte. Ein Probedurchlauf mit anschließender Reflexion und Weiterbearbeitung der Regeln hat gezeigt: Die Konkurrenzsituation konnte durch Regeln, die die unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen ausgeglichen haben, entschärft werden.

Am Beispiel der Übung „Informeller Fußball“ können wir lernen: Konkurrenzorientierte Methoden sollten vor allem bei Gruppen mit konfliktbehafteten Beziehungsstrukturen sehr überlegt eingesetzt werden, da sie soziale Ablehnungen begünstigen und das Frustrationspotenzial erhöhen. Häufig lassen sich diese Methoden aber an die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe anpassen und konfliktbegünstigende Elemente beseitigen oder entschärfen. Umgekehrt wird aber auch deutlich: Wenn Anerkennung vermittelt wird, entsteht Bindung – und das ist eine gute Nachricht.



Die Bauklötzchenmethode

Eine weitere Methode, mit der sich dieser Zusammenhang nachweisen lässt, ist die „Bauklötzchenmethode“. Im Rahmen dieser Methode sollen Teilnehmende gemeinsam mithilfe farbiger Holzbaublöcke ein Gebäude errichten. Die Herausforderung besteht dabei darin, dass jede*r Mitspieler*in nur drei Baublöcke zum Verbauen erhält und diese Klötzchen innerhalb von drei Spielrunden jeweils einzeln platzieren muss. So soll (im besten Fall) nach drei Runden ein Baukörper entstehen, den die Klasse in stiller Kooperation (es darf nicht gesprochen werden) gemeinsam gebaut hat.



Im konkreten Beobachtungsfall reagiert die Klasse auf diese Methode in einer von den Teamer*innen so nicht vorhergesehenen Art und Weise. Trotz Kommunikationsverbot kommt es zu zahlreichen Kommunikationsversuchen, beispielsweise durch Lachen oder körperliche Rangeleien zwischen den Teilnehmenden. Dies wird von den Teamer*innen mehrfach als „negatives Verhalten“ angemahnt und immer wieder untersagt. Zudem ergibt sich bei der Gruppe kein geschlossener Baukörper, sondern eine wilde Ansammlung von Steinen, die von den Schüler*innen allerdings als wertvolle Kunst bzw. historische Bauruine beschrieben wird. In der anschließenden Reflexionsphase bewerten viele Teilnehmer*innen das Ergebnis entsprechend zunächst positiv, indem sie grüne Karten vor sich legen. Auf diese Bewertung reagieren die Teamer*innen und die begleitende Lehrkraft irritiert. Sie weisen wiederholt und nachdrücklich darauf hin, dass entgegen ihrer Erwartung kein Gebäude entstanden sei und sie das Ergebnis auf die schlechte Kooperation der Klasse zurückführten. Die Auswertungsphase entwickelt sich für die Teilnehmer*innen zu einer echten Tortur. Sie ist zum einen sehr lang, zum anderen werden alle Versuche, sich mit Nachbar*innen über den Zusammenhang auszutauschen, sofort gerügt. Die Teilnehmer*innen reagieren zunehmend unruhig. Gleichzeitig ändern immer mehr Schüler*innen ihre Karte von einer positiven Bewertung (grüne Karte) zu einer negativen (rote Karte) und schließen sich damit der Bewertung der Teamer*innen bzw. der Lehrkräfte an.

Während man die Unruhe als Kompensationsverhalten auf das fehlende Angebot von Austausch sowie auf die Ablehnung und Disziplinierung interpretieren könnte, ist der Wechsel der Karten und des damit einhergehenden Urteils anders zu begründen. Hier wird sichtbar, dass immer mehr Schüler*innen die negative Rückmeldung, die sie erfahren, auf das eigene Urteil über ihr Gebäude beziehen und die schlechte Bewertung übernehmen.

Wie verhält sich die Gruppe weiter? In unserem Beobachtungsfall versucht die Gruppe nun, die Ursache des Scheiterns zu ergründen und zu rechtfertigen, indem sie eine*n Schuldige*n



sucht. Der*die angeblich Schuldige wird schnell ausgemacht und für den vermeintlichen Misserfolg verantwortlich gemacht. Verbale Beleidigungen schließen sich an, die letztlich zu Tränen, gesteigerter Unruhe und in der Konsequenz zu einer noch stärkeren Disziplinierung aller durch die Teamer*innen führt.

Wir haben es hier mit einem drastischen Fall zu tun, den wir in den Bericht aufgenommen haben, weil er sichtbar macht: Durch abwertendes Verhalten sowie fehlende Anerkennung und Bindung kann schnell eine negative Dynamik entstehen, die den Bildungsprozess mehr oder weniger unmöglich macht. Ein solches Foul in der pädagogischen Situation kann den (Spiel-)Verlauf negativ beeinflussen. Eine Gruppe, die schon aufgrund der methodischen Vorgaben kaum in der Lage ist, kooperativ zu arbeiten (schließlich ist es der Gruppe verboten, sich auszutauschen), die sich zudem zu lange in einem frontalen Setting befindet und keine Wertschätzung erfährt, wird immer unruhiger und zeigt Kompensationsverhalten. Sie übernimmt die Bewertung, die von außen kommt, und trägt sie intern weiter bzw. projiziert sie auf einzelne Teilnehmende. Das alles macht die Situation für die Moderation sehr schwierig. Sie muss durch Disziplinierung eingreifen. Diese wird allerdings oft als erneute Ablehnung wahrgenommen, was ein noch stärkeres Kompensationsverhalten nach sich zieht. Eine negative Spirale entsteht.

Am Beispiel der Bauklötzchenmethode lässt sich lernen, dass Settings, in denen gemeinsame Kooperation, Anerkennung und Bindung fehlen, schnell in eine Spirale aus Vereinzelung, sozialer Abwertung und Konflikten führen, die ganz ohne böswillige Absicht für Teilnehmende und Teamer*innen frustrierend werden kann. Aus einer solchen Dynamik auszubrechen, ist angesichts der Komplexität von Bildungssituationen überaus herausfordernd. Daher sollten solche Dynamiken bereits in der Planung mitgedacht und möglichst vermieden werden.

Bindung ist eine Voraussetzung für inklusive Bildung, aber ihre Herstellung und Stabilisierung sind eine große Herausforderung.



In den vorangegangenen Schilderungen wurde deutlich, dass Bindung und soziale Sicherheit zwischen den Teilnehmer*innen (aber auch zwischen Teilnehmenden und Teamer*innen) Bildungssituationen begünstigen. Man könnte sogar sagen, dass Bindung Lernprozesse überhaupt erst möglich macht. Gelingt es, Bindung aufzubauen bzw. zu stabilisieren, reagieren die Teilnehmenden positiv. Der Zusammenhang wurde bereits mehrfach beschrieben und soll deshalb hier nur mit einem weiteren Zitat illustriert werden:

TN2: „Ja es war schon anders. Also hier hat man sich halt wirklich wie so ne Gruppe gefühlt. Und in der Schule ist es komplett anders. Da steht man mehr unter so Freunden. Und hier hat man halt die Chance auch andere aus der Klasse kennenzulernen.“
(I1_B2_#00:13:51-4#)



Wenn Bindung und ein wertschätzender, sichernder Zusammenhalt für Bildungssituationen so wichtig sind, stellt sich allerdings die nicht unerhebliche Frage, wie sich ein solcher sozialer Zusammenhang fördern und für die Bildungsteilnehmer*innen erlebbar machen lässt. Beson-

ders in den zeitlich häufig sehr begrenzten außerschulischen Angeboten ist das nicht einfach: Wie soll mit fremden Lerngruppen in kürzester Zeit an Strukturen gearbeitet werden, die sich zuweilen über Monate und Jahre entwickelt haben? Oder in der Fußballsprache: Wie können die Trainer*innen am Lernort Stadion die unbekannten Spieler*innen zu einem Team werden lassen, das auf und neben dem Platz gut funktioniert?

Auch wenn die Aufgabe tatsächlich herausfordernd ist, lässt sich an den Angeboten des Projekts Lernort Stadion doch gut beobachten, wie sie gelingen kann. Mit anderen Worten: Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde wiederholt sichtbar, dass die Lernzentren für diese Herausforderungen bereits eine gute Struktur und entsprechende Methoden entwickelt haben.

Im Folgenden sollen zwei gelungene Übungen vorgestellt und analysiert werden, um auf ihre Potenziale und Herausforderungen hinzuweisen und daraus Schlussfolgerungen für allgemeine Anforderungen zum Abbau von Konfliktstrukturen und dem Aufbau sozialer Bindung zu ziehen.



Klassenaufbau

Bei der Übung „Klassenaufbau“ erhalten die Schüler*innen einen A5-Zettel, auf dem ein Strichmännchen abgebildet ist und der eigene Name eingetragen werden soll. Der Reihe nach werden die Zettel zwischen zwei auf dem Boden aufgezeichnete Rechtecke gelegt, womit ausgedrückt werden soll, wie wohl man sich in der Klasse fühlt. Je wohler man sich fühlt, desto näher sollte man den eigenen Namenszettel in die Mitte legen, während durch die Platzierung am äußeren Rand Unwohlsein ausgedrückt werden kann. Im Anschluss folgt sofort ein zweiter Durchgang, in dem sich die Teilnehmenden in die Nähe jener Personen positionieren sollen, mit denen sie am meisten zu tun haben.

Die Methode wirkt – wenn man nur die Regeln berücksichtigt – auf den ersten Blick möglicherweise ein bisschen schlicht. Interessanter wird es, wenn wir uns mit einem konkreten Spieldurchlauf und damit den sozialen Dynamiken (Bewegungen) beschäftigen, die das Spiel in der Praxis auszulösen vermag.

Im konkreten Beobachtungsfall haben wir es mit folgender Situation zu tun: Ein Schüler, im Folgenden nur noch Schüler S. genannt, ist innerhalb der Klasse bereits mehrfach Opfer von Sticheleien und „Mobbing“ geworden. Bereits auf der im Vorhinein eingereichten Klassenliste der Lehrerin wird Schüler S. durch die Beschreibung „oft Außenseiter“ entsprechend markiert. In der ersten Spielrunde legt Schüler S. seinen Zettel erwartungsgemäß an den Rand. In der zweiten Runde ebenfalls – sein Zettel liegt als einziger Zettel alleine und am Rand. Allerdings entscheidet Schüler S. sehr bewusst, auf welche Seite und in die Nähe welcher Mitschüler*innen er den Zettel platziert. Bereits diese zaghafte Annäherung an bestimmte Mitschüler*innen führt zu einer verhältnismäßig starken Reaktion: Einige Mitschüler*innen lachen. Im Fortgang des Spiels werden die Schüler*innen aufgefordert zu überprüfen, ob ihrem Eindruck nach jede*r auf dem richtigen Platz liegt. Auf diese Frage hin wird der Schüler S. von verschiedenen Mitschüler*innen als falsch platziert genannt, woraufhin er gefragt wird, ob er etwas dazu sagen möchte – er äußert sich verlegen. Allen Anwesenden



ist spätestens jetzt deutlich, dass hier Konflikte lagern und eine unmittelbare, aktuelle und persönliche Betroffenheit vorliegt. Um den Konflikt zu bearbeiten, legt die Moderation den Fokus des Gesprächs jetzt auf das Thema Mobbing. Die Klasse wird als Ganzes gefragt, welche (Mobbing-)Probleme in der Klasse bestehen. Es werden Gruppen und deren Beziehungen thematisiert, analysiert und reflektiert. Auch der konkrete Fall und damit die soziale Positionierung von Schüler S. im Klassengefüge werden bewusst angesprochen. Dieser wird in der Folge immer nervöser und stellt schließlich das Gespräch vollkommen ein. Auch auf direkte Ansprache hin ist er nicht mehr bereit, sich zu äußern. Wenn er gefragt wird, warum er geärgert wird, zeigt er körpersprachlich sein Unwohlsein. Er wirkt sehr nervös. Um die Methode abzuschließen, erklärt ein Teamer, warum ein solcher Mobbing-Kreislauf schwierig ist und wie wichtig es für eine Gruppe ist, diesen zu durchbrechen.

Persönlich bedeutungsvolle Themen unterstützen das methodische Gelingen, aber sie können auch die Bindung und emotionale Stabilität der Gruppe gefährden.



Während der gesamten Übung herrscht eine konzentrierte und ruhige, aber gleichzeitig auch sehr angespannte Atmosphäre. Es lässt sich leicht erkennen, dass das Thema die gesamte Klasse unmittelbar betrifft und allen Teilnehmer*innen klar ist, dass hier an einem sehr sensiblen Thema gearbeitet wird. Gleichzeitig wird insbesondere in der näheren Betrachtung des Schülers S. deutlich, dass das Thema für ihn eine besondere Belastung darstellt. Er wird zum Objekt der Auseinandersetzung gemacht. Damit wird die soziale Marginalisierung (Abdrängung als Außenseiter) seiner Position im Klassengefüge eher verstärkt als verringert. Soziale Beziehungsprobleme im Klassengefüge – das könnte man an dieser Stelle denken – lassen sich eben doch nicht so einfach thematisieren. Aber wie soll Bindung dann hergestellt werden? Um einer Beantwortung dieser Frage näherzukommen, möchten wir zunächst einen zweiten Fall in die Beschreibung einbeziehen.



Die Jammerlappenmethode

Die „Jammerlappenmethode“ wurde im konkreten Beobachtungsfall unmittelbar im Anschluss an die Klassenaufbaumethode gespielt. Es geht dabei zunächst darum, mithilfe von Moderationskarten auf einer auf dem Boden aufgezeichneten menschlichen Silhouette (Umriss eines Körpers) Eigenschaften zu sammeln, die die Teilnehmer*innen an einem fiktiven Freund oder einer Freundin schätzen würden. Die Schüler*innen schreiben Begriffe wie „Ehrlichkeit“, „Treue“, „Fröhlichkeit“, „lustig“ etc. auf Karten und legen diese ab. Die fiktive Person erhält einen Namen und wird damit greifbarer. Im Anschluss wird die (durchaus drastische) Geschichte eines Schülers vorgelesen, der Opfer von anhaltendem, gewaltvollem und verbalem Mobbing war. Die Schüler*innen hören aufmerksam zu. In der gleichbleibenden Gruppenkonstellation wird nun darüber diskutiert, wie sich die Eigenschaften der fiktiven Person, die zu Beginn begrifflich beschrieben wurde, verändern würden, wenn sie die gehörte Geschichte selbst erlebt hätte.

Die Schüler*innen reagieren auf diesen Impuls regelmäßig betroffen. Sie können über diesen Weg gut nachvollziehen, dass sich die Eigenschaften einer Person durch sozialen Ausschluss sehr stark verändern. Sie äußern sich berührt und erstaunt über die tiefgreifenden Veränderungen des bislang nur vorgestellten (Mobbing-)Opfers.

Daraufhin wird die Aufmerksamkeit der Schüler*innen wieder stärker auf die eigene Situation gelenkt, indem nach eigenen „Anekdoten“ und Erlebnissen gefragt wird, die sich mit der Geschichte vergleichen lassen. Typischerweise berichten Teilnehmer*innen hier zunächst von Situationen, in denen Klassenmitglieder von Schüler*innen anderer Klassen bedrängt wurden. Erst dann werden Fälle aus dem eigenen Klassenverband angesprochen. Im konkreten Beobachtungsfall meldet sich schließlich Schüler S. zu Wort. Er hat sich im Verlauf der letzten Arbeitsphase ein wenig erholt, da sich die thematische Aufmerksamkeit eine Weile von seiner Person gelöst hatte. Angesichts der sichtbar werdenden Empathie (Mitgefühl) seiner Mitschüler*innen dem fiktiven Mobbingopfer gegenüber wagt er sich nach vorne und berichtet, dass er von Klassenkameraden seit zwei Jahren „mit Worten“ geärgert wird.



Die Nachfrage, ob er das seinen Mitschüler*innen gegenüber oder gegenüber Lehrkräften thematisiert habe, bestätigt er und weist noch einmal deutlich darauf hin, wie schlimm die Situation für ihn sei. Die Gruppe ergänzt seine Schilderung, indem sie auf weitere und sogar noch drastischere Folgen von Mobbing-situationen (wie Ritzen oder Suizid) hinweist. Schüler S. berichtet in dieser Offenheit, dass er schon nicht mehr in die Schule gehen wollte. Der Teamer adressiert an dieser Stelle, ohne Namen zu nennen, die Täter und appelliert an sie, ihr Verhalten zu überdenken.

Vergleicht man beide Übungen und das jeweilige Verhalten von Schüler S. sowie der Klassengemeinschaft, lassen sich deutliche Unterschiede erkennen. Doch wie sind diese Unterschiede zu erklären?

Zunächst haben beide Methoden gemeinsam, dass sie sich mit den sozialen Beziehungen und Bindungen sowie potenziellen sozialen Problemlagen einer Klasse beschäftigen und diese verbessern möchten. Beide Übungen sind hoch emotional. Die direkte Betroffenheit der Klasse macht in beiden Fällen die hohe Bedeutung des Themas für die Teilnehmer*innen sichtbar. Obwohl die Übungen eine lange Phase konzentrierter und eigentlich frontaler Arbeit nötig machen, bleibt die Klasse fokussiert.

Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es aber auch Unterschiede: Während eine ungeschickte Gesprächsführung in der ersten Übung eine Person als Opfer exponiert (heraushebt) bzw. outet und diese sich anschließend stark zurückzieht, bleibt das in der zweiten Übung aus. Vielmehr ergibt die Arbeit mit einer fiktionalen Person eigentlich erst im zweiten Fall einen Möglichkeitsraum, in dem sich Opfer selbstbestimmt sichtbar machen können. Dieser Möglichkeitsraum wird von Schüler S. auch entsprechend genutzt.

Durch die Fallbezogenheit der Vorgehensweise gelingt es im Kontext der Übung „Jammerlappen“ besser, zunächst an einem allgemeineren und somit abstrakteren Punkt anzusetzen, der deshalb nicht minder schüler*innenorientiert ist. Die allgemeine Beschreibung eines Freundes bzw. einer Freundin in ihren Eigenschaften und die lebensnahe Geschichte eines Mobbingopfers sorgen für eine Einstimmung und Sensibilität der Klasse, die zunächst nicht auf die eigene Situation der Klasse bzw. einzelner Opfer oder Täter*innen rekurrieren (zurückkommen) muss. Die Schüler*innen können sich so noch geschützt über das Thema austauschen und überprüfen, welche Positionen sichtbar werden. Dies ermöglicht es dann selbstbestimmt zu entscheiden, ob die eigenen Erfahrungen eingebracht werden oder nicht. Weder die gesamte Klasse noch einzelne Opfer oder Täter*innen werden hier durch offenkundige Verwunderung oder Ablehnung – wie sie beim Platzieren der eigenen Figur des Schülers S. im Klassenaufbau zu beobachten war – in die Situation gedrängt, sich persönlich erklären oder äußern zu müssen. Diese Vorgehensweise würden wir daher als besser geeignet beschreiben.

Am Beispiel der Übungen „Klassenaufbau“ und „Jammerlappen“ lassen sich gleich mehrere Dinge lernen. Zum einen wird sichtbar, dass Schüler*innen einen geschützten Raum brauchen, um sich auszutauschen. Gleichzeitig lässt sich gut beobachten, dass Bildungsteilnehmer*innen frontale Settings, die sie dazu zwingen, lange ruhig zu sitzen und konzentriert an einem Gespräch teilzunehmen, immer dann gut aushalten können, wenn sie von den angesprochenen





Themen persönlich betroffen sind. Im konkreten Fall geht die Betroffenheit allerdings so weit, dass sie sich zumindest für Einzelne zu einer Belastung entwickelt. Solche Belastungen entstehen vorrangig durch ungewollte Exposition (Herausstellung) von Bildungsteilnehmer*innen. Eine solche Herausstellung Einzelner, die schnell zur Bloßstellung wird, entsteht durch Unkenntnis des sozialen Gefüges der Klasse. In der Folge der Exposition werden einzelne Teilnehmer*innen zum Objekt gemacht. Das ist dringend zu vermeiden. Um das vermeiden zu können, benötigen die Teamer*innen Informationen über die Lerngruppen. Diese Informationen müssen vor bzw. am Anfang von Projekttagen oder -wochen gesammelt werden.

Wir wissen, dass sich solche Forderungen im Rahmen und angesichts der engagierten Arbeit, die in den Lernzentren geleistet wird, wie eine Zumutung anhören muss. Für die inklusive Weiterentwicklung des Projekts ist es allerdings unerlässlich, eine vorgelagerte Diagnostik (Beurteilung) zu entwickeln. In Kapitel 4.4.4 bieten wir dazu konkrete Hilfen an. Bereits an dieser Stelle möchten wir allerdings andeuten, dass sich bei genauer Anschauung immer individuelle praxisnahe Wege finden, um solchen Forderungen nachzukommen. So wäre es im konkreten Fall beispielsweise hilfreich gewesen, die Reihenfolge der Übungen „Klassenaufbau“ und „Jammerlappen“ wenigstens umzudrehen.



4.3.3 Fokus 2: Inhalte

Nachdem wir uns ausführlich mit Formaten und Methoden beschäftigt haben, soll im Folgenden stärker auf die Frage der inhaltlichen Ausgestaltung von Projekttagen und -wochen eingegangen werden. Dabei ist klar, dass sich inhaltliche und methodische Fragen kaum voneinander trennen lassen. Um den Blick jedoch fokussiert auf inhaltliche Herausforderungen werfen zu können, erscheint uns diese Trennung wichtig. In der abschließenden Betrachtung von Formaten werden diese beiden Stränge dann aber wieder systematisch zusammengedacht.

Die Standorte von Lernort Stadion zeichnen sich, was die inhaltliche Ausrichtung ihrer Angebote angeht, in vielerlei Hinsicht durch Besonderheiten aus. Eine bemerkenswerte sowie positive Besonderheit – das haben wir schon mehrfach betont – entsteht durch die thematische Auseinandersetzung mit Inhalten der politischen Bildung entlang eines am Themenfeld Fußball orientierten Handlungsrahmens. Einfacher gesagt: Das Projekt Lernort Stadion nutzt die Attraktivität des weltweit beliebtesten Massensports als Köder, um über diesen Weg politische Bildung an junge Menschen heranzutragen, die politischer Bildung ansonsten weniger aufgeschlossen gegenüberstehen. Dieser besondere motivische und thematische Zugang zu Gegenständen der politischen Bildung macht es möglich, neue Zielgruppen für politische Bildung zu erschließen. Das gelingt in vielen, allerdings keineswegs in allen Fällen, wie wir an folgenden Beispielen zeigen werden.



Beispiel 1: Gruppen mit ausgeprägtem Interesse am Themenfeld „Fußball“.

Dass politische Bildung durch die Verbindung mit dem Themenfeld Fußball interessant gemacht werden kann, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung mehrfach sichtbar.

Im Beobachtungszeitraum haben Schüler*innen ganz unterschiedlicher schulischer Bildungsräume die Angebote im Lernzentrum genutzt. Bemerkenswert ist dabei, dass auch sechs Klassen einer beruflichen Förderschule ihre Projekttag am Lernort Stadion verbracht haben. Sie konnten aus unterschiedlichen außerschulischen Angeboten wählen und haben sich völlig frei entschieden, den Lernort aufzusuchen. Die dann am Lernort erschienene Gruppe stellte trotz der freien Angebotswahl keineswegs das übliche, politisch-institutionell interessierte und häufig eher bürgerliche Publikum außerschulischer politischer Bildung dar. Die Gruppe aus jungen, vorwiegend nicht weißen Männern war in vielerlei Hinsicht sehr divers und hatte doch eines gemeinsam: Sie war interessiert an Fußball. Durch ihr hohes Fußballinteresse und die selbstbestimmte Entscheidung, ins Lernzentrum zu kommen, gelang es anschließend besonders gut, die Gruppe anzusprechen und mit ihr in einen intensiven politischen Bildungsprozess einzusteigen – und das, obwohl die Gruppe sich selbst als wenig politisch interessiert beschrieben hatte, wie im folgenden Zitat deutlich wird.

TN4: „Man sollte einfach die fragen so, (unv.) zum Beispiel Urlaub in der Türkei so, aber nicht direkt so fragen, so ja, was sagst du jetzt zu der Situation in der Türkei mit politischen Gründen und so, nicht sowas. Einfach so ganz normal fragen, (unv.) nicht über Politik reden.“ (#00:23:41-3)



Auch wenn uns der hier dargestellte Zusammenhang im Hinblick auf inklusive und niederschwellige politische Bildung hoffnungsvoll stimmen mag, werden quasi im Umkehrschluss leider auch Grenzen bzw. Herausforderungen sichtbar. Denn was passiert am Lernort Stadion mit Menschen, die Fußball weniger attraktiv und spannend finden? Mit dieser Frage wollen wir uns im folgenden Abschnitt näher beschäftigen.

Beispiel 2: „Fußball“ als thematischer Rahmen lockt diverse Menschen an, er schreckt aber gleichzeitig auch einige Menschen ab.



Wer sind die Menschen, die sich während unserer Begleitung vom Themenfeld „Fußball“ eher abschrecken als anziehen lassen? Eine scheinbar naheliegende Gruppe sind junge Mädchen oder Frauen. Ihnen wird gesellschaftlich eine geringere Affinität (Anziehung/Zuneigung) zum Fußball zugeschrieben. Diese Suggestion (Beeinflussung) entfaltet im Rahmen der Sozialisation von Mädchen und jungen Frauen auch nicht selten ihre selbstbestätigende Kraft. Am Lernort Stadion zeigen Mädchen tatsächlich nicht selten weniger bis kein Interesse an Fußball und sind so innerhalb der stark fußballbezogenen Elemente der Projekttag schneller und eher außen vor als ihre männlichen Mitschüler*innen. Im Rahmen der Beobachtung des Spiels „Informeller Fußball“ wird das an verschiedenen Stellen deutlich. Mädchen stehen nicht nur während der vorgelagerten Phase der Regelsetzung, sondern auch während der aktiven Spielzeit auf dem Fußballplatz eher am Rand. Das geht so weit, dass sie, selbst wenn sie versuchen, sich aktiv ins Spiel einzubringen, seltener durch ihre männlichen Mitschüler angespielt werden.

Diese Beobachtung trifft bei genauerer Betrachtung allerdings nicht allein auf Mädchen zu, sondern lässt sich auch auf Menschen erweitern, die körperlich nicht dem Ideal eines*r trainierten Fußballspielers*in entsprechen. Ausschließend wirkt hier nicht das Handlungsfeld Fußball allein. Es wird vielmehr sichtbar, dass Sport für viele zum Teil auch sehr unterschied-

liche Menschen ein wenig attraktives, nicht selten sogar angstbesetztes Erfahrungsfeld sein kann. Sie haben im Sportunterricht gehäuft Misserfolg und Ausschluss erfahren und bringen diese Erfahrungen an den Lernort Stadion mit. Negative Vorerfahrungen mit Sportarten und/oder Fußball sind stärker verbreitet, als man das auf den ersten Blick vielleicht meinen könnte. Die Deutlichkeit, mit der wir dieses Phänomen beobachten konnten, hat uns im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung überrascht. Wir sind in diesem Zusammenhang beispielsweise auf eine Gruppe sportlich wirkender Schüler*innen einer 10. Klasse aufmerksam geworden, die auf den ersten Blick gar nicht den Anschein machte, als könnte sie Probleme mit dem Themenfeld „Fußball“ haben. Die Gruppe, die mehrheitlich aus jungen Menschen mit Migrationshintergrund bestand, hat uns gegenüber ihre Ablehnung gegenüber Fußball aber sehr klar signalisiert. Für sie stand schon der Begriff Fußball stellvertretend für betrunkene Menschen, die sie auf der Straße rassistisch bedrängen. Sie schilderten diese Erfahrungen – teils sogar Gewalterfahrungen – drastisch und erklärten, dass sowohl das Thema Fußball als auch der Ort Stadion für sie bisher überaus negativ besetzt waren.²⁶ Positiv für die Gruppe war, dass sie diese Erfahrungen in einem Spiel innerhalb der Projektstage deutlich sichtbar machen konnte. Eine solche Vorgehensweise eignet sich gut, um entsprechende Vorerfahrungen aufzufangen, und zeigt überdies eine Handlungsstrategie auf, die in den Lernzentren existiert. Wir raten aus diesem Grund dringend dazu, bereits zu Beginn von Projekttagen Räume zum offenen Austausch bereitzuhalten. Dann kann deutlich werden, mit welchen Einstellungen und Vorerfahrungen rund um das Thema Sport und Fußball die Teilnehmer*innen im Projekt ankommen.



Teamer*innen müssen sensibel sein für die individuellen und eventuell auch negativen Vorerfahrungen der Schüler*innen im Kontext von Fußball/Sport und adaptiv die Intensität des Fußballnarrativs anpassen.

Sollten das Interesse an Fußball tatsächlich gering oder sportliche Vorerfahrungen negativ sein, so bedeutet das nicht, dass sich schlechtere Voraussetzungen für die politisch bildnerische Arbeit am Lernort Stadion ergeben. Der Lernort Stadion kann durch seine Exklusivität und Attraktivität auch in solchen Gruppen große Wirkung entfalten. Jugendliche sind im Regelfall froh, die Schule (wenn auch nur für einen Tag) zu verlassen. Dass sie am Lernort Stadion zusätzlich Einblick in zumeist verschlossene Räume erhalten, ihnen Zugang zu Spieler*innen eröffnet wird, junge Teamer*innen sich speziell auf sie vorbereiten und einmal nicht die Lehrer*innen das letzte Wort haben, das alles macht den Lernort auch für solche Gruppen zu einem echten Erlebnis.



Auch wenn das Thema „Fußball“ nicht alle anspricht, der Ort des Stadions schafft das!

Wird offen mit den durchaus diversen Erfahrungen und Erwartungen rund um Fußball umgegangen, stellt Desinteresse an diesem Sport nicht unbedingt eine Hürde dar. Vielmehr gilt allgemein und für jede Gruppe: Die Angebote am Lernzentrum müssen auf die jeweiligen Bedürfnisse und Vorerfahrungen der Lerngruppen Rücksicht nehmen. Das heißt: Bei einer

²⁶ Beleg aus der 1. Formatbegleitung in Berlin: Flipchartdiskussion: Was bedeutet Fußball für dich?

sehr fußballaffinen Gruppe kann das Angebot thematisch wie auch motivisch am Themenfeld „Fußball“ aufgezogen werden. Dagegen sollte dieses Motiv in der Auseinandersetzung mit Menschen, die Fußball eher ablehnend oder negativ gegenüberstehen, in den Hintergrund treten.

Im Kontext „Fußball“ finden sich zahlreiche politische Themen, die auch für Fußball-desinteressierte interessant sind.²⁷



An dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Themen neben Fußball für die beobachteten Schüler*innen interessant erscheinen. Tatsächlich konnten im Rahmen der Prozessbegleitung und der uns vorliegenden Schüler*innen-Interviews zahlreiche Interessen und thematischen Vorlieben identifiziert werden:

Ein Thema, das in den Lernzentren bereits genutzt wird, ist das Thema Gewalt. Angebote in diesem Themenfeld werden von den Teilnehmer*innen sehr aufmerksam wahrgenommen. Die Gruppe kann auch bei frontalen und wenig dialogischen Settings lange Zeit konzentriert bleiben. Beispiele hierfür sind Übungen wie „Jammerlappen“ oder „Bilder der Gewalt im Stadion“ (Methodensammlung, S. 83). Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass die Teilnehmer*innen die Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt auch abseits der konkreten Übungsphasen selbstständig fortsetzen und sich über ihre Erfahrungen mit verbaler und körperlicher Gewalt austauschen.

- J: „Also ähm die hat mich. Nach dem Flussspiel hat die mich hier vorne in die Tür richtig reingeschubst ich wäre fast hingeklatscht und wär glaub ich auf E. oder sowas gefallen. Hätte sich ernsthaft verletzt. [...]“
- D: „Naja der E. sagt zu mir immer ‚Ausländer‘, obwohl ich hier in Dresden geboren bin und auch deutscher Staatsbürger bin. Und meine Eltern sind auch zwar von Bulgarien. Ok, der ist auch mit dem K. befreundet. Seine Eltern sind von Vietnam und das ist nochmal entfernter von Deutschland. Nicht in der EU und nicht in Europa. Und nur weil meine Eltern von Bulgarien kommen, heißt das noch lange nicht, dass ich ein Ausländer bin. Weil wenn der selbst mit dem K. befreundet ist.“ (I1_D1_292-295)



Die Schüler*innen machen – das zeigt sich in dieser Gesprächssequenz – sogar im Lernzentrum Erfahrungen mit körperlicher oder sprachlicher Gewalt, sie machen diese sichtbar und reflektieren sie mit anderen. Deutlich wird hier nicht nur eine hohe emotionale Betroffenheit, sondern auch eine große Bereitschaft, über dieses Thema zu sprechen. Auch in Bezug auf den schulischen Kontext berichten Schüler*innen von Gewalt:

- H: „Naja, in der Schule, da brüllen wir uns immer so an und sagen: ‚Hey du Spast!‘ und so.“
- E: „Das ist eigentlich der Ausdruck, dass die behindert sind und so.“
- H: „Ja, ich weiß es! Nur wir sagen so Ausdrücke halt und äh, die Jungs oder eher gesagt die Mädchen hauen immer die Jungs, weil die Jungs das auch so wollen meistens [...]“
- R: „Das ist wieder mal das Beleidigen [...]“ (I2_D1_283-286)



²⁷ Für die Identifizierung der Interessen wird in einem nicht unerheblichen Maß auf die Ergebnisse der Masterarbeit von Anna Katharina Panknin zurückgegriffen.

