

Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit

Ansätze und Erfahrungen
in Jugendbildung und Jugendarbeit

Michaela Glaser & Peter Rieker



Arbeitsstelle
Rechtsextremismus
und Fremdenfeindlichkeit

Die Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziell gefördert.

Redaktionelle Bearbeitung:
Renate Schulze

© 2006 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Außenstelle Halle
Abteilung Jugend und Jugendhilfe
Arbeitsstelle Rechtsextremismus
und Fremdenfeindlichkeit
Franckeplatz 1 – Haus 12/13
06110 Halle
Telefon: +49 345 68178-42
Telefax: +49 345 68178-47
Internet: <http://www.dji.de>

Layout/Gestaltung/Gesamtherstellung
omniphon GmbH Leipzig

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Interkulturelles Lernen – Begriffsgeschichte und Definition	8
1.1 Von der Ausländersonderpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik	8
1.2 Interkulturelle versus antirassistische Pädagogik	9
1.3 Ethnische Differenz oder Vielfalt der Differenzlinien?	10
1.4 Lernstufen und Lernebenen Interkulturellen Lernens	11
1.5 Interkulturelles Lernen als Fortführung der Ausländerpädagogik	12
1.6 Begriffseingrenzung	13
2 Datengrundlage und Methoden	15
2.1 Projektübersicht	15
2.2 Wissenschaftliche Begleitung der einbezogenen Projekte	17
2.3 Datengrundlage und Datenerhebung	18
2.4 Auswertung	20
3 Begegnungsansätze	22
3.1 Die untersuchten Angebote	24
3.2 Ergebnisse unterschiedlicher Angebotsformen	25
3.3 Ergebnisse in Hinblick auf soziale Beziehungen und Lernerfolge	31
3.4 Zusammenfassende Einschätzung	33
4 Interkulturelles Lernen in offenen Jugendeinrichtungen und Schülerclubs	35
4.1 Die untersuchten Angebote	36
4.2 Ergebnisse der untersuchten Angebote	38
4.3 „Offene Türen“ und Schülerclubs – kein Lernfeld für Interkulturelles Lernen?	48
4.4 Ansatzpunkte für Interkulturelles Lernen	51
5 Kultur- und medienpädagogische Zugänge	53
5.1 Die untersuchten Angebote	53
5.2 Zentrale Aspekte der untersuchten Angebote	54
5.3 Erträge der untersuchten Angebote	56
5.4 Zusammenfassende Einschätzung	60

6	Seminare Interkultureller Bildung	61
6.1	Die untersuchten Angebote	61
6.2	Zentrale Aspekte der untersuchten Angebote	62
6.2.1	Lernatmosphäre	62
6.2.2	Methodische Zugänge	67
6.3	Zusammenfassende Einschätzung	70
7	Fallbeispiele: Zwei komplexe Projekte Interkulturellen Lernens	72
7.1	Die Verbindung strukturierter und unstrukturierter Begegnungen: Einheimische Jugendliche und ausländische Studierende begegnen sich im ehemals deutsch-deutschen Grenzgebiet	72
7.1.1	Die wissenschaftliche Begleitung	74
7.1.2	Aspekte Interkulturellen Lernens	74
7.1.3	Zusammenfassende Einschätzung	78
7.2	Bildungsarbeit im Rahmen interkultureller Begegnungen: Migrantinnen und Migranten unterrichten einheimische Jugendliche	80
7.2.1	Die wissenschaftliche Begleitung	82
7.2.2	Aspekte Interkulturellen Lernens	82
7.2.3	Zusammenfassende Einschätzung	85
8	Qualitätsbedingungen Interkulturellen Lernens	88
8.1	Allgemeine Bedingungen für die Qualität pädagogischer Angebote Interkulturellen Lernens	88
8.2	Spezifische Bedingungen für die Qualität pädagogischer Angebote Interkulturellen Lernens	95
9	Abschließende Einschätzungen und weiterführende Überlegungen	107
9.1	Konzeption	108
9.2	Zielgruppen	110
9.3	Umsetzung	111
9.4	Dokumentation und Evaluation	112
	Literaturverzeichnis	114

Einleitung

Seit den 1990er Jahren wird in der bundesdeutschen Fachöffentlichkeit verstärkt die Frage diskutiert, wie die Jugendarbeit auf fremdenfeindliche und rechtsextreme Tendenzen bei jungen Menschen reagieren soll. In diesem Zusammenhang erfahren auch Angebote Interkulturellen Lernens wachsende Aufmerksamkeit. Dem Interkulturellen Lernen zugesprochene Qualitäten bzw. Effekte – Abbau von Vorurteilen, Förderung von Toleranz, Entwicklung von Kompetenzen für die Einwanderungsgesellschaft – lassen solche Angebote als einen sinnvollen Beitrag in der Auseinandersetzung mit rechtsextremen und insbesondere fremdenfeindlichen Tendenzen erscheinen.

Diese Einschätzung schlägt sich auch in der bundesdeutschen Förderpolitik der letzten Jahre nieder. Im Bundesmodellprogramm „entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ (Laufzeit 2002-2006), bildete die „Förderung und Weiterentwicklung von inter- bzw. transkulturellen und interreligiösen Praxiskonzepten“ einen von drei Förderschwerpunkten. Das im selben Zeitraum umgesetzte, aus EU-Mitteln geförderte Bundesprogramm „XENOS – Leben und Arbeiten in Vielfalt“ setzte ebenfalls einen Schwerpunkt auf interkulturelle Lernprozesse, um auf diese Weise gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in der Arbeitswelt vorzugehen. Ein beträchtlicher Teil der existierenden Angebote Interkulturellen Lernens wird heute aus diesen Bundesprogrammen, aus Programmen der Länder oder Stiftungsgeldern finanziert, die präventive Aktivitäten gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit unterstützen sollen.

So konnte sich in den letzten Jahren eine breit gefächerte Palette von Angeboten entwickeln, die den generellen Anspruch, mit Interkulturellem Lernen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zu wirken, mit unterschiedlichen Ansätzen und Methoden zu realisieren sucht. Ob und inwiefern einzelne Angebote diese Zielstellung tatsächlich verfolgen und welche Ergebnisse dabei erzielt werden, ist jedoch weitgehend unbekannt. Von Angeboten Interkulturellen Lernens wird zwar in der Regel angenommen, sie seien geeignet, präventiv gegen Fremdenfeindlichkeit zu wirken¹; es fehlt jedoch an systematischen Informationen darüber, welche Ansätze sich in dieser Hinsicht bewährt haben, mit welchen Schwierigkeiten sich die Arbeit konfrontiert sieht und wo Entwicklungsbedarf besteht.

Diesen Fragen nachzugehen war das Anliegen einer von 2004 bis 2006 durchgeführten Untersuchung der Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit des Deutschen Jugendinstituts, deren Ergebnisse in dieser Publikation vorgelegt werden. Untersucht wurden Angebote, die Interkulturelles Lernen im Rahmen von Begegnungsangeboten, in Bildungsseminaren sowie über theater- und medienpädagogische Zugänge zu realisieren suchen. Außerdem wurden die Möglichkeiten Interkulturellen Lernens in der Offenen Jugendarbeit in den Blick genommen.

1 Dieses Verständnis Interkulturellen Lernens als Präventionsstrategie gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist in der Fachwelt durchaus nicht unumstritten. Unter Verweis auf anders gelagerte, insbesondere sozialstrukturelle Ursachen formulieren einige Autoren Zweifel an der Annahme, dass Interkulturelles Lernen eine angemessene Reaktion auf diese Phänomene darstellt (vgl. Scherr 2003).

Die Beurteilung pädagogischer Interventionen in diesem Feld und insbesondere die Überprüfung von Wirkungsannahmen ist ein schwieriges und voraussetzungsvolles Unterfangen, das nur schrittweise realisiert werden kann und dem wir uns auch in unserer Untersuchung nur annähern konnten. Wir konzentrieren uns dabei auf die Erfahrungen, die bei der praktischen Umsetzung unterschiedlicher Ansätze Interkulturellen Lernens gemacht werden: Auf der Grundlage intensiver Projektbegleitungen, bei denen wir uns bemühten, Perspektiven und Arbeitsphasen über einen längeren Zeitraum zu berücksichtigen, wurden Voraussetzungen, Bedingungen und beobachtbare Ergebnisse verschiedener Ansätze Interkulturellen Lernens erfasst und analysiert. Dabei interessierten uns im Einzelnen folgende Fragen: Werden die anvisierten Zielgruppen erreicht? Werden konzeptionell intendierte Lernschritte tatsächlich umgesetzt? Welche Effekte in Bezug auf die angestrebten Lernziele sind feststellbar? Welche nicht-intendierten Effekte zeigen sich? Auf den folgenden Seiten werden die Resultate dieser Erhebung dargestellt sowie darauf aufbauende Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in diesem Feld formuliert.

