



## Projekt 172

### Friedenserziehung

am Beispiel der Kooperation verschiedener Bildungsgänge und Lerngruppen am Schulzentrum Neustadt

(Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik)

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an*

Dr. Wolfram Grams  
Kurt Bröker  
Gertrud Fiege  
Dr. Fritz Quenstedt  
Velten Schmidmann  
Matthias Kook  
Lena Dittmer  
Tel. 0421/361-18340  
Prof. Dr. Reiner Drechsel  
Tel. 0421/218-2173

# **Projekt 172**

## **Friedenserziehung**

am Beispiel der Kooperation verschiedener Bildungsgänge und  
Lerngruppen am Schulzentrum Neustadt

(Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik)



## Projektkennzeichnung

Projekt 172

Friedenserziehung - am Beispiel der Kooperation verschiedener Bildungsgänge und Lerngruppen am SZ Neustadt

Schule: Schulzentrum des Sekundarbereichs II Neustadt  
- Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik -  
Delmestr. 141 b  
28199 Bremen

Laufzeit: 01.08.2004 bis 31.07.2007

### Projektmitglieder:

Dr. Grams	Wolfram	
Prof. Dr. Drechsel	Reiner	
Bröker	Kurt	
Fiege	Gertrud	
Dr. Quenstedt	Fritz	
Schmidmann	Velten	
Kook	Matthias	bis 28.02.2007
Dittmer	Lena	ab 01.03.2007



# Inhaltsverzeichnis

<b>1 ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>2 AUSGANGSLAGE .....</b>	<b>4</b>
2.1 Vorprojekt	4
2.2 Heterogene Lerngruppen	5
2.3 Rahmenbedingungen	5
<b>3 VORGEHEN .....</b>	<b>6</b>
3.1 Untersuchungsfragen	7
<b>4 AKTIVITÄTEN .....</b>	<b>8</b>
4.1 Vorstellung des Friedensthemas	8
4.2 Kennenlernspiele	8
4.3 Gemeinsames Frühstück	9
4.4 Spurensuche auf dem Osterholzer Friedhof	9
4.5 Teilnahme an der Gedenkfeier des Volksbundes	10
4.6 Erstellung und Überarbeitung der Wandplakate zum Thema „Krieg und Frieden“	10
4.7 Internetrecherche: Kriegstote, Friedhöfe und Arbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge	11
4.8 Besuch der Anne-Frank-Ausstellung	11
4.9 Besuch des Theaterstücks „Anne Frank“	12
4.10 Abbau von Vorurteilen und Feindbildern	12
4.11 Herstellung einer Friedens-CD	13
4.12 Sozialtraining	17
4.13 Herstellung von Kurzfilmen zum Thema „Zivilcourage“	19
4.14 Präsentation der Kurzfilme	21
4.15 Besuch des Konzentrationslagers Neuengamme bei Hamburg	21
<b>5 EVALUATION .....</b>	<b>22</b>
5.1 Ergebnisse des ersten Durchgangs	23

5.1.1 Der zweite Durchgang .....	24
5.1.2 Heterogene Lerngruppen .....	24
5.1.3 Gemeinsame Aktivitäten an den Projekttagen .....	24
5.1.4 Gemeinsame Auswertung der Projektstage .....	25
5.1.5 Aktivitäten der B/BFS-Schülerinnen und -Schüler .....	25
5.1.6 Gemeinsame Aktivitäten von E- und B/BFS-Schülerinnen und -Schülern .....	27
5.1.6.1 Besuch des U-Boot-Bunkers „Valentin“ .....	27
5.1.6.2 Besuch des Konzentrationslagers Neuengamme .....	28
<b>5.2 Ergebnisse des zweiten Durchgangs</b>	<b>29</b>
<b>6 ERGEBNISSE DES DREIJÄHRIGEN PROJEKTS .....</b>	<b>30</b>
<b>6.1 Reflexion und Ausblick</b>	<b>33</b>
<b>7 ZUR ROLLE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG .....</b>	<b>35</b>
<b>7.1 Der Beginn der Zusammenarbeit</b>	<b>35</b>
<b>7.2 Die Komplexität der Fragestellungen</b>	<b>35</b>
<b>7.3 Zur Evaluation</b>	<b>37</b>
<b>7.4 Ergebnisse</b>	<b>38</b>
<b>8 LITERATUR .....</b>	<b>41</b>
<b>CD-Beilage</b>	

# 1 Abstract

Motiviert durch ein Vorprojekt zum Thema „Friedenserziehung“ mit einer Gruppe soziokulturell benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die ohne Hauptschulabschluss ins SZ Neustadt kommen, entschieden sich Lehrkräfte der Beruflichen Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik, im Rahmen der Schulbegleitforschung der Frage nachzugehen, ob Friedenserziehung dazu beitragen kann, heterogene Lerngruppen einer Schule ein Stück näher zusammenzubringen, Vorurteile von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Bildungsgänge abzubauen, damit das Schulklima zu verbessern und durch derartige Integrationsmaßnahmen implizit „Friedenserziehung“ zu leisten. Diese Zielsetzung wurde in den vergangenen drei Jahren von engagierten Lehrkräften der Fachschule für Sozialpädagogik und der Berufsfachschulen gemeinsam angestrebt. Mit unserem Kooperationspartner, dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge, arbeitete unser Projektteam mit einer Gruppe zukünftiger Erzieher und einer Gruppe marginalisierter Jugendlicher in einem Projekt zum o. g. Thema, das die Heterogenität unterschiedlicher Lerngruppen überwinden helfen sollte. Im Einzelnen erfolgte die Arbeit auf verschiedenen Ebenen und wurde durch Videoaufzeichnungen, Beobachtungen, Fragebögen, Punktabfragen und Kurzprotokolle evaluiert und dokumentiert sowie durch eine gemeinsame Musikproduktion sinnlich unterstützt. Die für die Schüler abstrakte Auseinandersetzung mit historischen Erfahrungen über die Folgen des Kriegs wurden ersetzt durch den Versuch des Abbaus von Vorurteilen und den Umgang mit Benachteiligung und Ausgrenzung sowie durch Erfahrungen unterschiedlichster sozialer Gruppierungen im gemeinsamen Tun mit sozialen Übungen zur Entwicklung von Zivilcourage. Die dazu notwendige Reflexivität erfolgte auch auf emotionaler und ästhetischer Ebene mittels der genannten Medienarbeit und besonders durch die Produktion von Musikvideos und einer DVD. Diese ästhetischen Kategorien zielten auf die Veränderung von Einstellungen. Schule und Unterricht boten hier Anregungen in einem Prozessverlauf, über den hier berichtet wird, ohne ihn umfangreich wissenschaftlich auszuwerten. Für das Erreichen einer gewünschten emotionalen Dimension war das Anknüpfen an Alltagserfahrungen besonders geeignet. Aus diesem Grund erfolgt auch die Abfassung des Endberichts in Form eines Arbeitsberichts, die den Verlauf und Charakter des *Prozesses* wiedergibt, ohne dies mit dem wissenschaftlichen Anspruch einer pädagogischen Reflexion zu versehen.



## **2 Ausgangslage**

Am Schulzentrum Neustadt (Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik) werden an den zwei Standorten Trinidadstraße (Sebaldsbrück) und Delmestraße (Neustadt) insgesamt 13 verschiedene Bildungsgänge angeboten und von unterschiedlichen Personengruppen angewählt. Neben Erwachsenen sind es aber vor allem Schülerinnen und Schüler im Alter von 16 bis 18 Jahren, die hier ihre Abschlüsse erreichen möchten. Die Bandbreite ist schon beachtlich. Angehende Hauswirschafter und Hauswirschafterinnen, Beiköche, Erzieher und Erzieherinnen und Kinderpfleger und -pflegerinnen sowie Jugendliche, die ihre Schulabschlüsse erlangen möchten: Abitur (Berufliches Gymnasium), Realschulreife, erweiterter Hauptschulabschluss und Hauptschulabschluss sowie eine Integrationsklasse werden gewissermaßen an einem Schulzentrum unterrichtet. Die Heterogenität der Lerngruppen ist im Schulalltag folglich allgegenwärtig und mehr noch der Umgang mit ihr gehört zur Leitkultur der Schule. Entsprechend liegt es auf der Hand, sich diesem Thema offensiv zu stellen.

### **2.1 Vorprojekt**

Im Schuljahr 2002/2003 haben interessierte Lehrerinnen und Lehrer des Benachteiligten-Bildungsganges B/BFS Überlegungen angestellt, wie denn die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler (angestrebter Hauptschulabschluss nach 2 Jahren) besser in die gesamte Schule integriert werden könnten. Da sich bei der betreffenden Lerngruppe die Verhaltensauffälligkeiten in Grenzen hielten, starteten die Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., Landesverband Bremen, eine Art Vorprojekt zur Friedenserziehung. Die Themen, die der Volksbund anbieten konnte, wurden von den Schülerinnen und Schülern gern aufgegriffen und bearbeitet, weil sie einen Handlungsbezug herstellten. Eine Spurensuche zu Kriegstoten im Internet oder der Rundgang auf dem Osterholzer Friedhof und die Verfolgung von Einzelschicksalen machte die Jugendlichen für das Thema „Krieg und Frieden“ offen und auch betroffen. Sie wollten immer mehr über die Hintergründe von Krieg(en) wissen, zumal gerade der Irak-Krieg stattfand, und es beschäftigte sie dann auch die Frage, ob und wie man Kriege vermeiden kann. Darüber hinaus wurde im Musikunterricht eine Friedens-CD mit Texten der Schülerinnen und Schüler produziert, weil u.a. Musik zur Völkerverständigung beiträgt. Für eine B/BFS-Lerngruppe zeigten die Jugendlichen eine gute Arbeitshaltung und eine nicht selbstverständliche Ernsthaftigkeit dem Thema „Friedenserziehung“ gegenüber. Allein diese Haltung und die engagierte Mitarbeit des Schulreferenten des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge, Landesverbandes Bremen, ermunterte die Lehrkräfte, den Bogen weiter zu spannen und eine weitere Lerngruppe von auszubildenden Erzieherinnen und Erzieher am Thema „Friedenserziehung“ zu beteiligen.

## **2.2 Heterogene Lerngruppen**

Nach den positiven Erfahrungen im Vorprojekt sollten nun im Projekt 172 Friedenserziehung benachteiligte Schülerinnen und Schüler aus der Berufseingangsstufe/Berufsfachschule - im Weiteren B/BFS genannt - und junge Erwachsene aus der Klasse der angehenden Erzieherinnen und Erzieher (im Weiteren E genannt) ab dem Schuljahr 2004/ 2005 für zwei Jahre zumindest punktuell gemeinsam - wenn der Unterrichtsplan dies zulässt - an dem Thema „Frieden und Friedenserziehung“ arbeiten und lernen. Während die jungen Erwachsenen aus der E-Klasse mindestens 18 Jahre alt sein mussten (Bedingung für die Aufnahme in den Bildungsgang) und vielfach schon eine Ausbildung in Kinderpflege beendet oder gar andere Ausbildungsberufe erlernt hatten und zum Teil bereits Eltern von schulpflichtigen Kindern waren, fiel die B/BFS-Gruppe durch eine extreme Heterogenität auf. Wiederholer und per Definitionem Lernbehinderte, Erziehungsschwierige, Drogenabhängige, Sympathisanten von Rechtsradikalen, Kleinkriminelle, Schulverweider und werdende Mütter befanden sich in dieser Gruppe. Zudem stammten die 19 Schülerinnen und Schüler aus sieben Ländern und einige Mädchen flüchteten sich auf Grund ihrer psychosomatischen Belastungen häufig in Krankheiten. Ein kontinuierlicher, in sich aufbauender Unterricht war bei dieser Klassenzusammensetzung nur schwer zu erreichen. „Störungen“ - so wie Ruth Cohn sie für die themenzentrierte Interaktion (1991) beschrieben hatte, waren allgegenwärtig.

## **2.3 Rahmenbedingungen**

Die personellen Rahmenbedingungen für die Durchführung eines Projektes zum Thema „Friedenserziehung mit B/BFS- und E-Schülerinnen und Schülern“ waren sehr gut. Die Lehrkräfte, die sich an dem Projekt beteiligen wollten, wurden stundenweise für das Projekt freigestellt (Entlastungsstunden vom LIS) und der Schulleiter, Herr Dr. Wolfram Grams, selbst ein engagierter Verfechter für Frieden/Friedenserziehung, machte sogar Werbung für das Projekt. Die stellvertretende Schulleiterin, Frau Hauzenherm, bemühte sich erfolgreich, die Stundenwünsche der am Projekt beteiligten Lehrkräfte zu berücksichtigen, so dass B/BFS und E zur gleichen Zeit Politik bzw. Gesellschaftskunde hatten und so gemeinsame Aktivitäten starten konnten. Der Schulleitung sei an dieser Stelle ausdrücklich für ihre Unterstützung gedankt.

So gut die Rahmenbedingungen auch waren, so trat neben der extremen Heterogenität von B/BFS und E und der internen Heterogenität von B/BFS eine weitere Problemlage auf: die strukturelle Heterogenität der Bildungsgänge selbst. Wenn es in der B/BFS-Klasse möglich war und auch weitgehend pädagogisch sinnvoller schien, fast den gesamten Politikunterricht des ersten B/BFS-Jahres mit Inhalten zum Thema „Krieg und Frieden“ zu füllen, auch Abbau von Vorurteilen, Umgang mit Stigmatisie-

rungen und Andersartigkeit, so war es im Fach Gesellschaftskunde bei Erziehern nur bedingt möglich, sich z.B. in einem 6-Wochen-Block verstärkt mit dem Thema „Frieden und Friedenserziehung“ zu befassen. Natürlich konnten beide Lerngruppen (B/BFS und E) in den sechs Wochen an einem gemeinsamen Gegenstand Gleiches oder Unterschiedliches lernen, aber in der übrigen Zeit musste die B/BFS-Gruppe für sich alleine und ohne Erzieher tätig werden. Durch unterschiedlich lange Praktikumsphasen, 4 Wochen B/BFS und 6 Monate bei den Erziehern, sowie intensive Prüfungsvorbereitungen der E-Klasse wurde die strukturelle Heterogenität bei der Zusammenarbeit besonders deutlich.