Es wird hier deutlich, dass den Teilnehmer*innen Ursachen, die hinter Gewaltspiralen stecken, bekannt sind. Ihr offener Umgang damit könnte ein Anzeichen dafür sein, dass sie nach Strategien suchen, diese Dynamiken aufzubrechen. Darüber hinaus wird auch von Gewalt in der Familie berichtet:



B: „Wurdest du geschlagen, schon mal?“

M: „Hab ich doch gesagt. Ähm, jetzt nicht von anderen, sondern, ich bin ehrlich, von meiner Familie, also von meinen Brüdern und halt bei diesen seelischen halt in der Grundschule von anderen Mitschülern.“ (I1_B1_372-373)

Schüler*innen können nicht nur über das Thema reden, sondern auch ziemlich genau beschreiben, wie verbale oder körperliche Gewalt auf sie wirkt und was sie daran unfair finden. Dieser Umstand, die offene Betroffenheit und die Tatsache, dass sich das Thema Gewalt sehr gut auf Gegenstände der politischen Bildung beziehen lässt, machen es zu einem geeigneten Thema für die Bearbeitung im Lernzentrum.



Teilnehmende haben eigene Erfahrungen mit verbaler und körperlicher Gewalt und sie wollen über diese Erfahrungen sprechen.

Bereits im ersten der drei vorangestellten Zitate wurde deutlich, dass für die Teilnehmer*innen des Lernzentrums Gewalterfahrungen mit Diskriminierungs- und Mobbing Erfahrungen verbunden sind. Das heißt: Auch in den Themenfeldern „Diskriminierung“ und „Mobbing“ ergeben sich gute Chancen, die Zielgruppe zu erreichen. Schüler*innen berichten in den Interviews selbst wiederholt von Rassismus, Geschlechterdiskriminierung und Diskriminierung aufgrund von körperlichen Merkmalen (sog. Ableism). Vor allem in der Arbeit mit Gruppen, die wenig fußballbegeistert sind, können die Themen Gewalt, Mobbing und Diskriminierung ein gutes alternatives Zugangsfeldnarrativ bieten. In den Lernzentren werden diese Themen bereits methodisch vielfältig aufgegriffen.

Ein weiteres Themenfeld hat sich im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung als niedrigschwellig und gut zugänglich erwiesen – das Themenfeld „Gemeinschaft und Zusammenhalt“. Es bildet eine Art Gegenkonzept zu den eher negativ besetzten Grundbegriffen zuvor und entwickelt (trotzdem) eine nicht unerhebliche Attraktivität für die Schüler*innen. Wie weiter oben beschrieben und an verschiedenen Interviewstellen nachgewiesen reagieren Schüler*innen sehr positiv auf funktionierende Teamarbeit und ein Gemeinschaftsgefühl.



M: „Also ähm, die kennen uns ja nicht so gut, die Klasse, weil wir ja neu sind. Aber wenn wir zum Beispiel länger zusammen sind, das ist nicht irgendwie so, so ein Streit sich irgendwie entwickelt. Das ist ja in jeder Klasse. Dass sich immer, wenn man sich besser kennenlernt, dass man auch irgendwie Geheimnisse austauscht. Dass man das immer weitererzählt und dann so Gerüchte kommen und dann halt am Ende die komplette Schule weiß. So was will man nicht, man will irgendwie vertrauen. Wir wollen/.“

B: „Und einem haben, der/.“

M: „Ja, wir wollen halt nur in unsere Klasse. Nicht in andere Klasse, sondern in unsere eigene Klasse das Vertrauen haben.“ (I1_B1_538-540)

Die Schülerin äußert hier explizit (ausdrücklich) den Wunsch nach einer Klasse, der sie vertrauen kann und in der es keinen Streit gibt. Damit wird deutlich, dass dieser Wunsch der Erfahrung von fehlendem Vertrauen, Streit und möglicherweise auch Ablehnung stark gegenübersteht. Die Frage, die dahintersteht, ist die nach dem guten Zusammenleben. Sie gehört zu den sozialwissenschaftlichen Kernfragen, ist hoch politisch und könnte am Lernort Stadion noch stärker fokussiert werden.

Der Wunsch nach einer funktionierenden und anerkennenden Klassengemeinschaft ist für Schüler*innen das Gegenkonzept zu Gewalt, Mobbing und Diskriminierung.



Neben dem Thema Gesellschaft und Gemeinschaft sind wir im Gespräch mit den Jugendlichen auch auf ein großes Bedürfnis gestoßen, Fragen nach Liebe und Beziehung zu thematisieren. Das ist angesichts des spezifischen Alters der meisten Teilnehmer*innen zunächst vielleicht wenig erstaunlich. Die Thematik wird im Rahmen politischer Bildung aber nur selten genutzt und könnte am Lernort Stadion vor allem dann bedeutungsvoll sein, wenn Zugangswege über das Themenfeld Fußball weniger attraktiv erscheinen. Folgendes Beispiel zeigt das:

Ein Schüler macht im Rahmen der Pressekonferenzmethode sein Desinteresse an Fußball deutlich. Die Pressekonferenzmethode kann als eine (vertiefende) Kennenlernübung beschrieben werden. In einem ersten Schritt interviewen sich je zwei Teilnehmer*innen entlang eines Fragebogens. Anschließend wird eine Pressekonferenz mit Moderator*innen und (Presse-) Publikum nachgestellt, im Rahmen derer sich die Teilnehmer*innen paarweise gegenseitig vorstellen. Das Publikum kann im Anschluss Nachfragen stellen.

Der Schüler nutzt bei dieser Methode nun immer wieder Fragen des Fragebogens, die sich auf Fußball beziehen, um sein Desinteresse deutlich zu machen. So äußert er wiederholt, dass ihm Fußball nichts bedeutet. Er wird erst interessierter, als sich während der Vorstellung die Chance zu einer thematischen Öffnung ergibt. Diese Öffnung ergibt sich nicht durch die Steuerung der Teamer*innen, sondern durch Mitschüler*innen. Auf die Frage „Was macht dich glücklich?“ und „Wer ist dein größter Fan?“ beginnt das Publikum, Namen von Exfreund*innen einzuwerfen. Die Fragen zu einer*m Partner*in und dem Verhältnis zu anderen Mitschüler*innen wurden während der Pressekonferenz vor allem in der Nachfrage-runde gestellt. So wurde zum Beispiel auch gefragt, ob eine Schülerin einen Freund habe und etwas später, ob sie einen Freund haben wolle. Das Interesse an diesem Thema wurde auch in anderen Gruppen und Methoden beobachtet. Dabei wurde es sowohl als Unterkategorie von Gemeinschaft und Zusammenhalt genutzt, aber auch als Form der Diskreditierung und Abwertung.

Auf den ersten Blick könnten diese Schüler*innen-Interventionen (Unterbrechungen) als Störung verstanden werden. Wir raten allerdings dazu, ernst zu nehmen, was hinter der vermeintlichen Störung steht: Denn hier zeigt sich ein deutlich gesteigertes Bedürfnis nach der Thematisierung von Beziehungsfragen, die für die Altersgruppe typisch sind. Für die politische Bildung lässt sich dies durchaus nutzen. Die übergeordnete Kategorie, die hier sowohl bei Gewalt als auch bei Gemeinschaft, Familie, Liebe und Beziehung angesprochen wird, scheint

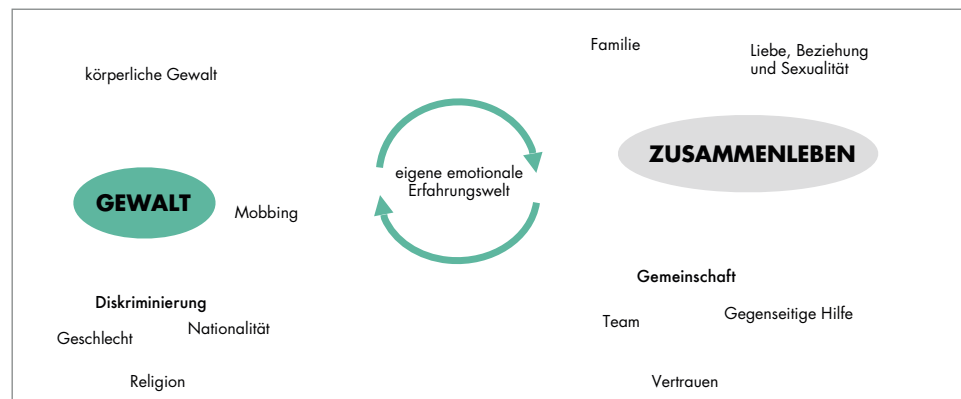


Abbildung 10: Übersicht über Themen, die für die Teilnehmer*innen von Bedeutung sind

die Frage nach Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit zu sein. Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit könnten an dieser Stelle als die Pole eines Spannungsfelds betrachtet werden, innerhalb derer die bis hierher identifizierten Themenkomplexe verhandelt werden.



Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit scheinen übergeordnete Konzepte zu sein, die hinter den als interessant oder wichtig empfundenen Themen liegen.

Unabhängig davon haben die Schüler*innen auch von Gerechtigkeit bereits ausdifferenzierte Konzepte, die sie an Beispielen aus dem Lernzentrum oder der Schule explizieren können:



- L: „Das war am Anfang in dieser Kapelle. Da gab es so Bücher, die konnte man kaufen ab zwei Euro. Ich und Ben haben die einfach genommen. Da kam Steve und meinte zu mir: ‚Leg das zurück.‘ Und ich wollte es gerade zurücklegen. Da hab ich mir das so angeguckt und gesagt: ‚Ich will das kaufen.‘ Da hat er gesagt: ‚Du musst fragen.‘ Da meinte ich zu ihm: ‚Wenn ich das kaufen will, muss ich erst zur Kasse gehen und fragen: Ja, darf ich das kaufen?‘ Naja.“
- I2: „Und das fandest du auch ungerecht, dass er dich da gleich /“
- L: „Ja, er sagt, ich muss fragen, ob ich das kaufen darf.“
- I2: „Das musst du eigentlich nicht, ne?“
- L: „Ich wollte es nur angucken. Ich kann es ja nicht kaufen, wenn ich es nicht angucke.“
- I2: „Ja, und das fandest du ungerecht, dass er dich da vielleicht // zurechtge //“
- L: „// Ja, aber nur mich // Der hat was gegen mich. Echt wahr.“ (I2_B1_310-316)

Der Schüler berichtet hier von einer Situation aus der Stadionführung, in der er mit einem Teamer aneinandergeraten war. Es wird deutlich, dass er eine Ermahnung als ungerecht empfindet, da er ein Buch angeschaut hat und dafür ermahnt wurde, obwohl er keine negativen Absichten verfolgte. Der Schüler spricht hier also explizit soziale Ablehnung an. Solche Anlässe bieten sich dafür an, sie direkt in Methoden aufzugreifen und die Perspektivenvielfalt von Gerechtigkeitsvorstellungen zu thematisieren. Wenn die Situationen nicht direkt aus den Projekttagen heraus generiert werden können, kann man leicht auf Erfahrungen aus dem schulischen Alltag zurückgreifen:

- Int1: „Ok. [...] Und was findet ihr noch unfair? Jetzt war ja bei dem Workshop, hier ging's ja jetzt auch ein bisschen um Fairness und unfair. Was ist für euch unfair?“
- L: „Dass die Lehrer zu viele Hausaufgaben aufgeben.“
- Int1: „Warum ist das unfair?“
- P: „Na wir haben. Weil wenn wir schon in der Schule sind und dann sieben Stunden vielleicht haben, sind wir dann auch immer so fertig. Und wenn man dann vielleicht noch ein Hobby machen, hat man gar keine Zeit mehr für sich, weil dann macht man erst Hausaufgaben oder nach [...] erst Hausaufgaben und dann ist Hobby oder umgekehrt. Und dann hat man nur noch abends Zeit in den Ranzen machen alles.“ (I2_D1_262-265)

Die Schülerin beschreibt hier eine zeitliche Überforderung durch die Fülle an Hausaufgaben. Dies erscheint ihr als ungerecht, weil sie kaum Zeit für Hobbys hat. Gerechtigkeit hat für sie also auch etwas mit persönlicher Entfaltung zu tun. Auch dieses Thema kann damit ein guter Ausgangspunkt für politische Fragen nach Freiheit des Individuums im Verhältnis zur Gesellschaft sein.

Sensibilisiert man sich für diesen Zusammenhang, werden zahlreiche Momente sichtbar, in denen Teilnehmer*innen unfaire Situationen beschreiben. Viele dieser Beschreibungen lassen sich der schulischen Erfahrungswelt zuordnen. Oft geht es um Ablehnung oder fehlende Anerkennung durch Lehrer*innen oder Mitschüler*innen. Das Projekt Lernort Stadion ist wie geschaffen dafür, daran anzusetzen und der Bearbeitung dieser Fragen Raum zu geben. Denn Fairness ist im Stadion ein eingeführtes und wichtiges Schlagwort. Wir würden dringend empfehlen, diese Thematisierungschancen zu ergreifen und Spielformen zu entwickeln, mit denen diese Bedürfnisse befriedigt werden können.

Man kann an dieser Stelle also zusammenfassen:

Schüler*innen haben bereits Konzepte von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit entwickelt, die sie aus ihrer eigenen emotional als relevant empfundenen Erlebniswelt heraus sehr präzise beschreiben können. Es bietet sich an, diese Erlebnisse aufzugreifen, um sie zu bearbeiten, zu diskutieren und möglicherweise auf andere Themen zu transformieren. Das Thema „Gerech-

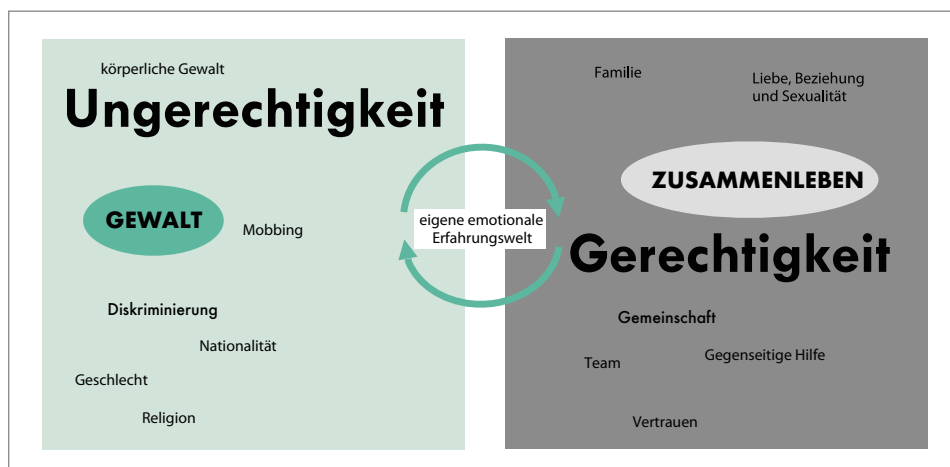


Abbildung 11: Konzepte von Ungerechtigkeit und Gerechtigkeit als Überthemen

tigkeit“ greifen die Lernzentren bereits in der Frage nach „Fairplay“ auf. Dabei könnten sie potenziell stärker beachten, inwiefern die Gruppe bereit ist, sich dieser Kernkategorie der Gerechtigkeit über das Narrativ des Fußballs anzunähern. Besonders für Teilnehmende, die wenig Interesse an Fußball haben, könnten die aufgezeigten Interessensfelder unabhängig von Fußball veranschaulicht und so auch losgelöst davon bearbeitet werden.



Die Orientierung an Interessen und an der eigenen emotional bedeutsamen Erfahrungswelt der Schüler*innen ist nicht das Einzige, was es im Umgang mit Themen zu beachten gilt. Politische Themen sind nicht selten sozial herausfordernd.

In der Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragestellungen ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ein weiteres sehr interessantes Moment deutlich geworden: Nicht nur die inhaltliche Auseinandersetzung mit Fußball birgt Fallstricke, auch oder vielleicht sogar gerade die Arbeit an politischen Themen wurde im inklusiven Kontext herausforderungsreich (vgl. dazu auch Kapitel 5.2). Sichtbar wurde das Problem bei der Methode „Pressekonferenz“, in der sich je zwei Teilnehmer*innen mit einem vorgegebenen Fragebogen vorstellen. In einer Variante des Spiels, die wir beobachten konnten, wird die Frage gestellt, was die Teilnehmer*innen tun würden, wenn sie Chef*in von Deutschland wären. Obwohl sich auf diesen Impuls hin eine lebhafte Diskussion über politische Fragestellungen ergab, die von der anwesenden Teamerin geschickt unterstützt und weiter stimuliert wurde, zeigten sich im nachgelagerten Teilnehmer*inneninterview erhebliche Probleme. Ohne dass sich das in der Handlungssituation „Pressekonferenz“ wirklich hätte beobachten lassen, hatten die Jugendlichen erhebliche Schwierigkeiten mit einigen Fragen (insbesondere auch zur politischen Situation in der Türkei, vgl. dazu auch ausführlich Kapitel 5.2).



So äußert ein Teilnehmer in der Diskussion darüber, warum die Chef*in-Frage so kritisch wahrgenommen wird:

TN4: „Nein, ich finde, was da nicht länger stehen sollte: Was ist, wenn wir Chef wären. Was wir verändern würden. Ja weil das ist so / da ist einerseits auch so ein bisschen wirklich Politik drin so. Weil dadurch kann man auch Freunde so verlieren, weißt du? Weil wenn jetzt einer so erzählt über Politiker und so erzählt: Er (hat) auch schon geschrieben: Merkel sollte abgeschoben werden. Und schon wieder ist darin ein Politik so. Und natürlich wird es dann Diskussionen und Streitereien geben. Lieber sollte ma sowas lieber rausnehmen und was anderes schreiben, weil ich glaube, wir würden / wir würden, uns würde das jetzt egal sein, wir würden ja eh kein Chef von Deutschland. Ja, weißt du.“ (#00:15:34-3#)



In der Aussage, dass man mit dieser Frage Freund*innen verlieren könne, liegt eine besondere und überaus bedeutungsvolle Information. Politische Themen, das wird hier sichtbar, erscheinen den Jugendlichen zumindest potenziell beziehungsgefährdend. Wie in Kapitel 5.2 beschrieben befürchten die Jugendlichen, durch die Beantwortung der Fragen bei Mitschüler*innen oder auch Teamer*innen in Misskredit zu fallen. Sie möchten gerne ehrlich antworten, sie wollen gleichzeitig aber auch ihr Gegenüber durch kontroverse Positionen – beispielsweise im Themenfeld Flucht und Asyl, Türkei, Erdoğan und Putschversuch – nicht verletzen. All diese Themen sind im höchsten Maße kontrovers und polarisieren (trennen). Berücksichtigt man zusätzlich die beträchtliche Heterogenität der Gruppe, dramatisiert sich der Befund. War es wirklich eine gute Idee der Teamer*innen, in einer Gruppe mit Schüler*innen, deren Familien zum Teil aus der Türkei bzw. Kurdistan kommen, die Frage zu stellen, wie man zur Politik Recep Tayyip Erdoğans steht? Die Frage ist lediglich rhetorisch gestellt: Das ist keine gute Idee! Gleichwohl ist es nur zu gut nachvollziehbar, dass die Teamer*innen in der dynamischen und herausfordernden Realsituation „Pressekonzferenz“ spontan auf diese Idee gekommen sind. Die Politik Erdoğans einzubeziehen und nicht „nur“ über Angela Merkel zu sprechen, mag den Bildungsverantwortlichen geradezu als Beleg für eine adressaten*innenorientierte Gesprächsführung erschienen sein. In der Beobachtungssituation, in der wir uns befunden haben, ging es uns nicht anders. Wir haben die Situation als lebendig erlebt und waren als Politikdidaktiker*innen natürlich begeistert, dass sich die Diskussion wie von allein auf ein so offensichtlich politisches Themenfeld gerichtet hatte.

Nichtsdestotrotz kam es hier zu einem ungewollten Foulspiel, da wir anerkennen müssen, dass die Schüler*innen sich hier in einer subjektiv überaus schwierigen Lage befunden haben.

Viele politische Themen sind nicht nur gesamtgesellschaftlich hoch emotional – sie werden auch von Teilnehmenden als potenzielle Gefahr für die Bindung zu anderen wahrgenommen.



Nicht selten lässt sich in Auseinandersetzungen über aktuelle politische Geschehnisse wie den Brexit, Trump oder auch rechtspopulistische Strömungen wie Pegida die Aussage vernehmen, dass sich entlang dieser Themen Familien, Freundeskreise und auch Paare zerstreiten – und

all das in einer Zeit und mit Menschen, die noch vor Kurzem als „politikverdrossen“, „politikfern“ und „Null-Bock-Generation“ beschrieben wurden.



Was bedeutet diese Entwicklung für inklusive politische Bildung? Können wir entsprechend der Aussage des Teilnehmers keine politischen Fragen mehr diskutieren?

Das ist nicht der Fall. Aber wir müssen uns stärker und an einigen Stellen vielleicht sogar ganz neu dafür sensibilisieren, was bestimmte Themen aus dem politischen Bereich für unser Gegenüber bedeuten bzw. auslösen. Denn der im gesamtgesellschaftlichen Kontext zunehmend emotionsgeladene politische Diskurs hat auch Einfluss auf die Teilnehmenden politischer Angebote. Besonders vor dem Hintergrund inklusiver Bildungsansprüche ist Bindung ein zentrales Element. Nun wird an dieser Stelle also deutlich, dass politische Bildung bindungsgefährdend sein kann. Wenn wir im Bereich politischer Bildung arbeiten, muss uns daher klar sein – und das ist keine so neue Erkenntnis –, dass wir eine sichere und gut gebundene Umgebung schaffen müssen, in der wir über politische Themen sprechen können (Grammes 1998, Henkenborg 2013, Gessner 2014). Es geht um angstfreie Räume, in denen nicht nur zwischen Teamer*innen und Teilnehmer*innen eine gute Bindung vorhanden ist, sondern auch Teilnehmer*innen sicher davon ausgehen können, dass sie durch andere Teilnehmer*innen nicht für politische Äußerungen verurteilt werden. Gibt es offene Konflikte, Streit, Mobbing oder extreme Unsicherheiten? Sind politische Konfliktlinien durch Herkunft oder Gruppenzugehörigkeit programmiert und sind diese möglicherweise sogar an bestimmte Themen gekoppelt? All diese Fragen bedürfen einer auch thematischen Diagnostik. Das heißt: Wir müssen mit den Menschen, mit denen wir zusammenarbeiten, herausfinden, worüber gesprochen werden kann und was vielleicht erst zu einem späteren Zeitpunkt aufkommen sollte. Konkret bedeutet das, dass wir bei durchaus spannenden Fragen (wie der nach den politischen Konflikten im Herkunftsland) zunächst eine gute und eventuell zunächst auch weniger politische Bindungsarbeit voranstellen müssen. Besonders wichtig ist das bei einer Gruppe, die sich noch nicht so gut kennt.



Es darf kontrovers gestritten werden! Bindung heißt nicht Harmonie, aber wir brauchen zu Beginn bindungsaufbauende Themen.

Politische Themen, die von Familienbildern und Geschlechterrollen über die aktuelle Türkei politik unter Erdoğan bis hin zu rechtspopulistischen Diskursen reichen können, werden also nicht nur gesellschaftlich immer stärker als emotionale Themen wahrgenommen, sondern auch von den Teilnehmenden politischer Bildungsangebote. Die Angst, durch Auseinandersetzungen und persönliche Stellungnahmen in solch politischen Diskussionen andere – sowohl Peers als auch Teamer*innen – zu verletzen und dadurch Konflikte auszulösen, ist bei den Teilnehmer*innen sehr groß und sollte zu Beginn einer Bildungssituation eher vermieden werden. Nichtsdestotrotz kann durchaus mit politischen Themen eingestiegen werden, die jedoch – wie die Teilnehmer*innen es nennen – weniger konfliktbehaftet sind und weniger Vertrauen untereinander als auch zu den Teamer*innen voraussetzen:

TN4: „[...] Weil wenn jetzt einer so erzählt über Politiker und so erzählt: Er (hat) auch schon geschrieben: Merkel sollte abgeschoben werden. Und schon wieder ist da drin ein Politik so. Und natürlich wird es dann Diskussionen und Streitereien geben. Lieber sollte man sowas lieber rausnehmen und was anderes schreiben. [...]“ (#00:15:34-3#)



Setzt man zu Beginn von politischen Bildungsformaten bei Themen an, die weniger bindungsgefährdend sind oder sogar Bindung schaffen, können später auch gut kontroversere Themen bearbeitet werden. Angesprochen auf die Frage, was sie denn lieber besprechen möchten, verweisen die Jugendlichen im konkreten Fall bezeichnenderweise auf die Themen „Frieden“, „Hilfe“, „Konfliktlösung“ und „Respekt“. Denn auch mit kontroversen Diskussionen, die eine gemeinsame Entwicklung initiieren und im respektvollen Austausch entstehen, werden Bindung und Selbstwirksamkeit aufgebaut. Bindungssichernde politische Bildungsarbeit heißt nicht, dass alle Konflikte ausgeblendet werden oder es zu einer zwanghaften Harmonisierung kommen muss.

Bindungsgefährdende Themen sind oft gleichzeitig lebensnahe Themen. Das ist ein Problem, es gibt aber Lösungen und Spielräume, bei denen uns Schüler*innen helfen können.

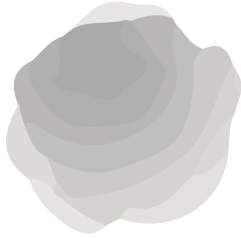


Und als wären diese thematische Diagnostik und Sensibilität allein nicht schon herausfordernd genug, so gilt es noch einen weiteren Fallstrick der thematischen Auseinandersetzung zu beachten. Zwar können wir jetzt festhalten, dass es bestimmte individuelle und auch veränderliche Themen gibt, die als bindungsgefährdend wahrgenommen werden. Bei näherer Betrachtung hat sich aber gezeigt, dass oftmals genau diese Themen sehr nah an der Lebenswelt der Teilnehmer*innen ansetzen. Das führt uns zu einem neuen Konfliktfeld zwischen Teilnehmer*innenorientierung/Lebensweltbezug einerseits, die*der für den sinnhaften Kontext in inklusiven Settings zentral ist, und Bindungsarbeit andererseits, ohne die eine inklusive Bildung nicht zu denken ist. Das thematische Fenster mit den wenigen lebensnahen, aber nicht bindungsgefährdenden Themen zu erkennen, ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe. Die gute Nachricht: Die Teilnehmer*innen können uns dabei helfen! So antworteten sie auf die Frage nach Themen, die sie interessieren und die sie als nicht unbedingt bindungsgefährdend einstufen – bei denen sie also nicht die Gefahr sehen, Freund*innen zu verlieren – wie folgt:

TN1: „Vielleicht dass es Frieden gibt oder so, ob es Probleme gibt, also ob man Unterstützung vielleicht brauchen könnte. Viele von, man sieht bei Facebook, dass die von vielen Ländern kommen, da könnte man fragen, ja, Probleme. Vielleicht man könnte sich ja auch gegenseitig unterstützen, dass jeder Frieden hat. Ich fände das auch sehr schön, wenn es keinen Streiten haben, dass auch kein Weltkrieg oder so was kommt. Dass sich jeder gegenseitig (unv.) akzeptiert, wie man ist.“ (#00:22:55-7#)



Hier wird deutlich, dass Schüler*innen sich eine Auseinandersetzung wünschen, die auf einer Makroebene mit dem Themenkomplex Frieden beschrieben werden kann. Sie machen infolgedessen aber auch gleich deutlich, dass sich diesem Thema auf einer unmittelbareren Ebene genähert werden kann, indem gefragt wird, wie man sich in einer Gemeinschaft – zum



Beispiel der Klasse – nicht streitet, sondern vielmehr nach Wegen des wertschätzenden gemeinsamen Zusammenlebens sucht.

Es braucht also diagnostische Methoden, die uns in politischen Bildungssituationen einen Hinweis darauf geben, welche kontroversen Themen am Anfang der Arbeit stehen können und welche zunächst einer intensiveren Bindungsarbeit bedürfen, um sie im sicheren Rahmen zu diskutieren. Diese Entscheidungen können nicht nach einem pauschalen Rezept getroffen werden, sondern müssen gemeinsam und aktuell mit den Teilnehmer*innen besprochen werden. Die gemeinsame Bindungsentwicklung innerhalb der Arbeit gibt dann den Weg vor für weitere und immer kritischer und lebensnaher werdende Auseinandersetzungen.

Wir konnten an dieser Stelle feststellen, dass auch die thematische Auswahl innerhalb inklusiver politischer Prozesse keine leichte ist. Eine gute Hilfestellung gibt aber das erarbeitete Prinzipienmodell. Darin werden zwei Bereiche sichtbar, die in besonderem Maße für thematische Fragen wichtig sind: Anerkennung und Bindung sowie Sinn und Bedeutung.

Besonders bei der thematischen Wahl zu Beginn von Bildungsprozessen ist es wichtig darauf zu achten, wie gut die Gruppe untereinander aber auch zu den Teamer*innen „gebunden“ ist und entlang welcher (politischer) Themen Konflikte verlaufen. Hierzu bedarf es bewusst thematischer Diagnostik.



4.3.4 Fokus 3: Materialien

Nachdem wir uns ausführlich mit dem inklusiven Potenzial von Formaten, Methoden und Inhalten beschäftigt haben, wenden wir uns im Folgenden den Bildungsmaterialien zu, die am Lernort Stadion genutzt werden. Unsere forschungsleitende Fragestellung: Wir wollen





überprüfen, ob und in welcher Weise die eingesetzten Materialien und Medien geeignet sind, die inklusive und politikdidaktisch anspruchsvolle Weiterentwicklung des Projekts zu unterstützen. Der Fokus auf Materialien und Medien mag auf den ersten Blick überraschen. Zu fragen wäre, ob diese Perspektive für die Arbeit am Lernzentrum überhaupt relevant ist. Wird in diesem Kontext tatsächlich mit Bildungsmaterialien gearbeitet? Geht es nicht viel eher um Realbegegnung? Kann man deshalb auf die ausführliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Medien nicht einfach verzichten?

Am Beispiel von Bildungsmaterialien lassen sich gleichzeitig auch die besonderen Herausforderungen der inklusiven (politischen) Bildung nachvollziehen. Schließlich sind nicht alle Arten von Materialien in gleicher Weise geeignet, inklusive Bildungsprozesse zu initiieren. Sie können sogar Ursache für Ausschluss aus Lernprozessen sein.

Mehr Aufmerksamkeit auf Materialien legen lohnt sich!



Da Materialien in ihrer Vielfalt ein zentrales Element bildnerischen Handelns darstellen und wichtige inklusive Potenziale eröffnen, ist es für inklusive Bildungsprozesse wichtig zu fragen: Wie müssen Materialien beschaffen sein, um dieses Potenzial tatsächlich zu entfalten?

Blicken wir auf die Arbeit an den Lernzentren, so fällt zunächst (und sehr positiv) auf, dass es sich um eine politische Bildungsarbeit handelt, die besonders sprach- und textentlastend ausgerichtet ist. Für die politische Bildung – für die traditionell der Zugang über Texte wichtig ist – ist das ein ausgesprochen wichtiger Befund. Schulische politische Bildung könnte in diesem Zusammenhang also viel von der Arbeit an den Lernzentren lernen. Am Lernort Stadion werden – anders als noch häufig im Geschichts- oder Politikunterricht üblich – keine langen Originalquellen, Zeitungsartikel oder Studien herangezogen, um über politische Themen zu

diskutieren. Vielmehr werden visuelle und spielerische Impulse wie Bilder, motorische Übungen oder kurze Videos genutzt, um gemeinsam über politische oder soziale Fragen in Austausch zu kommen.



