Marina Grasse, Dana Jirouš

Gender in der Friedensarbeit

Pädagogische Anregungen und Erfahrungen

Mobile Friedensakademie
OMNIBUS Linie 1325
2006–2008 im Kaukasus und in Deutschland

Dieses Handbuch ist in gedruckter
und in digitaler Form auf deutsch
oder russisch erhältlich bei

OWEN e.V.
Anklamer Straße 38
10115 Berlin

Telefon +49 (0)30-280 85 41
283 22 51
Fax +49 (0)30-283 22 52
E-Mail mail@owen-berlin.de

Impressum
Herausgeber: OWEN - Mobile Akademie für Geschlechterdemokratie
und Friedensförderung e.V., Berlin, 2008

www.omnibus1325.de

Lektorat deutscher Text: Anne Dirnstorfer, Paola Eickelmann

Übersetzung ins Russische: Diana Kolyshka
Lektorat russischer Text: Natascha Timoschkova

Gestaltung: Fabian Hickethier, Caroline Menges / BAR-M.de
Layout in russischer Sprache: Edgar Khachatryan

Für Unterstützung bedanken wir uns bei:
Institut für Auslandsbeziehungen e.V., ifa
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Südkaukasus Büro der Heinrich-Böll-Stiftung

Inhalt

Vorwort

In unserem Jahrhundert der großen Geschwindigkeiten, in dem große Strecken mit modernen Transportmitteln in kürzester Zeit überwunden werden, machte sich der OMNIBUS 1325 auf einen langen Weg, entlang der Strecke Berlin–Kaukasus–Berlin. Kilometer für Kilometer bewegte er sich vorwärts. Auf Hochgeschwindigkeit kommt es ihm nicht an. Auf seiner Strecke liegen viele Haltestellen, um aufzutanken und sich neu zu orientieren. Auf der Fahrt haben die Passagierinnen und Passagiere die Möglichkeit einander kennen zu lernen und die Landschaft zu betrachten, um das zu erleben, was man im Vorbeieilen mit dem Schnellzug oder im darüber hinweg Fliegen nicht erleben kann.

Der OMNIBUS ist kein gewöhnlicher Bus, sondern ein Symbol für einen Lernweg, den wir gemeinsam mit Teilnehmenden aus Deutschland und der Kaukasusregion beschritten und befahren haben. Auf dieser Reise begegneten sich Menschen aus Ost- und Westdeutschland, aus Serbien und Kroatien, aus Georgien und Russland, aus Abchasien und Berg-Karabach, aus Armenien, Dagestan und Aserbaidschan, aus Tschetschenien, Nordossetien, Südossetien, Kabardino-Balkarien und Karatschai-Tscherkessien. In der Begegnung mit den „Anderen“ gelang es uns mehr über die Welt, in der wir leben, und über uns selbst zu erfahren.

Dieses Buch ist in gewisser Weise eine Art Reisetagebuch, mit dem wir Ihnen, liebe LeserInnen, Einblicke in unsere Reiseerlebnisse und Gedanken, zu denen wir während der Fahrt angeregt worden sind, geben wollen. Zugleich hoffen wir, Sie mit unseren Texten und Momentaufnahmen zu ähnlichen „Bildungsreisen“ der langsamen Art anzuregen.

Am Gelingen der Reise des OMNIBUS 1325 sowie an der Ausgestaltung des hier vorliegenden „Reisetagebuchs“ waren in unterschiedlichen Etappen viele verschiedene Menschen beteiligt:
Unser Dank gilt allen Mitreisenden für ihre Experimentierbereitschaft, ihre Geduld, ihr Vertrauen, ihre Fragen und das Einbringen ihrer Erfahrungen.

Wir bedanken uns bei unseren Kolleginnen Joanna Barelkowska, Brigitte Wörteler und Manuela Bär, die unermüdlich damit beschäftigt waren, die Reisen überhaupt zu ermöglichen und in jeglicher Hinsicht zu unterstützen.

Unser besonderer Dank gilt unseren Partnerorganisationen: der Union der Donfrauen (Novotscherkask, Russland), Fond Sukhumi (Kutaisi, Georgien) und dem Regionalbüro der Heinrich Böll Stiftung (Tblisi, Georgien), die ihr Engagement, ihre regionalen Kenntnisse und Erfahrungen eingebracht haben.

Unser Dank gilt allen KollegInnen des OMNIBUS-Teams, die den OMNIBUS durch ihr direktes Mitwirken auf vielfältige Weise bereichert haben und den zahlreichen Praktikantinnen, die zu der langen und nicht immer einfachen Reise beigetragen haben.
Wir danken allen DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen, die die sprachliche Brücke zwischen dem Kaukasus und Deutschland hergestellt haben.

Und nicht zuletzt bedanken wir uns bei den staatlichen Institutionen und den Stiftungen, die dafür gesorgt haben, dass der OMNIBUS auf seiner bisher dreijährigen Fahrt mit dem notwendigen Treibstoff versorgt wurde.

Berlin, Dezember 2008
Marina Grasse und Dana Jirouš

Kapitel 1

Einführung

Konzept und Aufbau dieses Buchs

Erfahrungs-
hintergrund

Dieses Buch basiert auf der langjährigen pädagogischen Arbeit von OWEN und insbesondere auf den Erfahrungen, die wir im Rahmen des dreijährigen Projekts „Mobile Friedensakademie OMNIBUS Linie 1325“ in Deutschland und in der Kaukasusregion sammeln konnten. Anhand von Beispielen aus den OMNIBUS-Kursen werden die Prinzipien unserer Bildungsarbeit veranschaulicht und unsere Erfahrungen reflektiert.
Wir haben uns entschieden, kein Lehrbuch im klassischen Sinn zu schreiben. Vielmehr haben wir uns selbst gefragt: Was macht diese Pädagogik aus, was charakterisiert sie, was fasziniert uns daran, was ist das Besondere? Und wie sieht das Lernen konkret aus?

„Diese Pädagogik macht es möglich, die authentischen, oft verborgenen Gefühle aufkommen zu lassen. Dies ist sehr wichtig für zivile, gewaltfreie Konfliktbearbeitung.“
Valentina

Pädagogische
Haltung

In der Arbeit von OWEN haben wir zu einer Pädagogik des Dialogs und der Positionierung gefunden. Dabei geht es nicht um ein festes Programm, sondern um eine pädagogische Haltung. In diesem Buch werden Sie keine fertigen Rezepte finden. Es enthält vielmehr eine Einladung, sich auseinanderzusetzen mit den eigenen Erfahrungen als Lehrende und Lernende, Anregungen und Anstöße zu erhalten und neue Fragen zu stellen.

Aufbau des Buches

Im Aufbau des Buches gehen wir von dem Projekt OMNIBUS und den daran beteiligten Personen aus. Der Darstellung von pädagogischen Grundlagen werden Biographien der Beteiligten vorangestellt. In dieser biographischen Herangehensweise wird auch eine pädagogische Grundhaltung deutlich: Jede an einem pädagogischen Prozess beteiligte Person bringt ihre eigene Erfahrung und Geschichte ein. So werden Leitende und Teilnehmende gleichermaßen zu Lernenden.

Interpretatione

Im folgenden ersten Teil werden die pädagogischen Konzepte eingeführt, die für die Arbeit des OMNIBUS besonders prägend sind.
Im zweiten, praktischen Teil des Buches werden anhand der konkreten Arbeit in den Kursen die Arbeitsmethoden und Themengebiete vorgestellt, die im OMNIBUS im Mittelpunkt stehen. Dabei wird dort, wo es uns nötig erschien, ausführlicher auf die theoretischen Hintergründe eingegangen. Den Praxisbeispielen zu „Gender in Kultur und Gesellschaft“, „Gender in Konfliktdynamiken“ und „Geschichte und Erinnerung in Konfliktdynamiken“ sind theoretische Ausführungen vorangestellt.

Die Methoden, mit denen wir arbeiten, werden anhand konkreter Erfahrungen aus den Kursen dargestellt. Mit dieser Darstellungsweise wollen wir deutlich machen, dass Thema und Methode in jeder einzelnen Veranstaltung individuell auf die Gruppe zugeschnitten werden.
Da das Forumtheater sich in der praktischen Arbeit – insbesondere im Kaukasus – als sehr fruchtbare Methode erwiesen hat und im russisch-sprachigen Raum bisher weitgehend unbekannt ist, stellen wir diesen Ansatz in einem gesonderten Kapitel vor.

An wen richtet sich dieses Buch?

Bei der Gestaltung dieses Buches haben uns die Fragen und Gedanken der Teilnehmenden unserer Kurse inspiriert und geleitet. Sie haben uns immer wieder dazu angespornt unsere Methoden und Fragestellungen zu überdenken und zu verändern. Das Buch richtet sich darüber hinaus an einen größeren Kreis derer, die an zivilgesellschaftlicher Bildungsarbeit mit partizipatorischen Methoden interessiert sind. Wir haben häufig die Erfahrung gemacht, dass unsere Themen und Methoden erst in der konkreten Arbeit in den Kursen vermittelbar werden. Und so ist auch dieses Buch – wie auch unsere Kurse – auf den Dialog mit den RezipientInnen ausgelegt.

Der OMNIBUS als empirische Grundlage

Das Projekt „Mobile Friedensakademie OMNIBUS Linie 1325“

Die UN-Resolution 1325

Das deutsch-kaukasische Bildungsprojekt OMNIBUS 1325 bezieht sich auf die UN-Resolution 1325, die im Jahr 2000 vom Sicherheitsrat der Vereinten Nationen verabschiedet wurde (1).
Mit der Resolution werden die Mitgliedstaaten dazu aufgerufen, dafür zu sorgen, dass Frauen als Akteurinnen und Expertinnen an allen Maßnahmen der Prävention von gewaltsamen Konflikteskalationen, der gewaltfreien Konfliktbearbeitung, des Wiederaufbaus und der Friedenssicherung beteiligt werden. Darüber hinaus soll erreicht werden, dass die Kategorie Gender als Leitprinzip in alle Gewalt deeskalierenden und friedensfördernden Maßnahmen einbezogen wird.

Warum OMNIBUS?

Der Titel „OMNIBUS Linie 1325“ versinnbildlicht charakteristische Merkmale des Projekts: Als öffentliche Transportmittel sind Omnibusse überall in der Welt bekannt. Die Fahrt mit einem Omnibus kostet meist wenig Geld. Es ist ein Mobil für alle, mit dem die Passagiere kurze oder auch lange Wegstrecken hinter sich bringen. Während der Fahrt verbringen die Mitfahrenden Zeit miteinander, die sie für Gespräche oder auch andere Formen des Kontakts nutzen können. Insofern verbinden Omnibusse sowohl verschiedene Orte miteinander als auch Frauen und Männer verschiedener Generationen, sozialer Schichten, Länder und Kulturen.

Ziel des Projekts

Da nach unserem Verständnis die Erziehung zum Frieden und die Praxis der Friedensarbeit zusammengehören, nimmt die friedenspädagogische Arbeit im OMNBUS den zentralen Stellenwert ein.
Das Projekt OMNIBUS 1325 zielt auf die Sensibilisierung für die Wahrnehmung und auf die bewusste Einbeziehung von Genderaspekten in die Friedensarbeit in Deutschland und im Kaukasus. Im OMNIBUS findet eine Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen geschlechtsspezifischen sozialen Rollen, Geschlechterstereotypen und dem individuellen Verhalten von Frauen und Männern in Konfliktdynamiken statt.

---

(1) Der Text der Resolution ist nachzulesen unter http://www.peacewomen.org/1325inTranslation/index.html (in verschiedenen Übersetzungen).

Die Organisation privater und öffentlicher Räume wird durch Geschlechterrollen und die Ausgestaltung der Geschlechterbeziehungen strukturiert. Dies gilt sowohl in Friedenszeiten als auch in Krisenzeiten und in den verschiedenen Phasen von Gewaltkonflikten. Frauen und Männer sind daher in unterschiedlicher Weise an Gewaltkonflikten beteiligt und in unterschiedlicher Weise betroffen.

Im OMNIBUS 1325 setzen wir uns zusammen mit unseren Mitfahrenden aus dem Kaukasus und aus Deutschland damit auseinander, wie sich Gender in unseren Gesellschaften und Kulturen zeigt. Wir gehen der Frage nach den Ursachen für die strukturellen, kulturellen und individuellen Dimensionen von Gender und deren Wirkungen nach. Wir beschäftigen uns mit den geschlechtsspezifischen Barrieren, die Frauen und Männer daran hindern, sich als AkteurInnen in friedensfördernden Prozessen zu engagieren. Wir suchen nach Veränderungsmöglichkeiten, um solche Barrieren sowohl in Deutschland wie auch in den kaukasischen Gesellschaften überwinden zu können.

Projektaufbau

Das Projekt OMNIBUS 1325 begann 2006 und war zunächst auf drei Jahre angelegt. In dieser Zeit fanden parallele Grundkurse und Aufbaukurse mit Teilnehmenden aus dem Kaukasus und aus Deutschland statt. (Siehe hierzu übersicht auf der nächste Seite.)

Die Teilnehmenden

Insgesamt fanden in den zurückliegenden drei Jahren zwei Grundkurse mit insgesamt 26 Teilnehmenden aus Deutschland und drei Grundkurse mit insgesamt 67 Teilnehmenden aus dem Kaukasus statt. Den Grundkursen folgten zwei parallel durchgeführte Aufbaukurse mit 12 Absolventinnen der Berliner Grundkurse und 20 GrundkursabsolventInnen aus dem Kaukasus.
An den Kursen nahmen vorwiegend VertreterInnen lokaler Nichtregierungsorganisationen, LehrerInnen, freiberufliche TrainerInnen, JournalistInnen und Studierende teil. Insbesondere von kaukasischer Seite gehörten die meisten Teilnehmenden Initiativen an, die sich unmittelbar in Friedensprozessen engagieren.
Die Zusammensetzung der TeilnehmerInnengruppen zeichnete sich durch eine große Heterogenität aus:
Die Teilnehmenden der Berliner Kurse sind in der DDR und der BRD, in Jugoslawien, Sowjetunion (Kasachstan), Luxemburg, Polen und Indien geboren.
Die kaukasischen Teilnehmenden waren alle noch in der Sowjetunion geboren worden. Es sind Frauen und Männer, die in Armenien, Aserbaidschan, Abchasien, Berg-Karabach, Dagestan, Georgien, Kabardino-Balkarien, Karatschai-Tscherkessien, Nordossetien, der Rostower Region, Südossetien und Tschetschenien leben.

Aufbau OMNIBUS-Projekt

Kaukasus | Deutschland

2006

Grundkurs
Bakuriani, 10 Tage
25 Teilnehmende

Grundkurs
Novotscherkask,
Sotschi, 10 Tage
22 Teilnehmende

Grundkurs
Berlin, 20 Tage
14 Teilnehmende

2007

Grundkurs
Trabzon, 10 Tage
20 Teilnehmende

Grundkurs
Berlin, 20 Tage
12 Teilnehmende

2007

Treffen mit Teilnemenden aus beiden Regionen
Rostow und Tblisi, je drei Tage, 63 Teilnehmende

2007/2008

Aufbaukurs
Kaukasus, 20 Tage
20 Teilnehmende

Aufbaukurs
Berlin, 20 Tage
12 Teilnehmende

2008

Treffen mit Teilnemenden aus verschiedene Regionen
Berlin, zehn Tage, 41 Teilnehmende

Insbesondere in den kaukasischen Kursen gehören die Teilnehmenden verschiedenen Generationen an – die jüngsten Teilnehmenden sind Mitte zwanzig, die Ältesten sind über 60 Jahre alt.
Die Mehrheit der Teilnehmenden aus dem Kaukasus kommen aus Regionen, die unmittelbar von Gewaltkonflikten betroffen sind und gehören unterschiedlichen Konfliktparteien an. Diese große – hier nur ansatzweise dargestellte – Vielfalt war ebenso herausfordernd wie fruchtbar. Verschiedene Kontexte und Perspektiven prägten die Diskussionen. So stellten gegenseitige Akzeptanz, Umgang mit Diversität und das Ermöglichen von Dialog Themen dar, die uns während der gesamten Projektzeit begleiteten.

Das Konzept der Kurse

Die Kurse im Kaukasus und in Berlin basierten auf einer gemeinsamen inhaltlichen und pädagogischen Rahmenkonzeption. Für die einzelnen Kursmodule wurden zunächst die gleichen Themen vorgegeben. Dennoch war jeder Kurs und jedes Kursmodul ein „Unikat“. Für jedes Modul wurde das Curriculum und der „Methodenkoffer“ im Hinblick auf die jeweilige Kursgruppe neu zusammengestellt und oftmals noch während der Kurse modifiziert.

In den Grundkursen stand die Sensibilisierung für Genderperspektiven und das Reflektieren von Geschlechterrollen und Konstruktionen von Weiblichkeit/Männlichkeit in der eigenen Gesellschaft im Zentrum. Das pädagogische Konzept basierte auf Prinzipien der Befreiungspädagogik (2) und Gestaltpädagogik, die für die Bildungsarbeit von OWEN seit Jahren leitend sind. Die besondere Herausforderung bestand darin, die Grundideen der beiden genannten Bildungsansätze für die friedenspädagogische Arbeit zum Themenfeld „Gender und Friedensarbeit“ in sehr verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten zu nutzen, kontinuierlich zu reflektieren und entsprechend anzupassen.

Die Erfahrungen aus den Grundkursen bildeten die Grundlage für die Aufbaukurse. Letztere hatten die Vermittlung, Entwicklung, Reflexion und das praktische Erproben von gendersensibilisierenden Methoden der Friedenspädagogik zum Ziel. Die Teilnehmenden erarbeiteten während der Kursmodule eigene thematische Einheiten und erprobten diese innerhalb und außerhalb des Kurses mit anderen Gruppen.

---

(2) Für diesen pädagogischen Ansatz gibt es verschiedene Bezeichnungen, die weitgehend synonym sind. Die Befreiungspädagogik oder befreiende Pädagogik ist auch unter dem Namen Pädagogik der Unterdrückten oder im spanischsprachigen Raum unter dem Begriff education popular bekannt.

Die Förderung des Projekts OMNIBUS 1325 endete im Dezember 2008. Doch die Ergebnisse der dreijährigen Arbeit haben dem OMNIBUS den notwendigen Treibstoff gegeben, um seine Fahrt fortzusetzen.

Die Zukunft des OMNIBUS 1325

Die Mehrheit der KursabsolventInnen im Kaukasus und in Deutschland wird weiter als TrainerInnen oder MultiplikatorInnen für „Gender und Friedensarbeit“ arbeiten. Es sind kleine TrainerInnenteams entstanden, im Kaukasus haben KursabsolventInnen lokale Initiativen gestartet. Die Grundlagen für den Aufbau eines internationalen ExpertInnennetzwerks OMNIBUS 1325 wurden gelegt. Mehr Informationen zum Projekt unter www.omnibus1325.de

Anliegen und Methode im OMNIBUS

Der didaktische Zugang erfolgte in beiden Regionen über dialogische Lernprozesse und Lernformen, die von den Lebens- und Praxiserfahrungen und Kontexten der Kursteilnehmenden ausgingen. Die zumeist aus der westeuropäischen und angloamerikanischen Forschungspraxis heraus entstanden Theoriemodelle zum Themenfeld „Gender, Konflikt und Frieden“ dienten lediglich dazu, Reflexionsprozesse anzuregen und zu strukturieren. Die Oberthemen der drei Kursmodule „Gender in Kultur und Gesellschaft“, „Gender und Handeln in Konfliktdynamiken“, „Gender in Geschichte, Erinnerung und Friedensarbeit“ bildeten den Rahmen der OMNIBUS-Kurse. Entlang dieser Oberthemen wurde die eigene Wirklichkeit analysiert und Handlungsmöglichkeiten aus Sicht der einzelnen Teilnehmenden und der jeweiligen Lerngruppe herausgearbeitet.

„Der OMNIBUS gab vielen, und auch mir selbst, die Möglichkeit, sich selbst kennen zu lernen.“
Edgar

Vorstellung des PädagogInnenteams im OMNIBUS

Die Inhalte des vorliegenden Buches stellen die Ergebnisse der fruchtbaren Zusammenarbeit und kritischen Reflexion eines Teams von PädagogInnen und Mitarbeiterinnen, die an den OMNIBUS-Kursen mitgewirkt haben, dar. Folgende Kolleginnen und Kollegen waren an den Kursen, den Fachdiskussionen und am Erstellen der Texte beteiligt:

Till Baumann wurde Bel972 in Karlsruhe geboren. Er ist freiberuflicher Theatermacher und Bildungsarbeiter, Diplom-Pädagoge und lebt zurzeit

in Berlin-Kreuzberg. Till Baumann arbeitet u.a. für das Paulo-Freire-Institut der FU Berlin, sabisa – performing change und Theater-Dialog und ist assoziierter Trainer an der Bewegungsakademie.
Seine Schwerpunkte in den letzten Jahren waren: Theaterpädagogische Fortbildungen für Friedens- und MenschenrechtsaktivistInnen, Forumtheaterprojekte mit Jugendlichen und Erwachsenen im Strafvollzug, Politisches Aktionstheater mit AktivistInnen aus sozialen Bewegungen, Theaterprojekte und Fortbildungen in Europa, Lateinamerika und Afrika.
Im Rahmen des OMNIBUS hat er den Teilnehmenden die künstlerisch-pädagogische Arbeit mit den Techniken des Bilder- und Forumtheater nahegebracht. Weitere Informationen: www.tillbaumann.de

Dr. Marina Grasse wurde 1950 in Berlin geboren, wo sie auch noch heute lebt. Sie ist in der DDR aufgewachsen, hat dort Biologie studiert und ihre inzwischen erwachsenen vier Kinder geboren. Marina Grasse ist Gründungsmitglied von OWEN e.V.. Sie arbeitet seither in dieser Organisation und ist Mitglied des Vorstands. Im OWEN-Team ist sie für die inhaltliche und pädagogische Gestaltung der Bildungsarbeit verantwortlich. Seit Anfang der 1980er Jahre ist sie in der Friedensbewegung engagiert, wo ihr das Bildungskonzept von Paulo Freire erstmalig begegnete. Ihr besonderes Interesse gilt der biografisch orientierten Auseinandersetzung mit dem Thema Geschichte, Erinnerung und Friedensarbeit. Im OMNIBUS-Projekt ist sie für die Leitung der pädagogischen Arbeit zuständig. In den OMNIBUS-Kursen in Deutschland und im Kaukasus hat sie mehrere Kursbausteine konzipiert und als Pädagogin angeleitet.

Andrea Hapke wurde 1972 in Erfurt geboren und lebt in Bremen. Sie studierte Kulturwissenschaften und Russistik mit Schwerpunkt Gender Studies. In ihrer Doktorarbeit, die voraussichtlich 2009 abgeschlossen wird, beschäftigt sie sich mit dem Thema „Frauenfriedensorganisationen im Nordkaukasus“.
Zurzeit arbeitet sie als freie Trainerin für gewaltfreie Konfliktbearbeitung und koordiniert ein Friedensprojekt mit LehrerInnen und NGO-AktivistInnen in Tschetschenien.
Mit OWEN fühlt sich Andrea Hapke seit 2001 eng verbunden und arbeitete in verschiedenen Projekten in der Ukraine, Russland, dem Kaukasus und in Deutschland mit. Im OMNIBUS war sie maßgeblich an den Modulen zu Gender und Konfliktdynamiken beteiligt.

Eva Maria Hinterhuber wurde 1973 in Innsbruck (Österreich) geboren und lebt in Berlin. Mit ihrem Mann und ihrem Sohn freut sie sich auf die Geburt ihres zweiten Kindes Anfang 2009. Sie studierte Politische Wissenschaft und Slawistik in Innsbruck, Berlin und St. Petersburg.

Sie arbeitete als Lehrbeauftragte unter anderem am European University Center for Peace Studies in Stadtschlaining (Österreich). Sie veröffentlichte u.a. zur innermilitärischen Situation in Russlands Streitkräften, zur Soldatenmütterbewegung in Russland und zu feministischen Perspektiven in der Friedensforschung.
OWEN ist sie seit Mitte der 1990er Jahre verbunden. Im OMNIBUS leitete sie gemeinsam mit Andrea Hapke das Modul zu „Gender, Konfliktdynamiken und friedensfördernde Aktivitäten im Nordkaukasus".
Ihre Doktorarbeit zum Thema "Gender, Transformation und Zivilgesellschaft in Russland" schließt sie 2009 an der Europa-Universität Viadrina (Frankfurt/Oder) ab. Derzeit erforscht sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Maecenata Institut an der Humboldt-Universität (Berlin) den Beitrag von zivilgesellschaftlichen Initiativen im trilateralen interreligiösen Dialog zur gesellschaftlichen Integration in Deutschland.

Dana Jirouš wurde 1980 in Köln geboren, heute lebt sie in Berlin. Sie hat Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin sowie am Institut d'Etudes Politiques in Paris und an der Staatlichen Universität in St. Petersburg studiert. Seit 2005 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin bei OWEN e.V. und war an der Entwicklung und Begleitung aller OMNIBUS-Kurse beteiligt. Aktuell promoviert sie an der Universität Leipzig zur Rolle von Geschichtsbildern im nordossetisch-inguschetischen Konflikt.

Dr. Claudia Neusüß wurde 1961 in Düsseldorf geboren und lebt heute mit ihrer Familie in Berlin. Sie studierte Politikwissenschaft, Psychologie und Wirtschaftsgeografie in Bonn und Berlin und promovierte 1994 an der FU Berlin mit einer qualitativen Arbeit auf der Grundlage biografischer Interviews zur Lebenslage alleinerziehender Mütter. Sie ist u.a. Mitgründerin der Frauengenossenschaft WeiberWirtschaft.
Claudia Neusüß ist heute selbständig tätig mit ihrem eigenen Unternehmen als Politikberaterin und Projektentwicklerin, Trainerin und Coach. Sie fokussierte in den letzten Jahren auf Fragen zur EU-Osterweiterung, zu Demokratisierungsprozessen, Empowerment, Social Entrepreneurship und zivilgesellschaftlichen Interventionen.
Claudia Neusüß ist seit 2003 mit OWEN, als Vorstandsvorsitzende und als Trainerin verbunden. Ihre theoretischen und praktischen Kompetenzen brachte sie vor allem im Bereich „Gender&Diversity", innovative Lernmethoden sowie der Teamentwicklung mit ein. Weitere Informationen: www.claudia-neusuess.com

Katrin Wolf wurde 1956 in der Nähe von Berlin geboren. Sie studierte Theaterregie und arbeitete bis Ende der 1980er Jahre an verschiedenen Theatern der DDR.

Katrin Wolf ist Gründungsmitglied von OWEN e.V., sie leitete zahlreiche Bildungsprojekte in Mittel- und Osteuropa (v.a. Ukraine, Polen und Russland).
Sie ist ausgebildete Trainerin und Ausbilderin für gewaltfreie Konfliktbearbeitung und interkulturelles Lernen und Mediatorin. Über Katrin Wolf wurde die pädagogische Arbeit mit Ansätzen der Gestaltpädagogik und Themenzentrierte Interaktion in die Bildungsarbeit von OWEN eingebracht.
2005 veröffentlichte sie gemeinsam mit Andrea Hapke das Trainingshandbuch „Lernen und Leiten – Kultur und Konflikt“, Herausgeberin OWEN e.V.
Seit 2007 lebt sie in Hamburg, wo sie als stellvertretende Geschäftsführerin für die „filia.die frauenstiftung“ arbeitet. Gleichzeitig trägt sie die pädagogische Verantwortung für das 2008 in Tschetschenien begonnene Projekt „Schulen des Friedens“ des Vereins „Kommunika – Frauennetzwerk Osteuropa“ e.V.
In den OMNIBUS-Kursen leitete sie die pädagogische Arbeit zu den Themen „Gender und Kultur“, „Gender und Konflikt“.

Andrea Zemskov-Züge wurde 1971 in Wiesbaden geboren. Sie lebt mit ihrem Mann und ihrer Tochter in Berlin. Sie hat in Berlin und in St. Petersburg osteuropäische Geschichte und Slawistik studiert. Ihr wissenschaftliches und politisches Interesse gilt den Zusammenhängen zwischen historischem und biografischem Gedenken. Von 2004 bis 2006 war sie als Lehrbeauftragte an St. Petersburger Universitäten tätig. 2009 wird sie ihre Doktorarbeit an der Universität Konstanz abschließen.
Mit OWEN ist Andrea Zemskov-Züge bereits seit Mitte der 1990er Jahre verbunden. Sie war wesentlich an der konzeptionellen Erarbeitung und Durchführung von Biografie- und Geschichtswerkstätten in Deutschland, Russland, Ukraine, Georgien-Abchasien beteiligt.
Ihre theoretischen Kompetenzen und praktischen Erfahrungen als Trainerin brachte Andrea Zemskov-Züge in die historisch-biografische Arbeit im OMNIBUS zum Thema „Gender in Geschichte und Erinnerung“ ein.

Kapitel 3

Das Bildungsverständnis im OMNIBUS

Für die pädagogische Arbeit im OMNIBUS haben wir uns auf Bildungskonzepte gestützt, die mit dem Menschenbild, mit Bildungsvorstellungen und Bildungszielen der Humanistischen Pädagogik verbunden sind und mit denen wir uns in unserer Bildungsarbeit in OWEN identifizieren.

Dabei orientieren wir uns insbesondere an Grundaussagen aus dem Konzept der Befreienden Pädagogik und des Theaters der Unterdrückten, verbunden mit den Namen der Brasilianer Paulo Freire bzw. Augusto Boal. Zum Anderen beziehen wir uns auf die Gestaltpädagogik und die von Ruth Cohn entwickelte Themenzentrierte Interaktion (TZI).

Befreiende Pädagogik, Theater der Unterdrückten und Themenzentrierte Interaktion

Obwohl sich die Befreiende Pädagogik und die TZI hinsichtlich ihrer Entstehungszusammenhänge stark voneinander unterscheiden, gibt es sowohl in dem ihnen zugrundeliegenden Menschenbild, gesellschaftspolitischen Anliegen wie auch in den Bildungsvorstellungen eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Überschneidungen. Unsere pädagogische Arbeit im deutsch-kaukasischen OMNIBUS ist aus einer Synthese dieser Ansätze hervorgegangen.

Die Entstehungsgeschichte und gesellschaftspolitische Dimension der Befreiungspädagogik, des Theaters der Unterdrückten und TZI ist eng mit den persönlichen Lebenswegen ihrer BegründerInnen verbunden. Im OMNIBUS legen wir großen Wert auf die Reflexion von Zusammenhängen zwischen biografischen und gesellschaftspolitischen Aspekten. Daher werden wir der Darstellung der jeweiligen Bildungskonzepte biographische Skizzen ihrer BegründerInnen voranstellen.
Wir konzentrieren uns dabei auf die Aspekte, die aus unserer Perspektive für das Verständnis der pädagogischen Arbeit im OMNIBUS notwendig sind.

Paulo Freire und die Pädagogik der Befreiung

Paulo Freire – eine biografische Skizze

Paulo Freire wird 1919 in Recife, einer Millionenstadt im armen, katholischen Nordosten Brasiliens, geboren. Seine Familie gehört der kleinbürgerlichen Mittelschicht an. Die Atmosphäre in seinem Elternhaus ist von gegenseitigem Respekt zwischen der

Kindheit

streng katholischen Mutter und dem der Kirche eher distanziert gegenüberstehenden Vater geprägt. In der Familie Freires gibt es weder fertige Wahrheiten noch Tabuthemen. Von seinen Eltern lernt Freire, dass durch Gespräche, in denen alle Beteiligten ihre Perspektive einbringen können, neue Einsichten und Erkenntnisse gefunden werden können. Sein später entwickeltes Konzept des „Lernens im Dialog“ geht auch auf diese frühen Anregungen zurück.

„Unsere Lernfähigkeit dient nicht nur der Anpassung an die Wirklichkeit, sondern vor allem dazu, diese zu verändern, um in sie einzugreifen und uns neu zu erschaffen.“
P. Freire

Lesen und Schreiben lernen

Noch vor seiner Schulzeit, lernt Freire lesen und schreiben, indem er Worte, die er auf der Straße gehört hat, mit nach Hause bringt. Die Eltern zeigen ihm nicht nur, wie diese Worte geschrieben werden, vielmehr untersuchen und diskutieren sie mit ihm jedes Wort hinsichtlich seiner verschiedenen Bedeutungen. Aus den gelernten Buchstaben und Silben der so gelernten Wörter werden dann weitere Wörter zusammengesetzt. Diese Idee des Schreiben und Lesen Lernens wird Freire Jahrzehnte später in der Entwicklung seiner politischen Alphabetisierungsmethode wieder aufgreifen und ausbauen.

Armut und Hunger

Anfang der 1930er Jahre gerät die Familie bedingt durch die Weltwirtschaftskrise in Armut. Freire erfährt am eigenen Leib, wie Hunger die Konzentration und Lernfähigkeit lähmt. Als 13-jähriger schwört er sich, sein Leben dem Kampf gegen Hunger und Ungerechtigkeit zu widmen.

Freire wird Lehrer

Nach der Schule wird Freire Anwalt. Er macht jedoch die Erfahrung, dass das Gesetz immer auf der Seite derer ist, die über Reichtum und Macht verfügen. Beeinflusst durch seine Frau Elsa, die Grundschullehrerin ist, entschließt sich Freire, Lehrer zu werden. In der Schule erlebt er nun aus der Perspektive des Lehrers die ihm schon aus seiner Kindheit bekannte Diskrepanz zwischen Lerninhalten, Lernformen und Lebenswirklichkeit der SchülerInnen.

Kultur des Schweigens

1947 macht Freire während seiner Alphabetisierungskurse mit FabrikarbeiterInnen die Erfahrung, dass das elitäre, kolonialistische Bildungsverständnis und das Bildungsniveau der Arbeiterschicht eklatant auseinanderklaffen. Mit traditionellen Bildungsmethoden wie Rede und Vortrag trifft er bei den „einfachen“ Menschen auf „taube Ohren“ und Schweigen. Freire sieht die Ursache für die Passivität seiner Zuhörenden darin, dass sie die von ihm verwendete Sprache nicht mit ihrer eigenen Wirklichkeit

in Zusammenhang bringen können. Die herrschenden kulturellen Normen einschließlich der dominierenden Sprache der Eliten verhindern, dass die Arbeiter ihre eigene Lebenssituation erkennen, benennen und diskutieren können. Freire erkennt, dass die Kultur des Schweigens ein Phänomen von Unterdrückung ist, das die Unterdrückten dazu verurteilt, ohnmächtige Außenseiter der Gesellschaft zu bleiben. Ihre politische Teilhabe wird damit verhindert. Diese Beobachtungen bringen ihn dazu, seine Arbeit als Erzieher radikal zu verändern.

Kulturzirkel

Ende der 1950er Jahre entsteht in Brasilien eine Demokratisierungs- und Reformbewegung – die Bewegung für „Volkskultur“. Sie wird zunächst vor allem von Intellektuellen getragen. Freire wird Koordinator für Erwachsenenbildung. Im Rahmen dieser Bewegung entstehen bald im ganzen Land „Kulturzirkel“. Ausgehend von ihrer jeweiligen Situation und Erfahrung lernen hier vor allem Menschen aus den unteren sozialen Schichten, in kleinen Gruppen ihre Lebenssituation in Worte zu fassen und miteinander zu diskutieren. In den Kulturzirkeln gibt es keine LehrerInnen, die Vorträge halten, und keine SchülerInnen, die Vorträge anhören. Es gibt lediglich KoordinatorInnen und alle Anwesenden sind Teilnehmende an Dialogen zu bestimmten Themen.
Durch die Arbeit und Erfahrungen in den Kulturzirkeln wird Freire zur Weiterentwicklung seines Konzepts des Dialogs als Prinzip und Methode für die Erwachsenenalphabetisierung angeregt.

Alphabetisierung und Überwindung der Kultur des Schweigens

In einer landesweiten Alphabetisierungskampagne der Regierung Ende der 1950er Jahre sollen zwei Millionen erwachsene AnalphabetInnen in den inzwischen landesweit verbreiteten Kulturzirkeln nach Freires Alphabetisierungsmethode Lesen und Schreiben lernen, um erstmals an Parlamentswahlen teilnehmen zu können. Auf der Grundlage seiner bisherigen Erfahrungen und Analysen kann Freire nun die Methode des Dialogs in die Praxis umsetzen. Sein Ziel ist es, die demokratische Partizipation von benachteiligten Bevölkerungsgruppen zu stärken. Er nutzt seine Methode der Alphabetisierung zur Überwindung der Kultur des Schweigens und zur Entwicklung eines kritischen politischen Bewusstseins.

Militärputsch in Brasilien

Freires Ansatz zeigt großen Erfolg und findet schnell Verbreitung. Doch aufgrund der politischen Dimension wird seine Alphabetisierungsmethode gleich nach dem Militärputsch in Brasilien (1964) verboten. Paulo Freire wird verhaftet und nach zweieinhalb Monaten wieder freigelassen. Noch im selben Jahr geht er mit seiner Familie ins Exil – zunächst nach Chile dann in die USA und nach Europa.

Im Exil

Während einer zweijährigen Gastprofessur in Harvard 1968 – 1969 setzt er sich kritisch mit der westlichen Entwicklungspolitik gegenüber den Ländern der „Dritten Welt“ auseinander. Er will aufzeigen, wie durch die „kulturelle Invasion“ und „Wohltätigkeit“ der „Ersten Welt“ die „Dritte Welt“ zum Schweigen und zur Akzeptanz ihrer eigenen Unterdrückung gebracht wird. Die Epoche der 1960er Jahre bis hinein in die 1970er Jahre ist weltweit gekennzeichnet durch wachsende Protest-, Befreiungs- und Solidaritätsbewegungen, die sich gegen Diktaturen, wirtschaftliche und soziale Ungerechtigkeit richten.
In dieser Zeit werden die bekanntesten Bücher von Freire veröffentlicht und gelangen auch nach Europa. Seine Alphabetisierungstätigkeit erweitert sich in den 1970er Jahren auch auf die ehemaligen portugiesischen Kolonien in Afrika.

Rückkehr nach Brasilien

Mit Beginn der demokratischen Transition kehrt Freire 1980 nach 17 Jahren Exil in sein Heimatland Brasilien zurück. Dort engagiert er sich weiter für eine Bildung, die darauf gerichtet ist, „die Welt buchstabieren zu lernen“, um als demokratiebewusste BürgerInnen an der Veränderung der eigenen Lebensbedingungen und der Gesellschaft teilhaben zu können. 1997 stirbt Paulo Freire in Sao Paulo.

Freires Werk

Paulo Freire hat viele Bücher geschrieben, unzählige Aufsätze veröffentlicht und Vorträge gehalten, in denen er vor allem seine empirischen Erfahrungen reflektierte. Er war während seines ganzen Lebens im Gespräch mit international bekannten WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen. Doch obwohl er als der Begründer der Befreiungspädagogik und als der bekannteste „Volkserzieher“ in Lateinamerika gilt, hat er kein einziges systematisches Lehrbuch geschrieben.

– –

Die nachfolgend dargestellten Grundaussagen und Prinzipien geben die ethische, politische und pädagogische Position wieder, die für Freires Selbstverständnis und seine Praxis leitend waren.

Pädagogik der Befreiung

1. Menschenbild

Freires Bildungsverständnis und die von ihm entwickelten pädagogischen Prinzipien sind von seinem humanistischen Menschenbild getragen, das er in Grundaussagen über die Fähigkeiten des Menschen, seiner Beziehung zu Anderen und zur Welt formuliert.

Menschsein bedeutet für Freire sich als autonomes Wesen (Subjekt), das mit anderen Menschen und mit der Welt in Beziehung steht, zu begreifen. Der Mensch kann die Art dieser Beziehungen erkennen, benennen, kritisch reflektieren und sie verändern. Als denkende Wesen können Menschen die Grenzen, die ihnen für die Entfaltung ihrer Fähigkeiten gesetzt werden, als Herausforderung und als Möglichkeit begreifen und sich von diesen Grenzen befreien. Menschen können ihre Wirklichkeit verändern.

Menschen können verändern

Weil Menschen kreative und phantasiebegabte Wesen sind, verfügen sie über die Fähigkeit, sich Zukunft vorzustellen, Zukunft zu erträumen und auf Zukunft hin zu handeln.

Menschen sind phantasiebegabt

Menschen sind zum einen durch historische Ereignisse und Erfahrungen geprägt. Zum anderen „machen" Menschen Geschichte. Sie sind in der Lage, Ereignisse und Umstände, die sie betreffen, zu Erfahrungen zu verarbeiten und in historische Zusammenhänge einzuordnen.

Menschen machen Geschichte

Menschen sind kulturelle Wesen, die durch Kultur geprägt werden und die Kultur schaffen. Sie können kulturelle Veränderungen bewirken.