Im Themenfeld Interkulturellen Lernens sind wir mit einer reichhaltigen Begrifflichkeit in Hinblick auf die Zielgruppen konfrontiert. Einige der verwendeten Begriffe entstammen dem Alltagssprachgebrauch, andere sind eher in wissenschaftlichen Kontexten gebräuchlich – erstere sind zum Teil uneindeutig oder undifferenziert, letztere sind zum Teil nur einer vergleichsweise kleinen Gruppen von Fachleuten geläufig. In diesem Dilemma haben wir uns für solche Begriffe entschieden, die uns für die Ansprache eines breiten Fachpublikums angemessen und gleichzeitig hinreichend differenziert erschienen. Jugendliche und Erwachsene, deren Familien seit mehreren Generationen in Deutschland ansässig sind, werden dabei als „Einheimische“ oder „Angehörige der Mehrheitsgesellschaft“ bezeichnet. Für Menschen, die bzw. deren Familien in den letzten Jahrzehnten nach Deutschland zugewandert sind, verwenden wir den Begriffe „Migrantin/Migrant“ bzw. „mit Migrationshintergrund“.

Zum Aufbau dieses Bandes: Das erste Kapitel bietet einen kurzen Überblick über die unterschiedlichen in der Fachwelt diskutierten Konzepte Interkulturellen Lernens und stellt die bei unserer Erhebung zugrunde gelegte Definition vor. Im zweiten Kapitel werden die in die Untersuchung einbezogenen Projekttypen, die methodische Anlage und die Datengrundlage der Untersuchung sowie die verwendeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren beschrieben. Die Kapitel drei bis sechs stellen zentrale Befunde der Erhebung vor, differenziert nach unterschiedlichen Lernarrangements: Begegnungsansätze (Kapitel 3), Interkulturelles Lernen in Offenen Jugendeinrichtungen und Schülerclubs (Kapitel 4), theater- und medienpädagogische Zugänge (Kapitel 5) und Seminare interkultureller Bildung (Kapitel 6). Um die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen, Umsetzung und Ergebnisse beeinflussenden Faktoren zu verdeutlichen, werden im siebenten Kapitel beispielhaft zwei Angebote Interkulturellen Lernens detailliert dargestellt, die verschiedene Elemente und methodische Zugänge Interkulturellen Lernens zu verbinden suchen. Im achten Kapitel werden Bedingungen skizziert, die sich in unserer Untersuchung als relevant für die Qualität und den Erfolg von Angeboten Interkulturellen Lernens erwiesen. Die im neunten

Kapitel formulierten Überlegungen und Empfehlungen zu ausgewählten Aspekten Interkulturellen Lernens schließen den Band ab.

Der vorliegende Bericht verdankt seine Entstehung der Mitwirkung und Unterstützung einer ganzen Reihe von Personen. Zu besonderem Dank verpflichtet sind wir all denen, die uns im Rahmen ihrer Einrichtungen und Projekte intensive Einblicke in die Praxis Interkulturellen Lernens gewährt haben, indem sie uns in Interviews ausführlich Rede und Antwort gestanden haben, uns als Beobachterin und Beobachter akzeptierten und sich in den Workshops der Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit konstruktiv an Diskussionen und diversen Arbeitseinheiten beteiligt haben. Dankbar sind wir auch den Jugendlichen, die ihre Erfahrungen und Einschätzungen in Interviews und Gruppendiskussionen mit uns teilten und die auch akzeptierten, dass wir ihnen bei ihrer Arbeit neugierig über die Schulter guckten. Für die Bereitschaft, uns im Rahmen von Experteninterviews wichtige Anregungen für den Zuschnitt und die Durchführung der vorliegenden Studie zu geben, bedanken wir uns ganz herzlich bei Georg Auernheimer, Christine Böckmann, Maria do Mar Castro Varela, Annita Kalpaka, Rudolf Leiprecht, Marita Magnucki und Georg Rhode. Für kritische und hilfreiche Rückmeldungen während verschiedener Arbeitsphasen der Untersuchung danken wir außerdem Almuth Berger, Richard Blath, Stephan Bundschuh, Miryam Eser Davolio, Ulrich Dovermann, Albert Scherr, Norbert Struck, Wilfried Schubarth, Czarina Wilpert. Bei unseren Workshops unterstützten uns Julia Pomierski und Martina Wanner, indem sie die Aufnahmetechnik betreuten, Arbeitsgruppen moderierten und umfangreiche Protokolle erarbeiteten – dafür gilt ihnen unser herzlicher Dank. Dankbar sind wir unserer Kollegin Silke Schuster, die uns in mehrfacher Hinsicht mit Rat und Tat zur Seite gestanden hat. Eine tragende Rolle für den gesamten Arbeitsprozess kommt Renate Schulze zu, auf die wir uns in jeder Arbeitsphase verlassen konnten – sie hat nicht nur die Organisation des Projektes, sondern auch die Entstehung dieses Berichtes engagiert und kompetent unterstützt.

1 Interkulturelles Lernen – Begriffsgeschichte und Definition

In der pädagogischen Fachliteratur existieren zahlreiche Definitionen Interkulturellen Lernens (u. a. Grosch/Groß/Leenen 2000: 8, Hammerschmidt 2000, Larcher 1991: 75f., Nieke 1995: 94, Thomas 1988: 83, Scherr 2001), die bei aller Unterschiedlichkeit doch ein gemeinsames Leitmotiv erkennen lassen: Durch Prozesse der Bildung und Erziehung wird die Entwicklung von Kompetenzen angestrebt, die einen gelingenden Umgang mit interkulturell geprägten Situationen erlauben. Was genau unter „interkulturell“ zu verstehen ist, welche Kompetenzen hier gefragt sind und welche konkreten Lernziele sich daran knüpfen, ist allerdings keineswegs einheitlich definiert. Das ist zum einen der – phasenweise recht kontrovers geführten – theoretischen Debatte zu diesem Themenfeld geschuldet; zum anderen einer sehr weit gefassten Verwendung des Begriffs in der Praxis.

Die Grundzüge dieser Debatte und die wichtigsten Bedeutungsdimensionen des Begriffs in seinen unterschiedlichen Verwendungskontexten werden im Folgenden kurz skizziert. Vor diesem Hintergrund werden wir anschließend das Verständnis von „Interkulturellem Lernen“ präzisieren, an dem wir uns bei unserer Untersuchung orientiert haben.

1.1 Von der Ausländersonderpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik

Ursprünglich aus der Austausch- und Begegnungsarbeit kommend, hat sich der Begriff „interkulturell“ seit den siebziger Jahren als fester Terminus in der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte etabliert (vgl. Grosch/Groß/Leenen 2000: 3). Die in dieser Zeit entstehende Interkulturelle Pädagogik entwickelt sich aus einer wachsenden innerfachlichen Distanzierung von der Ausländerpädagogik der frühen siebziger Jahre, welche den Blick vor allem auf Defizite (mangelnde Deutschkenntnisse, Sozialisationsdefizite) hier lebender „Gastarbeiter“ und ihrer Kinder gerichtet hatte und deshalb als „Ausländer-Sonderpädagogik“ zunehmend in die Kritik geraten war (vgl. Nieke 1986).

Die neue Disziplin ist zugleich Ausdruck und Folge eines gewandelten Verständnisses von Migration innerhalb der (west)deutschen Erziehungswissenschaften: Anstelle der bis dahin auch in wissenschaftlichen Kreisen dominierenden Vorstellung einer nur temporären Gastarbeiterbeschäftigung setzt sich nun langsam eine Perspektive durch, die Einwanderung als dauerhafte Realität der bundesdeutschen Gesellschaft realisiert (vgl. Leiprecht 2000: 8f.).

Die problemzentrierte, einseitige Sichtweise ihrer Vorgängerdisziplin sucht die Interkulturelle Pädagogik durch einen erweiterten Blickwinkel zu überwinden. Interkulturelles Lernen gilt ihr als Aufgabe, die sich angesichts der multikulturellen Realität unserer Gesellschaft für alle in dieser Gesellschaft lebenden Menschen stellt. Es geht um Lernprozesse, die Angehörige der Mehrheits- wie der Minderheitsgesellschaft zu einem adäquateren und kompetenteren Umgang mit dieser Realität befähigen sollen (vgl. Jungk 1999, Roth 2002: 90, Auernheimer 2003, Popp 2002).

1.2 Interkulturelle versus antirassistische Pädagogik

Im Zuge der weiteren Ausdifferenzierung interkultureller Ansätze kristallisieren sich in den achtziger Jahren im Wesentlichen zwei Sichtweisen heraus, die auf unterschiedlichen Grundannahmen zu Charakteristika und Problemdimensionen interkultureller Beziehungen in unserer Gesellschaft beruhen.