Textentlastend ist gut – sprachentlastend ist besser.

Anstelle von schrift- und textbasierten Zugangswegen setzen Teamer*innen am Lernort Stadion häufig zu Beginn von Arbeitsphasen auf den verbalen Austausch. Diese schriftsprachliche Entlastung, die hier stattfindet, ist eine besondere Stärke. Sie kann aber im Rahmen von Orientierungshilfen im Bildungsprozess auch zu einem Problem werden. So werden viele Arbeitsaufträge, Tagesabläufe, Spielerklärungen etc. allein auf der mündlichen Ebene kommuniziert. Wird etwas nur ein- oder auch zweimal kurz gesagt, bleibt es nicht selten flüchtig und kann langfristig oft wenig Halt für die Bildungsteilnehmer*innen entwickeln. Festzuhalten ist auch, dass verbale Impulse zwar textentlastend sind, sie aber im Medium Sprache verbleiben. Für Menschen, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, stellen solche Impulse noch immer eine erhebliche Zugangshürde dar. Unsere Empfehlung ist daher, für häufig genutzte Spielanleitungen und Übungen professionell gestaltete visuelle Spielanleitungen (beispielsweise nach dem Vorbild von IKEA Bauanleitungen) entwickeln zu lassen. Diese könnten als laminierte Poster im Lernzentrum wiederholt verwendet werden und sind – das lässt sich am genutzten Vorbild der IKEA-Anleitungen gut nachvollziehen – für viele Menschen zugänglich und hilfreich.

Falls dieser Vorschlag nicht umgesetzt werden kann (bzw. für Spiele und Übungen, die individuell entwickelt werden und für die sich eine professionelle grafische Anleitung nicht lohnt), bietet es sich an, zumindest einige übersichtliche schriftliche Hilfen bereitzustellen. Damit meinen wir natürlich nicht, dass der Bildungsprozess doch massiv von schriftlichen Ausführungen und Abläufen unterbrochen werden soll. Vielmehr ist es aus inklusiver Sicht wünschenswert, dass in möglichst kurzer und einfacher Form Orientierungshilfen geschaffen werden, auf die individuell zurückgegriffen werden kann. Vorstellbar wäre es zum Beispiel, schriftliche Arbeitsaufträge bereitzuhalten, auf die Lernende je nach individuellem Bedarf und Fähigkeiten zurückgreifen können.



Orientierung geben – Transparenz schaffen.

Neben der anschaulichen Vermittlung von Spiel- und Übungsabläufen lohnt es sich, auch über die Visualisierung von Tagesabläufen und ganzen Projektwochen nachzudenken. Für die Jugendlichen – das wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung an verschiedenen Stellen deutlich – ist es extrem wichtig, Übersicht über die Programmstruktur und die zeitlichen Abläufe der Angebote zu haben. Sie möchten sich auf das, was kommt, einstellen. Und sie können die eigene Ungeduld besser kontrollieren, wenn sie sich immer wieder versichern können, dass ein für sie attraktiver Programmpunkt (z.B. die Begegnung mit Spieler*innen) im Programm tatsächlich fixiert ist. Schon eine einfache Flipchart-Visualisierung kann hier hilfreich sein. Auch wenn das recht simpel erscheint: Eine solche Visualisierung von Programm- oder Tagesabläufen, die idealerweise dauerhaft sichtbar im Raum platziert ist, kann

den Lernprozess verändern. Denn sie eröffnet neben ihrer orientierungsstiftenden Funktion gleichzeitig auch Mitbestimmungsmöglichkeiten, ermöglicht adaptives Handeln und vermittelt Wirksamkeitserfahrungen (Erfahrungen, dass eigenes Handeln zu einem positiven Ergebnis führt): Ist der Ablauf eines Projekttags oder einer Projektwoche für die Teilnehmer*innen transparent, haben sie die Möglichkeit zum Widerspruch oder zur Anpassung: „Können wir als nächstes nicht etwas anderes machen“ oder „wir haben uns beeilt, weil wir ja wussten, dass wir als nächstes [...]“ Eben darin besteht das zu Beginn angesprochene und oft übersehene Potenzial von Materialien.

Bei der Vorstellung des Ablaufs können Teamer*innen dann auch zeitliche Räume oder thematische Elemente aufzeigen, die variabel sind und über die gemeinsam abgestimmt werden kann. Genauso kann im Prozess selbst gemeinsam auf Verschiebungen und Anpassungsbedarfe eingegangen werden. Dabei kann anhand des Ablaufplans sichtbar gemacht werden, wo die Gruppe gerade steht und welche Veränderungen nötig bzw. möglich sind. Durch Transparenz und Flexibilität in der Programmstruktur fühlen sich die Teilnehmenden wahrgenommen und einbezogen. Entscheidungen können grundsätzlich demokratischer angelegt werden. Nicht zuletzt kann die Dokumentation dessen, was bereits gemeinsam geschafft wurde, misserfolgs-erfahrene Teilnehmende dabei unterstützen, Erfolg und Selbstwirksamkeit (die Überzeugung, Schwierigkeiten selbst bewältigen zu können) zu erleben. Dieses Erleben motiviert sie, weiterzumachen. Am Beispiel des visualisierten Ablaufplans lässt sich also zeigen: Es sind oft kleine Dinge, die dabei helfen, Bildungsprozesse inklusiver zu gestalten. Materialien und Medien spielen hier eine wichtige Rolle, da sie Transparenz, Orientierung und damit auch Sicherheit vermitteln und sich leicht auf die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen abstimmen lassen.



Materialien können viel für inklusive Bildungsprozesse leisten.



Wichtig ist auch, wie die eingesetzten Materialien beschaffen sind. Selbst bei eher simplen Dingen wie der Visualisierung eines Tages- oder Projektablaufs lohnt es sich, Mühe auf ansprechende Gestaltung zu verwenden – das haben uns die Teilnehmer*innen immer wieder sehr deutlich kommuniziert. Durchdachte Designs, (scheinbar) aufwendige und wertige Materialien – zum Beispiel Farbkopien oder farbige Namensschilder – werden sehr bewusst wahrgenommen und als Wertschätzung empfunden. Ganz einfach gesagt: Durch einen hübsch hergerichteten Raum, bewusst und zeitgemäß gestaltete Arbeitsaufträge, ansprechende und gut gestaltete Visualisierungen fühlen sich die Teilnehmenden willkommen. Sie spüren: Man hat sich extra auf uns vorbereitet, uns Aufmerksamkeit geschenkt und sich Mühe gemacht.

Mit welcher unglaublichen Sensibilität die Teilnehmer*innen solche Materialqualitäten und -vorbereitungen wahrnehmen, zeigte sich zum Beispiel bei der Durchführung der Schokoladenmethode (vgl. Kap. 4.3.2.) mit einer 5. Klasse. Das Spielfeld war in diesem Fall von den Teamer*innen mit laminierten weißen und gelben A4-Blättern vorbereitet worden. Allerdings waren bei der Vorbereitung nicht ausreichend gelbe Papierbögen aus einer Packung vorhanden gewesen, weshalb die im Spiel genutzten gelben Blätter aus zwei minimal abweichenden Farbtönen bestanden. Den Teilnehmer*innen fiel das sofort auf und sie erkundigten



sich, ob die beiden Farbnuancen für das Spiel bedeutungsvoll seien. Auf die Aussage, dass das keine Bedeutung hätte und die ersten Bögen bei der Vorbereitung lediglich ausgegangen seien, reagierten die Schüler*innen enttäuscht. Sie interpretierten bereits diese marginale Abweichung als fehlende Wertschätzung.



Gute Materialien zeigen den Teilnehmenden, dass man sich auf sie freut und mit ihnen arbeiten möchte. Weniger wertige Materialien vermitteln schnell ein Gefühl der Geringschätzung.

Diese Beobachtung mag aus der Perspektive von Bildungsverantwortlichen irritieren. „Wie kann man nur so empfindlich sein?“, könnte man denken. Oder sogar: „Die Jugendlichen überschütten uns ja auch nicht gerade mit Anerkennung, sind in dieser Hinsicht aber selbst extrem anspruchsvoll.“

Solche Gedanken sind durchaus nachvollziehbar. Wir möchten trotz allem dafür werben, das Potenzial zu erkennen. Denn die Feinheit der Wahrnehmung und die Enttäuschung aus dem Beispiel verdeutlichen, dass Materialien eine gute Möglichkeit bieten, Wertschätzung und Anerkennung auszudrücken sowie Anreize durch gute Vorbereitung sicherzustellen. Umgekehrt heißt das aber leider auch, dass eine weniger wertige Zusammenstellung von Materialien von Teilnehmer*innen am Lernort Stadion als Abwertung gelesen wird. Das wird sehr schön in folgender Interviewsequenz sichtbar:



TN1: „Haben die Zuschauer noch irgendwelche Fragen? An die Spieler oder an die Ähm. Dann bedanken wir uns.“ (#00:26:46-9#)

TN2: „Ja, warte Stopp. Ich habe noch was. Äh also der Verein XY ähm finde ich, dass ja auch für uns so auch sehr viele Sachen auch so, wie soll ich sagen? Jetzt, die haben auch sehr viel spendiert auch, wie soll ich sagen? Spendiert ähm halt. Ja, und zum Beispiel für uns Grillen gemacht zum Beispiel und alles und das war auch wirklich schön so und generell, dass wir auch da am Feld generell von XY auch gespielt haben und teilgenommen haben, finde ich, ist was Schönes, weil wir könnten ja auch irgendwo anders spielen so. Irgendwo in einer Halle oder wir einfach selbst immer noch bezahlen müssen, oder so, aber das haben wir halt nicht gemacht. Und extra zu der XY uns extra uns eingeladen, dafür dass wir auch mal spielen in diesem Feld. Das ist was Schönes! Und was man auch beim ersten Mal auch sowas im Feld spielen kennt so und das war sogar auf dem Rasen und nicht im Kunstrasen.“ (Publikum applaudiert) (#00:27:43-8#)



Wir haben es hier mit einer bemerkenswerten Gesprächssituation im Rahmen der „Talkshow-methode“ zu tun. Dies ist eine Methode, die die besonderen Räumlichkeiten der Lernorte im Kontext Fußball nutzt und bei der die Gruppe in verschiedene Teams eingeteilt wird, die die Durchführung einer Talkshow vorbereiten. So gibt es ein Team, das sich mit der Kamera-, Ton- und Lichttechnik vertraut macht. Außerdem gibt es ein Team, das die Moderator*innen und die Gäste der Talkshow stellt sowie Fragen und Inhalte vorbereitet. Ein weiteres Team

stellt das Publikum, das Fragen an die Talkshowgäste und den Raum, das sogenannte Studio, vorbereitet. Letztlich wird die Talkshow durchgeführt, aufgezeichnet, geschnitten und allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt.

Die Talkshowmethode, an deren Ende wir uns in dem O-Ton befinden, ist eigentlich schon vorbei. Trotzdem möchte ein Teilnehmer die besondere Sprechsituation nutzen, um etwas Wichtiges zu sagen: Danke! Es kommt zu einer Beschreibung des Lernangebots im Ganzen. Auffällig ist, wie häufig das Wort „schön“ verwendet wird, und das obwohl im Sprachgebrauch der Jugendlichen normalerweise andere Adjektive zum Ausdruck von Zustimmung und Vergnügen genutzt werden. Mit „schön“ markiert der Jugendliche die Wertigkeit und Attraktivität des Lernangebots und kann verschiedene Aspekte benennen, an denen er diese Wertigkeit wahrnehmen konnte. Es zeigt sich erneut, wie aufmerksam die Jugendlichen auf vorhandene oder auch nicht vorhandene Wertschätzung reagieren – zusätzlich aber auch, dass sie sich in subtilen Formen ebenfalls bemühen, ihre Wertschätzung dem Angebot gegenüber auszudrücken.

Materialien entlasten Teamer*innen.

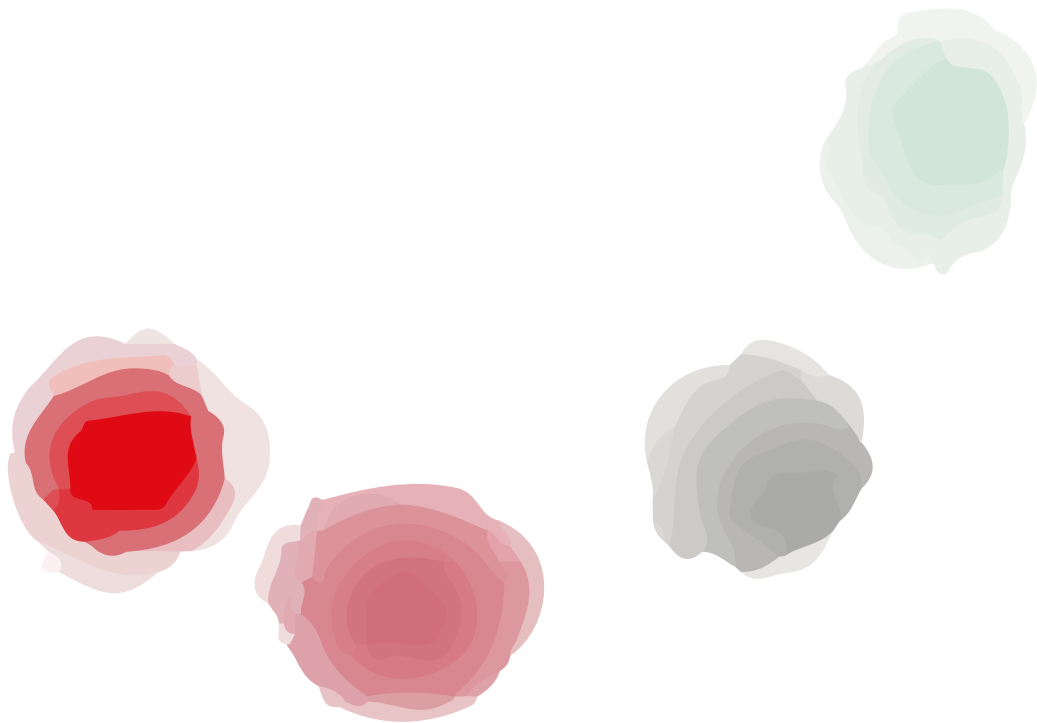


Zum Ende unserer Auseinandersetzung mit Materialien und Medien möchten wir ein letztes Argument stark machen. Materialien sind nämlich nicht nur in der Lage, inklusive Prozesse zu unterstützen, Transparenz und Zugang zu vermitteln sowie Wertschätzung und Anerkennung zu kommunizieren. Sie sind auch in der Lage, Teamer*innen in extrem komplexen Handlungssituationen zu entlasten. Das lässt sich bereits an den bisherigen Beispielen leicht nachvollziehen. So kann die Visualisierung von Spielregeln, Spielprozessen und Zeiteinheiten nicht nur Teilnehmer*innen, sondern auch Teamer*innen in der Strukturierung der Abläufe



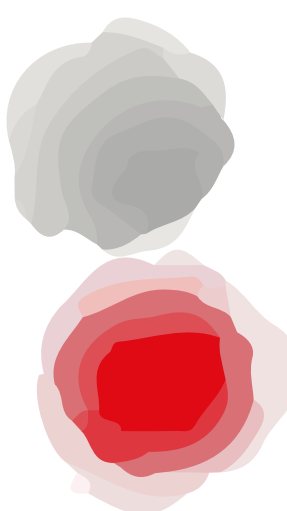
unterstützen. Auch die oft als unangenehm empfundenen Rollen – wie beispielsweise die des*der Zeitwächters*in – können mithilfe guter Materialien und Visualisierungen delegiert werden.

Neben Visualisierungen und Anspracheformen ist für uns weiteres Material zentral in Erscheinung getreten: Arbeitsmittel. Ähnlich wie wertschätzende und besondere Orte haben auch Arbeitsmittel einen bemerkenswerten Einfluss auf inklusive Bildungsprozesse. Werden innerhalb der Projektstage Arbeitsmittel wie Kameras, Aufnahmegeräte, aber auch schon offizielle Autogrammkarten zur Verfügung gestellt, zeugt dies aus Sicht der Teilnehmer*innen von Vertrauen und großer Wertschätzung ihnen gegenüber. Das besondere und als hochwertig empfundene Material, mit dem die Gruppe arbeiten darf, motiviert und schafft zusätzliche Anreize, sich mit dem Angebot auseinanderzusetzen. Dadurch kann das Angebot für Teilnehmer*innen interessant und zugänglicher werden.





4.4 INKLUSIVE POLITISCHE BILDUNG — WELCHE GELINGENSBEDINGUNGEN UND HEMMNISSE GIBT ES?



Dank der tiefen Einblicke, die uns die Mitarbeitenden im Projekt Lernort Stadion eröffnet haben, war es uns möglich, bis hierhin eine Fülle dichter Beschreibungen und Erkenntnisse zusammenzutragen. Wir hoffen, dass diese Beschreibungen auch zukünftige Mitarbeiter*innen (oder das Personal der Standorte, die wir weniger intensiv begleiten konnten) dabei unterstützen, Bildungsprozesse, die sie jeweils vor Ort planen und beobachten, unter inklusiven Gesichtspunkten neu zu betrachten. Gleichwohl müssen auch wir zugeben, dass wir von der Fülle an Beobachtungen und Perspektiven, die uns zugänglich gemacht wurden, das ein oder andere Mal überfordert waren. Damit die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung auch in der alltäglichen praktischen Arbeit umsetzbar sind, übertragen wir im folgenden Teil dieses Berichts unsere Beobachtungen in eine übersichtliche, zusammenfassende und damit stark verdichtete Form.



Ein Set zentraler Begriffe hilft, die eigene Praxis im Alltag zu reflektieren.

Wir nutzen dazu ein Modell, das wir bereits zu Beginn des Berichts (vgl. Kapitel 2.3) in groben Zügen vorgestellt haben. Während es an dieser frühen Stelle lediglich theoretisch begründet war, wollen wir im Folgenden zeigen, wie sich das Modell bezogen auf die konkrete Arbeit am Lernort Stadion weiterentwickelt hat, welche Zusammenhänge sich ergeben haben und wie es genutzt werden kann. Wir haben das Modell dazu begrifflich und strukturell immer weiter an die Arbeit der Lernzentren angepasst. In den Formatbegleitungs- und Formatentwicklungsworkshops an den Standorten Dresden und Berlin haben wir mit dem Begriffe-Set in verschiedenen Modellvariationen gearbeitet und die Erfahrung gemacht, dass es von den Mitarbeiter*innen vor Ort gerne angenommen wurde. Nach unserem Eindruck waren die Mitarbeiter*innen auch und gerade durch die Arbeit an diesem Modell und den darin enthaltenen Begriffen in der Lage, vor Ort Orientierung zu finden. Das Modell führt neue Reflexionsebenen in die Beobachtung ein. Seine Qualität liegt dabei in seiner Klarheit und Flexibilität. Klarheit, da das Modell im Wesentlichen auf vier Prinzipien aufbaut; Flexibilität, da sich mithilfe dieser vier Prinzipien vor Ort immer wieder ähnliche Fragen an ganz unterschiedliche Herausforderungen und Situationen stellen lassen.



Die Orientierung an bestimmten Fixpunkten und Rastern kann sowohl im Planungs- und (Weiter-)Entwicklungsprozess als auch bei der Durchführung von politischen Bildungsangeboten helfen, inklusives Gelingen zu ermöglichen. Entlang dieser Fixpunkte können leicht inklusive Routinen entstehen.

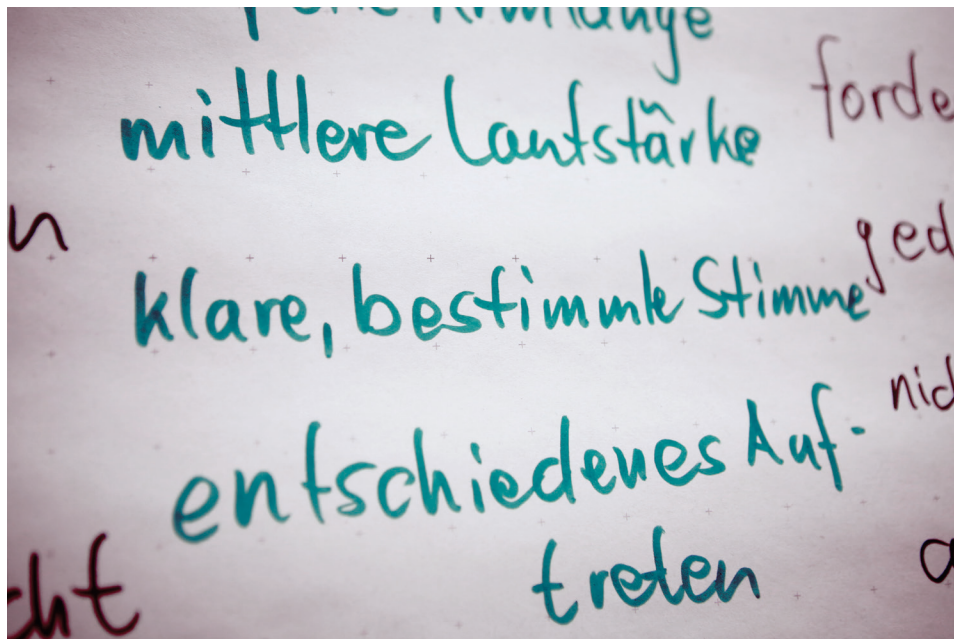
Genau diese inklusiven Routinen gaben den Teamer*innen in Berlin und Dresden Orientierung und zunehmend ein Gefühl von Sicherheit in der Auseinandersetzung mit inklusiven Herausforderungen. Nicht nur das Erkennen von Ausschluss, der diagnostische Umgang oder die bindungsfördernden Momente konnten besser selbstständig identifiziert werden.

Auch Ideen und Handlungsstrategien zur stetigen Weiterentwicklung der eigenen Arbeit fielen so viel leichter.

Genau diese Hilfestellung wollen wir auch anderen Projekten mitgeben. Wir haben uns deshalb dazu entschieden, die Zusammenfassung unserer Erkenntnisse entlang dieses Modells zu beschreiben, das wir in der Begleitung genutzt und weiterentwickelt haben. Konkret haben wir dazu ein schrittweises Vorgehen gewählt. Im Folgenden wird das aktuelle Prinzipienmodell zur inklusiven politischen Bildung aufgebaut. Dabei werden Zusammenhänge erklärt und Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel modellhaft zusammenfasst. Immer wieder haben wir die Erfahrungen aus der praktischen Anwendung des Modells mit einbezogen und es noch weiterentwickelt.

Gemeinsam mit den Standorten haben wir festgestellt, dass sich das Modell nicht nur als Evaluationsinstrument, sondern auch für diagnostische Erkenntnisse eignet. Damit wird inklusive politische Bildungspraxis entsprechend den individuellen Bedarfen möglich. Im folgenden Kapitel soll das genauer dargestellt werden.

Am Ende dieses vierten Kapitels soll auch noch über den Tellerrand des politischen Bildungsprozesses hinausgeschaut werden. Dies ist notwendig, da auch abseits der unmittelbaren Lernsituation in der Begleitung zahlreiche Gelingensbedingungen und Hemmnisse für einen inklusiven Wandlungsprozess – z.B. in Form von strukturellen Bedarfen – deutlich geworden sind.





4.4.1 Gelingensbedingungen auf einen Blick

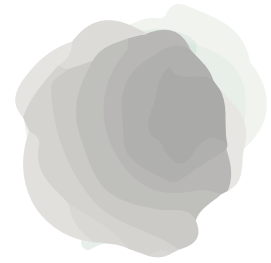
Als Gelingensbedingungen für einen inklusiven politischen Bildungsprozess haben sich mehrere miteinander verwobene Prinzipien herausgestellt.

Dazu gehören:

- **Anerkennung und Bindung:** Angstfreie und von Wertschätzung geprägte Lernräume, in denen eine positive soziale Beziehung zwischen den Teilnehmenden hergestellt oder aufrechterhalten werden kann, ermöglichen inklusive Lernprozesse.
- **Kooperation am gemeinsamen Gegenstand:** Vor allem kooperative Methoden, in denen arbeitsteilig an gemeinsamen Zielen und Produkten gearbeitet wird, fördern inklusive Lernumgebungen.
- **Sinn und Bedeutung:** Individuelle Themen und Interessen der Schüler*innen spielen für gelingende Lernprozesse eine wichtige Rolle: Sie sollten zum einen lebensweltnah sein, also der individuellen emotionalen Erfahrungswelt der Teilnehmenden entstammen, dürfen aber zugleich nicht bloßstellend, verletzend oder einschüchternd sein.
- **Austausch:** Methoden, die die Idee von Dialog und Interaktion fokussieren, fördern Teilhabe und verhindern tendenziell Ausschluss. Lange, frontale Settings und Plenumsphasen stehen Teilhabe dabei oft entgegen.
- **Diagnostik:** Aus dem Zusammenspiel der vorangegangenen Aspekte ergibt sich die Herausforderung, viel über die Teilnehmenden erfahren zu müssen, um auf ihre individuellen Bedarfe eingehen zu können. Dies gilt nicht nur für die Themen, sondern auch für die individuellen Aneignungswege und Arbeitsweisen der einzelnen Teilnehmenden. Hier wird klar: Wenn inklusive politische Bildung den individuellen Bedarfen gerecht werden will, muss sie diagnostische Fragen stellen und für die entsprechende Qualifizierung bei den Bildner*innen sorgen.
- **Inklusion als Transformationsprojekt:** Nicht nur Kompetenzen, auch die Einstellungen der Bildner*innen prägen den inklusiven Wandlungsprozess stark. Um hier ansetzen zu können, um also Kompetenzen und Einstellungen zu entwickeln, braucht es mehr Raum, Zeit und Ressourcen als bisher. Als Hemmnisse lassen sich daher vor allem strukturelle Rahmenbedingungen beschreiben, die die Nachhaltigkeit und Kontinuität des initiierten Prozesses gefährden.



4.4.2 Vier zentrale Prinzipien einer inklusiven politischen Bildung – oder Begriffe und Konzepte, die schon während des gesamten Textes immer wieder aufgetaucht sind



In diesem Bericht sind häufig Begriffe wie beziehungsfördernd oder -gefährdend, bindungsaufbauend oder auch Anerkennungskulturen, Wertschätzung, kooperatives Verhalten, sinnhafte Themen, lebensweltliche Bezüge und viele mehr aufgetaucht. Für die praktische Auseinandersetzung der Teamer*innen untereinander ist es hilfreich, sich auf bestimmte Begriffe zu einigen. Entlang dieser Begriffe können dann wichtige Fragen inklusiver Bildungsprozesse diskutiert werden. Dieses gemeinsame Verständigen auf Begriffe hat sich besonders innerhalb der Formatentwicklungsworkshops bewährt. Wenn es darum geht, Reflexionsprozesse zu initiieren und die eigene Arbeit stetig inklusiv weiterzuentwickeln, erleichtert ein Rahmen aus Prinzipien diesen Prozess.

Anerkennung und Bindung

Eine der zentralsten Beobachtungen, die wir im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung machen konnten, war die Bedeutung von Emotionen für die inklusive (politische) Bildung. Die zwei Begriffe, die besonders mit diesem Befund verbunden sind, sind Anerkennung und Bindung. Wir haben hier immer wieder von beziehungs- und bindungsfördernden oder auch -gefährdenden Momenten gesprochen. Wenn wir in diesem Bericht oder auch in der praktischen Arbeit mit den Teamer*innen Angebote reflektiert und weiterentwickelt haben, so war es für uns stets wichtig zu fragen, welche Anerkennungskulturen bestehen. Was verstehen wir darunter?

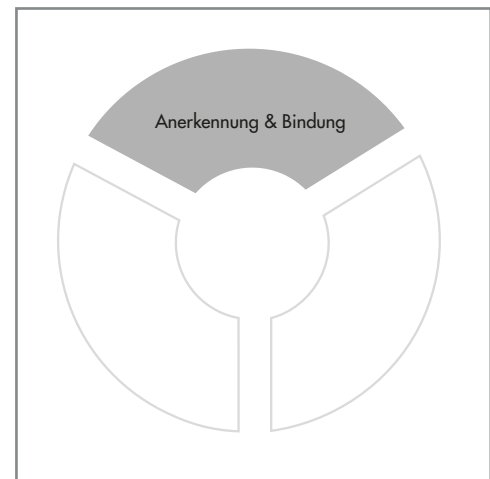


Abbildung 12: Prinzipienmodell – Anerkennung und Bindung

Man könnte vermuten, dass mit dem Begriff der Anerkennung im pädagogischen Kontext vor allem Lob gemeint ist – aber das greift hier zu kurz. Zum einen geht es nicht nur um Formen der Anerkennung, die von den Teamer*innen an die Teilnehmenden vermittelt werden, sondern auch um die Möglichkeit zur Anerkennung in der Gruppe. Zum anderen gibt es weit mehr Wege der Anerkennung als nur das Lob. Wenn wir also Anerkennung beschreiben, dann meinen wir vor allem einen wertschätzenden Umgang, bei dem die Teilnehmenden über verschiedene Wege – zum Beispiel interessante Methoden, wertiges Material oder besondere Orte – den Eindruck entwickeln können, dass sie wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Akzeptanz und Respekt in der zwischenmenschlichen Kommunikation sind dabei zentrale Elemente.

Neben dem Fixpunkt der Anerkennung ist auch Bindung ein großer Einflussfaktor für das Gelingen oder Misslingen bildnerischer Momente. Doch was steckt nun hinter diesem – ebenfalls sehr großen Begriff – der Bindung?

Hier steht vor allem der angstfreie und vertrauensvolle Raum im Mittelpunkt. Teilnehmende müssen nicht nur Vertrauen zu den Teamer*innen aufbauen, die sie oft zum ersten Mal überhaupt treffen. Sie brauchen ebenso ein gut gebundenes – das heißt angstfreies und

vertrauensvolles – Verhältnis zu ihren Mitschüler*innen. Sind die Teilnehmer*innen unsicher, wie die Anwesenden zueinander stehen, erschwert ihnen das die Teilhabe an dem Angebot. Ein Phänomen, das man durchaus auch von sich selbst kennt: Weiß man nicht, in welcher Beziehung man zu einer anderen Person steht (befindet man sich also offenbar in einer ungebundenen Situation), so ist man weniger bereit oder in der Lage einschätzen zu können, was man selbst äußern kann und wie man sich verhalten sollte. Eindrucksvoll haben wir diesen Zusammenhang besonders im Rahmen kontroverser, aktueller politischer Diskussionen beobachten können (vgl. Pressekonferenzfrage: „Was würdest du als Chef*in von Deutschland machen?“). Möchten wir mit Teilnehmenden in einen inklusiven politischen Bildungsprozess einsteigen, so braucht es demzufolge zunächst eine bindungsaufbauende Arbeit. Das ist für viele Leser*innen sicher keine Überraschung, trotzdem aber eine Herausforderung. Im Kontext der zeitlich begrenzten außerschulischen Angebote erscheint es schwer, eine umfangreiche und ausreichende Bindungsarbeit zu leisten. Doch gerade in der kurzen und ungewohnten Begegnung kann auch viel positives Potenzial liegen: Für die Teilnehmenden ist es eine Chance, sich aus im schulischen Kontext oft festgefahrenen Rollenzuschreibungen herauszubewegen und „neue Seiten“ von sich zu zeigen. Wenn dies gelingt, beschreiben auch die Lehrer*innen und Mitschüler*innen oft, dass sie bestimmte Personen aus einem ganz neuen Blickwinkel erlebt und ihr Bild über einige (Mit-)Schüler*innen noch einmal überdacht haben. Darüber hinaus gelingt dadurch eine geteilte positive Erfahrung, die die Teilnehmenden an die Teamer*innen bindet und somit einen gemeinsamen Bildungsweg ermöglicht.