Kultur

Menschen verwirklichen ihr Menschsein im Dialog und sind zum Dialog fähig. Nur durch die Verwirklichung ihrer Dialogfähigkeit können Menschen ein kritisches Bewusstsein von sich selbst, ihrer Beziehung zum Anderen und zur Welt entwickeln. Die Herausbildung von kritischem Bewusstsein bildet die unabdingbare Voraussetzung, um die Wirklichkeit erkennen und durch eigenes Handeln verändern zu können. Der Dialog braucht Sprache.

Dialog

2. Gesellschaftspolitisches Verständnis: Unterdrückung und die „Kultur des Schweigens"

Für die Konzeption der Befreienden Pädagogik ist Freires Analyse von verschiedenen Ursachen der „Kultur des Schweigens" zentral. Die Kultur des Schweigens ist für Freire Ausdruck von verinnerlichter Unterdrückung, als eine Folgeerscheinung von äußerer struktureller und kultureller Unterdrückung. Verinnerlichte Unterdrückung dient der Anpassung an existierende Machtverhältnisse und deren Fortbestehen. Sie verhindert demokratische Partizipation und die Entfaltung von menschlichen Potentialen. Verinnerlichte Unterdrückung spiegelt sich im Bewusstsein und Handeln der Menschen wider. Kulturelle Dominanz, Mythologisierung der Wirklichkeit und Manipulation des Bewusstseins verhindern eigenes Denken und Kreativität. Das kritische Bewusstsein ist jedoch Voraussetzung für selbst-bewusstes Handeln.

Verinnerlichte Unterdrückung

Bildung und Erziehung

Bildung und Erziehung können sowohl Instrumente zur Unterdrückung des Menschen als auch Instrumente der Befreiung sein. Reine Wissensvermittlung macht Erziehung zum Instrument der Unterdrückung. Nach dem „Bankiers-Konzept“ übermittelt der/die LehrerIn Wissen als „Spareinlage“, die die SchülerInnen lediglich zu empfangen und abrufbereit zu deponieren haben. Freire benutzt das Bild eines Trichters, durch den das Wissen der Herrschenden in die vermeintlich „leeren“ Köpfe „geschüttet“ wird.

Bankiers-Methode

Mythen

Auf diese Weise werden Mythen vermittelt, die der Aufrechterhaltung der Herrschaftsverhältnisse dienen. Dazu gehört der Mythos,

- dass die Gesellschaft eine freie Gesellschaft sei,
- dass alle Menschen die Freiheit hätten zu arbeiten, wenn sie wollen,
- dass die existierende Gesellschaftsordnung die Menschenrechte respektiere,
- dass jeder Fleißige selbst Unternehmer werden könne,
- dass die herrschenden Eliten die Entwicklung des Volkes fördern, weswegen das Volk zur Dankbarkeit verpflichtet sei,
- dass die Eliten fleißig, die Unterdrückten hingegen faul und unehrlich seien,
- dass es eine natürliche Unterlegenheit der Unterdrückten gegenüber den Unterdrückern gebe.

Diese Mythen sind zentraler Bestandteil der Kultur des Schweigens. Da die Eliten über die Definitionsmacht des Wortes verfügen, sind die Unterdrückten unfähig, sich in einer ihrer unmittelbaren Realität entsprechenden Weise auszudrücken. Verinnerlichte Unterdrückung hat Selbstentfremdung, das Verharren in Abhängigkeit und den Hang zur Anpassung zur Folge. Die Kultur des Schweigens führt zu Mangel an Selbstbewusstsein, zu mangelndem Vertrauen in die eigenen Potentiale und letztlich zu Apathie und politischer Passivität. Verinnerlichte Unterdrückung und die Kultur des Schweigens führen zur Angst vor der Freiheit.

3. Bildungsanliegen und Bildungsverständnis: Befreiende Bildung und Humanisierung des Menschen

Aus dieser (kurz zusammengefassten) Analyse Freires über Zusammenhänge zwischen verinnerlichter Unterdrückung, Bildung, Apathie und politischer Passivität, leitet Freire seine Definition und sein Konzept von Befreiender Bildung ab.

Humanisierung des Menschen

Das Hauptanliegen der Befreienden Bildung ist die Humanisierung des Menschen und der Gesellschaft. Menschen sollen sich selbst als Subjekte begreifen, ihre Fähigkeiten entfalten und selbstverantwortlich entscheiden und handeln.

Dem Bankiers-Konzept stellt Freire die „problemformulierende Bildung“ entgegen. Das von ihm entwickelte Bildungskonzept soll zur Herausbildung eines kritisch-transitiven Bewusstseins beitragen. Schlüsselbegriffe in Freires Konzeption sind Bewusstwerdung (conscientização) und Dialog. Mit Bewusstwerdung sind dialogische Lernprozesse gemeint, die auf das Begreifen von sozialen, politischen und wirtschaftlichen Widersprüchen gerichtet sind, um sie durch eigenes Handeln verändern zu können.

Problemformulierende Bildung

Kritisch-transitives Bewusstsein umfasst nach Freire den Willen und die Fähigkeit, kausale Erklärungen für Probleme zu finden und sich kritisch mit verschiedenen Interpretationen und vorgefassten Meinungen auseinanderzusetzen sowie Möglichkeiten der Veränderung durch eigenes Handeln zu erkennen.

Kritisch-transitives Bewusstsein

Die Voraussetzung für die Entwicklung von kritisch-transitivem Bewusstsein ist der Dialog als Prinzip und Methode für die horizontale Begegnung des Menschen mit sich selbst und seinem Gegenüber. Nur durch Dialog wird die Überwindung der verinnerlichten Unterdrückung und der Kultur des Schweigens möglich. Dialog ist Ausdruck von kritischem Denken.

Der Dialog als Prinzip und Methode

Ein zentrales Element des dialogischen Prinzips ist die von Freire entwickelte problemformulierende Methode. Sie ist durch zwei Hauptmerkmale gekennzeichnet: Die „Entdeckung der Wirklichkeit“ und die „Aufhebung des Lehrer-Schüler-Widerspruchs“.

Problemformulierende Methode

Bildung wird als ständiger Entdeckungs- und Erkenntnisprozess definiert. Im Zentrum steht das Begreifen der Wirklichkeit aus der jeweiligen Perspektive und ausgehend vom Kontext der Beteiligten.

Die Entdeckung der Wirklichkeit

Freire entwickelt eine neue Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn. Die hierarchische Beziehung und der Lehrer-Schüler-Widerspruch werden zugunsten einer horizontalen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aufgehoben.
Demnach sind im Bildungsprozess LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen Lehrende und Lernende. Beide sind Subjekte der Erkenntnis. Der gemeinsame Erkenntnisprozess richtet sich auf die Entdeckung der Wirklichkeit. Auf diese Weise wird der Bildungsprozess auch für den/die LehrerIn zum Lernprozess. Die Lernenden sind nicht mehr passiv empfangende Objekt, sondern haben als Subjekte einen gleichwertigen Anteil an einem gemeinsamen Prozess. Die von allen Beteiligten eingebrachten Perspektiven, Erfahrungen und Kenntnisse bilden dabei die Grundlage. Damit haben die Lernenden ebenfalls eine lehrende Funktion.

Die Aufhebung des Lehrer-Schüler-Widerspruchs

4. Die Arbeit mit generativen Themen

Generative Themen sind Themen, die aus der Lebensrealität der Teilnehmenden stammen. Sie werden nicht von außen in den Bildungsprozess eingebracht, sondern im Laufe eines pädagogischen Prozesses, während der kritischen Analyse der Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden sichtbar.
In der pädagogischen Praxis brauchen PädagogInnen ein möglichst genaues Bild von den Denkmustern, Verhaltensweisen und Lebenskontexten der Menschen, mit denen ein Lernprozess gestaltet wird. Um sich ein solches Bild zu machen, ist die Einbeziehung der Lernenden von Beginn an essentiell. Nur so können die Themen gefunden werden, die mit der Wirklichkeit und den tatsächlichen Problemen und der Handlungspraxis der Lernenden verbunden sind. Erst in der Betrachtung dieser Themen können Lernprozesse und Bewusstwerdungsprozesse initiiert werden.
Hat sich eine Vorstellung von den möglichen generativen Themen hergestellt, besteht der nächste Schritt darin, diese Themen für die pädagogische Arbeit aufzubereiten – zu kodieren.

Die Kodierung von generativen Themen

Mit Kodierung ist die didaktisch geeignete Vorbereitung von Themen gemeint. Kodierungen dienen der Darstellung von Situationen, die die Lernenden kennen oder die einen Bezug zu ihrer Alltagswirklichkeit haben. Dies können bildliche Darstellungen sein, Texte, Musik sowie szenische Formen der Kodierung.

Dekodierung

Während die erste Kodierung von generativen Themen sowohl vor als auch zu Beginn der Arbeit an einem Thema stattfinden kann, ist der Prozess der Dekodierung unabdingbarer Bestandteil des Lernprozesses und Kernstück des Dialogs. Im Prozess der Dekodierung diskutieren die Beteiligten aus ihrer individuellen Perspektive, ausgehend von ihrem spezifischen Kontext, die Bedeutung der kodierten, generativen Themen.
Aus diesen Diskussionen ergeben sich weitere, bis dahin noch nicht entdeckte, generative Themen, mit denen weitergearbeitet werden kann. Durch die Dekodierung wird ein Raum geschaffen, um voneinander und übereinander zu lernen. Der Prozess der Dekodierung ermöglicht die Reflexion von Zusammenhängen zwischen individuellen und kollektiven Erfahrungen und gesellschaftlichen Kontexten.

Wiederkodierung

Die protokollierten Äußerungen der Teilnehmenden bilden die Grundlage für Wiederkodierungen, die dann im fortlaufenden Prozess oder auch in der Arbeit mit anderen Gruppen als Kodierungen für weitere generative Themen verwendet werden können.

5. Anforderungen an die Haltung und Fähigkeiten von BefreiungspädagogInnen

Freire zufolge ist Bildung niemals neutral. Sie ist entweder ein Instrument der Verhinderung und Unterdrückung von Humanisierung oder ein Instrument zur Humanisierung. Folglich kann auch die Haltung des/r PädagogIn nicht neutral sein. PädagogInnen stehen daher immer wieder vor der Herausforderung, sich selbst zu den Lernenden, den Bildungsinhalten und den Bildungsmethoden zu positionieren.

„In der Befreienden Bildung geht es um die Herausbildung von Haltungen. Grundlegend ist daher die pädagogische Haltung des Pädagogen.“ *P. Freire*

In der befreienden Bildung nimmt die ethische, politische und pädagogische Haltung des Pädagogen einen zentralen und entscheidenden Platz ein. Dies drückt sich vor allem in der Solidarisierung mit den Lernenden, der positiven, zugewandten Beziehung zu den Lernenden und der Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion aus.

Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion

Zuneigung, Empathie, Solidarität, der Glaube an Veränderung sowie Respekt vor dem Wissen und den Erfahrungen der Lernenden gehören ebenso zur notwendigen Grundausstattung von PädagogInnen wie Neugier, Interesse und die Fähigkeit zu träumen. Die Arbeit mit dem Konzept der Befreienden Pädagogik erfordert Mut, Kreativität, Geduld und Vertrauen, um sich als Lehrende und Lernende auf dialogische Entdeckungs- und Lernprozesse einlassen zu können, in denen das Lernergebnis nicht vorgegeben ist.

Neugier, Empathie und Kreativität

Sollen dialogisch gestaltete Lernprozesse gelingen, an denen sich alle Anwesenden als Subjekte beteiligen, sind Spannungen und Konflikte unvermeidbar. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, deren konstruktives Potential zu erkennen und für den Lernprozess zu nutzen.
Verletzungen, die durch die verinnerlichte Unterdrückung bisher verborgen geblieben sind, können zutage treten. Hier liegt es in der Verantwortung des/der PädagogIn, einen Schutzraum zu schaffen, der sowohl das Wahrnehmen von Verletztheiten als auch Empathie mit den Verletzten ermöglicht.

Konflikte in Lernprozessen

Als ein Beispiel für die praktische Umsetzung der Befreiungspädagogik kann das „Theater der Unterdrückten“ von Augusto Boal gelten. Sein Ansatz des Forumtheaters war ein wichtiger Bestandteil des OMNIBUS. Im Folgenden wird – wieder unter Berücksichtigung des Entstehungskontextes und biografischer Aspekte – der Ansatz Boals kurz skizziert.

Augusto Boal und das Theater der Unterdrückten

„Schluss mit einem Theater, das die Realität nur interpretiert, es ist an der Zeit, sie zu verändern.“
Augusto Boal

Augusto Boal – eine biografische Skizze

Augusto Boal wird 1931 in Rio de Janeiro geboren. In den 1940er/1950er Jahren studiert er Chemie und Theaterwissenschaften an der Columbia University in New York.

Bewegung für Volkskultur

Mit nur 26 Jahren übernimmt Boal die Leitung des kleinen Teatro de Arena in São Paulo. Im Gegensatz zum elitären und an (klassischen) europäischen Vorbildern orientierten brasilianischen Mainstream-Theater setzt das Teatro de Arena auf brasilianische Stoffe, politische Themen. Boal prägt, inspiriert von Bertolt Brecht, den emanzipatorischen Ansatz eines teatro popular.
Dieser Ansatz ist Bestandteil der Bewegung für „Volkskultur“, in der das Alphabetisierungsprogramm Paulo Freires eine tragende Rolle spielt. Das Teatro de Arena wird Teil dieser Bewegung und spielt vor Favela-BewohnerInnen, LandarbeiterInnen und FischerInnen.
Es werden kleine Theatergruppen im Landesinneren organisiert, in denen SchauspielerInnen, Studierende und AktivistInnen aus Kulturzirkeln (siehe oben) Stücke aufführen und gemeinsam mit der lokalen Bevölkerung schreiben und inszenieren.

Militärputsch

Diese Theaterarbeit nimmt mit dem Militärputsch 1964 ein jähes Ende. Aufgrund der immer strenger werdenden Zensur und der politischen Repression konzentriert sich das Teatro de Arena nunmehr auf die Inszenierung von europäischen Klassikern, die inhaltlich jedoch kaum weniger politische Sprengkraft besitzen. 1971 wird Augusto Boal verhaftet und gefoltert. Auf internationalen Druck hin kommt er wieder frei und ist gezwungen Brasilien zu verlassen.

Exil

Die ersten fünf Jahre des Exils verbringt Boal in Argentinien. Er arbeitet 1973 an einer peruanischen Alphabetisierungskampagne mit, die auf den Ideen der Pädagogik Paulo Freires basiert. Nach dem Militärputsch in Argentinien geht Boal 1976 zunächst nach Peru.

Hier arbeitet er mit armen Bauern und entwickelt den Ansatz des Forumtheaters als eine spezifische Form des Theaters der Unterdrückten. In Form von Theaterstücken werden darin das Alltagsleben und die Probleme, mit denen die lokale Bevölkerung konfrontiert ist, gezeigt. Die Theaterszenen machen verschiedene Erscheinungsformen von Unterdrückung sichtbar. Die ZuschauerInnen werden dazu angeregt, über ihre eigene Situation zu sprechen, über Veränderungen nachzudenken und sie selbst auf der Bühne zu erproben.

Entstehung des Forumtheaters

Über Portugal kommt Boal 1978 nach Paris und wird Dozent an der Sorbonne Universität. Er entwickelt seine Methoden weiter, publiziert erste bedeutende Arbeiten und gründet mehrere Zentren des "Theaters der Unterdrückten". Durch seine Aufenthalte in Europa lernt Boal Formen von verinnerlichter Unterdrückung kennen, die er aus seinen bisherigen lateinamerikanischen Erfahrungen nicht kannte: Einsamkeit, Entfremdung, Kommunikationslosigkeit, innere Leere.

Europa

Aus Lateinamerika sind ihm die sehr offenbaren, drastischen Formen von struktureller Unterdrückung und direkter Gewalt – Hunger, Armut, physische Gewalt von Armee und Polizei, Arbeitslosigkeit, Rechtlosigkeit, Rassismus vertraut. Die für ihn neuen Erfahrungen in Europa veranlassen Boal, weitere neue Techniken zu entwickeln. Diese sind darauf gerichtet, dass die Teilnehmenden sich mit „dem verinnerlichten Unterdrücker" (dem Polizisten im Kopf) in der eigenen Person kritisch auseinandersetzen und Alternativen der Befreiung entwickeln.
In Europa beginnt Boal das Theater der Unterdrückten in eine therapeutische Richtung weiterzuentwickeln. Es unterscheidet sich jedoch vom Ansatz des Psychodramas (von Jacob Levy Moreno (3), USA). Während das therapeutische Konzept des Psychodramas auf die (Heilung) Veränderung des Individuums innerhalb der Gesellschaft zielt, hat das Theater der Unterdrückten die Veränderung der „krank machenden" Gesellschaft durch das befreiende Handeln der Unterdrückten zum Ziel. Individuelle Geschichten werden als Ausgangspunkt genommen und in den jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Kontext gesetzt.
Ende der 1980er Jahre kehrt Boal schließlich nach Rio de Janeiro zurück und baut gemeinsam mit anderen ein neues Zentrum für das „Theater der Unterdrückten" auf. Bis heute ist Boal an verschiedenen Orten der Welt aktiv.

Der Polizist im Kopf

– –

(3) Jacob Levy Moreno, (*1889 in Bukarest; † 1974 in Beacon, New York), Arzt und Psychiater, Begründer des Psychodramas, der Soziometrie und der Gruppenpsychotherapie.

Das Theater der Unterdrückten

Das Theater der Unterdrückten ist ein politisches Theater, in dem die ZuschauerInnen zu AkteurInnen – zu ProtagonistInnen der theatralen Handlung werden. Durch das eingreifende Handeln der ProtagonistInnen werden Handlungsmöglichkeiten zur Veränderung der eigenen Situation und des Umfeldes erprobt.

Wie Freire geht Boal davon aus, dass Menschen fähig sind, ihre Situation zu erkennen, auszudrücken und Änderungsvorstellungen zu entwickeln, um sie durch eigenes Handeln zu verändern. Auch im Theater der Unterdrückten spielt der Dialog eine entscheidende Rolle, da er Erkennen, Denken, menschlichen Ausdruck und Veränderung ermöglicht.
Wie die Befreiende Pädagogik umfasst auch das Theater der Unterdrückten kein fertiges Rezeptbuch mit praktischen Anleitungen und Methoden. Es ist vielmehr ein Konzept, das ständig weiterentwickelt und an spezifische gesellschaftliche Bedingungen angepasst wird.

Das Forumtheater

Der Ansatz des Forumtheaters ist ein zentrales Element des von Augusto Boal entwickelten Theater der Unterdrückten. Forumtheater ist ein anschauliches Beispiel für eine praktische Umsetzung der Pädagogik von Paulo Freire.
Wie auch andere Methoden des Theaters der Unterdrückten entstand das Forumtheater als kreative Antwort auf Konfrontationen mit der Wirklichkeit, die Boal durch seine praktische Theaterarbeit in Lateinamerika erlebte. Das Forumtheater entwickelte sich in der Theaterpraxis in Diskussionen und Konfrontationen mit dem Publikum.

Ziel

Ziel des Forumtheaters ist es, aus der Perspektive der Unterdrückten (der ProtagonistInnen) zu erleben und zu erkennen, dass und wie sie sich durch eigenes Handeln aus ihrer Situation befreien können. Indem die ProtagonistInnen tatsächliche oder auch fiktive Grenzen überschreiten, befreien sie sich von beengenden, erworbenen Handlungsmustern.

Spect-actors

Wie bei Freire der Lehrer-Schüler-Widerspruch wird im Forumtheater die Trennung zwischen SchauspielerInnen und ZuschauerInnen aufgehoben. Es gibt keine ZuschauerInnen (spectators) und keine SchauspielerInnen (actors) mehr, sondern nur noch ZuschauspielerInnen (spect-actors). Die ZuschauerInnen sehen nicht mehr passiv zu, sondern mischen sich aktiv in die Szenen ein. Sie werden zu ProtagonistInnen der theatralen Handlungen auf der

Bühne und proben damit zugleich das Handeln als ProtagonistInnen ihres eigenen Lebens.

ProtagonistIn und AntagonistIn

Im Forumtheater werden Szenen von konkreten Konfliktsituationen entwickelt, in denen es ein Machtungleichgewicht zwischen ProtagonistInnen und AntagonistInnen (UnterdrückerInnen) gibt. Grundlage des Forums ist meist eine Situation, die Teilnehmende des Workshops selbst erlebt und eingebracht haben.

Desire

Die aus der Situation entwickelte Forumszene endet zunächst unbefriedigend für den/die ProtagonistIn, indem er/sie seine/ihren Wunsch (desire) nicht verwirklichen kann. Der/die ProtagonistIn steht für die unterdrückte Person. In der Ausgangsszene gelingt es ihr nicht, sich gegen die Unterdrückung/die Behinderung der Verwirklichung ihres Handlungswunsches zu wehren. Sie scheitert an den AntagonistInnen. Die Szene wird nun aus Sicht der/s ProtagonistIn verändert. Es geht dabei nicht darum eine Opfer-Täter-Dichotomie aufzuzeigen, sondern konkrete Ansatzpunkte für Veränderung durch verändertes und veränderndes Handeln zu finden. Im Mittelpunkt steht dabei der/die ProtagonistIn. Ihr oder sein Handeln soll zu einer Veränderung der Szene führen.
Nach der Ausgangszene fordert ein/e ModeratorIn (Joker) das Publikum auf, die Szene zu einem besseren Ende zu bringen. Die ZuschauerInnen machen Vorschläge, an welcher Stelle die Szene geändert werden soll und greifen selbst in die Szene ein: Sie treten an die Stelle des/der ProtagonistIn und übernehmen diese Rolle. Die eingetretenen Veränderungen der theatralen Situation werden mit den ZuschauerInnen diskutiert. Andere ZuschauerInnen erhalten ebenfalls die Möglichkeit, den/die ProtagonistIn oder auch andere Figuren, die den/die ProtagonistIn unterstützen könnten, zu ersetzen. Die ZuschauerInnen diskutieren sowohl die szenisch dargestellte Unterdrückungssituation als auch die Veränderungen, die durch das veränderte Handeln der ersetzten SchauspielerInnen eingetreten sind.

- -

Ein Praxisbeispiel für die Umsetzung des Ansatzes des Forumtheaters und mehr Informationen sind im Kapitel 10 zu finden

Ein weiteres Bildungskozept, das für die pädagogische Arbeit im OMNIBUS genutzt wird, basiert auf der Gestaltpädagogik und der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Obwohl die nachfolgend skizzierten Grundaussagen auf die Arbeiten zahlreicher VertreterInnen der Humanistischen Psychologie und Pädagogik und deren gesellschaftlicher Kontexte zurückzuführen sind, stellen wir hier exemplarisch Ruth Cohn mit ihrer Biografie, Theorie und Praxis vor.

Ruth Cohn und die Themenzentrierte Interaktion – TZI

Ruth Cohn – eine biographische Skizze

„Jeder Mensch ist seine eigene Leitperson. Jede Situation ist ein Angebot von Entscheidungen. Jeder Mensch ist verantwortlich für die Entscheidungen, die er trifft. Daher ist das Bewusstwerden der eigenen Person, der anderen Person als auch der Gruppe wichtig. Verantwortung ist nur in dem Bewusstsein seiner selbst möglich.“ *Ruth Cohn*

Ruth Charlotte Hirschfeld, die spätere Ruth Cohn, wird 1912 in Berlin in einer großbürgerlichen, wohlhabenden, jüdisch-christlichen Familie geboren. Sie gehört zur gleichen Generation wie Paulo Freire. Sie erlebt zunächst eine behütete Kindheit. 1930 beginnt sie ein Studium in Nationalökonomie und Psychologie. Die Machtergreifung durch die Nationalsozialisten 1933 bringt einschneidende und dramatische Veränderungen mit sich, die ihr weiteres Leben entscheidend beeinflussen. Als deutsche Jüdin wird sie direkt mit dem antisemitischen Terror konfrontiert. Sie verlässt Deutschland und geht zunächst in die Schweiz, wo sie Psychologie, Psychiatrie, Pädagogik, Philosophie, Theologie und Literatur studiert. Nach einer weiteren Ausbildung in Psychoanalyse beginnt sie ihre Arbeit als Psychoanalytikerin.

Grenzerfahrung

1938 heiratet sie den jüdisch-deutschen Medizinstudenten Hans Cohn. 1940 wird ihre Tochter geboren. Kurz nach der Geburt des Kindes erhält sie irrtümlicherweise die Nachricht, die deutsche Wehrmacht hätte die Grenze zur Schweiz überschritten. Mit dieser Nachricht macht sie, wie sie es selber nennt, „eine Grenzerfahrung“. Aus panischer Angst, dass sie und ihr Kind ermordet werden, kommt ihr der Gedanke an Selbstmord. 1941 wandert Ruth Cohn mit ihrer Familie in die USA aus. Ihre Erfahrungen mit den Auswirkungen von nationalsozialistischer Diktatur und Krieg prägen sie und führen zu ihrer humanistischen Haltung und zur Entwicklung der Themenzentrierten Interaktion.

In den USA wird ihre Ausbildung als Psychoanalytikerin nicht anerkannt. Sie studiert erneut und erwirbt das Diplom als Psychologin. 1944 wird ihr Sohn geboren, zwei Jahre später erfolgt die Trennung von ihrem Mann. Sie eröffnet eine eigene Praxis

für Psychoanalyse in New York. Als alleinerziehende Mutter von zwei kleinen Kindern gerät Ruth Cohn in eine schwere Lebenskrise, verursacht durch Geldmangel und physische und psychische Überlastung. Aufgrund dieser existentiellen Erfahrung erkennt sie den engen Zusammenhang zwischen psychischer Erkrankung und existentiell bedrohlichen Lebenssituationen.
In New York beginnt sie, Fortbildungen für PsychologInnen anzubieten. Hier treffen sich in wöchentlichen Sitzungen PsychoanalytikerInnen und PsychotherapeutInnen, um über schwierige „Fälle" aus ihrer Praxis zu sprechen. Cohn nimmt wahr, dass die Schwierigkeiten offenbar dann verstärkt auftreten, wenn die Themen, die von den PatientInnen in die Therapiesitzungen eingebracht werden, die TherapeutInnen selbst emotional stark berühren. Sie erkennt die Interaktion zwischen Thema und interpersoneller Beziehung: Von den KlientInnen eingebrachte Themen lösen bei den TherapeutInnen Assoziationen, Erinnerungen, Emotionen aus, die sich unmittelbar auf den Kontakt zu ihren KlientInnen auswirken. Das beobachtete und in der klassischen Psychotherapie häufig tabuisierte Phänomen der Gegenübertragung und die Erkenntnis, dass Anteilnahme am Leben des/r Anderen einer der zentralen Aspekte der Psychotherapie ist, wird tragend für ihr Konzept der Themenzentrierten Interaktion. Zunehmend entfernt Cohn sich von der klassischen Psychologie und Psychoanalyse. Sie wendet sich anderen, ganzheitlicheren Therapieformen (Erlebnistherapie, Gruppentherapie) zu und macht verschiedene Fortbildungen. Einer ihrer Lehrer ist Mitte der 1960er Jahre Fritz Perls (4), der Mitbegründer der Gestalttheraphie.

Entwicklung der TZI

In dieser Zeit entwickelt sie das Konzept der „Themenzentrierten Interaktion" (TZI), in dem sie wesentliche Elemente aus der Gestalttherapie und -pädagogik aufnimmt. Die TZI basiert auf einem humanistischen Menschenbild und zielt auf Veränderung in der Gesellschaft durch menschliches Wachstum und veränderte zwischenmenschliche Beziehungen. Mit der TZI will Cohn gegen die psychischen Phänomene der Verdrängung und Gegenübertragung ankämpfen.

---

(4) Friedrich Salomon Perls (geb. 1893, Berlin, gest. 1970, Chicago). Perls studierte Medizin und begann eine Psychoanalyse. Den Gestaltansatz lernte er schon in den 1920er Jahren in Berlin kennen. Er unterhielt intensive Kontakte zu dem bedeutenden Psychoanlytiker Wilhelm Reich. Wie auch Ruth Cohn mussten Fritz und Laura Perls aufgrund ihrer jüdischen Abstammung 1933 Deutschland verlassen. In den USA entwickelte Fritz Perls - zusammen mit seiner Frau - die Gestalttheraphie, die sich in den 1970er Jahren auch in Europa verbreitete.

WILL – Ausbildungs- und Forschungsinstitut für TZI

1966 gründet Ruth Cohn in New York das erste Ausbildungs- und Forschungsinstitut für TZI „Workshop Institute for Living-Learning“ (WILL). 20 Jahre später wird ein internationales WILL-Institut in der Schweiz gegründet. Seit 1974 lebt Cohn in der Schweiz, wo sie eine eigene Praxis hat und sich für die internationale Verbreitung des TZI-Konzepts engagiert.

Heute – im Jahr 2008 – lebt die inzwischen hoch betagte Ruth Cohn in der Schweiz. In ihren späten Lebensjahren hat sie sich in der ihr eigenen authentischen Weise auch öffentlich mit dem Problem des Altwerdens auseinandergesetzt.
Die Erfahrungen mit Krieg und Nationalsozialismus, ihr Bemühen um Authentizität, Dialog und Überwindung von Gleichgültigkeit waren prägend für Ruth Cohns lebenslange Suche nach Wegen für eine humanere Welt.

Gestaltpädagogik

Die Gestaltpädagogik hat ihre Wurzeln in der Gestalttheraphie, deren Entwicklung bereits in der Zwischenkriegszeit in Deutschland begann, und die nach der Emigration ihrer BegründerInnen in den USA weiterentwickelt wurde. In der Gestalttherapie steht die Untersuchung von persönlichen Mustern der Kontaktaufnahme bzw. Kontaktunterbrechung im Mittelpunkt. In der Begegnung spiegelt die/der TherapeutIn der/dem KlientIn die Muster der Kontaktaufnahme und Kontaktunterbrechung wider, die er auf den Ebenen Fühlen, Denken und Handeln wahrnimmt.

Kontakt

In der Gestalttheraphie und der sich daraus ableitenden Gestaltpädagogik steht das ganzheitliche Erleben von Kontakt im Zentrum. Es geht darum, den eigenen Anteil an gelingenden bzw. nicht gelingenden Interaktionsmustern (Kontakt) herauszufinden. Ziel ist, die sich in bestimmten Situationen wiederholenden Muster wahrzunehmen und zu überprüfen, ob sie funktional oder dysfunktional sind. Damit kann der eigene Handlungsspielraum erweitert und Verantwortung für das eigene Verhalten übernommen werden.

Ausbreitung der Gestaltpädagogik

Die Gestaltpädagogik hat sich seit den 1970er Jahren in Westeuropa und insbesondere in Deutschland verbreitet. Hintergrund war die stärker werdende Kritik von PädagogInnen an dem „verkopften“ und lediglich auf Lernergebnisse ausgerichteten Bildungssystem und die Suche nach neuen Formen und Inhalten von ganzheitlichen, personenzentrierten Lern- und Lehrformen.

In der Gestaltpädagogik wird Lernen als ganzheitlicher Prozess verstanden, der Körper und Verstand gleichermaßen einbezieht. Kontakt bezieht sich dabei auf die Ebenen Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Handeln. Idealtypisch werden vier Phasen unterschieden, deren Beachtung bei der Planung und Durchführung von Lernsituationen notwendig ist und die als zyklischer Ablauf – als Gestaltzyklus – gesehen werden können.

Gestaltzyklus

Der Gestaltzyklus umfasst die Phasen

> Vorkontakt/Initialphase
> Kontaktnahme/Bezug herstellen
> Kontaktvollzug
> Nachkontakt

Eine ausführlichere Darstellung des Gestaltzyklus erfolgt in Kapitel 4.

Themenzentrierte Interaktion TZI

TZI als pädagogische Methode dient dazu, persönlich bedeutsame Themen und Aufgaben ins Zentrum der beteiligten Personen zu stellen, um sie dann gemeinsam zu bearbeiten. Individuelle, zwischenmenschliche und sachliche Aspekte werden dabei zu einer Einheit verbunden.

„TZI war für mich von Anfang an der Ausdruck einer Idee, dass es doch so etwas geben müsse, was wir mitten im Grauen der Welt tun könnten, um ihm etwas entgegen zu setzen, kleine Schritte, kleine winzige Richtungsänderungen.“
Ruth Cohn

Wie in der Befreienden Pädagogik beruht auch hier das Bildungsanliegen und –verständnis auf spezifischen anthropologisch-ethischen, philosophisch-ethischen und gesellschaftspolitischen Aussagen, die Ruth Cohn in drei Axiomen formuliert hat.

Menschenbild

1. Axiom: Anthropologisch-ethische Grundaussagen zum Menschenbild
Der Mensch ist ein ganzheitliches Wesen, bei dem Fühlen, Denken und Handeln eine Einheit bilden. In seiner Einmaligkeit ist jeder Mensch zugleich ein autonomer wie interdependenter Teil des Universums.

Interdependenz

Der Mensch steht somit in ständiger Beziehung mit sich, den Anderen und der Welt. Er ist umso autonomer, je bewusster ihm seine Interdependenz mit Allen und mit Allem ist.

Selbstbewusstsein und Weltbewusstsein

Der Mensch kann nur sinnvoll nach sich selber fragen, wenn er alle und alles einbezieht: Das eigenständige und das einbeziehende Selbstbewusstsein ist gleichbedeutend mit Weltbewusstsein. Menschen sind in der Lage Verantwortung zu übernehmen, sofern

ihre Bedürfnisse von ihnen selbst und von anderen wahrgenommen und anerkannt werden.

Mensch als geschichtliches Wesen

Menschen sind geschichtliche Wesen. Jeder Mensch lebt in der Spannung von Vergangenheit und Zukunft und hat sich in der Gegenwart zu bewähren.

Philosophisch-ethische Grundaussagen

2. Axiom: Philosophisch-ethische Grundaussagen

Ehrfurcht und Respekt vor allem Lebendigen und seinem Wachstum sind Voraussetzung und Ausdruck von Humanität. Das Humane ist wertvoll. Das In-Humane ist Werte bedrohend und lebensbedrohend.

Wertesinn

Dem Menschen ist ein Wertesinn angeboren, der wie andere Sinne ganzheitlich im Fühlen, Denken und Handeln gefördert und geübt werden muss. Der Wertesinn als ganzheitliche, sinnlich-geistige Wahrnehmungsfähigkeit ist die Quelle für Empathie.

Politische Grundaussagen

3. Axiom: Politische Grundaussagen

Die freie Entscheidung eines Menschen geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Die Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. Das Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung.
Grenzen sind veränderbar. Die Welt, in der wir leben, ist von historischen Bedingungen geprägt, die Wandlungsprozessen unterliegen.

Leitprinzipien für die pädagogische Praxis

Auf der Basis dieser Grundaussagen formuliert Ruth Cohn als Leitprinzipien für die pädagogische Praxis der TZI zwei Postulate.

Chair-man / chair-woman

1. Postulat:
Sei dein eigener ‚chair-man'/deine eigene ‚chair-woman'

Jeder Mensch ist seine eigene Leitperson. Jede Situation ist ein Angebot von Entscheidungen. Jeder Mensch ist verantwortlich für die Entscheidungen, die er trifft.
Daher gilt: Es ist wichtig, sich der körperlichen Empfindungen, Gefühle, Gedanken, Phantasien und Wertungen der eigenen Person, der anderen Person als auch der Gruppe bewusst zu werden (ICH-DU-WIR-Beziehung).

Störungen

2. Postulat:
Störungen haben Vorrang

Menschliches Wachstum und Lernen wird immer von äußeren und inneren Widerständen begleitet und erschwert.

Daher gilt: Störungen haben Vorrang und müssen anerkannt werden, sie müssen reflektiert werden, damit Wachstum und Lernen wieder möglich ist.
Störungen sind Ausdruck von Bedürfnissen, Ängsten und Wirklichkeit. Sie können den Kontakt zum Thema versperren, wenn sie nicht wahrgenommen und reflektiert werden.

Bildungsverständnis: TZI und Humanisierung des Menschen

1. TZI als gesellschaftspolitisches Konzept

TZI als pädagogisch-politisches Konzept ist auf das Bewusstwerden von persönlicher gesellschaftspolitischer Verantwortung und Anteilnahme gerichtet. Verantwortung und Anteilnahme setzen voraus, dass der Mensch die ihm gegebene Fähigkeit zur sensiblen Wahrnehmung der eigenen Person und des Gegenüber entfalten kann. Anders gesagt: Diese Fähigkeit muss erworben werden, wenn sie durch den direkten oder indirekten Einfluss äußerer Faktoren verkümmert ist, wenn der Mensch von seinem Mensch-Sein entfremdet wurde.
TZI soll zur Entfaltung von sensibler Wahrnehmung und Empathie beitragen. Durch Berührbarkeit und selbstverantwortliches Handeln soll gegen Gleichgültigkeit sich selbst und Anderen gegenüber sowie gegen Unrechts- und Leidsituationen in der Gesellschaft vorgegangen werden.

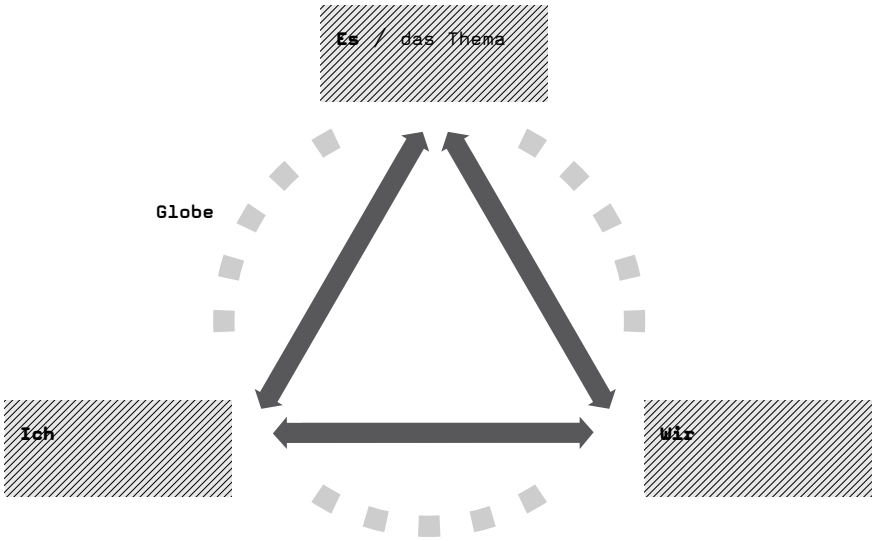
2. TZI als pädagogische Methode

Die TZI als pädagogische Methode zur Arbeit mit und in Gruppen ist auf persönliche Wachstumsprozesse gerichtet. Die Teilnehmenden sollen lernen, ihre humanen Fähigkeiten zu erkennen und anzuerkennen sowie sie für ihr Handeln zu nutzen.
Dabei wird Wachstum der Persönlichkeit und Entwicklung von Gemeinschaftlichkeit als zusammengehörender Prozess angesehen. Dieser trägt dazu bei, das Denken in Feindbildern, Grausamkeit und Gleichgültigkeit zu überwinden.

Ich-Wir-Es-Globe

Um die für die Gestaltung von lebendigen Lernprozessen zu einem Thema grundlegenden Interaktionen darzustellen, hat Ruth Cohn das „TZI-Dreieck“ entwickelt und den „Globe“ als Begriff für äußere Faktoren, die die Interaktion zwischen Person/Ich – Gruppe/Wir – Es/Thema beeinflussen, eingeführt.
Ich steht für die individuelle Person (die lernende und die anleitende) mit ihren spezifischen Anliegen.
Wir steht für die Interaktion in der Gruppe und deren Interessen.
Es steht für das Thema, die gemeinsame Aufgabe.
Globe steht für alle Faktoren, die direkt oder indirekt Ein-

Dreieck aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI)



fluss auf die Lernprozesse jeder einzelnen Person und der Gruppe haben können, wie die Außenwelt, das Umfeld der Person und Gruppe, inklusive Vergangenheit und Zukunftserwartung, Ort, Zeit etc.
Durch die Beachtung von TZI in der pädagogischen Praxis soll eine dynamische Balance von ICH–WIR–ES–GLOBE in der Gruppe hergestellt werden. Störungen, die die Anteilnahme einer oder mehrerer Personen am „im Hier und Jetzt Sein“ behindern, sollen wahrnehmbar und daher behandelbar werden.

Nicht-hierarchisches Miteinanderlernen

3. Rolle und Funktion von Leitung und die Beziehung zwischen Leitung und Gruppe

Aus den Grundaussagen des TZI–Konzepts ergibt sich, dass die Beziehung zwischen Leitung und Teilnehmenden einer Lerngruppe durch eine horizontale, nicht-hierachische Beziehung des lebendigen Miteinander–Lernens charakterisiert ist. Cohn spricht von einer teilnehmenden Leitung.