Vertreter der einen Richtung sehen in der Auseinandersetzung mit dem Anderssein ein zentrales Element Interkulturellen Lernens. Diese Begegnung wird als Chance begriffen, um eine neue Sicht auf sich und den Anderen zu gewinnen (vgl. Nicklas 1998: 41), einen reflektierteren und weniger abwertenden Umgang mit Fremdheit zu entwickeln (Boos-Nünning o. J.: 158) und interkulturelle Konflikte konstruktiv zu bearbeiten (Hohmann 1983: 4ff.). Bei der Erklärung fremdenfeindlicher Tendenzen orientiert sich diese Position stark an Erklärungsansätzen, die kulturelle Fremdheit und dadurch bedingte Irritationen als maßgebliche Faktoren benennen (vgl. Memmi 1987). Die Wirkung interkultureller Angebote wird hier primär in einem durch alternative Erfahrungen ermöglichten Abbau von Ängsten und Abwehrhaltungen sowie in der Korrektur von Vorurteilen gegenüber Angehörigen anderer Kulturen gesehen.

Eine andere Strömung, der ursprünglich in Großbritannien entwickelte antirassistische Ansatz, artikulierte sich in Deutschland zunächst als Kritik an der interkulturellen Position. Diese Kritik richtet sich vor allem gegen das als einseitig und „essentialistisch“ bewertete Kulturverständnis interkultureller Ansätze: Problematisiert wird eine kulturalisierende Sichtweise, welche Menschen auf ihre kulturelle Zugehörigkeit reduziere, gesellschaftlich verursachte Konflikte kulturell „übersetze“ – und damit ungewollt selbst zur Konstruktion vermeintlich kultureller Differenzen beitrage (u. a. Diehm 1997, Hamburger 1990, Kiesel 1998). Weitere Kritikpunkte sind eine mangelnde Berücksichtigung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, das Ausblenden von Unterschieden zwischen den verschiedenen Einwanderergenerationen sowie eine grundsätzliche Zentrierung auf Differenz, die Gemeinsamkeiten aus dem Blick geraten lassen. Antirassistische Ansätze wenden sich vorrangig an Angehörige der Mehrheitsgesellschaft: Ihnen geht es um eine Sensibilisierung für eigene rassistische Denk- und Handlungsweisen sowie für Formen institutioneller Diskriminierung und sozial-struktureller Marginalisierung in unserer Gesellschaft (zusammenfassend zur antirassistischen Kritik: Auernheimer 2003: 15ff., Eckmann/Eser Davolio 2003: 25-35, Leiprecht 2000: 9f.).

Diese Position sieht sich wiederum dem Vorwurf ausgesetzt, dass sie die Bedeutung kultureller Prägungen für die Identität von Individuen wie auch für die Entstehung von Konflikten unterschätze. Die Negierung kultureller Unterschiede ignoriere zudem die Tatsache, dass diese Unterschiede bzw. die von ihnen ausgehende Beunruhigung Ansatzpunkte für rassistische Ideologien bieten (vgl. Memmi 1987: 42), weshalb es gerade für die Auseinandersetzung mit fremdenfeindlichen Haltungen nicht förderlich sei, diese Differenzen zu übergehen (Auernheimer 1999).

Dieser Richtungsstreit, der die Debatte bis in die 1990er Jahren maßgeblich prägte, hat inzwischen an Schärfe verloren; die Standpunkte haben sich dahingehend angenähert², dass sich auch viele Vertreter aus dem interkulturellen Lager Kritikpunkte der Antirassisten wie Überhöhung des Kulturbegriffs, Ausblendung struktureller Aspekte zu Eigen gemacht bzw. ihre Ansätze entsprechend revidiert haben (vgl. Roth 1998; Auernheimer 2003: 120f.). Auf der anderen Seite wird z. B. von Auernheimer (2003: 155) auch eine Annäherung anti-rassistischer Auffassungen an interkulturelle Positionen konstatiert. Dennoch findet man nach wie vor Vertreter insbesondere von antirassistischen Positionen, die eine klare Opposition zwischen beiden Konzepten sehen. (Zu den verschiedenen Strömungen und zum Verlauf dieser Debatte vgl. auch Leiprecht 2000, Eckmann/Eser Davolio 2003: 25-35.)

1.3 Ethnische Differenz oder Vielfalt der Differenzlinien?

Neben dieser zentralen Kontroverse existieren in der Fachwelt außerdem unterschiedliche Auffassungen dazu, welcher Typus von „Differenz“ in der pädagogischen Arbeit thematisiert werden sollte: Stellt der Umgang mit Unterschieden aufgrund ethnischer Zugehörigkeit ein spezifisches, eigenes Lernziel dar oder setzt man besser an der Vielfalt von Differenzlinien an, die innerhalb einer Gesellschaft existieren?

Ein erweiterter Differenzbegriff, der auch Kategorien wie Geschlecht und sexuelle Orientierung, Lebensstile und alltagskulturelle Praxen umfasst, wird in Diversity-Ansätzen vertreten, die sich unter dem Einfluss feministischer Diskurse in der interkulturellen Pädagogik entwickelt haben (vgl. Auernheimer 2003: 123, 135f.). Der Vorteil einer solchen Herangehensweise wird darin gesehen, dass die Sichtbarmachung der vielfältigen gesellschaftlichen Differenzlinien und ihrer Bedeutung für die individuelle Selbstverortung die Gefahr einer Ethnisierung verringere. Außerdem werde auf diese Weise die soziale Konstruiertheit vieler Differenzen besser erkennbar.

Als Gegenargument gegen diesen „egalitären Differenzbegriff“ (Prenzel 1995: 62) wird angeführt, dass diese Perspektive Gefahr laufe, die spezifische gesellschaftliche Relevanz des Unterscheidungsmerkmals „Ethnizität“ zu verkennen bzw. durch eine hierarchiefreie Vorstellung pluraler Differenzen zu relativieren. Demgegenüber werde durch die Konzentration auf ethnisch-kulturelle Unterschiede als genuines Lernziel der besonderen Wirkungsmacht dieser Differenzkategorie in Migrationsgesellschaften Rechnung getragen (vgl. Auernheimer 2003: 124).

2 Wie so oft in sozialwissenschaftlichen Kontroversen waren die beiden Lager ohnehin nie so weit voneinander entfernt wie es die z. T. sehr polarisierten Darstellungen suggerieren, mit denen sich insbesondere die antirassistischen Kritiker von der Gegenseite abgrenzten. So weist auch Auernheimer (2003: 155) darauf hin, dass es den kritisierten Typus eines unreflektierten, gesellschaftliche Zusammenhänge ausblendenden Multikulturalismus in dieser Reinform nie gegeben habe.

1.4 Lernstufen und Lernebenen Interkulturellen Lernens

Weitgehend unstrittig ist die Annahme unterschiedlicher Entwicklungsstufen Interkulturellen Lernens, wobei sich auch hier die Modelle je nach theoretischem und fachlichem Kontext der Autoren unterscheiden. So hat der in der Austauschforschung beheimatete Milton Bennett ein Entwicklungsmodell für Lernprozesse in fremdkulturellen Umgebungen entwickelt, das von der Verleugnung und Abwehr über die Akzeptanz bis zu der Fähigkeit fortschreitet, das eigene Bezugssystem bewusst zu wechseln (Bennett 1993, zit. nach Leenen/Grosch 1998: 38). Ein Modell, das sich stärker auf Lernerfahrungen von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft bezieht, haben Wolf Rainer Leenen und Harald Grosch vorgelegt. Basierend auf eigenen Trainingserfahrungen definieren sie sieben Stufen Interkulturellen Lernens, in denen der Lernende vom Erkennen genereller Kulturgebundenheit über den Erwerb spezifischen Deutungswissens und den Respekt für fremdkulturelle Muster schließlich die Fähigkeit zum Aufbau interkultureller Beziehungen und zum konstruktiven Umgang mit interkulturellen Konflikten erwirbt (Leenen/Grosch 1998: 39ff.).

Unabhängig von den unterschiedlichen Theorietraditionen bzw. quer zu diesen finden sich in der Fachliteratur außerdem Annahmen zu verschiedenen Dimensionen interkultureller Kompetenz, die wiederum mit unterschiedlichen Lerninhalten verbunden werden. So geht Jagusch (2004) von einem Drei-Ebenen-Modell aus, in welchem sie jeder Ebene ein bestimmtes Set von zu erwerbenden Fähigkeiten zuordnet:

1. Analysekompetenz: Zentral ist hierbei die Vermittlung von Wissen über die eigene und fremde Kultur(en) und Lebenssituationen. (...)
2. Handlungskompetenz, d. h. die Ausbildung der Fähigkeit, eine Begegnung mit einer fremden Kultur bewusst gestalten zu können (bezogen auf Kommunikation, Sprache, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit). (...)
3. Reflexionskompetenz, d. h. das Erkennen, dass jeder Mensch von kulturellen Werten, Einstellungen und Normen beeinflusst wird, die das Selbst- und Fremdbild bestimmen, jedoch nicht immer einen konkreten Realitätsbezug haben müssen. (...)