### **3 Vorgehen**

Ausgehend von der Überlegung, dass unterschiedliche Lerngruppen zunächst einmal die Existenz anderer Lerngruppen an der Schule wahrnehmen sollten (Leitbild Schulkultur) und der hier beschriebenen externen Heterogenität von B/BFS und E sowie der internen Heterogenität von B/BFS war es den späteren Projektmitgliedern ein notwendiges pädagogisches Anliegen und darüber hinaus auch eine echte Herausforderung, die unterschiedlichen Lerngruppen zusammenzubringen. Bei der Reflexion der Ausgangslage stellte sich für die Lehrkräfte die Frage, ob derart unterschiedliche Schüler- und Lerngruppen überhaupt in der Lage sind, den „Schulfrieden“ zu erhalten. Und da war er dann, der Begriff „Frieden“, den es nun mit Inhalt zu füllen galt. Die Lehrkräfte erinnerten sich an das positiv bewertete Vorprojekt und baten den Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., Landesverband Bremen, erneut um Unterstützung als Kooperationspartner zu fungieren. Der Landesgeschäftsführer, Herr Reimers, sagte uns diese zu, und so konnten wir den Schulreferenten des Volksbundes für unser Projektteam gewinnen. Die an der Durchführung eines Projektes interessierten Lehrkräfte empfanden unisono, dass Frieden, Friedenssicherung und Friedenserziehung die geeigneten Klammern seien, um die beschriebenen schwierigen Lerngruppen ein Stück weit zusammenzuführen und somit auch den Schulfrieden zu sichern. Da inhaltliche und pädagogische Bausteine für das Projekt bereits im Vorprojekt erfolgreich erprobt worden waren, die beteiligten Lehrkräfte unterschiedliche Ausbildungen und Lehrerkarrieren vorzuweisen hatten, mit Professor Dr. Reiner Drechsel ein engagierter und bewährter Berater zur Verfügung stand, der zuvor schon als wissenschaftliche Begleitung im SBF-Projekt Nr. 91 zur Verfügung stand, und die methodischen Arbeitsschritte von Planung, Durchführung, Auswertung, Reflexion und Evaluation in Form einer Punktbewertung zur Regel erhoben wurde, kann man davon sprechen, dass wichtige Arbeitsschritte nach der Projektmanagement-Methode (Lessel 2005) stattgefunden haben.

### 3.1 Untersuchungsfragen

Bevor die am Projekt beteiligten Lehrkräfte die von ihnen zu untersuchenden Fragen expressis verbis formulierten, gingen sie von einigen theoretischen Annahmen aus, die aber nur in ihren Lehrerköpfen existierten und, - wie sich später noch zeigen wird -, nicht in jedem Falle den Bedürfnissen und Einsichten der Schülerinnen und Schüler entsprachen. Im Einzelnen dachten die Lehrkräfte wie folgt:

Schulen, die unterschiedliche Bildungsgänge im Hause haben, sollten grundsätzlich danach streben, bereits vorhandene Ressourcen zu nutzen. Dabei sahen die Projektmitglieder die Erzieher-Klasse als eine solche Ressource an, deren Schülerinnen und Schüler schon einmal frühzeitig mit einem Teil ihres späteren Klientels, z.B. benachteiligten Jugendlichen, Erfahrungen sammeln konnten. Neben einer Abmilderung des sogenannten Praxisschocks für die E-Schülerinnen und -Schüler versprachen sich die Lehrkräfte für die B/BFS-Schülerinnen und Schüler eine gezieltere Vermittlung friedensstiftender Wertvorstellungen durch die im Durchschnitt nur 3 bis 5 Jahre älteren E-Schüler als durch die erheblich älteren Lehrkräfte. Bei einer gelungenen Zusammenarbeit beider Gruppierungen erhofften sich die Projektteilnehmer mindestens eine Verbesserung des Schulklimas und somit Schulfriedens und im Idealfall wünschten sich die Lehrkräfte, dass sich zwischen den E- und B/BFS-Schülerinnen und -Schülern Patenschaften in Form von 'one-to-one'-Beziehungen entwickelten, die über die gemeinsame Friedenserziehung hinaus in den Freizeitbereich (z. B. Disco) eingehen könnten. Aus Sicht der Projektmitglieder konnte eine erfolgreiche Zusammenarbeit heterogener Lerngruppen eine Art Vorbildfunktion für andere und unterschiedliche Bildungsgänge an einem großen Schulzentrum (ca. 1300) übernehmen und damit zur Nachahmung empfohlen werden.

Vor diesem Hintergrund wurden dann vom Projektteam folgende Fragen formuliert:

1. Was habe ich persönlich mit Frieden zu tun?
2. Ist Frieden selbstverständlich?
3. Wo gibt es bei der Stoffvermittlung (z.B. Zeitdauer, Theorie und Praxis) von E und B/BFS Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bei der Erreichung des Lernzieles „Frieden“?
4. Ist die Übernahme einer Schülerpatenschaft (one-to-one-Beziehung) eines B/BFSlers durch einen angehenden Erzieher möglich?
5. Ist eine stärkere Verzahnung unterschiedlicher Bildungsgänge an einem Schulzentrum möglich und pädagogisch sinnvoll?

Dabei bezogen sich die ersten beiden Fragen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, Frage 3 nahm die Didaktik in den Blick, Frage 4 die Zusammenarbeit hetero-

gener Schülergruppen und Frage 5 einen möglichen Transfer. Darüber hinaus sollte der Musikunterricht als Vehikel dienen, damit die Schülerinnen und Schüler aus der B/BFS und der E-Klasse ungezwungen aufeinander zugehen könnten.

## **4 Aktivitäten**

### **4.1 Vorstellung des Friedensthemas**

Wie bereits betont, entstand das jetzt umgangssprachlich und für den internen Schulgebrauch bezeichnete „Friedensprojekt“ vor allem und zuerst in den Köpfen der Lehrkräfte und die „Lehrer“ wussten wieder einmal im Voraus, was für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll ist. Die Projektplanung fand folglich ohne B/BFSler oder E-Schüler statt. Die „verkopften“ Lehrer stellten den Schülerinnen und Schülern das geplante Projekt dann in einem Großraum im angrenzenden Schulgebäude C vor. Späterer Kommentar eines B/BFS-Schülers: „Toll, dass hier noch mehr Räume sind.“ Dazu muss man wissen, dass die B/BFSler vorwiegend im Gebäude A unterrichtet werden und eigentlich nichts oder nur wenig von der Existenz eines Gebäudes C mitbekommen. Allein die fremde Räumlichkeit verunsicherte die B/BFS-Gruppe. Dann traf sie auch noch und zum ersten Mal auf die E-Schüler. Klar, dass die Gruppen streng unter sich blieben und die jeweils andere Gruppierung kritisch-distanziert beobachteten. Als die B/BFS-Schüler den Druck nicht mehr aushalten konnten, flüchteten sie sich in übermäßige Verhaltensauffälligkeiten. Ein Film, der vom Schulreferenten des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge gezeigt wurde, und der den Schülerinnen und Schülern beider Lerngruppen als Projekteinstieg dienen sollte, wurde von den B/BFS-Schülern beklatscht, kommentiert, kurzum gestört. Die angehenden Erzieher fragten sich, warum sie ausgerechnet mit diesen B/BFSlern etwas gemeinsam machen sollten. Die Lehrkräfte waren um die Aufrechterhaltung der Ruhe bemüht und in ihrer eigenen Nachbereitung stellten die Projektmitglieder offensichtliche Planungsfehler fest. Diese sollten beim nächsten Treffen korrigiert werden.

### **4.2 Kennenlernspiele**

Bei einem zweiten Versuch stand dann zunächst einmal das gegenseitige Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Nach anfänglichem Zögern ließen sich beide Gruppen auf Interaktionsspiele ein, dabei mussten sich die Schüler ansprechen und ihre Namen nennen. Dann berichteten sie sich gegenseitig von ihren Freizeitaktivitäten und Vorzügen. Es folgten Partner- und Gruppenspiele mit gemischten Teams. Von den meisten Projektteilnehmern wurden diese zwei Stunden als sehr intensiv und wichtig erlebt. Danach bekamen die Schüler eine 30-minütige Hofpause und hier entwickelten sich erste Kontakte zwischen den Gruppen (ohne Lehrkräfte). Nach der Pause konnte dann den Schülerinnen und Schülern das Friedensprojekt vorgestellt

werden. Die jungen Leute waren jetzt auch gedanklich beim Thema und wir, die Projektmitglieder, erkannten unseren schweren Fehler der vergangenen Sitzung. Zuerst mussten die Spiele (warming-up) kommen und dann das Thema und nicht etwa umgekehrt.

### **4.3 Gemeinsames Frühstück**

Nachdem die B/BFS die Räumlichkeiten der Erzieher kennen gelernt hatte, sollten nun die Erzieher erfahren, wo sie die B/BFS-Schüler und -Schülerinnen innerhalb der Schule finden konnten. Die Erzieher verließen Gebäude C und suchten eine der Küchen des Gebäude A auf. Dort im zweiten Stock wurden sie von den B/BFSlern zu einem gemeinsamen Frühstück empfangen. Eigentlich sollten die geknüpften ersten Kontakte mit dieser Maßnahme gefestigt werden, doch die E-Schüler setzten sich innerhalb ihrer Klasse zusammen und ließen sich zudem noch von einigen B/BFS-Schülern beim Frühstück bedienen. Die Erzieher fühlten sich eingeladen, was ja auch einerseits richtig war, andererseits war ihnen durch die Sitzordnung nicht klar, dass sich die Schüler eigentlich wieder vermischen sollten. Die Erzieher waren als erstes Ausbildungsjahr eher noch etwas unbedarft - was sich jedoch später ändern sollte -, doch die wenigen helfenden B/BFS-Schüler und erfahrungsgemäß auch immer dieselben und keineswegs alle B/BFSler waren über die Haltung der Erzieher erbost und fühlten sich ausgenutzt. Entsprechend schwerfällig und mühsam verlief anschließend das Aufräumen, Abwaschen, Geschirr wegstellen mit einigen missmutigen B/BFSlern.

### **4.4 Spurensuche auf dem Osterholzer Friedhof**

Unter der Führung des Schulreferenten des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge, Landesverband Bremen, Herrn Kook, wurden beide Schülergruppen über den Osterholzer Friedhof geführt und auf Spurensuche geschickt. Die Schüler wurden in Kleingruppen eingeteilt und vielfach mussten sie Fragen über die Kriegstoten in Partnerarbeit beantworten. Gängige Fragen waren z.B. solche nach der Zahl der Kriegstoten, nach dem Todestag, nach der Nationalität, nach dem Alter, nach Angehörigen und nach Waffengattungen. Fragen, die nicht ausreichend beantwortet werden konnten, wurden für eine spätere Internetrecherche zurückgestellt. Die Arbeitsergebnisse der mit E- und B/BFS-Schülern gemischten Teams wurden dann nach Möglichkeit - wenn genügend Fragen beantwortet waren - noch auf dem Friedhof allen übrigen Schülern mitgeteilt. Allein die Größe des Friedhofes und der gemeinsame Fußmarsch schafften es eine Form von Reserviertheit und auch Besinnlichkeit bei den Schülern herzustellen, und wir Lehrkräfte waren überrascht, wie ruhig 40 junge Leute doch sein können.

### **4.5 Teilnahme an der Gedenkfeier des Volksbundes**

An einem Sonntag nahm eine Gruppe von interessierten B/BFS-Schülerinnen und Schülern - nicht alle, obwohl sie dafür am Montag einige Stunden schulfrei erhalten

sollten - an einer Gedenkfeier des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge zur Mahnung an die Bremer Kriegstoten des II. Weltkrieges auf dem Bremer Domshof teil. Für jeden Toten wurde eine Kerze angezündet, und die Jugendlichen der B/BFS-Klasse präsentierten ihre Wandplakate zum Thema „Was bringt der Krieg?“ und „Was bedeutet Frieden?“. Die anwesenden B/BFS-Schülerinnen und -Schüler „überboten“ sich beim Kerzenanzünden, sie waren hoch motiviert und hatten Brüder, Schwestern, Eltern und auch Großeltern zur Teilnahme an der Gedenkfeier aktiviert. Die Lehrkräfte waren überrascht, wie viele Familienangehörige der B/BFSler zur Feier gekommen waren.

#### **4.6 Erstellung und Überarbeitung der Wandplakate zum Thema „Krieg und Frieden“**

Die Erzieherklasse befand sich im 3-monatigen Praktikum und die B/BFS-Schüler hatten Gelegenheit, ihre Wandplakate zum Thema „Was bringt der Krieg?“ und „Was bedeutet Frieden?“ zu überarbeiten. Obwohl die Plakate schon einmal vorab auf dem Domshof viel Anerkennung erhalten hatten, fanden die Schüler und Schülerinnen sie noch nicht vollständig genug. Nachdem die Schüler mit Hilfe der Schulatlanten noch einmal die Kriegsgebiete und Krisenherde auf der Welt zusammengetragen hatten und sich über Vorurteile, Stigmatisierung und Diskriminierung ausgetauscht hatten, mussten sie sich mit den Fragen beschäftigen, „Was sie denn gegen den Krieg tun würden?“ und „Ob man überhaupt etwas gegen den Krieg tun kann?“. Diese scheinbar einfachen Fragen erwiesen sich als schwer zu beantworten. Insgesamt arbeiteten die B/BFS-Schüler vier Wochen an den Antworten. Doch diese konnten sich sehen lassen! So meinte eine türkische Schülerin, dass es nicht genügt, nur deutsch sprechen zu können, man muss auch etwas von der deutschen Geschichte verstehen, um den Krieg, und wie es dazu kam, zu verstehen. Diese Top-Antwort lohnte schon den gesamten Projektaufwand. Doch es wurde noch besser. Auch die unkontrolliertesten und aggressivsten B/BFS-Schülerinnen waren der Meinung, dass sie mit ihrem Verhalten viel zu Streitigkeiten und Konflikten beisteuerten und dass sie vielleicht selbst friedlicher sein sollten. Aus dieser Überlegung resultierte dann ihre Erkenntnis, dass sie selbst etwas für den Frieden tun können, indem sie nicht immer gleich aus der Haut fahren oder andere beschimpfen. Ein friedvolles Verhalten ist demnach nicht „Gott gegeben“, sondern dafür muss man auch selbst etwas tun. Rein rational hatten die B/BFS-Schülerinnen das verstanden, doch leider reagierten sie immer noch unreflektiert und überaus emotional, wie wir noch sehen werden. Doch klar war nun auch, dass mit diesem Wissen neue und tiefsinnigere Wandplakate erstellt werden und die alten unbedingt überarbeitet werden mussten.