Abbildung 13: Prinzipienmodell – Kooperation am gemeinsamen Gegenstand

Aneignung am gemeinsamen Gegenstand

Neben den bindungs- und beziehungsfördernden Elementen haben wir immer wieder über Formen der Zusammenarbeit, gemeinsame Erfolgserlebnisse und individuelle Aufgaben in Arbeitsprozessen gesprochen. Der Begriff, unter dem wir u.a. diese Elemente in der praktischen Arbeit gefasst haben, lautet „Aneignung am gemeinsamen Gegenstand“. Die Idee hinter diesem Begriff lässt sich besonders gut über das Zusammenspiel eines Fußballteams beschreiben und ist vielen Lernorten sicherlich sehr vertraut. Beim Fußball ist es besonders wichtig, dass der gemeinsame Sieg eines Teams dadurch erreicht wird, dass sich jede*r mit seinen*ihren Stärken in einer eigenen Rolle und mit eigener Verantwortung einbringt. Weder Einzelkämpfer*innen, die nur ihre eigenen Kompetenzen und Erfolge im Sinn haben, kommen hier zum Ziel noch Gruppen, die nicht gemeinsam und in wertschätzender Anerkennung der unterschiedlichen Rollen miteinander

interagieren. Das heißt: Für inklusive politische Bildungsangebote ist es besonders wichtig, immer wieder Settings zu schaffen, die genau dieses Erfolgskonzept guten Fußballs als Team sport verfolgen – also arbeitsteilige Rollen anbieten, ein gemeinsames Ziel und einen gemeinsamen Weg aufzeigen und dabei deutlich machen, dass nur durch eine intensive Zusammenarbeit und den Beitrag eines jeden Teilnehmenden ein Erfolg erzielt werden kann. Das heißt nicht, dass in den Lernzentren von nun an nur noch oder vor allem Fußball gespielt werden soll. Vielmehr wollen wir darauf hinaus, dass Form und Idee des kooperativen

Teamsports genutzt und auf vielfältige Methoden und Formate übertragen werden. Ein gutes Beispiel dafür wurde bereits in diesem Bericht genannt: die Talkshow-Methode.²⁸

Sinn und Bedeutung

Wir haben festgehalten, dass wir in Bildungssituationen erstens versuchen sollten, anerkennende und bindungsförderliche Kontexte zu schaffen, in denen zweitens Kooperation am gemeinsamen Gegenstand möglich wird. Daneben gibt es eine weitere wichtige Stellschraube, die es in der Konzeption, Durchführung und Reflexion von Bildungsangeboten zu bedenken gilt: die Sinn- und Bedeutungsstrukturen der Teilnehmenden.

Dahinter verbergen sich in großen Teilen viele bekannte Elemente. So geht es uns hier vor allem um die lebenswelt- und interessenorientierte Ausrichtung von Angeboten. Das sind Begriffe, die nicht nur im Zusammenhang dieses Berichts, sondern auch im weiteren Feld pädagogischer Kontexte immer wieder auftauchen und vielen Leser*innen bereits sehr vertraut sind.

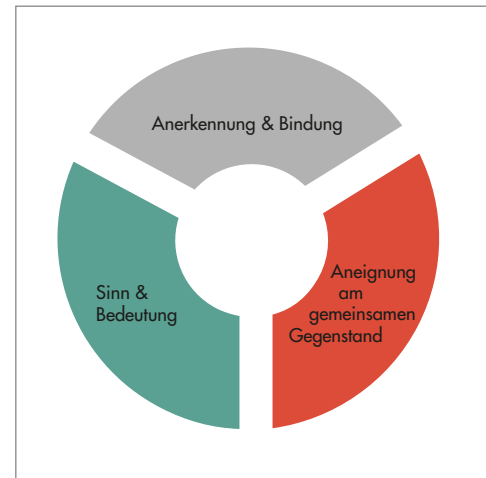


Abbildung 14: Prinzipienmodell – Sinn und Bedeutung

Innerhalb der Auseinandersetzung mit Inhalten (Kap. 4.3.3) konnte gezeigt werden, dass eine Orientierung an den Interessen der Schüler*innen bei der Themenwahl wichtig ist. Es konnte jedoch auch gezeigt werden, dass Themen, die an den Interessen und der Lebenswelt ansetzen, nicht in gleichem Maße für jede Situation und soziale Konstellation geeignet sind. Denn häufig ist ein enger Lebensweltbezug mit einer hohen persönlichen oder emotionalen Betroffenheit zum Thema verbunden. Hier gilt es, bindungssensibel nach Themen zu suchen, die sowohl lebensnah und interessant als auch emotional positiv bzw. bindungsfördernd angelegt sind. Sinn und Bedeutung will aber noch mehr als die thematische Orientierung an Schüler*innen. Gemeint ist auch, dass das gesamte Format (mit seinen Themen, Methoden, Materialien oder Ähnliches) für die Schüler*innen von Bedeutung ist. Wie gelingt das?

Schüler*innen stellen sich Fragen, die wir bei der Konzeption und Durchführung vor Augen haben müssen: „Warum soll ich hier mitmachen? Wozu dient das? Was habe ich davon? Worum geht es hier eigentlich? Gibt es etwas, was ich eigentlich lieber tun würde?“ Um diesen Fragen gerecht zu werden, bedarf es einer besonderen Offenheit und Transparenz der Abläufe, Ziele und zugrundeliegenden Ideen von Angeboten. Das heißt nicht, dass Teamer*innen fortan nun alle Einzelheiten der Planung und jede einzelne Überlegung darlegen sollen. Möchten wir aber Schüler*innen mitnehmen und ihnen zeigen, dass wir uns bei dem Programm etwas gedacht haben, hilft es, die eigenen Überlegungen transparenter zu gestalten. Das kann schon im Kleinen beginnen, indem wir Ablaufpläne visualisieren und

²⁸ Die Talkshowmethode nutzt die besonderen Räumlichkeiten der Lernorte im Kontext Fußball und teilt dabei die Gruppe in verschiedene Teams ein, die die Durchführung einer Talkshow vorbereiten. So gibt es ein Team, das sich mit der Kamera-, Ton- und Lichttechnik vertraut macht. Außerdem gibt es ein Team, das die Moderator*innen und die Gäste der Talkshow stellt sowie Fragen und Inhalte vorbereitet. Ein weiteres Team stellt das Publikum, das Fragen an die Talkshowgäste und den Raum, das sogenannte Studio, vorbereitet. Letztlich wird die Talkshow durchgeführt, aufgezeichnet, geschnitten und allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt.

deutlich machen, welche Bereiche fix sind und welche nicht. Gleichsam sollte transparent und offen mit den Erwartungen der Schüler*innen umgegangen werden. Dürfen beispielsweise Teilnehmende den Rasen im Stadion nicht betreten, so beugt eine ehrliche Erklärung nicht nur einer hohen Frustration vor, sondern führt auch dazu, dass die Teilnehmenden sich als respektierte Gegenüber wahrgenommen fühlen, denen Zusammenhänge erklärt werden. Jedem von uns ist das Gefühl vertraut, dass wir besonders in neuen und unbekannten Situationen gern wissen wollen, was auf uns zukommt und worauf wir uns einstellen können. Diese Orientierung in einer neuen Situation erfolgt auf vielen Ebenen (soziale Orientierung, räumliche Orientierung, thematische Orientierung o.ä.). Wenn wir die Möglichkeit nutzen, den Schüler*innen zu zeigen, was geplant ist, geben wir ihnen nicht nur eine wichtige Orientierungshilfe. Wir können die Teamer*innen auch entlasten. Auch häufige Nachfragen danach, was jetzt kommt und wie es wann weitergeht, müssen nicht zu vielzähligen individuellen Zeitpunkten immer wieder beantwortet werden, wenn sich die Teilnehmenden selbst eine Orientierung geben können.

Genau an diesem Punkt eröffnet sich ein weiteres sehr zentrales Element im Zusammenhang von Sinn und Bedeutung: Selbstbestimmung. Sollen Angebote nicht nur in ihrer Planung transparent gemacht werden, sondern auch aktive Mitbestimmung ermöglichen, so muss Schüler*innen die Möglichkeit zur Mitbestimmung gegeben werden. Diese kann eher gruppenbezogen stattfinden, z.B. in der Planung von Abläufen, der Entscheidung über ein gemeinsames Essen oder auch im Einbauen von Pausen. Aber auch auf der individuellen Ebene sollten Möglichkeiten geboten werden, die Selbstbestimmung fördern. So sind selbstständig wählbare Rollen in Aufgaben entlang der eigenen Interessen und Fähigkeiten genauso zentral wie die Möglichkeit, sich Gegenständen im eigenen Tempo und über die bevorzugten Wege der Aneignung (hier sind Materialien wichtig) zu nähern. Den Teilnehmenden also immer wieder die Möglichkeit zu bieten, den eigenen und auch den Gruppenprozess mitzubestimmen, ist besonders wichtig.

Neben der Selbstbestimmung ist ein weiterer Aspekt für inklusive Bildung zentral: Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit kann im Prinzip als eine Form der Anerkennung der eigenen Person verstanden werden. Das heißt: Wenn uns etwas gut gelingt, dann können wir uns darüber freuen, auf uns selbst stolz sein oder uns dafür belohnen. erinnert man sich an eine Situation, in der einem genau dieses Gefühl ermöglicht wurde, wird nachvollziehbar, dass einem solche Situationen als besonders wichtig und bedeutsam erscheinen, bergen sie doch positive Gefühle und Erfahrungen für uns. Den Teilnehmer*innen politischer Bildungsangebote geht es dabei keineswegs anders. Um Bildungssituationen als besonders bedeutsam, sinnhaft und wichtig zu empfinden, sollten die Schüler*innen aus diesen Situationen eben solche persönlichen und gruppenbezogenen Erfolgserlebnisse im weitesten Sinne ziehen können. Kurzum: Wenn Schüler*innen wahrnehmen, dass sie sich in dem Angebot weiterentwickeln können und es Möglichkeiten zur Anerkennung gibt, nach der jede*r sucht, können sie selbst wirksam werden und ein Angebot als nachhaltig interessant und wertvoll empfinden.

Wechselseitig aufeinander bezogener Austausch

All diese Elemente kommen am besten in einem wechselseitig aufeinander bezogenen Austausch bzw. Dialog zusammen. Gemeint ist hier nicht nur ein klassisches verbales Gespräch zwischen zwei Menschen, sondern ein weiter gefasster Austausch. Austausch kann dabei in ganz unterschiedlicher Form verlaufen – durch Sprache, durch Handlung, durch alles, was Individuen Interaktion mit anderen ermöglicht. Gelingen ist die Interaktion besonders dann, wenn man dabei auf eine Wellenlänge mit den Austauschpartner*innen kommt. Der Begriff, unter dem dieser Moment der gemeinsam lernenden Interaktion häufig gefasst wird, ist Resonanz (Rosa 2016). Ähnlich wie im Kontext der Anerkennung ist auch Resonanz etwas, wonach Menschen immer wieder suchen. Sie macht Auseinandersetzungsprozesse besonders wertig und nachhaltig. Resonanzmomente sind solche, in denen man – auch als Beobachter*in – das Gefühl hat, dass alles ineinandergreift, gemeinsam an einem Strang gezogen wird und in der gemeinsamen dialogischen Situation etwas Neues in der Gruppe für jeden einzelnen geschaffen wird, was alleine nicht erreicht worden wäre. Dabei sollte diese dialogische Sequenz nicht einseitig als Einbahnstraße angelegt sein. Vielmehr geht es darum, sich aufeinander einzustellen. Jede*r verändert seine „Wellenlänge“ und gemeinsam findet man eine neue Frequenz, die den Prozess befördert. Obgleich diese Überlegungen möglicherweise recht esoterisch erscheinen, so wird vielen Leser*innen doch vor Augen sein, was solche Momente sind, in denen einfach alles läuft und perfekt ineinandergreift. Der Anspruch inklusiver politischer Bildung, solche Resonanzräume zu schaffen, ist hoch und nicht einfach zu erfüllen. Im nächsten Kapitel wird daher das Zusammenwirken der einzelnen Prinzipien ausgeführt. Damit kann es gelingen, sich immer mehr an dialogische Resonanzräume heranzutasten. Und genau dieses kontinuierliche Herantasten ist es letztlich, was inklusive Prozesse ausmacht.

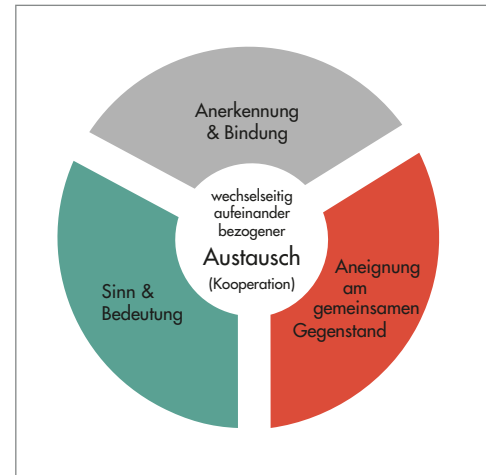


Abbildung 15: Prinzipienmodell – wechselseitig aufeinander bezogener Austausch



4.4.3 Vom komplexen Zusammenwirken der Prinzipien

Die Beobachtungen während der wissenschaftlichen Begleitung haben gezeigt, dass Formate und Methoden dann besonders gut gelingen bzw. als inklusiv beschrieben werden können, wenn an einem gemeinsamen Ziel oder einer gemeinsamen Aufgabe (Kooperation am gemeinsamen Gegenstand) und in einem wertschätzenden Klima (Anerkennung) sowie in einer sich gegenseitig respektierenden Gruppe (Bindung) kooperiert wird.



Anerkennung und Bindung: Handlungen, die beziehungs- und bindungsfördernd sind, bewusst nutzen und einbauen.

Wir haben beobachtet, dass einige Elemente andere bedingen oder kompensieren können. So kann eine gut gebundene Gruppe sich länger ohne offenkundige Probleme mit einem weniger kooperativen Gegenstand auseinandersetzen als eine Gruppe, in der beispielsweise starke Konflikte herrschen. Ein Mehr an Bindung kann also in bestimmten Situationen ein Weniger an Kooperation überbrücken. Keinerlei Hinweise ließen sich dagegen dafür finden, dass Bildungsprozesse gelingen, wenn es keine Anerkennungs- und Bindungsstrukturen innerhalb der Gruppe und zu den Teamer*innen gibt.



Wir können vieles ausgleichen, aber ohne Anerkennung und Bindung geht es nicht.

Zwischen Anerkennung und Bindung besteht dabei offenbar ein wechselseitiges Verhältnis: Ein anerkennender und wertschätzender Umgang fand sich eher in Gruppen wieder, die ein gemeinsames Gruppenverständnis und einen Zusammenhalt innerhalb der Gruppe aufwiesen (Bindung). Dieses gemeinsame Verständnis und der Zusammenhalt (Bindung) wurden wiederum gestärkt, wenn ein wertschätzendes Klima sowie eine angstfreie Lernatmosphäre bestanden (Anerkennung). Dabei gilt dies eben nicht nur unter den Teilnehmer*innen, sondern auch zwischen Teilnehmer*innen und Teamer*innen.

Stellt man nun fest, dass man mit einer Gruppe arbeitet, in der weder gegenseitige Anerkennungskulturen zu erkennen sind noch eine gute Bindung innerhalb der Gruppe herrscht, stellt uns diese Beobachtung zunächst vor ein pädagogisches Henne-Ei-Dilemma: Man kann Bindung hier also weder durch Anerkennung fördern noch andersherum. Es konnte jedoch beobachtet werden, dass Übungen, in denen ein gemeinsames Ziel oder gemeinsamer Prozess (gemeinsamer Gegenstand) Grundlage von Kooperation darstellten und dabei allen Teilnehmenden eine Teilverantwortung übertragen wurde, zu einem Zusammenrücken der Gruppe führten (Bindung). Dies wiederum begünstigt auch Anerkennungskulturen. Besonders gut wurde dies in teambildenden Übungen wie der Schokoladenfluss- oder Baumstammethode deutlich. Das heißt: Der Fokus in der Arbeit mit Gruppen, die in einer schlechten Beziehung zueinanderstehen und kaum über Möglichkeiten oder Strategien verfügen, sich gegenseitig Anerkennung zu vermitteln, liegt zunächst auf einer gewissen Vorarbeit. Sie muss darauf setzen, durch teambildende Aufgaben gemeinsam erzeugten und erlebten Erfolg zu generieren und so Bindung aufzubauen, indem Anerkennung durch und in der Gruppe sowie durch die anwesenden Teamer*innen vermittelt wird.

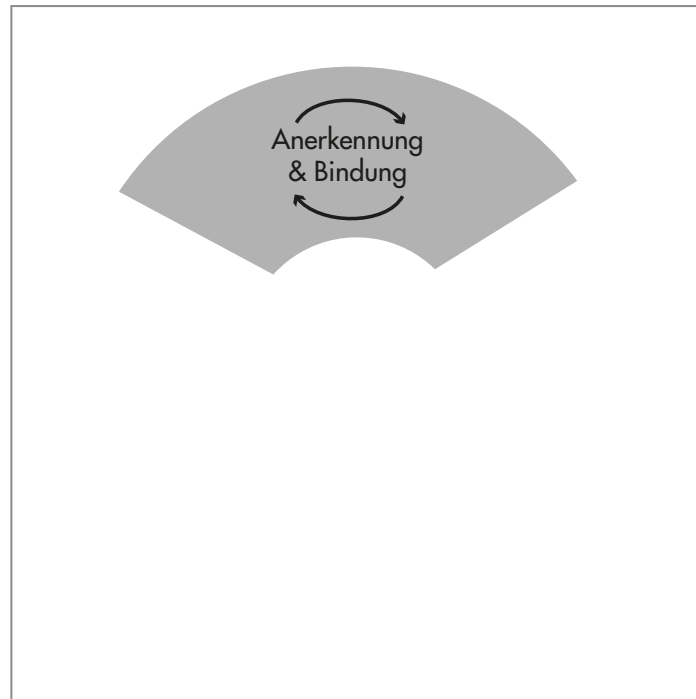


Abbildung 16: Prinzipienmodell –
Anerkennung und Bindung als Voraussetzung für Bildungsprozesse

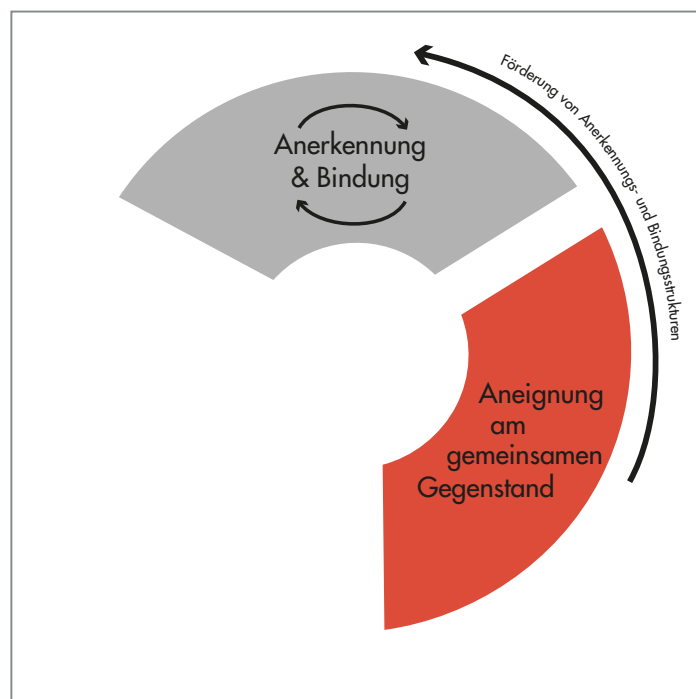


Abbildung 17: Prinzipienmodell –
wechselseitiges Verhältnis von Anerkennung und Bindung

Neben der Teilverantwortung, die bei der Aneignung am gemeinsamen Gegenstand den einzelnen Teilnehmer*innen übergeben wird, gibt es weitere Faktoren, die inklusive Lernprozesse begünstigen. So konnte bei Methoden, die auf ein gemeinsames Produkt abzielten, das in seiner Ergebnisform nicht festgelegt war – also viel Gestaltungsraum ließ – beobachtet werden, dass Teilnehmer*innen in ihrem ganz eigenen Tempo gelungene Bildungsprozesse vollziehen konnten. Hintergrund dieser gelungenen Bildungsprozesse schien zu sein, dass es bei der Herstellung dieses Produkts vieler individueller Rollen bedurfte, in denen sich die Teilnehmenden entsprechend ihres persönlichen Lerntyps (Aneignungsbedarfe) und ihrer Interessen (Sinn und Bedeutungsstrukturen) in die gemeinsame Kooperation einbringen konnten. Beispielsweise konnten bei der Talkshowmethode jene, die gern gegenständlich und praktisch arbeiteten und sich für Technik interessierten, als Kameramenschen Einsatz finden. Man spricht dabei von Individualisierung am gemeinsamen Gegenstand.

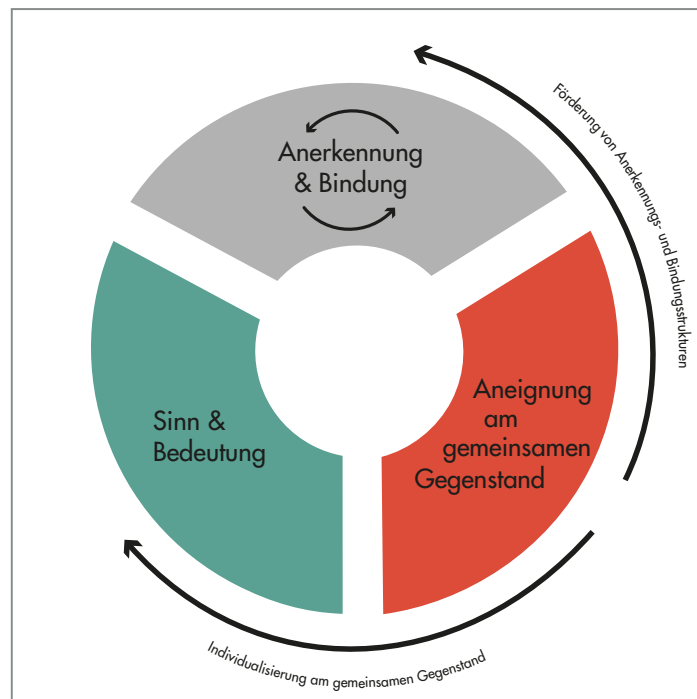


Abbildung 18: Prinzipienmodell – Sinn und Bedeutung durch die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand

Dies ermöglicht selbstbestimmtes, selbstorganisiertes und selbstwirksames Arbeiten. Positive Beispiele für eine solche Offenheit waren vor allem die „Talkshow“ (vgl. Kap. 4.3.4) und das „Fahnen malen“.²⁹

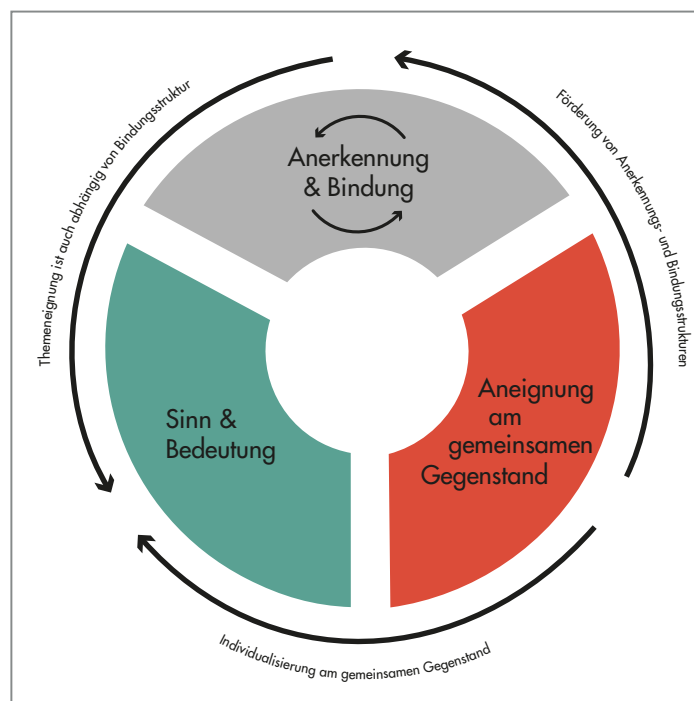


Abbildung 19: Prinzipienmodell – Bindungsabhängigkeit von Themen

In der Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen wurde etwas deutlich, das für die meisten Leser*innen nichts völlig Neues sein wird: Es ist wichtig, dass die diskutierten und behandelten Gegenstände und Inhalte anschlussfähig an die individuellen Interessen der Teilnehmenden (Sinn- und Bedeutungsstrukturen) sind. Im inklusiven Kontext politischer Bildung wurde jedoch noch ein weiterer sehr wichtiger Aspekt deutlich: So sollten Themen und Inhalte auch so gewählt werden, dass sie möglichst wenig bzw. keine Konflikthaftigkeit und beziehungsgefährdende Potenziale in sich für die Gruppe bergen (Bindungsstrukturen). Es kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass sich Mobbing als direktes Thema nicht am Beispiel von Mobbingvorfällen in der Klasse beschreiben lassen kann, ohne dass dies zu Konflikten führt. Ein anderes Beispiel hierfür wäre der Versuch, mit Schüler*innen, die sich kaum kennen, türkischer und kurdischer Abstammung sind, über Erdoğan sprechen zu wollen. Das bedeutet nicht, dass man bestimmte Themen nicht diskutieren kann, man muss jedoch vorher wissen, ob die Gruppe für sensible und persönliche Themen bereits gut genug gebunden ist oder ggf. erst noch Bindungsaufbau vorher notwendig ist. Die Klassenkonferenzmethode, aber auch der Klassenaufbau (vgl. Kap. 4.3.2) haben dies insbesondere deutlich gemacht.

²⁹ Die Methode „Fahnen malen“ zielt darauf ab, dass eine Klasse gemeinsam ein Logo kreiert, das auch geteilte Werte und positive Merkmale der Klasse symbolisiert. Dieses Logo wird dann gemeinschaftlich auf ein Transparent gemalt. Die Herausforderung in diesem Kontext besteht darin, dass die Fahne aus mehreren einzelnen Teilen zusammengebaut werden soll, die zuvor individuell in Gruppen gestaltet werden, aber am Ende trotzdem zusammenpassen sollen. Hier bedarf es guter Absprachen und Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den Gruppen in der Planung sowie der Durchführung des Malprozesses.

Zentral bei all unseren Beobachtungen war, dass gelingende Methoden auf Interaktion, Kommunikation und auf wechselseitigen Austausch der Teilnehmenden und Teamer*innen ausgelegt waren. Dadurch konnten Bindung aufgebaut, Kooperation ermöglicht und Sinn und Bedeutung individuell hergestellt werden. Wurde Austausch eingeschränkt, unterdrückt oder abgebrochen, konnte dagegen Frustration, Kompensation, Nicht-Teilhabe bzw. Ausschluss beobachtet werden. Wechselseitig aufeinander bezogener Austausch scheint daher eine zentrale Voraussetzung für inklusive Bildungsprozesse zu sein.

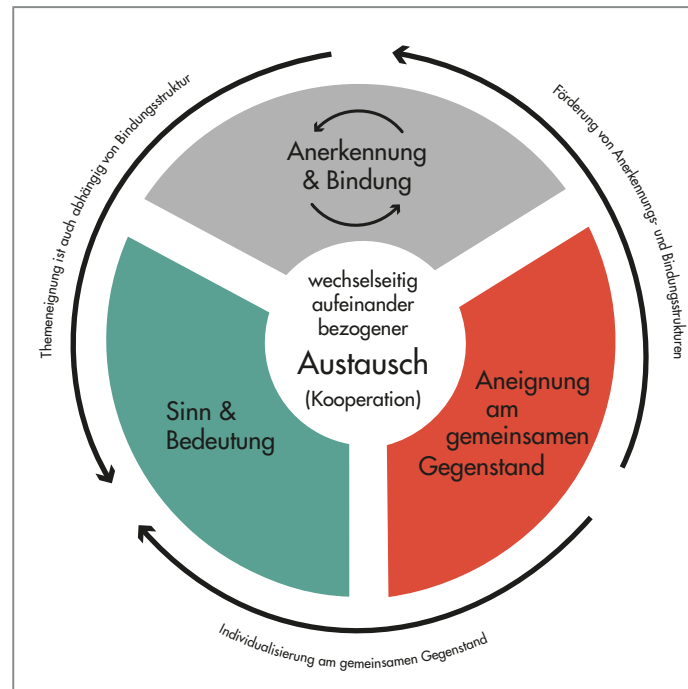


Abbildung 20: Prinzipienmodell – wechselseitiger, aufeinander bezogener Austausch

Letztlich muss darauf hingewiesen werden, dass Materialien und Orte diese Kernelemente und -prozesse sehr gut unterstützen können. Ihnen kommen Schlüsselfunktionen zu, da sie vor allem Anerkennung ausdrücken, aber auch Aneignungsbedarfen entgegenkommen sowie für Transparenz und Orientierung im Lernprozess und Ablauf von Lernsettings sorgen können.



Es kann zusammengefasst werden, dass inklusives Lernen vor allem dann gelingt, wenn

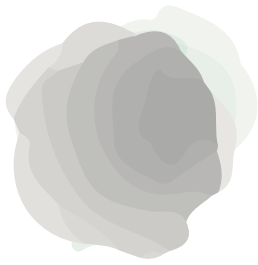
- Anerkennungskulturen und Bindungsstrukturen vorhanden sind oder aufgebaut werden,
- am gemeinsamen Gegenstand arbeitsteilig kooperiert wird,
- individuelle Bedürfnisse hinsichtlich Aneignung und Interessen berücksichtigt und dabei auch die Vorerfahrungen mit Anerkennung und sozialer Lage in der Gruppe (Bindungsstruktur) einbezogen werden,
- Themen und Inhalte nicht bindungsgefährdend sind und
- gegenseitig aufeinander bezogener Austausch (Interaktion) zentrales Element der Lernsituation ist.

Das folgende Modell ist somit nicht nur ein Zwischenergebnis der wissenschaftlichen Begleitung, sondern auch ein Instrument, mit dem Methoden analysiert und kategoriengeleitet weiterentwickelt wurden. Dazu wurden zahlreiche „Übersetzungen“ gefunden, mit denen wir uns den zentralen und häufig verdichteten Prinzipien annähern und sie praktisch fassbar machen konnten.



Abbildung 21: Prinzipienmodell komplett
(mit assoziierten Begriffen)





4.4.4 Grundzüge einer inklusiven Diagnostik

Es konnte gezeigt werden, dass Methoden/Formate, Inhalte und Materialien immer auf Basis der vorgestellten vier Prinzipien und ihrer spezifischen Abhängigkeiten hinsichtlich der Gruppe und ihrer einzelnen Mitglieder überprüft und angepasst werden müssen, um Ausschluss zu vermeiden und Teilhabe zu ermöglichen. Es ist folglich ein umfangreiches Wissen über die Schüler*innen nötig, um ihnen adäquate und damit inklusive Angebote machen zu können. Wir verstehen unter der Ermittlung dieses Wissens einen Prozess der Diagnostik.³⁰ Dabei soll es nicht darum gehen, herauszufinden, welche pathologischen „Krankheiten“ oder Unzulänglichkeiten Teilnehmende ggf. mitbringen. Vielmehr steht die Verfasstheit der Person als Ganzes im Mittelpunkt, und zwar hinsichtlich ihrer

- I. Vorerfahrungen sowie ihres Umgangs mit Anerkennung und Nicht-Anerkennung bzw. sozialer Ablehnung (Anerkennungs- und Bindungspräpositionen),
- II. Aneignungs- und Lernvorlieben (Aneignungsstrukturen) und ihrer
- III. persönlichen Interessen, thematischen Vorlieben und Motivationshaltung/Erfahrungen gegenüber bestimmten Inhalten (Sinn- und Bedeutungsstrukturen).

Diagnostisches Vorgehen ist eine zentrale Grundlage für inklusives Handeln

Was genau heißt das für die Arbeit der Teamer*innen? Im Folgenden soll genauer beschrieben werden, um welches Wissen es sich bei der Diagnostik im Detail handelt und welche Instrumente dafür zur Verfügung stehen könnten. Grundsätzlich unterscheiden wir in diesem diagnostischen Prozess drei Dimensionen, über die möglichst umfangreiches diagnostisches Wissen erlangt werden sollte:

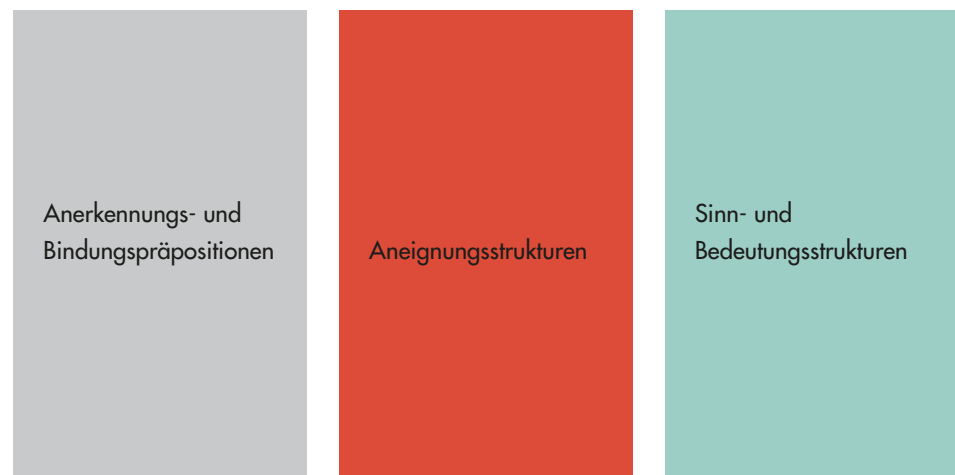


Abbildung 22: Diagnostikmodell – Dimensionen

³⁰ „Diagnostik ist [...] ein Prozess, der im Kern die Tätigkeit des Erkennens beinhaltet, die in der Folge zu einer Erkenntnis führt, vor deren Hintergrund eine Beurteilung, eine Entscheidung und ein Beschluss gefällt wird“ (Lanwer 2006, S. 8).