„In der Bildungsarbeit bin ich selbst, als Leitende, ein Instrument, das mit der Gruppe arbeitet, und es hängt viel davon ab, wie ich selbst bin.“
Natalja

Selbststeuerungskräfte und Eigenverantwortlichkeit

Die Hauptfunktionen der Leitung bestehen in der Förderung der Selbststeuerungskräfte der Gruppe, der Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmenden und das Schaffen eines offenen Interaktions- und Kommunikationsklimas. Als Grundlage

dafür dienen die von ihr formulierten Axiome und Postulate. Zentrales Merkmal der TZI-Arbeit ist, dass die Sachebene (Arbeit am Thema) und die Beziehungsebene (Interaktion) gleichermaßen berücksichtigt werden.

Balance zwischen ICH-WIR-ES und Globe

Die Hauptaufgabe der Leitung besteht in der Beachtung der Balance zwischen ICH-WIR-ES-Globe als Basis von lebendigen Lernprozessen in der Gruppe.
Sie hat auch dafür Sorge zu tragen, dass Krisen oder auftretende Konflikte einschließlich „Störungen" als Chance für Lernen und das Wachstum der Gruppe genutzt werden können. Die Leitung kann daher nicht einfach mit „ihrem" Thema anfangen, sondern muss mit der Gruppe methodisch und inhaltlich dort anfangen, wo sie gerade steht.
Themen, Lernstrukturen und Interventionen werden von ihr so in den Gruppenprozess eingebracht, dass sowohl die interaktive Arbeit am Thema gefördert wird als auch die Entwicklung der Teilnehmenden und der gesamten Gruppe.
Diese Anforderungen bedingen, dass die anleitende Person befähigt und in der Lage ist, auch sich selbst in ihrer Rolle und Funktion als teilnehmende Leitung während des gesamten Lernprozesses wahrzunehmen, zu reflektieren und entsprechend zu handeln.

4. TZI-Hilfsregeln

TZI-Hilfsregeln sind Kommunikationshilfen und Interventionstechniken, die helfen können, die Anwendung von TZI in der pädagogischen Praxis zu unterstützen. Sie gelten sowohl für die Leitung als auch für die Gruppe.

Verallgemeinerungen

Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen

Verallgemeinernde Aussagen, die vorgenommen werden, bevor überhaupt der persönlich bedeutsame Kontakt zum Thema hergestellt werden konnte, können den Gruppenprozess und den Prozess des lebendigen Lernens unterbrechen oder sogar beenden. Sie führen häufig auf die kognitive Metaebene, die nichts mehr mit den TeilnehmerInnen selbst zu tun hat.

Fragen

Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sprich für dich selbst und vermeide das Interview.

Fragen sollen nicht mehr als insistierende Machtkämpfe verstanden werden. Eigene Aussagen, Gedanken und Interaktionen inspirieren den persönlichen und sachlichen Austausch und tragen dazu bei, dass die Leitung als Teil der Gruppe und weniger hierarchisch wahrgenommen wird.

Vertrauen

Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst, fühlst und glaubst und überdenke vorher, was du sagst und tust.
Ungefiltert zu sprechen bedeutet, die Vertrauensbereitschaft und Verständnisfähigkeit der Menschen nicht zu beachten. Lügen oder Manipulieren verhindert Annäherung und Kooperation. Indem Menschen selektiv und authentisch sind, begünstigen sie Vertrauen und Verständnis. Wenn erst einmal Vertrauen geschaffen ist, wird die Filterung zunehmend überflüssig.

Interpretationen

Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus.
Nicht-interpretative, direkte persönliche Reaktionen auf das Verhalten anderer führen zu spontaner Interaktion. Wenn sie taktvoll ausgesprochen werden, fördern sie ein authentisches Miteinander.

Körpersprache

Beachte Signale aus deiner Körpersphäre, und beachte diese auch bei anderen Teilnehmenden.
Die Körpersprache sagt viel über bewusste und unbewusste Gefühle aus. Das Nonverbale ist oft eindrucksvoller als das gesprochene Wort und beeinflusst den Verständigungsprozess zu einem erheblichen Teil.

Resümee

Die Bildungskonzepte der Befreienden Pädagogik, des Theaters der Unterdrückten und der TZI sind vor unterschiedlichen biographischen Hintergründen und in der Auseinandersetzung mit verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten entstanden:

Herkunft und Hintergrund

Paulo Freire entstammte aus einer kleinbürgerlichen Familie aus der ärmsten und sehr katholisch geprägten Region Brasiliens. Freire wie Augusto Boal mussten aufgrund ihrer politischen Haltung und ihres politischen Engagements ihr Heimatland Brasilien verlassen.
Ruth Cohn kam aus einer liberalen christlich-jüdischen großbürgerlichen Familie in Berlin. Sie floh aus dem nationalsozialistischen Deutschland, weil sie Jüdin war.

Professionelle Erfahrungen

Freires und Boals Praxis war mit Erfahrungen in der Erwachsenenalphabetisierung bzw. künstlerisch-pädagogischen Arbeit mit unterprivilegierten sozialen Schichten in Lateinamerika verbun-

den, deren Lebenssituation durch die Folgen von Unterdrückung und politischer Ohnmacht gekennzeichnet war.
Ruth Cohns Praxis ging bis in die 1970er Jahre hinein vor allem auf die Arbeit mit KlientInnen in den USA, die diese Therapien selbst bezahlen konnten, sowie auf ihre Supervisionstätigkeit mit FachkollegInnen zurück.

Religion

Freire war Jesuit, Anhänger der Befreiungstheologie, geprägt von der europäischen Aufklärung und vom Marxismus.
Ruth Cohns Weltanschauung ist durch überkonfessionelle, humanistische Werte geprägt. Ihr Denken wurde insbesondere durch die ganzheitlichen Ansätzen der Psychotherapie und der humanistischen Pädagogik beeinflusst.
Freire und Boal positionierten sich parteilich auf Seiten der Unterdrückten. Ruth Cohn dagegen vertritt eine universelle humanistische Haltung.

Zentrale Begriffe

Freires Bildungsanliegen war das Herausbilden von kritischem Bewusstsein als Voraussetzung für die selbst-befreiende Aktion der Unterdrückten. Befreiung, kritisches Bewusstsein und politisches Handeln sind zentrale Begriffe in der Bildungsvorstellung und im Bildungskonzept von Freire.
Cohns Ziel ist das ganzheitliche Wachstum von Individuen. Sie sieht im persönlichen Wachstum die Voraussetzung, um gegen Entfremdung, Gleichgültigkeit, Dogmatismus, Gewaltherrschaft und Gewalt innerhalb der Gesellschaft vorgehen zu können. Die zentralen Begriffe ihres TZI-Konzepts sind: Kontakt, Wachstum, Interaktion und Gemeinschaftlichkeit.

Freire hat kein zusammenhängendes Lehr- und Lernkonzept für die Umsetzung des Konzepts der befreienden Bildung in die pädagogische Praxis entwickelt.
Cohn entwickelte mit der TZI ein konkretes Konzept und eine praktische Methode. Darüber hinaus gründete sie eigene Ausbildungszentren für die Arbeit mit TZI.

1. Befreiende Pädagogik, Theater der Unterdrückten und TZI - Lernen im OMNIBUS

Trotz der hier resümierten Differenzen gibt es wesentliche Überschneidungen und Gemeinsamkeiten, die wir für unser Anliegen und unsere pädagogische Arbeit im OMNIBUS genutzt haben und die wir hier daher in zusammenfassender Form erwähnen wollen.
Ihre Theorie und Praxis entwickelten Cohn, Freire und Boal in der kritischen Auseinandersetzung mit den sie umgebenden Gesellschaften sowie deren herrschenden hierarchischen Bildungsauffassungen und -institutionen.

Humanisierung und Demokratisierung

Ihre Grundaussagen basieren auf ihrem positiven Menschenbild und ihrem Anliegen der Humanisierung und Demokratisierung von Gesellschaft. Ihre ethische Haltung, ihr Denken und Handeln ist von einem Menschenbild geleitet, das die positiven Fähigkeiten des Menschen, seine Subjektposition und das eingebunden Sein des Menschen in den Vordergrund stellt.

Bewusstwerdung

Im Zentrum ihrer Bildungsvorstellungen und Bildungspraxis stehen Bewusstwerdungsprozesse und die Entdeckung von generativen bzw. persönlich bedeutsamen Themen. Die Lernprozesse sind durch Anteilnahme und Partizipation sowie gegenseitige Achtung gekennzeichnet. Wichtigste Grundlage sind Dialog und Interaktion als Prinzip und Methode von Lernprozessen.

Dialog

Die hierarchische, antidialogische Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnentSchauspielerInnen und ZuschauerInnen / Leitung und Gruppe wird zugunsten von horizontalen dialogischen Beziehungen aufgehoben, wobei alle Beteiligten gemeinsam die Verantwortung für den Prozess tragen. Den Wertvorstellungen und Haltungen des/der PädagogIn wird eine entscheidende Bedeutung für das Gelingen von bewusstseinsbildenden Lernprozessen beigemessen.

„Für mich war es sehr wichtig, VertreterInnen anderer Kulturen zu treffen. Selbst wir, die im Kaukasus leben, wissen vieles voneinander nicht. Neu war für mich, die Kultur der Kosaken kennen zu lernen und zum ersten Mal hatte ich die Möglichkeit, mich so intensiv mit Menschen aus Aserbaidschan auszutauschen, all das trägt selbstverständlich dazu bei, sich von Stereotypen zu befreien. Wir müssen uns unbedingt weiterhin treffen und austauschen.“ *Inna*

Unsere bisherigen Erfahrungen im OMNIBUS haben uns darin bestätigt, dass die Synthese von Konzepten der Befreienden Bildung, des Theaters der Unterdrückten und der Gestaltpädagogik/TZI besonders geeignet ist, um in interkulturellen Zusammenhängen pädagogisch zu arbeiten.

Auch wir verstehen Bildung als Initiieren und Gestalten von Lernprozessen, die immer wieder neu zu überdenken und zu erfinden sind. Lernen ist ein Prozess, in den alle Beteiligten ihre konkreten Kontexte, ihre Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und ihre Kreativität einbringen. Mithilfe dieser pädagogischen Ansätze war es uns möglich, uns gemeinsam mit den KursteilnehmerInnen als Mitlernende auf die Reise zu begeben. Auch wir haben auf der OMNIBUS-Reise durch das Reflektieren der Erfahrungen, die wir auf den zurückgelegten Wegen gemacht haben, gelernt. Neue Fragen sind entstanden, auf die wir noch keine endgültigen Antworten gefunden haben.

Eine der Fragen, die wir während der Kurse oft mit den OMNIBUS-Teilnehmenden aus Deutschland und dem Kaukasus diskutiert haben, war die Frage nach der Unterschei-

dung zwischen pädagogischer und therapeutischer Arbeit. Sie tauchte besonders dann auf, wenn auf der Suche nach persönlich bedeutsamen Themen (generativen Themen) Assoziationen und Erinnerungen aufkamen, die mit starken Gefühlen wie Angst, Trauer, Verletzung, Scham und Schuld verbunden waren.

Da in unserem Bildungsverständnis das Wahrnehmen von und der Umgang mit Emotionen einen zentralen Stellenwert einnimmt, sind Überlegungen zu dieser Frage für das Verständnis der Verantwortung von PädagogInnen sehr wichtig. Daher widmet sich der letzte Abschnitt in diesem Kapitel dieser Frage.

„Die Diskussion gab uns die Möglichkeit, einander kennen und verstehen zu lernen, eigene Meinungen und Herangehensweisen zu überdenken, auf die eigene Situation von einer anderen Perspektive aus zu schauen und sich selbst besser zu verstehen…“ *Edgar*

Die Grenze zwischen Pädagogik und Therapie

Therapie und Pädagogik

Die therapeutische Arbeit befasst sich mit dem biografischen Bearbeiten von positiven, negativen und schmerzhaften Erfahrungen. Sie macht innere Konflikte und Verletzungen bewusst.
Pädagogik, wie wir sie verstehen, zielt auf die Erfüllung und Erweiterung von Potentialen und Fähigkeiten und auf gesellschaftliche Veränderung.
Wir benutzen im Folgenden einen stark verallgemeinerten Begriff von Therapie, der sicherlich nicht alle vorhandenen Formen umfasst. Wir wollen dennoch versuchen, eine erste Gegenüberstellung zu wagen, die in Zukunft jedoch weiterer Ausdifferenzierung und neuer Überlegungen bedarf.
Unser Verständnis von Lernen bedingt immer eine dreifache Perspektive – den politischen, den pädagogischen und den therapeutischen Blick. Politische, pädagogische und therapeutische Prozesse zielen allesamt auf Veränderung. Sie unterscheiden sich jedoch in zweierlei Hinsicht:

> Im Ansatz- und Ausgangspunkt, von dem aus Veränderung betrieben wird;
> Im Verhältnis und in der Rolle der beteiligten Personen (Lehrende – Lernende und TherapeutIn – KlientIn);

1. Ansatz- und Ausgangspunkte für Veränderung

> Der politische Blick richtet sich auf die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte der Beteiligten. In die-

sem Zusammenhang geht es um das Schaffen von Voraussetzungen für selbstbestimmtes öffentliches Handeln und die aktive Teilhabe an gesellschaftspolitischen Entwicklungen.

> Der pädagogische Blick richtet sich auf Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten einer Person. Es wird an einem konkreten Thema gearbeitet. Ausgangspunkt ist der Jetzt-Zeitpunkt. Es geht somit um die pädagogische Begleitung von Persönlichkeitsentwicklung und die Stärkung von Fähigkeiten, um heutige und zukünftige Probleme konstruktiv und selbständig lösen zu können.

> Der therapeutische Blick richtet sich auf früher erlittene, innere Verletzungen. Ziel ist das Heilen dieser Verletzungen. Ausgangspunkt ist die Betrachtung der Vergangenheit, um das eigene Handeln und Sein im Heute verstehen und ändern zu können. Es werden „Störungen" bearbeitet, die den Kontakt zu mir selbst, zu meinem Gegenüber und die Wahrnehmung der Gegenwart verhindern.

2. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. TherapeutIn und KlientIn

> Die Beziehung zwischen TherapeutIn und KlientIn wird aufgrund des Leidensdrucks und persönlichen Heilungswunsches des/der KlientIn eingegangen. In der Therapie wird das Thema von dem/der KlientIn eingebracht und dann mit Unterstützung des/r TherapeutIn auf seine persönlich bedeutsamen Dimensionen hin untersucht.

> Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird aufgrund eines Lerninteresses und Bedürfnisses nach persönlicher und/oder professioneller Entwicklung seitens der Lernenden eingegangen. In Lernbeziehungen wird von Seiten des Lehrenden zunächst ein Thema eingebracht. In einem dialogisch gestalteten Prozess werden dann die persönlich bedeutsamen Themen (generativen Themen) der Lernenden identifiziert und reflektiert.

Viele pädagogische Methoden können auch in Therapieprozessen angewandt werden und umgekehrt. Außerdem gibt es pädagogische Methoden und Themen, die therapeutische Effekte haben können bzw. die Emotionen hervorrufen, die den Rahmen eines rein pädagogischen Prozesses überschreiten.

Methoden zum Ankommen

Sowohl in therapeutischen wie auch in pädagogischen Prozessen ist es sinnvoll das „Ankommen" zu fördern: Aufmerksamkeit wecken, Offenheit herstellen, den Raum und den eigenen Körper wahrnehmen, Vertrauen aufbauen etc. Dabei werden in der Regel keine tiefen Gefühle geweckt, sondern vielmehr die Grundlage für den nachfolgenden Prozess geschaffen.

Methoden zur Bewusstmachung von persönlich bedeutsamen Themen

Andere Methoden konzentrieren sich auf den Aufbau von Kontakt, das Wahrnehmen von Stimmungen, Befindlichkeiten, persönlichen Beziehungen zu einem Thema, zu den Anderen in der Gruppe. Energiepotentiale werden mobilisiert, Bewusstheit für das persönlich bedeutsame Thema wird hergestellt. Auf dieser Ebene kommt eine Vielfalt von kreativen Arbeitsweisen und Methoden zum Einsatz, die Befindlichkeiten, Stimmungen, Beziehungen zum Thema spürbar und erlebbar machen und zum Ausdruck bringen.
Je nach Methode und Situation können dabei tief sitzende Konflikte oder Traumata aktiviert werden, die eine therapeutische Begleitung brauchen. Deshalb muss die Auswahl von Methoden vorab sehr gut bedacht werden. Auf keinen Fall sollten diese Methoden willkürlich und in dichter Abfolge eingesetzt werden.
Zudem muss es ausreichend Gelegenheit geben, um über die dabei gemachten Erfahrungen und aufgekommenen Gefühle zu sprechen. Es braucht Zeit, um die auftretenden Emotionen auf der kognitiven Ebene verstehen und in den jeweiligen Kontext (das eigene Umfeld, den gesellschaftspolitischen Kontext) einordnen zu können.

Unsere Erfahrung zeigt, dass der Grad zwischen therapeutischer Arbeit und pädagogischen Lernprozessen sehr eng ist. Insbesondere dann, wenn wir gesellschaftliche Bedingungen anhand von eigenen (persönlichen) Beispielen und anhand eigener Geschichten analysieren, berühren wir häufig schwierige biographische Erfahrungen. Im pädagogischen Prozess geht es uns in erster Linie darum, die eigenen Erfahrungen im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zu verstehen und einen Veränderungswillen zu formulieren. Mit unserer Pädagogik wollen wir die Gesellschaft verändern. Da jedoch gesellschaftliche Verhältnisse und Phänomene wie verinnerlichte Unterdrückung tiefe Spuren bei den Menschen hinterlassen, kann es notwendig sein, sich zunächst mit inneren Verletzungen und Störungen auseinanderzusetzen. Die Bearbeitung von Traumata ist oftmals eine Grundvoraussetzung für gesellschaftsveränderndes Handeln.

Die pädagogische Praxis im OMNIBUS

Standards

Bildungsverständnis und pädagogische Arbeit im OMNIBUS

Generell sind für die friedenspädagogische Arbeit überall auf der Welt zahlreiche pädagogische Methoden und Übungen entwickelt worden. Es gibt unzählige Trainingshandbücher mit Anleitungen, theoretischen Texten, Vorschlägen für die didaktische und methodische Gestaltung von thematischen Einheiten und Arbeitsblättern.
All diese methodischen Vorschläge und Methoden basieren auf bestimmten Menschenbildern, theoretischen Konzepten, Bildungsvorstellungen und Grundaussagen. Allerdings sind diese Wurzeln häufig kaum noch zu erkennen und einzuordnen. Auch bergen Trainingshandbücher generell das Risiko in sich, dass mehr oder weniger wahllos Methoden oder ganze thematische Einheiten „kopiert“ werden. Dabei wird oft nicht ausreichend bedacht, mit welcher Haltung, welcher Beziehung gegenüber den Teilnehmenden, mit welcher Gruppe, vor welchen Hintergründen, mit welchen Änderungserwartungen und Zielen Lernprozesse angestoßen und angeleitet werden sollen.

Grundsätzlich sind Kenntnis und Einsatz einer breiten Methodenvielfalt in der pädagogischen Arbeit sehr wichtig. Jedoch geht es aus unserer Perspektive nicht um die willkürliche Aneinanderreihung von verschiedenen methodischen Elementen, die das Seminar möglichst abwechslungsreich machen sollen, sondern um die sehr bewusste Gestaltung von ganzheitlichen Lernprozessen. Methodische Elemente, die zu sinnlichen Wahrnehmungen, zur Herstellung eines emotionalen, persönlichen Bezugs zum Thema bzw. zur Reflexion auf der Metaebene anregen sollen, müssen unterschieden und in der entsprechenden Lernphase eingesetzt werden.

Es gehört in die Verantwortung von PädagogInnen, sich bei der Auswahl von methodischen Elementen immer wieder neu Fragen zu stellen wie: Mit welcher Gruppe arbeite ich, an welchem Thema soll gearbeitet werden, welche Veränderungen sollen durch den Lernprozess erreicht werden, wie sollen die einzelnen Lernschritte aufgebaut werden, mit welcher Methode soll welcher Schritt unterstützt werden?
Jedes Seminar ist ein neuer Beginn, muss neu bedacht und neu

gestaltet werden, je nach Zusammensetzung der Gruppe, nach Situation und Dynamik innerhalb der Gruppe, nach Zielstellung, Thema und „Globe“.

In diesem Kapitel werden methodische Elemente, die inzwischen zu den „Standards“ in der partizipatorischen politischen Bildungsarbeit gehören, dargestellt. Als Standards sind sie nicht themenbezogen, sondern dienen allgemein der Gestaltung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund unseres pädagogischen Verständnisses soll auf die Sinnhaftigkeit einiger solcher Standards nochmals hingewiesen werden.

Die Frage der Zeit

Bevor mit der Beschreibung von praktischen Elementen der Bildungsarbeit begonnen wird, gehen wir kurz auf die Frage nach der Zeit ein.
Grundsätzlich gilt: Alle dialogischen Lernprozesse brauchen viel Zeit.
Wir haben uns entschieden, bei den Beschreibungen von Methoden und Übungen keine Zeitangaben zu machen. Nimmt man den Anspruch, dialogische Lern-PROZESSE initiieren zu wollen, ernst, so muss die Zeit flexibel gehandhabt werden. Das bedeutet einerseits viel Zeit einzuplanen und andererseits Geplantes wegzulassen, wenn generative Themen sichtbar werden, um diese ausreichend reflektieren zu können.
Es gibt jedoch ein paar Erfahrungswerte, die der Orientierung und Planung dienen können:

Warming Ups
> Warming Ups (siehe unten) sollten kurz sein – möglichst nicht länger als 15 Minuten.

Plenum
> Phasen im Plenum sollten nicht länger als eine Stunde dauern, da die Konzentration sonst stark nachlässt. Insbesondere Inputs sollten sparsam verwendet werden und kurz sein.

Reflexionen
> Reflexionen brauchen viel Zeit. Oftmals folgt einer Reflexionsfrage längeres Schweigen oder aber es melden sich immer dieselben Personen zu Wort. Erfahrungsgemäß entwickeln sich wichtige Gedanken erst nach einer gewissen Zeit. Eine Reflexion, die weniger als 30 Minuten dauert, kann kaum mehr als ein oberflächliches Resümee sein.

Feedbacks, Resterunden, Abschlussrunden
> Feedbacks, Resterunden und Abschlussrunden (siehe unten), bei denen jedeR die Gelegenheit haben sollte etwas zu sagen, dauern in der Regel in einer Gruppe mit 20 Teilnehmenden etwa 45 min. Wenn die Zeit sehr knapp ist oder die Konzentration am Abend vor der Abschlussrunde bereits niedrig ist, kann auch nach Symbolen, die die Stimmung ausdrücken (z.B. eine Farbe, Wetterlage)

oder eine verbale Assoziation zum Seminartag gefragt werden. Bei einer so kurzen Abschlussrunde ist jedoch die Resterunde am darauf folgenden Seminartag umso wichtiger.

Seminarvorbereitung

Jedes Seminar beginnt gedanklich schon lange, bevor es tatsächlich beginnt. Viele grundsätzliche Fragen müssen in der Vorbereitungsphase geklärt werden. Was wollen wir erreichen, was soll sich durch das Seminar bei den Teilnehmenden ändern? Wer sind die Teilnehmenden? Auch wenn wir in der Regel zunächst noch wenig über die Teilnehmenden wissen, versuchen wir, uns eine Vorstellung über ihren Globe zu machen: Woher kommen sie, wie kommen sie, welche historischen Ereignisse, welche kulturellen Aspekte könnten für ihr Leben wichtig gewesen sein? Aus welchen Gründen haben sie Interesse, an dem Seminar teilzunehmen usw.

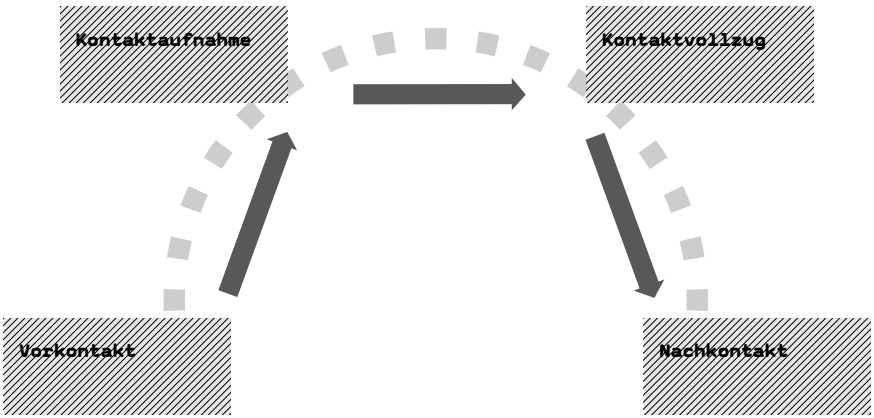
Wir geben in unseren Seminaren zunächst ein Thema vor, doch wir können vorab nicht wissen, was die Teilnehmenden an diesem Thema interessiert, welche generativen, persönlich bedeutsamen Themen sich während des von uns angestoßenen Lernprozesses zeigen werden.
Auf der Grundlage der TZI-Methode überlegen wir uns, wie die Interaktion zwischen den einzelnen Teilnehmenden (Person), der Gruppe (Wir) und dem Thema (Es) hergestellt werden kann, um einen ganzheitlichen Lernprozess auf sinnlicher, emotionaler und kognitiver Ebene zu ermöglichen. Wir bereiten Arbeitsmaterialien vor, die als Codes für das Thema und für die Phase der Reflexion genutzt werden können. Ebenso stellen wir einen „Instrumentenkoffer“ zusammen, in den wir ein Spektrum von methodischen Elementen wie z.B. Bildmaterial, Arbeitsblätter einpacken, das wir je nach Situation flexibel im Seminarverlauf einsetzen können. Natürlich bereiten wir auch ein Curriculum vor, bestehend aus Lernschritten und einem zeitlichen Rahmen. Der Gestaltzyklus ist ein nützliches Hilfsmittel bei der Planung des Ablaufs.

Gestaltzyklus

Jedes Seminar hat ein Thema, zu dem ein bewusstseinsbildender, dialogischer Lernprozess in Gang gesetzt und gestaltet werden soll. In den Seminaren sollen Themen sichtbar gemacht und diskutiert werden, die für die Teilnehmenden von Bedeutung sind.

Der idealtypische Gestaltzyklus mit seinen aufeinander folgenden Lernphasen hilft uns in der Planung von Lernprozessen:

Gestaltzyklus



1. Phase

Vorkontakt

Die erste Phase ist die Phase des Ankommens im „Hier und Jetzt“. Es soll Aufmerksamkeit, Konzentration und Offenheit für die nachfolgende Arbeit am Thema hergestellt werden. Der Kontakt zu und zwischen den Teilnehmenden der Gruppe wird aufgebaut. Bedürfnisse und Erwartungen werden geklärt.
Dies geschieht, indem ein „Reiz“ gesetzt wird, der der Gruppe signalisiert: „Jetzt geht es los“.
Um den passenden „Reiz“ für DIESE Gruppe zur Arbeit an dem von uns zunächst vorgegebenen THEMA zu finden, müssen wir uns bereits in der Vorbereitung einige Fragen stellen:

> Wie soll erreicht werden, dass die Gruppe im „Hier und Jetzt“ ankommt?
> Wie soll der Kontakt zur Gruppe und innerhalb der Gruppe hergestellt werden?
> Wie soll Orientierung und Aufmerksamkeit für UNSER Thema erreicht werden?
> Wie soll die Einstimmung in UNSER Thema erfolgen?

2. Phase

Kontaktnahme

In der zweiten Phase soll Bewusstheit für den persönlichen Bezug der Teilnehmenden zum Thema hergestellt werden. Dies ist die Phase, in der Kontakt zum Thema aufgenommen wird. Die Energie wird gesteigert, damit die Teilnehmenden die persönlich bedeutsame Dimension des Themas, d.h. IHR generatives Thema wahrnehmen und entdecken können.

> Wie kann der persönliche Kontakt zum Thema hergestellt werden?

Kontaktvollzug/Aktion

Diese Phase hoher Energie und Aufmerksamkeit ist die Phase des intensiven Kontakts, des Beteiligtseins. Hier findet persönlich bedeutsames Lernen im Sinne eines Erlebens des Themas statt. Die Grenze zwischen Person und Thema verschwindet. Thema und Person „verschmelzen“ miteinander.

Es kommt zu intensivem Kontakt zwischen der/dem individuellen TeilnehmerIn, der persönlich bedeutsamen Dimension des Themas, der Gruppe und dem Globe. Mit dem Thema verbundene persönliche Erfahrungen und Emotionen werden wahrnehmbar. Das Thema wird erlebt und entsprechend seiner individuellen Bedeutung und des individuellen Kontextes de-kodiert.

Diese Phase beinhaltet intensives Lernen und persönliche Veränderung.

> Welchen Rahmen braucht es für die Sicherheit und das Vertrauen jeder/jedes einzelnen Teilnehmenden, um den mit starken Emotionen verbundenen Dialog zu ermöglichen?

- -

Achtung: Für die Kontaktvollzugsphase muss ausreichend Zeit eingeplant werden!

4. Nachkontakt: Integration und Reflexion

Die Phase des Nachkontakts ist die Phase der Integration und Reflexion. Die persönlich bedeutsame Dimension des Themas und die damit verbundenen Emotionen werden verarbeitet, eingeordnet und reflektiert. In dieser Phase zeigt sich die Veränderung, die durch den Kontaktvollzug stattgefunden hat. Dies ist die Phase, die ermöglicht, dass wieder „Ruhe“ einkehren kann und die Rückzug vom Thema möglich macht.

Durch die Reflexion erfolgt das „Verarbeiten“ der gerade erlebten Erfahrungen als Erkenntnis auf der Metaebene. Die gemachten Erfahrungen können benannt, kognitiv verarbeitet und eingeordnet werden. Die Bedeutung des erlebten Kontakts und die durch die gerade gemachte Erfahrung eingetretene Veränderung werden sichtbar.

Es findet ein Transfer von der individuellen Erfahrung und Bedeutung des Themas auf eine allgemeinere Ebene und auf andere Situationen statt. Die Relevanz der Erfahrung für die eigene Praxis und das Handeln in der Praxis wird reflektiert.

Das Thema kann nun „abgeschlossen“ werden, Rückzug, Ruhe und Neubeginn werden möglich.

- -

Achtung: Häufig wird für die Reflexionsphase in der Planung zu wenig Zeit vorgesehen. Dies kann dazu führen, dass die Teilnehmenden angefüllt mit starken Emotionen bleiben und keine

Möglichkeit erhalten, diese auch in und mit der bzw. durch die Gruppe „verdauen“ zu können. Die Gefühle bleiben „im Magen liegen“ und können so nicht in ihrem jeweiligen Kontext und ihrer Bedeutung verstanden werden. Es gehört zur unbedingten Verantwortung der Leitung, dass die Teilnehmenden noch während des Seminars und in der Gruppe ihre Wahrnehmungen und Gefühle aussprechen und reflektieren können.

Eine detaillierte Vorbereitung dieser Reflexionsphase ist im Grunde kaum möglich. Wir haben zwar vorab ein Thema „gesetzt“, aber wir können vor einem Seminar nicht wissen, welche persönlich bedeutsamen/generativen Themen bei den Teilnehmenden in den Vordergrund treten werden – und oft ahnen wir zuvor nur ungefähr, welche persönlich bedeutsamen Themen bei uns selbst im Verlauf des gesamten Prozesses erscheinen werden.
Dennoch sollten hierzu bereits in der Vorbereitungsphase im Hinblick auf das von uns formulierte Ziel des Seminars Überlegungen angestellt werden. Hilfreich ist eine Art Frageleitfaden für die gemeinsame Suche und Reflexion von Beziehungen zwischen den sichtbar gewordenen persönlich bedeutsamen Themen/generativen Themen zu dem zuvor festgelegten allgemeinen Seminarthema.

Warming Ups/WUPs

Ziele

Ankommen im Hier und Jetzt, Wachheit, Aufmerksamkeit und Konzentration herstellen, Gruppengefühl entwickeln, Auflockern, Entspannung ermöglichen, Ängste abbauen, gute Stimmung herstellen, Kreativität und Phantasie anregen, Rahmen für leichte Einstimmung in ein Thema schaffen.

WUPs sind spielerische und zeitlich kurze Elemente, die mit verschiedenen Zielen/Schwerpunkten wiederholt während eines Seminars eingesetzt werden.
Die Person, die ein WUP anleitet, muss sich mit ihrem WUP selbst wohl fühlen. Ein WUP soll nicht in die Tiefe gehen, soll keine starken Emotionen hervorrufen und es muss kurz sein.

Auch die Verwendung von WUPs sollte gut bedacht und ausgewählt werden. Sie müssen der Gruppe, der Situation und dem Zeitpunkt angepasst sein und sollten einen Bezug zum Thema haben.

– –

Beispiele für WUPs finden sich z.B. in Wolf, Katrin; Hapke, Andrea (2004): Lernen und Leiten – Kultur und Konflikt.

Regeln zu Umgangsformen

Ziele

Aktive Teilhabe aller Beteiligten fördern, Orientierung und Sicherheit herstellen, Vertrauensaufbau unterstützen, konstruktives Lernklima schaffen, Mitverantwortung aller Beteiligten für den gemeinsamen Lernprozess fördern.

Insbesondere, wenn eine Gruppe über mehrere Tage oder sogar noch länger zusammen arbeitet und gruppendynamische Prozesse mit dem Lernprozess verbunden sind, empfiehlt sich die Formulierung von Regeln des Umgangs miteinander. Sollen Regeln aufgestellt werden, die von allen Teilnehmenden akzeptiert und als Normen tatsächlich auch handlungsleitend sind, dann müssen eindeutig gebotene bzw. verbotene Verhaltensweisen, die auf gemeinsamen Werten beruhen, formuliert werden.
In diesem Zusammenhang häufig genannte Begriffe wie Respekt, gegenseitige Akzeptanz, Toleranz usw. können die Grundlage von Normen und Regeln sein. Sie sagen jedoch noch nichts über das konkrete Verhalten und Handeln aus. Regeln müssen unbedingt Verben enthalten und eine eindeutige Verhaltensaussage machen. Was soll/muss getan/nicht getan werden?
Die Entscheidung, mit welchen Zielen, aufgrund welcher gemeinsamen Werte und nach welchem Verfahren Regeln ausgehandelt und vereinbart werden sollen, ist ebenso bedeutend wie das letztendliche Ergebnis des Verfahrens. Bereits das gewählte Verfahren und folglich auch das zustande gekommene Regelwerk können vorhandene Machtdominanzen und Barrieren für die aktive Partizipation aller Teilnehmenden verstärken oder verringern.

All diese Aspekte sind von der Seminarleitung zu bedenken, BEVOR sie das Aufstellen von Regeln vorschlägt oder solch einen Vorschlag aus der Gruppe aufnimmt.

Kommunikationsregeln

Ziele

Kommunikationsregeln sollen Normen für Kommunikationsformen schaffen, die ganzheitliches und dialogisches Lernen, horizontale Begegnungen durch Dialog im Sinne der befreienden Pädagogik und Kontaktprozesse im Sinne der TZI ermöglichen.

Grundlegende, allgemein für alle Gruppen geltende Kommunikationsregeln sollten von der Seminarleitung vorgegeben werden.

> JedeR TeilnehmerIn entscheidet selbst und trägt die Verantwortung dafür, was sie/er der Gruppe erzählen will.

> Alle haben die gleiche Redezeit.
> Niemand darf unterbrochen werden.
> Alle hören zu und achten die Erfahrungen der anderen TeilnehmerIn. Das Erzählte wird nicht bewertet (kommentiert, kritisiert, gelobt etc.).
> Es werden keine Ratschläge erteilt.
> Nachfragen zum Verstehen sind möglich, nachdem die Erzählung beendet wurde.

Darüber hinaus gibt es jedoch Kommunikationsregeln, die für die Arbeit in spezifischen Kontexten mit der jeweiligen Gruppe vereinbart werden, z.B. in welcher Sprache kommuniziert wird, wie die Übersetzung erfolgt, wenn mehrsprachig gearbeitet wird, wie viel Redezeit jeder/jedem Teilnehmenden zur Verfügung steht etc.

Feedbacks

Ziele **Übergang zwischen Kontakt- und Nachkontaktphase ermöglichen, emotionale Balance (wieder-)herstellen.**

Feedback bedeutet „rückfüttern“ und ist eine kurze Rückmeldung über persönliche Wahrnehmungen und Gefühle. Feedbacks sind individuelle, persönliche Aussagen über die eigene Befindlichkeit. Feedbacks unterliegen klaren Regeln: Jede Person spricht nur für sich – in der ICH-Form. Die Aussagen werden nicht kommentiert.
Feedbacks sind ein Stimmungsbarometer. Sie bieten Orientierung über das Befinden und die Dynamik in der Gruppe. Die Leitung bekommt Hinweise, ob Kurskorrekturen nötig sind.

Feedbacks sind ein „Muss“ nach Kleingruppenphasen und Übungen, die mit dem Aufkommen von starken Emotionen verbunden sind.
In der Regel fragen wir, wie es den Teilnehmenden JETZT geht und bitten alle Teilnehmenden nacheinander (z.B. in einer Runde) kurz darauf zu antworten. Die persönlichen Aussagen bleiben so stehen, wie sie geäußert werden.

Reflexionen

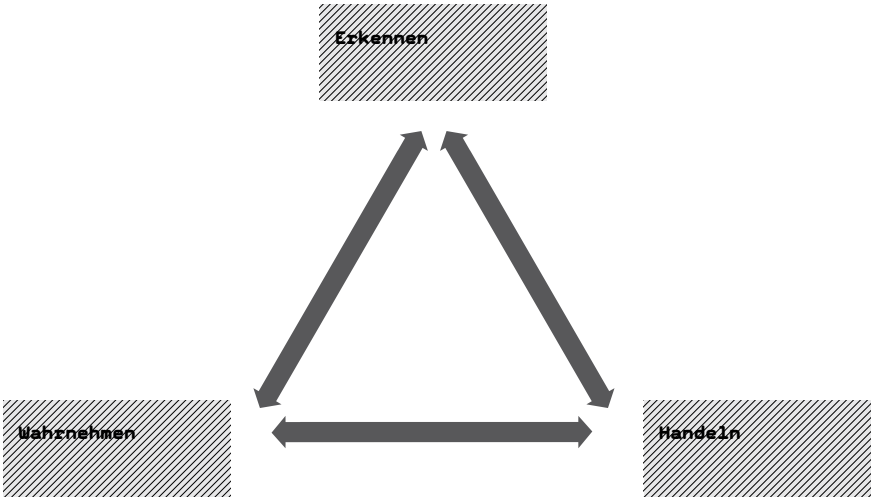
Ziele **Nachkontakt-Phase, Metaebene persönliche Erfahrungen, Emotionen in einen allgemeinen Zusammenhang stellen und strukturieren, Erkenntnisse herausarbeiten, Ansatzpunkte für eigenes Handeln diskutieren.**

Die thematischen Reflexionen erfolgen nach der Kontaktphase. Für die Reflexionsphase ist ein Rahmen herzustellen, der das rationale Verarbeiten und Einordnen von Erfahrungen und Emotionen ermöglicht, die durch die persönlich bedeutsame Dimension eines Thema aufkamen.
Dies geschieht beispielsweise nach einer Kleingruppenphase und Präsentation von Gruppenergebnissen.

Wahrnehmen, Erkennen, Handeln

Im Lernprozess werden Situationen hergestellt, die ermöglichen, dass persönlicher Kontakt zum Thema aufgebaut werden kann. In dieser Phase des Kontakts werden persönliche Erfahrungen eingebracht, Emotionen werden sichtbar. Im nächsten Schritt ist oftmals ein Feedback sinnvoll, um Gefühle benennen zu können.
Die Reflexion ist dann der nächste Schritt, in dem alles geordnet wird und Zusammenhänge bewusst werden. Ein nützliches Hilfsmittel für Reflexionen sind die dynamisch miteinander verbundenen Schritte „wahrnehmen, erkennen, handeln“.