## **4.7 Internetrecherche: Kriegstote, Friedhöfe und Arbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge**

Die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler unternahmen den Versuch offene Fragen, die auf dem Osterholzer Friedhof nicht beantwortet werden konnten, durch eine eigene Internetrecherche zu beantworten. Dabei waren sie hoch motiviert, was nicht nur an den Fragen des Schulreferenten des Volksbundes lag, sondern auch an den „links“, die bei der PC-Arbeit zu weiteren Recherchen aufforderten. Überhaupt waren die benachteiligten Schülerinnen und Schülern durch den Umgang mit dem PC als Medium des Unterrichts recht konzentriert bei der Arbeit und durch die vielen Querverweise fanden sie denn auch etwas über die zahlreichen Tätigkeiten der Kriegsgräberfürsorge, so dass sie immer tiefer in das Thema einstiegen. Nicht nur die Größe der Friedhöfe, die Informationen über gefallene Soldaten, Pflegeeinsätze von Gräbern durch Jugendliche und Schulklassen, sondern auch die Namen der Kriegstoten und der Dienstgrad interessierte die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler. „Was genau bedeutet es, wenn jemand Schulz, Meyer oder Müller heißt?“ und „Was war ein Musketier oder Landwehrmann im I. Weltkrieg?“ und mehr noch „Wie kam es eigentlich zum I. Weltkrieg?“ und „Welche Länder kämpften gegeneinander?“ und dann schrie wieder jemand ganz unvermittelt und unwissend „Wo war Hitler?“ und schon war reichlich Unterrichtsstoff über den I. Weltkrieg mit den B/BFS-Schülerinnen und -Schülern aufzuarbeiten, und der Umgang mit dem „Mythos“ Hitler erforderte auch von den Lehrkräften eine schwere Arbeit, mussten sie doch dessen Rolle im I. Weltkrieg darstellen und den daraus erwachsenden Irrsinn des II. Weltkrieges erklären und - den „Mythos“ Hitler im Kopf einer Reihe von benachteiligten Jugendlichen zerstören.

## **4.8 Besuch der Anne-Frank-Ausstellung**

Allen B/BFS-Schülerinnen und -Schülern war jetzt klar, dass sich der Politikunterricht mit dem Thema „Krieg und Frieden“ beschäftigt und da die Lehrkräfte vielfältige und unterschiedliche Angebote parat hatten, wie man sich diesem Thema nähern konnte, war auch für alle Schülerinnen und Schüler etwas Ansprechendes dabei. Daher nahmen dann auch gelegentlich Schulverweider an gemeinsamen Veranstaltungen teil. Hilfreich war es für sie vermutlich, dass auch außerschulische Lernorte für den Politikunterricht aufgesucht wurden. Nur so ist es halbwegs verständlich zu erklären, dass den schulischen Unterricht nur etwa 13 von 19 B/BFS-Schülerinnen und -Schülern besuchten (Schuljahr 2004/2005), aber 18 Schülerinnen und Schüler der Klasse am Besuch der „Anne-Frank-Ausstellung“ teilnahmen. Die Schülerinnen und Schüler sahen sich die Bilder an und stellten Fragen. Da das Schicksal der „Anne Frank“ in den Mittelpunkt der Ausstellung gerückt wurde, fühlten sich einige B/BFS-Schülerinnen doch sehr betroffen, und dies um so mehr, da die Klasse im Deutschunterricht noch eine



Geschichte über „Anne Frank“ gelesen hatte und sie deshalb auch für die B/BFS-Schülerinnen keine Unbekannte mehr war.

#### **4.9 Besuch des Theaterstücks „Anne Frank“**

Nach der literarischen Vorbereitung und dem Besuch der Ausstellung sollte nun gewissermaßen in einem methodisch dritten Schritt mit dem Besuch des Theaterstücks die Anschaulichkeit zur Verfestigung des Schicksals der „Anne Frank“ in den Köpfen der B/BFS-Schülerinnen und -Schüler führen. Dieses Bestreben gelang vollends. Gerade die Schülerinnen identifizierten sich mit der Person der Anne Frank und wie die Schülerinnen in einer späteren Fragebogenabfrage betonten, hätten sie sich gewünscht noch viel mehr über Anne und deren Gefühlswelt zu erfahren. Da die Erzieher ihr Praktikum beendet hatten, nahmen sie ebenfalls an der Theateraufführung teil, reflektierten aber vielmehr die Hintergründe, die zum Tode von Anne führten als über Anne selbst, die bei den B/BFSlern im Fokus stand. Ein weiteres Ergebnis der Nachbetrachtung der Projektmitglieder war die Feststellung, dass sich beide Lerngruppen zwar untereinander distanziert verhielten, was nach der 3-monatigen Praktikumszeit der E auch nicht weiter verwundert, und das Verhalten aller Schülerinnen und Schüler im Theater sehr diszipliniert gewesen war.

#### **4.10 Abbau von Vorurteilen und Feindbildern**

Die Schülerinnen und Schüler der B/BFS und der E sollten aus Zeitschriften der „Stimme und Weg“ (Verbandszeitschrift des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge) Aussagen von Soldaten und Angehörigen heraussuchen, die Vorurteile und Feindbilder kennzeichnen und damit verfestigen. Beide Schülergruppen lernten an einem gemeinsamen Gegenstand höchst Unterschiedliches. Während der Arbeitsschwerpunkt der B/BFS auf Punkte wie

- das Erkennen, dass die Welt nicht nur schwarz oder weiß ist
- das Unrecht und Gewalt Aggressionen fördern und
- das Vorurteile Feindbilder entstehen lassen

gerichtet war, bemühten sich die E-Schüler darum

- die Wesensmerkmale von Vorurteilen und Feindbildern zu erkennen
- die eingeschränkte Sichtweise durch Vorurteile zu belegen und
- die gesellschaftlichen, politischen und psychologischen Bedingungen für die Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern zu ergründen.

Die Sichtweise der B/BFS-Schülerinnen und -Schüler knüpfte dabei mehr an ihre Lebens- und Erfahrungswelt an, während die E-Schülerinnen und -Schüler viel mehr den gesellschaftlichen Hintergrund für die Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern a-

nalysierten und reflektierten. In weiteren Unterrichtsstunden wurde für die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler dann der Bezug zu Vorurteilen und Feindbildern anschaulicher und transparenter gestaltet, weg von den abstrakten Äußerungen der Soldaten über Feinde. Gegenstand des Unterrichts waren nun die unterschiedlichen Nationalitäten der B/BFS-Schülerinnen und -Schüler und die Beantwortung der Fragen „Was man von ihnen lernen kann?“, aber auch „Was einem an den ausländischen Schülern nicht gefällt?“. Da alle Antworten begründet werden mussten, war den Schülerinnen und Schülern auch schnell klar, dass aus den Eigenschaften, die einem an ausländischen Schülern missfallen, schnell Vorurteile entstehen könnten. Also wäre es für eine Freundschaft und somit für die „Friedenssicherung“ doch besser an den positiven Eigenschaften der anderen anzuknüpfen, empfanden die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler.

#### **4.11 Herstellung einer Friedens-CD**

Rein kognitiv hatten sich die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler jetzt schon sehr intensiv mit dem Thema „Krieg und Frieden“ auseinandergesetzt. Parallel zur Entwicklung einer Einstellung zur Friedenssicherung oder wie Projektmitglied Quenstedt es nannte, „Friedenserziehung als ein notwendiger Schritt in der Sozialisation, um erwachsen zu werden“ (2008, S. 10), wurden die kognitiven Erkenntnisse nun im Musikunterricht durch die Erstellung einer Friedens-CD handlungsorientiert vertieft und auch nach außen dokumentiert. Die Schülerinnen und Schüler dichteten dabei bestehende Lieder mit eigenen, Frieden stiftenden Texten um. Unter der Leitung des Musikpädagogen Bröker entstand ein neuer Song, der die Friedensthematik mit der Erfahrungswelt der Schüler und der bekannten „Deutschland sucht den Superstar“-Manie verband und von der gesamten B/BFS-Klasse gesungen wurde. Dabei wurde zumindest stundenweise deutlich, dass Friedenserziehung eigentlich ein durchgängiges Unterrichtsprinzip sein müsste (vgl. Quenstedt 1983, 760), wurden doch jetzt, ähnlich wie bei der Vorbereitung auf die Anne-Frank-Ausstellung, Geschichten im Deutschunterricht gelesen, so mussten jetzt gezielt Vokabeln im Fach Englisch gelernt werden, um selbst einen Song schreiben zu können.

Die Integration des Computers in den Musikunterricht für die B/BFS-Klassen fand schon einige Zeit vor dem Friedenprojekt statt. Digitale Medien und der Umgang mit ihnen ist für Schülerinnen und Schüler Bestandteil ihrer alltäglichen Umgebung. Im Musikunterricht wird ein handlungsorientiertes Arbeiten mit zeitgenössischem Musikmaterial angestrebt, das zugleich ästhetische Erfahrungen mit Musik und ein Auseinandersetzen mit persönlichen Fähigkeiten bietet. Sich vor anderen Schülerinnen und Schülern am Gesangsmikrofon zu präsentieren, erfordert ein hohes Maß an Selbsteinschätzung und Selbstüberwindung. Während die Schülerinnen sich eher an weiblichen

Gesangsstars orientieren, wobei die Adaption modisches Outfit und Körperposen einschließen kann, orientieren sich die Schüler stark an dem Machogehabe von Künstlern, die dem Genre Hip-Hop oder Rap zuzuordnen sind. Erstaunlich dabei ist immer wieder, mit welcher Intensität Texte gelernt und schwierige Gesangsmelodien durch häufiges Hören erarbeitet werden. Es gab Schülerinnen und Schüler, die einen Song komplett auswendig gelernt, im Musikunterricht präsentiert und eingesungen haben.

Die ästhetische Differenz zum Original wird nicht so stark wahrgenommen, weil die Bearbeitung am Computer mit Hilfe von Plug-Ins auch ein eher schwaches Ergebnis mächtig aufwerten kann. Hier sei nur das Programm 'Autotune' genannt, das eine automatische Tonhöhenkontrolle von Gesangsparts vornehmen kann. Es muss nur die richtige Tonart eingegeben werden und die Tonhöhenschwankungen dürfen einen bestimmten Differenzbereich nicht überschreiten. Den übertriebenen Einsatz dieses Effektes kennt jeder aus dem Titel „Believe“ von Cher. Hier wird er überreizt und als Gimmick benutzt.

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich sehr interessiert mit dem Computer als digitale Aufnahmemaschine. Harddisc-Recording bezeichnet das Aufnehmen von Musik auf die Festplatte. Dieses Verfahren hat das Aufnehmen mit Hilfe eines Mehrspur-Tonbandgerätes abgelöst, da es bei besserer Klangqualität über weitaus mehr Nachbearbeitungsfunktionen verfügt. Bevor eine Musikaufnahme auf der Festplatte gespeichert werden kann, muss sie zunächst digitalisiert werden. Dies erledigt ein so genannter A/D (Analog/Digital) Wandler. Üblicherweise liefern die integrierten Soundkarten nicht die entsprechende Qualität. Eine USB-Soundkarte, die separat angeschafft werden muss, verfügt über eine wesentlich bessere Wandlerqualität. Als analoge Eingabequelle wird hier ein Mischpult benutzt, das Mikrofonsignale über die Soundkarte in den Computer sendet.

Als Playback dienen entweder „Beats“ oder „Instrumentalaufnahmen“ der Songs. Ist kein Playback vorhanden, wie bei dem Friedenslied, wird die instrumentale Grundlage per Keyboard vom Musikpädagogen Bröker in Heimarbeit erstellt. Die verschiedenen Instrumente wie Drums, Bass und Klavier werden einzeln über die Tastatur eingespielt und dann in den Computer 1:1 übertragen. Während die Schülerinnen und Schüler am Mikrofon singen, hören sie das Playback leise über die Stereoanlage des Musikraums. Auch hier wäre eine normale Soundkarte überfordert, weil die Ausgabe von Musik und das gleichzeitige Aufnehmen keine zeitliche Verzögerung (Latenz) haben sollte. Fertige Mehrspuraufnahmen werden dann mit Hilfe des Programms „Cubase“ gemastert, das heißt mit Effekten wie Hall oder Echo versehen und auf eine Stereospur exportiert.

Als mp3-Datei konvertiert nehmen die Schülerinnen und Schüler diese eigene Produktion gleich mit ihrem mp3-Player stolz mit nach Hause.

Auf der Friedens-CD finden sich neben Gesangsaufnahmen auch ein Friedensgedicht plus Klangcollage. Diese Klänge wurden komplett von Schülerinnen und Schülern eingespielt und gesprochen. Jeder benutzte dazu einen Keyboardsound seiner Wahl und spielte es einzeln in den Computer als Klangbaustein. In einem zweiten Arbeitsgang wurde dann der gesprochene Text mit den eingespielten Klängen unterlegt und zu einem Gesamtwerk verbunden.

Der Song „Ich will doch nur Frieden“ ist eine Adaption von „Ich will doch nur spielen“ von Annett Louisan. Der Text wurde von allen gemeinsam geschrieben und von einigen Schülerinnen eingesungen. Trotz der etwas unspektakulären und eher schlichten Gesangsperformance spürt man die hohe emotionale Intensität, mit der die Schülerinnen gesungen haben. Aus dieser Authentizität und Kraft speist sich die Wirkung dieser Aufnahme, die auch Lehrkräften ein positives Feedback gibt und die etwas schwierigeren Musikstunden in den Hintergrund treten lassen.

Leider fand mit E und B/BFS kein gemeinsamer Musikunterricht statt. Der Stundenplan hätte diesbezüglich Parallelunterricht bei diesen heterogenen Lerngruppen ausweisen müssen, damit sich eine Musikgruppe aus beiden Bildungsgängen bilden kann. Eine Chance zur Integration von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern über das gemeinsame Erarbeiten von Erleben von Musik fand leider nicht im Musikunterricht statt. Das im nächsten Abschnitt beschriebene Hörspiel „Liebesfalle in KraWalle“ wurde diesem Integrationsgedanken gerecht und wurde von den Schülerinnen und Schülern der Fachschule für Sozialpädagogik weitgehend selbständig erstellt.

Im 2. Durchgang - dem dritten Projektjahr - wird die neue Gruppe von B/BFS-Schülerinnen und -Schülern mit den Liedern und Texten anders umgehen, wie noch zu zeigen sein wird. Vorerst jedoch wurde das Bestreben, Frieden zu erhalten und dafür auch etwas zu tun, vom 1. Durchgang der Kooperation der am Projekt beteiligten B/BFSler und Erzieher so verstanden, dass sie neben der Musik auf der Friedens-CD auch ein Hörspiel produzierten. Dabei dachten sich die E-Schülerinnen und -Schüler eine Handlung nach dem Musical „West-Side-Story“ aus und spielten selbst die Rollen. Es ging um zwei verfeindete Jugendbanden - einer Mädchen- und einer Jungengang -, die sich in ihrem Stadtteil (Bremen-Walle) um die Vorherrschaft stritten. Doch leider oder besser „Gott sei Dank“ wegen des dahinter stehenden Friedensaspektes verliebte sich die Anführerin der Mädchenbande in den Anführer der Jungenclique. Beide trafen sich heimlich und planten den Ausstieg aus ihrer Gang. Nachdem beide die Aggressi-

onen in ihrer Gang gegenüber der anderen Bande heruntergefahren hatten, schlieen die gegenseitigen Aggressionen mit der Zeit gar ein. Jetzt offenbarten die Anführer den übrigen Bandenmitgliedern ihre Liebe, doch diese hatten sich schon längst die Sinnfrage nach den gegenseitigen Gewaltakten gestellt. Offenbar waren im Laufe der Handlung alle Beteiligten älter, reifer und erwachsener geworden und hatten den Sozialisationschritt „Umgang mit Gewalt“ vollzogen. Fortan lebten die jungen Erwachsenen friedlich mit- und nebeneinander.