Ähnliche Modelle finden sich auch bei anderen Autoren, so etwa bei Grosch/Groß und Leenen (2000: 9) die nach vier verschiedenen Lernebenen differenzieren oder bei Leiprecht (2001: 18), der insgesamt fünf Komponenten interkultureller Kompetenz identifiziert.

1.5 Interkulturelles Lernen als Fortführung der Ausländerpädagogik

Zusätzlich zu den bisher skizzierten Inhalten hat der Begriff „interkulturell“ in der pädagogischen Arbeit noch eine weitere Bedeutungsdimension³, nämlich als Sammelbezeichnung für alle Aktivitäten, die sich in irgendeiner Weise an Migrantinnen und Migranten richten. Diese Verwendung findet man etwa in der so genannten interkulturellen Jugendarbeit und dort insbesondere in der Jugendsozialarbeit. Gemeint ist in diesem Fall die zielgruppenadäquate Arbeit mit bzw. die spezifische Förderung von jugendlichen Migrantinnen und Migranten, etwa im Bildungs- und im Ausbildungsbereich. Das Attribut „interkulturell“ tritt hier faktisch an die Stelle des heute nicht mehr als zeitgemäß geltenden Attributs „Ausländer“ der früheren Ausländerpädagogik; Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft kommen als Adressaten dieser Arbeit nicht oder nur am Rande vor.

Diese verschiedenen Bedeutungen des Interkulturellen verweisen auf recht unterschiedliche pädagogische Anforderungen: Es liegt auf der Hand, dass Integrationsangebote für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen, wie sie die interkulturelle Sozialarbeit unterbreitet, andere Ansätze und Methoden erfordern und sich mit anderen Anforderungen konfrontiert sehen als die pädagogisch angeleitete Auseinandersetzung mit (wie auch immer definierter) Differenz, die auf interkulturelle Lern- und Verständigungsprozesse zielt (vgl. hierzu auch Scherr 2003: 15).

In der Praxis werden diese unterschiedlichen Ebenen jedoch häufig vermischt: Viele Anbieter „Interkulturellen Lernens“ praktizieren faktisch eine Förderpädagogik für Migranten, jedoch keine interkulturelle Bildung im oben skizzierten Sinne. Zum Teil liegt dies an der Nachfrage durch die Zielgruppen: Oft verwandeln sich Angebote, die ursprünglich als interkulturelle Begegnungen angelegt sind, bei ihrer Realisierung in monokulturelle Projekte, da es ihnen nicht gelingt, Jugendliche unterschiedlicher Herkunft gleichermaßen zu erreichen (vgl. Kapitel 7). Zunehmend scheint „interkulturell“ aber auch zu einem Schlagwort zu werden, das – ähnlich wie das pädagogische Modewort Partizipation – zur Pflichtvokabel von Anträgen und Selbstdarstellungen gehört, ohne dass damit spezifische Inhalte verbunden werden.

Wie diese Übersicht zeigt, kann das Etikett „Interkulturelles Lernen“ für ganz unterschiedlich orientierte pädagogische Angebote stehen. Für unser Vorhaben war es deshalb zunächst erforderlich, sich auf eine Definition zu verständigen, die bei der Auswahl der zu untersuchenden Projekte wie auch bei der Erhebung und Auswertung von Informationen zugrunde gelegt werden sollte.

3 Die Forschungsdisziplin der Interkulturellen Pädagogik umfasst noch weitere Arbeitsfelder. Dazu gehören Bedingungen des Wissens- und Spracherwerbs in multiethnischen Lerngruppen, der Abbau von Zugangsbarrieren für Migrantinnen und Migranten zu pädagogischen Arbeitsfeldern (Stichwort „interkulturelle Öffnung“) sowie fachliche und persönliche Kompetenzen des pädagogischen Personals (vgl. Münz 2003). Diese Felder sind jedoch im hier diskutierten Zusammenhang weniger relevant, da sie sich entweder auf curriculare schulische Kontexte oder auf Fachkräfte und Multiplikator/innen beziehen, während hier die außerschulische bzw. außerunterrichtliche pädagogische Arbeit mit Jugendlichen betrachtet wird.

1.6 Begriffseingrenzung

Die vorliegende Untersuchung zielt nicht darauf ab, die gesamte Bandbreite von Angeboten zu erfassen, die unter der Bezeichnung „Interkulturelles Lernen“ umgesetzt werden. Vielmehr geht es darum, Interkulturelles Lernen als einen pädagogischen Ansatz in der Auseinandersetzung mit Fremdenfeindlichkeit in den Blick zu nehmen. Aufgabe dieser Untersuchung ist es dabei nicht, ein bestimmtes Konzept Interkulturellen Lernens zu begründen oder zu erarbeiten, sondern die Erfahrungen zu dokumentieren, die mit verschiedenen Ansätzen in der Praxis gemacht werden.

Vor diesem Hintergrund haben wir den Begriff in einer Weise bestimmt, die zum Teil enger, zum Teil breiter gefasst ist als gängige Bedeutungen:

1. Das Attribut „interkulturell“ wird von uns auf Prozesse zwischen solchen Gruppen (bzw. ihren Mitgliedern) bezogen, deren Gruppengrenzen sich anhand ethnischer, herkunftskultureller oder nationaler Kategorien definieren. Das heißt der Begriff steht nicht für ein erweitertes Differenz- und Kulturverständnis, das Lebensstile, Alltagskulturen etc. umfasst.
2. Gemeint sind Lernprozesse, die sich auf im o. g. Sinne verstandene interkulturelle Erfahrungen beziehen – indem sie solche Erfahrungen entweder zum Ausgangspunkt nehmen oder aber eine verbesserte Verarbeitung und Gestaltung dieser Erfahrungen zum Ziel haben. Nicht gemeint sind förderpädagogische Angebote für Migranten, d. h. Angebote, die sich ausschließlich an diese Zielgruppe wenden und deren Integration durch sprachliche, berufliche u. ä. Fördermaßnahmen zu verbessern suchen. Ebenfalls nicht gemeint sind Prozesse sozialen Lernens, die auf eine allgemeine, unspezifische Förderung sozialer Kompetenzen zielen.⁴
3. Innerhalb des so eingegrenzten Feldes wurde ein „empirischer Begriff“ Interkulturellen Lernens verwendet, d. h. in Bezug auf unterschiedliche Ansätze, normative Zielstellungen und methodische Zugänge haben wir keine Festlegungen zugunsten bestimmter Varianten getroffen. Vielmehr wurde das gesamte Feld umgesetzter Angebote in den Blick genommen, wobei wir uns bei der Identifizierung von Angeboten Interkulturellen Lernens auch an den Selbstbezeichnungen der Projekte bzw. an der Etikettierung durch zuständige Träger und Ämter orientierten.

Ein so gefasstes Verständnis Interkulturellen Lernens richtet sich sowohl an Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als auch an Migranten. Dabei setzt es nicht in jedem Fall zwingend die Beteiligung einheimischer Deutscher voraus, sondern kann prinzipiell auch Angebote für unterschiedliche ethnische Minderheiten umfassen, um z. B. fremdenfeindlichen Einstellungen und Konflikten zwischen diesen Gruppen entgegenzutreten.

⁴ Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass solche Prozesse ein wichtiger Bestandteil von Konzepten Interkulturellen Lernens sein können, etwa um Voraussetzungen für interkulturelle Lernprozesse zu schaffen. Hinsichtlich ihrer Lerninhalte und -ziele handelt es sich jedoch um eine eigene Kategorie von Lernprozessen, die sich von Prozessen mit spezifisch interkulturellen Lernzielen unterscheiden.

Projekte, die diese Zielstellung konzeptionell verfolgten, sind in der bundesdeutschen Praxislandschaft allerdings selten. Projekte, die gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit wirken wollen, wenden sich in der Regel immer auch, in manchen Fällen auch ausschließlich, an Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft. Es handelt sich also um eine faktische Schwerpunktsetzung innerhalb des Feldes, die sich auch in unserer Projektauswahl widerspiegelt.