Dreieck Wahrnehmen–Erkennen–Handeln



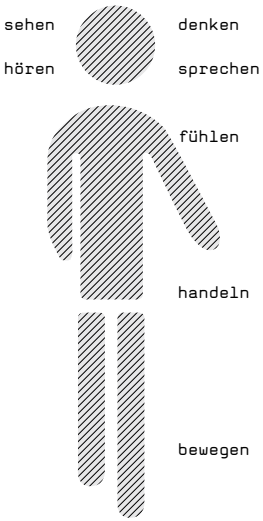
Eine wichtige Voraussetzung für die Reflexion ist das Wahrnehmen. Das Wahrnehmen kann mit allen Sinnen erfolgen, oftmals haben wir aber verlernt richtig zu sehen, zuzuhören oder auch unsere Gefühle wahrzunehmen. Daher bedarf es auch für diesen Schritt einer strukturierten Anleitung.
Reflexion als kognitiver Vorgang setzt beim Erkennen ein: Wie interpretiere ich das, was ich sehe/höre/fühle? Welche Bedeu-

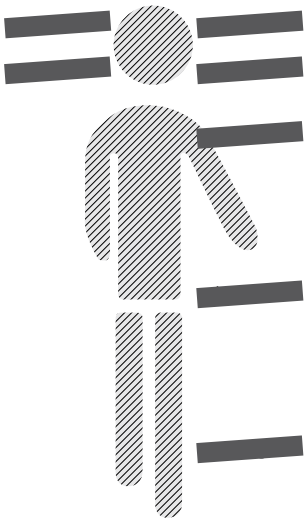
tung hat diese Interpretation für mein Handeln? Welche Schlussfolgerungen ziehe ich daraus?
Von der Erkenntnis über bestimmte Zusammenhänge können wir schließlich zum Handeln gelangen. Dafür ist es wichtig zunächst einen Veränderungswunsch und eine Vorstellung zu entwickeln. Was würde ich gerne ändern? Woran kann ich etwas ändern? Wo könnte veränderndes Handeln ansetzen?

Verinnerlichte Unterdrückung

In unserer pädagogischen Praxis haben wir gesehen: Verinnerlichte Unterdrückung (vgl. auch Kapitel 3 zum Ansatz von Paulo Freire) kann ganz unterschiedliche Aspekte betreffen. „Befreiung“ im Sinne der befreienden Pädagogik bedeutet nicht, dass es rein um die Aktivierung zum Handeln geht. Freire zufolge ist Handeln ohne Reflexion reiner Aktionismus. Die verinnerlichte Unterdrückung und die Kultur des Schweigens setzt oftmals bereits beim Wahrnehmen an: Es kann das Sehen, das Hören, das Fühlen unterdrückt werden, genau wie das Denken, das Sprechen (Aussprechen) oder das Tun. Auch die Phantasie und die Vorstellung darüber, dass eine Situation auch anders sein könnte, kann unterdrückt werden.
In pädagogischen Prozessen ist es wichtig, die Grundlagen für veränderndes Handeln zu schaffen, indem zunächst bei der Wahrnehmung angefangen wird.

Figuren/Unterdrückung





Es kann sein, dass es zunächst nicht möglich ist, konkrete Handlungsideen zu entwickeln. Auch im OMNIBUS haben wir uns oftmals sehr lange mit dem Wahrnehmen und Erkennen beschäftigt. Denn verinnerlichte Denk- und Handlungsmuster sind nicht in wenigen Seminartagen zu überwinden. Wahrnehmen und Erkennen will gelernt sein und braucht Zeit und Geduld. Veränderndes Handeln setzt voraus, zu erkennen, dass unsere Welt nicht einfach so ist, wie sie ist, dass sie von Menschen gemacht wurde und dass Menschen sie verändern können.

Reflexionsfragen

In der Reflexion soll also alles das, was gesammelt wurde, sortiert und in einen Zusammenhang gebracht werden.
Gezielte Fragen stimulieren und unterstützen Reflexionsprozesse:

> WARUM-Fragen sind Fragen nach Zusammenhängen. Sie setzen allerdings voraus, dass ich als Fragende/r weiß, welche Zusammenhänge es zu erkennen gilt, ohne dass ich diese Zusammenhänge jedoch konkret kennen muss.
> Möglich sind auch Fragen, die versuchen zu analysieren, wie es zu einer bestimmten Situation gekommen ist: Welches Handeln führte zu dieser Situation? Welche Motivationen, Ängste, Bedürfnisse verbargen sich hinter diesem Handeln? Welches Handeln wäre noch möglich? Was braucht es dazu?
> ...

Die richtige Frage zu finden, ist entscheidend für eine gute Reflexion. Es ist dabei wichtig, einerseits offen zu sein und nicht schon alle Antworten vorauszuahnen und zu kennen. Entsprechend müssen auch die Fragen offen formuliert sein. Andererseits sollten die Ziele klar sein: Worauf wollen wir in diesem Prozess hinaus? Welcher Aspekt ist besonders wichtig? Was ist das Ziel dieses Seminars/dieser Einheit/dieser Reflexion?

Resterunden

Ziele

Abschluss und Neubeginn ermöglichen, Brücken zwischen zwei zeitlich auseinander liegenden thematischen Einheiten oder Lernschritten schaffen.

Was ist von gestern übrig geblieben?

Mit Resterunden beginnen wir in der Regel den Tag. Die Standardfrage lautet: „Was ist von gestern übrig geblieben.“

Resterunden stellen eine Verbindung zwischen zwei Seminartagen dar. Ein neuer Tag ist häufig auch mit einem neuen Lernschritt verbunden. Die Resterunde zeigt mir und den anderen Teilnehmenden, ob der vorherige Tag und damit auch der vorherige Lern-

schritt abgeschlossen wurde oder ob noch etwas übrig geblieben ist, das unbedingt bearbeitet werden muss, bevor wir den nächsten Schritt machen.
Ein anderer Aspekt ist, dass die Resterunde ein Stimulus sein kann. Sie kann einen Übergang zum nächsten Schritt schaffen. Es können Emotionen, Fragen oder auch einzelne Gedanke übrig geblieben sein, die noch eingebracht werden wollen. Wichtig ist die offene Struktur dieser Runde, die von allen Teilnehmenden gleichermaßen für verschiedenste Wortmeldungen genutzt werden kann.

Kleingruppenarbeit

Wenn wir in den folgenden Praxisbeispielen von Arbeit in kleinen Gruppen/Kleingruppen schreiben, meinen wir in der Regel Gruppen von ca. 3–5 Teilnehmenden.
Wie viele Teilnehmende in eine kleine Gruppe gehen, sollte von Ziel und Thema abhängig gemacht werden, aber auch von der Gruppengröße. Kleingruppenarbeit braucht Zeit (siehe oben). Sind anschließende ausführliche Präsentationen geplant, so muss auch hierfür genug Zeit für jede Gruppe berechnet werden.

Auch ist es wichtig, sich Gedanken über die Zusammensetzung der Kleingruppen zu machen. Es gibt bekanntlich verschiedene Möglichkeiten der Gruppeneinteilung. Wie die Kleingruppen zustande kommen (ob zufällig, eingeteilt oder frei gewählt) sollte jeweils der Gruppe und dem Thema entsprechend überlegt werden. In Seminaren zu Gender können beispielsweise bewusst geschlechtergetrennte Gruppen oder geschlechtergemischte Gruppen sinnvoll sein. Wichtig ist, dass die Kriterien für die Einteilung transparent gemacht werden.

Kapitel 5

Praxisbeispiele I

Diversitäten in Kursgruppen sichtbar machen

Lernkultur und Kennenlernen

Wenn wir beginnen, mit einer neuen Gruppe zu arbeiten, begegnet uns zumeist eine abwartende Haltung seitens der Teilnehmenden: „Mal sehen, was jetzt kommt und was sie/er uns zu bieten hat“. Es ist wichtig, sehr schnell deutlich zu machen, dass es in dem Seminar um eine Lernform gehen wird, an der sich alle Anwesenden selbst aktiv beteiligen und wo ihre mitgebrachte Erfahrung, Lebenswelt und ihr Wissen gefragt ist.

Lernatmosphäre

Es ist wichtig, gleich zu Beginn eine Atmosphäre herzustellen, die allgemeingültigen Bedürfnissen nach Anerkennung, Zuwendung, Sicherheit, Orientierung, Selbstbestimmung, Kreativität entspricht. Möglicherweise vorhandene Ängste vor Beurteilung, Ablehnung, Verletzungen, vor dem Unbekannten und vor Zwang, die Barrieren für die aktive Beteiligung am Lernprozess bilden können, sollen abgebaut werden. Die Atmosphäre soll alle Anwesenden zum „Mitmachen“ einladen.

Raumgestaltung

Dazu gehört, den Raum freundlich zu gestalten. Es wird ein Stuhlkreis aufgebaut, damit alle Anwesenden sich gegenseitig sehen können. Die Raummitte wird mit einem Blumenstrauß, einer Kerze, Steinen, Muscheln, Baumwurzeln o.ä. gestaltet. Die Ästhetik des Raumes gibt ein erstes Signal an die Lernenden: Wir möchten, dass ihr euch in diesem Raum wohl fühlt. Es geht um euch, um jede Person hier im Raum.

Nach der Begrüßung und der zunächst sehr kurzen Einführung stellen wir Fragen, die dem ersten gegenseitigen Kennenlernen dienen und die auch uns als Leitenden helfen, uns ein Bild von den Teilnehmenden und der Gesamtgruppe zu machen.

Anfangsfragen

Die Art der Fragen soll sofort deutlich werden lassen, dass wir zu allererst als Individuen anwesend sind und nicht als VertreterInnen von irgendeiner Institution oder Gruppe. Daher richten sich die ersten Fragen auf die Lebenswelt der Teilnehmenden und auf persönliche Charakteristika, Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Wünsche, ihre Kreativität.... Es sind Fragen, auf die spontan und leicht geantwortet werden kann.
Insbesondere die eher zurückhaltenden Teilnehmenden sollen merken, dass auch ihr Beitrag wichtig ist und Anerkennung findet

und dass ihnen zugehört wird.
Die Fragen und Antworten sollen Neugier und Interesse aneinander wecken. Dies gelingt besonders gut mit Fragen, die unerwartete Antworten hervorbringen.
Auch Fragen, die humorvolle Antworten implizieren, haben eine wichtige Funktion. Humor ist befreiend und lockert die Atmosphäre gerade am Anfang von Seminaren auf. Außerdem wird vermittelt: Hier darf auch gelacht werden.
Die Anfangsfragen sollen eine Verbindung herstellen zwischen der Umwelt, aus der die Anwesenden gerade herkommen, und dem Raum, der Situation – dem Hier und Jetzt. Damit wird gezeigt, dass die spezifische Lebenswelt jedes/r Teilnehmers/Teilnehmerin auch hier im Seminar eine wichtige Rolle spielen wird.

Es ist selbstverständlich, dass wir als Leitende uns ebenfalls an dieser Vorstellungsrunde beteiligen, um sichtbar zu machen, dass auch wir Personen mit eigenen Biografien, Gefühlen und Gedanken sind.

Praxisbeispiel zum Einstieg: „Die Geschichte meines Namens“

“Lernen heißt, Neugierde verstärken.”
Paulo Freire

Ziele

Ankommen, Seminareinstieg mit einer neuen Gruppe, gegenseitiges Kennenlernen, Grundlage schaffen für die Partizipation aller, Einstimmung auf biographisch-historisches Lernen.

Ablauf

Die Teilnehmenden sitzen (oder stehen) im Kreis. Die anleitende Person bittet eineN TeilnehmendeN, sich vorzustellen und dabei auf zwei Fragen zu antworten;
Wie heiße ich und wer hat mir meinen Namen gegeben? Anschließend soll sie auf eine andere Person, die sie möglichst noch nicht kennt, zugehen, ihr ein fiktives Mikrophon übergeben (oder einen kleinen Ball zuwerfen) und sie bitten, ihren Namen zu nennen und kurz zu erzählen, wer ihr diesen Namen gegeben hat. Beide Personen sollen die Plätze tauschen. Das Verfahren wird fortgesetzt, bis sich alle Anwesenden (einschließlich der Seminarleitung) auf diese Weise vorgestellt haben.

Durch diese Übung erfahren wir sehr viel über die Teilnehmenden und auch diejenigen, die sich bereits vor dem Seminar kannten, lernen etwas Neues übereinander.
Die Frage nach der Geschichte des Namens ist eine einfache Frage, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede erahnen lässt. Es ist eine Frage, die nicht auf eine Selbstpräsentation abzielt, denn alle haben einen Namen und alle können auf diese Frage antworten. Die Teilnehmenden stellen sich also nicht mit Titel oder als VertreterIn einer Organisation vor, sondern mit ihrem Namen, d.h. sie als Person sind hier gefragt.

Erfahrung

Es ist günstig, die Plätze zu wechseln, damit alle sich bewegen und gezeigt wird, dass „Bewegen und bewegt Werden“ in dem Seminar von Bedeutung sein wird. Das aufeinander Zugehen ist eine Kontaktaufnahme und signalisiert Interesse am Anderen. Der Platzwechsel gibt gleich zu Beginn einen Hinweis darauf, dass es in dem Seminar auch um Perspektivwechsel und das Auflösen von gewohnten Strukturen gehen wird.

In den Kursen im Kaukasus erfuhren wir selbst durch die Frage „Wie ist Ihr Name und wer hat Ihnen diesen Namen gegeben“ bereits viel über den Globe der Teilnehmenden.

Zum Beispiel sagen uns Sätze wie „Ich war die fünfte Tochter und da ist ihnen schon kein Name mehr eingefallen“, „Ich sollte eigentlich ein Junge werden“, „Ich heiße Taita und der Name bedeutet – Es reicht!“ etwas über den familiären Hintergrund. Andere Antworten verweisen auf bestimmte Traditionen – der Sohn erhält den Namen des Vaters usw. Wir erfahren viel über soziale Beziehungen in der Herkunftsfamilie der Teilnehmenden – der Name wurde ausgewählt, weil eine nahe Verwandte oder eine gute Freundin ihn trug. Beispiele
Namen werden manchmal wegen ihrer symbolischen Bedeutung gewählt oder sie sind mit einer bestimmten Erwartung der Namensgebenden verbunden. Im Kaukasus begegneten uns auch nicht selten Namen, die mit bestimmten Herkunftsorten wie der Türkei oder auch dem Iran verbunden sein können. Dies gibt bereits Hinweise auf bestimmte Zusammenhänge zwischen der Familiengeschichte und historischen Ereignissen.

Beispiele

Die Übung ist ein leichter und dennoch persönlicher Einstieg. In der Regel beginnen die Teilnehmenden, kleine Geschichten zu erzählen. Es kann auch passieren, dass jemand eine traurige Geschichte erzählt, z.B. wenn der Name nach einer Person ausgewählt wurde, die nicht mehr am Leben ist und mit der die Person, die ihren Namen bekommen hat, eine enge Beziehung hatte. In

solchen Fällen ist es wichtig zu signalisieren, dass die aufgekommenen Emotionen wahrgenommen und respektiert werden, ohne jedoch notwendigerweise weiter in die Tiefe zu gehen.

Erfahrungshintergrund

Wir haben diese Übung in verschiedenen Versionen in allen OMNIBUS-Grundkursen benutzt. Die obige Beschreibung gibt beispielhaft einen Ausschnitt aus einem Grundkurs mit kaukasischen Teilnehmenden wieder.
Die Methode „Geschichte meines Namens“ eignet sich auch gut als Einstieg in Themen wie „Diversität und Umgang mit Diversität“ oder „Geschichte und Erinnerung“.

Praxisbeispiel: Soziometrie & Meinungsskala

Ziele

Einstieg ermöglichen (Kontaktnahme), Herstellen des Kontakts zwischen Person – Gruppe – Thema und Globe, Diversität in der Gruppe sichtbar machen.

Ablauf

Eine Soziometrie ist eine spontane Wahrnehmungs- und Aufstellungsübung.
Die Teilnehmenden stehen im Kreis, die Stühle wurden an den Rand gerückt, so dass möglichst viel Platz im Raum geschaffen wird.
Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich zu jeder Frage/Aussage, die von der/dem Leitenden gestellt werden, im Raum zu positionieren. Dabei gruppieren sich diejenigen an einer bestimmten Stelle des Raumes, auf die die Aussage gleichermaßen zutrifft bzw. die die Frage gleichlautend beantworten.
Wenn jemand aus der Gruppe für sich keine eindeutige Antwort findet, soll sie oder er versuchen, dies auch durch ihre Positionierung im Raum zum Ausdruck zu bringen.

Fragekategorien

Es gibt drei Kategorien von Fragen bzw. Aussagen, die den Teilnehmenden in aufeinanderfolgenden Stufen gestellt werden können.

<u>1. Teil – Soziometrie</u>
Fragen zu Aspekten, auf die wir selber keinen Einfluss nehmen konnten (z.B. die Frage nach der Geschlechtszugehörigkeit, dem Geburtsland, nach der Nationalität, nach Geschwistern, ob in der Stadt oder auf dem Land aufgewachsen etc.). Es bietet sich

an, zunächst eine/n Teilnehmende zu fragen: Wo bist du geboren? Dann kann gefragt werden: Wer ist noch an diesem Ort/in diesem Land geboren? Nach und nach gruppieren sich dann alle Teilnehmenden auf diese Art und Weise.

2. Teil – Soziometrie

Die zweite Kategorie bezieht sich auf biographische Aspekte, die wir selbst mitbeeinflusst haben: Wer hat ein, zwei, drei usw. Kinder; Wer ist VegetarierIn; Wer ist FeministIn, PazifistIn; Wer ist ChristIn, Muslima/Muslim, BuddhistIn, AtheistIn,... ?

3. Teil – Meinungsskala

Die dritte Kategorie bezieht sich auf die persönlichen Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden. Hier stellen sie sich entlang einer Linie in einer Skala auf (von „100-prozentiger Zustimmung“ bis hin zur gegenüberliegenden Seite: „Ich stimme gar nicht zu.“). Mögliche Fragen könnten sein: „Ich bin der Meinung, ...dass Männer und Frauen in meinem Land de jure die gleichen Rechte haben, ...dass Männer und Frauen in meinem Land de facto die gleichen Rechte haben, ...dass Frauen männlichen Schutz brauchen, ...dass Männer mutiger sind als Frauen, ...dass Frauen fürsorglicher sind als Männer, ...“

Nach jeder Frage/Aussage seitens der anleitenden Person werden einzelne Teilnehmende an ihrer Position im Raum gefragt, was sie sehen, wenn sie sich im umschauen oder auch was die von ihnen gewählte Positionierung für sie bedeutet.

Zum Abschluss der Übung wird eine Frage gestellt, von der angenommen wird, dass alle Teilnehmenden sich wieder in einer großen Gruppe zusammen finden werden. Z.B. „Wer fühlt sich für die Zukunft der nächsten Generation verantwortlich?“ Die letzte Frage ist sehr wichtig, weil durch sie der entstehenden Spannung etwas entgegen gesetzt werden kann. Die Gruppe kann wahrnehmen, dass es bei aller Unterschiedlichkeit etwas Bedeutsames, Zukunftsweisendes gibt, das alle gemeinsam haben.

Feedback

Nachdem sich alle Teilnehmenden wieder in den Kreis gesetzt haben, erfolgt ein Feedback mit Fragen wie: „Was habt ihr wahrgenommen/gesehen, welche Gefühle haben sich bei euch gemeldet?“.

Kommentare

Eine soziometrische Aufstellung kann auch als leichte und kurze Methode zur Orientierung dienen. In dem Fall müssen die Fragen entsprechend einfach formuliert werden und es erfolgen keine weiteren Nachfragen.

Achtung

Dient eine Soziometrie jedoch dazu, den persönlich bedeutsamen Bezug zum Thema herzustellen (wie in dem geschilderten Beispiel) oder sogar der methodischen Gestaltung der Phase des Kontaktvollzugs, müssen bestimmte Voraussetzungen beachtet werden.

> Die Gruppenmitglieder sollen sich zuvor bereits gegenseitig kennen gelernt haben.
> Bei dem Befragen von einzelnen Personen ist darauf zu achten, dass ALLE Teilnehmenden mindestens einmal zu Wort gekommen sind.
> Es muss Zeit für ein Feedback eingeplant werden, da diese Übung mit dem Aufkommen von vielen Emotionen, Energie und auch Spannungen verbunden sein kann.

Aufgrund der Mehrdimensionalität, der erheblichen Dynamik und des interaktiven Charakters der Übung können viele generative Themen sichtbar werden. Die unterstützenden Fragen für die Reflexion der Wahrnehmungen und Erfahrungen aus der Übung müssen im Bezug zum Seminarthema stehen. Daher muss sehr gut überlegt werden, mit welchen Themen im Anschluss weiter gearbeitet werden soll, um den Lernprozess der Gruppe weiter voran zu bringen.

– –

Erfahrungen

Bei der ersten Kategorie fällt es den Teilnehmenden leicht, sich zu positionieren. Bei der zweiten und dritten Kategorie wird die Positionierung schwieriger. Die Teilnehmenden zögern, können sich schwerer entscheiden, wohin sie sich stellen wollen. Es ergibt sich in der Regel zunehmend eine differenziertere Strukturierung im Raum.

Die Teilnehmenden stehen meist in größeren oder kleineren Gruppen, aber nicht selten findet sich auch eine Person allein an ihrem Platz.
Im Feedback äußern die Teilnehmenden sehr unterschiedliche und intensive Gefühle von Erstaunen über die sichtbar gewordenen Differenzierungen innerhalb der Gruppe, über starke Verunsicherung bei einigen Fragen/Aussagen, Erleichterung, sich immer in Gemeinschaft befunden zu haben, Traurigkeit oder auch Trotz derjenigen, die alleine standen, zunehmende Anspannung bis hin zu aufkommendem Ärger über abweichende Positionierungen einzelner Teilnehmenden.
Bei der Durchführung der Übung fällt auf, dass es einigen Teilnehmenden mitunter schwer fällt, Minderheitenpositionierungen von anderen zu akzeptieren. Durch Nachfragen wird deutlich, dass es auch innerhalb der in Gruppen zusammenstehenden Personen individuell durchaus unterschiedliche Interpretationen der vermeintlich gemeinsamen Merkmale gibt. Z.B werden von Frauen/Männern in der Gruppe „Ich bin einE Frau/Mann“ individuell verschiedene und teilweise sogar sich widersprechende soziale Merkmale mit dieser Aussage verbunden.

Diese Übung zeigt, dass sich kollektive wie individuelle Identitäten auf der Grundlage vieler unterschiedlicher Merkmale definieren. Je nachdem welches Differenzierungsmerkmal gewählt wird, kommen neue Gruppenzusammensetzungen zustande, so dass die Teilnehmenden sich mit anderen Personen in einer Gruppe wiederfinden oder aber plötzlich allein stehen.

Erfahrungshintergrund

Diese Übung haben wir sowohl in den OMNIBUS-Kursen mit Teilnehmenden aus Deutschland wie auch mit Teilnehmenden aus dem Kaukasus durchgeführt. Sie war Bestandteil der Einheit „Diversität und Umgang mit Diversitäten“.

Kapitel 6

Praxisbeispiele II

Begriffe klären und sich positionieren / Was ist Frieden?

Für die Konfliktbearbeitung, die Friedensarbeit sowie für die Friedenserziehung ist es wichtig, sich das eigene Friedensverständnis bewusst zu machen.

Unser Friedensbegriff

Im OMNIBUS gehen wir von einem positiven Friedensbegriff aus. Wir verstehen unter Frieden sowohl

> die Abwesenheit von direkter, bewaffneter, physischer Gewalt als auch
> die Austragung von Konflikten mit gewaltfreien Mitteln und
> den Abbau von personeller, struktureller und kultureller Gewalt und Unterdrückung und
> die Verwirklichung von Menschenrechten, von Gerechtigkeit und Demokratie.

Unsere Vorstellung von Frieden als Prozess impliziert, dass Frieden die aktive Anteilnahme und aktive Beteiligung aller Mitglieder einer Gesellschaft erfordert. Dies setzt voraus, dass die jeweiligen strukturellen, kulturellen und individuellen Rahmenbedingungen solche Anteilnahme und Beteiligung auch ermöglichen. Frieden beginnt dort, wo jede Frau, jeder Mensch sich befindet, Frieden beinhaltet die Art der Beziehung zu uns selbst, zu unserem Gegenüber und zu unserem Umfeld.
Wir verstehen Frieden nicht als einen Zustand, der irgendwann in der fernen Zukunft erreicht wird. Für uns ist Frieden ein ständiger, dynamischer Prozess, der durch menschliches Handeln hier und heute stattfinden kann.
Auch wenn wir unser Verständnis von Frieden definiert haben, müssen wir in der Arbeit mit Gruppen, die möglicherweise aus anderen Kontexten und mit anderen Erfahrungen „im Gepäck“ kommen, davon ausgehen, dass es eine Reihe von unterschiedlichen Friedensvorstellungen geben kann.
Nach unserer Überzeugung bedeutet Lernen auch, allgemein benutzte und oft abgenutzte Begriffe wie „Frieden“ mit Inhalten zu füllen, die in Beziehung zu der Wirklichkeit, den Erfahrungen und Perspektiven unserer Teilnehmenden stehen. Die Teilnehmenden sind ExpertInnen und AkteurInnen ihrer eigenen Wirklichkeit.
Da unsere jeweilige Definition von Frieden die Grundlage dafür bildet, was wir unter „Friedensarbeit“ verstehen, haben wir im OMNIBUS sowohl in den Grundkursen in Deutschland wie auch in einem Grundkurs im Kaukasus zum Thema „Frieden“ gearbeitet.

Die Erfahrungen aus allen drei Gruppenarbeiten zum Thema Frieden bildeten die Grundlage für die nachfolgende Beschreibung.

Praxisbeispiel: Was ist Frieden?

Ziele

Es sollen Zusammenhänge zwischen persönlichen Friedensvorstellungen und friedensfördernden Handlungen und persönlichen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten in konkreten Kontexten bewusst gemacht werden.

Ablauf

Einzelarbeit

Zu Beginn werden die Teilnehmenden gebeten, je drei Worte zum Thema Frieden auf Moderationskarten zu schreiben bzw. aufzumalen:

> Frieden ist... (ein Zustand)
> Frieden machen heißt... (Verb)
> Ein Symbol

Die Kärtchen werden vorgelesen und an der Wand angebracht.
Antwortbeispiele

> Frieden ist... „...Sicherheit, Ruhe, Liebe, Freiheit, Gerechtigkeit, Lebensfreude, Gewaltfreiheit."
> Frieden machen heißt „...miteinander reden, teilhaben, zuhören, Konflikte gewaltfrei lösen, sich verständigen."

Kleingruppen

Es werden Kleingruppen (jeweils vier Teilnehmende) gebildet und Regeln für die Kleingruppenarbeit eingeführt.

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich an eine konkrete Situation zu erinnern, in der sie „Frieden" erlebt haben. Sie sollen sich davon erzählen. Dabei sollen sie schildern, wann und wo die Situation war, wer daran beteiligt war, welches Handeln von welcher Person/welchen Personen zu dem erlebten Frieden beigetragen hat. Kodierung: Jede Kleingruppe wählt eine Geschichte aus und stellt diese in einem gemeinsamen Bild zeichnerisch dar. In den Worten Paulo Freires wird dieser Schritt Kodierung der Erzählung genannt (vgl. Kapitel 3).

Feedback im Plenum

Als Feedback wird im Plenum zunächst gefragt: Wie ging es euch in eurer Kleingruppe?

> „Erst dachte ich, wir wollen nicht über Krieg reden, aber H. hat doch damit angefangen. Das war sehr schwer, das war ja auch unser Krieg." (Teilnehmerin aus dem Nordkaukasus)
> „Wir haben nach Wurzeln von Krieg gesucht." (Teilnehmer aus dem Nordkaukasus)
> „Alle Geschichten waren sehr unterschiedlich. Aber ich bin zu

dem Schluss gekommen: Frieden ist, wenn kein Krieg ist.“ (Teilnehmerin aus dem Nordkaukasus)

> „Der Begriff Frieden hat sich aufgefächert und wurde durch die Erzählungen für mich greifbarer.“ (Teilnehmerin aus dem Berliner Grundkurs)

> „Ich habe die Atmosphäre in meiner Gruppe als sehr offen und vertrauensvoll erlebt.“ (Teilnehmerin aus dem Berliner Grundkurs)

> „Ich konnte eine alte Geschichte aufarbeiten.“ (Teilnehmerin aus dem Berliner Grundkurs)

> „Ich wollte keine Kriegsgeschichte erzählen, aber dann wurde es doch eine Geschichte über den Krieg.“ (Teilnehmerin aus dem Nordkaukasus)

Reflexion – im Plenum

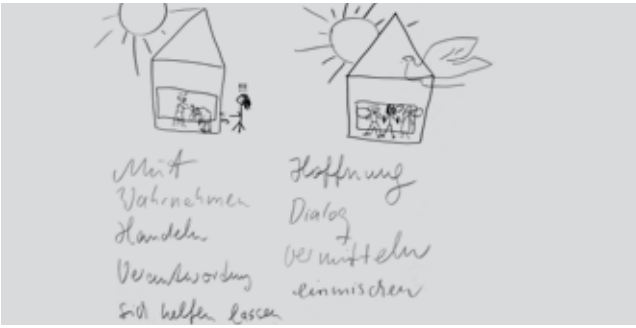
In der Reflexion wird gefragt: Welches Handeln trug zum Frieden bei? Was brauchte es dafür von Seiten der handelnden Person?

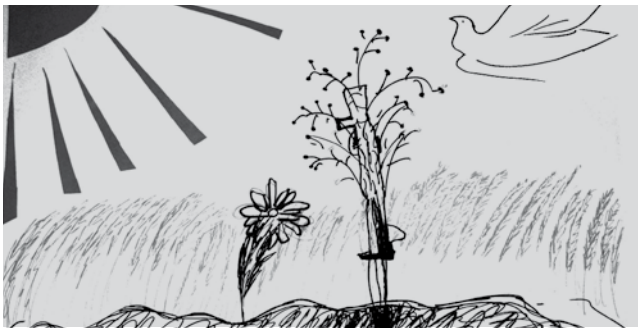
> „reden, hören, austauschen, streiten, wertschätzen, teilhaben, Geduld, Vertrauen, Respekt, Anerkennung“ (aus dem Berliner Grundkurs)

> „vereinbaren, den ersten Schritt machen, bei sich selbst anfangen, einbeziehen, zuhören, verzeihen/Fähigkeit zu Verzeihen, eigene Fehler zugeben, Akzeptanz einer anderen Kultur, Fähigkeit zu lernen, strategische Klugheit“ (aus dem nordkaukasischen Grundkurs)

Dekodierung – nach Freires Terminologie

Dekodierung: Das in jeder Gruppe ausgewählte Bild wird ohne Kommentar aufgehängt.





Die Teilnehmenden werden gebeten zu sagen, was sie auf den Bildern sehen. Anschließend sollen sie ihre Assoziationen zu den präsentierten Bildern der jeweilig anderen Gruppen auf drei Kärtchen aufschreiben. Je ein Kärtchen steht für eine Assoziation zu: Frieden ist.../Frieden machen heißt... bzw. für ein Zeichen, das die bildliche Darstellung symbolisiert. Die Teilnehmenden behalten ihre Kärtchen zunächst.

Jetzt erhalten die Kleingruppen die Gelegenheit zu sagen, was ihre bildlichen Darstellungen zum Ausdruck bringen sollten.
Danach werden die zuvor aufgeschriebenen Begriffe mit den zu Beginn der bei der Kartenabfrage genannten Worte verglichen, übereinstimmende Begriffe werden markiert.
Im letzten Schritt notiert jedeR sich aus den Worten einen Satz, der aussagt, was für sie oder ihn Frieden bedeutet. Die Sätze werden vorgelesen und für alle visualisiert.

Feedback/Abschluss

Die Übung endet mit einer längeren Feedbackrunde und Reflexion. Auf die Reflexionsfrage „Was ist mir durch unsere Arbeit zum Thema Frieden bewusst geworden?“ kommen unter anderem folgende Antworten

> „Es gibt keine allgemeine Realität. Alles ist subjektiv. Mein Gefühl, dass in Deutschland Frieden ist, liegt an meiner spezifischen Situation.“ (Teilnehmerin aus dem Berliner Grundkurs)

> „Frieden hat mit eigener Sicherheit zu tun und damit, dass ich mich nicht verteidigen MUSS, dass ich auf andere Meinungen nicht aggressiv reagieren MUSS.“ (Teilnehmerin aus dem Berliner Grundkurs)

– –

1. Erfahrung

Vergleich der Kurse in Berlin und im Kaukasus

Im Vergleich der Verläufe und Ergebnisse der „Friedensübung“ in Deutschland und im Kaukasus zeigte sich sehr eindrücklich, wie bedeutsam der jeweilige Kontext und Erfahrungshintergrund für das Verständnis von Frieden und Frieden stiftendem Handeln ist. Auch wurden erhebliche Unterschiede innerhalb der verschiedenen Gruppen sichtbar. In der kaukasischen Gruppe gab es sowohl Menschen, die Krieg selbst erlebt und mit eigenen Augen gesehen hatten, wie auch TeilnehmerInnen, bei denen das nicht der Fall war.

Die Situationen, die den meisten kaukasischen Teilnehmenden zum Thema Frieden einfielen, waren stark geprägt von ihrer unmittelbaren Erfahrung mit Krieg und Gewalt. Frieden machen hieß hier mit der bewaffneten Gegenseite und militärischen Übermacht in Verhandlungen über Waffenruhe zu treten, um Leben zu retten und weiteres Blutvergießen zu verhindern.

In der Berliner Gruppe dominierten dagegen Erinnerungen an Situationen, die mit dem Wiederherstellen von Frieden innerhalb der Familie verbunden waren. Lediglich eine Teilnehmerin, die als Serbin den Krieg im zerfallenden Jugoslawien erlebt hatte, schilderte eine Situation, die unmittelbar damit im Zusammenhang stand.

Generative Themen

Auffällig war auch, dass sowohl in Berlin wie auch im Kaukasus den meisten Teilnehmenden zum Thema Frieden zunächst eine Situation des Unfriedens einfiel und sie erst durch längeres Nachdenken auf eine Situation kamen, die sie mit dem Erleben von Frieden assoziierten.

2. Ideen für die Weiterarbeit

Ein Begriff, der in beiden Gruppen vorkam, sowohl bei den abstrakten Vorstellungen wie auch aus den konkreten Geschichten heraus, war der Begriff Sicherheit. Folglich war „Sicherheit“ zu diesem Zeitpunkt ein generatives Wort in beiden Gruppen.

Schwierigkeiten

Mit dem Thema „Sicherheit“ hätten wir im weiteren Verlauf des Seminars mit verschiedenen Methoden weiterarbeiten können, zumal auch dieser Begriff in unterschiedlichen Zusammenhängen sehr verschieden interpretiert wird und durchaus auch mit „sicherheitsverstärkenden“ Handlungsoptionen verbunden wird, die zu neuen Konflikten beitragen können.

Die Arbeit zum Thema „Frieden“ kann, wenn die konkreten Erfahrungen der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt genommen werden – vor allem in Kriegsregionen – mit schmerzhaften Erinnerungen und traumatischen Erfahrungen verbunden sein. Daher ist unbedingt darauf zu achten, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihre Gefühle und Stimmungen nach der intensiven Phase des Erzählens zu äußern. Gleichermaßen wichtig ist, dass die Arbeit am Thema „Frieden“ bis zu der Phase weitergeführt wird, in der die Teilnehmenden ihre biografischen Erfahrungen und aufgekommenen Emotionen auf der Metaebene reflektieren. Auf keinen Fall darf die Übung mit der Schilderung von Gewalt- und Kriegserfahrungen abgebrochen oder beendet werden. Erst durch das Erinnern und Reflektieren von Situationen, die mit Frieden verbunden werden, kann sich die Aufmerksamkeit auf die Kraft der Hoffnung auf Veränderung richten, die Handeln für den Frieden braucht.

Kapitel 7

Praxisbeispiele III

Gender in Kultur und Gesellschaft

unter Mitwirkung von Andrea Hapke

Theoretische Hintergründe

In den OMNIBUS Kursen ging es uns darum, ausgehend von der Alltagswelt und den Erfahrungen der Teilnehmenden, Geschlechterverhältnisse und -stereotypen zu analysieren und zu diskutieren. Die verschiedenen Übungen dienten zunächst der Sichtbarmachung existierender struktureller, kultureller und persönlicher Geschlechterrollen- und bilder. In ausführlichen Reflexionen wurden dann Mechanismen der Herstellung von „Geschlecht“ und Ansatzpunkte für veränderndes Handeln herausgearbeitet.

Theoretische Modelle

Um bei der Reflexion systematisch vorgehen zu können, haben wir uns theoretischer Modelle bedient. Diese sind nicht vor dem Hintergrund des Kontextes der meisten unserer Teilnehmenden entstanden, sondern zumeist Resultate westlicher feministischer Theoriebildung. Die von uns genutzten Analysemodelle helfen, die hochkomplexen Zusammenhänge zu vereinfachen und anschaulich zu machen. Uns ist dabei bewusst, dass sowohl die Übertragung westlicher Konzepte in andere Kontexte wie auch die starke Vereinfachung die Gefahr in sich birgt, bestimmte Aspekte überzubetonen und andere zu vernachlässigen.
Unsere Empfehlung ist daher, sich bei dem Heranziehen von Theorien immer der Tatsache bewusst zu sein, dass es sich hier um Denkmodelle handelt, die nur begrenzt übertragbar sind, da sie in bestimmten Kontexten für das Verständnis und die Interpretation von „Wirklichkeit“ entwickelt wurden. Aus der systematisierten Erfahrung der Teilnehmenden heraus können und müssen Theorieansätze beständig über- und weitergedacht werden.

Was ist Gender? Genderdreieck und Genderanalyse

1. Der Genderbegriff

Genderbegriff

Im OMNIBUS orientieren wir uns an folgender Begriffsbestimmung: Gender ist eine soziale Unterscheidungskategorie, mit der die soziokulturell bedingte Konstruktion von Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen definiert wird. Gender bezieht sich auf das „soziale Geschlecht“ als veränderbare Konstruktion und unterschiedet sich von dem Begriff „Sex“, der sich ausschließlich auf das biologische Geschlecht bezieht.

2. Gender als analytische Kategorie

Um die Art und Weise der Konstruktion von Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen in verschiedenen Gesellschaften und Kontexten analysieren und verstehen zu können, ist es hilfreich, drei eng miteinander verwobene Dimensionen zu unterscheiden:

Individuelle Genderidentität

> Individuelle Genderidentität: Selbstdefinition als Frau/Mann in der Gesellschaft

Gendersymbolik

> Gendersymbolik oder Gendercodierung: Geschlechterstereotypen, die in der jeweiligen Gesellschaft mit männlichen bzw. weiblichen Merkmalen verbunden werden, z.B. männlich als vernunftgeleitet und entscheidungsstark bzw. weiblich als gefühlsgeleitet und entscheidungsschwach.

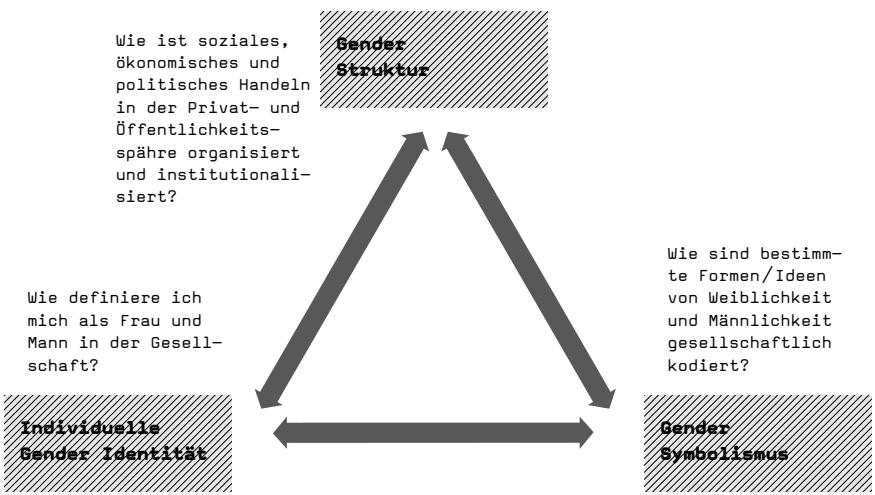
Genderstruktur

> Gender-Struktur: Art und Weise der Organisation und Institutionalisierung von gesellschaftlichem Handeln im privaten wie im öffentlichen Raum entlang der Kategorie Gender z.B. durch Gesetzgebungen wie Eherecht, Scheidungsrecht, Erbgesetzgebung, Gesetzgebung zur Schwangerschaftsunterbrechung, Arbeitsrecht, Sozialrecht usw.

Die feministische Friedens- und Konfliktforscherin Cordula Reimann schlägt ein dynamisches „Genderdreieck“ vor, das die gegenseitige Beeinflussung der drei Dimensionen anschaulich darstellt (5).

Genderdreieck

Gender-Dreieck nach Cordula Reimann



(5) Cordula Reimann entwickelte ihr Genderdreieck angelehnt an das Gewaltdreieck des norwegischen Friedens- und Konfliktforschers Johan Galtung. Das Gewaltdreieck veranschaulicht den Wirkungszusammenhang zwischen direkter personeller, struktureller und kultureller Gewalt.