### **Exkurs 1: „Handgreiflichkeiten“ nach Schulschluss**

Plötzlich und ohne sichtbaren Grund prügeln sich auf ein Mal drei B/BFS-Schülerinnen nach Schulschluss auf dem Schulhof. Die spätere Rekonstruktion des Falles ergab, dass sich die Mädchen über ihre Freunde unterhielten und dabei jede für sich in Anspruch nahm, den besseren, hübscheren und schlaueren Freund zu haben. Die Mädchen bezeichneten sich dann als „Schlampen“ untereinander und der „Zicken-terror“ mündete schließlich in einer handfesten Prügelei. Dabei kämpfte zunächst eine eher untersetzte Kurdin gegen eine recht korpulente Deutsche. Die jungen „Damen“ bespuckten sich, rissen sich in den Haaren und catchten miteinander. Viele B/BFS-Schülerinnen und -Schüler sahen dem Kampf zu und feuerten „ihre“ Favoritin an. Als die körperlich schwächere Schülerin dann zu Boden stürzte, begannen einige der sie umlagernden Schüler mit lautem Siegesgeschrei. Daraufhin griff die Freundin der Kurdin, die polnisch-portugiesischer Abstammung ist und sich zuerst ebenfalls aktiv in das Gespräch über Freunde und „Schlampen“ eingebracht hatte, in die Prügelei ein und boxte die kräftige deutsche Schülerin in Gesicht und Magen. Diese verlor das Gleichgewicht und stürzte zu Boden. Sie wollte wieder aufstehen, wurde jetzt aber von der Kurdin am Boden liegend festgehalten. Ihre polnisch-portugiesische Freundin erkannte nun die „günstige“ Gelegenheit, auf die am Boden liegende Deutsche einzutreten. Das tat sie dann ein paar Mal... und dann kam die Rettung. Einige der angehenden Erzieherinnen und Erzieher aus dem „Friedensprojekt“ erkannten die kämpfenden und schreienden Mädchen und brachten die Kämpferinnen auseinander. Das kräftige deutsche Mädchen wurde ins Krankenhaus gebracht, sie erlitt eine Nasen- und Nierenverletzung. Es folgten die üblichen Maßnahmen: Anzeige wegen Körperverletzung, Verweiskonferenzen, Krankenhausbesuche und Elterngespräche. Ein völlig zerstörtes Lernklima in der B/BFS-Klasse und jede Menge Selbstzweifel und hilflose Ironie bei den Projektmitgliedern des „Friedensprojektes“ waren die Folge.

## **4.12 Sozialtraining**

Nachdem der erste Schock verarbeitet worden war, stellte sich nun für die Projektmitglieder die Frage: „Machen wir weiter?“ oder falls ja „Wie machen wir weiter?“ Nie-

mand von uns hatte in der Projektablaufplanung mit solch einem Zwischenfall gerechnet. Doch nun war er da und er wirkte nicht nur negativ, denn er bot auch einen günstigen Zeitpunkt für eine Zäsur. Im Brainstorming trugen die Projektmitglieder ihre negativen Eindrücke zusammen. Es waren in etwa diese:

- Beide Gruppen B/BFS und E laufen immer noch sehr stark nebeneinander her, das Miteinander hat noch nicht so recht funktioniert.
- Innerhalb der B/BFS bestehen nach wie vor vielfältige Integrationsprobleme von Ausländern.
- Die Auseinandersetzung mit Friedensthemen ist zu theoretisch, den B/BFSlern gelingt der Transfer in ihre eigene Lebenswelt nicht.
- Verhaltensweisen werden nicht auf ihre Folgen hin antizipiert.
- Emotionales Verhalten wird von den B/BFSlern als viel wichtiger angesehen als rationales Verhalten.

Da bei der Momentaufnahme durch die Projektmitglieder viele Schwachpunkte im Verhaltensbereich der B/BFS-Schülerinnen und -Schüler festgestellt wurden und die Projektteilnehmer sich entschlossen, das Projekt fortzusetzen, sollte als Sofortmaßnahme ein Sozialtraining für die B/BFS-Klasse beim Schulpsychologischen Dienst beantragt werden. Nach Vorgesprächen mit dem Schulpsychologen Peter Hegeler wollte dieser das Training gemeinsam mit der pädagogischen Schulassistentin Gabi Eichler durchführen und wir - unsere Projektgruppe - sollte später über das Ergebnis informiert werden. Zu Beginn wurde den B/BFSlern der geplante Trainingsablauf vorgestellt. Dabei erfolgte der Hinweis, dass ein Aufarbeiten der Handgreiflichkeiten nicht geplant sei. Später räumte der Schulpsychologe ein, dass dies ein erster Fehler gewesen sein könnte. Es folgten sehr persönliche Einzelinterviews, die einen Einblick in die zum Teil extrem belastenden Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler offenbarten. Schwerpunkte der acht Trainingssitzungen über jeweils zwei Schulstunden waren:

1. Wie sehe ich mich selbst? (2 Sitzungen)
2. Umgang mit Konflikten (2 Sitzungen)
3. Bewerbungs- und Vorstellungssituation (1 Sitzung)
4. Gefühle erkennen, Gefühle benennen (1 Sitzung)
5. Selbstsicheres Verhalten (1 Sitzung)
6. Entscheidung über Fortführung des Sozialtrainings (1 Sitzung).

Die Auswertung der Sitzungen durch Peter Hegeler offenbarte viele Schwächen der B/BFSler im Verhaltensbereich:

#### Negative Erfahrungen

1. Starke Fluktuation der B/BFS-Schülerinnen und -Schüler.

7. Die Arbeitsblätter wurden nicht sorgsam behandelt.
8. Es herrschte wenig Klarheit bei den B/BFSlern darüber, dass sie im sozialen Verhalten etwas lernen müssen.
9. Die Einbettung des Trainings in die Zukunftsperspektive ist nicht gelungen.
10. Die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler zeigten Grenzen überschreitendes Verhalten.
11. Es herrschte wenig Bereitschaft zum Bedürfnisaufschub, es dominierte das Lustprinzip: „Ich mache mit, wenn es mir Spaß macht.“ (Vgl. Auswertung 2005).

An dieser Stelle muss man die Arbeit von Peter Hegeler würdigen, der die schwierige Aufgabe übernommen hatte, quasi „Pädagogische Erste-Hilfe“ zu leisten und unser Projekt nach den Handgreiflichkeiten der B/BFS-Schülerinnen zu retten. Frau Eichler hat ihn dabei nach Kräften unterstützt. Trotz aller Bemühungen und Fehler, die auch bereitwillig eingeräumt wurden, so z.B. keine konkrete Aufarbeitung der Handgreiflichkeiten, Verzicht auf die Mitarbeit des Klassenlehrers, viel zu wenig Trainingsstunden und fehlende Einsicht in das Sozialtraining und mangelhafte Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler, war der Versuch richtig, wichtig und notwendig. Denn nur in dieser Extremsituation wurde allen beteiligten Schülerinnen und Schülern wie Projektmitgliedern deutlich, dass es jetzt zu Veränderungen kommen musste.

## **Exkurs 2: Bruchstellen im Friedensprojekt**

Die vorherigen zwei Kapitel „Handgreiflichkeiten“ und „Sozialtraining“ haben wir bewusst ausführlicher dokumentiert, weil durch sie hoffentlich deutlich geworden ist, dass ein längerwährendes Projekt mitunter herbe Durststrecken zurücklegen muss bzw. Zielsetzungen modifiziert und Aktivitäten verändert werden müssen. Hilfreich dabei ist ein gutes, d.h. funktionierendes Projektteam. Bringen wir es also auf den Punkt. Kollege Quenstedt als ein führendes Projektmitglied hatte nach 1 ½ Jahren (Die Handgreiflichkeiten waren am Ende des 1. Jahres!) die Nase voll und wollte das Projekt verlassen. Frei nach dem Motto von Lessel: „Die Steuerung von Projekten ist - selbstredend - nicht nur eine Sache der Planung, sondern der Mensch hat eine zentrale Rolle im Projekt (... 2005, S. 97)“. Doch ganz so einfach wäre der Abschied nicht geworden. Auf der Inhaltsebene war die Frustration ein Stück weit zu verstehen, denn mit einer früheren B/BFS-Klasse lief das Vorprojekt ermutigend, doch diese Gruppe von B/BFS-Schülerinnen und -Schülern verfügte eben über weniger soziale Kompetenz. Die mangelnde soziale Kompetenz, die Handgreiflichkeiten, das gescheiterte Sozialtraining waren letztlich Indizien für ein und dasselbe Problem extremer Verhaltensauffälligkeiten. „Schreien“ diese Auffälligkeiten nicht geradezu nach Hilfe und Unterstützung? Wäre es

nicht das Schlimmste überhaupt, gerade jetzt „hinzuwerfen“ und Schülerinnen und Schüler sowie Projektmitglieder im Stich zu lassen? Das fand denn auch Kollege Quenstedt nach intensiver „Bearbeitung“ durch Kollegin Fiege und machte weiter, denn diese B/BFS-Klasse hatte eine Friedenserziehung im wahrsten Sinne des Wortes nötig. In vielen Gesprächen mit den Teammitgliedern wurde dann auch der Beziehungsaspekt deutlich. Jedes Projektmitglied verfügte über andere Kompetenzen, bedurfte gelegentlicher Hilfen von anderen und wurde vermeintlich dort eingesetzt, wo es dem Projekt am besten nutzen konnte. Die Teamabsprachen griffen ineinander wie ein Rädchen in ein anderes. Die Kollegen bauten sich gegenseitig wieder auf und reflektierten die einzelnen Arbeitsschritte. Dabei wurde deutlich, dass die ursprüngliche Projektplanung hinfällig geworden war. „Handgreiflichkeiten“ und „Sozialtraining“ erforderten eine veränderte Projektplanung, und dass die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler nicht so sehr engagiert waren, lag auch mit daran, dass bislang nur die Lehrkräfte alleine planten - ohne die Schülerinnen und Schüler selbst aktiv werden zu lassen. Doch dies sollte nun anders werden. Also übernahm es Kollege Schmidmann, die angehenden Erzieherinnen und Erzieher damit zu beauftragen, Ideen für eine Fortführung des Friedensprojektes entwickeln zu lassen.

#### **4.13 Herstellung von Kurzfilmen zum Thema „Zivilcourage“**

Nach zwei für die Chronologie des zweijährigen 1. Durchgangs der Kooperation von B/BFS- und E-Schülerinnen und -Schülern wichtigen Exkursen setzen wir nun die Berichterstattung über unsere „Friedensaktivitäten“ fort. Die angehenden Erzieher schlugen vor, Kurzfilme zum Thema „Zivilcourage“ herzustellen und die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler als Schauspieler für gewisse Rollen einzusetzen. Da die Schüler die Planung schon untereinander besprochen hatten, schlossen sich die Lehrkräfte ihren Ideen an. Die Schülerinnen und Schüler wollten Gewaltszenen in der Öffentlichkeit darstellen, sie planten sich zu beschimpfen und anzurempeln und wollten beobachten, ob überhaupt und wann Passanten eingreifen und sich um Streitschlichtung bemühen würden. Gerade die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler waren von diesem Gedanken fasziniert. Sie schrieben sich die Rollen gewissermaßen auf den Bauch. So wollten sich einige B/BFS-Schülerinnen vor McDonald's an der Domsheide beschimpfen und schubsen und waren sehr gespannt, wie die übrige Bevölkerung auf diese Szene reagieren würde. Andere Filmsequenzen wurden vor einem Blumengeschäft vor dem Hauptbahnhof, in der Lloyd-Passage und in der Straßenbahn gespielt und auch gefilmt. Eine B/BFS-Schülerin spielte noch eine werdende Mutter, die sich mit Übelkeit am Roland erbrach. Alle Szenen waren mit dem Kontaktpolizisten, der für den Bereich Innenstadt zuständig ist, im Voraus durchgesprochen und außerdem wurden sie alle gefilmt und auch für seine Arbeit dokumentiert. Bei den Dreharbeiten erwiesen sich die



B/BFS-Schülerinnen und -Schüler als begeisterte und authentische Schauspieler. Ihnen waren die nachzustellenden Szenen auf Grund ihrer eigenen Lebensverhältnisse zumeist auch geläufig. Sie konnten sich hier im Gegensatz zum „Sozialtraining“ handlungsorientiert engagieren und bei der späteren Auswertung des Filmmaterials waren sie ebenfalls sehr daran interessiert sich als Darsteller zu erleben. Doch damit endeten die Aktivitäten der B/BFSler keineswegs. Im Studio 46 arbeiteten einige von ihnen sehr gekonnt an der Herstellung der Kurzfilme mit. Gemeinsam mit den angehenden Erziehern wurden Cuts festgelegt, eine Auswahl von sprachlichen Überleitungen zwischen der Bildabfolge im Film getroffen, und es wurde nach einer stimmigen, atmosphärischen Hintergrundmusik als „Untermalung“ gesucht. Diese Tätigkeiten dauerten 14 Stunden und wurden von beiden Schülergruppen akribisch und sehr kooperativ durchgeführt. Immer wieder wurden Cuts verändert, Überleitungstexte farblich anders gestaltet und nach treffender Musik Ausschau gehalten. Schülerinnen und Schüler, die nicht direkt an der Herstellung der Kurzfilme beteiligt waren, leisteten wertvolle Unterstützung als kritische Betrachter und auch als Ideengeber. Die Erzieher waren vom technischen „know-how“ einiger B/BFSler angenehm überrascht und zollten ihnen auch Anerkennung. Die meisten B/BFSler waren jedoch stolz auf ihre schauspielerische Leistung. Das Sich-Einbringen in Kurzfilme zur Zivilcourage und die anschließende Auswertung und inhaltliche Aufarbeitung der Spielszenen machte besonders für die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler deutlich, dass man nicht bei jeder Provokation gleich aus der Haut fahren muss, dass man sein eigenes Verhalten steuern kann und dass man lernen muss, die möglichen Folgen des eigenen Tuns im Voraus zu kalkulieren. Kurzum, die Schülerinnen und Schüler sahen in einem ersten Lernschritt ein, dass „Frieden erhalten“ bei jedem selbst beginnt. Darauf deuteten auch die Reaktionen der Passanten in den Kurzfilmen hin, die immer wieder beschwichtigend eingriffen, wenn Streitereien zu Prügeleien zu eskalieren drohten. Die Passanten ermunterten die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler auch, mit Konflikten angemessen umzugehen. Manche Passanten reagierten aber auch gar nicht. Bei späterer Nachfrage waren ihnen die Streitigkeiten der Schüler zwar aufgefallen, doch sie reagierten nicht, weil sie die Streitigkeiten unter Jugendlichen als „normal“ empfanden. Zu ihrer Ehrenrettung gaben sie an, dass sie eingegriffen hätten, wenn Blut geflossen wäre. Ein Passant glaubte an eine „versteckte Kamera“. Nun ja, die überwiegende Zahl der Bremer Passanten hatte aber ein gutes Beispiel für ein Eingreifen im Konfliktfalle gegeben und damit Zivilcourage gezeigt und den B/BFS-Schülerinnen und Schülern vorgemacht, wie man auf Gewalt reagieren kann. Die Aufarbeitung der Filmsequenzen führte letztlich dazu, dass die B/BFS-ler in einem zweiten vertiefenden Lernschritt erkannten, dass „man auch

selbst etwas für den Erhalt des Friedens“ tun muss und dass dieser offenbar nicht selbstverständlich ist.