2 Datengrundlage und Methoden

Die vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, verschiedene Ansätze und Angebote Interkulturellen Lernens daraufhin zu analysieren, welche Möglichkeiten sie bieten, Fremdenfeindlichkeit präventiv entgegenzuwirken. Dabei konzentrieren wir uns auf solche Ansätze bzw. Angebote,

- die auf Jugendliche als Zielgruppe Interkulturellen Lernens gerichtet sind;
- die sich zumindest auch an Angehörige der Mehrheitsgesellschaft richten;
- die als außerschulische oder schulergänzende, d. h. an Schulen durchgeführte außer-curriculare Maßnahmen angelegt sind.

Nicht berücksichtigt haben wir Ansätze und Angebote

- im Rahmen schulischer Regelangebote, die unter gänzlich anderen Rahmenbedingungen stattfinden als außerschulische Angebote;
- der Jugendverbandsarbeit, da diese sich schwerpunktmäßig auf die „interkulturelle Öffnung“ der Verbandsstrukturen und verbandlichen Interessenvertretungen richten und sich nur selten unmittelbar auf die Arbeit mit den jugendlichen Mitgliedern beziehen;
- interkultureller Vorschulpädagogik (vgl. Rieker 2004), die sich von Angeboten im Jugendbereich in zentralen Aspekten unterscheiden, was die vergleichende Anlage der vorliegenden Untersuchung erschwert hätte.

Diese Kriterien zur Fokussierung unserer Untersuchung resultierten einerseits aus einer Reihe von Experteninterviews, die wir mit Fachleuten aus verschiedenen Bereichen Interkulturellen Lernens führten. Außerdem führten wir umfangreiche Projekt-Recherchen per Telefon und Internet durch und führten Vorgespräche – zum Teil in Form ausführlicher Telefoninterviews – mit einer Reihe von Jugendämtern, Verbandsvertretern und Praktikern.

2.1 Projektübersicht

In unsere Untersuchung konnten wir schließlich 22 Projekte und Einrichtungen einbeziehen, die ein breites Spektrum an Angebotstypen repräsentieren. Angebote Interkulturellen Lernens werden in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Jugendarbeit und in verschiedenen zeitlichen und räumlichen Angebotsformen realisiert, die verschiedene Unterteilungen des Feldes ermöglichen. Wir haben uns für eine Typisierung nach Lernarrangements entschieden, die sich im Zuge der Auswertung der begleiteten Projekte als unterscheidungsrelevant erwiesen.

Unterschieden werden kann dabei zwischen:

- Begegnungsangeboten, sowohl internationale Austausche als auch Angebote für in Deutschland lebende Jugendliche unterschiedlicher Herkunft, die sich um Interkulturelles Lernen im Rahmen strukturierter Begegnungen bemühen;

- offenen Angeboten, d. h. Jugend- oder Schülerclubs, in deren Rahmen unstrukturierte Begegnungen Jugendlicher unterschiedlicher Herkunft möglich sind;
- Zugängen, die Interkulturelles Lernen durch die Einbeziehung unterschiedlicher Medien (Theater, Internet, Video) realisieren wollen;
- Seminaren, Workshops und Trainings, die solche Lerneffekte im Rahmen von Bildungsarbeit anstreben.

Diese unterschiedlichen Arrangements werden in der Praxis auch kombiniert, d.h. es handelt sich weniger um bestimmte Projekttypen, als um unterschiedliche methodisch-didaktische Zugänge, die in Projekten Interkulturellen Lernens zum Einsatz kommen können. Auch die untersuchten Angebote lassen sich den verschiedenen Lernarrangements nicht immer eindeutig zuordnen, da sie verschiedene Teilprojekte beinhalten oder in ihrer Anlage sehr komplex sind. Neun Projekte nutzen Lernarrangements unterschiedlicher Typen, so dass sie in der folgenden Übersicht doppelt zugeordnet wurden.

Angebotstypen

<i>Angebotstyp</i>	Begegnungs- angebote	Offene Angebote	Kultur- und Me- dienpädagogik	Seminar- angebote
<i>Zahl der Projekte</i>	9	9	7	6

Die Auswahl der begleiteten Projekte orientierte sich an dem Bestreben, ein möglichst breites Spektrum an Angeboten einzubeziehen und miteinander zu vergleichen. Hinzu kam das Bemühen, solche Angebote zu berücksichtigen, die sich auch an Zielgruppen richten, die als besonders anfällig für rechtsextreme und fremdenfeindliche Bestrebungen gelten bzw. Konstellationen zu berücksichtigen, die als besonders konflikträftig gelten. Einerseits richteten wir deswegen besonderes Augenmerk auf Angebote für „bildungsferne“ und benachteiligte Jugendliche. Andererseits bemühten wir uns vor allem um solche Projekte, die Jugendliche solcher Herkunftsgruppen einbeziehen, denen gegenüber in der bundesdeutschen Gesellschaft besonders ausgeprägte Ressentiments bestehen (z. B. muslimische Jugendliche, Flüchtlinge, Aussiedler).

Die einbezogenen Einrichtungen und Projekte arbeiteten über das gesamte Bundesgebiet verteilt, d. h. in neun Bundesländern, schwerpunktmäßig in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Berlin. Elf Angebote wurden dabei in den alten Bundesländern umgesetzt, acht Angebote waren in den neuen Bundesländern angesiedelt und in drei Fällen fanden sie in Berlin statt.

Finanziert wurden die untersuchten Angebote durch Kommunen oder aus Landeshaushalten, durch unterschiedliche Förderprogramme auf Landes- und Bundesebene sowie durch Zuschüsse von Landeszentralen, Stiftungen und lokalen Sponsoren. Die meisten

Projekte wurden im Verlauf ihrer Arbeit aus verschiedenen Quellen finanziert. In verschiedenen Fällen konnten keine Anschlussfinanzierungen erreicht werden, so dass Angebote ihre Arbeit frühzeitig beenden mussten.

Hinsichtlich ihrer Trägerstruktur zeigt sich in der Untersuchungsgruppe ein Übergewicht solcher Angebote, die durch freie Träger der Jugendhilfe organisiert werden. Etwa ein Viertel der Projekte wurde durch öffentliche Träger oder Schulen organisiert.

2.2 Wissenschaftliche Begleitung der einbezogenen Projekte

In unseren früheren Untersuchungen hat sich gezeigt, dass man komplexe Präventions- und Interventionsansätze, die im Verlauf ihrer Umsetzung nicht selten verändert werden, den Bedingungen und Prozessen ihrer Umsetzung sowie den Perspektiven der verschiedenen Beteiligten durch einmalige Erhebungen nicht gerecht werden kann. Bei einmaligen Projektbesuchen und Interviews hängen Beobachtungen und Angaben durch die Beteiligten in hohem Maße davon ab, mit wem man in welcher Phase Kontakt hat. Um eine verlässliche Datengrundlage zu erarbeiten, waren wir in der vorliegenden Untersuchung bestrebt, eine begrenzte Anzahl von Projekten umfassender zu begleiten; dabei soll:

- die Perspektiven von verschiedenen Beteiligten – z. B. Pädagogen und Jugendlicher einbezogen,
- die Arbeit der untersuchten Projekte und Einrichtungen zu verschiedenen Zeitpunkten berücksichtigt und
- neben den Aussagen der Beteiligten auch Eindrücke durch uns als Beobachter zur Grundlage der Untersuchung gemacht werden.

Es war zunächst geplant, sechs bis acht Projekte über einen Zeitraum von ca. zwei Jahren kontinuierlich zu begleiten. Dieses Vorgehen konnte nicht vollständig realisiert werden. Einerseits waren die uns verfügbaren Informationen zu den für uns potenziell interessanten Projekten teilweise so wenig aussagekräftig, dass wir erst nach einem ersten Interview beurteilen konnten, ob und in welcher Weise eine Begleitung sinnvoll ist. Andererseits war die Mehrzahl der von uns begleiteten Projekte aufgrund eingeschränkter oder nicht gewährter Finanzierung nicht in der Lage, ihre Arbeit über den von uns vorgesehen Zeitraum in der ursprünglich geplanten Weise fortzusetzen. Hinzu kam, dass wir in einigen Fällen auf Bedenken von Geldgebern oder Projektverantwortlichen stießen, die befürchteten, durch die wissenschaftliche Begleitung könnten die Arbeit des Projektes oder seine Resultate gefährdet werden.