Mit dem Genderdreieck werden sowohl die Genderrollen und Genderbeziehungen in der privaten Sphäre (Familie, Haushalt) als auch in der öffentlichen Sphäre (Gesellschaft, Staat, Wirtschaft) in den Blick genommen.

Das Modell ist hilfreich, um die Veränderbarkeit der Interaktionsbeziehungen zwischen individueller Gender-Identität, Gender-Symbolik und Gender-Struktur in verschiedenen Gesellschaften zu untersuchen und zu veranschaulichen.

Das Dreieck legt nahe, dass z.B. Gesetze, die Frauen den Zugang zur Erwerbstätigkeit und Ausübung von Berufstätigkeit ermöglichen (Gender-Struktur) sowohl mit Veränderungen von gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen (Gender-Symbolik) verbunden sind als auch mit Veränderungen in der Selbstidentifikation von Frauen und Männern mit bestimmten Stereotypen und sozialen Rollen (individuelle Gender-Identität). Ebenso können Veränderungen in der individuellen Genderidentität von Frauen/Männern auch zu Veränderungen auf struktureller Ebene und in den gesellschaftlich dominierenden und akzeptierten Genderstereotypen führen. Und ein kultureller Wandel, der neue Frauen- und Männerbilder schafft, kann eine notwendige Voraussetzung für strukturelle Veränderung bilden.
An welcher Ecke des Genderdreiecks veränderndes Handeln beginnen muss und kann, ist eine offene Frage, die wir in den OMNIBUS-Kursen immer wieder diskutiert haben.

3. Gender in Krieg und Frieden

Genderanalyse von Gewaltkonflikten

Genderanalysen ermöglichen, die Ursachen und Wirkungen von Gewaltkonflikten unter einer Genderperspektive zu betrachten. Ebenso können Genderanalysen helfen, herauszufinden, inwieweit bestimmte Genderstereotypen und geschlechtsspezifische soziale Rollen die Beteiligung von Frauen und Männern an friedensfördernden Prozessen in einer bestimmten Gesellschaft beeinflussen. Auf dieser Grundlage können dann Strategien entwickelt werden, um bestehende Barrieren abzubauen und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.
Das Genderdreick als Analyseinstrument hilft beispielsweise zu verstehen, in welcher Weise sich die Beziehung zwischen den drei Gender-Dimensionen verändern, wenn Männer als Soldaten in den Krieg ziehen müssen und Frauen deren traditionelle Rollen in Familie und Gesellschaft mit übernehmen.

Im OMNIBUS nutzen wir das Genderdreieck für den Aufbau von thematischen Einheiten und die gemeinsame systematisierende Analyse der Erfahrungen und Lebenswelten der Teilnehmenden. Es wer-

den Lernprozesse angestoßen, die sich zunächst meist auf einen Aspekt – Genderstruktur, Gendersymbolik, individuelle Genderidentität – konzentrieren, dann jedoch alle drei Genderdimensionen in den Kontexten der Teilnehmenden in den Blick nehmen.

Kultur

4. Was ist Kultur? Wozu brauchen wir Kultur?

Bevor wir uns in den Kursen explizit mit Geschlechterverhältnissen und -stereotypen auseinandersetzen, bemühen wir uns um eine Klärung dessen, was „Kultur“ ist. Auch hier geht es weniger darum, eine bestimmte Begrifflichkeit zu diktieren, als vielmehr darum, Begriffe kritisch zu diskutieren und diese – gerade bei so abstrakten Begriffen wie Kultur – mit konkreten Inhalten zu füllen.

Allgemein gesagt umfasst Kultur alles das, was wir als Individuen und als Menschen, die in Organisationsformen mit bestimmten Strukturen leben, „erschaffen“. Gemeint sind sowohl Wertvorstellungen, Normen, Rituale, Symbole, Sprache wie auch Werkzeuge, Kunst usw. Wir alle gehören gleichzeitig mehreren Organisationsformen an, wie Staat, Familie, Betrieb, Wohngemeinschaft, Religionsgemeinschaft, Verein...

Es gibt Organisationsformen, in die wir hineingeboren werden, wie z.B. unsere Herkunftsfamilie, oder in die wir z.B. durch Eheschließung „eintreten“. Wir sind Angehörige von Staaten, wobei unterschiedlich geregelt sein kann, wodurch wir Staatsangehörige werden. Wie Macht definiert wird, wie Machtbeziehungen gestaltet sind, wie Regeln zustande kommen und ausgelegt werden, hängt davon ab, welche Werte und Normen den Kern der Kultur in der jeweiligen Organisationsform bilden und wie verbindlich diese Werte und Normen für die Mitglieder sind.

Jede dieser Strukturen schafft einen bestimmten Rahmen, über den Zugehörigkeit definiert wird. Es gibt Werte und Normen, an die wir uns als Mitglieder zu halten haben und wir besitzen eine Vorstellung davon, was in bestimmten Organisationsformen von uns erwartet wird, um als Mitglied akzeptiert zu werden. Dabei werden die meisten dieser Werte und Normen nicht explizit benannt. Sie sind scheinbar natürlich, selbstverständlich und nicht verhandelbar.
Ignorieren wir diese Normen, dann stoßen wir auf Barrieren. Im Extremfall laufen wir Gefahr, aus der jeweiligen Gemeinschaft ausgeschlossen oder in anderer Weise „bestraft“ zu werden. Obwohl wir uns als Mitglieder einer Gemeinschaft solcher Normen oft gar nicht bewusst sind, kennen wir sie: Die in der Gemeinschaft geltende Kultur vermittelt uns, wie wir sein sollen und

wie wir uns verhalten sollen.

Funktionen von Kultur

Kultur gibt uns das Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Gruppe, bietet Orientierung und Vertrautheit. Über die einer Kultur zugrunde liegenden Werte und Normen werden Entscheidungen und Handlungen legitimiert und erhalten eine Bedeutung.

Kultur hat jedoch nicht nur eine orientierende und legitimierende Funktion innerhalb von Gruppen, sondern dient auch der Organisation von Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen. Außenstehende sollen erkennen, wodurch sich bestimmte Organisationsformen auszeichnen und worin ihre Gemeinsamkeit besteht.

Praxisbeispiel: Kulturbilder

Hintergrund des Praxisbeispiels

Zum Thema „Kultur“ wurde mit unterschiedlichen Methoden in allen OMNIBUS-Kursen gearbeitet. Nachfolgend wird ein Beispiel aus der Arbeit mit Teilnehmenden aus Armenien, Aserbaidschan, Berg-Karabach und Georgien wiedergegeben. Zwischen den Teilnehmenden gab es große Altersunterschiede. Etwa ein Drittel der Gruppe gehörte zu der Generation, die in den späten 1970er bis Anfang der 1980er Jahre geboren wurde. Die Mehrheit der Teilnehmenden war in den 1950er Jahren geboren. Die älteste Teilnehmerin war 68, der jüngste Teilnehmer war 23 Jahre alt.

Ziele

Annäherung an das Thema durch Sichtbarmachen und Diskutieren der in der Gruppe vorhandenen Vorstellungen von Kultur.

Vorgehen

Durch Kodierung (bildliche Darstellung von kulturellen Symbolen – steht im Dreieck für Symbolik) und dialogische Reflexion (Dekodierung von Symbolen) soll zur Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Kultur angeregt werden.

Ablauf

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich in drei Gruppen aufzuteilen, wobei sie selbst entscheiden sollen, nach welchen Kriterien die Aufteilung erfolgen soll.
Es bilden sich drei Gruppen, die unterschiedlich strukturiert sind – eine „Jugendgruppe“ mit Frauen und Männern der jungen Generation aus allen drei Ländern, eine aserbaidschanische Frauengruppe und eine „gemischte Gruppe“ mit weiblichen und männlichen Teilnehmenden der mittleren und älteren Generation aus den

verschiedenen Republiken.
Alle Gruppen erhalten große Papierbögen und farbige Stifte.
Aufgabe: Malt in eurer Gruppe ein gemeinsames Bild, das eure Vorstellung von Kultur symbolisiert.
Nach Beendigung der Gruppenarbeit finden sich alle Teilnehmenden wieder im Plenum zusammen. Die drei Bilder werden aufgehängt.

Feedback im Plenum

Frage: Wie seid ihr vorgegangen? Was wolltet ihr darstellen?
Für die anschließende Präsentation werden die Gruppen gebeten, zu erläutern, was ihr Bild zum Ausdruck bringen soll und was dargestellt worden ist.

Ergebnisse

Die Jugendgruppe war sich schnell einig, dass sie eine möglichst große Vielfalt darstellen wollten. Sie haben ohne längere Diskussion sofort und gleichzeitig begonnen zu malen, was ihnen spontan einfiel.
Es sollte ein „Teppich“ voller Symbole werden.
Das Bild sollte die gegenseitige Toleranz von verschiedenen Kulturen zum Ausdruck bringen. Es sollte ein Bild werden, das auch moderne Entwicklungen zeigt. Es sollte dem 21. Jahrhundert entsprechen und dabei auch die Traditionen der Vorfahren aufnehmen. Es sollte gezeigt werden, dass alle Elemente der Kultur ihren Wert haben und dass es keine Hierarchie gibt. Es wurden viele Symbole gewählt, die mit Religion verbunden sind.

Reflexion

Die gemischte Gruppe hat zunächst mit einem Brainstorming ihre Assoziationen zum Begriff „Kultur“ gesammelt und die gemeinsam gefundenen Begriffe dann bildlich dargestellt.
Sie wollten insbesondere die kulturellen Gemeinsamkeiten und Verbindungen im Südkaukasus darstellen. Die Symbole stehen für gemeinsame Traditionen, Rituale, Religion, Kunst, traditionelle Kleidung, Sport und traditionelle Speisen und Getränke.

Die aserbaidschanische Gruppe hat zunächst lange über den Inhalt und die Umsetzung diskutiert bis schließlich eine Teilnehmerin die Initiative ergriff und losmalte.
Die Intention der Gruppe war, den hohen Entwicklungsstand der aserbaidschanischen Kultur zu zeigen und zu zeigen, dass die islamische Kultur des Landes eng mit alten, heidnischen Bräuchen verbunden ist.
Daher wurden Symbole der Feuerverehrung wie Feuer und Tempel dargestellt sowie Symbole für die hoch entwickelte aserbaidschanische (Handwerks)Kunst und Wissenschaft. Die Handwerkskunst ist insbesondere eine Kunst der Frauen. Zudem sollte deutlich werden, wie wichtig die Rolle von Frauen für die Weitergabe von Leben und Tradition ist.

Frage: Welche Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede seht ihr im Vergleich der Bilder?

Auf allen Bildern sind Symbole für Tradition und Religion.
Die Art der Anordnung der Symbole als auch die Auswahl der Symbole unterscheidet sich. In der gemischten Gruppe wurde mehr das Gemeinsame im Südkaukasus in den Vordergrund gerückt, es kommen Symbole aus der Alltagskultur vor, z.B. der Essenskultur.
Das Bild der aserbaidschanischen Gruppe zeigt mehr die kulturellen Besonderheiten des Landes.
Das „Jugendbild“ setzt sich von den anderen beiden sowohl in der Darstellungsform als auch in den gewählten Symbolen ab.

Frage: Was fällt euch besonders auf?

Einer Teilnehmerin fällt auf, dass vor allem „männliche Speisen und Getränke“ dargestellt sind. Denn Knoblauch, Fleisch, Wodka wird von Männern bevorzugt und es sind auch die Männer, die traditionell Fleischspeisen zubereiten. Salate und Süßspeisen werden dagegen von Frauen zubereitet. Diese Speisen tauchen jedoch auf dem Bild nicht auf. Wir erfahren, dass das Kochen im Haushalt Frauensache ist, das Kochen in Restaurants dagegen Männersache und dass in der Regel die Suppen von den Schwiegermüttern und die Salate und kleinen Süßspeisen von den Schwiegertöchtern zubereitet werden.
Den älteren TeilnehmerInnen fällt auf, dass auf dem Jugendbild ein Coca-Cola-Symbol gezeichnet ist und dass insgesamt die abgebildeten Symbole ihrer Meinung nach in völlig chaotischer Weise dargestellt wurden.

Frage: Was berührt euch besonders an den Darstellungen?

Es beginnt eine erregte und emotionale Diskussion über das Bild der Jugendgruppe. Insbesondere die gewählte Darstellungsform und das Coca-Cola-Symbol führen zu aufgeregten Reaktionen. Die Jugendgruppe erläutert, dass sie bewusst eine nicht hierarchische Darstellung gewählt hat, die sie aber nicht als chaotisch ansehen. Vielmehr soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es für eine Ordnung keine Hierarchie und Dominanz braucht und alles seinen Platz haben kann, ohne dass andere Kulturen verdrängt oder unterdrückt werden. Im Coca-Cola-Symbol sehen einige ältere Teilnehmende ein Zeichen des Desinteresses der Jugend an der Bewahrung und Pflege kaukasischer Traditionen und Kultur. Die nicht hierarchische Form mit vielen nicht nach einem bestimmten Prinzip geordneten Symbolen wird von einer Teilnehmerin als Zeichen der fortschreitenden Globalisierung und des „typisch jugendlichen Maximalismus’“ gewertet, verbunden mit der Unfähigkeit, sich auf das Wichtigste zu konzentrieren.
Dagegen äußern einige der jungen Teilnehmenden ihre Ablehnung

der strengen Ordnung und Hierarchie, die sie in den Bildern der beiden anderen Gruppen sehen.

Kommentar

Diese Methode eignet sich sehr gut als Einstieg in das Thema Kultur insbesondere wenn mit Gruppen gearbeitet wird, die sich durch hohe Diversität auszeichnen.
Die Diskussion (Phase der Dekodierung) ist sehr wichtig und braucht Zeit. Hier zeigt sich die emotionale Dimension von unterschiedlichen Deutungen und Bewertungen von Symbolen.

weitere Themen

In der beschriebenen Einheit kamen verschiedene bedeutsame Themen zum Ausdruck, die wir in späteren Einheiten wieder aufgegriffen haben:

> die Bedeutung von Kultur für die Vermittlung von Werten und Normen
> die Bedeutung von Tradition und Religion für persönliche Identität
> die Spannung zwischen Tradition und Modernisierung
> die Akzeptanz von Vielfalt, Verschiedenheit und Hierarchien
> Geschlechterrollen und Genderstereotype in Familie und Gesellschaft

Praxisbeispiel: Begrüßungsübung

Nachfolgend wird ein Beispiel zur Arbeit mit Begrüßungsritualen wiedergegeben. Grundlage bildet eine Arbeitseinheit mit OMNIBUS-Teilnehmenden aus dem nördlichen UND südlichen Kaukasus.

Ziel

Annäherung an das Thema „Kultur und Gesellschaft“ durch Sichtbarmachen von Verhaltensweisen in unterschiedlichen Begegnungssituationen.

Vorgehen/Kontext des Praxisbeispiels

Durch die spontane Darstellung von unterschiedlichen Begrüßungsszenen (Codierung) und die dialogische Reflexion von Begrüßungsverhalten (Dekodierung) soll zur Auseinandersetzung mit der Orientierungsfunktion von Kultur angeregt werden.

Ablauf

Die Teilnehmenden stellen sich in zwei Reihen (A und B) auf, so dass jedeR ein Gegenüber hat.
A begrüßt B. Dabei bleibt A er selbst/sie selbst und begrüßt B in verschiedenen Rollen. Die/der Übungsleitende nennt nachein-

ander die Rollen, die von B verkörpert werden sollen. Anschließend wird getauscht.

Begrüßungsaufforderung
Stellt euch vor, ihr trefft auf der Straße .... Bitte begrüßt:

> euren Vater
> eure Mutter
> euren Schwiegervater
> eure Schwiegermutter
> eure Schwester
> euren Bruder
> eine Freundin
> einen Freund
> den/die PräsidentIn eures Landes
> ...

Feedback

Frage: Was habe ihr wahrgenommen als begrüßende Personen/als Personen, die begrüßt wurden?
Folgende Beobachtungen wurden gemacht:
Die Formen der Begrüßung waren verschieden. Es gab Unterschiede sowohl mit Bezug auf die Rollen und Funktionen der zu Begrüßenden als auch mit Bezug auf die Kulturen, aus denen die begrüßenden Personen kommen.
Verwandte wurden unterschiedlich begrüßt, je nach Verwandtschaftsverhältnis und Geschlecht manchmal sehr förmlich, manchmal eher mit persönlichen Gesten.
Freundinnen begrüßten sich herzlich mit Umarmungen, Freunde häufiger mit Handschlag und selten mit Umarmung.
Die tschetschenischen Teilnehmenden begrüßten ihre männlichen Verwandten durch formale Gesten und ohne Emotionen zu zeigen, die Begrüßungsformen der russischen Teilnehmenden waren hingegen individuell verschieden.

Reflexion

Frage: Warum gab es so unterschiedliche Begrüßungsformen?

Ausgewählte Zitate

> „Bei uns begrüßen sich Verwandte in der Öffentlichkeit anders als zuhause.“ (Teilnehmerin aus Tschetschenien)
> „Im Kaukasus haben die älteren Verwandten einen besonders hohen Rang und großen Einfluss. Die Jüngeren müssen ihnen gegenüber Respekt und Hochachtung zeigen.“ (Teilnehmer aus Georgien)
> „Wenn ich eine andere Person mit einem Ritual begrüße, dann zeige ich, dass ich ihren Status kenne und anerkenne. Über meine persönliche Beziehung zu der Person sagt das gar nichts aus.“ (Teilnehmer aus Armenien)
> „Rituale halten die Ordnung in der Gesellschaft aufrecht. Man denkt gar nicht darüber nach, sondern tut es einfach.“ (Teilnehmerin aus Georgien)

Frage: Woher wusstet Ihr, WELCHE Begrüßungsform ihr zu wählen habt, woher kennt Ihr die Rituale?
Als Antworten auf diese Frage werden vor allem die jeweilige Kultur und Vorbilder in der eigene Familie genannt.

Kommentar

Die Übung ist ein guter Einstieg in das Thema Kultur in der Arbeit mit Teilnehmenden, die verschiedenen Kulturen und unterschiedlich stark hierarchisch strukturierten Gesellschaften angehören.

Weiterführende Themen

Anregungen für weitere Themen, die wir für die Arbeit in späteren Einheiten aufgegriffen haben:

> Geschlechterbeziehungen, Machtstrukturen, individuelle Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten in der Familie
> Familie als Struktur für die Vermittlung von Werten und Normen
> Kulturelle Traditionen und Dialogkultur im öffentlichen und privaten Raum

Praxisbeispiel: Gender-Leitbilder in Familie und Gesellschaft

Hintergrund des Praxisbeispiels

Zu Geschlechterrollen und zur Weitergabe von Frauen- bzw. Männerleitbildern in Familie und Gesellschaft wurde in unterschiedlicher Weise gearbeitet. Das nachfolgend geschilderte Beispiel basiert auf der Arbeit in einem OMNIBUS-Kurs, in dem besonders viele Teilnehmenden anwesend waren, die im öffentlichen Bildungs- und Erziehungssektor tätig und/oder selbst Eltern/Großeltern sind. Die Teilnehmenden wurden zwischen 1945 und 1982 geboren.

Ziele

Anregung zur Auseinandersetzung mit der Rolle von Erziehung und der Verantwortung von Erziehungsverantwortlichen für die Herausbildung von Gender-Leitbildern.

Vorgehen

Biografisches Erinnern und Reflexion von biografischen Erfahrungen im Kontext der eigenen Erziehungsverantwortung.

1. Schritt: An der Wand ist ein großer Papierbogen befestigt, auf dem ein Zeitstrahl mit markierten Dekaden, beginnend bei 1850, aufgemalt ist (siehe auch Kapitel 9). Die Teilnehmenden werden gebeten, das Geburtsjahr ihrer Großeltern oder eines anderen älteren Familienmitglieds zu nennen, das an ihrer Erziehung beteiligt war. Die Geburtsjahrgänge werden auf dem Zeitstrahl markiert. Der Zeitraum reicht von 1860 bis 1925.

Ablauf

2. Schritt: Kleingruppenarbeit
Es werden Kleingruppen gebildet, die sich an zeitlich nah beieinander liegenden Geburtsjahrgängen ihrer Großeltern orientieren.

Kleingruppen

Erinnert euch: Welche Leitbilder (Verhaltensempfehlungen und wünschenswerte Eigenschaften) wurden euch von euren Großmüttern/Großvätern oder anderen nahestehenden älteren Verwandten vermittelt? Erzählt in den kleinen Gruppen davon und tragt anschließend die Ergebnisse auf einer Flipchart zusammen.
Nachdem die Erzählungen beendet sind, erhalten die Gruppen vorbereitete Papierbögen. Darauf sollen sie sortiert nach dem Geschlecht der jeweiligen Verwandten und ihrer eigenen Geschlechtszugehörigkeit in Stichworten die vermittelten Leitbilder eintragen.

Aufgabenstellung

Ergebnispräsentation

3. Schritt: Feedback, Präsentation und Reflexion im Plenum

Feedback im Plenum

Wie ist es euch beim Erzählen und Zuhören gegangen?

Präsentation

Die Präsentation jeder Gruppe ist mit der Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden bzw. nach Gemeinsamkeiten verbunden:
Welche Leitbilder haben männliche/weibliche Familienangehörige an euch als Mädchen/Jungen weitergegeben?
Seht ihr geschlechtsspezifische Aspekte, die die Großeltern betreffen bzw. euch als Enkeltöchter/Enkelsöhne?

Ergebnisse

Die nachstehende Übersicht gibt in zusammengefasster Form die Ergebnisse der Präsentationen wieder.

Ältere Generation

	Männer sollten...	Frauen sollten...
Großmütter /andere ältere Frauen	Eltern und Ältere achten ordentlich sein großzügig sein gütig sein	fleißig sein (auch Nachkriegswert) gebildet sein, viel wissen großzügig sein treu sein an Gott glauben Lebensfreude haben Geduld haben helfen
	Kommentar: Das sind wichtige Werte der Nachkriegszeit	
Großväter /andere ältere Männer	mutig sein respektvoll sein ordentlich sein ehrlich sein Tradition wahren Religion wertschätzen	mutig sein willensstark sein Lebensfreude haben

Mittlere Generation

	Männer sollten...	Frauen sollten...
Großmütter /andere ältere Frauen	Achtung zeigen Patrioten sein nicht schwach sein / von starkem Geist sein Ältere achten sich immer durchsetzen die Schwachen nicht verletzen gebildet sein	gut ausgebildet sein die Tradition achten sich immer durchsetzen die Menschen und v.a. die Älteren achten sich gegenseitig unterstützen
Großväter /andere ältere Männer)	–	fleißig sein gut/gütig sein ihre Heimat lieben

Junge Generation, geb. >1980

Teilnehmer 1, aus Ossetien: „Ich bin ohne Großeltern in Usbekistan aufgewachsen. Mein Vater hat mich und meine zwei Brüder erzogen. Er hat uns Boxhandschuhe gekauft und die Nachbarjungen zusammengerufen und Kämpfe veranstaltet.

So sollten meine Brüder und ich einmal werden:

> gerecht
> Fehler zugeben
> geistig und körperlich stark
> gütig
> selbstsicher."

Teilnehmer 2, aus Ossetien: „Mein Großvater hat nicht an der Erziehung teilgenommen. Die Großmutter hat nie gestritten, sie war eher schweigsam. Sie hat durch ihr eigenes Beispiel gezeigt, wie ich sein sollte. „Sei vorsichtig" (auf ossetisch) waren die einzigen Worte. Wortlos hat sie vermittelt: Gutmütigkeit, Ruhe, Entschiedenheit."

Teilnehmerin 1, aus Tschetschenien: „Meine ‚Großmutter' hat mir folgendes vermittelt. Ich sollte...

> gehorsam sein
> selbstständig
> andere achten
> Traditionen achten
> meine Mutter lieben."

Teilnehmerin 2, aus Tschetschenien: „Ich hatte zwei sehr verschiedene Großeltern.
Meine eine Großmutter war eine richtige Dame. Sie hat mir vermittelt, dass ich weiblich, zart und fein sein sollte.
Mein Großvater hat mich wie einen Jungen behandelt. Er hat von mir Selbstsicherheit, Selbstständigkeit und geistige Stärke gefordert. Beide haben mir Achtung vor den Älteren vermittelt."

Was fällt euch im Vergleich der Präsentationen auf? Reflexion

Es beginnt eine Diskussion, die durch weitere Fragen strukturiert wird. Dabei werden auch historische Hintergründe sowie der strukturelle und kulturelle Kontext diskutiert.

Auszüge aus dem Vergleich

> „Vor allem ältere Großeltern vermittelten: Männer müssen Patrioten sein, stark sein. Bei der jüngeren Generation kam schon anderes hinzu: Güte etc."
> „Es gibt einen Wandel, die Jüngeren sollten schon eher selbst aktiv sein. Aber viele Kernbegriffe sind erhalten geblieben."
> „ ‚Hauptsache es gibt keinen Krieg.' Das war ein wichtiger Satz

aller unserer Großeltern.“

> „Es fällt auf, dass Bildung für Frauen ganz wichtig war. Nur bei der jungen Generation spielt in dieser Hinsicht Geschlecht schon keine Rolle mehr.“

> „Männer sollten mutig sein; Frauen sollten geduldig, fleißig, treu (d.h. schwach) sein.“

> „Großmütter und Großväter haben in ähnlichem Geist erzogen. Auch die Großmütter wollten die Jungen zu starken Männern erziehen.“

> „Die Erziehung erfolgte vor allem durch die Großmütter. Männer (sowohl Großväter wie auch Väter) sind nur ein Zusatz in der Kindererziehung.“

> „Die Großväter waren häufig schon tot, auch aufgrund des Großen Vaterländischen Krieges. Oder sie waren physisch einfach nicht vorhanden.“

Abschlussfrage

Welche Gefühle und Gedanken sind während dieser Übung bei Euch aufgekommen, die ihr mit uns teilen möchtet?

Exemplarische Zitate

> „Mit eurer Hilfe bin ich zu meinen Wurzeln zurückgekehrt. Ich habe verstanden, dass ohne Vergangenheit keine Zukunft denkbar ist.“

> „Ich habe heute viel über meine Großmutter nachgedacht und über das, was sie erzählt hat. Mich haben viele Menschen erzogen und ich habe von allen viel erhalten.“

> „Ich habe viel von meiner Großmutter übernommen.“

> „Es ist wichtig, über Erziehung nachzudenken. Ich habe für mich analysiert, wie ich erziehe. Es ist wichtig zu wissen, wie ich meine Kinder sehen will. Ich schenke Söhnen mehr Aufmerksamkeit als den Töchtern. Das werde ich jetzt ändern.“

> „Die ältere Generation vermittelte Geduld, Treue und Respekt. In unsere Kinder haben wir schon weniger davon gelegt. Die heutige Aggression verändert die Gesellschaft.“

– –

Kommentar

Der persönliche, biografische Zugang zum Thema „Leitbilder“ ist sehr gut geeignet um eine Auseinandersetzung mit den Ursachen, Wirkungen und dem Wandel von Genderstereotypen anzuregen.

In der Übung können die Teilnehmenden von biografischen und familiären Entwicklungen im Kontext gesellschaftspolitischer und kultureller Kontexte erzählen und diese analysieren. Zusammenhänge zwischen gesellschaftlich und individuell vermittelten Leitbildern und dem gesellschaftlichen Kontext können bewusst gemacht werden.

Damit werden sowohl die eigene Geschichte wie auch die persönliche Verantwortung im Erziehungsprozess bewusst. Persönliche Sozialisationserfahrungen und Prägungen werden erinnert und in ihrer Bedeutung für das eigene Handeln reflektiert.

Wandel von Leitbildern

Empfehlung für die Weiterarbeit

Anknüpfend an diesen Teil der thematischen Arbeit kann unter veränderter Perspektive weiter gearbeitet werden. Die Teilnehmenden versetzen sich nun selbst in die Rolle von Großeltern, die ihrer Enkelgeneration Leitbilder mit auf den Weg geben. Hierfür eignet sich die Arbeit mit Bildern.

Mögliches Vorgehen

In der Mitte des Raums werden eine große Anzahl von Fotografien ausgelegt. Die Fotos zeigen Frauen und Männer unterschiedlichen Alters, aus verschiedenen kulturellen Kontexten und verschiedenen Lebensbereichen, in verschiedenen sozialen Rollen.
Die Teilnehmenden werden aufgefordert, je ein Foto auszuwählen, das dem Leitbild entspricht, das sie sich aus der „Großelternperspektive“ für ihr tatsächliches/fiktives Enkelkind wünschen.

Es werden Kleingruppen gebildet, in denen die Teilnehmenden sich gegenseitig erläutern, nach welchen Kriterien sie ihr Foto ausgewählt haben, welche Eigenschaften/Rollen sie in der abgebildeten Person sehen, die sie ihrem Enkelkind wünschen würden.
Nach der Beendigung der Erzählungen werden die gewünschten Rollen/Eigenschaften in der Gruppe als Sätze notiert.
Ich wünsche mir für meine Enkeltochter/meinen Enkelsohn, dass sie/er ...

In der Reflexion kann der Schwerpunkt beispielsweise auf wahrgenommene Veränderungen von Leitbildern gelegt werden (Vergleich zwischen den Ergebnissen aus Teil 1 und Teil 2 der Übung). Es kann danach gefragt werden, welche Veränderungen von Rollenbildern und in den Geschlechterbeziehungen mit den gewandelten Leitbildern verbunden sind. Welche Konsequenzen haben diese Veränderungen für die individuellen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Nachfolgegeneration?

Praxisbeispiel: Genderbotschaften

Hintergrund des Praxisbeispiels

Das nachfolgend geschilderte Beispiel basiert auf der Arbeit mit Teilnehmenden verschiedener Generationen aus dem nördlichen und südlichen Kaukasus.

Ziele

Anregung zur biografischen Auseinandersetzung mit Erlebnissen und Erfahrungen, die die persönliche Genderidentität geprägt und beeinflusst haben.

Vorgehen

Durch biografisches Erinnern und Reflektieren von biografischen Erfahrungen soll zur Reflexion von Zusammenhängen zwischen geltenden Normen, der Art und Weise ihrer Vermittlung und Wirkung auf die Herausbildung und Definition von persönlichen Genderidentitäten angeregt werden.

Genderskulpturen

1. Einstieg „Genderskulpturen“

Alle sitzen oder stehen im Kreis. Verschiedene Begriffe werden genannt und die Teilnehmenden dazu aufgefordert, spontan eine gemeinsame Skulptur in der Mitte des Kreises zu bilden. Dabei geht jedeR, der/die eine Assoziation zu dem Begriff hat in die Mitte und beginnt diesen Aspekt spielerisch umzusetzen. Andere Teilnehmende gesellen sich dazu, ergänzen die Szene oder zeigen einen anderen Aspekt. Die Übung ist sehr dynamisch, zu jedem Begriff wird lediglich ein kurzes assoziatives Bild gestellt und wieder aufgelöst.
Mit den Begriffen nähern wir uns langsam dem Thema „Gender“: z.B. Schule, Hochzeit, Junge, Mädchen.

2. Genderbotschaften

Einzelarbeit
Aufgabe

Erinnert euch an eine erlebte Situation (ein Schlüsselerlebnis), in der ihr erfahren habt, WIE ihr euch als Junge/Mädchen/Frau/Mann zu verhalten habt. Macht euch Notizen dazu.

Kleingruppenarbeit

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich in kleine Erzählgruppen aufzuteilen. Die Entscheidung, mit wem sie in einer Kleingruppe weiterarbeiten wollen, ist ihnen freigestellt.
Sie sollen sich für eine Gruppe entscheiden, in der sie sich frei fühlen, ihre Erinnerungen und Erfahrungen mitzuteilen.

Erzählaufforderung

Erzählt euch bitte die erinnerte Situation. Welche Personen kamen darin vor, welche Beziehung hattet ihr zu dieser Person/diesen Personen, welche verhaltensleitenden Normen wurden euch durch welches Handeln vermittelt?

Nachdem alle Gruppen signalisieren, dass sie die Erzählrunde beendet haben, werden sie gebeten, auf einem großen, vorbereiteten Papierbogen die wichtigsten Aspekte der jeweiligen Geschichten darzustellen.

> Welchen Strukturen gehörten die handelnden Personen an und welche Rollen vertraten sie, welche Rolle habt ihr eingenommen?
> Worin bestanden die Handlungen/Aussagen?

> Welche Normen und Rollenerwartungen kamen in diesen Handlungen/Aussagen zum Ausdruck?
Die erzählten Geschichten verbleiben in der Gruppe, es sei denn, jemand möchte die eigene Geschichte nochmals im Plenum erzählen.

Nach einer kurzen Lockerungsübung im Plenum erfolgt ein Feedback: Frage: Wie geht es euch jetzt? Wie ist es euch in den Gruppen gegangen? Was ist euch aufgefallen?

Plenum
Feedback

Die Ergebnisse aus den Kleingruppen werden anhand der schriftlich fixierten Aspekte vorgestellt. Die Teilnehmenden der anderen Gruppe haben die Möglichkeit nachzufragen, was ihnen unverständlich ist.

Präsentation

Was ist euch aufgefallen?
Wessen und welche Normen wurden in welcher Weise vermittelt? Welchen Einfluss hatten die vermittelten Normen und die Art und Weise ihrer Vermittlung auf die Herausbildung eurer persönlichen Identität als Frau/Mann? Welche Bedeutung haben sie für euer heutiges Selbstverständnis und Handeln?

Reflexion

Welchen Strukturen gehörten die handelnden Personen an und welche Rollen vertraten sie, welche Rolle habt ihr eingenommen?

Ergebnisse aus den Präsentationen

> Familie
> Schule
> Nachbarschaft
> Militär

Personen/Rollen:
> Eltern
> Großmutter
> Vater
> LehrerIn
> Nachbarin
> Gleichaltrige
> Verschiedene Militärangehörige

Worin bestanden die Handlungen/Aussagen?
> Prophezeihungen: Wenn du/wenn du nicht ... dann
> Kritisieren
> Abwerten
> Loben
> Tadeln
> Bestrafen
> Ignorieren
> Psychische und physische Gewalt (z.B. in der Armee)

Welche Normen und Rollenerwartungen kamen in diesen Handlungen/Aussagen zum Ausdruck?

Mädchen/Frauen sollen...
> schön sein
> zart sein
> anmutig sein
> bescheiden sein
> leise und zurückhaltend sein
> schwach sein
> verheiratet sein
> nicht spät ausgehen
> nicht herumtoben
> nicht schnell laufen
> nicht laut lachen

Jungen/Männer sollen...
> mutig sein
> selbstständig sein
> klug sein
> verlässlich sein
> stolz sein
> verantwortlich sein
> entschieden sein
> ihre Gefühle disziplinieren
> keine Weichlinge sein
> den Frauen Geschenke machen
> Verteidiger und Kämpfer sein

In der Reflexion wurde die nachhaltig prägende Wirkung von geschlechtsspezifischen Sozialisationen deutlich. Frauen äußerten im Vergleich zu männlichen Teilnehmenden häufiger, dass sie die ihnen vermittelten Normen als Anpassungsdruck, Einschränkung ihrer Verhaltensmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheit wahrnehmen. Andererseits nutzen sie auch die ihnen zugeschriebenen Stereotypen, um Ziele zu erreichen.

Kommentar

Durch den biografischen Zugang werden sehr persönliche Dimensionen des Themas angesprochen, die mit dem Aufkommen von vielen Emotionen verbunden sind. Die persönliche Öffnung kann nur gelingen, wenn es Vertrauen in der Gruppe gibt und die Teilnehmenden sich sicher fühlen. Weibliche Teilnehmende sind in der Regel eher bereit, ihre persönlichen Erfahrungen und Empfindungen wahrzunehmen und mitzuteilen, wobei ihnen der geschützte Raum einer Frauengruppe wichtig ist.

Die Übung braucht Vertrauen und einen klaren Rahmen, der Sicherheit schafft. Deshalb ist es wichtig, dass die Regeln der Biografiearbeit eingehalten werden, damit es nicht zu Verletzungen kommt. Wenn das erste Mal biografisch gearbeitet wird, empfiehlt es sich, die Gruppen zu moderieren. Sinnvoll ist es auch, vorher Feedbackübungen durchzuführen, die das wertfreie Zuhören schulen, sowie ein Bewusstsein für die Eigenverantwortung in der Gruppe schaffen.

Mit dieser Übung kann verdeutlicht werden, wie Geschlecht kulturell und strukturell geformt wird. Gleichzeitig wird auch die persönliche Komponente deutlich, da es in der Regel Personen (und oft auch nahestehende Personen) sind, die uns diese Botschaften vermitteln. Wir alle sind Individuen, die ganz verschieden mit den Botschaften umgehen.
Die Übung regt dazu an, über die Beziehung zwischen den Normen, die uns vermittelt wurden und unserem heutigen Verhalten nachzudenken. Die Übung zeigt, dass unser Handeln durch eine lange Vorgeschichte geprägt ist. Sie ermöglicht es aber auch, Handlungsspielräume zu sehen, und macht die Individualität der Einzelnen und die Vielfalt dessen, wie wir unser Geschlecht leben, sichtbar.

Themen für die Weiterarbeit

> Genderleitbilder in Familie und Gesellschaft
> Genderleitbilder im Wandel von Familie und Gesellschaft
> Genderleitbilder und das Verhalten von Frauen/Männern in Konfliktdynamiken

Kapitel 8

Praxisbeispiele IV

Gender und Konflikt-dynamiken

unter Mitwirkung von Andrea Hapke

Vorbemerkung zu den folgenden Kapiteln

Hintergrund der Teilnehmenden

Viele der Frauen und Männer aus dem Kaukasus, die in den OMNIBUS-Kursen waren, leben in unsicheren Konfliktregionen. Sie sind BürgerInnen aus international anerkannten und nicht anerkannten Republiken, die unterschiedlichen Konfliktparteien angehören. Für viele ist das Thema „Krieg und Gewaltkonflikte“ kein theoretisches und abstraktes Thema, sondern ein unmittelbar mit ihren Gesellschaften, ihren Familien, Nachbarschaften und ihrem persönlichen Leben verbundenes – persönlich bedeutsames – Thema.
Wir, also diejenigen, die die OMNIBUS-Kurse geleitet haben, leben in Deutschland und damit in einer „westlichen“ Demokratie und haben selbst keine unmittelbare „Kriegserfahrung“ gemacht. Auch in unserer Gesellschaft sind Krieg und Frieden – nicht zuletzt aufgrund der deutschen Vergangenheit – zentrale Themen. Unser Erfahrungshintergrund unterscheidet sich jedoch weitgehend von demjenigen der meisten kaukasischen Teilnehmenden. Die Module, in denen es vornehmlich um Gender und Konfliktdynamiken ging, waren daher eine ganz besondere Herausforderung. Auch unterschieden sich hier die Erfahrungen der deutschen und kaukasischen Teilnehmenden und damit auch die verschiedenen OMNIBUS-Kurse in hohem Maße.

Gewaltkonfliktphasen

Um Geschlechterverhältnisse in Gewaltkonflikten analysieren zu können, bedienen wir uns im OMNIBUS eines Drei-Phasenmodells der Gewalteskalation verbunden mit dem Genderdreieck. Das Drei-Phasenmodell ist sehr schematisch, es unterscheidet lediglich zwischen „vor“, „während“ und „nach“ einem gewaltsamen Konfliktausbruch.

1. Phase

Die erste Phase umfasst somit die Zeit unmittelbar vor dem Gewaltausbruch. Diese Phase ist durch eine Militarisierung der Gesellschaft gekennzeichnet. Es kommt vermehrt zu Menschenrechtsverletzungen und Gewalt, Feindbilder werden aufgebaut, KämpferInnen mobilisiert. Die Gesellschaft wird auf den Krieg „vorbereitet“. Nationalistische Ideologien und Propaganda sind weit verbreitet.

2. Phase

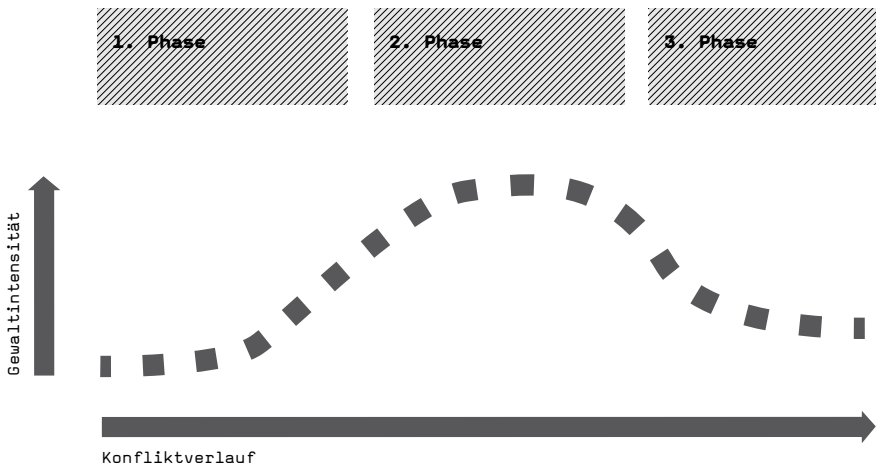
Die zweite Phase umfasst die Periode der offenen, kriegerischen Gewalt. Sie ist gekennzeichnet durch direkte physische Gewalt und Zerstörung. Die Struktur der Gesellschaft verändert sich, das Wirtschaftssystem und die Produktion wird umstrukturiert und/oder bricht zusammen. Es gibt Flüchtlingsströme, Versorgungsengpässe, Wohnungsnot.