Doch welche konkreten Erkenntnisinteressen und Vorstellungen stehen hinter diesen Diagnostik-Bereichen? Auch hier geben uns die Beobachtungen in den Lernzentren erste Anhaltspunkte.

I. Anerkennungs- und Bindungspräpositionen (Vorerfahrungen und Vorbedingungen)

Unsere Beobachtung ist: Gruppen oder einzelne Teilnehmer*innen, die bereits aus der Schule viele Ablehnungserfahrungen mitbringen (egal ob von Lehrer*innen oder anderen Schüler*innen), reagierten auf soziale Ablehnung im Lernzentrum wesentlich intensiver als solche, die in sicher gebundenen Gruppen die Lernangebote wahrnehmen. Bei unsicher gebundenen Gruppen kam es häufiger zu Frustrationsspiralen zwischen den Teamer*innen und der Gruppe, aber auch unter den Teilnehmenden. Wird dies erkannt bzw. diagnostiziert, können von Anfang an intensive anerkennungskulturaufbauende Übungen genutzt werden (wie die Schokoladenfluss- oder Baumstammethode) und am Aufbau von Bindung gearbeitet werden.

Eine weitere Beobachtung: Schüler*innen, die offenbar bereits Außenseiter*innenpositionen in Klassen haben, wurden durch bestimmte Methoden zusätzlich beschämt. Wissen Teamer*innen um eine solche soziale Stellung innerhalb der Gruppe, können sie Situationen dieser Art vermeiden. Genauso können auch konkrete Konflikte mit passenden Methoden, wie dem oben beschriebenen „Jammerlappen“ oder einer abstrahierten Form des „Klassenaufbaus“ bearbeitet werden.

Soziale Strukturen innerhalb von Klassen lassen sich jedoch schwer auf den ersten Blick erkennen. Daher ist es hier ratsam, auch auf das Urteil der Lehrer*innen zurückzugreifen, wenngleich dabei bedacht werden muss, dass natürlich auch Lehrer*innen durch eine „gefärbte Interpretationsbrille“ auf ihre Klasse schauen und Bewertungsfehler vorkommen. Es ist wichtig, deren Bild anzureichern, stets kritisch zu reflektieren und nicht ohne Weiteres zu übernehmen. Dazu sind Übungen denkbar, in denen Probleme in der Klasse visualisiert oder angesprochen werden können. Solche Übungen sollten abstrakt und möglichst anonym ablaufen, um Beschämungen und Bindungsgefährdungen, wie sie oben beim „Klassenaufbau“ beschrieben wurden, zu vermeiden. Das heißt: Teamer*innen sollten eine Möglichkeit finden, bei diesen Übungen nicht auf einzelne Personen und bestehende Gruppierungen hinzuweisen, sondern hier nur etwas über die Bindungsstruktur zu erfahren. Erst zu einem späteren Zeitpunkt, wenn man sich einer sicheren Bindung gewiss ist oder sie ggf. gefördert hat, kann man mit der Gruppe konkrete Probleme besprechen, sie analysieren und ggf. Lösungsstrategien entwickeln. Eine tiefgreifendere und folglich auch persönlichere Auseinandersetzung bedarf also einer intensiven Bindungsvorarbeit und Erkundung der gegebenen sozialen Strukturen. Letztlich ist es auch möglich, die Betroffenen direkt zu befragen. Über einen Erwartungsbogen für jede*n könnte im Vorhinein ermittelt werden, wie der*die Einzelne sich in der Klasse fühlt und was er oder sie gern ändern würde.

II. Aneignungsstrukturen

Eine grundsätzliche Frage, die sich in pädagogischen Situationen immer wieder stellt, ist die Frage danach, wie sich Menschen Themen, Inhalten oder Gegenständen annähern und sich

mit diesen beschäftigen. Immer wieder (und so auch hier) kann beobachtet werden, dass Menschen verschiedene Aneignungsvorlieben haben. So war häufig zu beobachten, dass viele Teilnehmer*innen handlungsorientierte Methoden bevorzugten und lange Reflexionsphasen eher zu Unruhe oder Frustration führten. Dieser Beobachtung standen jedoch Themen oder methodische Sozialformen entgegen, bei denen über Stunden hinweg in frontalen Settings über abstrakte Themen gesprochen und diskutiert wurde.

Für den Erfolg der Workshops kann es also höchst sinnvoll sein, diese Aneignungsvorlieben zu kennen und sie in die Umsetzung der Lernangebote einfließen zu lassen.

Für die Diagnostizierung und die entsprechende Ausgestaltung hilft es, sich Modelle für Aneignung anzuschauen. Eines davon ist das Modell der Aneignungsebenen nach Alexei Nikolajewitsch Leontjew (Raabe 2013).

Basal-perzeptive Weltaneignung (auf Wahrnehmung beruhend)

Hierbei handelt es sich um sinnliches Wahrnehmen und Erkunden. Ein einfaches Beispiel hierfür ist das Erfühlen der Schale eines Apfels mit der Zunge. Dabei ist es möglich, unterschiedliche Oberflächenbeschaffenheiten wahrzunehmen und ein Konzept vom Apfel und seiner Schale zu entwickeln. Im Kontext politischer Bildung sind solche Aneignungsformen nur sehr selten anzutreffen. Sie sind vor allem bei simulativen Methoden zu finden, wobei sich Wahrnehmung besonders auf den emotionalen Bereich bezieht.

Konkret-gegenständliche Weltaneignung (auf Handeln beruhend)

Bei der konkret-gegenständlichen Weltaneignung handelt es sich um eine Auseinandersetzung mit der Welt durch Handlung am Gegenstand. Ein einfaches Beispiel hierfür ist der Versuch, aus Bausteinen einen Turm zu bauen und dabei erste Konzepte von Statik zu entwickeln. Im Bereich der politischen Bildung verfügen die Lernzentren über zahlreiche Methoden, die diese Aneignungsform nutzen. Die teambildenden Spiele zählen zum Beispiel dazu.

Anschauliche Weltaneignung (bildhaft und über Metaphern)

Diese Form der Aneignung geht von einer Auseinandersetzung mit der Welt durch beispielhafte/kausale/transferierende (übertragbare) Handlung aus. Ein einfaches Beispiel hierfür wären Aneignung durch Lehrfilme über Türme und wie diese in ihrer Statik halten. In der politischen Bildungsarbeit kommen z.B. Rollenspiele oder Experimente dieser Ebene entgegen. Ein Beispiel aus dem Lernzentrum sind die Reflexionsphasen von Übungen.

Abstrakt-begriffliche Weltaneignung (auf Denkprozessen beruhend)

Bei dieser Aneignungsform handelt es sich um eine Auseinandersetzung mit der Welt ohne Anschauung, sondern nur noch auf symbolischer Ebene. Ein einfaches Beispiel wäre die Erarbeitung von Gesetzen der Statik durch gesprochene oder geschriebene Sprache oder das Lesen von Bedienungsanleitungen, Rezepten, Geschichten und anderen zusammenhängenden Texten und Vorträgen. Diese Form findet sich in der politischen Bildung am häufigsten wieder. Die Lernzentren nutzen sie seltener. Dennoch finden sie sich oft in Erklärungen oder Zusammenfassungen. Auch Stadionführungen bieten oft nur diese Aneignungsform an.

Die aufgeführten Ebenen sind nicht als Kompetenzstufen zu verstehen, die man beherrscht oder nicht. Ob ein Mensch sich ihrer bedienen kann, hat zwar mit einer erlernten Fähigkeit zu tun, aber diese ist nicht global, sondern abhängig von Thema, Interesse oder auch von Anerkennungs- und Bindungspräpositionen. Nur weil jemand in der Lage ist, sich ein bestimmtes Thema über beispielsweise abstrakte begriffliche Form anzueignen, muss dies nicht seine/ihre bevorzugte Form der Aneignung sein. Letztlich treten die Ebenen selten in Reinform auf, sondern Menschen kombinieren sie.

Wie lässt sich nun diese komplexe individuelle Aneignungsstruktur eines Menschen bzw. einer ganzen Gruppe von Menschen analysieren und für die Arbeit im Lernort Stadion nutzbar machen? Auch hier bieten sich folgende Strategien an: Befragung der Lehrer*innen und der Schüler*innen im Voraus und die Entwicklung bzw. Nutzung bestimmter Übungen, um über Beobachtung etwas über die Aneignungsstruktur der Schüler*innen zu erfahren. Hier wäre beispielsweise denkbar, zu Beginn verschiedene kurze Auflockerungsspiele durchzuführen, die jeweils auf eine der vorgestellten Aneignungsebenen fokussieren. Dabei lässt sich beobachten, wie die Schüler*innen damit umgehen, bzw. können sie sogar nach ihren Vorlieben hinsichtlich dieser Spiele gefragt werden. Außerdem könnten Schüler*innen und Lehrer*innen zu ihren Vorlieben hinsichtlich Schulfächern, Methoden im Unterricht, Diskussionsfreudigkeit und Kooperationserfahrungen Auskunft geben. Man könnte sogar verschiedene den Aneignungsebenen entsprechende Materialien entwickeln, aus denen die Schüler*innen individuell auswählen könnten.

III. Sinn- und Bedeutungsstrukturen

Innerhalb des Berichts konnte nachvollzogen werden, dass Sinn- und Bedeutungsstrukturen vor allem in drei Richtungen bedeutsam sind:

- Im Hinblick auf die Interessen und motivationalen Vorerfahrungen:
Es hat sich herausgestellt, dass Jugendliche überwiegend politisch interessiert sind. Ihre Interessen sind jedoch oft stark mit den eigenen emotionalen Erfahrungen verbunden. So konnte gezeigt werden, dass Themen wie Gewalt, Diskriminierung, Mobbing, Gemeinschaft, Liebe, Beziehung und Familie für die beobachteten Gruppen interessante Themen waren. Das kann auch für andere Gruppen gelten, die in die Lernzentren kommen; die identifizierten Themen sind jedoch sicher keine universellen und repräsentativen Ergebnisse. Teamer*innen sollten daher immer wieder aktuelle Themen erheben. Auch hierfür eignet sich die Trias aus dem Einsatz einer entsprechenden Übung, aus Lehrer*innen- sowie aus Schüler*innenbefragung. Insbesondere über Erwartungsabfragen (in Fragebögen oder auch als Einstiegsmethode) lassen sich inhaltliche Vorlieben gut erheben.
- Im Hinblick auf die emotionalen Erfahrungsräume der Schüler*innen:
Es ist deutlich geworden, dass einige Themen mit bestimmten auch negativen Erfahrungen verbunden sind. Beispielsweise wurde das Thema Fußball nicht immer nur mit positiven Erfahrungen, sondern auch mit Diskriminierung und Gewalt verbunden. Andere emotionale Aspekte sind für jene Themen relevant, die potenziell bindungsgefährdend, also für die Gruppe „heikel“ sind. Auch hier ist es sinnvoll, mit Fragebögen und Lehrer*innengesprächen zu arbeiten, um sich mehr Wissen über die Gruppe anzueignen.

- Im Hinblick auf Handlungssicherheiten in der pädagogischen Situation:
Damit ist Handlungssicherheit bezüglich der zu erwartenden Abläufe (Programm), Ansprüche an Teilnehmer*innen, aber auch hinsichtlich bestimmter Umgangsformen vor Ort gemeint. Es sollte für die Gruppe möglichst transparent gemacht werden, was im Lernzentrum zu erwarten ist und was nicht. Um überhöhten Erwartungen oder auch Enttäuschungen vorzubeugen, ist die Vorabfrage der Erwartungen also höchst sinnvoll, um diese dann einordnen zu können und zu Beginn der Projektstage deutlich zu machen, was davon erfüllt werden kann und was nicht.



Für inklusive politische Bildung müssen zentrale diagnostische Fragen geklärt werden.

Aus diesen drei Bereichen ergeben sich Fragen, mithilfe derer pädagogisches Handeln entsprechend angepasst werden sollte, um inklusive Lernprozesse initiieren zu können.



Anerkennungs- und Bindungspräpositionen:	Aneignungsstrukturen:	Sinn- und Bedeutungsstrukturen:
· Wie gehen die Teilnehmer*innen mit Anerkennung oder Ablehnung um? · Welche Selbstbilder liegen vor? · Wie stark gebunden ist die Gruppe? · Gibt es Außenseiter*innen bzw. starke Konflikte in der Gruppe? · Wie gut können die Teilnehmer*innen sich selbst regulieren? · Was sind bindungsgefährdende bzw. sensible Themen?	· Welche Vorlieben bestehen bei der Auseinandersetzung und Verinnerlichung von Lernprozessen? (wahrnehmend, gegenständlich/handelnd, bildlich/modellhaft, abstrakt) · Welches Sprachniveau wird am sichersten genutzt? · Wie wird mit Texten umgegangen?	· Welche Erwartungen bestehen hinsichtlich Ablauf, Themen und Umgang? · Welche Themen interessieren die Schüler*innen? · Welche Themen haben eine hohe emotionale Bedeutung? Welche sind davon sensibel? · Bei welchen Themen fühlen sich die Teilnehmenden sicher?

Abbildung 23: Diagnostikbereiche – Fragen, die geklärt werden sollten

An dieser Stelle noch einmal der Hinweis: Es ist wichtig, auf die Verschränkung der drei Bereiche zu achten. So müssen die Ergebnisse der diagnostizierten Bindungsstrukturen (Spalte 1) gemeinsam mit den Sinn- und Bedeutungsstrukturen (Spalte 3) betrachtet werden. Schließlich wurde aufgezeigt, dass nicht alle Teilnehmer*innen über alle Themen, die für sie emotionale Bedeutung haben, reden können, ohne dass der entsprechende Raum mit der entsprechenden Sensibilität und der entsprechenden sicheren Bindung hergestellt ist. Es besteht häufig ein Feld von Themen, das zwar der Lebenswelt der Schüler*innen entspringt und für das auch Interesse besteht, über das sie aber nicht ohne Weiteres zu sprechen bereit sind. Beispiele hierfür waren eigene Mobbing Erfahrungen oder sensible politische Themen wie die Position zur Türkei-Politik in einer kulturell heterogenen Gruppe.

Themen, die zunächst bindungsgefährdend sind, sollten nicht zu Beginn direkt angesprochen werden. Baut man aber Bindung auf, indem man beispielsweise an Themen arbeitet, die zunächst ungefährlicher sind (z.B. wie oben herausgearbeitet „Gemeinschaft“, „Familie“ oder „Frieden“) oder behandelt man diese sensiblen Themen zunächst abstrakt und nicht auf einer persönlichen Ebene (wie bei der Methode Jammerlappen) kann der Kreis von potenziell behandelbaren Themen immer weiter ausgeweitet werden.

Nicht alle Themen – auch nicht die mit besonderer Nähe zu den Teilnehmenden und großem Interesse – sind gleichermaßen geeignet, politische Bildungsarbeit gelingend zu initiieren. Diagnostische Perspektiven und der Einstieg über bindungsförderliche, weniger konfliktbehaftete oder emotional negativ besetzte Themen können einen Raum politischer Bildung schaffen, der sich immer weiteren, immer kontroverseren Themen annimmt.



Aus dieser Erkenntnis heraus ergibt sich auch eine gewisse zeitliche Abhängigkeit beim Ablauf von Angeboten und Projekten. Es erfordert

- zunächst diagnostisches Wissen, um
- dann entscheiden zu können, inwiefern eine Bindungsstärkung nötig ist, um
- schließlich konkrete politische Probleme bearbeiten zu können.

In Kapitel 4.4 werden im Modulmodell diese Abhängigkeit und ihre praktische Umsetzung ausführlicher dargestellt.

Bis hierhin ist geklärt worden, welche intendierten, also geplanten und gerichteten Möglichkeiten es gibt, diagnostisch zu arbeiten. Neben dieser gerichteten Diagnostik gibt es jedoch weitere Zeitpunkte, an denen diagnostisches Vorgehen von Nöten scheint. Zum einen kann man schon aus Zeit und Ressourcengründen nie alles über alle Schüler*innen herausfinden, zum anderen entwickeln sich in der Praxis Dynamiken und neue Bedarfe, die sich nicht vorweg planen lassen. Es bedarf also zusätzlich einer situativen Diagnostik. Das heißt einer Möglichkeit, in konkreten Bildungssituationen Ausschluss wahrzunehmen und entsprechend reagieren zu können.

Es ist vor allem wichtig, dass die Bildner*innen (im Sinne der oben beschriebenen Sensibilisierung) Reaktionen auf Ausschluss als solche identifizieren können und sie nicht als Störungen bzw. persönliche Angriffe wahrnehmen.



Störendes, scheinbar unpassendes Verhalten der Teilnehmenden neu wahrzunehmen, ist keineswegs einfach, da die meisten Menschen aus pädagogischen Kontexten gelernt haben, genau dieses Kompensationsverhalten als Störung wahrzunehmen und zu reglementieren. Wir wollen in einem ersten Schritt den Blick für dieses Kompensationsverhalten schärfen und führen im Folgenden Reaktionsmuster auf, mit denen Menschen auf Isolation je nach Intensität und zeitlicher Länge reagieren. Solches Verhalten weist darauf hin, dass Menschen auf irgendeine Art von Dialog und damit von Teilhabe ausgeschlossen sind.

Die Muster aus den beiden letzten Spalten tendieren zu pathologischen Problemen, die auf eine längere Isolation zurückzuführen sind, welche in der Regel nicht durch die Teamer*innen der Lernzentren während der Projektstage aufgelöst werden können.

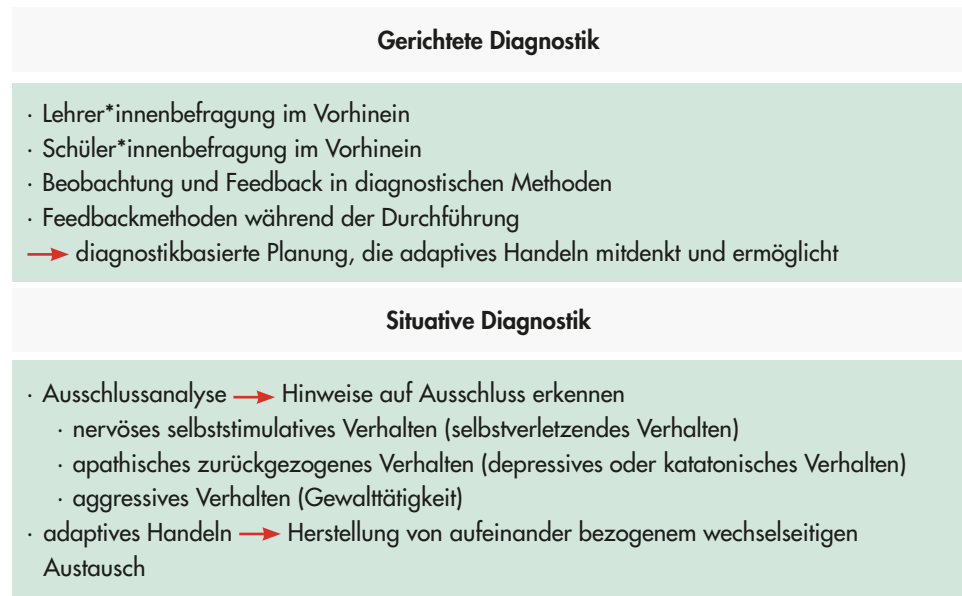


Abbildung 24: Gerichtete und situative Diagnostik

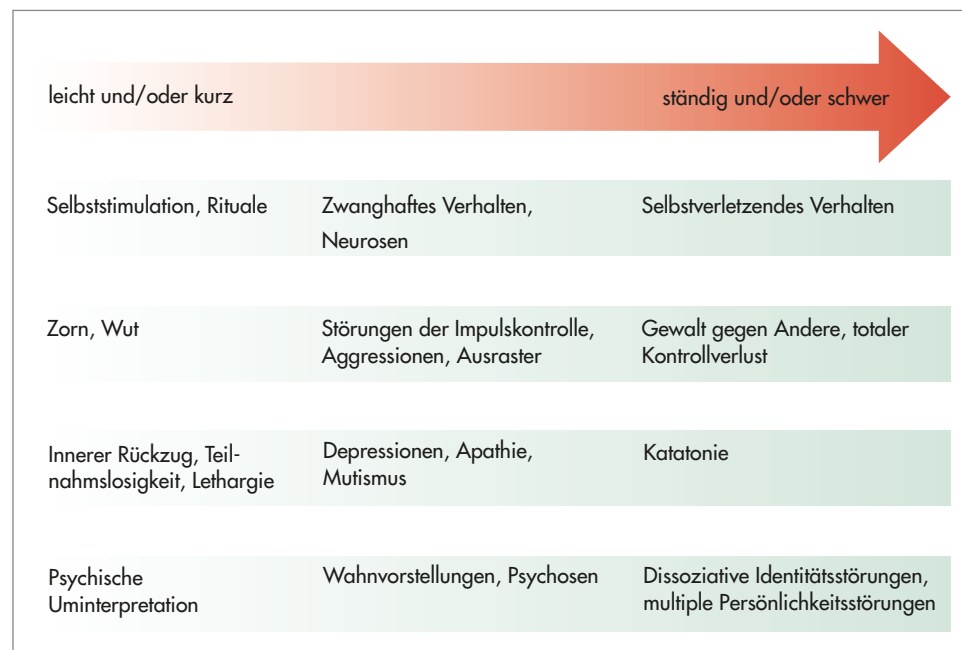


Abbildung 25: Vier verschiedene Formen und drei Grade, wie Menschen auf Ausschluss reagieren – Kompensation von Isolation und graduelle Anpassung (Darstellung in Anlehnung an Steffens 2017)

Typischerweise konnten jedoch während der begleiteten Projektstage vor allem Kompensationsmuster aus der ersten Spalte beobachtet werden. Vor allem nervöses Verhalten wie Kippen, Klicken, Zappeln, aber auch Aggression oder Rückzug in Form von Verweigerung oder Lethargie haben sich in isolierenden Momenten gezeigt. Diese Verhaltensmuster werden in der Regel als Störung und weniger als Kompensation gedeutet. Werden solche Verhaltensmuster in pädagogischen Kontexten wahrgenommen, sollten diese allerdings besser im Sinne einer situativen Diagnostik analysiert werden: Mögliche Gründe für Ausschluss müssen reflektiert werden, um anschließend entsprechend adaptiv konzeptionell, methodisch und ggf. im direkten Kontakt reagieren zu können.

Nehmen Teamer*innen Kompensationshandlungen wahr (siehe Abbildung 25), müssen sie also eine Analyse der Situation vornehmen. Eine solche Analyse stellt eine große Herausforderung dar, da sie für die Bildner*innen eine Zusatzaufgabe ist: Neben allen anderen Prozessen, die während Bildungsprozessen ablaufen, sollen sie nun auch noch Kompensationsverhalten wahrnehmen, interpretieren und in wenigen Augenblicken darüber entscheiden, welche die richtige darauf angepasste Handlung ist. Daher bietet sich an, als Teamer*innen verschiedene Rollen einzunehmen. Wird im Zweierteam agiert, könnte eine Rolle eher eine beobachtende sein, die zweite Person könnte die Übungsleitung übernehmen.

Neben der Herausforderung, möglichst gut zu analysieren und zu interpretieren, müssen Bildner*innen in der Lage sein, sich möglichst viele verschiedene Fortsetzungsmöglichkeiten für die jeweilige Methode oder Situation vorstellen zu können. Diese Kompetenz, sich an einem Gegenstand oder für eine Situation zahlreiche Varianten überlegen zu können und damit elastisch zu denken, wird auch Divergent Thinking genannt (Land/Bath 1992). Bildungsprozesse in einer solchen Flexibilität und Offenheit zu gestalten, steht aber häufig den Lernerfahrungen der Bildner*innen entgegen. Bildungsvorstellungen sind traditionell von einer Zentrierung auf Inhalte, von starren Abläufen, klaren Etappen und standardisierter Überprüfung geprägt. Die Lernzentren haben sich von dieser Vorstellung in ihrer non-formalen (außerhalb des formalen Lehrplans zur persönlichen und sozialen Bildung) Struktur bereits gelöst. Dennoch sind immer wieder Ambiguitätsprozesse (Umgang mit Mehrdeutigkeit und Widersprüchen) hinsichtlich der Wirksamkeit der eigenen Arbeit bei den Bildner*innen zu beobachten (siehe Kapitel 5.1):

„Wie wirksam ist mein Angebot, wenn ich Verlauf und Ausgang nicht konsequent planen kann? Inwiefern muss ich mein ursprüngliches Ziel im Prozess aufgeben?“ Eben diese Fragen und die Erkenntnis, dass man sich im Kontext von Divergent Thinking teilweise von den eigenen Inhalts-, Ablauf-, Zielvorstellungen und -routinen lösen muss, erzeugen häufig Unsicherheit.

Die Herausforderung ist also groß – trotzdem hat die Begleitung gezeigt, dass ein adaptives Vorgehen häufig bereits unterbewusst abläuft. Im Sinne eines inklusiven Prozesses müssen diese Diagnostiken nun noch von dieser unbewussten in die Bewusstseinssebene gehoben, reflektiert und durch Evaluation in den Planungsprozess künftiger politischer Lernangebote integriert werden. Daraus ergibt sich das folgende Schaubild für einen diagnostisch geleiteten Planungs- und Handlungsprozess politischer Bildungsangebote:

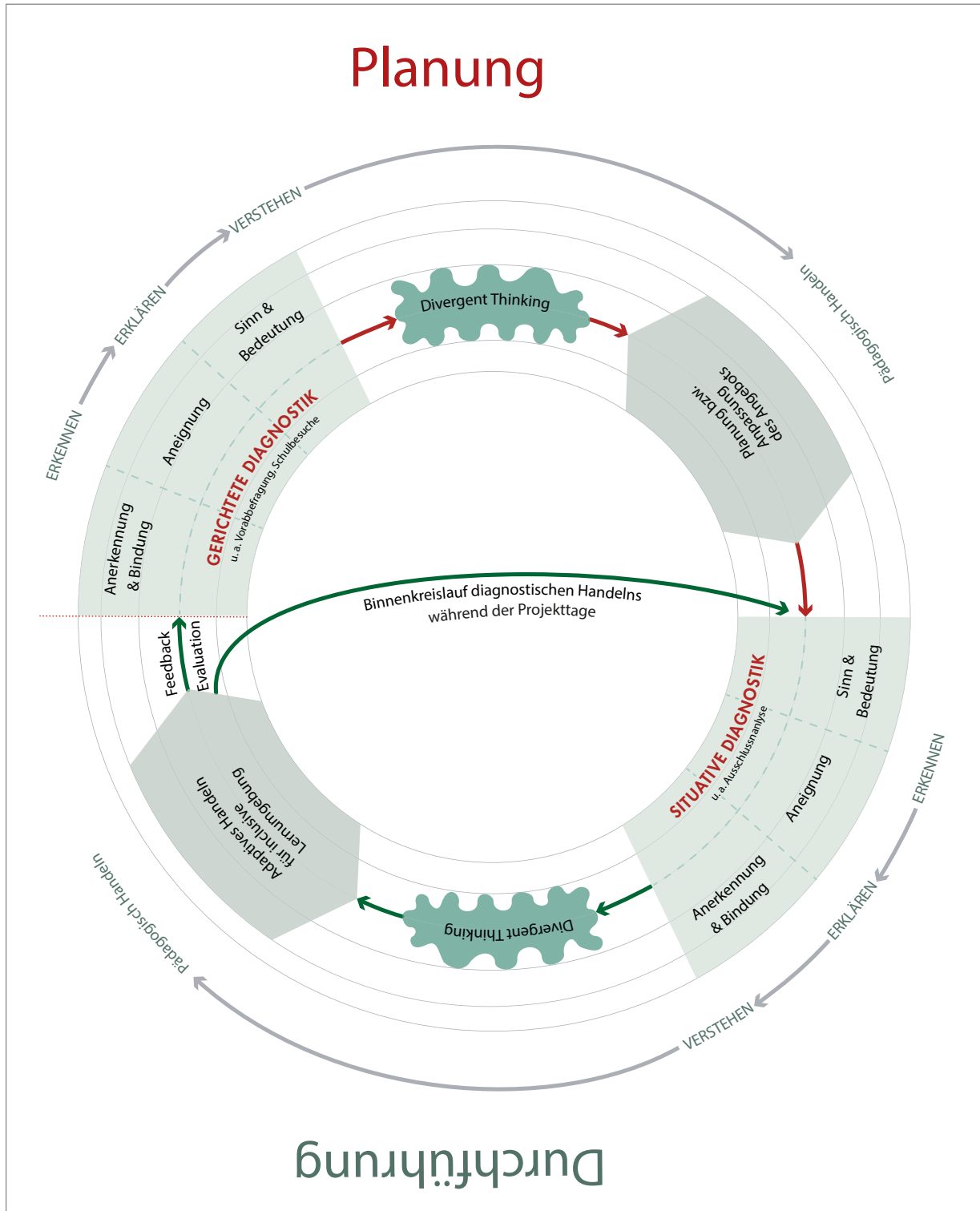


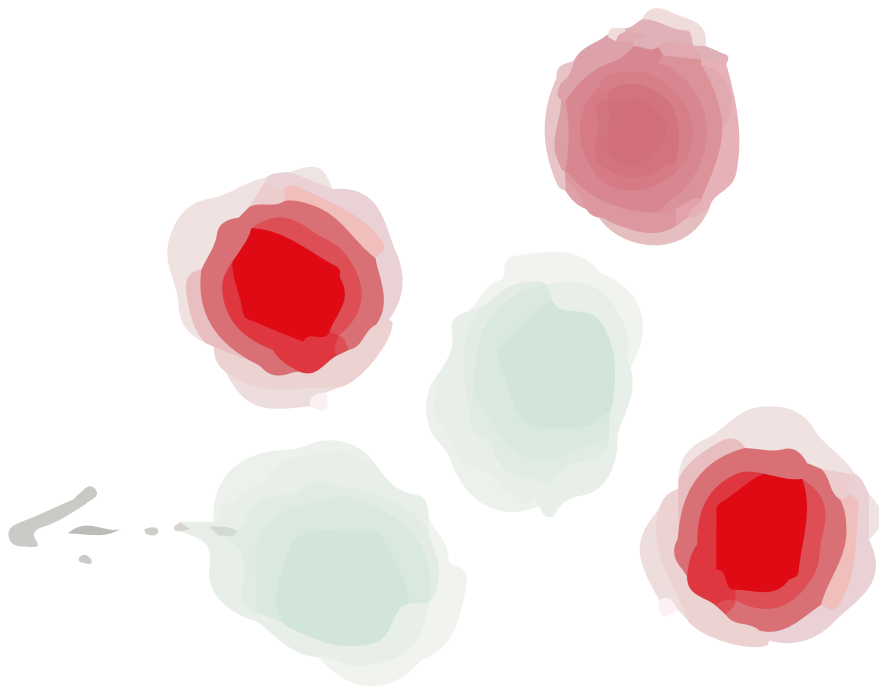
Abbildung 26: Diagnostikmodell

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein gerichtetes und situatives diagnostisches Vorgehen für das Gelingen von inklusiven politischen Bildungsprozessen elementar ist. Damit ist auch klar:

- Der bewusste mehrdimensionale diagnostische Prozess,
- die damit verbundenen Kompetenzen seitens der Bildner*innen, aber auch
- die Rahmenbedingungen, die ein solches Vorgehen ermöglichen, erlangen damit einen höheren Stellenwert, als ihnen bisher zugesprochen wird.



Im Folgenden soll es daher auch um eine genauere Ausführung eben dieser elementaren Kompetenzen und Rahmenbedingungen gehen.