In einer längeren Auswertungssitzung fanden die Projektmitglieder, dass sich die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler über den „Umweg“ des Themas mit der Zivilcourage nun wieder dem ursprünglich geplanten Projekt der Friedenserziehung näherten und man auch die Ablaufplanung wieder aufnehmen könnte, allerdings mit einer stärkeren Einbeziehung von E- und B/BFS-Schülerinnen und -Schülern.

#### **4.14 Präsentation der Kurzfilme**

Die Präsentation der Kurzfilme über Zivilcourage fand im Gebäude C der Erzieher statt. Die B/BFSler hatten auch keine Mühe mehr den Präsentationsraum zu finden. Sie steuerten unter der kollegialen Leitung unseres Teammitgliedes Frau Fiege ein gutes Benehmen und ein paar belegte Brötchen, Mineralwasser und Orangensaft zum Gelingen der Präsentation bei. Eigentlich ist dieses Kapitel im Rahmen unseres gesamten Berichtes ein „non-event“, könnte man meinen. Doch das stimmt so nicht. Im Rahmen dieser Präsentation wurde allen Beteiligten deutlich, dass das Friedensprojekt etwas Positives bewirkt hatte. Die E-Schülerinnen und -Schüler und B/BFS-Schülerinnen und -Schüler hatten endlich keine Berührungsängste mehr untereinander und auch die Vorurteile hatten sich relativiert. Es herrschte eine zufriedene Stimmung und alle Beteiligten waren sich darin einig, die Kurzfilme über Zivilcourage der Schulföffentlichkeit zu präsentieren.

#### **4.15 Besuch des Konzentrationslagers Neuengamme bei Hamburg**

Ausgehend von der deutlich verbesserten Kooperation von E- und B/BFS-Schülerinnen und -Schülern bereiteten die Projektmitglieder den Besuch des Konzentrationslagers Neuengamme vor. Doch mitten in die Planung hinein ereilte die Projektmitglieder die Nachricht, dass nicht mehr alle Erzieher an dieser Fahrt teilnehmen konnten, da sie bereits ausgeschult seien und ihre Prüfung bestanden hatten. Also war nur noch mit der Teilnahme von ca. 10 jetzt ausgebildeten Erziehern zu rechnen, die sich freiwillig und quasi privat dem KZ-Besuch anschlossen. Diese Schülerinnen und Schüler konnten nun auch nicht mehr in die Planung einbezogen werden und B/BFS plante allein. Der KZ-Besuch war als Tagesfahrt geplant, begann morgens um 8:00 Uhr an der Schule und endete nachmittags gegen 16:00 Uhr. Zuerst musste die Verpflegung zum Bus gebracht werden und dann informierte der Schulreferent des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge des Landesverbandes Bremen, Herr Kook, die Schülerinnen und Schüler über die näheren Hintergründe, die zu Zwangsarbeiten und Tod im Konzentrationslager führten. Vor Ort wurden Herrn Kooks Ausführungen von

zwei Hamburger Geschichtsstudentinnen abgerundet, die unsere Gesamtgruppe in Halbgruppen aufteilte, um die Jugendlichen so gezielter durch die Besichtigungsräume führen zu können. Wir erfuhren, dass die Häftlinge aus sehr unterschiedlichen Gründen im KZ waren, welche Tätigkeiten sie ausführen mussten und unter welchen Schikanen sie zu leiden hatten. Insgesamt wurde ein sehr stark menschenverachtendes Szenario geboten, und die Jugendlichen waren auch sehr betroffen und traurig. Eine Schülerin begann zu weinen und musste von den Mitschülerinnen getröstet werden. Nach dem Besuch herrschte zunächst tiefe Betroffenheit. Eine Aufarbeitung des Gezeigten war zunächst nicht möglich, was aber durchaus verständlich war. Später dann auf der Rückfahrt, als wir fast schon wieder Bremen erreicht hatten, kam es zu weiteren Reaktionen wie diesen „Da will ich nie wieder hin.“, und „Da muss ich noch einmal mit meinen Eltern hin, ich habe noch nicht alles gesehen und der Aufenthalt war viel zu kurz.“ Die Reaktionen waren emotional und sehr extrem. Die Aufarbeitung gestaltete sich dann auch später als recht schwierig. Was aber allen blieb, war die Einsicht, dass Gewalt viel Schaden anrichtet und dass es sicher besser ist, „friedlicher“ miteinander umzugehen.

## **5 Evaluation**

Da die Projektmitglieder unter Führung von Herrn Prof. Dr. DRECHSEL die einzelnen Bausteine zum Thema „Friedenserziehung“ nach den Schritten - Planung, Durchführung, Auswertung, Evaluation und Reflexion - durchführten, wurde ein Baustein zunächst von allen geplant, dann wurde ein Projektmitglied federführend für seine Durchführung bestimmt. Dieses Mitglied musste auch einen Kurzbericht zu „seinem“ Baustein abgeben und anschließend wurde der Bericht ausgewertet und beurteilt. Die Beurteilung erfolgte häufig in einer Punktabfrage, die wenig zeitaufwändig, aber praktikabel ist, und auch durch die Auswertung von Fragebögen. Die Punktabfrage wirkte dabei wie ein didaktisches Diagramm und half uns bei der Analyse in unserer Projektgruppe (vgl. STRAUSS 1994, 198). Erst nach Abschluss dieser Tätigkeiten kam es zur Reflexion und zur Planung eines neuen Bausteines.

### **5.1 Ergebnisse des ersten Durchgangs**

In diesem Punkt soll nun unmittelbar an die Evaluation angeknüpft und einige Ergebnisse des ersten Durchgangs sollen erwähnt werden, die auf Grund der Evaluation zu einer veränderten Projektplanung des zweiten Durchgangs (3. Projektjahr) führten. Es war ein Fehler, das Projekt nur allein von den Projektmitgliedern zu planen. Auch die Beteiligten, in unserem Falle die E-Schüler und -Schülerinnen und die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler, gehören dazu. Dies brachte eine kommunikative Validierung (Mayring 1993, 111) hervor. Die Wiedervorlage der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu der Frage, „Wie fühltet ihr euch in diesem Projekt?“, sagte aus, dass

sie sich in dieses Projekt nicht wie gewünscht einbringen konnten. Auch die kollegiale Supervision im Sinne Schlees, der unter einer kollegialen Beratung eine gegenseitige pädagogische Beratung von Lehrkräften innerhalb einer selbst geleiteten Beratungsgruppe versteht (vgl. Schlee 2004, 11 ff.), brachte unserer Projektgruppe nur bedingt Erfolge, weil andere und alternative Herangehensweisen an die einzelnen Projektbausteine erst nach der Auswertung festgelegt werden konnten, und dann jedoch bereits die Durchführung eines neuen Bausteins zur Friedenserziehung geplant werden musste. Sicher, man hätte im Verhaltensbereich einiges anders machen können, wenn es von der „Spurensuche auf dem Osterholzer Friedhof“ zur „Teilnahme an der Gedenkfeier des Volksbundes“ zur Mahnung an die Kriegstoten Bremer des II. Weltkrieges ging. Zwischen diesen beiden Bausteinen waren im Verhaltensbereich der Schülerinnen und Schüler Änderungen von Lehrerreaktionen und somit auch Transfers möglich, doch auf Grund der Vielfältigkeit der Bausteine wäre eine konkrete und durch die kollegiale Beratung beabsichtigte alternative Planung für die Durchführung des neuen Bausteins im Voraus nötig gewesen und dies war nicht zu realisieren. Was schlussendlich nach der Auswertung aller Bausteine des ersten Durchgangs blieb, das war die Erkenntnis, den zweiten Durchgang anders durchführen zu wollen. Dazu gehörte auch die Feststellung, dass der Bildungsgang der Erzieher mit seinen mehrmonatigen Praktika und einem Fachunterricht, der nur punktuelle Zeiträume beziehungsweise auch Freiräume für eine Friedenserziehung bereitstellte, sich organisatorisch nur schwer mit dem Stundenplan einer B/BFS-Klasse in Einklang bringen ließ (strukturelle Heterogenität). Also entschloss sich das Projektteam als neue Organisationsform Projekttag statt fester Unterrichtsstunden für den zweiten Durchgang anzubieten. Dabei sollten die Praxisveranstaltungen weiterhin in Berichtsform festgehalten werden, während einzelne begleitende Unterrichtsstunden der neuen B/BFS-Klasse nur noch in Form von Kurzprotokollen dokumentiert wurden. Diese Veränderungen - verstärkte Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler bei der Projektplanung, kollegiale Supervision unter dem Aspekt „Was kann man bei der Durchführung des neuen Bausteins besser machen?“, Projekttag statt Projektstunden und Protokolle bzw. Kurzberichte statt umfangreichere Berichte und Bewertungen - führten auch dazu, den zweiten Durchgang anders zu dokumentieren.

### **5.1.1 Der zweite Durchgang**

Der zweite Durchgang der Zusammenarbeit von -Schülerinnen und -Schülern und B/BFS-Schülerinnen und -Schülern im Friedensprojekt war nur auf ein Schuljahr terminiert. Folglich konnte auch nicht das umfangreiche Programm des ersten Durchgangs

wiederholt werden, denn zum Vergleich sei nochmals gesagt: der erste Durchgang lief über zwei Jahre.

### **5.1.2 Heterogene Lerngruppen**

Bei der Zusammensetzung der neuen B/BFS-Klasse hatten wir Glück, denn die Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler waren für eine B/BFS-Gruppe mit „normal“ zu bezeichnen. Es lag also eine bessere soziale Kompetenz bei den Jugendlichen vor - vergleichbar den Jugendlichen aus dem Vorprojekt - als beim zweijährigen Durchgang. Auch bei den Erziehern erwies sich die Klasse allein schon altersmäßig betrachtet als ziemlich homogen. Viele Schülerinnen und Schüler waren zwischen 18 und 23 Jahren und nur ein Mann und Vater war mit 28 Jahren statistisch gesehen der „Ausreißer“. Die E-Schülerinnen und Schüler konnten damit durchaus wieder in die Rolle von älteren Geschwistern hineinwachsen, und es bestand erneut Hoffnung auf die spätere Entwicklung von One-to-one-Beziehungen.

### **5.1.3 Gemeinsame Aktivitäten an den Projekttagen**

Beide Gruppen der Erzieher und B/BFS-Schülerinnen und -Schüler waren zunächst einmal sehr zufrieden mit dem Freiraum, den ihnen die Projektstage boten. Die Jugendlichen nutzen ihn zu einer gemeinsamen Planung der Friedensaktivitäten. Man hörte gemeinsam Friedenssongs, las eine Soldatengeschichte aus dem II. Weltkrieg vor und diskutierte dann darüber unter der Fragestellung „Wem nutzen Kriege?“ und „Wie kann man Kriege verhindern?“ Abgerundet und unterstützt wurde die entspannte Atmosphäre durch einige Kennenlernspiele, die für Freude und Bewegung sorgten und die die theoretische und geistige Arbeit mit der Beschäftigung mit dem Frieden abwechslungsreich durchzogen. So kam keine Langeweile auf, und „es gab immer was zu tun“, wie eine B/BFS-Schülerin bei der Auswertung der Projektstage sagte. Viel Freude bereitete den B/BFS-Schülerinnen und -Schülern auch ein Rollenspiel, bei dem sie Prominente in Talk-Shows spielen sollten und die Zuschauer - vielfach E-Schülerinnen und -Schüler - die sprachlichen Äußerungen der „Prominenten“ auf deren Vorurteile hin analysieren sollten. In Partnerarbeit und in Kleingruppen wurden dann Zeitungsberichte aus der Boulevard-Presse auf die Verbreitung von Vorurteilen untersucht.

### **5.1.4 Gemeinsame Auswertung der Projektstage**

Beide Lerngruppen verstanden sich von Anfang an gut. Die Schülerinnen und Schüler hatten „ihre“ Projektstage inhaltlich weitgehend selbst geplant, die Lehrkräfte haben nur bei der Organisation geholfen und waren überwiegend teilnehmende Beobachter. Das Lernklima war entspannt und „es gab immer was zu tun“. Bei näherem Hinsehen fiel den B/BFS-Schülerinnen und -Schülern auf, dass das ganze Leben offenbar voll von Vorurteilen ist und eine Schülerin sagte, dass dies durchaus gefährlich sei, weil man ja

immer falsch verstanden werden könne und daraus Konflikte entstehen könnten. Dass die Boulevard-Presse übertreibe, war für alle Schülerinnen und Schüler hingegen nichts wirklich Neues. Die Jugendlichen stellten sich die Ergebnisse ihrer Partner- und Kleingruppenarbeit im Projektplenum gegenseitig vor und wurden von ihren Mitschülern dafür positiv gelobt, d.h. bestärkt. Jetzt waren die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler für das Thema „Vorurteile und Feindbilder“ sensibilisiert und so konnte die gezielte Friedensarbeit fortgesetzt werden.