3. Phase

Die dritte Phase beginnt in der Regel mit einem Waffenstillstandsabkommen. Die organisierte, militärische Gewalt hört auf,

Armeen werden demobilisiert, Soldaten kehren in ihre Familien zurück. Die Gesellschaft ist oftmals demoralisiert, die Menschen schwer traumatisiert, das Wirtschaftssystem zusammengebrochen und die Versorgung der Bevölkerung unzureichend. Durch Zerstörung und Flüchtlinge besteht Wohnungsnot, das soziale Gefüge der Gesellschaft verändert sich. Physische nicht-militärische Gewalt ist weit verbreitet. Es entsteht Kriminalität, Korruption und beständige Unsicherheit.
Die dritte Phase kann auch jederzeit zur Vorphase eines erneuten Gewaltausbruchs werden.

Konfliktphasenmodell



Das hier dargestellte Gewaltphasenmodell beschreibt einen Verlauf, wie er in vielen gewaltsamen Konflikten auf der Welt zu beobachten ist. Das bedeutet nicht, dass jeder Gewaltkonflikt genauso verlaufen muss und dass alle Merkmale auf jeden Konflikt zutreffen. Auch hier gilt es, theoretische und empirische Erkenntnisse aus anderen Regionen kritisch zu überprüfen und mit den Erfahrungen der Teilnehmenden zu vergleichen.
Das Modell kann jedoch helfen, Erfahrungen zu strukturieren oder auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Kontext zu initiieren. So kam es häufig nach der Vorstellung des Modells zu Aussagen wie: „Das ist ja genau wie bei uns!“ und die Teilnehmenden begannen aktuelle Ereignisse in der Gesellschaft mithilfe der drei Phasen zu analysieren. Sie überlegten, ob die erneut ansteigenden nationalistischen Untertöne in den Massenmedien auf erneute Gewalteskalationen hindeuten könnten usw.

Als zusätzliche gedankliche Stütze dient das Genderdreieck. Für alle drei Phasen kann damit gefragt werden, wie sich individuelle Genderidentität, Gendersymbolik (Stereotypen) und Genderstruktur verändern.

Genderdreiec

Praxisbeispiel: Männer und Frauen in unterschiedlichen Konfliktphasen

Hintergrund der Teilnehmenden

Im Folgenden beschreiben wir ein Praxisbeispiel, in dem Teilnehmende aus dem Nord- und Südkaukasus die drei Phasen im Hinblick auf die unterschiedlichen Rollen, die Frauen und Männer in ihnen einnehmen, untersucht haben. Grundlage war dabei ihr jeweils eigener Erfahrungshintergrund.
Thema „Gendermerkmale und die Rollen von Frauen und Männern in Gewaltkonflikten“

Ziele

Anregung zur Auseinandersetzung mit Veränderungen der Geschlechterrollen und -merkmale im Verlauf von Gewaltkonflikten.

Ablauf

Zur Einführung in das Thema wird ein vereinfachtes Modell vorgestellt, in dem grob zwischen drei Phasen unterschieden wird (siehe oben).

Einzelarbeit

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und regionalen Kenntnisse Frauen- und Männerrollen sowie Eigenschaften von Männern und Frauen zu notieren, die sie den drei Konfliktphasen zuordnen würden. Dabei werden für Männer- bzw. Frauenrollen verschiedenfarbige Karten verwendet (hier grün für Männer/Männlichkeit und gelb für Frauen/Weiblichkeit). Auf weiteren andersfarbigen Karten (hier blau) sollen Rollen und Merkmale notiert werden, die die Teilnehmenden keinem Geschlecht zuordnen können.

Zweiergruppen

Die Teilnehmenden bilden Paare mit ihreR NachbarIn. Sie werden gebeten, sich gegenseitig zu erzählen, vor welchem Erfahrungshintergrund/Wissenshintergrund sie die jeweiligen Einordnungen vorgenommen haben.

Plenum

Jetzt werden die farbigen Karten an dem groß aufgezeichneten Konfliktphasenmodell angebracht.

Nachdem alle ihre Karten aufgeklebt haben, schauen sich alle gemeinsam das Ergebnis an.

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Frauenrollen	Mutter, Schwester, Geliebte, Provokateurin, Träumende von einem guten Leben, Gebärende, tollkühne Wölfin, Fortsetzerin ihres Geschlechts	Scharfschützin, Scharfschützin-Mörderin Krankenschwester, Handelsware, Opfer, Geisel, Beschützerin der Familie Ernährerin, „Zauberin“, „kann Suppe aus einer Axt kochen“	Mutter, Schwester Ehefrau, Tochter, Großmutter Familienoberhaupt, Hüterin der Tradition, Verteidigerin, Ernährerin, „Papa Karlo“ (gleichzeitig Vater und Mutter), Liebende, Versorgerin und Beschützerin der Familie
Eigenschaften von Frauen	klug, schön, zärtlich, stark, weise still schwach gehorsam tollkühn naiv träumerisch unpolitisch versöhnungsbereit	bestürzt/ratlos stark und widerstandsfähig, verletzt verletzlich schützend klug traumatisiert sorgend und besorgt weise, verlässlich, beherrscht, beherrscht es, unbemerkt und stark zu sein mutig ängstlich flexibel	liebkosend, mutig, flexibel, entscheidungsstark, zuverlässig, treusorgend, beherrscht, diszipliniert, widerstandsfähig, weise, klug, selbstständig, kräftig

Phase 1	Phase 2	Phase 3	
Gewinner, Erbeuter, Erzeuger, Ernährer, Führer, Provokateur, Hausherr, Familienoberhaupt	Verteidiger, Kämpfer, Krieger, „Gewinner“, Führer, Aggressor, Diplomat, Opfer, Geisel, Fortsetzer seines Geschlechts, Mörder, Opfer	Verteidiger, „Gewinner“, Fortsetzer des Geschlechts, Objekt erhöhter Aufmerksamkeit, Opfer, Verantwortungsträger, Diplomat	Männerrollen
erfolgreich, zuverlässig. weise, hitzig, jähzornig, herrschend, Stärke demonstrierend	--	bestürzt, verwirrt, gesund/kräftig, zuverlässig, weise, krank	Eigenschaften von Männern

Reflexion entlang der folgenden Leitfragen: Reflexion

> **Was seht ihr, wenn ihr euch das entstandene Bild anseht?**
> **Welche Empfindungen melden sich bei Euch, wenn ihr die Ordnung der angebrachten Karten betrachtet?**
> **Was fällt euch besonders auf?**
> **Was macht euch nachdenklich?**

> „Frauen können in der 1. Phase den bewaffneten Konflikt fördern oder auch dagegen steuern.“
> „Bei uns traten Frauen vor dem Krieg oftmals als Provokateurinnen auf: Es gab viele, die den Krieg unterstützten. Mütter mobilisierten mit für den Krieg – oder schwiegen. Proteste gab es erst in Phase 3.“
> „Frauen sind oft der Stein des Anstoßes, sie sind aber auch die schwächere Seite und am meisten betroffen. Sie müssen Männer-Jobs übernehmen und auch im Krieg als Kämpferin auftreten. Sie erleiden starke psychische Traumatisierungen.“
> „Im offenen Konflikt werden Männer zu Kriegern (Rollen).“
> „In der ersten Phase 1 sind Männer Initiatoren und Verteidiger, die Macht demonstrieren. Die Frauen sind ruhig und schön.“
> „Im Übergang von Phase 1 zu Phase 2 kommt es zu Rollenveränderungen.“
> „In der dritten Phase sind Männer eher passiv und irritiert.

Frauen sind Ernährerinnen und Familienoberhäupter, sie tragen mehr Verantwortung."

> „Frauen UND Männer werden Opfer von Gewalt und Objekte des Menschenhandels."

> „In der dritten Phase steigt der Druck und die Spannung: Männer sind traumatisiert und Frauen werden dadurch zusätzlich belastet."

Eine lebhafte Diskussion entsteht darüber, inwieweit die geschlechtsspezifischen Stereotype, die es ja auch in „Friedenszeiten" gibt, dazu beitragen, dass viele Männer immer wieder zum Verteidigen durch Angreifen mit der Waffe bereit sind und Frauen ihre Männer und Söhne auch noch darin unterstützen.
Einige Teilnehmende aus dem nördlichen wie südlichen Kaukasus diskutieren, in welcher Konfliktphase sich ihre Gesellschaften gegenwärtig (2007) befinden. Sie erzählen von Anzeichen in ihrer Umgebung, die ihnen zeigen, dass die Situation sehr instabil ist. Sie äußern die Auffassung, dass die dritte Phase schnell wieder in die Phase vor Ausbruch des nächsten bewaffneten Konflikts kippen kann.
Die Teilnehmenden schildern aus ihrem Umfeld, dass der „Druck", der auf der Bevölkerung lastet, sehr groß ist. Frauen und Männer sind durch den Krieg und dessen Folgen stark traumatisiert und müssen dennoch das Überleben der Familie organisieren. Dabei übernehmen Frauen häufig die Rolle der Familienernährerin und des Familienoberhaupts. Viele verschiedene Rollen und auch die Traumatisierung oder der Verlust ihrer Männer lasten schwer auf ihren Schultern.
Frauen nehmen nach der Beendigung des Krieges notgedrungen eine stärkere Position ein, sie haben in der Regel dennoch keinen stärkeren Einfluss auf die Politik.
Die TeilnehmerInnen berichten aus ihrer Erfahrung, dass gerade nach bewaffneten Konflikten Frauen eher bereit sind, sich in Gruppen zu vereinigen und zu organisieren. Sie brauchen sich gegenseitig und sie sind auch motiviert, sich für Frieden zu engagieren. Diese Situation könnten die existierenden Frauenorganisationen und Friedensorganisationen viel bewusster und gezielter als Chance nutzen.

- -

1. Ideen für die Weiterarbeit

Die Übung ist zunächst einmal eine analytische Übung, die ein sehr komplexes System sichtbar macht. Das heißt, sie muss mit Übungen verbunden werden, die sich auf persönliche Erfahrungen und individuelle Handlungsmöglichkeiten konzentrieren. Nachdem gezeigt wurde, welche Konstruktionen und Rollen auftauchen und wie sie Krieg stützen, kann weitergefragt werden, wie diese

Konstruktionen im zivilen Leben verankert sind und wo Veränderungsbedarf ist.
Eine Chance steckt aber auch darin, dass die Vielfalt der Rollen sichtbar wird. Es können Beispiele erzählt werden, in denen Frauen und Männer andere Wege wählen oder – wie im Fall der FriedensaktivistInnen – die Rollenbilder für Friedensengagement genutzt werden. Hier zeigen sich Ansatzpunkte, um über individuelle Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zu sprechen. Wie auch in unseren anderen Übungen kann auch hier bei Fragen der Erziehung angesetzt werden.

2. Weitere Themen und Fragen für die Weiterarbeit

Im OMNIBUS ging es insbesondere um die Einbeziehung von Frauen (und Männern) in die Friedensarbeit. In der Analyse der drei Phasen wurde sichtbar, welche Rollen Männer und Frauen einnehmen und auch an welchen Orten sie sich in den unterschiedlichen Phasen befinden. Das alles hat entscheidende Auswirkungen auf ihre Handlungsmöglichkeiten und ihr Wirkungsfeld.
Eine Möglichkeit weiterzuarbeiten besteht darin, Handlungsbarrieren von Frauen und/oder Männern zu identifizieren und darüber nachzudenken, wie diese in der jeweiligen Gesellschaft abgebaut werden können.

Aufgabenstellung

1. Welche strukturellen, kulturellen und persönlichen Barrieren halten Frauen/Männer davon ab sich zu organisieren? – Die Teilnehmenden werden gebeten an zwei Frauen/Männer zu denken, die sie gerne für die Friedensarbeit gewinnen würden. In Kleingruppen überlegen sie, was die Frauen/Männer davon abhalten könnte, sich zu engagieren. Die Kleingruppen tragen ihr Ergebnis sortiert nach strukturellen, kulturellen und individuellen Barrieren zusammen.

Beispiel eines Brainstormings aus dem Grundkurs im Südkaukasus
{siehe gegenüberliegende Seite}

Mit einigen dieser Aspekte haben wir später weitergearbeitet.

Ein möglicher zweiter Schritt wäre, die Teilnehmenden zu fragen: Welche der genannten Barrieren hältst du für besonders hinderlich, welche für veränderbar? Welche können nur LANGFRISTIG (10 Jahre) welche MITTELFRISTIG (5 Jahre) welche auch KURZFRISTIG (2 Jahre) mit Unterstützung überwunden oder beseitigt werden? Was könntest du/könnte deine Organisation tun, um diese Barrieren bei diesen Frauen/Männern zu verringern/zu umgehen?

Ergebnisse des Brainstormings zu Barrieren für Frauen

Persönlich	Kulturell	Strukturell
fehlende Akzeptanz	Mentalität	Demokratieniveau
Hausarbeit	patriarchale Ansichten	geltendes Recht
Angst, Unsicherheit	Genderstereotype	fehlende Rechtssicherheit
fehlendes Vertrauen	Religion	schlecht funktionierende staatliche Strukturen
Informationsmangel	mangelnde Konfliktkultur	fehlende Transparenz
Sprache	Stereotype, öffentliche Meinung	fehlende Genderexpertise
fehlende Erfahrung	Erinnerungskultur	doppelter Standard bei Entscheidungen
fehlendes Selbstbewusstsein	mangelnde Achtung vor anderen Kulturen	Wahlfälschungen
Zugehörigkeit zu best. Gruppe	Trennung „wir“ und „die Anderen“	fehlende Quoten
Faulheit	Überheblichkeit, Selbstherrlichkeit	ökonomische Barrieren
fehlende Beständigkeit	Viktimisierung	Korruption
Passivität	Tradition	
fehlende Motivation	Moral	
Charaktereigenschaften		fehlendes Geld
Frustration		Ressourcen
fehlendes Geld, Ressourcen		Zeitmangel
Zeitmangel		
fehlende Unterstützung		
Vereinzelung		
Unterdrückung	Unterdrückung	Unterdrückung
Frustration		

Kapitel 8

Praxisbeispiele V

Geschichte, Erinnerung und Konflikt-dynamiken

unter Mitwirkung von Andrea Zemskov-Züge

Theoretische Ausführungen

„Das Wissen um Geschichte als Möglichkeit ist nicht vorbestimmt. Die Welt ist nicht vorgegeben, die Welt ist im ständigen Werden. Der Mensch ist nicht nur ein Objekt der Geschichte, sondern ebenso ihr Subjekt.“ *Paulo Freire*

Erfahrungshintergrund

Ein zentraler Bestandteil der Bildungsarbeit von OWEN ist die Beschäftigung mit individuellen Erinnerungen und Lebenswegen. Dieser Schwerpunkt ist aus der Erfahrung entstanden, dass die gesellschaftlichen Transformationsprozesse in Mittel- und Osteuropa, einschließlich Ostdeutschland, nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Systeme mit tiefgreifenden Umdeutungen von individuellen Lebenswegen und Geschichtsinterpretationen verbunden waren. Dieser Wandel zeigte einerseits das enge Zusammenwirken von offiziellen Geschichtsbildern und politischen Machtverhältnissen und andererseits die Bedeutung von Geschichte und historischem Erinnern für gesellschaftliche Neugestaltung. In unserer Arbeit mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen – innerhalb Deutschlands wie auch international – wurde deutlich, dass in dem Zusammenwirken von offiziellen Geschichtsbildern und individuellem Erleben und Erinnern viel Konfliktpotential aber auch Potential zur gesellschaftlichen Neugestaltung enthalten ist.
Aufgrund dieser Erfahrungen haben wir Schritt für Schritt methodische und thematische Zugänge entwickelt, um Frauen und Männer aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen und Gesellschaften zu Dialogen über ihre historischen Erfahrungen und deren Bedeutung für ihr Selbstverständnis und Handeln anzuregen.

Die Biografie- und Geschichtsarbeit im Rahmen des OMNIBUS beschäftigt sich im weitesten Sinne mit Geschichte und dem Zusammenwirken von Geschichtspolitik, kollektiven und individuellen Erinnerungen.

Im ersten Teil dieses Kapitels werden wir einige theoretische Annahmen erläutern, die für die Biografie- und Geschichtsarbeit im OMNIBUS bedeutsam sind. Grundlage dieses theoretischen Gerüsts bilden die deutschsprachige Erinnerungsforschung und ihre empirischen Forschungsergebnisse zum Umgang mit der Vergangenheit in Deutschland und im postsowjetischen Raum.
Im zweiten Teil wird deren Nutzung für unsere Bildungsarbeit im OMNIBUS anhand von Praxisbeispielen verdeutlicht.

Geschichtspolitik

Die Wahrnehmung und Interpretation von „Geschichte“ entsteht

generell durch eine Auswahl bestimmter Ereignisse, die in einem gegebenen politisch-gesellschaftlichen Kontext als wichtig bewertet werden.

Was offiziell als wichtig und „richtig“ bewertet wird, hängt sehr wesentlich von der jeweilig geltenden Geschichtspolitik und den gesellschaftlich anerkannten Geschichtsbildern ab.

Geschichtspolitik

Der Begriff Geschichtspolitik verweist darauf, dass die Art und Weise der Deutung und Interpretation von geschichtlichen Ereignissen und Verläufen politischen und gesellschaftlichen Zwecken dient. Die Ziele und Durchsetzungskraft bestimmter politischer Interessensgruppen spiegeln sich auch darin wieder, welche Vergangenheit in welcher Weise erinnert und gedeutet wird. Insofern ist Geschichtspolitik auch Machtpolitik, die dazu dient, politische Interessen geltend zu machen und durchzusetzen. In Konflikten greifen die beteiligten Seiten auf ihr „Wissen“ über die historischen Zusammenhänge zurück, um ihre jeweiligen Ansprüche zu rechtfertigen.

In demokratischen Gesellschaften finden in öffentlichen Geschichtsdiskursen Aushandlungsprozesse über die offizielle historische Erinnerung statt, an denen die Zivilgesellschaft beteiligt ist. In totalitären Gesellschaften ist die Zivilgesellschaft weitgehend von den Entscheidungsprozessen über das offiziell geltende historische Gedächtnis und die offiziell anerkannte Erinnerungskultur ausgeschlossen.

Erinnerungskultur

Was ist Erinnerungskultur?

Grundlage unserer Arbeit mit Erinnerung ist die Annahme, dass Erinnern immer mit einer Intention erfolgt, egal wer erinnert. Auf der gesellschaftlichen Ebene werden Normen definiert, die vorgeben, in welcher Weise erinnert wird und welche Inhalte sich in öffentlichen Diskursen durchsetzen können.

Abhängigkeit von politischen Systemen

Unter Erinnerungskultur werden Diskursstränge verstanden, in denen Erinnerungen reproduziert, erzählt, ausagiert und neu geschaffen werden. Das kann in einem mehr oder weniger offiziellen Raum stattfinden. Erinnerungskulturen sind in hohem Maße vom politischen und gesellschaftlichen System bestimmt. Viele Regeln, die für politische Partizipation im Allgemeinen gelten, spiegeln sich auch in der Erinnerungskultur wieder. In Gesellschaften, in denen Menschenrechte wenig gelten und die Meinungsfreiheit stark eingeschränkt wird, sind in der Regel die Möglichkeiten zur freien und öffentlichen Artikulation unterschiedlicher Erinnerungen ebenfalls sehr begrenzt.

Akteure

Dennoch haben alle Akteure, die sich im weitesten Sinne mit Erinnerung und Geschichte beschäftigen, Anteil an der Herausbildung von Erinnerungskulturen und können sie in einem gewissen Rahmen auch verändern. Ein wesentliches Ziel unserer Bildungsarbeit besteht darin, die Rolle von Einzelnen als AkteurInnen von und in Erinnerungskultur bewusst werden zu lassen, um so eine bewusste Partizipation an Erinnerungskulturen zu unterstützen.

Rekonstruktion der Vergangenheit

Prinzipiell bewegen sich Erinnerungsprozesse im Spannungsfeld zwischen historischen Ereignissen, subjektiver Erfahrung und „offiziellem“ Gedenken. Die „Sinngebung“ erfolgt immer erst in der Zeit nach dem erinnerten Ereignis oder Erlebnis. Sie ist eng mit der Gegenwart und auch mit der Zukunftserwartung der Trägerin/des Trägers der jeweiligen Erinnerung verbunden. Das Erinnern stellt einen aktiven und selektiven Prozess der Rekonstruktion des Vergangenen dar.

Um Zusammenhänge zwischen dem individuellen und dem gesellschaftlich sanktionierten „historischen Wissen“ anschaulicher darzustellen, arbeiten wir mit den Begriffen „Gedächtnis“ und „Erinnern“.

Für unsere Bildungsarbeit haben sich die Ebenen des Ägyptologen Jan Assmann und der Anglistin Aleida Assmann bewährt. Im Vordergrund stehen bei ihnen die Begriffe kollektives, kulturelles und kommunikatives Gedächtnis.
Um das Handeln in den Mittelpunkt unserer Arbeit zu stellen, sprechen wir auf der kollektiven und kommunikativen Ebene von „Erinnern“ und behalten nur den Begriff des kulturellen Gedächtnisses bei.

Das individuelle Erinnern

Individuelles Erinnern

Einzelne Personen erinnern das, was sie selbst erlebt, erfahren, gelernt und in ihrem persönlichen Gedächtnis „aufbewahrt“ haben. „Wissen“, Gefühle und spätere Wahrnehmungen, die im Gedächtnis gespeichert sind, sind für die erinnernde Person in der Regel nicht voneinander zu unterscheiden.
„ZeitzeugInnen“, die beispielsweise die Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs selbst erlebt haben, erinnern nicht das damals tatsächlich Geschehene und Erlebte, sondern das, was sie aus der gegenwärtigen Perspektive aus ihrem individuellen Gedächtnis holen. Das individuelle Erinnern ist ein biografisches Erinnern, das an die Lebenszeit der erinnernden Person gebunden ist.

Das kollektive Erinnern

Kollektives Erinnern

Der Oberbegriff bezeichnet den gemeinsamen Wissensbestand über das Vergangene, der von einer Gruppe – einem Kollektiv – geteilt wird. Die individuelle Erinnerung erhält erst Bedeutung, indem sie mit anderen Individuen geteilt wird. Es gibt unterschiedliche Arten von „Erinnerungskollektiven“, wie Familien, Dorfgemeinschaften, Nationen oder Gesellschaften.
Kollektives Erinnern erfolgt immer selektiv. Dabei gibt es Inhalte, die in einem spezifischen zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext nicht ausgesprochen werden können und andere, die besonders hervorgehoben werden. Kollektives Erinnern dient immer auch zur Legitimierung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und Machtstrukturen. Daher ist das kollektive Erinnern auch zugleich ein politisches Erinnern.

Aleida und Jan Assmann unterscheiden außerdem zwischen der kommunikativen und kulturellen Ebene des kollektiven Erinnerns.

Das kommunikative Erinnern

Kommunikatives Erinnern

Im kommunikativen Erinnern teilen die miteinander lebenden Generationen einen gemeinsamen Erinnerungspool. Durch kommunikatives Erinnern werden individuelle Erinnerungen an vergangene Erlebnisse weitergegeben. Das kommunikative Gedächtnis entsteht in einem Milieu der räumlichen Nähe, gemeinsamer Lebensformen und geteilter Erfahrungen. Die darin vermittelten Inhalte haben daher häufig eine besondere, emotional und sinnlich geprägte Bedeutung.
Kommunikativ weitergegebene Erinnerungen umfassen einen spezifischen Zeithorizont, der durch den Wechsel der Generationen bestimmt ist. Mit jedem Generationswechsel verschiebt sich das Erinnerungsprofil einer Gesellschaft deutlich. Bedingt durch seine festen zeitlichen Grenzen bildet das kommunikative Gedächtnis das Kurzzeitgedächtnis einer Gesellschaft.

Das kulturelle Gedächtnis

Kulturelles Gedächtnis

Das kulturelle Gedächtnis „sichert“ die kollektive Erinnerung an solche Ereignisse, die aufgrund der festen zeitlichen Grenzen des kommunikativen Gedächtnisses nicht mehr direkt weitergegeben werden können. Die Aufbewahrung von kollektiven Erinnerungen geschieht über Kultur wie Schrift, Denkmäler, Rituale, Symbole und Institutionen.
Welche Inhalte hier zu finden sind, hängt sowohl von gesellschaftlichen Bedingungen als auch von politischen Strukturen und Machtverhältnissen ab. Im kulturellen Gedächtnis werden nur solche Inhalte bewahrt, die in das jeweilige Geschichtsbild einer Gesellschaft passen.

Das Zusammenwirken der verschiedenen Erinnerungsebenen ist von entscheidender Bedeutung für die Herausbildung des Geschichtsbewusstseins von Individuen, Gruppen und Gesellschaften.

Erinnerung in der Bildungsarbeit

In der Bildungsarbeit zu Biografie und Geschichte bewegen wir uns auf verschiedenen Erinnerungsebenen. Einerseits wird häufig der kulturelle Gedächtnishintergrund in Form von historischem Wissen angesprochen. Andererseits gibt es in den Seminaren auch Raum für Erinnerungen und Erzählungen aus dem individuellen und kommunikativen Gedächtnis. Häufig ist gerade das biografische Erinnern und auch das Erinnern und Erzählen von Erinnerungen, die durch nahestehende Personen vermittelt wurden, mit dem Aufkommen von starken Emotionen verbunden. So können zum Beispiel leidvolle Erlebnisse oder Erfahrungen, die von Eltern oder Großeltern erzählt wurden und die mit Gewalt- und Kriegserlebnissen verbunden sind, Gefühle von Schmerz, Trauer, Scham und Schuld hervorbringen. Es können aber auch Hassgefühle geweckt und geschürt werden, die an die nachfolgenden Generationen weitergegeben werden.
Daher ist es insbesondere für die Friedensarbeit wichtig, aufkommende Emotionen, die mit schmerzhaften, traumatisierenden Erlebnissen und Erfahrungen verbunden sind, zum Ausdruck bringen und reflektieren zu können. Hierfür bedarf es eines geschützten Raums, der Sicherheit und Vertrauen vermittelt, auch um zu ermöglichen, dass die mit der Erinnerung verbundenen Gefühle mit dem in der Vergangenheit Erlebten verbunden sind und nicht mit der gegenwärtigen Situation.

Persönliche Erinnerungen und Erzählungen über das Vergangene stellen immer subjektive und somit selektive (Re)konstruktionsprozesse der Vergangenheit dar, die nicht mit den tatsächlichen Abläufen und Ereignissen „von damals“ gleichgesetzt werden dürfen. Für die biografisch orientierte historische Bildungsarbeit ist es daher von zentraler Bedeutung, zwischen Ereignissen, Erlebnissen, Erfahrungen, Erinnerungen und Erzählungen zu unterscheiden.

Ereignis

Ereignisse sind zeitlich auf die Dauer ihres Ablaufes begrenzt. Sie werden zwar niemals in Reinform gespiegelt, dennoch können auch in erzählten Geschichten viele Details und Vorgänge vorkommen, die auf den tatsächlichen Ablauf von Ereignissen verweisen.

Erlebnis

Der Begriff des Erlebnisses beinhaltet die Sicht- und Wahrnehmungsweise der jeweiligen Person. Mehrere Menschen, die einem Ereignis beiwohnen, können völlig Unterschiedliches erleben und

wahrnehmen. Bereits während des Erlebens vollzieht sich ein Selektionsprozess, in dem manche Details wahrgenommen, andere „übersehen“ werden.

Erinnerung

Beim aktiven Rekonstruieren vergangener Erlebnisse kommt ein weiterer Selektionsprozess zum Tragen. Aus der Fülle möglicher Erinnerungen kommen die Elemente zu Bewusstsein, die in irgendeinem Zusammenhang mit der gegenwärtigen Situation stehen. Dies kann ein aktuelles Ereignis, ein Bild, ein Raum, ein Geruch oder ganz allgemein die jetzige Lebenssituation der erzählenden Person oder auch die Erwartung eines nahe bevorstehenden Ereignisses sein.

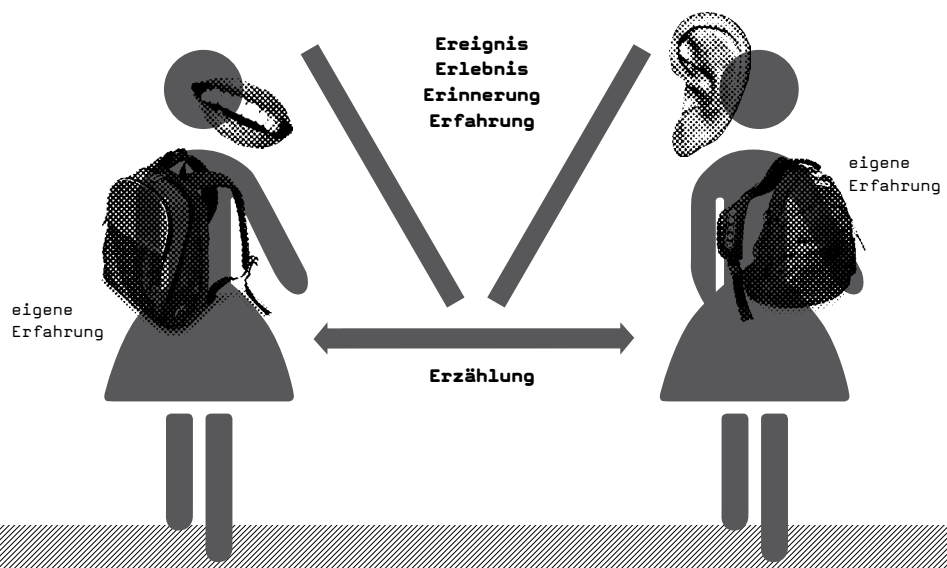
Erfahrung

Erfahrungen sind reflektierte und verarbeitete Erinnerungen. Die Person hat aus ihren Erlebnissen „eine Lehre“ gezogen und ihnen eine Bedeutung gegeben. Zu beachten ist, dass solche Lehren immer ein nachträgliches Konstrukt sind und nicht mit dem unmittelbaren Erleben eines Ereignisses verwechselt werden dürfen.

Erzählung

Welche der genannten Elemente in einer Erzählung oder einer Geschichte präsentiert werden können, hängt maßgeblich von der Situation des Erzählens ab. Obwohl unterschiedliche Personen verschiedene Umstände brauchen, um von sich zu erzählen, so gilt doch generell, dass das persönliche Erzählen einen sicheren Raum braucht, Atmosphäre von Akzeptanz, Vertrauen und Zuwendung und ein Gegenüber, der/die mit Aufmerksamkeit, Respekt und Empathie zuhört.

Trichter



Praxisbeispiel: Lebenswege und Orte an der Karte

Vorbemerkung

In den bewaffneten Konflikten im Kaukasus seit Beginn der 1990er Jahre spielen Herkunft, Territorialität, Staatsangehörigkeit, nationale und kulturelle Identität eine bedeutende Rolle. Ethnische Zugehörigkeiten wurden und werden als Argumentation zur Legitimierung von territorialen Ansprüchen und bewaffneter Gewalt eingesetzt.
Mit der Methode „Lebenswege und Verortungen" wurde im Kaukasus und in Deutschland gearbeitet. Sie eignet sich sowohl für das gegenseitige Kennenlernen zu Beginn der Arbeit mit einer Gruppe als auch für die biografisch-historische Arbeit.

Territorien und bewaffnete Gewalt

In dem hier vorgestellten Praxisbeispiel wird die Anwendung für die Gestaltung von Lernprozessen zum Thema „Geschichte, Erinnerung und Konfliktdynamiken" mit Teilnehmenden im Kaukasus vorgestellt. Das Beispiel basiert auf einem Kursmodul mit Teilnehmenden aus Aserbaidschan, Armenien, Berg-Karabach und Georgien.

Kursgruppe

Sichtbarmachen des Zusammenhangs von Zeit und Ort. Kennenlernen der verschiedenen biografischen Hintergründe der Teilnehmenden, Diversität sichtbar machen, Einstimmen auf die Biografie- und Geschichtsarbeit.

Ziele

An der Wand hängen mehrere große geografische Karten, in denen die aktuellen Staatsgrenzen markiert sind: Eine Kaukasuskarte, eine Karte der GUS und eine Weltkarte.

Vorbereitung

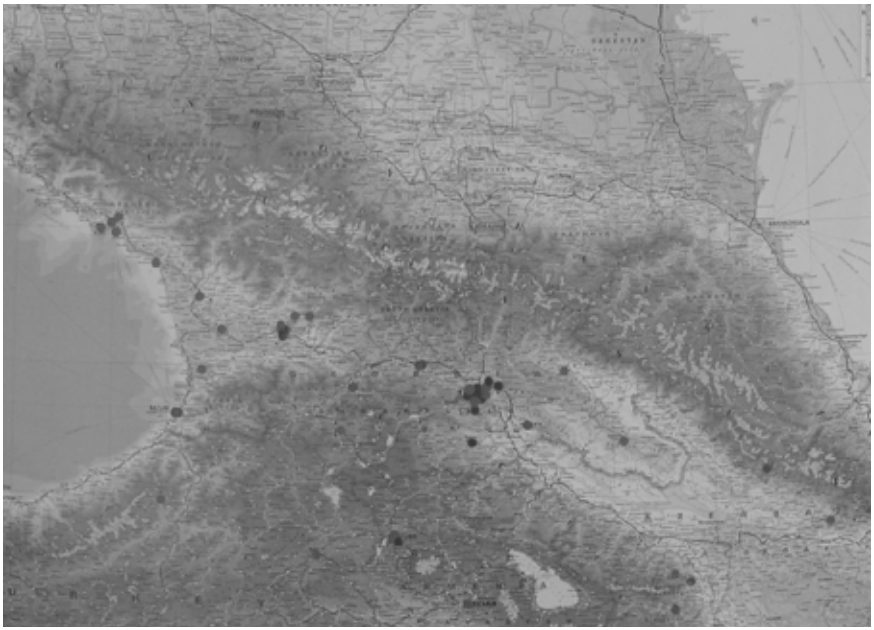
Die Teilnehmenden sitzen im Halbkreis vor den Wandkarten.
Sie werden gebeten nacheinander die Orte zu benennen
1. in denen sie gegenwärtig leben (blau)
2. in denen sie geboren sind (rot)
3. in denen ihre familiären Wurzeln liegen (grün)
und mit farbigen Klebepunkten zu markieren.

Ablauf

Punkte aufkleben

Falls es Orte gibt, die außerhalb des Kaukasus liegen, sollen die anderen Karten zur Markierung genutzt werden.

Foto Landkarte



Nachdem alle Teilnehmenden die Punkte an den entsprechenden Orten angebracht haben, wird zunächst mit einer Feedback-Frage danach gefragt, was die Teilnehmenden wahrnehmen (sehen), wenn sie jetzt auf die Karte blicken.
Anschließend wird mit weiteren Fragen zur Reflexion angeregt:
1. Welche Gefühle und Assoziationen melden sich bei euch?
2. Welche Bedeutung hat das durch die farbigen Markierungen entstandene Bild für euch?

Ergebnisse
Was sehe ich?

Die Frage Was sehe ich, wenn ich auf die Karte schaue? wird sehr unterschiedlich beantwortet:
Ich sehe...

> „den Kaukasus als unser gemeinsames Haus.“
> „dass wir alle verschieden sind und doch gleich.“
> „Staaten mit Grenzen.“
> „viele verschiedene Biografien.“
> „unsere Wurzeln liegen oft weit weg von unseren Lebensorten.“
> „dass wir wenig Fläche haben.“
> „unendlich viele Menschenschicksale.“
> „dass es hier eine große Vielfalt und viele Nationen gibt.“
> „verschiedenfarbige Punkte an verschiedenen Orten auf drei geografischen Karten.“
> „wir kommen alle aus Eurasien.“

Die Antworten zeigen die Schwierigkeit, ein Bild zu beschreiben, ohne zugleich auch eine Interpretation vorzunehmen, die mit subjektiven Assoziationen und Deutungen verbunden ist. Aus der Karte ist ein „Code“ geworden, der für die verschiedenen Personen mit unterschiedlichen Gefühlen und Assoziationen verbunden ist und der für die Anwesenden eine unterschiedliche Bedeutung hat.

Gefühle und Assoziationen

Auf die Frage nach den Gefühlen und Assoziationen, die sich beim Betrachten der Karte meldeten, wird sichtbar, dass viele Teilnehmende das Bedürfnis haben, persönliche Geschichten zu erzählen. Wir machen deutlich, dass hierfür an anderer Stelle Raum und Zeit sein wird.

Wünsche

Mit dem Blick auf die Karte verbinden sich nicht nur Gefühle, sondern auch Wünsche:

> „Mir gefällt die Vielfalt, das ist mir angenehm.“
> „Mich macht traurig, dass es so viele Grenzen gibt.“
> „Ich fühle mich eingeengt.“
> „Ich freue mich über soviel Gemeinsamkeiten unter uns.“
> „Ich möchte nach Hause zurück, aber das geht nicht.“
> „Ich fühle Nähe und Wärme.“
> „Ich fühle die Last unserer gemeinsamen Geschichte.“
> „Ich empfinde mich als Teil eines großen Systems.“
> „Ich bin jetzt neugierig auf die Geschichten und die Geschichte geworden, die mit den Punkten verbunden sind.“

In einer Abschlussrunde wird deutlich, welche Gedanken durch die geäußerten Gefühle und Geschichten ausgelöst worden sind.

> „Wir brauchen Frieden im Kaukasus.“
> „Erinnern an die Wurzeln ist wichtig, um unsere Geschichte zu verstehen.“
> „Unsere Welt ist sehr klein, die Folgen des Krieges wandern überall hin.“
> „Wir müssen Frieden haben, damit unsere Kinder ohne Angst leben können.“
> „Die Karte wird sich immer wieder neu verändern, aber die Menschen sollten selbst über ihre Lebenswege entscheiden können.“
> „Wir sind Teil eines Mosaiks, jedes Steinchen braucht das andere.“
> „Wir sind alle noch Kinder der Sowjetunion, aber unsere Kinder werden das nicht mehr sein.“

– –

Kommentare Vielfalt und Gemeinsamkeiten

Die Übung „Lebenswege und Orte an der Karte“ wird von uns häufig als Kennenlernübung genutzt. Sie lässt wahrnehmbar werden, dass alle Personen ihre eigenen Lebenswege und Geschichten in

die Gruppe mitbringen. Es werden Gemeinsamkeiten wie auch Vielfalt und Verschiedenheit zwischen den Teilnehmenden erkennbar. Gleichzeitig wird deutlich gemacht, dass es in dem Seminar um die Teilnehmenden als Personen mit ihrer je eigenen Geschichte und Biografie gehen wird.

Erfahrungen

Wir nutzen die hier vorgestellte Methode auch häufig in Biografie- und Geschichtswerkstätten in Deutschland. Hier macht sie vor allem die Migrationsgeschichte sichtbar, die mit den Krisen, Kriegen und Grenzverschiebungen des 20. Jahrhunderts in Europa verbunden sind und die sich in den Lebenswegen und familiären Wurzeln der Teilnehmenden wiederfinden.

Auswahl der Landkarten

Bei der Auswahl der Karte muss darauf geachtet werden, dass auch kleinere Orte leicht zu finden sind. Gegebenenfalls brauchen die Teilnehmenden Unterstützung, um sich auf der Karte zu orientieren.
Die Übung braucht Zeit, da die Teilnehmenden häufig dazu angeregt werden, schon beim Markieren ihrer Geburtsorte und familiären Wurzeln spontan ihre Familiengeschichten zu erzählen. Daher kann es auch angebracht sein, bereits zu Beginn anzukündigen, dass nach dem Markieren der Karte die Arbeit in Kleingruppen fortgesetzt wird, wo sie sich gegenseitig die Geschichten, die „hinter den Punkten liegen“, erzählen werden.

Auch hier gilt, dass das jeweils gewählte Verfahren von dem zu bearbeitenden Thema, der Zielstellung und der jeweiligen Gruppe abhängt.

Praxisbeispiel: Kommunikatives und kollektives Erinnern / der Zeitstrahl

Mit der Zeitstrahl-Übung haben wir in allen OMNIBUS-Kursen in unterschiedlichen Varianten gearbeitet. Die nachfolgende Beschreibung stellt einen idealtypischen Ablauf für eine ganztägige Veranstaltung dar. In der Reflexion geben wir die Erfahrungen aus verschiedenen Kursen wieder.