4.4.5 Inklusion als Transformationsprojekt

Bis hierher wurde aufgezeigt, dass im Kontext von Inklusion vor allem Bedürfnisse nach pädagogischen Handlungskonzepten, Methoden, Materialien und Inhalten formuliert werden. Wenngleich diese Bedürfnisse wichtig und richtig erscheinen, führen sie häufig zu einer Verengung und der Vorstellung, dass allein durch die Umstellung der Methodik oder der Zusammensetzung der Lerngruppen inklusive Bildungsprozesse ermöglicht werden können. Eine fehlende bzw. verengte transformelle Sichtweise auf den inklusiven Gesamtprozess kann dann aber Grund des Scheiterns werden (Booth 2012).



Inklusion heißt nicht nur, Bildungsprozesse zu verändern.

Transformation hebt dabei nicht nur auf die Ebene des Prozesses, also der eigentlichen Bildungssituation ab, sondern auch auf strukturelle Rahmenbedingungen und subjektbezogene, also einstellungsbasierte Entwicklungen (Jugel 2015).

Dass die Einstellungen von Akteur*innen für inklusive Bildungsprozesse relevant sind, wurde schon mehrfach nachgewiesen (u.a. Booth/Ainscow 2016, Langner 2015, Schache 2012). Vor allem Autor*innen der kritischen politischen Bildung fordern schon länger eine Sensibilisierung des Fachdiskurses sowie der politischen Bildner*innen und der Teilnehmer*innen. Im Zentrum steht dabei die Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die auf Demokratisierung, den Abbau von Unterdrückung, Ungleichheit und auf die Überwindung von Ausgrenzung abzielt (Lösch/Thimmel 2010).



Auch eine Veränderung auf Subjektebene ist notwendig.

In der Praxis ergeben sich daraus zwei wesentliche Anforderungen an die Veränderungen für handelnde Akteur*innen.

1. Selbstreflexion und Selbstanspruch: Zum einen scheint es notwendig, intrasubjektive (in Bezug auf Prozesse innerhalb einer Person) Prozesse zu initiieren. Das heißt, dass Akteur*innen sich mit Ausschluss, seinen Folgen und seiner Überwindung sowie der eigenen Rolle im Kontext von Ausschlussprozessen auseinandersetzen müssen.

2. Selbstreflexion und Selbstbestimmung: Zum anderen sollten darüber eine ausschlusssensible Perspektive sowie ein eigenes Inklusionsverständnis entwickelt werden (Jugel/Hölzel 2017a und b).

Beide Anforderungen konnten im Begleitungsprozess der Lernzentren, vor allem in den Sensibilisierungsphasen, erfüllt werden. Es hat sich gezeigt, dass die Motivation und der Anspruch einer inklusiven Weiterentwicklung der Angebote der Lernzentren zentrale Voraussetzung waren, sich auf einen Prozess der Veränderung einzulassen.

Daneben wurde deutlich, dass vor allem spezifische Kompetenzen auf Seiten der Bildner*innen notwendig sind, um den Prozess nicht nur umsetzen zu wollen, sondern auch zu können. Dazu gehört die bereits angesprochene Fähigkeit, Bildungsprozesse, insbesondere Methoden, flexibel und vielfältig denken zu können. Ebenfalls wurde in der Auswertung der Daten deutlich, dass vor allem Moderationsfähigkeiten in bindungsgefährdenden Situationen unbedingt notwendig sind. Teilweise besteht auch Unsicherheit im konkreten Umgang hinsichtlich einiger selbst konstituierter (konstruiert und gesetzt) Zielgruppen. So wird immer wieder der Bedarf nach Fortbildung hinsichtlich interkultureller Settings oder auch im Umgang mit bestimmten Behinderungen geäußert. Gerade im Kontext des Themas Fußball zeigte sich letztlich auch, dass ein gendersensibler Umgang nicht immer konsequent gelingt und dass für eine inklusive Weiterentwicklung tendenziell mehr Raum benötigt wird.



Für alle bisherigen Gelingensbedingungen kann an dieser Stelle festgehalten werden: Die strukturellen Rahmenbedingungen sind für die Umsetzung essentiell. So können die eben aufgezählten Fähigkeiten nur erworben werden, wenn entsprechende Qualifizierungsangebote bereitgestellt werden und die zeitlichen Ressourcen für Evaluations-, Reflexions- und Weiterentwicklungsphasen vorhanden sind.

Es bedarf grundsätzlich auch struktureller Wandlungsprozesse.



Im Laufe der Begleitung wurde immer wieder deutlich, wie wertvoll die Bildner*innen die Zeit wahrnehmen, in denen sie sich gemeinsam über ihre Angebote austauschen, sie an konkreten Daten reflektieren und weiterentwickeln konnten.

Dass Vor- und Nachbereitungszeiten häufig nicht Teil von Förderungen bzw. der Finanzierung der Lernzentren sind, dies also ehrenamtlich in der Freizeit geschehen muss, und dass eine Datengrundlage, wie sie durch die wissenschaftliche Begleitung bereitgestellt werden konnte, personell auch in vereinfachter Form nicht durch Ressourcen der Lernzentren unterstützt werden kann, steht einer kontinuierlichen Weiterentwicklung im Sinne eines inklusiven Transformationsprozesses als Hemmnis im Wege.

Zu wenig Zeit – abseits der Durchführung von Lernangeboten – für Reflexionen und Weiterentwicklungen erschwert inklusives Voranschreiten deutlich.



Ein weiteres Hemmnis ist die fehlende personelle Kontinuität. Zeitlich begrenzte Projekte, Honorar- und Teilzeilverträge sowie eine Kumulierung (Anhäufung) von pädagogischen, organisatorischen und Koordinationsaufgaben scheinen zu einer häufig wechselnden Personalstruktur innerhalb der Lernzentren zu führen. Dies erschwert eine Kontinuität und Nachhaltigkeit des gesamten inklusiven Transformationsprozesses nicht unwesentlich. Die folgende Aussage ist dabei nur exemplarisch für zahlreiche Äußerungen, die im Rahmen der Begleitung dokumentiert werden konnten:



„Und was ich aber nicht mehr sein möchte, was so, gerade so momentan ich gefühlt bin, ist so die Feuerwehrfrau, also dort überall wo es brennt, springe ich halt ein. Ähm, wo ich halt gebraucht werde, weil man so für das Eigentliche wenig Zeit hat, mal konzeptionell nachzudenken oder so. R1 hat uns vorgeworfen, dass wir zu wenig visionär waren bei der Klausurtagung, kann ich alles verstehen, aber es bleibt halt einfach gerade nicht so die Zeit wirklich visionär zu sein, weil es überall halt brennt. Wenn R2 nicht da ist, übernehme ich halt noch das Angebot F und dann noch die Workshops. Und jetzt auch, wenn R1 nicht da ist, bin ich auch für die Workshops da und dann noch die ‚F2‘-Gruppe und dann soll ich noch visionär sein, also man ist irgendwie so ein bisschen hin- und hergerissen und ich gehe nur 32 Stunden arbeiten. Ich weiß nicht, wie ich das [...] Ich bin auch unzufrieden damit, aber ich kann es halt irgendwie nicht leisten, so.“ (SWSD_R3)

Es bedarf also nicht nur entsprechender Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, sondern auch einer Sensibilisierung von Förder*innen für die Notwendigkeit möglichst stabiler und langfristiger Finanzierung sowie ausreichender Ressourcen für Team-, Vor- und Nachbereitungszeiten.

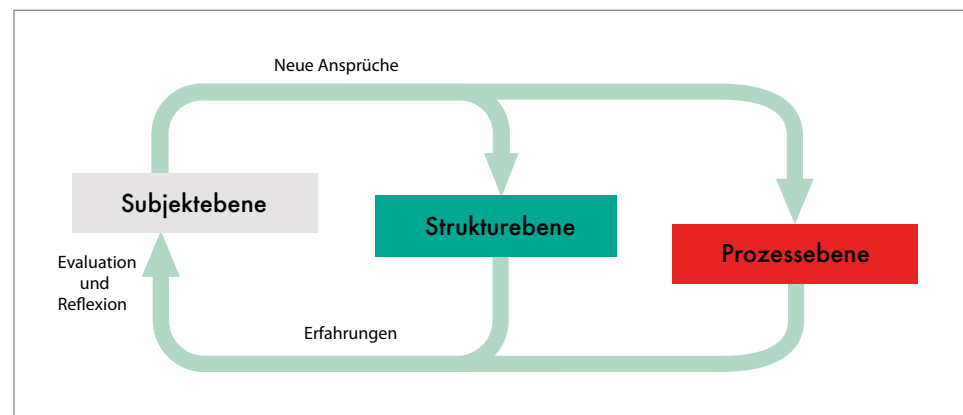


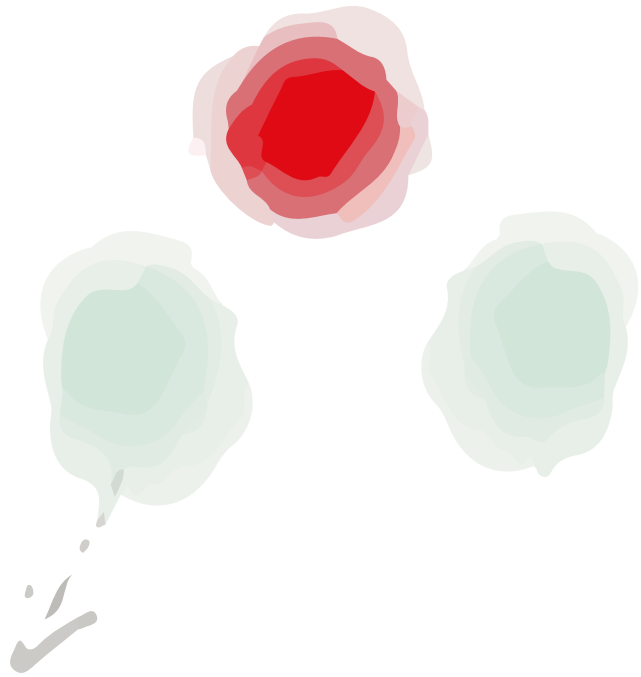
Abbildung 27: Ebenen eines inklusiven Transformationsprozesses



Es wurde deutlich, dass

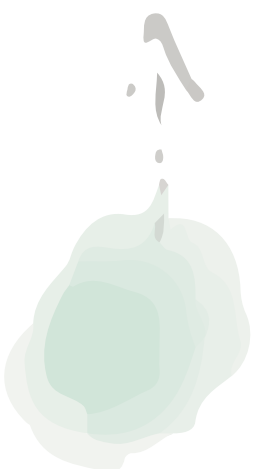
- ein inklusiver Transformationsprozess auf der Ebene der handelnden Subjekte, der strukturellen Rahmenbedingungen und der politischen Bildungsprozesse verläuft,
- diese Ebenen stark miteinander verwoben sind und
- sich in dieser Abhängigkeit eine gemeinsame Weiterentwicklung nur spiralförmig vollziehen kann.

Gleichwohl zeigt sich, dass der gesamte Transformationsprozess von einer inklusionsgünstigen Einstellung und den Kompetenzen der Subjekte abhängig ist, diese aber wiederum stark durch die strukturellen Rahmenbedingungen und die entsprechende inklusive Weiterentwicklung der politischen Bildungsprozesse beeinflusst werden.









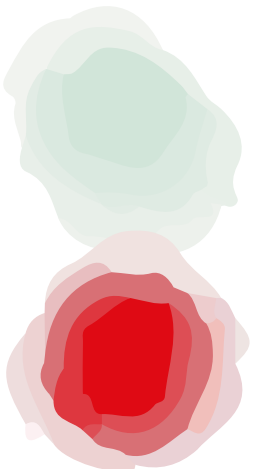
5. UNSERE ERGEBNISSE AUF DEN PUNKT GEBRACHT — WIE KANN SICH LERNORT STADION WEITERENTWICKELN?

Im folgenden Kapitel liefern wir eine konzentrierte Übersicht von Konsequenzen, die sich aus unserer Perspektive für das Projekt Lernort Stadion ergeben. Diese Konsequenzen haben wir auf Grundlage der Beobachtungen entwickelt, die wir im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts machen konnten – sie setzen an den identifizierten Stärken des Projekts an, helfen aber auch, sichtbar gewordene Herausforderungen besser als bisher zu meistern. Weitere Konsequenzen ergeben sich aus den in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Modellen für eine inklusive politische Bildung.

5.1 ZUR METHODISCHEN PROFILIERUNG DER PROJEKTANGEBOTE

In Kapitel 4.3.2 haben wir uns ausführlich mit verschiedenen methodischen Formaten des Projekts Lernort Stadion beschäftigt und können Folgendes festhalten:



- Methoden gelingen dann, wenn sie niedrigschwellig sind. Das heißt, wenn sie auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst sind bzw. wenn Teilnehmende durch verschiedenste Angebote, Materialien und Themen sich selbst die für sie passenden Wege suchen können.
 - Als Grundbedingung für das Gelingen von Methoden wurde ein positives Klima in der Lerngruppe deutlich. Sollten Konflikte innerhalb der Gruppe oder zwischen ihr und den Teamer*innen bestehen, müssen zunächst Bindung und Vertrauen zwischen allen Beteiligten geschaffen werden, um überhaupt das Fundament für Lernprozesse herzustellen. Das kann auch bedeuten, dass auf konkurrierende Settings zunächst verzichtet wird und eher kooperative und teambildende Methoden an den Anfang gestellt werden müssen.
 - Zudem ist der adaptive Umgang mit den vorhandenen Methoden in der Situation selbst zentrales Moment inklusiver politischer Bildung: Dafür sollten das eigene Methodenrepertoire auf seine Potenziale hin geprüft und einzelne Methoden in vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten gedacht werden. Wenn dies geschieht, ist nicht nur die Reduzierung des eigenen Methodenpools möglich. Auch der gezielte und bewusste Einsatz der Methoden in der Bildungssituation selbst gelingt besser.
 - Persönlich bedeutungsvolle Themen aus der emotionalen Erfahrungswelt der Teilnehmenden unterstützen das methodische Gelingen, können aber auch die Bindung und emotionale Stabilität der Gruppe gefährden. Daher ist eine gute Kenntnis über die Interessen sowie die Fähigkeiten, Vorlieben, Bedürfnisse und Erfahrungen der Teilnehmer*innen notwendig. Mithilfe des vorgestellten Prinzipienmodells lassen sich sowohl solche diagnostischen Teilinteressen ableiten als auch Methoden evaluieren, weiterentwickeln oder konzipieren (siehe Kapitel 4.4).
- 

Dieses Vorgehen sollte in allen Lernorten etabliert werden und es sollten die entsprechenden Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden (siehe Kapitel 4.4.2 und 5.5).

5.2 ZUR ENTWICKLUNG THEMATISCHER BRÜCKENKÖPFE

In Kapitel 4.3.3 haben wir die Angebote des Projekts Lernort Stadion unter thematischen Gesichtspunkten analysiert. Sichtbar wurde hier, dass das Rahmenthema Fußball in der Lage ist, neue Zielgruppen an politische Bildung heranzuführen, und sich von diesem Ausgangspunkt durchaus spannende Bezüge zu den zentralen Themen politischer Bildung finden lassen. Gleichzeitig muss aber auch festgehalten werden, dass das Rahmenthema Fußball für einige Menschen problematisch sein kann.

In Kapitel 4.2 haben wir uns mit den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen im Hinblick auf die inklusive und politikdidaktisch anspruchsvolle Weiterentwicklung der Angebote am Lernort Stadion beschäftigt und herausgefunden, dass kontroverse politische Themen von den Jugendlichen zuweilen als sozial herausfordernd wahrgenommen werden und solche Themen deshalb zunächst eine gute Bindung der Gruppe voraussetzen.

In Kapitel 4.3.2 haben wir uns mit Methoden und Formaten beschäftigt und gesehen, dass die Mitarbeiter*innen des Projekts zuweilen Schwierigkeiten haben, thematische Chancen zu ergreifen, die sich auch im Kontext von vermeintlich eher auf Gruppenbildungsprozesse gerichteten Spielen oder Übungen ergeben.

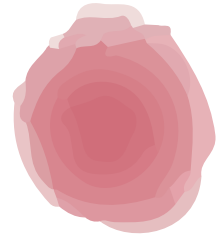
Setzt man an den Befunden dieser drei Unterkapitel an, ergeben sich für das Projekt Lernort Stadion folgende Empfehlungen:

Nutzt das Rahmenthema „Fußball“ flexibler.

Das Rahmenthema Fußball ist chancenreich, muss aber flexibel genutzt werden. Für weniger fußballbegeisterte Teilnehmer*innen bieten sich fußballnahe, aber offenere Themen wie Fairness, Mobbing und Gewalt, Gerechtigkeit, Macht sowie soziale oder kulturelle Herkunft an. Ein Thema, das die Altersgruppe recht zuverlässig fesselt und das ebenfalls Chancen für politische Fragestellungen eröffnet, ist Liebe und Beziehung. Dass wir diese Empfehlung hier formulieren, bedeutet nicht, dass das an den Lernorten nicht schon genau in dieser Weise passiert. Der Hinweis ist nichtsdestotrotz im Hinblick auf die uns aufgetragene Fragestellung zentral.

Findet Wege zu politischen Themen.

Ein Problem, das wir im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Zusammenhang beobachtet haben, lässt sich als Unsicherheit einiger Mitarbeiter*innen beschreiben, von weiten, eher sozialen oder auch fußballbezogenen Themen zu Fragen der politischen Bildung zu finden. Dieses Problem besteht zum einen darin, dass Mitarbeiter*innen Schwierigkeit



haben zu erkennen, wenn sie sich bereits mitten in politischen Fragestellungen befinden, und sie dies für die Jugendlichen nur durch ein oder zwei Sätze sichtbar machen müssen. Zum anderen ließ sich allerdings auch beobachten, dass von solchen Ausgangspunkten her recht abrupte Wechsel zu einer auf Institutionen bezogene politische Bildung gesucht wurden, die die Jugendlichen eher verstörten. Sichtbar wird hier eine Unsicherheit mancher Teamer*innen im Hinblick auf ihre Aufgabe. Sie haben verstanden, dass das Projekt sich zur Aufgabe gemacht hat, politische Bildung an politikferne Zielgruppen zu vermitteln, und möchten das gern sicherstellen. Gleichzeitig sind sie sich unsicher, wann die Aufgabe genau erfüllt ist.

Lösungen können an dieser Stelle nur angedeutet werden:

- Zum einen konnten wir im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung feststellen, dass ein Selbstvergewisserungsprozess, was politische Bildung ist und welcher Teil der Aufgabe am Lernort Stadion übernommen werden kann, für die Teamer*innen hilfreich ist. Am Lernort Stadion muss mit einem weiten Politikbegriff gearbeitet werden. Institutionelle Aspekte sind zu weit entfernt, als dass sich von diesem Ort aus sinnvolle Bezüge entwickeln lassen. Aufgrund der Fluktuation von Mitarbeiter*innen muss dieser Selbstvergewisserungsprozess aber in regelmäßigen Abständen wiederholt werden.
- Zum anderen muss allerdings auch sichergestellt werden, dass Fragen nicht im vorpolitischen Bereich verbleiben. Dazu könnte eine Fortbildung zum Thema „Basiskonzepte des Politischen“ sinnvoll sein. Diese könnte sichtbar machen, mit welchen Grundfragestellungen wir uns im Bereich politischer Bildung auseinandersetzen (Macht, Recht, Gerechtigkeit, Sicherheit, Herrschaft, Privates und Öffentliches, Demokratie, Mitbestimmung etc.) und wie sich diese mit Themen, die am Lernort naheliegen, verbinden lassen. Auch eine solche Fortbildung darf man sich nicht als einmalige Veranstaltung vorstellen. Sie muss aufgrund von Fluktuation regelmäßig wiederholt werden.



Seid euch bewusst, dass politische Themen eine Gefahr für die Bindung und das soziale Gefüge in Bildungssituationen sein können.

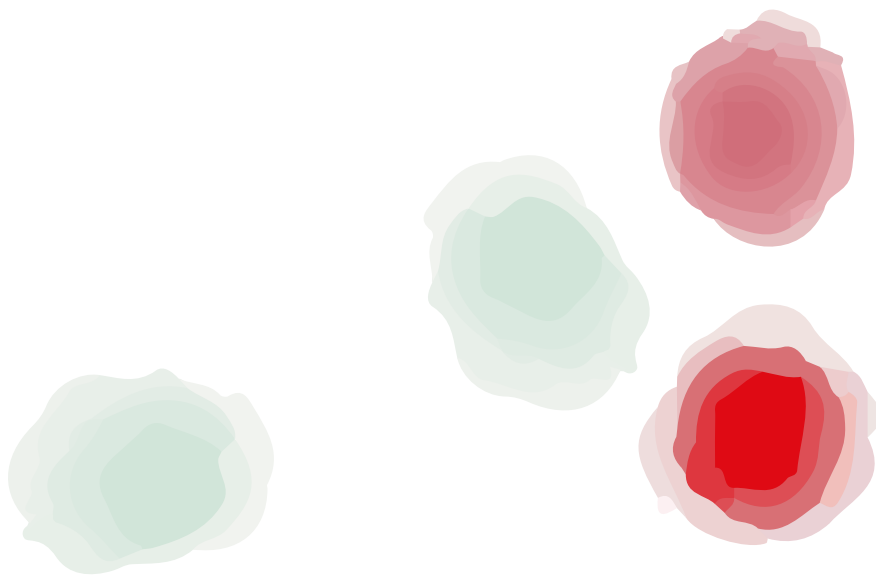
Ein für uns überraschend deutlicher Befund im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung besteht in dem von Jugendlichen sichtbar gemachten Problem, dass politische Themen für sie zuweilen als beziehungsgefährdend wahrgenommen werden. Im vorliegenden Fall handelte es sich um eine herkunftsgemischte Gruppe, in der unter anderem auch türkische und kurdische Jugendliche zusammenkamen. Die Teamer*innen variierten die ursprünglich geplante Frage „Was würdest du tun, wenn du Chef von Deutschland wärst?“, in der sich eine recht heftige Debatte über Angela Merkel ergeben hatte, leicht ab und sprachen die Politik Erdoğan an. Sie glaubten, damit die politischen Interessen der Jugendlichen noch besser zu adressieren. Das Gegenteil war der Fall. Die Jugendlichen zogen sich zurück und erlebten die Frage als Überforderung. Eine Antwort schien ihnen riskant, weil sie Konflikte in der Gruppe erzeugt hätte. Wir haben es hier mit einem sehr deutlichen Fall zu tun. In abgeschwächter Form ergibt sich diese Herausforderung aber regelmäßig. Das heißt: Gerade Themen, die in der Lage sind, lebhaft Kontroversen in der Gruppe zu erzeugen – und die sich deshalb besonders gut für politische Bildungsprozesse eignen –, sind für die Jugendlichen in einem

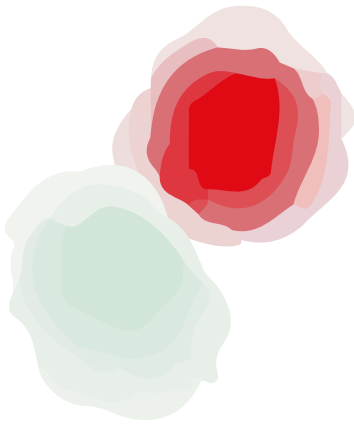
unsicheren sozialen Setting zuweilen beziehungsgefährdend. Sie können erst angesprochen werden, wenn die Bindung in der Gruppe gut ist und sie darauf vertrauen kann, dass es aufgrund bestimmter politischer Stellungnahmen nicht zur Verurteilung von Personen kommt. Ist diese Sicherheit nicht vorhanden, heißt das noch nicht, dass politische Themen gar nicht adressiert werden können – sie sollten aber weniger persönlich adressiert werden. So raten die Jugendlichen im konkreten Fall zu Themen wie „Frieden“ und „wie man helfen kann“. Uns ist bewusst, dass dieser Zusammenhang Teamer*innen am Lernort Stadion, die regelmäßig mit ihnen unbekannten Jugendlichen arbeiten, in nicht unerheblichem Maße herausfordert. Um Missverständnisse zu vermeiden, möchten wir deshalb noch einmal betonen, dass dieser Hinweis NICHT bedeutet, dass am Lernort im Kontext politischer Fragen nicht gestritten werden sollte. Es muss aber dringend vermieden werden, dass junge Menschen dabei zu Repräsentant*innen politischer Konflikte und damit gleichbedeutend für diese verantwortlich gemacht werden. Mehr dazu ist in Kapitel 4.3.3 zu finden.

Entwickelt eine themenbezogene Diagnostik.



Um herauszufinden, welches Thema sich in der jeweiligen Gruppe als Ausgangspunkt für die inklusive politische Bildungsarbeit nutzen lässt, ist eine aussagekräftige projektbezogene Diagnostik nötig. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die übergeordneten Themen von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit eine gute Ausgangslage sind. An welchen konkreten Themenbeispielen dies geschieht, sollte individuell je nach Gruppe und deren Mitgliedern diagnostisch erhoben werden (mehr dazu in Kapitel 4.4.4).





5.3 ZUR ENTWICKLUNG SPECIFISCHER BILDUNGSMATERIALIEN

Bildungsmaterialien und Medien spielen am Lernort Stadion auf den ersten Blick eine untergeordnete Rolle. Der spezifische Fokus des Projekts besteht eher darin, Teilnehmer*innen durch komplexe Spielsituationen zu animieren, sich mit sozialen und politischen Fragen auseinanderzusetzen oder sie in Debatten zu verwickeln. Die Ansprache im Projekt erfolgt deshalb zumeist verbal. Hin und wieder werden aber auch Bilder oder Filme genutzt bzw. eine Geschichte vorgelesen. An dieser Grundausrichtung sollte sich nach unserer Einschätzung nichts Entscheidendes ändern. Gleichwohl empfehlen wir, bei gleichzeitiger Beibehaltung der Ansprache verstärkt über eine flankierende mediale Unterstützung nachzudenken, und diese professionell (hochwertig) zu gestalten.

Verseht häufig genutzte Methoden oder Spiele mit visuellen Anleitungen.

Wie in Kapitel 4.3.4 sichtbar geworden ist, entlasten Bildungsmaterialien nicht nur die Mitarbeiter*innen vor Ort. Sie eröffnen gleichzeitig einen sehr guten Weg, um Anerkennung und Wertschätzung gegenüber der Zielgruppe auszudrücken. Wir empfehlen daher, für häufig genutzte Methoden und Formate professionelle visuelle Anleitungen nach dem Modell der IKEA-Konstruktionsanleitungen entwickeln zu lassen. Diese Konstruktionszeichnungen sind in hohem Maße inklusiv, denn sie ermöglichen Menschen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen, Handlungsabläufe Schritt für Schritt nachzuvollziehen und Missverständnisse im Hinblick auf zentrale Vokabeln zu vermeiden. Auch wenn diese Zeichnungen sehr einfach aussehen, müssen sie professionell gestaltet werden. Dann unterstützen sie die Arbeit an den Standorten auf vielfältige Weise und können immer wieder verwendet werden.



Unterstützt singuläre Vorgehensweise durch schriftliche Anleitungen.

Neben solchen „Standardmaterialien“ sollten auch einzelne Spielsituationen und Methoden begleitend medial unterstützt werden. Denn für Menschen, die sich die verbale Anleitung nicht merken können, bieten sich darüber Anhaltspunkte zur Selbstvergewisserung. Denkbar wäre es, hier auch Anleitungen in verschiedenen Sprachen für Lerngruppen, die Probleme mit der deutschen Sprache haben, vorzubereiten und damit Teamer*innen sprachlich zu unterstützen. In diesem Fall muss allerdings sichergestellt werden, dass sich die Anleitung im Laufe der Zeit nicht verändert bzw. die Übersetzungen bei jeder Veränderung angepasst werden müssen, damit sich nicht unterschiedliche Spielregeln für unterschiedliche Sprachgruppen ergeben.



Gestaltet Spielmaterialien hochwertig.

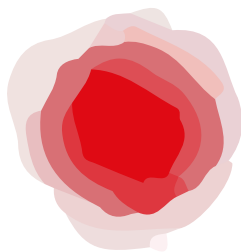
In Kapitel 4.3.4 ist auf drastische Weise deutlich geworden, wie sensibel Jugendliche auf Nachlässigkeiten bei der Materialgestaltung reagieren – bzw. umgekehrt – wie viel es ihnen bedeutet, wenn sie das Gefühl haben, die Situation wurde aufwendig und liebevoll für sie vorbereitet. Angesichts begrenzter Vorbereitungszeit und Ressourcen sind solche Ansprüche nicht leicht einzulösen. Auch hier wäre es aber sicherlich eine große Hilfe, wenn

wiederkehrende Spielsituationen durch vorbereitete hochwertige Methodenmaterialien oder Spielekoffer/Kisten (von Spielfeldern der Schokoladenmethode bis zum Namensschild, siehe Kap. 4.3.4) am Lernort standardmäßig vorbereitet wären, damit sie sich für die Teamer*innen leicht nutzen lassen. Perspektivisch wäre in diesem Zusammenhang an ein (flexibles) Corporate Design (einheitliche Gestaltung) zu denken. Auch das könnte zentral entwickelt werden, um die Standorte in ihrer Arbeit zu unterstützen.

Macht Tagesabläufe und Projektabläufe grundsätzlich sichtbar.



Im Rahmen inklusiver politischer Bildung ist es wichtig, auf Bedürfnisse von Teilnehmer*innen einzugehen. Die Visualisierung von Tages- und Projektabläufen bietet sich dafür als leicht umsetzbares und doch wirkungsvolles Instrument an. Sie schafft Transparenz und damit auch Möglichkeiten zum Widerspruch. Idealerweise sollte der Tagesablauf so platziert werden, dass er über den gesamten Zeitraum, den eine Gruppe am Lernort Stadion verbringt, sichtbar bleibt. Wünschenswert wäre es auch, feste wie flexible Zeitabschnitte sichtbar zu machen und diese mit den Gruppen zu besprechen. Im Regelfall haben die Jugendlichen nämlich durchaus Verständnis dafür, dass bestimmte Einheiten tatsächlich zu einer ganz bestimmten Zeit stattfinden müssen (z.B. das Treffen mit Spieler*innen, der Besuch im Niedrigseilgarten o.Ä.). Sie wertschätzen es aber auch außerordentlich, wenn man ihnen signalisiert, dass andere Einheiten kürzer oder länger als geplant ausfallen dürfen, getauscht werden oder vielleicht sogar ganz nach den Bedürfnissen der Gruppe gefüllt werden können. Ein bisschen Luft im Programm ist unter inklusiver Perspektive jedenfalls immer wünschenswert.



5.4 ZUR STRUKTURIERUNG VON PROJEKTWOCHEN ODER -TAGEN: DAS MODULMODELL



An verschiedensten Punkten in diesem Bericht wurde deutlich, dass die planerischen und umsetzungsbezogenen Aufgaben, die situativen Fähigkeiten in der Bildungssituation sowie die Reflexions- und Weiterentwicklungskompetenzen der Teamer*innen unter inklusiven Gesichtspunkten noch vielfältiger und umfangreicher werden. Uns ist dabei bewusst, dass der Anforderungskatalog keineswegs klein ist. Wir haben deshalb gemeinsam mit den Teamer*innen aus Dresden und Berlin nach Hilfsmöglichkeiten und rahmenden Instrumenten gesucht, die die Teamer*innen in ihrer anspruchsvollen Arbeit unterstützen können. Ein zentrales Instrument, das dabei gemeinsam entwickelt wurde und sowohl planerische Prozesse in der Gesamtansicht (Projektwochen) als auch kleinere Handlungsentscheidungen in der Bildungssituation einbezieht, ist das Modulmodell.

Ziel des Modulmodells ist, folgende zwei Aspekte sichtbar zu machen:

1. Welcher unterschiedlichen Aspekte/Module bedarf es in inklusiven Settings?
2. Wie bedingen sich diese Module und in welcher Abhängigkeit stehen sie zueinander?

Dabei bietet das Modell drei Möglichkeiten:

- Das eigene Repertoire an Methoden, Materialien, Inhalten und Vorgehensweisen auf die besonderen Potenziale bzw. Stärken für eine inklusive Bildungssituation allgemein zu überprüfen.
- Dieses Repertoire adaptiv entlang der diagnostizierten Bedarfe der Teilnehmer*innen einzusetzen.
- Mehr Entscheidungs- und Handlungssicherheit der Teamer*innen in diesen Bildungsprozessen zu fördern.