### **5.1.5 Aktivitäten der B/BFS-Schülerinnen und -Schüler**

Herr Kook hatte eine andere berufliche Tätigkeit übernommen und Frau Dittmer unterstützte nun als neue Schulreferentin des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge des Landesverbandes Bremen unser Friedensprojekt. Durch ihr positives Engagement auch außerhalb der Projektzeit gewann sie schnell einen emotionalen Zugang zu den B/BFS-Schülerinnen und -Schülern. Zudem arbeiteten die Schülerinnen und Schüler gerne und viel mit ihr, da sie auf die einzelnen Stunden gut vorbereitet war und häufig handlungsorientiert vorging. Einmal fertigten die Jugendlichen Collagen an zu der Frage: „Stellt euch vor, ihr seid der gefallene Soldat und schneidet aus und klebt auf Pappen auf, was die Welt von euch in Erinnerung behalten soll!“ Dabei wurden Bilder und schriftliche Informationen, Gedichte, Briefe und Zeitungsausschnitte über die toten Soldaten an die Jugendlichen verteilt, und die Schülerinnen und Schüler mussten in die Rolle des Toten schlüpfen, sich mit seiner Person und seinem Schicksal identifizieren und dann mit Hilfe der Collagen für ihn sprechen, fühlen und denken. Die Wirkung dieser Unterrichtsstunde war umso nachhaltiger, da einige der in Russland gefallenen Soldaten kaum älter als die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler selbst waren. Die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler gaben sich derart intensiv der Herstellung der Collagen hin, dass sie sogar noch zwanzig Minuten nach Schulschluss fleißig arbeiteten. Für eine B/BFS-Klasse war dies eine wirkliche Sternstunde.

Auch der Besuch des U-Boot-Bunkers „Valentin“ wurde sehr anschaulich vorbereitet. Die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler besuchten eine Ausstellung über den Bunker in der unteren Rathaushalle. Dabei hatten Studenten der Universität Bremen Fragebögen an die Schülerinnen und Schüler verteilt und mit Hilfe von Vorträgen und Bildern war es den Schülerinnen und Schülern auch möglich die Fragen über den Bunker zu beantworten. Der Fragebogen berücksichtigte quasi jeden Komplex: Zahl der Zwangsarbeiter, Nationalität der Zwangsarbeiter, Unterbringung, Verpflegung, Kleidung, Aufsicht, Arbeitsleistung, Arbeitszeiten und Pausen, Frauen und Männer; Anzahl der Bewachungskräfte, Dienstgrade der Wachmannschaften, Bestrafungsaktionen, die Rolle des Kapo, Besuche durch führende Nazi-Offiziere und Generäle, Schiffskonstruktion-

nen, Größe des Bunkers, Dicke der Wände, Höhe des Bunkers, Namen der Zulieferfirmen, aber auch Einbettung des Bunkers in den Stadtteil Farge und Verkehrsanbindung ans Umland. Auf Grund dieses vielfältigen Aufbaus der Fragebogen waren die Schülerinnen und Schüler immer nahe am Thema und erhielten auf diese Weise ein umfangreiches Grundwissen über den Bunker.

Ausgestattet mit diesem Wissen war es für die B/BFSler dann auch nicht schwer die Entscheidung zu treffen, welche Frage sie nun gerne bei ihrem U-Boot-Bunker-Besuch beantworten möchten. Die Kartenabfrage ergab die drei Themenbereiche: „Gebäude“, „Arbeit“ und „Leben der Zwangsarbeiter“. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich nun den einzelnen Themenbereichen zuordnen und bildeten Kleingruppen.

## **5.1.6 Gemeinsame Aktivitäten von E- und B/BFS-Schülerinnen und -Schülern**

### **5.1.6.1 Besuch des U-Boot-Bunkers „Valentin“**

Da die gemeinsamen Projektstage bereits erfolgreich beendet waren, nur noch die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler einzelne Unterrichtsstunden in Friedenserziehung erhielten und es schon seit drei Monaten keinen gezielten Kontakt mit den angehenden Erziehern mehr gegeben hatte, war es um so erstaunlicher, wie kameradschaftlich und entspannt beide Schülergruppen bei dem Ausflug und der Erkundung des U-Boot-Bunkers „Valentin“ miteinander umgingen. Alle Schülerinnen und Schüler halfen bereitwillig mit, Verpflegung und Getränke vom Schulzentrum Neustadt am Ende der Delmestraße gelegen zum Bus zu tragen, der in der Pappelstraße auf uns wartete. Da mussten zum Teil schwere Mineralwasserkisten 300 Meter getragen werden, doch es gab keine Proteste oder „Drückebergerei“, alle halfen nach Kräften mit. Auch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler auf der Busfahrt war freundschaftlich. Beide Gruppen kamen miteinander ins Gespräch, als die Schulreferentin, Frau Dittmer, noch ein paar Hinweise zur Erkundung des Bunkers gab. Zunächst wurde unserer Besuchergruppe ein Film über den U-Bootbau, der in Sektionen stattfand, gezeigt und dann erklärte uns ein PR-Offizier der Bundeswehr, weshalb der Bunker solche Höhe haben musste (Periskop) und weshalb jetzt richtige U-Boote gebaut wurden und die bisherigen Tauchboote ablösten. Er verwies auf das U-Boot „Wilhelm Bauer“, das im Schifffahrtsmuseum in Bremerhaven zu besichtigen ist. Interessantes wusste der Offizier auch über den Namen „Valentin“ zu berichten. Der Bunker musste mit einem „V“ beginnen, weil er in Vegesack gebaut wurde. Wäre er in einem anderen Stadtteil, z.B. Farge beheimatet, so hieße er vermutlich „Friedrich“. Solch ein Kennzeichnungssystem von Stadtteilnamen und Decknamen, die mit dem gleichen Buchstaben beginnen mussten, fanden die Schüler sehr interessant, wahrscheinlich auch deshalb, weil dies

doch nicht alle Menschen wissen, die schon einmal etwas vom Bunker gehört hatten. Bestürzt reagierten die Schüler auf die Kalorienangabe über die Ernährung der Zwangsarbeiter, so dass sie an einem Rechenbeispiel selbst nachrechnen konnten, dass auch der kräftigste Zwangsarbeiter bei der Verpflegung nach spätestens neun Monaten tot zusammenbrechen musste (Vernichtung durch Arbeit!). Beeindruckt waren die Schüler auch von der schlechten und ungerechten Behandlung der Arbeitskräfte. Freiwillige Helfer, Zwangsarbeiter aus besiegten Nationen, straffällige Rückfalltäter und politische Gegner wurden im Prinzip alle wie Zwangsarbeiter behandelt. Nach dem einstündigen Filmvortrag und der intensiven Diskussion mit dem PR-Offizier der Bundeswehr wurde zunächst einmal Verpflegung eingenommen. Dann folgte der Rundgang durch den kolossalen Bunker. Allein seine Höhe (27 m), die Stärke der Mauern (bis zu 9 m) und seine imposante Größe (43600 m<sup>2</sup> = 5 Fußballfelder) beeindruckte die Schülerinnen und Schüler beider Bildungsgänge und förderte ihre Phantasien und Ängste. Trotz aller Betroffenheit versuchten die B/BFS-Schüler in Kleingruppen Antworten auf die Fragen nach dem „Gebäude der Arbeit“ und dem „Leben der Zwangsarbeiter“ zu finden, die sie sich im Theorieunterricht überlegt hatten. Ein Schüler brachte das Empfinden der anderen auf den Punkt: „Gebäude, welches Gebäude? Ich sehe nur ein Monstrum!“. Die Führung durch den Bunker bewirkte bei vielen Schülern eine tiefe Nachdenklichkeit. Zum Abschluss bedankten wir uns bei dem PR-Offizier, der im Vorgespräch von der Schulreferentin erfahren hatte, dass wir noch nach Neuengamme wollten und wünschte uns nun viel Erfolg bei der Erkundung des KZs Neuengamme. Dabei informierte er uns noch darüber, dass die Zwangsarbeiter des Bunkers „Valentin“ vielfach aus Neuengamme überstellt wurden. Damit war für uns klar, dass beide Einrichtungen zusammengehörten und auch die beiden Besichtigungen sinnvoll aufeinander bezogen waren.

Nach einer ruhigen Rückfahrt, auf der eine B/BFS-Schülerin einer E-Schülerin viel Erfolg für die morgige Klausur wünschte, luden alle Schüler die Proviantreste aus dem Bus aus und brachten sie zur Delmestraße.

Beim nächsten Politikunterricht der B/BFS wurden die Arbeitsergebnisse der drei Kleingruppen „zum Bunker“, „zur Arbeit“ und „zum Leben der Zwangsarbeiter“ vorgestellt und diskutiert. Von den Ergebnissen der Exkursion tief beeindruckt erklärte sich eine Kleingruppe bereit, einen Kurzfilm über den Bunker herzustellen. Zur Nachbearbeitung der Erkundung wurden Texte von Christian Siegels Aufsatzsammlung „Der U-Boot-Bunker ist eine Bestie“ (2004) gelesen.



### **5.1.6.2 Besuch des Konzentrationslagers Neuengamme**

Der Tagesausflug nach Neuengamme begann um 8:00 Uhr an der Schule und endete um 16:30 Uhr. Zwischen den 19 angehenden Erzieherinnen und Erziehern und den 13 B/BFS-Schülerinnen und Schülern entwickelten sich schon im Bus Kurzgespräche, die darin mündeten, dass sich in Neuengamme sehr schnell zwei gemischte Erkundungsgruppen bildeten, was die Hamburger Geschichtsstudenten, die die Führung durchführten, erfreute. Die Schülerinnen und Schüler gingen hilfsreich und rücksichtsvoll miteinander um, passten auf, dass jeder seine Verpflegung erhielt, halfen einander beim Anziehen von Regenjacken, fotografierten sich und die Gedenkstätten, wo es erlaubt war, und halfen sich gegenseitig beim Transport der Verpflegung. Es gab keinerlei Konflikte oder negative Verhaltensauffälligkeiten. Diese fielen nur bei anderen Besuchergruppen auf, die gewissermaßen zur gleichen Zeit durch die Ausstellungsräume gingen. Unsere Gruppe erfuhr etwas über die Häftlinge des KZ, dass polnische Juden, dass Homosexuelle und politische Gegner sowie sog. „Asoziale“ und straffällige „Rückfalltäter“ Zwangsarbeit verrichten mussten und auch totgeschlagen wurden. Misshandlungen waren alltäglich, Menschen wurden zu medizinischen Versuchen missbraucht, andere KZ-Insassen mussten Waffen herstellen. Alle Baracken waren überbelegt, Latrinen gab es nicht ausreichend, auch nicht genug Wasser und ausreichende Verpflegung und medizinische Versorgung gab es schon gar nicht. Dafür wurden von den angehenden Historikern, den Hamburger Studenten, die die Führung durchführten, „Schauergeschichten“ erzählt, so von einem Häftling, der Hundefutter essen musste, weil er in Verdacht geraten war, dem Hund eines Aufsehers das Essen gestohlen zu haben; von einem Boxer, der Meister im Halbschwergewicht war, und der immer wieder gegen neue und schwerere Kämpfer (Schwergewicht) antreten musste, bis er erschöpft war und von einem Aufseher erschlagen wurde und von Walerjan Wróbel, der aus Heimweh eine Scheune anzündete und darauf spekulierte, als 17-Jähriger noch als unreif zu gelten, - früher zählte man erst mit 21 Jahren zu den Erwachsenen -, und für sein Vergehen nach Hause geschickt und nicht getötet zu werden. (vgl. hierzu auch Schminck-Gustavus 2007)

Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert Kleingruppen zu bilden und sich über einzelne Schicksale von Lagerinsassen zu informieren. Was sie über diese Menschen in Erfahrung bringen konnten, sollten sie dann der geführten Gruppe vortragen. Auch hierbei funktionierte die Gruppenarbeit von E- und B/BFS-Schülerinnen und -Schülern. Um 13:30 Uhr wurde die Führung beendet und viele nachdenkliche junge Menschen machten sich auf den Weg zurück nach Bremen.

## 5.2 Ergebnisse des zweiten Durchgangs

Der auf ein Jahr verkürzte zweite Durchgang (zur Erinnerung: Projektdauer insgesamt 3 Jahre) mit dem Ziel der Überwindung von Heterogenität in den Lerngruppen der E- und B/BFS-Schülerinnen und -Schülern verlief wesentlich anders als der erste Durchgang. Dies lag aber hauptsächlich an der Zusammensetzung der Lerngruppen. Hierauf hatten die Schule und auch der Unterricht nur wenig Einfluss. Die Kooperation der Schülerinnen und Schüler war aber im zweiten Durchgang konfliktfreier; und so kann man bei unserem vielfältigen Angebot an Friedenserziehung nur spekulieren, was denn alles möglich gewesen wäre, wenn die B/BFS-Klasse des ersten Durchgangs über eine ähnlich gute soziale Kompetenz wie der zweite Durchgang verfügt hätte. Bei den beiden Besichtigungen wurde jedoch deutlich, dass sich die beiden Lerngruppen relativ vorurteilsfrei begegneten, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf gegenseitige Gespräche einließen, dass sich die Schüler untereinander halfen, dass Gruppenarbeiten mit ihnen möglich waren und dass die Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Betroffenheit, ihren Empfindungen und ihrem Verständnis für die Schicksale von Zwangsarbeitern Parallelen aufwiesen. Nicht ohne Grund konnte auf eine gezielte Aufarbeitung des Besuchs des KZ Neuengamme verzichtet werden, denn neben der banalen Feststellung, dass mal wieder die Zeit nicht ausgereicht hat, um alles zu sehen, stellten die Schülerinnen und Schüler unisono fest, dass man sich schämen müsse ein Deutscher zu sein.

Im zweiten Durchgang entstanden zudem eine Friedens-DVD, die aber auf die Friedens-CD überspielt werden soll und die inzwischen nicht mehr nur den Besuch des U-Boot-Bunkers, sondern auch den Besuch des KZ Neuengamme dokumentieren soll. Die DVD wurde von einer Gruppe interessierter B/BFS-Schülerinnen und Schüler hergestellt, bebildert, mit Informationen beschriftet und mit Musik unterlegt. Die Friedens-CD wurde aber auch mit einem weiteren Song vervollständigt. Doch diesmal handelte es sich nicht um einen Schlager, sondern um einen Rap, den ein B/BFS-Schüler aus dem zweiten Durchgang dichtete.

Darüber hinaus war eine Schülerin aus Portugal so sehr vom Friedensthema beeindruckt, dass sie ein Referat über die einzelnen Lagertypen und Menschenrechtsverletzungen von 1838 bis heute zusammenstellte.

Beide Schüleraktivitäten vermitteln auf höchst unterschiedliche Weise, wie „friedensstiftend“ auch der Musikunterricht war. Er sollte so etwas wie den freiwilligen Charakter der Zusammenarbeit von B/BFS-Schülerinnen und -Schülern und angehenden Erziehern symbolisieren, und ihnen Gelegenheit geben, ungezwungen aufeinander zuzugehen, was aber leider nur unzureichend gelang.