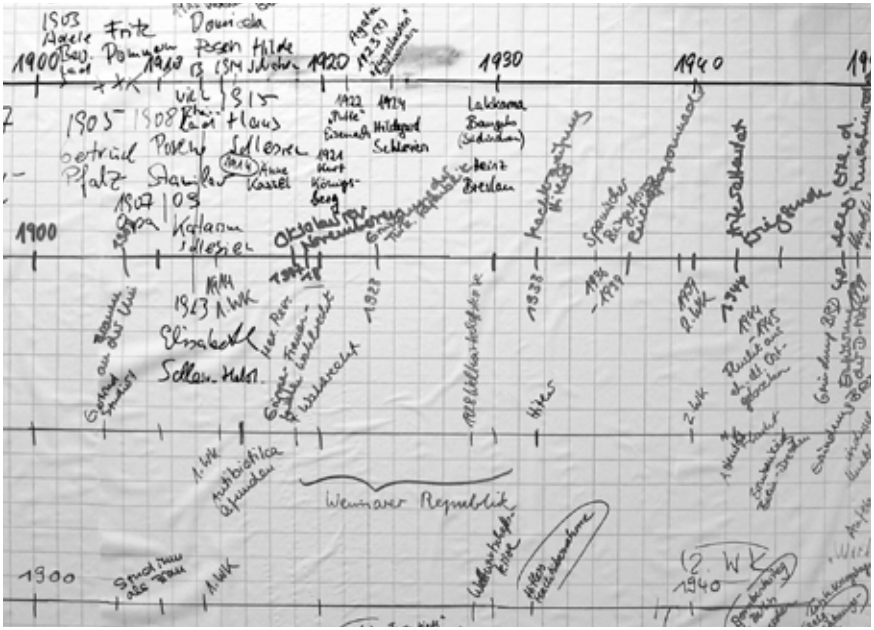
Persönliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven auf Geschichte und geschichtliches Erinnern.
Reflexion von Zusammenhängen zwischen historischen Entwicklungen, unterschiedlichen Ebenen des Erinnerns und historischem Bewusstsein.
Sensibilisierung für Unterschiede und Veränderlichkeit von Geschichtsdarstellungen. Bewusstmachen der eigenen Rolle und Verantwortung bei der Weitergabe von Geschichte an die nachkommenden Generationen.

Ziele

An der Wand wird bereits vor Beginn ein großer Papierbogen angebracht. Darauf sind vier waagerechte Linien verschiedenfarbig aufgezeichnet. Zwischen den Linien wurden Abstände gelassen. Die Linien symbolisieren jeweils einen Zeitstrahl, der bis in die gegenwärtige Jahreszahl reicht und mit einem Pfeil in die Zukunft weist. Beginnend bei 1860 sind Dekaden eingezeichnet.
Die Teilnehmenden versammeln sich im Halbkreis vor den vorbereiteten Zeitstrahlen.

Ablauf

Zeitstrahl



<u>Wissensquellen von Geschichte</u>

1. Schritt

Die Teilnehmenden werden gebeten das Geburtsjahr einer älteren Person (z.B. Großvater oder Großmutter) zu nennen, die sie noch persönlich gekannt haben. Die Geburtsdaten der Person werden

nacheinander auf dem ersten Zeitstrahl markiert. Zu jedem Geburtsdatum werden der Name der Person und ihr Geburtsort notiert.

Erzählte Geschichte

An dieser Stelle kann darauf hingewiesen werden, wie viele Menschenleben, wie viel Geschichte und lebendige Geschichten über Geschichte sich hinter diesen Daten, der großen Zeitspanne und mit dem Leben dieser Menschen verbergen – ein Reichtum an Wissen, das uns aus vielen, sehr verschiedenen Quellen zugänglich ist, solange es solche Quellen gibt.

Wissensquellen

Die Gruppe wird gebeten, auf Zuruf spontan Quellen zu nennen, aus denen wir unser historisches Wissen entnehmen: Genannt werden Bücher, Tagebücher, Denkmäler, archäologische Ausgrabungen, Kunstgegenstände, Höhlenmalerei, Archive, Museen, Schule, Universität, Medien, Erzählungen, Briefe etc.

2. Schritt

Kollektives Erinnern und Geschichtswissen

Alle Teilnehmenden erhalten eine Moderationskarte. Sie werden aufgefordert, ein historisches Ereignis mit dazu gehöriger Jahreszahl aufzuschreiben, das ihnen spontan einfällt. Das Ereignis soll innerhalb der markierten Zeitspanne liegen (beginnend beim bereits genannten frühesten Geburtsdatum eines Großelternteils). Jede Person soll selbst entscheiden, wie sie das Ereignis bezeichnet.

Die Karten werden nacheinander vorgelesen und die entsprechenden Daten und Ereignisse auf dem obersten Zeitstrahl (1) mit dem Begriff eingetragen, der jeweils genannt wird.

Was fällt auf?

Frage: **Was fällt euch beim Betrachten der eingetragenen Daten und Ereignisse auf?**

Zumeist fällt den Teilnehmenden auf, dass besonders viele tragische Ereignisse genannt wurden, die mit Katastrophen und Kriegen verbunden sind.

3. Schritt

Geschichte und Familie

Im nächsten Schritt sollen Ereignisse und Daten genannt werden, die das Leben der eigenen Familie beeinflusst haben. Dies können Ereignisse sein, die bereits genannt oder die bisher noch nicht genannt worden sind.

Die genannten Daten/Ereignisse werden auf dem zweiten Zeitstrahl eingetragen.

4. Schritt

Geschichte und kommunikatives Erinnern

Die Teilnehmenden werden gebeten, Ereignisse zu nennen, über die ihnen von Familienangehörigen erzählt wurde. Die nun genannten Ereignisse werden auf dem dritten Zeitstrahl eingetragen.

Reflexionsfrage: **Was fällt euch im Vergleich der drei Zeitstrahle auf?**

Reflexion

Vor allem fällt auf, dass manche Ereignisse auf allen Zeitstrahlen erscheinen, andere nur ein einziges Mal vorkommen. Auch die Bezeichnung ein und desselben Ereignisses ist nicht immer identisch.

Unterscheidung der Erinnerungsformen

An dieser Stelle kann eine kurze Einführung in die Unterscheidung der verschiedenen Erinnerungsformen (siehe oben) erfolgen. Auf dem ersten Zeitstrahl wurden Ereignisse aus dem kollektiven Erinnern zusammengetragen. Der zweite Zeitstrahl bildet Ereignisse ab, die von persönlicher Bedeutung für die Familie waren. Auf dem dritten Zeitstrahl sind Ereignisse aus dem kommunikativen Erinnern eingetragen.

5. Schritt

Kleingruppenarbeit: Erlebte und erzählte Geschichte

Die Teilnehmenden setzen sich in Kleingruppen (nicht mehr als fünf Personen) zusammen.

Aufgabe

Erzählt euch eine Geschichte, die ihr von einem Familienangehörigen gehört habt.

Nach dem Erzählen der Geschichten soll auf Flipcharts notiert werden:

1. Um welches Ereignis ging es in der erzählten Geschichte?
2. Wer hat euch die Geschichte erzählt (welche soziale Rolle hatte die Person)?
3. Zu welchem Anlass wurde die Geschichte erzählt? Mit welchen Gefühlen wurde erzählt?
4. Welche Gefühle hat diese Geschichte damals während des Erzählens bei euch selbst ausgelöst?

- -

Achtung Gesprächsregeln

Es wird an das Einhalten von Gesprächsregeln in den Gruppen erinnert (siehe Kapitel 4). Falls die Regeln nicht bekannt sind, werden sie genannt.

Vor Beginn der Kleingruppenphase wird darauf hingewiesen, dass die Geschichten, die in den Gruppen erzählt werden, auch in der Gruppe bleiben werden. In den Präsentationen sollen nur die genannten Aspekte zusammengetragen werden.

6. Schritt

Plenum: Feedback und Präsentationen

Da das Erzählen und Anhören der erzählten Geschichten in den Gruppen zumeist mit dem Aufkommen von starken Emotionen verbunden ist, wird nach der Kleingruppenphase in einer kurzen Feedbackrunde danach gefragt, wie sich die Teilnehmenden jetzt

fühlen, wie es ihnen in den Gruppen gegangen ist, ob sie erzählen konnten und ob ihnen zugehört wurde.

Die nachfolgenden Zitate geben beispielhaft die Reaktionen von Teilnehmenden aus verschiedenen Seminareinheiten im Kaukasus und in Deutschland wieder

> „Es wurde vieles erzählt, worüber wir in der Schule nichts gelernt haben!“ (Kaukasus)
> „Mir ist bewusst geworden, dass in unserer Familie auch vieles verschwiegen wurde.“ (Deutschland)
> „Der geschützte Raum hier war gut, ich konnte gut erzählen und hatte Zeit. Mir ist klar geworden, wie stark die Erzählungen meine Identität und Kindheit geprägt haben.“ (Kaukasus)
> „Beim Erzählen und Zuhören fielen mir weitere Geschichte ein.“ (Kaukasus)
> „Mir tut es leid, dass in unserer Familie so wenig erzählt wurde und dass ich so wenig nachgefragt habe.“ (Deutschland)
> „Die Geschichte von meinem Opa bringt mich in einen Zwiespalt. Ich mag ihn sehr gerne, aber seine Geschichte ist für mich problematisch. Es war nicht leicht, davon in der Gruppe zu erzählen.“ (Deutschland)
> „Ich habe gesehen, dass das gleiche historische Ereignis mit sehr unterschiedlichen Erlebnissen und sehr unterschiedlichen Erinnerungen verbunden sein kann.“ (Kaukasus)

Plenum

Erfahrungen aus den Kursen

Präsentation und Reflexion aus der Kleingruppenphase

Unsere Erfahrung in den Kursen zeigt, dass in den Familien häufig eher Frauen erzählen. Sowohl die Inhalte wie auch die Art und Weise, wie erzählt wird, sind sehr eng mit den damaligen sozialen Rollen der erzählenden Person verbunden. In den Familien werden tragische, traurige, aber auch komische Geschichten erzählt. Viele Geschichten der Frauen handeln von erlittenem Leiden und der Not durch Kriege, Hunger, Verlust von ihnen nahestehenden Menschen etc. Männer erzählen häufiger von Heldentaten, weniger über die Gewalt im Krieg oder über Not. Frauen erzählen häufig über das, was sie getan haben, um in schlechten Zeiten zu überleben.

In deutschen Familien wurde oftmals wenig über die Vergangenheit gesprochen, insbesondere nicht über die Zeit des Nationalsozialismus. Eher wurde über das Kriegsende und die schwierige Nachkriegszeit erzählt.

Die Emotionen, mit denen die erzählenden Personen die Geschichten erzählten, haben sich häufig auf die Zuhörenden übertragen, vor allem dann, wenn eine enge emotionale Beziehung zu dem/der Erzählenden bestand.

> „Meine Großmutter hat mit großer Trauer erzählt. Ich war noch

klein und habe die Gefühle übernommen. Das Gefühl ist bis heute geblieben.“ (Kaukasus)

> „1961 als der Flug in den Kosmos war, hat mein Vater einen Brief an den Generalsekretär geschrieben und vorgeschlagen, er könne ja auch in den Kosmos fliegen. Er wurde sogar zum Interview eingeladen, aber dann aus gesundheitlichen Gründen nicht genommen. Wir waren trotzdem sehr stolz.“ (Kaukasus)

> „Ich habe wenig nachgefragt – habe ein Tabu gespürt.“ (Deutschland)

<u>Individuelles und kommunikatives Erinnern – meine Geschichte, meine Verantwortung</u> 7. Schritt

In diesem Schritt stehen das Erinnern der Teilnehmenden an selbst erlebte historische Ereignisse und die Weitergabe an die Nachfolgegeneration im Zentrum.

Die Teilnehmenden werden nun aufgefordert, ihr eigenes Geburtsjahr und ihren Geburtsort auf dem untersten vierten Zeitstrahl zu markieren.

Anschließend sollen sie ein historisches Ereignis nennen, das für ihre persönliche Biografie eine Bedeutung hatte. Die erinnerten Ereignisse werden auf dem Zeitstrahl vermerkt. Die vier Zeitstrahle werden verglichen.

Anschließend werden die Teilnehmenden zu einer fiktiven Reise in die Zukunft eingeladen. Sie sollen sich vorstellen, sie würden mit ihrem (fiktiven) Enkelkind einen Spaziergang machen und das Kind würde sie auffordern, eine Geschichte darüber zu erzählen, wie es „früher war“.

An welchen Ort würdet ihr gehen, um eurem Enkelkind von dem genannten Ereignis zu erzählen? Was würdet ihr erzählen und wie würdet ihr eure Geschichte erzählen? Aufgabenstellung

In kleinen Erzählgruppen werden die Geschichten erzählt.

Abschlussrunden: Plenum: Abschluss

<u>Wie geht es euch jetzt?</u>

<u>Mit welchen Gedanken geht ihr heute aus dem Seminar?</u>

> „Erst wollte ich nur eine wenig tiefgehende Geschichte erzählen. Aber die Atmosphäre in der Gruppe war so, dass ich eine Geschichte erzählt habe, die ich noch nie erzählt habe. Jetzt spüre ich Erleichterung, ich bin eine jahrelange Sorge losgeworden.“ (Kaukasus)

> „Ich freue mich, ich kann meinen Kindern viel erzählen.“ (Kaukasus)

> „Ich will meinem Sohn nicht mehr aufzwingen, was richtig oder falsch ist, so wie es unsere Eltern mit unserer Generation gemacht haben.“ (Kaukasus)

> „Ich werde versuchen, mehr über meine Wurzeln herauszufinden.“ (Deutschland)
> „Mir ist klar geworden, welche Verantwortung es bedeutet, die eigene Geschichte an die nächste Generation weiterzugeben.“ (Kaukasus)
> „Ich habe verstanden, wie schwer und wie wichtig es ist, sich mit der eigenen Erinnerung auseinanderzusetzen.“ (Kaukasus)

Kommentare

Die hier als idealtypischer Verlauf beschriebene Methode zur Arbeit am Thema „Kommunikatives und kollektives Erinnern – der Zeitstrahl” ist sehr komplex. Es werden sehr viele unterschiedliche und in sehr komplexer Weise zusammenwirkende Aspekte und Ebenen angesprochen, die für die Herausbildung des individuellen und kollektiven Geschichtsbewusstseins von Bedeutung sind.

Im historischen Erinnern und in dem, was wir über die Vergangenheit wissen, vermischen sich häufig eigene Erlebnisse, die Erlebnisse, Erfahrungen, Erzählungen uns nahestehender Personen, medial und institutionell vermitteltes Wissen. Die verschiedenen Elemente und Erinnerungsformen beeinflussen unser historisches Wissen, unser Geschichtsbewusstsein, unsere Perspektive auf „das Vergangene“. Unser eigenes Geschichtsbewusstsein beeinflusst unsere Deutung und Bewertung von Gegenwart, bestimmt unser Handeln und auch unsere Entscheidung, welche Geschichte wir selbst an die nächsten Generationen weitergeben wollen. Nicht nur unser „Wissen“ sondern auch unsere Intuition, unsere Emotionen und Ansichten spielen in der Auseinandersetzung mit Geschichtspolitik häufig eine wichtige Rolle. Die Übung bietet einen vorstrukturierten Raum, in dem die einzelnen Elemente von historischem Wissen den Teilnehmenden bewusst werden können, um bewusst und verantwortlich mit unserer Vergangenheit umzugehen.

Thematisierung von Genderaspekten

Das methodische Vorgehen ermöglicht es, Genderaspekte auf zwei Ebenen zu betrachten:

> Wer handelt oder handelte in einem konkreten historischen Ereignis?
> Wer erinnert dieses Ereignis auf welche Weise?

Erlebnisräume
Erinnerungsräume

Da Frauen und Männer in allen Gesellschaften unterschiedliche soziale Rollen haben, sind ihre Erlebnis- und Erinnerungsräume nicht identisch. Frauen und Männer erleben bewaffnete Konflikte und Kriege aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie sind unterschiedlich beteiligt und unterschiedlich betroffen.

Emotionen

Erinnerung und Emotionen

In allen Erinnerungs- und Geschichtsworkshops fällt auf: Das

Thema Erinnerung und Geschichte ist mit sehr starken Emotionen verbunden. Nicht nur in den Seminaren in Kriegs- und Krisenregionen ist das Thema Erinnern mit dem Aufkommen von traumatischen Erlebnissen verbunden ist. Wir haben auch gesehen, dass in den scheinbar „friedlichen“ Gesellschaften, wie der Bundesrepublik Deutschland, traumatische Erlebnisse direkt bzw. indirekt von Generation zu Generation weiterwirken.
Im Umgang mit Emotionen ist es wichtig, die Teilnehmenden nicht mit sehr schweren und traurigen Gefühlen zurückzulassen. Es können Erlebnisse und Erfahrungen aufkommen, die mit traumatischen Verletzungen verbunden sind (Vergleiche Kapitel 3, Abschnitt zur Unterscheidung zwischen Pädagogik und Therapie). Es ist wichtig, dass diesen Gefühlen Raum eingeräumt wird und sie nicht „heruntergespielt“ und ignoriert werden. Nur indem wir uns die Gefühle und (zum Teil unbewussten) Assoziationen vor Augen führen, können wir einen Umgang damit finden.
Es empfiehlt sich diese Übung mit einem Blick in die Zukunft zu beenden, der auch mit Optimismus, Wünschen und Hoffnung verbunden ist. Dieser Blick in die Zukunft verdeutlicht gleichzeitig die eigene Verantwortung.

Praxisbeispiel: Kommunikatives Erinnern und Konflikt

Vorbemerkung

Der Eisberg

Konflikte haben immer zwei Ebenen: die sichtbare und die unsichtbare. Wir benutzen hier gerne das Bild des Eisbergs. Oberhalb der Wasseroberfläche liegt das Sichtbare, d.h. der Sachinhalt und das wahrnehmbare Verhalten der Konfliktparteien.
Unterhalb der Wasseroberfläche liegt der weitaus größere Teil des Eisbergs, der unsichtbar ist. Hier finden sich unsichtbare Aspekte wie unser Selbstverständnis, Werte, moralische Vorstellungen, Bedürfnisse und Ängste. Diese haben großen Einfluss auf unsere Einstellungen und Haltungen und beeinflussen damit auch unser (sichtbares) Verhalten in Konfliktsituationen.
Die Vergangenheit und insbesondere der Umgang mit der Vergangenheit spielt in Konflikten eine zentrale Rolle. Dies betrifft

nicht nur das, WAS erinnert wird – die zurückliegenden Ereignisse. Auch die Art und Weise, WIE erinnert wird, die Bedeutungen, die zurückliegenden Ereignissen zugesprochen werden und die Beziehung zwischen denjenigen, die sich an zurückliegende Ereignisse erinnern, sind mit in den Blick zu nehmen.

Erinnern und Konflikt

Vor, während und unmittelbar nach bewaffneten Konflikten wird durch Geschichte, Geschichtspolitik und Erinnerungskultur das Handeln der beteiligten Akteursgruppen und AkteurInnen legitimiert oder auch delegitimiert.
Die dauerhafte Brisanz der Thematik zeigt sich ebenso in „Friedenszeiten“, wie z.B. in Deutschland in den öffentlichen und privaten Geschichtsdiskursen über die Zeit des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkriegs sowie in der Bewertung der DDR-Vergangenheit.

In den OMNIBUS-Kursen im Kaukasus und in Deutschland nahm die Auseinandersetzung mit den Konfliktpotentialen, die in der Geschichte und in der Art und Weise des Umgangs mit Geschichte zu finden sind, breiten Raum ein.
Dabei zeigte sich immer wieder, dass die Beschäftigung mit Erinnerung und Geschichte, auf allen Ebenen eine starke emotionale Relevanz hat.

- -

Das nachfolgend geschilderte Beispiel beruht auf dem Verlauf und den Ergebnissen der Arbeit mit Teilnehmenden aus den deutschen OMNIBUS-Kursen.

Ziele

Kritische Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen persönlichen Aspekten und interpersonellen Beziehungen im Umgang mit kommunikativ vermittelter Erinnerung

Ablauf

Nach dem Zufallsprinzip werden Kleingruppen gebildet. Die Teilnehmenden erhalten die folgende Aufgabe:

Aufgabenstellung

> Erinnert euch an eine Situation A, die ihr gemeinsam mit anderen Beteiligten erlebt habt und die im Nachhinein unterschiedlich von den Beteiligten erinnert wurde. (A – Erlebte Situation)
> Erinnert euch an eine Situation B, in der die in Situation A Beteiligten sich an das damals Erlebte erinnerten. (B – Begegnungssituation)
> Erzählt euch gegenseitig diese beiden Situationen A und B.

Kleingruppen

Kleingruppenphase

In den Kleingruppen erzählen zunächst alle Teilnehmenden die von ihnen persönlich erlebten Situationen A und B. Anschließend wird in der Kleingruppe ein Fallbeispiel ausgewählt, mit dem

nachfolgend weitergearbeitet werden soll. Die Erzählung dieses Fallbeispiels wird auf einem Papierbogen kurz zusammengefasst. Aus der Darstellung soll hervorgehen:

Fragen für die Kleingruppen

> Was passierte in Situation A (gemeinsam erlebtes Ereignis und später erinnertes Ereignis) und Situation B (Begegnungssituation als Ereignis, in der an Situation A erinnert wurde)?
> Welche Personen waren beteiligt?
> Wie verhielten sich die Personen und in welcher Beziehung standen sie zueinander in Situation A und B?

Plenum

Feedback

Feedback: Wie verlief die Arbeit in den kleinen Gruppen? Was ist euch aufgefallen?

> „Erst war es für mich schwierig, solche Situationen zu erinnern, aber als die anderen erzählt haben, sind mir viele Geschichten eingefallen."
> „Erst dadurch, dass wir uns Jahre später erzählt haben, was wir damals zusammen erlebt haben, habe ich gemerkt, dass wir völlig verschiedene Erinnerungen hatten. Ich habe die Situation damals in ganz anderer Erinnerung gehabt."
> „Meine Geschichte hat ganz neue Aspekte bekommen, das war sehr interessant."
> „Ich habe erst beim Erzählen gemerkt, wie sehr mich meine Geschichte immer noch beschäftigt."
> „Ich habe bemerkt, dass die Beziehung der Beteiligten zueinander und ihre Interessen für beide Situationen eine wichtige Rolle gespielt haben. Wie die Personen sich an die damalige Situation erinnert haben, hing sehr damit zusammen, was sie mit dem Erinnern erreichen wollten."
> „Mir wurde deutlich, welches Konfliktpotential durch das unterschiedliche Erinnern der Personen entsteht."

Nach der Feedbackrunde stellen die Gruppen die skizzierte Situation des ausgewählten Beispiels vor. Es können Rückfragen zum Verständnis gestellt werden.

Reflexion

Frage: Womit hängt die Unterschiedlichkeit der Erinnerung der Beteiligten zusammen?

Folgende Aspekte werden genannt (hier exemplarisch):
die Beziehungen zwischen den Beteiligten in beiden Situationen;
die Situation, in der das damalige Ereignis erinnert und erzählt wurde;
die unterschiedlichen Emotionen, die bei den beteiligten Personen mit der damals erlebten Situation verbunden waren;
die Dominanz von bestimmten Erinnerungen und das Verschweigen anderer Erinnerungen.

Wir weisen erneut auf die Unterscheidung zwischen Ereignissen, Erlebnissen, Erfahrungen, Erinnerungen und Erzählungen (siehe Einleitung zu diesem Kapitel) hin.
Im Folgenden konzentrieren wir uns auf das Verschweigen von Erinnerungen. Was führt dazu, dass eine Seite nicht zu Wort kommt bzw. nicht gehört wird?

Frage: Welche Barrieren verhindern, dass alle Beteiligten ihre Erinnerungen an erlebte Ereignisse erzählen?
Die Teilnehmenden arbeiten folgende Barrieren heraus:

> Schmerz, Verletztheit, Unsicherheit, Schuldgefühle, Schamgefühle
> Angst vor Ablehnung, Verletzung, Identitätsverlust
> Bedürfnis nach Anerkennung, Zugehörigkeit, Sicherheit
> Beziehungsstörungen durch ungleiche Machtbeziehung und Deutungsmuster für die Interpretation von wahrgenommenem Verhalten, Misstrauen und Stereotypefehlende Legitimation der eigenen Wahrnehmung, Perspektive, Erinnerung

Frage: Welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit alle Beteiligten, ihre Erinnerungen zum Ausdruck bringen können?
Es werden vor allem Rahmenbedingungen genannt, die die Akzeptanz von unterschiedlichen Perspektiven und Emotionen sowie Sicherheit aller Beteiligten und eine herrschaftsfreie Begegnung auf „Augenhöhe“ ermöglichen.

Kommentare

Mit der Übung sollten im Wesentlichen zwei Ziele erreicht werden:

> Zum einen soll bewusst gemacht werden, dass ein und dieselbe erlebte Situation zu völlig unterschiedlichen Erinnerungen führen kann.
> Zum anderen soll deutlich werden, dass sich in diesen unterschiedlichen Erinnerungen ein großes Konfliktpotential verbergen kann.

Dadurch, dass die erlebten und erinnerten Situationen aus der tatsächlichen Erfahrung der Teilnehmenden stammen, wird ein persönlicher Bezug hergestellt und es ist möglich, die Situation genau zu erkunden. Wir können beispielsweise fragen: Wie hast du dich gefühlt, als du die ursprüngliche Situation erlebt hast? Warum hast du dich geärgert, dass deine Mutter/Freundin, dass die andere Person ganz andere Erinnerungen damit verbunden hat? Was war für dich in dieser Situation besonders wichtig?
Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, die Situation von innen zu erforschen und zu verstehen. Anhand solcher Beispiele können dann in einem nächsten Schritt auch gesellschaftliche Konflikte, die mit Erinnerung verbunden sind, leichter verstanden werden.

Erfahrung in unseren Seminaren

Unsere Seminare haben immer wieder gezeigt, dass die Beschäftigung mit Erinnerung und Geschichte viele Emotionen zum Vorschein bringt und ein Schlüsselthema in der Konfliktbearbeitung zu sein scheint.

In vielen gewaltförmigen Konflikten gibt es eine starke geschichtspolitische Komponente. Im direkten Kontakt mit den AkteurInnen beider Konfliktseiten werden solche geschichtspolitischen Ansichten meist als feststehendes Wissen geäußert. Das bedeutet, dass die Geschichtsbilder, die hier aktiv wirken, im Bewusstsein der Akteure und Akteurinnen nicht den Status von Ansichten, sondern von historischen Fakten und Wahrheiten haben. Die Übung bietet die Möglichkeit anhand einer alltäglichen Situation zu verstehen, dass eine gemeinsam erlebte Situation durchaus Raum für ganz verschiedenes Erinnern bietet. Sie zeigt, dass das, was als Wahrheit erlebt und empfunden wird, auch noch eine andere Seite haben kann.

Durch die Betrachtung einer Alltagssituation wird diesem Aspekt zunächst die Brisanz genommen. Im Seminar gibt es Raum, die Gründe und die Ursachen von Erinnerung anhand eines konkreten Beispiels genau zu erforschen und zu verstehen.

In dem man seinen Blick nicht direkt auf die „große politische Bühne“ richtet, sondern zunächst auf eine kleine Szene guckt, in der dieselben Mechanismen wirken, können Widerstände überwunden und Türen geöffnet werden. Diese helfen dann später, auch andere Konflikte anders zu betrachten und mehr Verständnis für die Position der anderen zu entwickeln.

Kapitel 10 *Praxisbeispiele VI*

Lernen mit Methoden des Theaters der Unterdrückten: Forumtheater

unter Mitwirkung von Till Baumann

Vorbemerkungen

In den vorhergehenden fünf Kapiteln haben wir anhand von Praxisbeispielen unseren pädagogischen Ansatz dargestellt. Dabei wurde bewusst kein vollständiger Seminarablauf zu einem bestimmten Themenfeld mit der Abfolge all seiner methodischen Bausteine nachgezeichnet. Aus unserem pädagogischen Verständnis heraus arbeiten wir nicht mit standardisierten Seminarabläufen im Sinne eines vorab genau festgelegten Programms. Sowohl die Gestaltung einzelner methodischer Elemente als auch ihre Reihenfolge muss sich an der jeweiligen Gruppe und dem gewählten Thema orientieren. Häufig müssen während eines Seminars ad hoc Veränderungen im vorgesehenen Ablauf vorgenommen werden, weil die Situation in der Gruppe oder das aufgekommene generative Thema es verlangt. Instrumente, wie der Gestaltzyklus sowie verschiedene Prinzipien unserer Arbeit, wie sie im Kapitel 3 vorgestellt werden, dienen als Anregung für die Vorbereitung und Gestaltung von thematischen Einheiten oder Seminarabläufen.

„Die kleinsten Zellen der Gesellschaft (das Paar, die Familie, die Nachbarschaft, die Fabrik usw.) und ebenso die kleinsten Ereignisse in unserem sozialen Leben (ein Unfall an der Straßenecke, eine Kontrolle in der U-Bahn usw.) beinhalten alle moralischen und politischen Werte der Gesellschaft, all ihre Strukturen von Herrschaft, Macht und Unterdrückung. Die großen sozialen Themen schlagen sich in den kleinsten persönlichen Ereignissen nieder.“ *Augusto Boal*

Auch das Forumtheater ist kein fertiges Programm mit einheitlichen Formen und Abläufen, sondern vielmehr ein Konzept für die künstlerisch-pädagogische Arbeit anknüpfend an Prinzipien der Befreienden Pädagogik (vgl. auch Kapitel 3).
In diesem Kapitel werden wir dennoch beispielhaft einen vollständigen Seminarablauf nachzeichnen und reflektieren. Generell gibt es auch beim Forumtheater nicht DEN Ablauf sondern eine Vielzahl von Variations- und Kombinationsmöglichkeiten.

Die Anwendung des Forumtheaters ist ohne eine gründliche Vorbereitung, eine ausführliche Einführung in Körper- und Theaterarbeit und ohne ausreichend Zeit nicht sinnvoll. Wir raten stark davon ab, das Forumtheater mit nur ein oder zwei vorangehenden Aufwärmübungen durchzuführen. Viele Übungen, die in Forumtheaterworkshops (wie denen im OMNIBUS) benutzt werden, sind nicht unmittelbar von Augusto Boal, sondern wurden anderen Zusammenhängen entnommen oder neu ausgedacht.

Seminarbeispiel

Im Folgenden werden wir ein zweitägiges Seminar vorstellen, in dem mit 20 kaukasischen OMNIBUS-Teilnehmenden zum Thema „Gender und Verhalten im Konflikt“ mit dem Ansatz des Forumtheaters gearbeitet wurde. Der beschriebene Seminarablauf bildet eine Kombination aus einem Forumtheaterworkshop und im OMNIBUS verwendeten Reflexionsmethoden. Für die Leitung des Forumtheaterworkshops war unser Kollege Till Baumann verantwortlich.

Einführung – Grundlegendes zum Forumtheater: Das Forumtheater ist ein Theater „für alle“. Alle sind zugleich ZuschauerInnen und SchauspielerInnen. Jede und jeder entscheidet selbst, ob und wie intensiv sie/er sich beteiligen will. Besondere schauspielerische Fähigkeiten sind nicht erforderlich, das Forumtheater ist kein Wettbewerb um die besten schauspielerischen Talente.

Aufwärmen und Ankommen

Aufwärmphase

Ziel

Ankommen bei sich selbst und bei den anderen. Vertrauensaufbau in der Gruppe, Körperbewegung ermöglichen, Bekanntmachen mit Ausdrucksmöglichkeiten theatraler Sprache.

Hinweis

Die Aufwärmphase ist ein wichtiger Bestandteil eines Forumtheaterworkshops. Exemplarisch sind hier diejenigen Aufwärmübungen dargestellt, die wir in diesem Seminar verwendet haben. Darüber hinaus gibt es noch eine ganze Reihe anderer Aufwärmübungen. Sie sollten mit Blick auf die jeweilige Gruppe ausgewählt und ausgewogen kombiniert werden.

Blickkontakt mit Platzwechseln (alle auf einmal, nacheinander)

Ziel

Schärfung der Wahrnehmung, Konzentration auf die Gruppe.

Ablauf

Die Teilnehmenden sitzen im Kreis und schauen einander an. Sie beginnen den Blick eines Gegenübers zu suchen. Sobald Blickkontakt hergestellt ist, tauschen sie die Plätze. Dabei wird gleichzeitig und nonverbal entschieden, wann der Platz getauscht wird. Sobald die Paare ihre neuen Plätze eingenommen haben, wird erneut Blickkontakt mit einer anderen Person gesucht.
Dann darf nur noch ein Paar auf einmal den Platz wechseln. Erst nachdem sich das Paar gesetzt hat, wechseln die nächsten zwei Personen ihre Plätze. Zwischen den Wechseln sollen keine Pausen entstehen, die Bewegung im Raum soll „fließen“.

Klatschkreis

Klatschkreis

Ziel

Gruppengefühl schaffen, Konzentration auf die Gruppe schärfen.

Ablauf

Die Teilnehmenden stehen im Kreis. In Richtung des Uhrzeigersinns wird ein Klatschsignal weitergegeben. Der „Klatscher“ durchläuft mehrere Runden, dabei erhöht sich das Tempo. Weitere Klatschsignale kommen in kurzen zeitlichen Abständen hinzu. Dann wird ein weiteres Klatschsignal gegen den Uhrzeigersinn weitergegeben. Auch hier können weitere „Klatscher“ hinzukommen.

Kreis mit Vokalen

Vokalkreis

Konzentration stärken, Ausprobieren und Trainieren der eigenen Stimme.

Ziel

Die Teilnehmenden stehen im Kreis. Diesmal wird an Stelle des Klatschsignals ein Vokal, z.B. „A“, weitergegeben. Dazu blickt Person A ihre Nachbarin an und spricht ein deutliches „A“. Das „A“ wird von der Nachbarin im Kreis weitergegeben. Andere Vokale – E, I, O, U – werden hinzugenommen.

Ablauf

Raumlauf und Raumlauf mit verschiedenen Tempi

Raumlauf

Wahrnehmung des Raums und des eigenen Körpers

Ziel

Die Teilnehmenden bewegen sich durch den Raum mit der Aufgabe, die anderen Teilnehmenden und den Raum bewusst wahrzunehmen. Ertönt ein Gongsignal, bleiben alle Teilnehmenden gleichzeitig stehen und „frieren ein“, bis sie nach einem weiteren Gong ihren Lauf fortsetzen.
Anschließend werden die Teilnehmenden gebeten, sich in ihrem normalen Alltagstempo zu bewegen. Dieses Tempo wird mit Tempo drei auf einer Skala von eins bis fünf eingeordnet. Dabei entspricht die eins einem Tempo in Zeitlupe und die fünf schnellem Rennen. Wenn nun der Gong erklingt und alle einfrieren, wird eine Zahl zwischen 1 und 5 genannt und die Teilnehmenden passen ihre Geschwindigkeit dem vorgegebenen Tempo an.

Ablauf

Postkartentausch mit Musik

Postkartentausch

Partner- oder Kleingruppenfindung.

Ziel

Die Teilnehmenden ziehen aus einer Box je einen Schnipsel von Postkarten, die zuvor in zwei Teile geschnittenen worden sind. Sie bewegen sich zu Musik durch den Raum. Begegnen sie einer anderen Person, so tauschen sie die Postkartenschnipsel aus, ohne dabei stehen zu bleiben.
Wenn die Musik ausgeht, sind alle aufgefordert, die Postkartenschnipsel zu einem vollständigen Bild zusammen zu fügen. So finden sich die Paare für die nächste Übung.

Ablauf

Klangwald

Klangwald

Vertrauensbildung. Schärfung der Sinne durch Verzicht auf den Seh-Sinn.

Ziel

Die in Übung 5 entstandenen Paare einigen sich auf einen Laut, den sie über längere Zeit wiederholen können. Je eine Person schließt die Augen und lässt sich mittels des vereinbarten Lauts durch den Raum führen. Hört das Geräusch auf, so ist das ein Signal stehen zu bleiben. Nach einiger Zeit werden die Rollen der Geführten und der Führenden gewechselt.

Ablauf

Complete the image

Complete the Image (mit kurzer Reflexion)

Ziel

Einführung in die Methode des Bildertheaters.

Ablauf

Zwei Freiwillige werden gebeten, aufeinander zuzugehen und sich die Hand zu geben. Im Moment des Handschlags frieren die beiden ein. Die Zuschauer werden aufgefordert, das Bild zu interpretieren. Nachdem einige Assoziationen genannt wurden, verlässt eine/r der beiden Freiwilligen das Bild. Wieder geben die Teilnehmenden ihre Assoziationen und mögliche Interpretationen zu dem nun übrig gebliebenen Teil des Bildes wieder. Eine neue Person kann jetzt das Bild ergänzen. Sie stellt sich so dazu, wie es ihr sinnvoll erscheint und kreiert damit ein neues Bild.
Nach mehreren Wechseln arbeiten die Teilnehmenden in Paaren weiter. Sie reichen sich die Hand, Person A verlässt das Bild, schaut sich die Position von Person B genau an und positioniert sich neu dazu (stehend, liegend, sitzend). Person B wird dabei nicht verändert. Dann verlässt Person B das Bild und ergänzt es zu einem neuen. Anschließend wird die Übung in Dreier-Gruppen fortgesetzt. Person A und B beginnen wieder mit einem Handschlag. Person C stellt sich dazu. Dann verlässt im Wechsel je eine Person das Bild und positioniert sich neu dazu.
Während der Übung wird nicht gesprochen. Jedes Bild wird eine Weile im Freeze gehalten, so dass die Teilnehmenden es auf sich wirken lassen können.

Im Anschluss erfolgen ein Feedback und eine kurze Reflexion. Die Teilnehmenden erzählen, was sie gesehen und erlebt haben, welche Themen und Situationen in den Bildern vorkamen.

Museum

Gendermuseum

Ziel

Einstieg in das Thema "Gender" durch thematische Assoziationen. Ausprobieren der Methode des Statuentheaters.

Ablauf

Einführung in das Statuenbauen: Die Teilnehmenden bilden Paare. Der Leitende demonstriert mithilfe einer/s Freiwilligen, wie non-verbal Statuen geformt werden können: zunächst wird die Statue mittels einer Hand auf dem Rücken an eine beliebige Stelle im Raum geleitet. Dann können die BildhauerInnen vorsichtig die verschiedenen Körperteile formen. Es kann dabei sinnvoll sein, Posen vorzumachen, so dass die Statue diese kopieren kann. Die BildhauerInnen sollen möglichst genau auf Details, wie z.B. die Haltung der Finger, achten. Auch der Gesichtsausdruck sollte bedacht werden. Der/die BildhauerIn stellt sich dafür vor seine/ihre Statue, deutet mit den Fingern den Rahmen eines Spiegels an und gibt eine Mimik vor. Der jeweilige Gesichtsausdruck kann auf die gleiche Art und Weise korrigiert werden. Zuletzt soll durch Fingerschnipsen die Blickrichtung der Statue bestimmt werden.

Nach dieser kurzen Einführung werden die Teilnehmenden aufgefordert, in den zuvor gebildeten Paaren die Rolle der „Bildhauenden“ und des „Materials“ festzulegen. Dann sollen die Bildhauenden aus ihren PartnerInnen eine Statue zum Thema „Gender“ bauen und diese anschließend mit einem Titel versehen, den sie auf eine Karte schreiben. Die beschriftete Karte wird vor die Statue gelegt. Die BildhauerInnen können zusätzliche Requisiten verwenden.

Anschließend verlassen die „KünstlerInnen“ den Raum. Die Statuen entspannen kurz und nehmen ihre Position wieder ein. Unter Musik wird das Gendermuseum eröffnet und die KünstlerInnen betrachten nun als BesucherInnen die gesamte Ausstellung. Sobald die Musik endet, wird das Museum geschlossen: Die BesucherInnen verlassen den Raum und die Statuen werden aufgelöst. Die Kärtchen mit den Titeln der Kunstwerke werden an einer Pinnwand befestigt.
Nun werden die Rollen gewechselt. Die Statuen werden zu Bildhauenden und umgekehrt. Die Prozedur wird wiederholt. Auch die Titel der zweiten Ausstellung werden an der Pinnwand befestigt.

Reflexion

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, zu äußern, was ihnen bei der Betrachtung der Statuen und beim Lesen der Ausstellungstitel auffällt.

- -

Bei dieser Übung ist es wichtig, einen ästhetischen Raum für die Betrachtung der Statuen zu schaffen. Indem die BildhauerInnen den Raum verlassen und mit Musik wieder betreten, entsteht eine besondere Atmosphäre und damit auch eine besondere Aufmerksamkeit. Die Musik sollte sorgfältig ausgewählt werden (möglichst ohne Text/Gesang!).
„Museum“ ist eine Methode, mit der man zu vielen verschiedenen Thematiken arbeiten kann.
Mit den dargestellten Begriffen kann anschließend weiter gearbeitet werden.