Das Modell greift dabei Begriffe wieder auf, die während der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt und diskutiert wurden (siehe die Abbildung auf der gegenüberliegenden Seite). Das Modell basiert auf einer zeitlichen Achse, die die Vorbereitung (Planung), Durchführung (Lernangebot) und Nachbearbeitung (Evaluation und Entwicklung) von Bildungsformaten verbildlicht. Parallel dazu werden entsprechende Module aufgezeigt, die in diesen Phasen jeweils relevant sind. Der dahinterliegende Pfeil und die Pfeile an den Modulen sollen verdeutlichen, dass die Module und deren zeitlicher Einsatz bzw. deren Ausgestaltung davon abhängig sind, welche diagnostischen Ergebnisse über die Lerngruppe erhoben wurden und welche planerischen Entscheidungen abgeleitet werden.

Auf den folgenden Seiten wird das Modell in Gänze sowie in seinen einzelnen Modulen und deren Abhängigkeiten beschrieben.

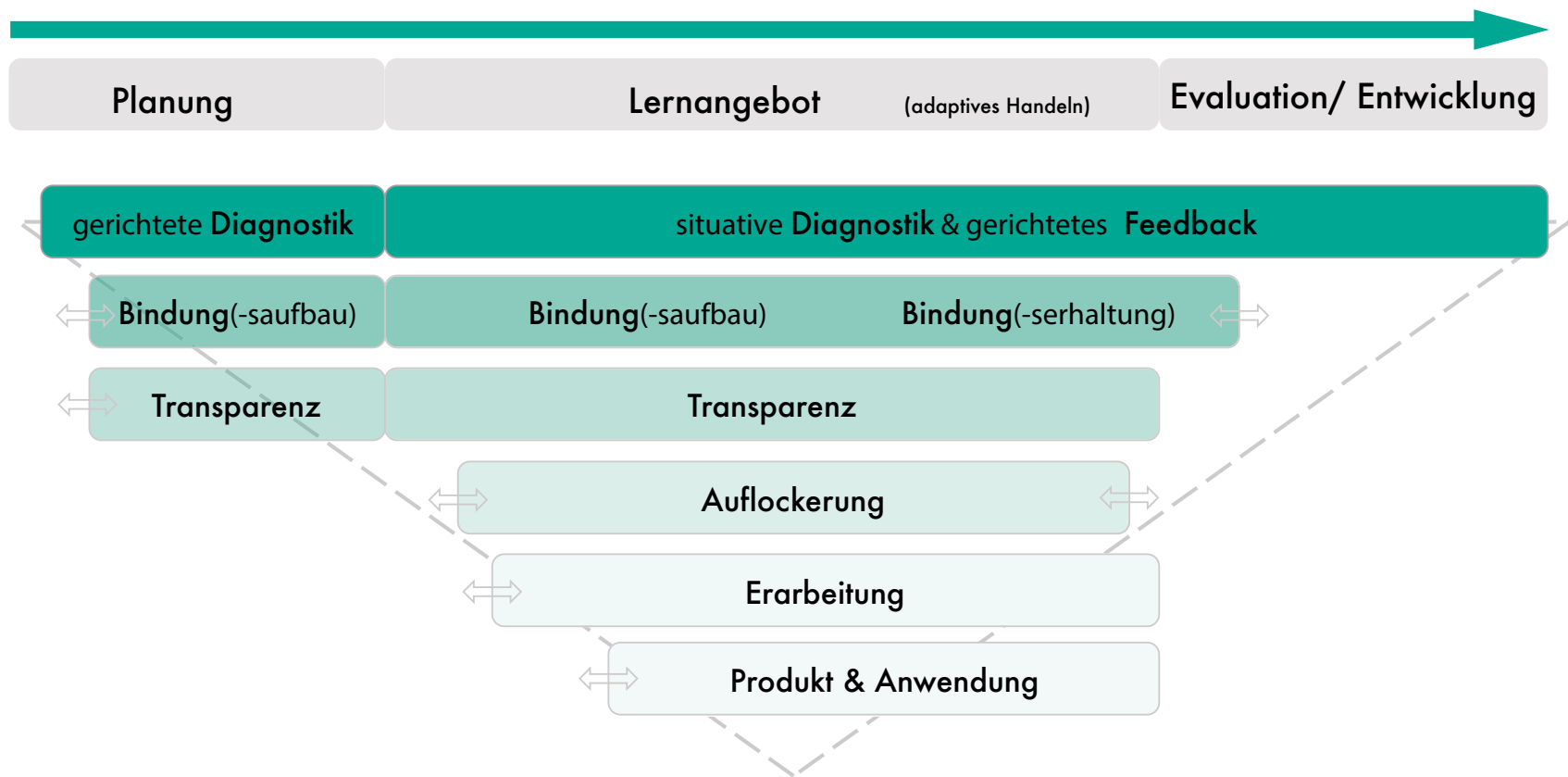
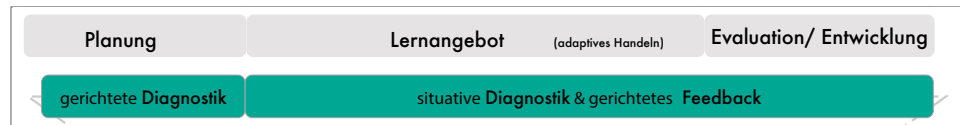


Abbildung 28: Modulmodell

Diagnostikmodul



Wie Kapitel 4.4.4 aufgezeigt hat, spielt Diagnostik eine zentrale Rolle für das Gelingen von inklusiven politischen Bildungsprozessen. Nur wenn die Teamer*innen ihre pädagogischen Entscheidungen auf gezielte Informationen der Lernenden ausrichten, können die Bedürfnisse der Zielgruppe erfüllt und damit Ausschluss vermieden werden. Daraus folgt, dass Diagnostik nicht nur für einzelne Übungen und Methoden zentrale Bedeutung hat, sondern auch zentrales Element für die Strukturierung und Planung der gesamten Formate bzw. Projektwochen ist.



Diagnostische Beobachtungen und Erkenntnisse beeinflussen den gesamten Lernprozess und alle weiteren Module in ihrem Beginn, ihrer Form und Dauer – bezieht das bewusst in die Planung und Umsetzung von euren Bildungsangeboten ein.

Bereits während der Vorbereitung sollte im Sinne einer gerichteten Diagnostik (z.B. durch Fragebögen, Gespräche und Beobachtungen) so viel wie möglich über folgende Aspekte in Erfahrung gebracht werden (diagnostische Ebenen):

- emotionale Vorerfahrungen mit Anerkennung und Ablehnung, Selbstbilder der Lernenden und die soziale (Konflikt-)Struktur (Anerkennungs- und Bindungspräpositionen)
- die Aneignungs- und Lernvorlieben (Aneignungsstrukturen)
- die persönlichen Interessen, thematischen Vorlieben und Motivationshaltung/Erfahrungen gegenüber bestimmten Inhalten (Sinn- und Bedeutungsstrukturen) (mehr dazu siehe 4.4.4)

Diese Informationen bzw. Erkenntnisse sollten die Grundlage für alle wesentlichen Planungsentscheidungen für die entsprechende Lerngruppe während der Projektstage sein. Findet man beispielsweise eine Gruppe vor, die eine sehr konfliktbehaftete innere Struktur aufweist, sollte es zunächst im Sinne des Bindungsmoduls darum gehen, diese Konflikte zu entkräften. Bei einer sich unbekannten Gruppe, bei der noch gar keine Bindung existiert, sollte diese aufgebaut werden. In der Beobachtung wurde deutlich, dass Lernen erst mit der entsprechenden Bindung möglich wird. Folglich können die Module „Erarbeitung“ oder „Produkt & Anwendung“ erst dann eingesetzt werden, wenn Bindung aufgebaut oder stabilisiert wurde. Um die Struktur der Bindungssituation beurteilen zu können, bedarf es wiederum auch während der Lernangebote einer gerichteten Diagnostik, z.B. durch Feedbackmethoden, durch Reflexionsprozesse während und nach teambildenden Übungen oder Beobachtungen während aller anderen Methoden.

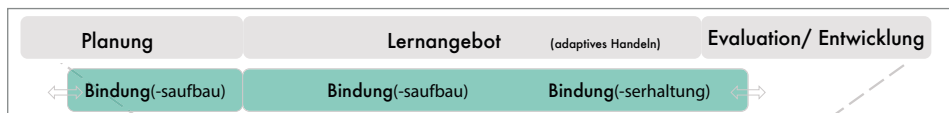
Ein weiteres Beispiel für die Relevanz der Diagnostik findet sich im Hinblick auf das Transparenzmodul. Haben viele Teilnehmende einer Gruppe einen starken Bedarf an Kleinschrittigkeit, Strukturierungshilfen und visuellen Impulsen, wird es besonders wichtig, im Sinne des Transparenzmoduls häufige Zwischenschritte darzustellen, Abläufe zu visualisieren und Materialien mit mehrdimensionaler Symbolik (Schrift, Bild, ggf. Animationen) zu versehen. Schließlich

sollte auch die Auswahl von Inhalten und Themen diagnostischer Erkenntnisse unterliegen (mehr dazu in den Kapiteln 4.3.3, 4.4.4 und 5.2).

Neben der gerichteten Diagnostik sollten während des gesamten Ablaufs situative diagnostische Beobachtungen durchgeführt werden. Wir konnten unter 4.4.4 beschreiben, mit welchen kompensatorischen Handlungen Menschen auf Ausschluss reagieren. Diese Handlungen können für die Teamer*innen Hinweissignale sein, dass die vorliegende Situation auf einer der oben beschriebenen diagnostischen Ebenen nicht mit den Bedürfnissen der Lernenden übereinstimmt und eine entsprechende Anpassung nötig wird. Diese Form der Diagnostik bzw. die entsprechende Kompetenz dafür ist sehr anspruchsvoll und sollte entsprechend vor allem für neue Mitarbeiter*innen durch Fortbildungsangebote entwickelt werden.

Innerhalb der Beschreibung dieses ersten Moduls wurde deutlich, dass Diagnostik über die gesamte Zeit der Bildungssituation relevant ist und eine übergeordnete Rolle spielt. Eine Vielfalt an Methoden, Materialien, Inhalten und Vorgehensweisen innerhalb dieses Moduls an der Hand zu haben, scheint daher besonders unterstützend für die Planung sowie Umsetzung inklusiver Lehr-Lern-Settings.

Bindungsmodul



Bereits an vielen verschiedenen Punkten des Berichts haben wir auf die wichtige Bedeutung von Bindung und Emotionen sowie den eng damit verbundenen Aspekten von Wertschätzung und Anerkennung verwiesen. Daher wird es wenig verwundern, dass dieser Aspekt als eigenes Modul mit ähnlich hohem Stellenwert wie dem der Diagnostik auftaucht. Doch was ist hier gemeint? Vielen Teamer*innen ist bereits vor diesem Bericht und der wissenschaftlichen Begleitung zumindest unterbewusst klar gewesen, dass eine Bindung zwischen und zu den Teilnehmenden unerlässlich ist. Aufgrund dessen hatten wir auch die Möglichkeit, viele Methoden, Materialien, Inhalte und Vorgehensweisen zu beobachten, in denen Wertschätzung, gegenseitiges Vertrauen und angstfreie Lernumgebungen eine zentrale Rolle spielten. Das heißt: Hier liegt eine besondere Stärke von Lernort Stadion, die es noch bewusster sichtbar zu machen und zu nutzen gilt.

Einerseits gilt es, als Teamer*in noch stärker und routinierter Momente des positiven Feedbacks, der Anerkennung und Wertschätzung einzuplanen.



Dazu sollte die Frage gestellt werden, welche Methoden und Formate es jedem*r Teamer*in besonders gut ermöglichen, den Schüler*innen genau diese wichtigen Rückmeldungen zu geben und damit die Bindung zwischen sich und der Gruppe zu stärken. Mehr noch geht es in diesem Modul aber auch um die Bindung zwischen den Teilnehmenden. Je nach Gruppe ist es dann wichtig zu fragen, welche Methoden besonders viele Potenziale bergen, teambildend

zu sein, ein gemeinsames Erfolgserlebnis zu schaffen oder auch gute bestehende Bindungskonstellationen und Anerkennungskulturen zu stärken.

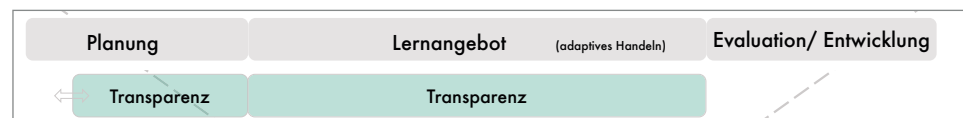
Dabei beginnt die Arbeit an der Bindung in Teilen bereits vor dem eigentlichen Lernangebot, wenn beispielsweise im Rahmen eines Klassenbesuchs die Projektstage vorgestellt werden und ein erstes Kennenlernen stattfindet. Durch das offen kommunizierte Interesse am Kennenlernen der Schüler*innen, die freundliche eigene Vorstellung sowie die Abfrage und erste Berücksichtigung der Interessen, Bedarfe und Erwartungen der Schüler*innen kann bereits Bindung angebahnt werden. Diese Vorarbeit im Bereich des Bindungsmoduls wird durch den doppelseitigen Pfeil zu Beginn verdeutlicht. Wie intensiv und umfangreich die Arbeit im Bereich der Bindung sein muss, wird durch die Möglichkeit solcher Klassenbesuche bzw. ähnlicher Vortreffen, aber vor allem durch die diagnostisch erhobene soziale Ausgangslage der teilnehmenden Gruppe bestimmt. Es gilt: Je besser die Gruppe in sich gebunden ist und je schneller Teamer*innen eine gute Bindung aufbauen können, desto weniger Zeit und Aufmerksamkeit braucht dieser Aspekt im fortlaufenden Lernangebot. Wichtig ist an dieser Stelle jedoch auch: Bindung und hier vor allem Wertschätzung und Anerkennung sind nie ganz zu vernachlässigen, denn auch in positiven emotionalen Kontexten sind eine aufmerksame Geste, ein Lob oder auch ein gemeinsames Erfolgserlebnis wichtig und förderlich für das individuelle wie auch kollektive Lernen.

Letztlich soll an dieser Stelle noch hervorgehoben werden, dass es sich bei den Methoden dieses Moduls nicht ausschließlich um pädagogische, sondern um zentrale Elemente politischer Bildung handelt. Geht man dabei über die Performanzebene (Durchführungsebene) solcher Methoden hinaus, wird schnell klar, dass hinter der Frage nach Bindung immer auch die politische Frage nach einem guten Zusammenleben, nach Verbindlichkeit und Kollektivität steht.



Beispiel: Eine Situation, die uns in ihrem Bindungspotenzial immer wieder überrascht und auch überzeugt hat, ist: gemeinsames Essen. Nicht nur das Essen selbst, sondern auch die Organisation und Vorbereitung ermöglichen es, in kleinen Gruppen zusammenzuarbeiten und dabei eigene Vorlieben, Kenntnisse und Interessen einzubringen. Der soziale Raum, der beim gemeinsamen Essen entsteht, birgt die Chance für ein individuelles Gespräch auf persönlicher Ebene. Gibt es also die Möglichkeit, ein gemeinsames Essen zu verwirklichen, so kann hier besonders gut Bindung unter den Teilnehmenden und zu den Teamer*innen aufgebaut werden. Aber auch Übungen wie die Schokoladenfluss- und Baumstammethode, beschrieben in 4.3.2, können durch ihren positiven gemeinsamen Prozess Bindung in der Gruppe aufbauen.

Transparenzmodul



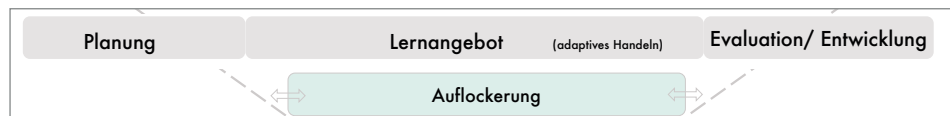
Wie bereits in der Beschreibung zur Diagnostik angedeutet, sind Transparenz und die damit vermittelte Orientierung in vielfältiger Weise wichtig für inklusive Lernsettings, da sie die Grundlage für Sicherheit, Selbstbestimmung und Mitbestimmung bilden. Was bedeutet das nun für Lernangebote? Diese Frage ist für Lernort Stadion besonders wichtig, denn durch den ungewöhnlichen

Raum und die unbekannten Teamer*innen werden die Schüler*innen in eine für sie sehr unbekannte und ungewohnte Umgebung gebracht, die ihnen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen eher weniger (Handlungs-) Sicherheit vermittelt. Dies muss keineswegs schlecht sein, ganz im Gegenteil. Dass Lernort Stadion eben kein schulischer Raum ist und weniger enge Regeln und Vorgaben mit sich bringt, ist ein großer Vorteil. Es muss jedoch bewusst mit dieser Besonderheit von Raum und Menschen umgegangen werden. Denn die Schüler*innen fragen sich natürlich schnell: „Wo bin ich hier? Was passiert hier? Wie läuft das hier? Wie sind die Teamer*innen drauf? Ist das hier wie Schule oder eben doch anders?“ Ein bewusster Umgang mit diesen Fragen heißt: Im Team oder individuell ist zu überlegen, welche Möglichkeiten es vor Ort gibt, Personen, Abläufe, Regeln, Zeiten und Orte vorzustellen und zu diskutieren. Denn nur wer weiß, wo er/sie ist, wer wie „tickt“ und was wann passiert, kann mitbestimmen und sich einbringen. Tagesabläufe, Pausen und Zeitmanagement sind dabei genauso wichtig wie vielfältig zugängliche Aufgabenstellungen und eine anerkennungsorientierte Kommunikation. Im Projektverlauf sollten immer wieder die zahlreichen Möglichkeiten genutzt werden, Transparenz herzustellen. Sicherlich gilt es besonders zu Beginn von Projekten, das Augenmerk auf diese Orientierungshilfen zu legen. Aber auch innerhalb von Lernangeboten ist es wichtig, offen und nachvollziehbar zu handeln und zum Beispiel Anpassungen oder Veränderungen im Ablauf zu besprechen.

Beispiel: Ein zentrales Element für eine transparente Gestaltung ist die Erstellung von Tages- und Ablaufplänen, die gleichzeitig sichtbar machen, welche Bereiche variabel sind. Werden solche Abläufe dann noch ansprechend gestaltet, eignen sie sich gut dafür, Anerkennung zu vermitteln. Neben der sprachlichen Vermittlung sind auch auf mehreren Ebenen visualisierte Aufgabenstellungen (Schrift, Bild oder Symbol) sinnvoll.



Auflockerungsmodul



In Bezug auf das Auflockerungsmodul soll einerseits gefragt werden, welche Abläufe dem Bedarf nach Abwechslung bzw. Auflockerung entsprechen, und andererseits, welche Methoden, Materialien, Inhalte und Vorgehensweisen sich besonders gut zur abwechslungsreichen Nutzung in Projekttagen eignen. Hier geht es also erst einmal darum, sichtbar zu machen, welche Sozialformen (Kommunikations- und Interaktionsstruktur der Teilnehmenden, z.B. Gruppenarbeit) in welchen Methoden/Projektabläufen dominieren und welche unterschiedlichen Sozialformen überhaupt im eigenen Angebotsrepertoire vorhanden sind. Diese gilt es dann immer wieder vielfältig und abwechslungsreich zu kombinieren.

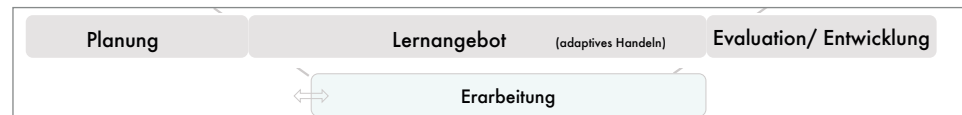
Gleichzeitig lohnt in diesem Zusammenhang auch der Blick auf räumliche Arrangements mit der Frage: In welchem Raum und in welcher (Sitz-)Konstellation befindet man sich wie lange? Praktisch betrachtet konnte festgestellt werden, dass zu lange Phasen im Plenum und im selben Raum schneller dazu führen, dass Teilnehmende aus dem Geschehen aussteigen. Formate hingegen, in denen die Sozialform zwischen Plenumsituationen, kooperativen Übungen und kurzen individuellen Auseinandersetzungen wechselt und es zusätzlich Möglichkeiten gibt,

den Raum zu wechseln oder zumindest den Raum abwechslungsreich zu nutzen, erhöhen die Chance auf aktive Teilhabe. Auch das bewusste Setzen von Pausen ist relevant: Das Sichtbarmachen von potenziellen Pausenmomenten ist wichtig, um flexibel, situativ und gemeinsam mit den Teilnehmer*innen Pausen und Abwechslungen einbauen zu können. Wie häufig Auflockerung und Abwechslung nötig sind, hängt dabei wieder stark von den Teilnehmenden, also von diagnostischen Erkenntnissen ab. Sich auf das Tempo, das Pausenbedürfnis und die Dynamik der Gruppe einzustellen und dabei auch die eigenen Pausenbedürfnisse bzw. weniger wortführende Phasen einzubeziehen, ist für gelingende politische Bildung zentral. Besonders hilfreich ist es, bei der Planung die Möglichkeiten von individuell gesetzten Pausen bzw. weniger aktiven Phasen für Teilnehmende und Teamer*innen einzubauen. Diese Phasen und Pausen können dann selbstbestimmt gewählt werden, ohne einen Gruppenprozess als Ganzes zu unterbrechen.



Beispiel: Für dieses Modul gibt es bereits eine umfangreiche Sammlung an Möglichkeiten innerhalb der Methodensammlung der Lernzentren (ab S. 12ff.).

Erarbeitungsmodul



Viele zentrale Aspekte, die im Erarbeitungsmodul wichtig sind, wurden bereits im Rahmen der Aneignungskulturen in Kapitel 4.4.4 besprochen. Innerhalb einer Bildungssituation gilt es zunächst zu fragen, ab wann eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung beginnen kann und wie diese entlang der individuellen Aneignungsbedürfnisse mit vielfältigen Zugängen gestaltet werden sollte. Dabei geht es im Wesentlichen darum, sich einem gemeinsamen Gegenstand anzunähern, ihn zu durchdringen, zu diskutieren und zu verinnerlichen bzw. sich anzueignen. Eine tiefgreifende inhaltliche Erarbeitung bildungspolitischer Problemstellungen und Themen – das wurde schon wiederholt deutlich gemacht – gelingt am besten, wenn eine gut gebundene Atmosphäre besteht, wechselseitige Austauschmöglichkeiten existieren und ein Interesse seitens der Teilnehmenden aufgegriffen oder geweckt worden ist.

Ist die Basis hergestellt, sollten dann über verschiedene methodische Wege und Materialien Zugänge geschaffen werden, die mit möglichst vielen positiven Emotionen eine Annäherung an politische Gegenstände und die Entwicklung konzeptioneller Vorstellungen fördern. Dies gelingt meist nur, wenn im Sinne des Diagnostikmoduls Erkenntnisse über Vorwissen und Vorerfahrungen der Schüler*innen bereitstehen. Dieses Wissen kann dann bei der Ausgestaltung der Angebote genutzt werden. So sollte beispielsweise an Themen der Schüler*innen angesetzt werden, um sich diesen im Austausch vertieft zu nähern und sowohl vorhandene Konzepte der Schüler*innen sichtbar zu machen als auch diese weiterzuentwickeln.

Als Reflexionsaufgabe kann im Team überlegt werden, welche Erarbeitungsübungen vorhanden sind, welche besonderen Potenziale diese Übungen hinsichtlich Anerkennung und gemeinsamem Erfolg aufweisen sowie welche vielfältigen Zugänge sie ermöglichen. Die Reduktion auf wenige unterschiedliche Erarbeitungsübungen kann besonders dann hilfreich sein,

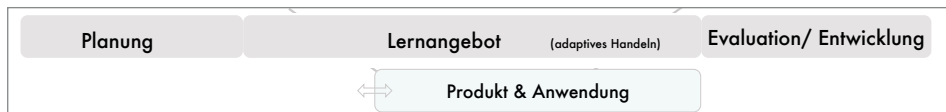
wenn für die einzelnen Übungen verschiedene Durchführungsvarianten entwickelt werden, die dann je nach Bedarf und Situation angepasst eingesetzt werden können.

Beispiel: Innerhalb der Methode des Jammerlappens, die auch in Kapitel 4.3.2 näher beschrieben wird, gelingen dieser Ansatzpunkt und die Arbeit an Konzepten zum Thema Mobbing bereits gut. Die verschiedenen Schritte und Elemente dieser Methode machen sie besonders gut dafür geeignet, verschiedene Durchführungsvarianten zu entwickeln und diese adaptiv in der Situation einzusetzen.



Außerdem finden sich in der Methodensammlung zahlreiche weitere Beispiele, die sich für die Erarbeitung eignen: „Mensch sein: Ich bin gleich – und anders“ (S. 30), „Mannschaftsaufstellung“ (S. 50), „Stadionbarometer“ (S. 73).

Produkt- und Anwendungsmodul



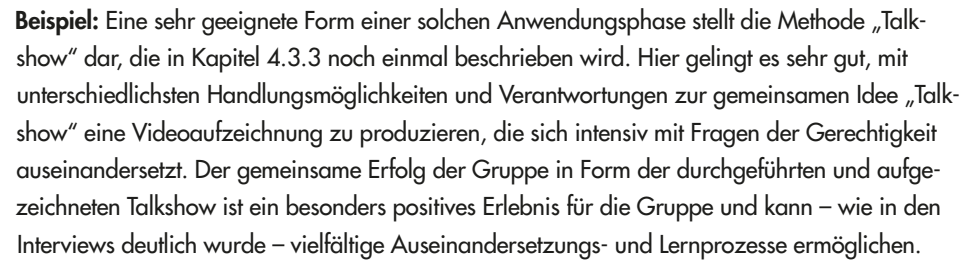
Die Phase, in die die Lernorte oft schnellstmöglich gemeinsam mit den Teilnehmenden vordringen wollen, ist die Produkt- bzw. Anwendungsphase. Um in eine solche Phase produktiv einsteigen zu können, bedarf es aller zuvor beschriebenen Module, die bisher in ihrer Bedeutung in der politischen Bildung oft noch unterschätzt werden.

Innerhalb dieses Moduls steht vor allem die Frage im Fokus, wie bestmöglich individuell und gleichzeitig in der Gruppe gelernt werden kann. Das heißt, dass man sich als Teamer*in bei der selbstständigen Anwendung des Modulmodells fragen sollte: Welche verschiedenen Möglichkeiten bestehen innerhalb der Projekttage, sich in Handlung bzw. entlang einer Produktentwicklung mit einem bestimmten Themenbereich auseinanderzusetzen? Die starke Fokussierung auf eine gemeinsame Handlung bzw. die Erstellung eines gemeinsamen Produkts ist sinnvoll: Sie lässt sich auf die theoretisch wie auch empirisch überprüfte Erkenntnis zurückführen, dass die bestmögliche Form von Lernen ermöglicht wird

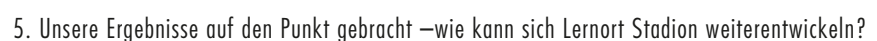
- bei einer arbeitsteiligen Auseinandersetzung
- mit individueller Verantwortung und
- bedürfnisgerechten Aneignungswegen
- anhand eines gemeinsamen Gegenstands.

Auf diesem Weg stehen sich individuelle Bedürfnisse und der gemeinsame Austausch nicht entgegen.

Es lassen sich vielfältige Formen einer solchen Arbeit am gemeinsamen Gegenstand denken – wichtig ist dabei, dass der Gegenstand nicht zu wörtlich zu verstehen ist. Es geht darum, dass Schüler*innen ein gemeinsames Ziel und/oder einen gemeinsamen Prozess verfolgen, welche die Mithilfe und Eigenverantwortung aller Teilnehmenden auf verschiedene Weise benötigen. So arbeitet die Gruppe gemeinsam und bedürfnisgerecht, ohne dass alle das Gleiche tun oder nur wenige aktiv sind und alle anderen zuschauen müssen.

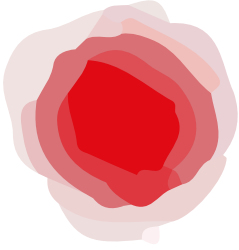


Das Modulmodell wurde nicht nur gemeinsam mit den Teamer*innen der Standorte Berlin und Dresden entwickelt, es wurde mit den Standorten auch in einem ersten Versuch ausprobiert. Das Modell diente dabei der Sichtung und neuen Zuordnung des bereits bestehenden Repertoires an Methoden, Materialien, Inhalten und Vorgehensweisen. Mit den beiden Teams wurden ihr jeweiliges Repertoire besprochen, die wesentlichen Potenziale jedes Elements identifiziert, klar bestimmt und einem Modul im Modell zugeordnet, für das das Element am meisten leisten kann. Diese erste Zuordnung durch das Lege-Prinzip kann natürlich auch noch umfangreicher weiterentwickelt werden und beispielsweise zu einem neuen Katalogprinzip ausgebaut werden. Wichtig ist dabei, dass die Zuordnung so übersichtlich gestaltet wird, dass die Teamer*innen einen guten Blick darauf haben, welche Elemente ihnen für welche Situationen besonders gut weiterhelfen. Sie können daraus leicht ablesen, dass beispielsweise ein großer Fundus an Methoden zur Hand ist, der bei einer schlecht gebundenen Gruppe gut und vielfältig Bindung aufbauen kann. Auch die Kenntnis über abwechslungsreiche Sozialformen kann helfen, die Angebote weniger eintönig zu gestalten. Mit diesem Wissen können Teamer*innen sinnvoll für Abwechslung zu sorgen, ohne dabei einen roten Faden zu verlieren oder ungünstig in die organisatorische Abfolge einzugreifen.





5.5 ZUR STRUKTURELLEN UNTERSTÜTZUNG DES PROJEKTS LERNORT STADION



Im folgenden Teilkapitel sollen in konzentrierter Form Ansatzpunkte zur strukturellen Weiterentwicklung des Projekts zusammengetragen werden. Mit dem Begriff strukturell möchten wir in diesem Zusammenhang deutlich machen, dass neben methodischen und didaktischen Überlegungen auch institutionelle Aspekte wie die der Personalentwicklung, Fortbildung und Ausstattung eine wichtige Rolle spielen. Ausgehend von den Befunden in Kapitel 4.1, in dem wir uns mit den Vorstellungen der Teamer*innen des Projekts im Hinblick auf die Begriffe Inklusion und politische Bildung beschäftigt haben, lassen sich bereits einige substanzielle Konsequenzen formulieren. Wir haben in diesem Kapitel gesehen, dass die Mitarbeiter*innen an den verschiedenen Standorten zwar bereits ambitionierte Vorstellungen von Inklusion und politischer Bildung haben. Gleichzeitig wurde aber auch sichtbar, dass sich diese Vorstellungen im praktischen Handeln nicht selten auf Grundvorstellungen wie „Inklusion bezieht sich auf die Integration von Menschen mit Behinderung“ und „Politische Bildung hat etwas mit Politik zu tun“ reduzieren. Trotz hoher Motivation und ambitionierten Zielen fiel es einigen Mitarbeiter*innen schwer, Ansatzpunkte zu identifizieren, mit deren Hilfe sich in konkreten Bildungsveranstaltungen Prozesse inklusiver gestalten lassen. Auch im Hinblick auf politische Bildung blieben sie nicht selten unsicher, ob ein Teambuildingspiel, das sie ausgesucht und eingesetzt hatten, letztendlich tatsächlich geeignet ist, zu Fragen politischer Bildung zu führen und wie sich dies im Rahmen der Gesprächsführung genau anbahnen lässt.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung konnten wir die Mitarbeiter*innen – zumindest nach unserem Eindruck – durch einen vorgelagerten Sensibilisierungsworkshop, zwei intensive Formatbegleitungen und -entwicklungen sowie den Abschlussworkshop sehr gut unterstützen. Wie aber lässt sich eine solche Unterstützung langfristig sicherstellen? Diese Frage ist auch angesichts der für außerschulische Bildungsprojekte typischen hohen personellen Fluktuation durchaus herausfordernd.