## 6 Ergebnisse des dreijährigen Projekts

Das Friedensprojekt brachte eine ganze Reihe von Ergebnissen hervor, doch die wohl wichtigsten Resultate beziehen sich auf Untersuchungsfragen. Auf die Frage, was habe ich persönlich mit Frieden zu tun, waren alle Schülerinnen und Schüler früher oder erst später, so zum Beispiel im ersten Durchgang spätestens bei der Reflexion der Kurzfilme über Zivilcourage, innerlich angesprochen. Doch auch schon der Projektunterricht zum Thema „Umgang mit Vorurteilen und Feindbildern“, der wesentlich früher stattfand, machte den Schülern deutlich, dass immer Menschen - also auch sie - diejenigen sind, die sich friedfertig oder aggressiv verhalten können. Sie erlebten sich demnach als Ausgangspunkt für aggressive Handlungen und fühlten sich ein Stück weit für „Krieg und Frieden“ persönlich mitverantwortlich.

Die Beantwortung der zweiten Frage, die unmittelbar an die erste Untersuchungsfrage anknüpfte, bezog sich darauf, ob Frieden selbstverständlich sei. Der Umgang mit Vorurteilen und Feindbildern, die Reaktion auf Zivilcourage und letztlich die tiefe persönliche Betroffenheit jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers auf die Besuche des U-Boot-Bunkers „Valentin“ und des KZ Neuengamme überzeugten sie, sich für den Frieden einzusetzen und dafür etwas zu tun. Die Erkenntnis lautete: „Frieden ist nicht Gott gegeben“ oder „an sich selbstverständlich“, „Blicken wir in die Welt, so wissen wir, dass wir selbst etwas für den Erhalt des Friedens tun müssen und sei es, dass wir nicht immer gleich 'losschlagen', sondern auf Konflikte angemessen und besonnen reagieren“, so eine engagierte B/BFS-Schülerin.

Die Frage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten bei der Stoffvermittlung versuchten wir pragmatisch zu lösen. Nachdem die Strukturen der Bildungsgänge von angehenden Erziehern und B/BFS-Schülern im ersten Durchgang von unserem Projektteam zunächst nicht als Problem angesehen wurden, schließlich ermöglichte der Lehrplan der Erzieher im Fach Gesellschaft zumindest teilweise die Auseinandersetzung mit „Krieg und Frieden“, so erschwerten die mehrmonatigen Praktika die Zusammenarbeit beider Lerngruppen und damit auch die „Überwindung“ ihrer Heterogenität. Im zweiten Durchgang nahmen wir deshalb eine Veränderung vor, die wir als positiv einschätzten. Beide Lerngruppen trafen sich zu Projekttagen und damit lag der Fokus auch in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler eindeutig beim Thema „Friedenserziehung“. Da sich beide Gruppen an einem gemeinsamen Lerngegenstand versuchten, z.B. „Abbau von Vorurteilen und Feindbildern“, war es auch für uns recht informativ zu erfahren, dass die B/BFS-Schüler eher emotional und praktisch mit dem Thema umgingen, z. B. Unrecht fördert Gewalt oder 'Bist du nicht mein Freund, so bist du mein Feind', während die E-Schüler es eher rational und theoretisch reflektierten, z. B. durch das Erkennen von Wesensmerkmalen in Vorurteilen und Feindbildern, oder

erkennen, dass selektive Sichtweisen Vorurteile fördern; schließlich erkennen, welche gesellschaftlichen, politischen und psychologischen Bedingungen für die Entstehung von Vorurteilen verantwortlich sind. Durch die gemeinsame Vorstellung und Diskussion über ihre Arbeitsergebnisse im Plenum konnten die Schülerinnen und Schüler beider Bildungsgänge einiges voneinander lernen.

Die Frage nach der Übernahme von Schülerpartnerschaften, sogenannte One-to-one-Beziehungen, muss leider negativ beantwortet werden. Ungeachtet der Tatsache, dass die erste Gruppe der B/BFS-Schülerinnen und -Schüler recht problematisch in ihrem Sozialverhalten war, verhinderte allein die Struktur der Erzieherausbildung unsere Zielsetzung. Wir waren davon ausgegangen, dass es möglich sei, dass die angehenden Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen ihrer Praktika auch „Einzelfallhilfe“ durchführen könnten - und hierfür hätten sich die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler und deren Familien angeboten - , doch dieser Baustein ist in der Ausbildung nicht vorgesehen, wie wir erst später erfuhren. Also fehlte dann nach unserer Meinung auch ein wichtiges Element, um solch eine Schülerpartnerschaft entstehen zu lassen. Berücksichtigt man dieses und die wesentlich besseren Verhaltensweisen der zweiten Gruppe von B/BFS-Schülerinnen und -Schülern, dann erhält man die Antwort auf die Frage, was hätte mit dieser Gruppe noch möglich sein können?

Eine weitere wichtige Untersuchungsfrage richtete sich auf die Möglichkeit einer stärkeren Verzahnung von Bildungsgängen untereinander an unserer Schule. Nun, an eine ganze Verzahnung wollen wir nicht gleich denken, aber unser Projekt hat gezeigt, dass die einzelnen und unterschiedlichen Bildungsgänge auch nicht nur additiv nebeneinander bestehen müssen und Schülerinnen und Schüler des Gebäudes A nicht wissen, wo denn Gebäude C ist und wer dort unterrichtet wird. Positive Ansätze zu einer Zusammenarbeit gab es durchaus. Die angehenden Erzieherinnen und Erzieher wünschten sich, dass die B/BFS- Schülerinnen und -Schüler Klienten spielten (Rollen-spiele) und die B/BFS-Schülerinnen und -Schüler sollten dafür Nachhilfeunterricht bzw. Förderangebote erhalten.

Auch war es möglich, mit dem zweiten Durchgang der B/BFS-Gruppe Anregungen von der Präsentation der Schülerinnen des beruflichen Gymnasiums über deren Praktika zu erhalten. Beide Schülergruppen gingen „friedlich“ und ohne Berührungängste miteinander um. Dies macht doch Mut für die Zukunft.

Also, welche Schülergruppen zusammengebracht werden, ist zunächst einmal nicht so wichtig, entscheidend ist aber, dass zunehmend mehr Bildungsgänge etwas voneinander wissen. Dies führt im Ansatz zur Überwindung von Heterogenität und trägt zur Verbesserung des Schulklimas bei. Bei unserer Schulleitung „rennen wir mit dieser Forderung offene Türen ein“. Der Direktor unseres Schulzentrums, Herr Dr. Grams,

und seine Vertreterin, Frau Haurenherm, haben unsere Aktivitäten immer unterstützt, doch manchmal ist es von den Bildungsgängen her nicht möglich, ein Zusammenwirken von bestimmten Schülergruppen zu realisieren. Zudem hätten die Kolleginnen und Kollegen an unserer Schule mehr über den Stand unseres Projekts informiert werden können. Doch dies haben wir bewusst unterlassen, weil das Projekt durch die „Handgreiflichkeiten“ und das „fehlgeschlagene Sozialtraining“ genug mit sich selbst zu tun hatte und eine vorübergehend negative Außendarstellung so in den Teilkonferenzen für B/BFS und auch für Hauswirtschaft vermutlich zu weiteren Belastungen geführt hätte. Dennoch nehmen die am Projekt beteiligten Lehrkräfte viel Positives für ihre weitere unterrichtliche Tätigkeit mit, so zum Beispiel, dass kollegiale Beratung und ein Feedback in jedem Fall dazu beitragen, dass man als Lehrkraft seine Handlungen und Verhaltensweisen noch einmal in Frage stellt und überprüft. Bei den Anregungen durch die anderen Projektmitglieder, bei der Auswertung eines Bausteins zur Friedenserziehung oder auch zur Planung eines neuen Bausteins ging es dann auch nicht um ein „falsch“ oder „richtig“, ein „besser“ oder „schlechter“, sondern um ein eventuell „anders“ machen von Unterricht. Allein dies zu verinnerlichen und sich und seine Arbeit in Frage zu stellen, ist ein großer Lernerfolg für die am Projekt beteiligten Lehrkräfte und weist Schulbegleitforschung auch als Lehrerfortbildung aus.

## **6.1 Reflexion und Ausblick**

Im Verlaufe der dreijährigen Projektzeit (2004 - 2007) kristallisierten sich eigentlich zwei übergeordnete Lernziele heraus, die aber pädagogisch sinnvoll miteinander verbunden werden konnten. Zunächst ging es hauptsächlich um Friedenserziehung (siehe Antragstellung), doch schon bald erhielt der Gesichtspunkt der „Überwindung von Heterogenität“ einen ähnlichen Stellenwert. Spätestens seit den „Handgreiflichkeiten“ und dem „gescheiterten Sozialtraining“ rückte dann aber die „Überwindung der Heterogenität“ in den Vordergrund. Die Friedenserziehung bildete vorübergehend nur die gemeinsame Klammer zwischen den beiden Lerngruppen von E- und B/BFS-Schülerinnen und -Schülern. Dies blieb auch bis zum Ende des ersten Durchganges so. Beim zweiten Durchgang stand dann wieder die Friedenserziehung im Vordergrund.

Insgesamt ist die Arbeit über einen tiefgreifenden Erfahrungsbericht nicht hinaus gekommen, was aber insofern zu vernachlässigen ist, da ohne solch einen deskriptiven Erfahrungsbericht eine weitere Forschungsarbeit gar nicht möglich wäre. Dies wird auch in der unzureichenden Einbeziehung des Musikunterrichts in das Projekt deutlich. So nehmen B/BFS-Schülerinnen und -Schüler Lieder auf und die angehenden Erzieher wirken dabei nicht mit, und ein Hörspiel der Erzieher entsteht ohne Mitarbeit der B/BFSler. Hier ist also noch viel Arbeit zu leisten. Es sind denn auch diese Erfahrungs-

gen mit heterogenen Lerngruppen, die eine weitere Vertiefung mit dem Thema „Friedenserziehung“ erst möglich machen.

Friedenserziehung zielt auf die Veränderung von Einstellungen. Schule und Unterricht können hier nur Anregungen bieten, die dazu geeignet sind, bei den Schülerinnen und Schülern einen Prozess der Selbstreflexion auszulösen. Für das Erreichen der erforderlichen emotionalen Dimension ist das Anknüpfen an Alltagserfahrungen und -erscheinungen besonders geeignet. Wir haben dies mit unserem Projekt versucht. Andere Schulen und Bildungsgänge können dies natürlich auch, wenn die Rahmenbedingungen ähnlich sind (Unterstützung durch die Schulleitung, Hilfsangebote des Kooperationspartners, engagierte Lehrkräfte und interessierte Schülerinnen und Schüler). Sinnvoll ist es dabei zunächst die eigene Schule in den Blick zu nehmen. Welche Bildungsgänge werden dort unterrichtet, lassen sich Lerngruppen für ein gemeinsames Thema zusammenbringen? Nutzen Sie die Ressourcen an Ihrer eigenen Schule! Die Überwindung von Heterogenität ist ein erstrebenswertes Lernziel für alle Schülerinnen und Schüler und sollte in welcher Form auch immer auf der Agenda jeder Schule stehen!

Für den musikpädagogischen Unterricht lässt sich folgendes Resümee ziehen: Durch die Einbeziehung der digitalen Medien wie durch den Musikcomputer ist ein handlungsorientierter Ansatz möglich geworden, der bei der musikalischen Realität der Schülerinnen und Schüler ansetzt. Das Reproduzieren von zeitgenössischer Musik im Genre Hip-Hop, Rap und Pop ist zwar technisch leicht zu bewältigen, wurde aber von den Schülerinnen und Schülern erfahrungsgestützt durch ihren Musikkonsum kreativ durchgeführt. Vokale Aktionen lassen sich durch die Bearbeitung am Computer erheblich aufwerten und motivieren so auch stimmlich nicht so starke Schülerinnen und Schüler. Gemeinsames künstlerisches Arbeiten erzeugt ein hohes Maß an Gruppenzugehörigkeit und kann so zur Überwindung von Heterogenität beitragen.

Viele Tanzproduktionen, die zurzeit in Bremen durchgeführt werden, belegen dies. Schulisches handlungsorientiertes Arbeiten, verbunden mit einem vorzeigbaren Ergebnis (CD oder DVD), motiviert Schülerinnen und Schüler und trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Der kritische Umgang mit eigenen Ausdrucksformen und das gemeinsame Erleben von Intensität und Emotionalität sollte gerade im Fach Musik den sonst im Schulalltag eher kognitiven Umgang miteinander ergänzen und bereichern.

## **7 Zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitung**

### **7.1 Der Beginn der Zusammenarbeit**

Die wissenschaftliche Begleitung kam erst zu einem vergleichsweise späten Zeitpunkt in Kontakt mit der Projektgruppe. Das Vorprojekt war bereits gelaufen, die Hauptfrage-

stellungen, Planungen und der organisatorische Ablauf bereits diskutiert; die Phase der Antragstellung stand bevor. Trotzdem waren sich Projektgruppe und wissenschaftliche Begleitung nicht fremd: mit zwei Projektgruppenmitgliedern hatte es in den Jahren zuvor ein erfolgreiches Schulbegleitforschungsprojekt gegeben, zwei weitere waren dem wissenschaftlichen Begleiter aus ihrer Studienzeit gut bekannt. Es bestand ein wechselseitiges – auf Erfahrung gründendes – Vertrauensverhältnis.

Zu dem bereits festgelegten außerschulischen Projektpartner (Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.) hatte das hauptsächlich Ideen gebende Projektgruppenmitglied eine langjährige und biographisch verankerte Beziehung.

## **7.2 Die Komplexität der Fragestellungen**

Schon in den ersten Gesprächen wurde deutlich, wie komplex die beiden Hauptfragestellungen – Friedenserziehung und Kooperation äußerst heterogener Lerngruppen – sich bei dem Versuch einer praktischen Umsetzung in Unterricht erweisen würden. Beide Zielsetzungen entspringen normativen Ideen, die die gesellschaftliche Wirklichkeit transzendieren. Zudem entstehen in beiden Fällen die Probleme nicht in der Schule, sondern sind gesellschaftlichen Ursprungs.