In einigen Fällen konnten wir daher nur ein Interview, in der Regel mit dem oder den Projektverantwortlichen führen – zum Teil handelte es sich dabei um ausführliche Telefoninterviews. In anderen Fällen hatten wir die Gelegenheit, Projekte intensiver zu begleiten, d. h. Eindrücke zu verschiedenen Zeitpunkten zu sammeln, Interviews auch mit Jugendlichen zu führen und einzelne Sequenzen der Projektarbeit zu beobachten. Folgende Tabelle gibt einen Überblick zu unserer Begleitung:

Intensität der Begleitung

<i>Anzahl Termine je wiss. Begleitung</i>	1 Termin (Interview)	2-3 Termine (Interview/Beobachtung)	6-11 Termine (Interview/Beobachtung)
<i>Anzahl der Projekte</i>	8	10	4

2.3 Datengrundlage und Datenerhebung

Von den in die Untersuchung einbezogenen Einrichtungen und Projekten wurden zunächst die verfügbaren Selbstdarstellungen, d. h. Berichte und Konzeptpapiere gelesen und analysiert. In einigen Fällen lagen auch Evaluationsberichte zu früheren Phasen der Projektarbeit vor, die in der Regel jedoch nur sehr allgemeine Informationen zum Ablauf oder zur Nutzerstruktur enthielten. Die vorliegenden Materialien enthielten für unsere Untersuchung in der Regel allerdings kaum relevante Informationen zur Praxis Interkulturellen Lernens, was die Bedeutung eigener Erhebungen und Auswertungen unterstreicht.

Unsere Datenerhebungen führten wir vor allem im Rahmen von Besuchen in den beteiligten Einrichtungen und Projekten durch. Diese Besuche ermöglichten es uns, die Räumlichkeiten, die Umgebung und den sozialen Kontext der jeweiligen Projekte in Augenschein zu nehmen. Bei diesen Projektbesuchen wurden Interviews mit den Projektverantwortlichen, mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie mit den beteiligten Jugendlichen geführt. Darüber hinaus führten wir auch Beobachtungen einzelner Arbeitseinheiten durch.

Bei den zu Beginn der Erhebung geführten Interviews mit Projektverantwortlichen ging es zunächst darum, grundlegende Informationen zu den Einrichtungen und Projekten zu erhalten. Erfragt wurden dabei die Rahmenbedingungen, Anlässe, Ziele und Konzepte der Arbeit. Vertiefend gingen wir auf Kooperationsbeziehungen der Projekte, auf Qualifikation und Arbeitsweise des pädagogischen Personals, auf die Jugendlichen, die erreicht werden sollen bzw. tatsächlich erreicht werden sowie auf die pädagogischen Methoden und Abläufe sowie deren Auswertung ein. Erfragt wurden in diesen Gesprächen außerdem die zu Projektbeginn angestrebten Entwicklungen bzw. Erfolge.

In den Fällen, in denen eine intensivere Begleitung realisiert werden konnte, vereinbarten wir weitere Projektbesuche, bei denen wir auch Interviews mit anderen Beteiligten führten. Diese Folgeinterviews hatten einerseits das Ziel, weitere Perspektiven in die Untersuchung einzubeziehen, da sich z. B. die Sichtweise der mit der Umsetzung eines Projekts Beauftragten von der derjenigen unterscheiden kann, die das Projekt konzipiert und beantragt haben. Andererseits ging es darum, die Untersuchung auf diese Weise um eine längsschnittliche Perspektive zu ergänzen. Die Schwerpunkte dieser Folgeinterviews lagen daher bei der Umsetzung des Projekts und den dabei gemachten Erfahrungen. Thematisiert wurden dabei auch aktuelle Veränderungen auf den Ebenen von Konzeption, Zielgruppen, Personal und Arbeitsweise. Erneute Fragen nach den Zielen des Projekts sollten außerdem Informationen zu Veränderungen hinsichtlich der Zielstellungen liefern.

Darüber hinaus bemühten wir uns auch darum, die Perspektive der beteiligten Jugendlichen einzubeziehen, wofür Interviews und Gruppendiskussionen geführt wurden. Diese Befragungen wurden in Abwesenheit der zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen durchgeführt und den Jugendlichen wurde ein vertraulicher Umgang mit Informationen und Einschätzungen zugesichert, um pädagogisch erwünschtes Antwortverhalten nach Möglichkeit zu vermeiden. Befragt wurden die Jugendlichen zu ihrer Motivation, sich am Projekt zu beteiligen, zu ihrem Erleben der Projektarbeit und deren Erfolgen sowie zu Anregungen für mögliche Veränderungen.

Bei den Interviews orientierten wir uns an einem Leitfaden, der die uns besonders relevant erscheinenden Aspekte in Form von Stichpunkten enthielt. Dieser Leitfaden diente nicht der Strukturierung der Interviews, sondern als Erinnerungsstütze, d. h. die verschiedenen Aspekte wurden nicht in einer vorgegebenen Reihenfolge und in festgelegter Formulierung abgefragt (vgl. Hopf 1978), sondern flexibel, dem jeweiligen Gesprächsverlauf angemessen ins Interview eingebracht (Witzel 1985). Einerseits waren diese Interviews durch offene Erzählaufforderungen geprägt, die ausführliche, alltagsnahe Schilderungen generieren sollten, andererseits waren wir durch intensives Nachfragen bemüht, relevante Aspekte gründlich zu klären. Ähnlich führten wir auch die Gruppendiskussion, wobei uns hier zusätzlich die Entwicklung, Dynamik und Interaktion der geäußerten Einschätzungen im Gruppenkontext interessierte (vgl. Bohnsack/Pryborski/Schäffer 2005).

Im Rahmen der Projektbesuche beobachteten wir außerdem einzelne Lerneinheiten oder bestimmte Phasen der Arbeit. In Absprache mit den Projektverantwortlichen wurden dafür solche Einheiten ausgewählt, bei denen möglichst geringe Beeinträchtigungen durch externe Beobachter zu befürchten waren. Es handelte sich dabei sowohl um traditionelle Lerneinheiten, wie auch um besondere Events im Rahmen von Jugendkulturprojekten oder Fahrten sowie um einzelne Tage im Rahmen von Jugendbegegnungen. Zu Beginn dieser Beobachtungszeiträume stellten wir uns den Beteiligten kurz als am Projekt Interessierte vor, was nur in seltenen Fällen Anlass erkennbarer Neugier oder Nachfragen war. Im Rahmen der beobachteten Einheiten hatten wir keine Funktion, beteiligten uns jedoch auf Anfrage auch an Gesprächen und fragten unsererseits nach, wenn uns etwas unklar erschien. Wir hatten im Zusammenhang dieser Beobachtungen den Eindruck, dass sich unsere Anwesenheit nicht nennenswert auf die Projektverläufe ausgewirkt hat.

In Ergänzung zu diesen Projektbesuchen führten wir vier jeweils zweitägige Workshops durch, bei denen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der begleiteten Einrichtungen und Projekte ihre Arbeit vorstellten und diskutierten. In diesen Diskussionen wurden spezielle Chancen und Schwierigkeiten der verschiedenen Ansätze Interkultureller Lernens, sowie die mit ihrer Umsetzung verbundenen Herausforderungen teilweise noch klarer sichtbar als im Kontext der Projektbesuche. Zu Aspekten, die mit besonderen Schwierigkeiten oder Herausforderungen verbunden sind, wurde im Rahmen der Workshops in Kleingruppen gearbeitet. Diese Arbeitsform war für uns besonders ertragreich, da schwierige Aspekte besonders prägnant und differenziert zum Ausdruck gebracht wurden und sich Möglichkeiten des Vergleichs zwischen verschiedenen Projektansätzen eröffneten. Für die betei-

gten Praktikerinnen und Praktiker war es wichtig, dass im Rahmen der Kleingruppenarbeit sowohl Erfahrungsaustausch und kollegiale Formen der Beratung möglich waren als auch konkrete Möglichkeiten des produktiven Umgangs mit schwierigen Aspekten entwickelt werden konnten.

2.4 Auswertung

Zu den Projektbesuchen fertigten wir zeitnah ausführliche Protokolle an, in denen das Zustandekommen und der Verlauf unserer Kontakte genauso festgehalten wurden, wie Angaben zur Stimmung, zu den im Gespräch geäußerten Positionen und zu den Prozessen, die wir selbst beobachten konnten. Die im Rahmen der Projektbesuche geführten Interviews und Gruppendiskussionen wurden vollständig auf Tonband aufgenommen. Diese Aufnahmen wurden für das Erstellen der Protokolle abgehört – zusätzlich konnten diese Aufnahmen punktuell immer dann erneut abgehört werden, wenn im Verlauf der Auswertung Unklarheiten bestanden. Auch die Diskussionen und Arbeitseinheiten der Workshops mit Praktikerinnen und Praktikern wurden aufgezeichnet und auf Grundlage dieser Tonaufnahmen in Form ausführlicher Protokolle festgehalten.

Die Protokolle zu Projektbesuchen und Workshops bilden – auch in Kontrastierung zu den Selbstdarstellungen der Projekte – die Grundlage unserer Auswertung. Im Rahmen der Auswertung wurden unsere Aufzeichnungen zu allen Projekten und Einrichtungen zunächst gründlich gelesen und diskutiert, um sicherzustellen, dass die verschiedenen Angebote in ihren relevanten Aspekten erfasst und Unklarheiten ausgeräumt werden. In einem weiteren Schritt wurden – angeregt durch Fachliteratur und einen erneuten Durchgang durch die Protokolle – Kategorien für eine vergleichende Auswertung der Projekte entwickelt und in einem Auswertungsbogen zusammengefasst (vgl. Strauss 1994).