Forumtheater

Modellszenen

Ziel

Einführung und Erproben des Grundprinzips von Forumtheater.

Ablauf

Zwei Freiwillige spielen zuvor vorbereitete Modellszenen vor. Es sind bewusst keine ausgearbeiteten Szenen, sondern lediglich Skizzen, in denen Geschlecht oder Alter der Figuren unklar sind.

Das Publikum hat nach jeder Szene, die Möglichkeit den/die jeweiligen Protagonisten/in auszutauschen und alternative Verhaltensmöglichkeiten zu probieren, um ihren/seinen Wunsch realisieren zu können.

Die Teilnehmenden probieren auf diese Weise mehrere Versionen, um die Modellszene zu verändern. Nach jeder Intervention wird das Publikum gefragt, was sich verändert hat und ob die Handlungsversion der/s ProtagonistIn erfolgreich war, d.h. zur Verwirklichung ihres/seines Wunsches etwas beitragen konnte.
Die beiden Szenen stellen je einen Konflikt dar. Es gibt jeweils eineN ProtagonistIn mit einem inneren Wunsch („Desire“) und eineN AntagonistIn, der die Verwirklichung des „Desires“ verhindert. Im Forum geht es darum, Veränderungsmöglichkeiten aus der Sicht der/s ProtagonistIn zu finden und spielend zu erproben.

Szene 1

Treffen auf der Straße

Person P (ProtagonistIn) trifft Person A (AntagonistIn) zufällig auf der Straße. Während P versucht freundlich zu grüßen, wendet sich A brüsk ab.
Konflikt: Der Wunsch nach Kontakt und Aufmerksamkeit seitens Person P wird von A ignoriert. Die/der ProtagonistIn kann durch das Verhalten der/des AntagonistIn der Ausgangsszene seinen Wunsch nicht verwirklichen.

Szene 2

in der Metro

(die Personen sind nicht identisch mit denen aus der 1. Szene):
Person P sitzt auf einer Bank in der Metro und liest interessiert in der Zeitung. Person A kommt hinzu, setzt sich sehr dicht neben Person P. Zunächst rückt P ein Stück zurück, doch A rückt hinterher, beugt sich zu ihr/ihm, beginnt mit in der Zeitung zu lesen, die Seiten umzublättern. Schließlich nimmt sich A einen Teil der Zeitung und P lässt dies verblüfft und entsetzt geschehen.
Konflikt: Person P hat den Wunsch die Fahrt in der Metro zu nutzen, um in Ruhe die Zeitung zu lesen. Durch das aufdringliche, distanzlose Verhalten von Person A wird Person P daran gehindert, diesen Wunsch zu verwirklichen.

Werkstattphase

Entwicklung von Szenen

Ziel

Entwicklung von Bildern und Szenen auf der Grundlage von persönlich erlebten Konfliktsituationen.

Bildertheater – Vorbereitung der Forumszenen

Ablauf

Per Zufallsprinzip werden drei Kleingruppen gebildet. Die Gruppen erhalten die Aufgabe nach einer Situation für eine Forumszene zu suchen. Die Szenen sollten alltäglich sein und konkrete Situationen darstellen.

Aufgabe

Erinnert euch an eine konkrete (Alltags-)Situation, in der ihr von einer anderen Person daran gehindert wurdet, so zu handeln, wie ihr wolltet, aufgrund dessen, dass ihr Frau/Mann seid.

In der Kleingruppe erhält jedeR Teilnehmende die Möglichkeit seine/ihre erinnerte Situation kurz zu präsentieren: Mit Hilfe der anderen entwirft er/sie ein Standbild, das die Situation darstellt und erläutert kurz, worum es geht. Anschließend einigt sich die Gruppe auf eine Situation, mit der alle weiterarbeiten wollen. Gemeinsam entwirft die Gruppe ein entsprechendes Standbild.

Variationen

Wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht, können auch alle Standbilder im Plenum vorgestellt werden und gemeinsam eine Auswahl getroffen werden.

Tipps für die Fragestellung

Es ist sehr wichtig, dass die Leitung klare Fragen hat für die Szenenfindung („Erinnere dich an eine Situation...“). Ein Tipp für die Formulierung der Ausgangsfrage für die Erarbeitung der Szenen: Allgemeine Begriffe, die abstrakt sind und viel Vorwissen brauchen – wie zum Beispiel Gender – sollte man in der Aufgabenstellung unbedingt vermeiden.

Präsentation der Standbilder

Standbilder Ablauf

Die ausgewählten Standbilder werden nacheinander in der Gesamtgruppe präsentiert. Die Kleingruppen kommen nacheinander zu Musik auf die Bühne, stellen das Bild, frieren ein, dann geht die Musik aus. Das Publikum schaut zunächst alle drei (je nach Anzahl der Gruppen) Bilder nacheinander an, ohne zu kommentieren. Danach erfolgt die gesonderte Betrachtung jedes Bildes.

Im beschriebenen Seminar wurden insgesamt drei Szenen entwickelt. Wir stellen hier den weiteren Prozess exemplarisch anhand einer Situation bzw. eines Standbildes dar, das weiter unten auch als Forumtheaterszene beschrieben wird.

Standbild: Familie

Interpretationen des Standbilds

Die ZuschauerInnen wurden gefragt, wie sie das Standbild verstehen.

Antworten

> „Die Schwiegertochter trinkt Tee."
> „Der Sohn hält das Kind."
> „Die Schwiegermutter muss Beruhigungsmittel trinken."
> „Es gibt einen Konflikt weil der Mann das Kind hält und die Frau Tee trinkt."
> „Es gibt einen Skandal in einer Familie."
> ...

Standbild: Familie

Mikrofon

Die ZuschauerInnen haben nun die Möglichkeit mehr über das Bild zu erfahren. Sie erhalten ein symbolisches Mikrofon und werden aufgefordert, auf einzelne Figuren in dem Standbild zuzugehen und diesen Fragen zu stellen. Die Befragten beantworten diese soweit wie möglich aus der Logik ihres Charakters heraus. Wenn die ZuschauerInnen meinen, genügend Informationen bekommen zu haben, um die Szene zu verstehen, stellt die nächste Gruppe ihr Standbild vor. Nacheinander werden alle Szenen so betrachtet und aus verschiedenen Blickwinkeln erforscht. Diese Standbilder dienen als Grundlage für die Erarbeitung von bewegten Forumszenen.

Zweiten Seminartag – Entwicklung der Forumszenen

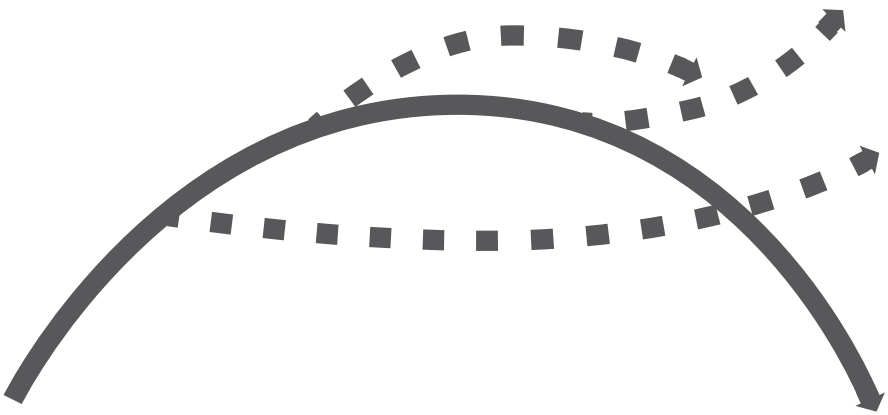
Forumszenen entwickeln

Die Teilnehmenden sollen im Folgenden ihre Forumszene erarbeiten. Dabei soll sich der Konflikt langsam zuspitzen und so entwickeln, dass die Szene mit einem Scheitern der/s ProtagonistIn endet. Der Punkt der Krise bildet damit den Höhepunkt und zugleich das Ende einer Forumtheaterszene. Im Theater der Unterdrückten spricht man hier von der sogenannten „chinesischen Krise“. Das Wort „Krise“ hat im Chinesischen zwei verschiedene Schriftzeichen: Eins hat die Bedeutung „Katastrophe/Desaster“, das andere meint „Möglichkeit/Opportunity“. Im Moment der Krise ist damit sowohl das Scheitern wie auch das Potential zur Veränderung angelegt.

Einführung

Chinesische Krise

Chinesische Krise



Inszenierungsphase

Inszenieren und Proben

Ziele

Weiterentwicklung vom Standbild zu einer Forumszene. Vertiefung der Auseinandersetzung mit den einzelnen Rollen und dem Inhalt der Szene.

Grundregeln bei der Entwicklung von Forumszenen:

> In der Szene muss ein interpersoneller Konflikt im Mittelpunkt stehen, d.h. der Konflikt sollte nicht zwischen mir und einer „anonymen Struktur“ stattfinden.

> Aus der Perspektive der/des ProtagonistIn müssen Handlungsspielräume und Änderungsmöglichkeiten existieren. Die Situation

darf nicht bereits bis hin zu einer aussichtslosen Katastrophe (desaster) eskaliert sein.

> Die oder der ProtagonistIn muss einen aktiven Veränderungswillen – ein „desire“ haben, d.h. sie/er versucht, etwas an der eigenen Situation zu verändern und scheitert dabei.

> Der dargestellte Konflikt soll ein von außen sichtbarer Konflikt sein. Innere Konflikte eignen sich nicht für das Forumtheater.

> Da die Forumszenen aus realen Situationen entwickelt werden, müssen unbedingt andere Namen verwendet werden. Damit kann zwischen den realen Personen und Figuren, die von SchauspielerInnen verkörpert werden, unterschieden werden.

Ablauf

Die Teilnehmenden gehen zurück in die Kleingruppen des Vortages. Sie erhalten den Auftrag aus ihrem Standbild eine Forumszene zu entwickeln. Besonders Gruppen mit wenig Theatererfahrung brauchen bei diesem Schritt evtl. Unterstützung. Wichtig ist, dass die Spielenden genug Informationen über ihre jeweiligen Rollen haben, um sich in diese hineinversetzen zu können.

Aufführung und Proben der Szenen

Ziele

Verbesserung der schauspielerischen Umsetzung der entwickelten Szenen, Vertiefung des inhaltlichen Verständnisses der Szene und Auseinandersetzung mit den Motiven und Gedanken der dargestellten Figuren.

Ablauf

Die Szenen werden nacheinander aufgeführt. Jede Szene wird einmal so gespielt, wie die Kleingruppe sie geprobt hatte und ein weiteres mal mit Hilfe einer bestimmten Probentechnik. In jeder der drei aufgeführten Szenen kommt nur eine Probetechnik zur Abwendung.

Probentechniken

Aufführung für Gehörlose – Die Szene wird im ersten Durchgang stumm aber mit sich bewegenden Mündern gespielt. Im Anschluss versuchen die ZuschauerInnen die Szene nachzuerzählen. Die SchauspielerInnen müssen sich auf diese Weise bemühen, ihren Figuren mehr körperlichen Ausdruck zu verleihen. Anschließend wird dieselbe Szene noch einmal mit Worten gespielt. Diese Probentechnik eignet sich insbesondere für Szenen, die zunächst einen starken Fokus auf Sprache haben und ermöglicht den Spielenden, den Einsatz ihrer Körpersprache und damit die Gesamtwirkung der Szene zu verbessern.

Stop and Think! – Die Gruppe spielt ihre Szene, wie sie sie vorbereitet hat. Beim zweiten Durchgang werden auf ein Klatschzeichen der Leitung hin die Figuren eingefroren. Nach ein paar Sekunden beginnen sie alle gleichzeitig ihre inneren Gedanken

als Figuren in diesem Moment der Szene laut auszusprechen. Die Szene wird fortgesetzt, sobald der/die Leitende „weiter“ gerufen hat. Es folgen mehrere Unterbrechungen dieser Art. Mithilfe dieser Probentechnik gelingt es den SchauspielerInnen, sich stärker in die eigene Figur hinein zu versetzen. Sie müssen sich Gedanken darüber machen, was in ihrer Figur vorgeht. Damit können verborgene Themen, wie zum Beispiel Handlungsmotive und Emotionen, bewusst gemacht werden. Diese werden damit nicht nur den SchauspielerInnen selbst bewusst, sondern sind auch nach außen hörbar und stellen die Grundlage für eine Analyse der Szene dar.

Stop and Interview (auch bekannt als: Verhör von Hannover) – Die Szene wird ebenfalls zunächst so gespielt wie sie vorbereitet wurde. Beim zweiten Durchgang wird das Spiel wieder durch Klatschsignale der Leitung an verschiedenen Stellen unterbrochen. Diesmal erhalten die ZuschauerInnen ein „Mikrofon“ und können einzelne Figuren zu ihren Gedanken, Motiven und Handlungen befragen.

Auch hier gilt die Unterscheidung zwischen Figur und Person. Sowohl bei „Stop and Think!” wie auch bei “Stop and Interview” sollen die Figuren sprechen und nicht die Personen!

Erste Reflexion der Szenen

Reflexion

Für den Forumtheaterprozess ist die Reflexion an dieser Stelle nicht unbedingt notwendig und kann im Rahmen der Forumtheateraufführung stattfinden. Im OMNIBUS sind kontinuierliche und ausführliche Reflexionen jedoch ein wichtiges Instrumentarium, das den Erkenntnisprozess fördert. Je nach Fokus des Seminars könnten hier unterschiedliche Aspekte thematisiert werden.

Ziele

Ängste und Bedürfnisse

Nachdenken über unsichtbare Aspekte, die hinter dem Verhalten der verschiedenen Figuren stehen. Sichtbar machen von Ängsten und Bedürfnissen als zentrale Beweggründe in Konfliktsituationen.

Diese erste Reflexion stellt einen Zwischenschritt dar. Hier stehen die einzelnen Figuren des Forums im Vordergrund. Im nächsten Schritt (nach dem Forum) werden zusätzlich die sozialen Rollen in den Blick genommen.

Einführung Charles Rojzmann

Die Reflexion erfolgt mithilfe eines Modells, in dem grundlegende Ängste und Bedürfnisse einander gegenübergestellt werden. Diese Gegenüberstellung ist angelehnt an ein Modell des französischen Psychoanalytikers Charles Rojzmann, der für die Entwicklung der „thérapie sociale“ bekannt wurde (6).

Rojzmanns Grundthese lautet: Hinter jeder Angst steckt ein bestimmtes Bedürfnis. Insbesondere in Konfliktsituationen und in der konstruktiven Konfliktbearbeitung ist es wichtig, dass Ängste wahrgenommen und beachtet werden. Ängste sind jedoch im Unterschied zu Bedürfnissen nicht verhandelbar. Daher ist es wichtig, die Bedürfnisse, die mit Ängsten korrespondieren und aus denen sich Handlungsinteressen ableiten, zu erkennen und zu nutzen

Angst	**Bedürfnisse**
Vor Urteil	Nach Anerkennung
Vor Ablehnung	Nach Zuwendung
Vor Verletzung	Nach Sicherheit
Vor Unbekanntem	Nach Orientierung
Vor Zwang	Nach Selbstbestimmung und Autonomie
Vor Tod/Stillstand	Nach Transzendenz und Kreativität

Vorgehen

In Fortsetzung der Arbeit in den Kleingruppen analysieren die Teilnehmenden ihre jeweilige Szene mit Hilfe des Modells.

Kleingruppen Fragestellung

Fragen für die Kleingruppen:
1) Wer sind die ProtagonistInnen/AntagonistInnen in der Szene? Welche anderen handelnden Personen gibt es und in welcher Beziehung stehen diese zum/r ProtagonistIn/AntagonistIn?
2) Wie verhält sich die Figur, die ich spiele? Welche Ängste und Bedürfnisse beeinflussen das Handeln meiner Figur?

Plenum

Beide Fragen werden in der Kleingruppe diskutiert. Im Plenum erfolgt anhand der folgenden Fragen ein kurzes Feedback aus den Gruppen:

> Inwieweit hat euch der Reflexionsprozess dabei geholfen, die Szenen zu verstehen?

> „Es war schwer zu definieren, wer AntagonistIn/ProtagonistIn ist."
> „Die Diskussion hat in mir Zweifel über meine eigene Rolle geweckt. Vielleicht habe ich mich falsch positioniert."
> „Wer ProtagonistIn und wer AntagonistIn ist, war auf den ersten Blick sehr klar. Als wir jedoch die Ängste und Bedürfnisse analysiert hatten, veränderte sich der Blick. Auf einmal hatte ich die Erkenntnis, dass es keine neutralen Personen gibt."
> „Fast bei allen Figuren in unserer Szene waren Ängste und Bedürfnisse dieselben."

(6) Mit dem Modell wurde auch in anderen OMNIBUS-Modulen gearbeitet. Mehr zum Thema Ängste und Bedürfnisse: Wolf, Katrin; Hapke, Andrea (2005): „Lernen und Leiten, Kultur und Konflikt." Ein Trainingshandbuch. OWEN e.V.

> „Die Tochter in unserer Szene wird in ihrem Handeln eingeschränkt. Das ist sichtbar. Es ist scheinbar eine einfache Situation. Jetzt überlege ich: Wie tief muss man bei der Vorbereitung des Forumtheaters graben? Wenn man anfängt zu graben, ist die Situation nicht mehr so einfach.“

Aufführung(en) im Dialog

Forum

Forumtheater-Dialog. Suche nach Veränderungsmöglichkeiten der Ausgangssituation im Forum. Erprobung von Handlungsalternativen, Reflexion der Veränderungsideen.

Ziele

Moderation – Der Joker

Der Joker

Der Joker übernimmt im Forumtheater die Rolle der Moderation. Er/sie erklärt die Spielregeln des Forums und achtet auf deren Einhaltung. Darüber hinaus moderiert sie/er vor allem die Vorschläge und Entscheidungen des Publikums. Der Joker selbst zieht keine Schlussfolgerungen, sondern fragt das Publikum: Ist die Szene realistisch? Kennt ihr diese oder ähnliche Situationen? Was denkt ihr über diesen Lösungsvorschlag?
Die Rolle des Jokers ist sehr verantwortungsvoll: Er muss den Zuschau-spielerInnen („spectactors“) die Möglichkeit geben, sich bestmöglich einzubringen, eine aktive Diskussion anregen und gleichzeitig vermeiden, den Prozess inhaltlich zu dominieren. Boal bezeichnete den Joker als „eine Hebamme für die Ideen des Publikums“.
Das Forum beginnt mit einer kurzen Aufwärmübung für das Publikum, um dieses auf ihre aktive Rolle bei den Interventionen vorzubereiten.

Die folgende Szene wurde im beschriebenen Workshop gespielt:

Familienszene

> Die Familie sitzt im Wohnzimmer. Der junge Ehemann und Vater (Igor) hält ein kleines Baby im Arm. Seine Frau (Farida) liegt auf dem Sofa und trinkt Kaffee. Igors Eltern (Gulja und Grischa) sitzen daneben.
> Eine Schwester von Igor kommt zu Besuch. Gulja (Schwiegermutter) beginnt, sich bei ihr über das Verhalten ihres Sohnes und der Schwiegertochter Farida zu beschweren. Ihr Mann (Grischa) versucht zunächst, sie zu beruhigen, greift dann jedoch Igor verbal an. Gulja hört währenddessen nicht auf, ihre Schwiegertochter zu beschimpfen. Schließlich steht diese auf, nimmt Igor das Baby aus dem Arm und verlässt das Haus. Igor sieht verzweifelt aus. Sein Vater tröstet ihn: „Wir finden dir eine neue Frau.“

Nach der Aufführung der Szene, wird das Publikum gefragt, ob es diese Szene für realistisch hält, was von den Anwesenden bejaht

wird. Der Joker fragt, wer hier der oder die ProtagonistIn ist. Das Publikum ist sich nicht ganz einig, manche plädieren eher für den Sohn, andere für die Schwiegertochter.

Interventionen

Nach und nach werden verschiedene Figuren ausgetauscht. Eine Teilnehmende tauscht Farida (Schwiegertochter) aus und versucht, mit der Schwiegermutter zu sprechen. Als dies misslingt, beschließt sie, mit ihrem Mann auszuziehen. Bei einer anderen Intervention wird ein weiterer Verwandter hinzugezogen, der zwischen den Schwiegereltern und dem jungen Paar vermitteln soll. Der Vermittlungsversuch bleibt jedoch erfolglos. Schließlich werden auch die Schwiegermutter und letztendlich der Schwiegervater ausgetauscht, da einige ZuschauerInnen auch in der Schwiegermutter eine unterdrückte Person sehen. Die gespielten Änderungsideen überzeugen den Großteil des Publikums nicht.

Am Ende der Aufführung bittet der Joker, die SchauspielerInnen sich auszuschütteln und die Figuren, die sie gespielt haben, „weg-zu-schütteln“.

- -

Parteilichkeit

Im Unterschied zu anderen theaterpädagogischen Formen spielen im Forumtheater Machtverhältnisse und die Parteilichkeit für die unterdrückte Figur eine große Rolle. Es ist wichtig, dass die Szenen aus Sicht einer/s ProtagonistIn entwickelt werden. Das Publikum ergreift dann Partei für diese Figur und versucht aus dieser Sicht, die Situation zu verändern. AntagonistInnen sind nicht per se „böse“, aber sie sollten nicht ausgetauscht werden. Die Veränderung der Szene und „Befreiung“ der/s ProtagonistIn soll nicht „von oben“ – durch plötzlichen Sinneswandel der/s AntagonistIn – kommen, sondern durch das veränderte Handeln der/s ProtagonistIn ausgelöst werden.

Auswertung

Auswertungsphase

- -

Dieser Schritt ist normalerweise im Ablauf des Forumtheaters nicht vorgesehen. Wir haben ihn zusätzlich eingefügt, um die Genderaspekte der Familienszene in ihrem gesellschaftlichen Kontext bewusst zu machen.

Ziele
Reflexion

Reflexion der Forumszene, des gesellschaftlichen Kontexts und möglicher Handlungsoptionen. Analyse der sozialen Rollen und gesellschaftlichen Erwartungen. Diskussion über Veränderungsmöglichkeiten.

Ablauf

Die Reflexion erfolgt exemplarisch anhand des Konflikts zwischen Schwiegermutter (Gulja) und Schwiegertochter (Farida).
Frage an die Gruppe: Welche der beiden Personen hat in dieser Szene mehr Macht? Die Mehrheit der Teilnehmenden ist der Auffassung, dass die Schwiegertochter mehr Macht hat.

Die Teilnehmenden werden gebeten, die sozialen Rollen der beiden Figuren aufzuschreiben. In zwei Gruppen, von denen eine sich mit der Schwiegermutter, die andere mit der Schwiegertochter beschäftigt, werden die Fragen diskutiert:

Soziale Rollen und Erwartungen Verhalten

> Welche Erwartungen verbindet die Gesellschaft mit den jeweiligen sozialen Rollen der Schwiegertochter bzw. der Schwiegermutter?
> Inwieweit korrespondiert das Verhalten der Figuren (Schwiegermutter und Schwiegertochter) mit diesen Erwartungen?

Präsentation im Plenum

Bei der Schwiegermutter wird besonders die Rolle als Ehefrau, als Mutter und als Schwiegermutter hervorgehoben; bei der Schwiegertochter vor allem ihre Rolle als Schwiegertochter, Ehefrau, Mutter und Ernährerin.
Es wird sichtbar, dass es sehr viele Erwartungen an alle sozialen Rollen gibt, und dass die Figuren in der konkreten Szene nur wenige dieser Erwartungen erfüllen.
Die Schwiegermutter soll als Mutter ihre Kinder erziehen und unabhängig vom Alter der Kinder die Verantwortung für sie tragen. Sie soll lieben und verzeihen können. Als Schwiegermutter wird von ihr Geduld, Weisheit, aber auch Intrigen erwartet. In fast allen Rollen soll sie liebend und verständnisvoll sein. Sie ist für die Harmonie in der Familie verantwortlich.
Von der Schwiegertochter wird Gehorsam und Achtung den Älteren gegenüber erwartet. Sie soll ihren Mann und ihre Kinder lieben, den Haushalt führen, die Traditionen fortführen, für Gemütlichkeit und Wohlbehagen sorgen, sich finanziell unterordnen und Kinder kriegen, um das „Geschlecht zu erhalten“.
Die Schwiegertochter Farida erfüllt in unserem Beispiel die Erwartungen an ihre Rolle als Ernährerin. Sie sorgt mit ihrer Erwerbsarbeit für die materielle Existenzgrundlage der Familie. Der Mann hat kein eigenes Einkommen. Gleichzeitig erfüllt sie nicht die Erwartungen, die an sie als Mutter und Ehefrau gestellt werden. Es wird sichtbar, dass gesellschaftliche Verhaltens-Erwartungen und Stereotype, die mit den verschiedenen Rollen einer Person verbunden werden, unvereinbar sind.
Die Dimensionen des Konflikts beinhalten daher auch die Vielfalt der Rollen und Rollenerwartungen und den inneren Konflikt, diese integrieren zu können.

Ängste

Nun diskutiert die Gruppe nacheinander die folgenden Fragen:

Bedürfnisse

> Welche Ängste werden durch das Verhalten der Schwiegertochter bei der Schwiegermutter geweckt?
> Welche Bedürfnisse stehen hinter diesen Ängsten?

In der anschließenden intensiven Diskussion werden Themen sichtbar, die mit dem persönlichen Erfahrungsbereichen und der Alltagswirklichkeit vieler Familien im Kaukasus in engem Zusammenhang stehen: Die traditionelle wie aktuelle Rolle der Familie als existenzsichernde Organisationsform, da der Staat für die materielle Versorgung und die Pflege von älteren Menschen nicht aufkommt. Junge Ehepaare leben in der Regel im Haushalt der Eltern des Mannes. Den Schwiegertöchtern kommt die Aufgabe zu, ihre Schwiegereltern im Alter zu versorgen und zu pflegen.

Die von den Teilnehmenden als Ergebnis der Diskussion geäußerten Annahmen konzentrieren sich auf die möglichen Ängste und Bedürfnisse der Schwiegermutter. Die Teilnehmenden vermuten, dass die Schwiegermutter vor allem Angst vor Verlust von Respekt und Anerkennung hat; Angst vor dem Auseinanderfallen der Familie und davor, im Alter nicht versorgt zu sein. Hinter diesen Ängsten steht unter anderem das Bedürfnis nach Anerkennung und Achtung sowie nach Gemeinschaft und Sicherheit.

Die Frage wird aufgeworfen, was die Schwiegertochter in der dargestellten Konfliktsituation tun könnte, um zu zeigen, dass sie die Bedürfnisse der Schwiegermutter wahrnimmt und anerkennt, ohne dabei ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen aufzugeben.

Änderungsvorschläge

Mehrere Vorschläge werden genannt und diskutiert: Sie könnte Kontakt aufnehmen, die räumliche Distanz verringern, sie könnte der Schwiegermutter den Tee eingießen, ein kleines Gespräch mit der Schwiegermutter beginnen und ihrerseits ihr Bedürfnis nach Ruhe und Erholung äußern.

<u>Reaktionen der Teilnehmenden zum Forumtheater-Seminar:</u>

> „Ich möchte Forumtheater gerne in meiner Arbeit mit Jugendlichen ausprobieren.“
> „Sehr nützlich war die Reflexion mit Ängsten und Bedürfnissen. Das kann man auch in der Therapiearbeit anwenden.“
> „Durch Forumtheater werden Probleme, mit denen wir arbeiten, sichtbar. Für mich ist die Methode sehr wichtig, weil wir in unserer Arbeit oft mit Sprachbarrieren konfrontiert sind, aber auch mit unterschiedlichen Bildungsniveaus unserer Teilnehmenden.“

> „Die Analyse meiner Szene mithilfe des Ängste-Bedürfnisse-Modells war besonders wichtig: Gemeinsam mit den anderen habe ich herausgefunden, welche Ängste ich habe."
> „Für meinen Lernprozess war die eigene Teilnahme sehr wichtig. Vieles war sehr anschaulich und „fühlbar". Wir wollten vieles und auch uns selber ändern. Ich hatte den Drang aufzuspringen und mich einzumischen. Für mich war es eine Entdeckung von nicht-verbalen Methoden."

Kommentare

Die Besonderheit des Forumtheaters liegt darin, dass unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten entwickelt und ausprobiert werden können.
Wir wollen mit diesen Übungen die Konstruktion von Gender, Genderrollen und Verhalten im Konflikt wahrnehmbar machen und eine Diskussion darüber anregen. Ausgangspunkt sind ganz konkrete Situationen von Teilnehmenden, die exemplarisch sind und mit denen alle etwas anfangen können. Es sind ganz normale Alltagssituationen.

sichtbar machen

Das Forumtheater hilft, das, was hinter dem situativen Handeln liegt, das Nicht-Sichtbare, das Verdeckte in den Vordergrund zu holen und besprechbar zu machen. Es wird sichtbar, dass ein Konflikt zwischen Personen viel mehr beinhaltet als nur diese Personen. Der Schatz ist hier der unmittelbare Bezug zur eigenen Realität und die Verbindung zur jeweiligen Gesellschaft.
Es wird sichtbar, dass persönliche Konflikte zwischen Personen innerhalb einer Familie viel mehr beinhalten als nur interpersonelle Beziehungen zwischen den direkt beteiligten Personen.

Erfahrungen

Das Forumtheater ist eine Methode, bei der diejenigen, die sie anleiten, selber sehr viel über den konkreten Kontext der Teilnehmenden lernen können.

Vergleich Deutschland – Kaukasus

Im OMNIBUS wurde sowohl im Kaukasus als auch in Deutschland mit Forumtheater gearbeitet. In beiden Kursen entwickelten die Teilnehmenden eine Szene, in der ein Konflikt zwischen Schwiegermutter und Schwiegertochter im Zentrum stand. Im Vergleich der beiden Szenen und Konfliktinhalte schien es zunächst diverse Parallelen zu geben. Doch im Verlauf des Seminars zeigte sich, dass die Konflikte in ganz unterschiedliche Kontexte, d.h. strukturelle Bedingungen und kulturelle Bedeutungssysteme, eingebettet waren. In Deutschland (müssen) junge Familien in der Regel nicht im Haus der Eltern bzw. Schwiegereltern leben. Familie stellt eine „private Beziehung" dar, die jedoch keine existentielle Bedeutung hat. Hingegen haben kaukasische Großfamilien, bestehend aus zwei bis drei Generationen, eine zentrale

ökonomische Bedeutung. Daraus ergibt sich eine viel stärkere gegenseitige Abhängigkeit.
Die Reflexion machte deutlich, dass die traditionellen Rollen und Rollenerwartungen der Gesellschaft in Deutschland starke Veränderungen erfahren haben. Es kam zu einer Diversifizierung von Lebensformen und zu einer Vergrößerung der individuellen Entscheidungs- und Handlungsmöglicheiten. Im Kaukasus haben soziale Rollen und kulturell vermittelte Rollenbilder eine sehr viel stärkere Bedeutung. Dies ist wohl auch auf die sozioökonomischen Kontextbedingungen zurückzuführen. Das Ausbrechen aus den traditionellen Rollen ist mit hohen Kosten und Risiken verbunden.

Neue Themen

Weitere Themen und offene Fragen

Der große Reichtum des Forumtheaters ist, dass hier zahlreiche generative Themen in einer sehr konkreten Manifestation im alltäglichen Leben sichtbar werden. Es ist somit eine Methode, bei der wir als Anleitende sehr viel Stoff für die weitere Arbeit bekommen.

In den Forumtheaterworkshops in Deutschland und im Kaukasus konnten wir sehen, dass die unterdrückende Machtbeziehung zwischen Unterdrücker und Unterdrückten häufig nicht mehr klar zu erkennen und darzustellen ist. In unseren heutigen Gesellschaften, sind die Antagonismen zwischen Unterdrücker und Unterdrückten häufig nicht mehr klar zu erkennen und darzustellen. Die Beziehungen zwischen ProtagonistInnen und AntagonistInnen sind komplexer Natur und das Verständnis von Unterdrückung und Befreiung wird aufgrund der verschiedenen Perspektiven und Kontexte der Teilnehmenden durchaus unterschiedlich definiert. Was für die einen ein Akt der Befreiung ist, stellt sich für andere als Akt der Anpassung und Legitimierung von bestehenden Verhältnissen dar. Es erscheint uns daher sinnvoll, in Zukunft auch mit Methoden zu arbeiten, die das Phänomen der verinnerlichten Unterdrückung und innere Konflikte in den Vordergrund stellen.

Schlusswort

Pädagogisch und didaktisch sind wir in der Phase des „Nachkontakts“ angekommen. Normalerweise beenden wir die Kurse und Treffen mit unseren Teilnehmenden mit einer Abschlussrunde.

In diesem Buch haben wir den Kontakt zu Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, gesucht. Wir haben unsere eigenen Gedanken und Lernprozesse nachgezeichnet, um wiederum zu neuen Ideen, Fragen und Gedanken anzuregen.
Wie gezeigt wurde, verstehen wir Lernen als prozesshaftes Geschehen, an dem die Beteiligten mit ihren Sinnen, Gefühlen und ihrem Verstand Anteil haben. Auch das Schreiben des Buches verlief für die Autorinnen in einem vergleichbar vielschichtigen Prozess, der mit der letzten Seite längst nicht abgeschlossen ist.
Für uns hätte sich der Sinn unseres Schreibens erfüllt, wenn Sie nach dem Lesen dieser letzten Seite die Beschäftigung mit dem Thema „Gender und Friedensarbeit – pädagogische Anregungen und Erfahrungen“ fortsetzen würden.
Wir hoffen, dass der ein oder andere Gedanke Sie weiter beschäftigen wird, auch nachdem Sie das Buch schon zugeklappt und zur Seite gelegt haben.
Vielleicht haben Sie sogar Lust, sich ein Blatt Papier zu nehmen und auf einige unserer Lieblingsfeedbackfragen zu antworten:

> Wie geht es Ihnen jetzt?
> Was ist Ihnen aus dem Buch besonders in Erinnerung geblieben?
> Was hat Sie emotional berührt?
> Worüber würden Sie gern weiter nachdenken und/oder mit Ihren KollegInnen reden?
> Welche Empfehlung möchten Sie den Autorinnen geben?

Wir freuen uns, wenn Sie uns Ihr „Feedback“ schicken! Ihre Reaktionen werden uns helfen, weiter zu lernen und unsere pädagogische Arbeit zu verbessern.
Die Adresse für Ihre Fragen und Rückmeldungen:
mail@owen-berlin.de
Stichwort: Lernen im OMNIBUS
oder
OWEN e.V.
Anklamerstr. 38
D-10115 Berlin

Literaturhinweise und weiterführende Lektüre

Zu allen Themen in diesem Buch gibt es zahlreiche Veröffentlichungen. Wir haben versucht eine kleine Auswahl zusammenzustellen, auf die wir selbst uns auch gestützt haben, bzw. die wir für besonders lesenswert halten.

Pädagogische Grundlagen

Hagleitner, Sylvia (1996): Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie: feministisch – politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn. Mainz: Matthias-Grünewald-Verl.

Wolf, Katrin/Hapke, Andrea (2004): Lernen und Leiten. Kultur und Konflikt. Berlin: OWEN e.V.

Befreiende Pädagogik

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreienden Bildungsarbeit, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo (2007): Bildung und Hoffnung. Münster u.a.: Waxmann.

Freire, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster u.a.: Waxmann.

Raschke, Markus (1996): Erziehung als Bewusstmachungsprozess – Menschenbild und Volksbildung bei Paulo Freire. Vordiplomarbeit. GRIN-Verlagsprogramm.

Gestaltpädagogik und TZI

Cohn, Ruth (1992): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett.

Dauber, Heinrich (1997): Grundlagen Humanistischer Pädagogik: Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Langmaack, Barbara (2004): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Hemsbach: Beltz Taschenbuch.

Forumtheater

Boal, Augusto (2007, 3. Aufl.): Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Boal, Augusto (2002): Games for Actors and Non-Actors. Second Edition. Abingdon: Routledge.

Boal, Augusto (2006): Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Uckerland: Schibri-Verlag.

Baumann, Till (2001): Von der Politisierung des Theaters zur Theatralisierung der Politik. Theater der Unterdrückten im Rio de Janeiro der 90er Jahre, Stuttgart.

Gender in der Friedensarbeit

Davy, Jennifer/Hagemann, Karen/Kätzel, Ute (2005): Frieden – Gewalt – Geschlecht. Friedens- und Konfliktforschung als Genderforschung. Essen: Klartext-Verl.

Moser, Caroline O. N. (2001): Victims, perpetrators or actors? : Gender, armed conflict, and political violence. London (u.a.): Zed Books.

Reimann, Cordula (2000): Konfliktbearbeitung in Theorie und Praxis : spielt „Gender“ eine Rolle? Bonn: Arbeitsstelle Friedensforschung Bonn.

Skjelsbaek, Inger/Smith, Dan (2001): Gender Peace and Conflict. London: SAGE.

Tickner, Ann (1992): Gender in International Relations. Feminist Perspectives on Achieving Global Security. New York.

Frieden und Sicherheit für alle. Eine feministische Kritik der gegenwärtigen Sicherheitspolitik. Herausgegeben vom Feministischen Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, August

2006, 80 Seiten.
http://www.glow-boell.de/media/de/txt_rubrik_2/Positionspapier_2006_deutsch.pdf

Feministische Theorieansätze in der Friedens- und Sicherheitspolitik. Perspektiven der Einflussnahme auf den UN-Sicherheitsrat. Hg. vom Feministischen Institut der Heinrich Böll Stiftung, erarbeitet von Anja Feth und Ulrike Allroggen, Berlin 2003
Schriftenreihe des Feministischen Instituts Nr. 6, Berlin 2003 (2.Auflage 2007)
http://www.glow-boell.de/media/de/txt_rubrik_1/DokuFriedensundSicherheitspolitik.pdf

Erinnerung und Geschichte

Assmann, Aleida/Frevert, Ute (1999): Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit: vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart.

Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.

Erll, Astrid (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Weimar: Verlag J.B. Metzler Stuttgart.

Langenohl, Andreas (2000): Erinnerung und Modernisierung. Die öffentliche Rekonstruktion politischer Kollektivität am Beispiel des Neuen Russlands. Göttingen: Vandehoeck & Ruprecht.

Rosenthal, Gabriele (Hg.) (1997): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Rydgren, Jens (2007): The Power of the Past: A Contribution to a Cognitive Sociology of Ethnic Conflicts. In: Sociological Theory, Jg. 25, H. 3, S. 225-244.

Welzer, Harald (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: Beck.

Welzer, Harald/ Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2003): „Opa war kein Nazi“ Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Grasse/Jirouš: Gender in der Friedensarbeit

Das Handbuch basiert auf der langjährigen politischen Bildungsarbeit von OWEN e.V. innerhalb Deutschlands sowie in internationalen und interkulturellen Zusammenhängen. Es werden pädagogische Grundlagen und Praxisbeispiele aus dem dreijährigen deutsch-kaukasischen Projekt „Mobile Friedensakademie OMNIBUS Linie 1325“ (2006-2008) vorgestellt.
Das Projekt OMNIBUS 1325 zielt auf die bewusste Einbeziehung von Genderaspekten in die Friedensarbeit in Deutschland und im Kaukasus. Im OMNIBUS findet eine Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen geschlechtsspezifischen sozialen Rollen, Geschlechterstereotypen und dem individuellen Verhalten von Frauen und Männern in Konfliktdynamiken statt.

Die friedenspädagogische Arbeit im OMNIBUS stützt sich auf Bildungskonzepte, die mit dem Menschenbild, mit Bildungsvorstellungen und Bildungszielen der Humanistischen Pädagogik verbunden sind. Grundlage bilden Ansätze aus der Befreienden Pädagogik und des Theaters der Unterdrückten, verbunden mit den Namen der Brasilianer Paulo Freire und Augusto Boal, der Gestaltpädagogik und der von Ruth Cohn entwickelten Themenzentrierten Interaktion (TZI).

Anhand von Beispielen aus den OMNIBUS-Kursen mit Teilnehmenden aus dem Kaukasus bzw. aus Deutschland werden grundlegende Prinzipien einer dialogfördernden friedenspädagogischen Arbeit dargestellt.
Die Beiträge richten sich an PraktikerInnen der friedenspädagogischen Arbeit, die an der kritischen Reflexion ihres eigenen Selbstverständnisses, ihrer Bildungsziele und Bildungskonzepte interessiert sind. Die LeserInnen werden eingeladen, sich mit dem Menschenbild, das ihrer pädagogischen Praxis zugrunde liegt und der persönlichen Positionierung und Verantwortung als GestalterInnen von dialogischen Lernprozessen auseinander zu setzen.