Sichergestellt werden müsste aus unserer Sicht:

- a) Neue Mitarbeiter*innen sollten eine kurze Ausbildungs- und Einarbeitungsphase erleben. In dieser Phase sollten sie die Möglichkeit haben, sich mit dem Verständnis von Inklusion und politischer Bildung vertraut zu machen, das im vorliegenden Projekt erarbeitet wurde. Sie sollten Reflexionsmodelle kennenlernen und diese fallorientiert zu nutzen lernen.
- b) Für bestehende Mitarbeiter*innen empfehlen wir Fortbildungen – insbesondere in den Bereichen Moderation/Gesprächsführung, kreatives Denken, projektspezifische Diagnostik, einfache Sprache, gendersensible Pädagogik o.ä.
- c) Alle Mitarbeiter*innen benötigen ausgewiesene Teamzeiten, um Erfahrungen auszutauschen und ihre Methoden an dem von uns erarbeiteten Prinzipienmodell zu reflektieren, zu überarbeiten oder neue Übungen konzipieren zu können.
- d) Inklusive Angebote setzen – das sollte im Rahmen dieses Berichts mehr als deutlich geworden sein – eine höhere Vorbereitung und eine intensive Nachbereitung voraus. Wenn

wir inklusive politische Bildung als einen Prozess verstehen, dann ist es notwendig, bereits vor Beginn der Veranstaltungen Informationen über Lerngruppen einzuholen, Programme anzupassen und die komplexen Erfahrungen, die im Rahmen der Durchführungen gemacht werden, für den nächsten Durchgang fruchtbar zu machen. Die Ressourcen für diese intensive Vor- und Nachbereitung von Projekttagen oder Projektwochen müssen für die Mitarbeiter*innen sichergestellt werden.

Im Hinblick auf die konkrete Weiterentwicklung des Projekts Lernort Stadion bedeutet dies, dass das Projekt

- einerseits eine Form der kompakten Aus- und Fortbildung braucht, die auf die individuellen Bedarfe der Teamer*innen zugeschnitten ist, und
- andererseits einen die Arbeit begleitenden Reflexionsprozess sicherstellen muss.

Das klingt aufwendig und teuer. Am Beispiel anderer Projekte lassen sich dafür aber praktikable Formen finden. Unser Vorschlag ist folgender:

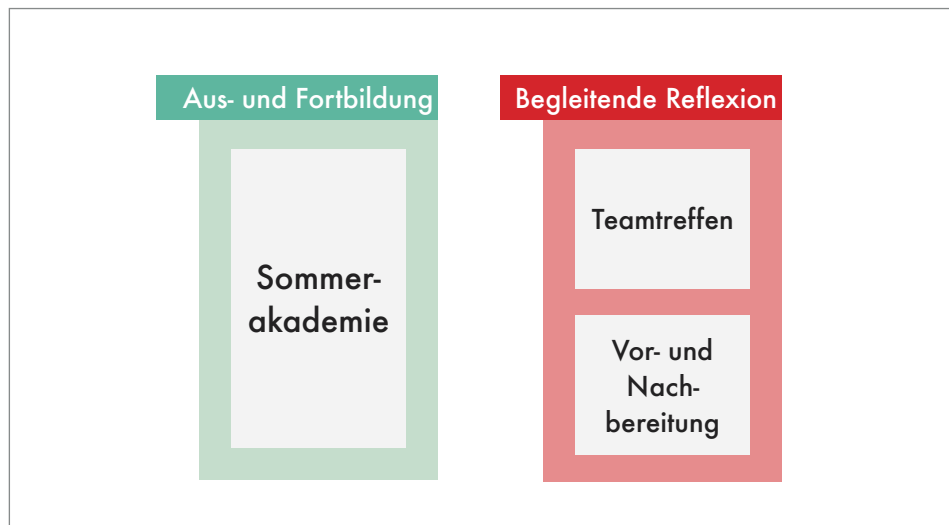


Abbildung 29: Empfehlungen für nachhaltige Kompetenzentwicklung des Personals

Aus- und Fortbildungsangebote durch Lernort Stadion e.V. ermöglichen.



Die vorgelagerte Ausbildung neuer Mitarbeiter*innen sowie die Fortbildung bereits eingeführter Mitarbeiter*innen könnten zusammengefasst in Form einer einmal im Jahr stattfindenden Sommerakademie (denkbar ist je nach Jahresplanung natürlich auch eine Winter-, Frühjahrs- oder Herbstakademie) durchgeführt werden. Im Rahmen einer solchen Veranstaltung können Neueinsteiger*innen an das Projekt herangeführt werden, sich mit erfahrenen Teamer*innen austauschen, von ihnen lernen und punktuell auch schon an Fortbildungsangeboten teilnehmen. Das lässt sich möglicherweise auch mit den bestehenden Formaten an Netzwerktreffen („Runde Tische“, „Methodenwerkstätten“) verbinden. Dass ein solches Format sehr gut

funktionieren kann, lässt sich am Projekt „Dialog macht Schule“³¹ aufzeigen, das von der Bundeszentrale für politische Bildung und der Robert Bosch Stiftung unterstützt wurde.



Strukturen, Zeiten und Räume für begleitende Reflexion der Teamer*innen schaffen.

Für den begleitenden Reflexionsprozess müssen Teamtreffen an den Standorten sichergestellt werden sowie die Finanzierung einer angemessenen individuellen Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen.

Ein grundsätzliches Problem außerschulischer Bildungsprojekte, das sich durch die hohe personelle Fluktuation ergibt, lässt sich strukturell nur bedingt vermeiden. Da in Projekten mit langfristig sichergestellter Finanzierung diese Fluktuation aber nachweislich zurückgeht, schließen wir dieses Kapitel mit dem Hinweis, dass auch für das Projekt Lernort Stadion gilt: Je langfristiger Finanzierungen sichergestellt werden können, desto mehr Erfahrungen bleiben im Projekt erhalten und desto weniger sind Mitarbeiter*innen gezwungen, das Rad immer wieder neu zu erfinden.

Im Hinblick auf das Sichern von Erfahrungen vor Ort scheinen uns allerdings auch die jeweiligen Leitungspersonen sehr gefordert zu sein. Sie müssen neue Projekte entwickeln, Projektanträge schreiben, Gelder akquirieren, neues Personal finden, einarbeiten, Arbeits- und Einsatzpläne erstellen und eigene pädagogische Projekte durchführen. Nicht selten stellt das eine große Herausforderung dar und macht ein hohes Engagement nötig. Diese Schlüsselpersonen könnten über spezialisierte Angebote, beispielsweise im Bereich Personalführung, Projektmanagement und Akquise, zusätzlich noch besser als bisher unterstützt werden.³²

Ein letzter Punkt betrifft den Aspekt der Orte. Das Projekt Lernort Stadion trägt seinen Ort bereits im Namen. Gleichwohl sind die räumliche Ausstattung bzw. der Zugang zum Lernort nach unserem Eindruck an den verschiedenen Standorten unterschiedlich gut sichergestellt. Auch wenn dieser Aspekt die Bereiche Inklusion und politische Bildung auf den ersten Blick gar nicht zu betreffen scheint, konnten wir doch beobachten, dass Projekte mit eigenen Lernräumen und gutem Zugang zum Stadion von dieser Strukturleichterung deutlich profitieren.



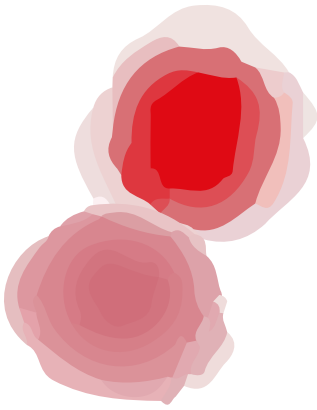
³¹ Hierbei handelt es sich um ein Projekt politischer Bildung, das sich besonders an Menschen mit Migrationshintergrund richtet und auch durch die TU Dresden (hier vor allem Frau Prof. Anja Besand) wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde sowie immer noch beraten wird.

³² Im Rahmen der Runden Tische und Methodenwerkstätten wurde bereits vereinzelt in den letzten acht Jahren auf die hier genannten Aspekte eingegangen. Eine Verstetigung und Verstärkung wäre hier aber – auch zur Entlastung des Personals – wünschenswert.









6. (K)EINE SCHLUSSBETRACHTUNG

Nach zwei Jahren nun den Abpfiff der Begleitung von Lernort Stadion einzuleiten, fällt uns nicht nur aus wissenschaftlichen Gründen schwer – haben wir doch gemeinsam mit den Teamer*innen so viel für eine inklusive politische Bildung lernen und entwickeln können. Es fällt uns auch besonders schwer, die engmaschige Begleitung eines Projekts aufzugeben, das

- in den letzten zwei Jahren gezeigt hat, welche unglaubliche Offenheit es zur Reflexion der eigenen Praxis hat, und
- das zudem auch schon so intensiv und erfolgreich in den Prozess einer inklusiven Entwicklung eingestiegen ist, die nur zu gut an den vielfältigen Potenzialen des Projekts ansetzt.

Nur zu gern würden wir diesen erfolgversprechenden Weg, der gemeinsam initiiert wurde, weitergehen. Es fällt uns an dieser Stelle auch nicht leicht, eine abschließende Betrachtung vorzunehmen. Denn obwohl wir die enormen Potenziale, die erstaunlichen inklusiven Entwicklungen während der Begleitung und die Gelingensfaktoren für eine inklusive politische Bildung dokumentieren, begleiten und auswerten konnten, hat das vorangestellte Kapitel nicht nur einen weitreichenden Ausblick auf einen Fortgang des inklusiven Prozesses an den Lernzentren aufgezeigt; es konnte auch sichtbar machen, dass es mehr als eine Schlussbetrachtung braucht, um die vielfältigen, innovativen und für den Bereich politischer Bildung zentralen Erkenntnisse zusammenzuführen.



Wir können jedoch festhalten:

- a) Im Rahmen der zweijährigen Kooperation wurden erste wichtige und grundlegende Schritte gegangen, gleichwohl dieser Prozess sich nun verstetigen müsste und vor allem in die Breite des Netzwerks getragen werden sollte.
- b) Die an uns gestellten Forschungsinteressen konnten beantwortet werden. Wir konnten aufzeigen, dass die Vorstellungen der Bildner*innen im Netzwerk über politische Bildung und Inklusion zu Beginn sehr heterogen waren, während der Begleitung – vor allem an den intensiv begleiteten Standorten – jedoch gemeinsam ausgehandelt, gefestigt und ausdifferenziert wurden.
- c) Die Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppen konnten beschrieben und hinsichtlich einer inklusiven politischen Bildung bewertet werden. Hier wurde vor allem deutlich, dass zahlreiche Erwartungen vor allem durch die non-formale und damit schulferne Struktur der Lernzentren bereits erfüllt werden.
- d) Es sind auch überraschende Ergebnisse aufgetreten, die uns weitere wichtige Erkenntnisse für die inklusive Gestaltung politischer Bildung geben. So zeigte sich, dass einige Teilnehmer*innen bestimmte politische Themen und Inhalte ablehnten, weil sie in der konkreten Situation als Gefahr für die positive Stimmung und den Zusammenhalt der

Gruppe empfunden wurden. Die genauere Analyse dieser Äußerungen zeigte, dass Themen bindungsgefährdend sein können. Dabei handelt es sich vor allem um Themen, die der persönlichen Erfahrungswelt der Teilnehmenden entstammen und denen ein hohes emotionales Konfliktpotenzial zugeschrieben wird. Da sich gleichzeitig gezeigt hat, dass lebensnahe Themen auch jene sind, die sich gut als Ausgangspunkt für eine lebensweltlich orientierte und damit bedürfnisgerechte politische Bildung eignen, standen wir zunächst vor einer Dilemma-Situation. Dieses Dilemma konnte durch zwei Maßnahmen überwunden werden: Zum einen konnten mit passender Diagnostik Interessen und bindungsgefährdende Themen erhoben werden. Zum anderen wurden Methoden, die an solche potenziell bindungsgefährdenden Themen herantreten, im Ablauf des Lernangebots so platziert, dass vorher eine entsprechend sichere Bindung innerhalb der Lerngruppe aufgebaut wurde. Damit konnten wir mithilfe der Bildner*innen von Lernort Stadion nicht nur ein bisher für den Forschungsdiskurs der politischen Bildung unbehandeltes Problem nachzeichnen, sondern auch erste Lösungsansätze formulieren.

- e) Auch bei der weiteren Bearbeitung der Forschungsfragen konnten zahlreiche bisher unformulierte Zusammenhänge aufgezeigt werden. Beispielsweise konnte bei der Beantwortung der Fragen, inwiefern Formate/Methoden, Materialien und Inhalte der Lernangebote zu inklusiven politischen Bildungsprozessen beitragen und welche Gelingensbedingungen und Hemmnisse dabei bestehen, deutlich gemacht werden, dass diese vor allem auf drei Ebenen den Bedürfnissen der Schüler*innen flexibel entgegenkommen müssen:

- auf der Ebene von Anerkennung und Bindung (Wertschätzung, angstfreier Lernumgebungen und vertrauensvoller Umgang),
- auf der Ebene von Sinn und Bedeutung (Interessen, Abneigungen, Transparenz) und
- auf der Ebene der Aneignung durch Kooperation am gemeinsamen Gegenstand (arbeitsteilige und bedürfnisberücksichtigende Arbeit an gemeinsamen Zielen/Produkten/Prozessen).

Mithilfe dieser Ebenen bzw. Prinzipien konnten Instrumente (Prinzipienmodell) entwickelt werden, die sowohl zur Evaluation als auch zur diagnostischen Vorbereitung der Lernangebote im Sinne einer inklusiven politischen Bildung geeignet sind.

- f) Zwischen diesen Prinzipien bestehen zentrale Zusammenhänge. Dies konnten wir zudem in Modellen herausarbeiten. Beispielsweise wurde deutlich, dass Bindung (also eine konfliktfreie oder konfliktarme Beziehungsstruktur innerhalb der Lerngruppe, aber auch zu den Bildner*innen) zentrale Voraussetzung für Bildungsprozesse ist. Auch die Frage, wie Bindung aufgebaut werden kann, wurde beantwortet – durch arbeitsteilige Kooperation an einem gemeinsamen Produkt und gemeinsame Erfolgserlebnisse. Letztlich konnten aus den Zusammenhängen gemeinsam mit den Bildner*innen in Dresden und Berlin Eckpunkte für ein diagnostisches Vorgehen entwickelt werden, das als Grundlage für inklusives Handeln und eine modularisierte Grundstruktur für die Lernangebote dient. Gemeinsam haben wir damit die Abhängigkeiten und Erkenntnisse zu einem Instrument gebündelt, das Planungsentscheidungen erleichtert, die inklusives Lernen ermöglichen.

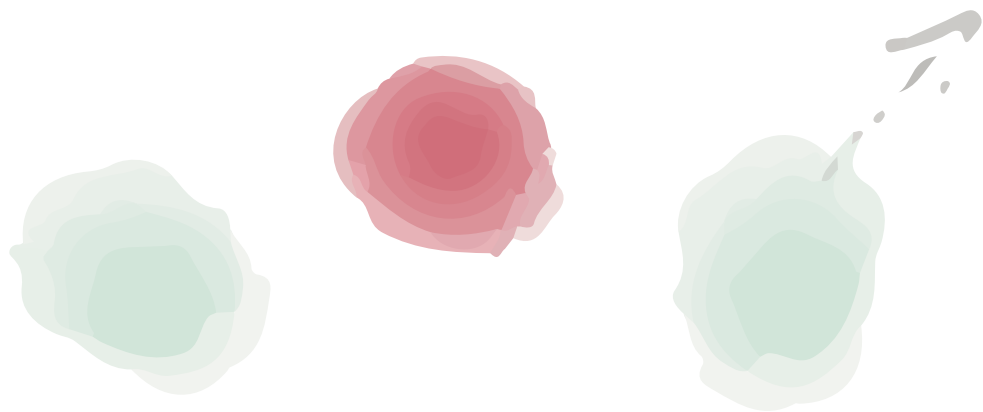
- g) Letztlich konnten zahlreiche Ansatzpunkte zur weiteren Arbeit und zur Weiterentwicklung inklusiver Lernangebote formuliert werden.

Auch mit Blick auf die wissenschaftliche Anlage der Begleitung kann zufrieden festgehalten werden, dass der methodische Ansatz der partizipativen Forschung gekoppelt mit den iterativen Überarbeitungsschleifen von Methoden/Formaten, Inhalten und Materialien sehr erfolgreich war. Davon profitierte nicht nur der wissenschaftliche Erkenntnisstand bezüglich inklusiver politischer Bildung. Es konnten dadurch gleichzeitig praxisnahe Konzepte und Modelle entwickelt werden, die durch die Beteiligung der Bildner*innen aus unserer Sicht verständliche und nutzbare Instrumente für die Lernzentren darstellen.

Da Inklusion sowohl von uns als auch vom Netzwerk selbst als Prozess gedacht wurde, gilt es nun, diesen Prozess zu verstetigen und zu vertiefen. Dazu gehört nicht nur, die bisherigen Erfolge und großen Potenziale der Lernzentren aufrechtzuerhalten, sondern auch nach Möglichkeiten zu suchen, die strukturellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen an den Lernzentren auszubauen. Für einen auch in Zukunft erfolgreichen inklusiven Spielfluss empfiehlt es sich, nicht nur stabile Förderungsmöglichkeiten zu schaffen, sondern sich auch weiterhin sowohl durch externe Expertise begleiten zu lassen als auch Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen hinsichtlich der benötigten Kompetenzen für die Bildner*innen vor Ort bereitzustellen.

Mit einem positiven Blick auf eine gut aufgestelltes Team mit vielversprechendem Trainingsstand und inmitten des Spielprozesses endet diese Spielauswertung! Das Netzwerk Lernort Stadion hat eine beträchtliche Performance-Entwicklung auf dem Platz gezeigt, und es bleibt an dieser Stelle nur zu wünschen, dass diese und alle weiteren Saisons genauso erfolgreich verlaufen.

Wir bedanken uns für die gemeinsame Zeit und die vielen gemeinsamen Erkenntnisse und Impulse für eine inklusive politische Bildung.





S₁

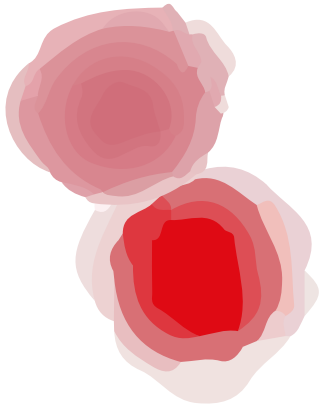


R₃



7





7. ANHANG

7.1 LITERATURVERZEICHNIS

Blooth, Tony; Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion – Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Beltz: Weinheim.

Booth, Tony (2012): Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung. Werte für alle? In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Marburg. S. 53–73.

Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (2009): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: dr. dresing & pehl GmbH.

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik. Heft 1. S. 4–48.

Gessner, Susann (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik – Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hafeneger, Benno (2013): Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen. In: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag S. 45–62.

Henkenborg, Peter (2013): Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 106–131.

Himmelmann, Gerhard (2013): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung Lernen? In: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 63–79.

Hölzel, Tina; Besand, Anja (2015): Eine inklusive Zukunft in der politischen Bildung ermöglichen! In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2015): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus-Verl. Online verfügbar unter: http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2013080. S. 435–440.

Hölzel, Tina; Jugel, David (2016): Inklusion weiterge(m)dacht – ein Rückblick auf zwei Jahre ZipB. In: weiterdenken einmischungen 2016/2017. Dresden: Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen. S. 7-8. Online verfügbar unter: http://www.weiterdenken.de/sites/default/files/zeitung.einmisch.weiterdenken.2016.web_.pdf.

Hölzel, Tina; Jugel, David (2017a): Inklusion in der Praxis verwirklichen – Eine Betrachtung aus Sicht der politischen Bildung. In: Bock, B.; Fix, U.; Lange, D., "Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur. S. 477-484.

Hölzel, Tina; Jugel, David (2017b): Fachbeitrag Inklusive politische Bildung etablieren – Standpunkte, Herausforderungen und Lösungsansätze. Online verfügbar unter: <http://politischejugendbildung.de/publikationen/online-dossier-inklusion.html>.

Horster, Detlef (2009): Anerkennung. In: Dederich, Marikus; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 154-159.

Jantzen, Wolfgang (2012): Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. Berlin: Lehmanns.

Jugel, David (2015): Inklusion in der politischen Bildung – auf der Suche nach einem Verständnis. In: Jugel, D.; Meinfeld, O.; Schönfelder, S.; Siller P. (Hrsg.): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 441–459.

Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion, Theoriebildung und Praxis. Kempten: Klinkhardt. S. 19–32.

Kiefer, Markus; Schuch, Stefanie; Schenck, Wolfram; Fiedler, Klaus (2008): Emotion and memory: Event-related potential indices predictive for subsequent successful memory depend on the emotional mood state. in: *Advances in Cognitive Psychology*, 3 (3), 2007, S. 363–373.

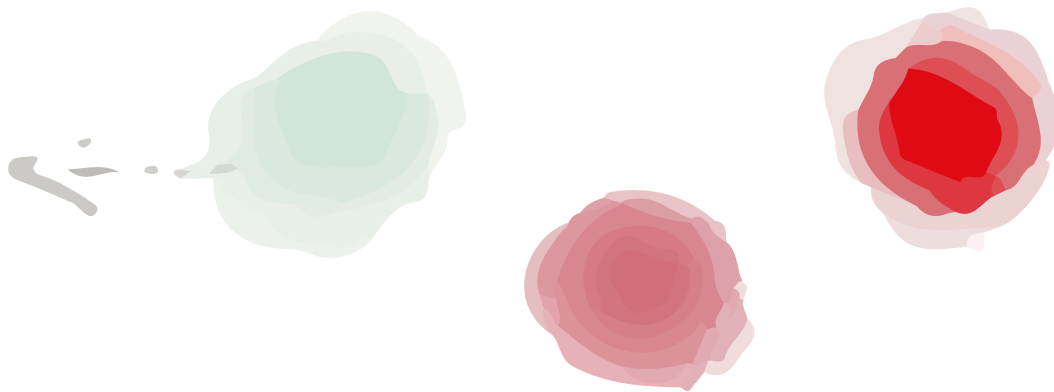
Land, George; Beth, Jarman (1992): Breakpoint and Beyond. New York: HarperCollins.

Langner, Anke (2015): Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: VS Springer.

Lanwer, Willehad (2003): Dialog und Kommunikation. In: Feuser, Georg/ Kutscher, Joachim (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“. Stuttgart: Kohlhammer 2013. S. 178–183.

Lanwer, Willehad (2006): Diagnostik. Methoden in der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

- Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas** (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Raabe, Josef** (2013): Inklusion. Ein Einblick für Lehrerinnen und Lehrer, Stuttgart: Bildungsverlag EINS. S. 59.
- Reinmann, Gabi** (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 1, S. 52–69.
- Robert Bosch Stiftung** (Hg.) (2013): Methodensammlung Lernort Stadion – Politische Bildung an Lernzentren in Fußballstadien. Stuttgart: Yaez Verlag GmbH.
- Schache, Stefan** (2012): Inklusion beginnt im „Bauch“. Eine leibliche Perspektive zur Begründung einer inklusiven Kultur. In: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/36/36 (Stand: 3.12.2016).
- Schore, Allan** (2003): Zur Neurobiologie der Bindung zwischen Mutter und Kind. In: Heidi Keller (Hrsg.) Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Huber. 3. Aufl. S. 49–80.
- Steffens, Jan** (2016): Psychische Entwicklungspfade zwischen Inklusion und Exklusion. In: Berufsverband Heilerziehungspflege in Deutschland (Hrsg.): HEP Informationen. 38. Jahrgang 3/2016. Krumbach. 33–40.
- Steffens, Jan** (2017): Kompensation von Isolation und graduelle Anpassung (unveröffentlicht).
- Störmer, Norbert** (2013): Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als Verhaltensstörung. Berlin: Frank & Timme.
- Trevarthen, Colwyn; Aitken, Kenneth J.** (1997): Self/other organization in human psychological development. In: Development und Psychopathology, 9, S. 653–677.
- Topel, Hüseyin** (2017): Türken in Deutschland - Angst vor Erdoğan's langen Arm. Online verfügbar unter: http://www.deutschlandfunk.de/tuerken-in-deutschland-angst-vor-erdogans-langem-arm.862.de.html?dram:article_id=376754.
- Von Unger, Hella** (2014): Partizipative Forschung – Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wocken, Hans** (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: http://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf (1.12.2016).

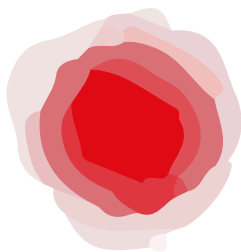




7.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Fragenmodul – Inklusionsverständnisfragen aus dem Sensibilisierungsmodul des ZipB	S. 20
Abbildung 2: Ausgangsmodell für inklusive politische Bildung	S. 23
Abbildung 3: Kernbereiche der wissenschaftlichen Begleitung	S. 27
Abbildung 4: Konzept der bundesweiten Begleitung, Arbeitsstand 2015	S. 29
Abbildung 5: Angepasste bundesweite wissenschaftliche Begleitung	S. 30
Abbildung 6: Geplanter Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung 2015	S. 31
Abbildung 7: Durchgeführte bundesweite und standortbezogene wissenschaftliche Begleitung	S. 34
Abbildung 8: Qualität und Form der empirischen Daten	S. 37
Abbildung 9: Aktueller Arbeitsstand des Prinzipienmodells	S. 39
Abbildung 10: Übersicht über Themen, die für die Teilnehmer*innen von Bedeutung sind	S. 83
Abbildung 11: Konzepte von Ungerechtigkeit und Gerechtigkeit als Überthemen	S. 85
Abbildung 12: Prinzipienmodell – Anerkennung und Bindung	S. 101
Abbildung 13: Prinzipienmodell – Kooperation am gemeinsamen Gegenstand	S. 102
Abbildung 14: Prinzipienmodell – Sinn und Bedeutung	S. 103
Abbildung 15: Prinzipienmodell – wechselseitig aufeinander bezogener Austausch	S. 105
Abbildung 16: Prinzipienmodell – Anerkennung und Bindung als Voraussetzung für Bildungsprozesse	S. 107
Abbildung 17: Prinzipienmodell – wechselseitiges Verhältnis von Anerkennung und Bindung	S. 107
Abbildung 18: Prinzipienmodell – Sinn und Bedeutung durch die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand	S. 108

Abbildung 19: Prinzipienmodell – Bindungsabhängigkeit von Themen	S. 109
Abbildung 20: Prinzipienmodell – wechselseitiger, aufeinander bezogener Austausch	S. 110
Abbildung 21: Prinzipienmodell komplett (mit assoziierten Begriffen)	S. 111
Abbildung 22: Diagnostikmodell – Dimensionen	S. 112
Abbildung 23: Diagnostikbereiche – Fragen, die geklärt werden sollten	S. 116
Abbildung 24: Gerichtete und situative Diagnostik	S. 118
Abbildung 25: Vier verschiedene Formen und drei Grade, wie Menschen auf Ausschluss reagieren – Kompensation von Isolation und graduelle Anpassung (Darstellung in Anlehnung an Steffens 2017)	S. 118
Abbildung 26: Diagnostikmodell	S. 120
Abbildung 27: Ebenen eines inklusiven Transformationsprozesses	S. 124
Abbildung 28: Modulmodell	S. 135
Abbildung 29: Empfehlungen für nachhaltige Kompetenzentwicklung des Personals	S. 145



7.3 DATENTABELLE

Ebene	Anlass	Anwesende	Datenmaterial und -art
übergreifend	Auftakttreffen Dresden, August 2015	Lernort Stadion e.V., Teamer*innen Dresden, Aktion Mensch, DFL Stiftung, ZipB	- Audioaufzeichnung - Audiotranskript
bundesweit	Auftaktworkshop Bonn, September 2015	Lernort Stadion e.V., Teamer*innen; Aktion Mensch, DFL Stiftung, ZipB	- Fotodokumentation: Inklusionsverständnis, Gedankentagebuch - Audioaufzeichnung - Beobachtungen im Forschungstagebuch
ZipB-intern	Instrumentenentwicklung	ZipB	- Audioaufnahme - Konzeptentwurf
standortbezogen	Sensibilisierungsworkshop	Teamer*innen Dresden, ZipB	- Audioaufzeichnung - Teiltranskripte der Audioaufzeichnung - Steckbriefe, Fotos von politischer Bildung und Rolle - Eintrag Forschungstagebuch - Zeichnung der Standbilder
standortbezogen	Formatbegleitung I	Teamer*innen Dresden, ZipB, Schulklasse 5. Jahrgangsstufe, eine Lehrerin, eine Schulsozialarbeiterin	- Beobachtungsbögen (Hölzel, Jugel, Ruß) - Fragebögen Schüler*innen - Fragebogen Lehrer*in - Postkarten der Schüler*innen - Videoaufzeichnung der Projekttag 1-3 - 3 Schüler*inneninterviews mit 12 Schüler*innen: Audio- und Videoaufzeichnung - zwei Schüler*inneninterviews Transkript - Eintrag Forschungstagebuch
bundesweit	Sensibilisierungsworkshop	5 von 11 Standorten (ohne Berlin und Dresden) haben zurückgemeldet	- digitalisierte Projektberichte - Tabelle Weiterbildungsbedarfe
standortbezogen	Sensibilisierungsworkshop	Teamer*innen Berlin, ZipB	- Video- und Audioaufzeichnung - Teiltranskripte der Audioaufzeichnung - Steckbriefe - Fotos von politischer Bildung und Rolle - Eintrag Forschungstagebuch
standortbezogen	Formatbegleitung I	Teamer*innen Dresden, ZipB	- Video- und Audioaufzeichnung - Fotos von Erinnerungen und ersten Ideen - fotografische Konzept- und Entwicklungsdokumentation - Erinnerungsbögen - Feedbackschreiben Jan - Eintrag Forschungstagebuch
bundesweit	Methodenwerkstatt Bremen	Lernort Stadion e.V., Teamer*innen, Aktion Mensch, DFL Stiftung, ZipB	- Fotosdokumentation - Audioaufzeichnung - Stichwortbögen Best und Bad practice - Eintrag Forschungstagebuch

Ebene	Anlass	Anwesende	Datenmaterial und -art
standortbezogen	Formatbegleitung I	Teamer*innen Berli, ZipB, Schulklasse „produktives Lernen“ Jahrgangsstufe 9 und 10, drei wechselnde Lehrer*innen	- Beobachtungsbögen (Hölzel, Jugel) - Fragebögen Schüler*innen - Fragebogen Lehrer*in - Videoaufzeichnung der Projektstage 1–4 - zwei Schüler*inneninterviews mit 7 Schüler*innen: Audio- und Videoaufzeichnung - zwei Schüler*inneninterviews Transkript
standortbezogen	Expert*inneninterview	Teamer Berlin, ZipB	- eine Audio- und Videoaufzeichnung - ein Audiotranskript
standortbezogen	Formatentwicklung I	Teamer*innen Berlin, ZipB	- Video- und Audioaufzeichnung - Fotos von Erinnerungen und ersten Ideen - fotografische Konzept- und Entwicklungsdokumentation - Erinnerungsbögen - Eintrag Forschungstagebuch
standortbezogen	Formatbegleitung II	Teamer*innen Dresden, Schüler*innen der 6. Jahrgangsstufe, eine Lehrerin, ein Elternteil, ZipB	- Beobachtungsbögen (Hölzel, Jugel, Pehm) - Fragebögen Schüler*innen - Fragebogen Lehrer*in - Postkarten der Schüler*innen - Videoaufzeichnung der Projektstage 1–3 - zwei Schüler*inneninterviews mit 7 Schüler*innen: Audio- und Videoaufzeichnung - zwei Schüler*inneninterviews Transkript - Eintrag Forschungstagebuch
standortbezogen	Formatentwicklung II	Teamer*innen Dresden, ZipB	- Video- und Audioaufzeichnung - Fotos von Erinnerungen und ersten Ideen - fotografische Konzept- und Entwicklungsdokumentation - Erinnerungsbögen - Eintrag Forschungstagebuch
bundesweit	Formatentwicklung II	11 Standorte	Dokumentation der Projektberichte
standortbezogen	Formatbegleitung II	Teamer*innen Berlin, gemischte Schulklasse einer BBS mit Förderschwerpunkt, zwei Lehrer*innen	- Beobachtungsbögen (Hölzel, Jugel, Schneider) - Fragebogen Lehrer*in - Videoaufzeichnung der Projektstage 1–4 - zwei Schüler*inneninterviews mit 7 Schüler*innen: Audio- und Videoaufzeichnung - zwei Schüler*inneninterviews Transkript
standortbezogen	Formatentwicklung II	Teamer*innen Berlin, ZipB	- Video- und Audioaufzeichnung - Fotos von Erinnerungen und ersten Ideen - fotografische Konzept- und Entwicklungs- dokumentation - Erinnerungsbögen - Eintrag Forschungstagebuch
standortbezogen	Abschlussworkshop	Teamer*innen Dresden, ZipB	- Audio- und Videoaufzeichnung - fotografische Dokumentation: Verstetigungskonzept
bundesweit	Abschlussworkshop	Lernort Stadion e.V., Teamer*innen, Aktion Mensch, DFL Stiftung, ZipB	
standortbezogen	Abschlussworkshop	Teamer*innen Berlin, ZipB	