Die Auswertungskategorien beziehen sich auf Ziele und Methoden der Projekte, die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit (Durchführungsorte, Dauer, Finanzierung, Kooperationen), Zielgruppen und deren Erreichen sowie Träger und pädagogisches Personal. Besondere Aufmerksamkeit haben wir den Einschätzungen zu den im Rahmen der Angebote beobachteten Ergebnissen und Entwicklungsprozessen sowie den unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen Beteiligten auf diese Ergebnisse und Prozesse gewidmet.

Die Protokolle zu den Projektbesuchen haben wir anhand dieser Auswertungsbögen in zwei Durchgängen ausgewertet, wobei wir die spezifischen Informationen den jeweiligen Kategorien zugeordnet haben. Auf der Grundlage dieser ausgefüllten Auswertungsbögen konnten die verschiedenen Angebote anschließend vergleichend analysiert werden, wobei wir zu unklaren und besonders interessanten Aspekten die Protokolle der Workshops hinzugezogen haben, die ergänzende und mitunter auch konträre Informationen enthielten. Die Heterogenität der einbezogenen Angebote und die ganz unterschiedlichen Informationen, die uns zu den einzelnen Angeboten vorliegen, setzten der vergleichenden Analyse allerdings enge Grenzen, so dass es sich teilweise nicht vermeiden ließ, unterschiedliche

und diskrepante Informationen nebeneinander stehen zu lassen. Im Sinne der Übersichtlichkeit haben wir uns entschieden, die Auswertung nach zentralen Aspekten verschiedener Angebotsformen getrennt durchzuführen.

3 Begegnungsansätze

Mit Begegnungen versuchen die von uns begleiteten Angebote vor allem, Voraussetzungen für Interkulturelles Lernen zu gewährleisten bzw. frühe Phasen interkultureller Lernprozesse zu gestalten. Persönliche, „authentische“ Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft soll die Bereitschaft zu Intergruppenkontakten fördern. Gemeinsame Aktivitäten und gemeinsam verbrachte Zeit sollen persönliche Beziehungen über Grenzen unterschiedlicher Herkunft erleichtern. Auf emotionaler Ebene geht es darum, persönliche Betroffenheit zu entwickeln, Ängste abzubauen und die Öffnung gegenüber Fremdem zu begünstigen. Interessante und ansprechend gestaltete Lernerlebnisse sollen außerdem Interesse an Fremdem wecken, den Erwerb interkulturellen Wissens unterstützen und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragen fördern. Durch die persönliche Begegnung mit Menschen aus anderen Herkunftskulturen wird angestrebt, Stereotypen und negative Vorstellungen bei den Beteiligten abzubauen und durch differenzierte, erfahrungshaltige und positiv besetzte Einschätzungen zu ersetzen.

Theoretisch fundiert werden können diese Begegnungsansätze durch die von Gordon Allport formulierte Kontakthypothese, die vier Bedingungen benennt, unter denen Kontakte zwischen den Angehörigen verschiedener Gruppen zum Abbau von Vorurteilen beitragen können (vgl. Allport 1954):

1. die beteiligten Gruppen sollten in der Kontaktsituation statusgleich sein;
2. die Beteiligten sollten ein gemeinsames Ziel verfolgen;
3. dieses Ziel sollte durch Kooperation zwischen den Angehörigen der verschiedenen Gruppen realisiert werden;
4. der Kontakt zwischen den Angehörigen der verschiedenen Gruppen sollte durch Autoritäten, Normen oder Gewohnheiten unterstützt werden.

Beobachtungen „natürlicher“ Gruppenprozesse und eine Vielzahl von Experimenten erbrachten eine reichhaltige Bestätigung für diese These. Während Intergruppen-Kontakte, die zumindest einige dieser Bedingungen erfüllten, zur Entspannung der Beziehungen zwischen den Angehörigen verschiedener Gruppen und zur Reduktion von Vorurteilen beitrugen, ließen sich dann negative Effekte – also die Verstärkung von Vorurteilen – feststellen, wenn sie nicht gegeben waren. Entsprechende Resultate werden aus verschiedenen Ländern und in Hinblick auf ganz unterschiedliche Gruppen berichtet (Pettigrew 1998: 68f.; Thomas 1996: 230ff.).

In verschiedenen Untersuchungen wurden allerdings auch Einschränkungen hinsichtlich der mit der Kontakthypothese formulierten Zusammenhänge deutlich. Festzustellen ist, dass nicht allein die Bedingungen der Kontaktsituation zur Entwicklung von Vorurteilen beitragen, sondern auch Einstellungen und Vorerfahrungen der beteiligten Individuen: Wer über ausgeprägte Vorurteile verfügt, ist möglicherweise weniger dazu bereit, sich auf die

Kontaktsituation einzulassen. Umgekehrt haben diejenigen, die bereits Freundschaften zu Angehörigen anderer Gruppen unterhalten, weniger Vorurteile als andere Personen (Pettigrew 1998: 69ff.). Nach Alexander Thomas dürfen die wechselseitigen Einstellungen in der Ausgangssituation deswegen nicht zu extrem und zu negativ sein, wenn Kontakte zum Abbau von Vorurteilen beitragen sollen (Thomas 1996: 229). Außerdem zeigte sich, dass gesellschaftliche Bewertungen hinsichtlich der beteiligten Gruppen und der Gruppenstatus außerhalb der Kontaktsituation sich auf die Begegnungen und ihre Kapazität, Vorurteile abzubauen, auswirken (Pettigrew 1998: 76ff.).

Essentiell kann ferner die Dauer des Kontakts sein: Nennenswerte Effekte zeigen sich oft erst nach einiger Zeit, während beim Erstkontakt zunächst keine Wirkung festzustellen ist. Vor allem dann, wenn sich Einstellungsveränderungen nicht auf die beteiligten Individuen oder die Gruppen, denen sie angehören beschränken, sondern generalisiert werden sollen, sind wiederholte und länger dauernde Kontakte hilfreich (Pettigrew 1998: 71).

Als essentiell gilt es vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse, dass

- im Rahmen von Begegnungen die Möglichkeit für länger andauernde Kontakte angelegt ist und auch die Gelegenheit besteht, Freundschaften zu schließen (Pettigrew 1998: 76);
- die beteiligten Partner gemeinsame Merkmale aufweisen, z. B. aus ähnlichen Wohngebieten stammen und sich für ähnliche Hobbys interessieren (Thomas 1996: 233).

Aus dem Kontext von Jugendbegegnungen wird vor allem auf die große Bedeutung emotionaler Aspekte verwiesen. Prozesse interkulturellen Lernens werden hier ganz wesentlich damit erklärt, dass befriedigende, positiv besetzte Erfahrungen gemacht werden und dass die Beteiligten diese Erfahrungen mit Ausländern, fremden Kulturen und anderen Sprachen assoziieren (Berg 1996: 179).

Persönliche Kontakte im Rahmen von Begegnungsangeboten können bei den Beteiligten Auswirkungen auf die Kategorisierungen von Eigen- und Fremdgruppen haben. Einerseits können Einzelne und Gruppen, mit denen man positive Erfahrungen gemacht hat, von den ansonsten unverändert negativen Bewertungen ausgenommen werden – z. B. „Die Italiener sind blöd, aber Giovanni und Maurizio sind in Ordnung“. Andererseits kann es vorkommen, dass sich Eigen- und Fremdgruppenangehörige gemeinsam einer übergeordneten Gruppe zurechnen – z. B. wenn nicht mehr Deutsche und Franzosen einander gegenüberstehen, sondern sich gemeinsam als Europäer verstehen (Gaertner et al. 1999: 192; Thomas 1996: 234). Obwohl es im Sinne der Relativierung von Stereotypen als hilfreich gilt, wenn den Beteiligten eine größere Auswahl an Kategorisierungsmöglichkeiten angeboten wird (vgl. Tajfel 1982), sind entsprechende Prozesse in unseren Augen mit Fragen verbunden. Unklar bleibt u. E., ob auf diese Weise soziale Grenzziehungen lediglich verschoben werden („Refencing“) oder ob diese Re-Kategorisierung zu größerer Sensibilität in Hinblick auf Ausgrenzung und Vorurteile führt.