Am Beispiel des Weltfriedens sei dies näher erläutert. Es ist eher unwahrscheinlich, dass schulisches Handeln in Bremen den Weltfrieden direkt zu fördern vermag. Trotzdem bleibt er eine zentrale Kategorie für pädagogisches Handeln; es wird hier – wie in vielen anderen Fällen auch – zu einem „als ob“-Handeln. In seiner Ethik hat Kant dieses Dilemma bereits erkannt. Die Forderung nach Frieden behält unbeschadet ihrer Realisierungsmöglichkeit ihre Bedeutung. Es „spricht die moralisch-praktische Vernunft in uns ihr unwiderstehliches Veto aus: Es soll kein Krieg sein; weder der zwischen dir und mir im Naturzustand noch zwischen uns als Staaten ... Also ist nicht mehr die Frage: Ob der ewige Friede ein Ding oder ein Unding sei ..., sondern wir müssen so handeln, als ob das Ding sei, was vielleicht nicht ist ... um ihn (den Frieden) herbeizuführen und dem heillosen Kriegführen ... ein Ende zu machen“ (Kant: Die Metaphysik der Sitten; zitiert nach Blankertz, Herwig: Kants Idee des ewigen Friedens, S.14). „Wenn es Pflicht ... ist, den Zustand eines öffentlichen Rechts, obgleich nur in einer ins Unendliche fortschreitenden Annäherung wirklich zu machen, so ist der ewige Friede ... keine leere Idee, sondern eine Aufgabe“ (a.a.O., S. 23). Die Idee des Friedens ist in diesem aufklärerischen Denken ebenso eine unendliche Aufgabe, wie die der sozialen Gleichheit oder Gerechtigkeit.

Wie aber lässt sich das Ziel Friede curricular oder didaktisch operationalisieren? Schon Kant deutet an, dass der auf der transnationalen Makroebene angesiedelte ewige Friede Entsprechungen auf der Mikroebene sozialer Beziehungen haben kann. Faktisch alle friedenspädagogischen Entwürfe arbeiten mit der Hypothese, dass der

Weltfriede auf der Ebene der Zweierbeziehung begänne, ein Gewaltverzicht hier sei eine notwendige, wenn auch möglicherweise nicht hinreichende Bedingung für gewaltfreie Konfliktlösungen im internationalen Maßstab.

Oft zitiert wird in der Literatur ein Satz aus der Präambel der Verfassung der UNESCO von 1945: „Da Kriege in den Köpfen der Menschen beginnen, muss in den Köpfen der Menschen Vorsorge für den Frieden getroffen werden.“ Damit ergeben sich für die Friedenserziehung konkrete Ansatzpunkte, man kann beim einzelnen Subjekt beginnen. Individuelle Friedensfähigkeit wird zu einer Kompetenz, die bei der Sachkompetenz in Sozialkompetenz übergeht und zum Friedenshandeln weiterführt. Aber wo und wie beginne ich diesen komplexen Vermittlungsprozess? Fördere ich die Sachkompetenz durch eine Analyse des aktuellen Beispiels des Irakkriegs oder greife ich auf historische Beispiele wie den Nationalsozialismus und seine Folgen zurück? Man könnte auch mit dem Nord-Süd-Konflikt beginnen, nachdem der Ost-West-Konflikt an Bedeutung verloren zu haben scheint. Wie schaffe ich den Übergang zur Sozial- und Handlungskompetenz, oft beschrieben als Ichstärke und Selbstbewusstsein, eine Kommunikationsfähigkeit, die andere nicht bevormundet, das Erkennen und Vermeiden eigener Vorurteile, die Fähigkeit der Teilhabe am politischen Geschehen sowie die Verantwortungsübernahme für Dritte? Für die Kombination von Kenntnis des eigenen Standpunktes und Orientierung des eigenen Handelns an moralischen Maßstäben hat sich der Begriff Zivilcourage eingebürgert.

Weitere Schwierigkeiten ergeben sich aus der zugrunde gelegten Gewaltdefinition. Folgt man einem engen Gewaltbegriff, der nur die unmittelbare physische Gewalteinwirkung berücksichtigt oder bezieht man sich auf den weiteren in der Mitte der siebziger Jahre von Galtung eingeführten Begriff der strukturellen Gewalt, der unter Gewalt alles subsumiert, was die freie Entfaltung der Individuen behindern könnte. Nicht nur verwaltungsrechtlich betrachtet stellen Schulen „Gewaltverhältnisse besonderer Art“ dar.

Kurz zusammengefasst stellt sich Friedenserziehung als ein offenes pädagogisches Handeln dar, das sich an einer Utopie orientiert. Eine Vielzahl von Inhalten kann plausibel zu der angestrebten Kompetenz beitragen, ein direkter oder gar linearer Zusammenhang zwischen dem Wissenserwerb und den angestrebten Verhaltensänderungen kann kaum angenommen werden. Die Mitwirkung der Heranwachsenden ist ihrerseits nicht direkt antizipier- oder herbeiführbar, sondern nur durch die Herstellung pädagogischer Situationen beförderbar, die neben Betroffenheit auch Momente der Aufforderung zur Selbsttätigkeit enthalten. Kaum ein anderer Lernprozess setzt bei den Lehrern ein vergleichbares Maß an Glaubwürdigkeit voraus: sie haben eine Vorbildfunktion zu erfüllen.



### 7.3 Zur Evaluation

Zu Beginn des Projektes existierte kein völlig durchstrukturiertes Unterrichtskonzept. Es gab die Vorstellung von miteinander verbundenen Lernarrangements, die eine hohe Eigentätigkeit der Schüler ermöglichen sollten. Soweit wie möglich sollten außerschulische Lernorte einbezogen werden. Die Zusammensetzung der Gruppe der B/BFS-Schüler unterschied sich in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten deutlich von ihren Vorgängern und die Schüler der unterschiedlichen Bildungsgänge und sozialen Milieus sahen zunächst von sich aus keinen Grund für eine Kooperation. Schon bald mussten bestehende Erwartungen revidiert und das weitere Vorgehen intensiv diskutiert werden.

In dieser Phase wäre ein von außen kommendes Evaluationsprogramm kontraproduktiv gewesen. Vielmehr sah die wissenschaftliche Begleitung ihre vorrangige Aufgabe in der Moderation dieses Prozesses. In dem Zusammenhang bekamen die fünf Schritte des Projektmanagements nach Lessel ihre Bedeutung.

Die Beschränkung auf eine interne Begleitevaluation kann man auch als einen Versuch werten, die sich in den letzten Jahren verstärkende Kritik an der pädagogischen Handlungsforschung positiv zu wenden. Tenorth wehrt sich 2006 gegen jeden Versuch, Reflexivität in der Praxis mit Theorie gleichzusetzen und dann „Kuriositäten wie die Handlungsforschung zu generieren, die scheinbar zwischen den unterschiedlichen Systemen und ihren Logiken forschend vermittelt“ (vgl. Tenorth 2006). Hinter dieser Position stehen zwei Grundannahmen:

Theorie und Praxis unterscheiden sich im pädagogischen Handlungsfeld prinzipiell. Die Praxis steht immer unter einem institutionell vermittelten Handlungsdruck; bei aller Reflexivität bleiben die Handelnden unfrei. Warum sollten Wissenschaftler die ihnen zugestandenen Freiheiten freiwillig aufgeben? Wissenschaftler definieren selbst, was Wissenschaft ist oder sein soll. Bestimmte – vor allem methodische – Kriterien empirischer Forschung (z.B. Intersubjektivität, Reproduzierbarkeit oder Repräsentativität) erfüllt die Handlungsforschung nicht.

Bei dieser Zuspitzung muss man sich fragen, was denn wichtiger ist: eine reflektierte Praxis oder nur eine mittelbar auf Praxis bezogene Theorie, die hohen methodischen Ansprüchen genügt? Um Schüler zur Reflexion ihres Verhaltens zu befähigen bedarf es reflektierender Lehrer, denen es zugestanden wird, neue Wege auch bei dem Risiko des Scheiterns zu erproben. Es ist deshalb keine Schande, wenn Wissenschaftler auf hohe (und ihrerseits auch fragwürdige) methodische Ansprüche verzichten und zu einer gelungenen Lehrerfortbildung beitragen.

## 7.4 Ergebnisse

Der vorgelegte Bericht ist „nur“ ein ausführlicher und reflektierter Erfahrungsbericht, dem man von einem bestimmten Verständnis her „Unwissenschaftlichkeit“ vorwerfen kann. Auch wenn er keine neuen und gesicherten und reproduzierbaren erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse anbietet, illustriert er doch sehr anschaulich strukturelle Probleme von Schule und Unterricht. Er verweist auf Widersprüche, die mit pädagogischem Handeln notwendig verbunden sind. Analytisch kann man die Ebenen der Schulorganisation, der Schüler und der Lehrer trennen, systematisch stehen diese Paradoxien in einem Zusammenhang.

Schule ist im Prinzip ein geschlossenes und von anderen gesellschaftlichen Bereichen abgehobenes System, das die Aufgabe hat, auf ein Leben in unterschiedlichen Teilssegmenten der Gesellschaft vorzubereiten. Eine zentrale Rolle bei dieser Funktion spielt der Fächerkanon. Übergeordnete Probleme wie z.B. die Friedenserziehung lassen sich diesem Kanon nur schwer zuordnen. Schlägt man sie zu dem Fach Politik, so konkurriert dieses Thema mit einer Vielzahl anderer Ansprüche. Gern werden deshalb übergeordnete Fragen zum Unterrichtsprinzip befördert, was sie faktisch als nachrangig einstuft. Wissensbetonte „harte“ Fächer rangieren vor den verhaltensbezogenen „weichen“.

Offener, fächerübergreifender Unterricht ist umso eher möglich, je niedriger der Bildungsgang in der Hierarchie curricularisierter Lehrgänge angesiedelt ist. Erst mit der Einführung von zusätzlichen Projekttagen, was von einzelnen Fachkollegen durchaus als Störung einer geordneten Schulstruktur angesehen wurde, konnte ein bildungsgangsübergreifendes Lernen eingeführt werden. Etwas überspitzt formuliert: die Freiheit der Unterrichtsgestaltung und die Möglichkeit der Einführung neuer Lernformen wachsen mit der Perspektivlosigkeit der Schüler. Schüler der Sekundarstufe II sind insofern Schul- und Lernprofis, als sie durch langjährige Schulerfahrung vorgeprägt sind, sie sehen Schule funktional. Waren sie bisher erfolgreich, so haben sie ein großes Geschick erworben, sich pragmatisch den gestellten überwiegend kognitiven Anforderungen anzupassen und ihre Emotionen zu kontrollieren. Misserfolg hingegen setzt entweder Emotionen bzw. Aggressionen frei oder führt zu Verweigerung. Besonders macht sich dies bemerkbar, wenn sie erneut mit Anforderungen konfrontiert werden, an denen sie bereits schon einmal gescheitert sind. Für die Schülerinnen und Schüler der B/BFS ist dies fast der Regelfall. Unter diesen Bedingungen ist es eigentlich verständlich, wenn sich diese Schüler Interventionen wie einem Sozialtraining verweigern, das dezidiert an ihre auch ihnen bekannten Defizite anknüpft.

Wie sollte ein Unterricht beschaffen sein, in den sich Schüler mit ihrer ganzen Persönlichkeit einbringen, die ja gefördert und entwickelt werden soll? Nur sehr bedingt hat

sich in diesem Zusammenhang eine verstärkte Partizipation der Schüler bei der Themenwahl und Planung des Unterrichts als wirksam erwiesen. In der Regel sind die Schüler damit überfordert und erwarten vom Lehrer, dass er seine Lehrerrolle auch akzeptiert. Sinnvoll erscheint ein Angebot von Lernarrangements, die es den Schülern ermöglichen, in selbständiger Arbeit zu Erfolgserlebnissen zu kommen. Der Baustein „Friedens-CD“ ist hierfür ein ebenso beeindruckendes wie dem Schulalltag fernes Beispiel.

Lehrer haben auf der einen Seite einen Erziehungsauftrag, den sie auch überwiegend akzeptieren. Sie sollen sich auf jede Schülerin/jeden Schüler individuell einlassen und ihn ebenso individuell fördern. Auf der anderen Seite zwingt sie ihre Arbeitsbelastung wie andere Beziehungsarbeiter auch zu einem gewissen Grad „professioneller Gleichgültigkeit“ und einer Standardisierung ihres Einsatzes. Ein weit verbreiteter Weg aus diesem Dilemma besteht in der Übernahme der Rolle des Fachexperten und der Konzentration auf die fachlichen Inhalte des Unterrichts. Früher sah man in dem „logotrophen“ bzw. „paidotrophen“ Lehrertyp ein durchgängiges Charaktermerkmal. Heute ist eher davon auszugehen, dass sich das Selbstbild dann vom Fachexperten zum Pädagogen verschiebt, wenn die vermittelten Inhalte in der öffentlichen Anerkennung als eher allgemein und weniger „wissenschaftlich“ angesehen werden. Bei dieser Aufspaltung der Einheit der Lehreraufgabe besteht die Gefahr, dass sich die jeweils einseitige Projektion nicht erfüllt, Zynismus und mehr oder weniger verdeckte Aggressivität gegenüber dem „Schülermaterial“ sind dann nicht selten zu beobachten. Wie kann ein Lehrer bei diesen widersprüchlichen Anforderungen die Balance finden? Eine Möglichkeit demonstriert der Erfahrungsbericht exemplarisch.

## 8 Literatur

- Auswertung: Sozialtraining mit B/BFS am SZ Neustadt (Delmestraße) vom 28.04.2005 des Schulpsychologischen Dienstes
- Blankertz, Herwig: Kants Idee des Ewigen Friedens und andere Vorträge. Wetzlar 1984
- Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart, Klett-Cotta 1991
- Lessel, Wolfgang: Projektmanagement Projekte effizient planen und erfolgreich umsetzen, Berlin: Cornelsen 2005
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 1993
- Meyer, Gerd u.a. (Hrsg.): Zivilcourage lernen. Analyse-Modelle-Arbeitshilfen. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2004  
hierin besonders Hirseland, Andreas/Uhl, Kathrin: Evaluationsmethoden für Modelle zur Förderung von Zivilcourage in der politischen Bildung. S. 382 ff
- Quenstedt, Fritz: Erwachsen werden - am Beispiel eines Friedensprojektes, Deutsche Behinderten-Zeitschrift, 45. Jg. Heft 1/2008
- Quenstedt, Fritz: Gesellschaftliche Integration entwicklungsgestörter Schüler durch Friedensarbeit, S. 757 - 760, Zeitschrift für Heilpädagogik, 34. Jg., Heft 11 (1983)
- Schlee, Jörg: Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe, Stuttgart 2004
- Schminck-Gustavus Christoph: Das Heimweh des Walerjan Wróbel - ein Knabe vor Gericht 1941/42, Bremen 2007
- Siegel, C.: Der U-Boot-Bunker ist eine Bestie, Landeszentrale für politische Bildung Bremen, Bremen 2004
- Stimme und Weg: Verbandszeitschrift des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., Jg. 2000 -2007

Strauss, Anselm L. Grundlagen qualitativer Sozialforschung,  
Weinheim 1994

Tenorth, Heinz-  
Elmar Theorie und Praxis. Statement bei der DGfE-Tagung „Zur Lage  
der Erziehungswissenschaft“. Berlin, 20.01.2006