3.1 Die untersuchten Angebote

In der Praxis Interkulturellen Lernens wird Begegnungsangeboten vor allem dann zentraler Stellenwert zuerkannt, wenn Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher ethnischer und kultureller Herkunft fehlen oder wenn Konflikte festgestellt werden, die man mit dieser unterschiedlichen Herkunft in Zusammengebracht bringt. Auf fehlende Kontakte wird mit diesen Angeboten tendenziell eher in Ostdeutschland reagiert, während in Westdeutschland zum Teil auch Konflikte Ansatzpunkte für Begegnungsangebote sind.

Während sich Begegnungsansätze grundsätzlich an Angehörige unterschiedlicher Herkunftsgruppen wenden, stießen wir im Rahmen unserer Untersuchung auch auf solche, die sich in Teilaspekten speziell auf Minderheitenangehörige beziehen. Begegnungsansätze werden dabei z. B. mit solchen Angeboten verknüpft, die jugendliche Migranten mit Unterstützung- und Hilfeangeboten vertraut machen sollen. Auf diese Weise soll ihre Integration gefördert werden oder ihnen soll im Rahmen von Begegnungen geholfen werden, Belastungen der Migration zu bearbeiten und aus einer defizitären Position heraus zu finden – diese Aspekte finden im vorliegenden Bericht keine Berücksichtigung (vgl. Kapitel 1). In einem Großteil der Projekte werden auch spezielle Ziele für Mehrheitsangehörige formuliert, die z. B. Verständnis für Zuwanderer entwickeln sollen.

Methodisch setzt man bei den untersuchten Begegnungsansätzen vor allem auf die Authentizität des persönlichen Kontaktes. In einigen Fällen werden darüber hinaus Gruppenprozesse angestrebt, die Interkulturelles Lernen unterstützen. Einerseits findet sich dabei der Gedanke des „peer-learning“, demzufolge z. B. Jugendliche sich beim Lernen eher an Angehörigen der eigenen Altersgruppe orientieren als an Erwachsenen. Andererseits versucht man durch die Gruppe einen „positiven Anpassungsdruck“ herzustellen, der Lernprozesse in Richtung Interkulturellen Lernens unterstützt.

Auch hinsichtlich der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konnten wir bei einigen der untersuchten Ansätze Besonderheiten feststellen. So bemühte man sich teilweise darum, Mehrheitsangehörige mit solchen Migranten in Kontakt zu bringen, die in angesehenen Berufen erfolgreich sind und nicht den verbreiteten negativen Stereotypen entsprechen. Indem man negative Vorurteile nicht bestätigt hofft man, grundsätzliche Offenheit, die Einsicht in individuelle Verschiedenheit und die Relativierung von Vorbehalten gegenüber allen Migranten zu erreichen, also auch gegenüber denen, die verstärkt im Fokus negativer Vorurteile stehen. An anderer Stelle bemüht man sich darum, die Migranten nicht über ihre ethnisch-kulturelle Herkunft einzuführen, sondern ihre besonderen Fähigkeiten, ihre Persönlichkeit oder ihre Tätigkeiten in den Mittelpunkt zu stellen. Auf diese Weise hoffte man auch, Tendenzen zur Kulturalisierung – d. h. der Neigung, die Herkunft oder die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe für die Eigenschaften eines Menschen verantwortlich zu machen – entgegenzuwirken.

Wenn man sich die Konstellationen der untersuchten Begegnungsangebote vor Augen führt, dann lassen sich die folgenden Varianten unterscheiden:

- Einheimische Jugendliche und Migrantenjugendliche, die in selben Alltagskontexten leben, werden im Rahmen von Workshops (z. B. Breakdance, Graffiti, Kosmetik, Theater) oder Begegnungsfahrten miteinander in Kontakt gebracht.
- Internationaler Jugendaustausch, wobei in der Regel feste Gruppen Gleichaltriger bei Hin- und Rückbesuchen aufeinander treffen sollen. Diese Austausche wurden im Rahmen wöchentlicher Gruppentreffen und/oder Wochenend-Workshops umfangreich vor- und nachbereitet.

Trilaterale Komponente: Bei einigen dieser Jugendaustausche standen nicht nur die Begegnungen zwischen einheimischer und ausländischer Gruppe im Vordergrund, sondern es wurde auch angestrebt, dass sich in der einheimischen Gruppe Deutsche und Migranten begegnen und kooperieren.

- Erwachsene Migranten treffen auf Schülergruppen, die überwiegend aus einheimischen Jugendlichen bestehen.

Bei den einbezogenen internationalen Jugendaustauschen wurden gezielt solche Angebote berücksichtigt, die nicht den in diesem Feld üblichen Kriterien entsprechen (vgl. dazu Berg 1996: 174). Einbezogen wurden deswegen Austausche mit Ländern, aus denen Migranten nach Deutschland kommen, mit denen Jugendliche im Alltag Konflikte haben – aus den klassischen „Gastarbeiter“-Herkunftsländern, aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion. Von besonderem Interesse waren dabei solche Ansätze, die sich nicht nur an besser gebildete, sondern auch an bildungsferne Jugendliche richten.

3.2 Ergebnisse unterschiedlicher Angebotsformen

Im ersten Abschnitt der folgenden Ausführungen werden Ergebnisse und Prozesse vorgestellt, die uns für diese verschiedenen Angebotstypen berichtet wurden oder die wir in diesem Zusammenhang beobachten konnten.

Im Rahmen dieser Angebote werden Prozesse auf verschiedenen Ebenen angestrebt. Begegnungsangebote setzen einerseits darauf, Angehörige verschiedener Gruppen miteinander in Kontakt zu bringen und die Entwicklung persönlicher Beziehungen zwischen ihnen zu fördern. Andererseits gehören die Vermittlung interkulturellen Wissens und der Abbau von Vorurteilen und Ressentiments zu den zentralen Zielen interkultureller Begegnungsangebote. Insofern ist es notwendig, zwischen sozialen Prozessen auf der Beziehungsebene und Ergebnissen auf der kognitiven Ebene zu unterscheiden. Im zweiten Abschnitt werden Prozesse und Ergebnisse auf diesen Ebenen zusammenfassend beschrieben.

Workshops und Begegnungsfahrten

Die von uns einbezogenen Workshops und Begegnungsfahrten standen in der Regel im Kontext alltäglicher Angebote, z. B. im Rahmen der Offenen Jugendarbeit. Sie wurden realisiert, um die Integration von Jugendlichen, die im Alltag kaum Kontakt zueinander haben, gezielter fördern zu können. Die Pädagoginnen und Pädagogen betonen, dass sie

bei diesen speziellen Angeboten – im Gegensatz zur alltäglichen Arbeit – die Möglichkeiten haben, gezielt Einfluss auf die Zusammensetzung der Teilnehmer zu nehmen, z.B. durch Quotierungen.

Seitens der verantwortlichen Pädagogen werden gemischte Teilnehmergruppen häufig als potenzielle oder tatsächliche Erfolge verbucht. Auch in Hinblick auf Konflikte werden vor allem die Chancen produktiver Bearbeitungen betont. Die jugendlichen Teilnehmer stehen solch gezielten „Mischversuchen“ skeptisch bis ablehnend gegenüber. Sowohl der Versuch, einzelne Jugendliche, die bislang nicht integriert waren einzubinden als auch pädagogisch initiierte gemeinsame Aktivitäten mit Angehörigen anderer Gruppen, werden von den Jugendlichen mehrheitlich als Belastung und nicht den eigenen Bedürfnissen entsprechend wahrgenommen.

Es gibt allerdings auch Fälle, in denen seitens der Pädagogen die problematischen Aspekte solcher Begegnungsangebote betont werden.

Ein Jugendclub veranstaltet einen Wochenendworkshop, zu dem auch Jugendliche eines anderen Clubs aus einer ca. 30 km entfernten Stadt eingeladen werden. Die Teilnehmerschaft ist kulturell durchaus gemischt: Eine gemischt-geschlechtliche Aussiedlergruppe und eine Gruppe einheimischer Breakdancer aus dem eigenen Club treffen dabei auf eine Gruppe polnisch-stämmiger Mädchen und türkisch-kurdischer Jungen – ebenfalls Breakdancer – aus dem anderen Club. Aus Sicht der verantwortlichen Pädagogin funktionierte die Zusammenarbeit bei den Mädchen gut, während es bei den Jungen zu einer Spaltung kam: Die Breakdancer tanzten, ohne die Aussiedler oder das geplante Programm weiter zu beachten. Der Boykott des geplanten Ablaufs durch die Breakdancer führte dazu, dass die Veranstaltung vorzeitig abgebrochen und die Beteiligten nach Hause geschickt wurden.

Auch in anderen Fällen, in denen es nicht zu solch markanten Eskalationen gekommen ist, gibt es kaum Anzeichen dafür, dass sich die Kontakte zwischen den Angehörigen der beteiligten Gruppen in der Folge solch einer gemeinsamen Aktivität verbessern. Dabei spielt sicherlich eine Rolle, dass die zu Workshops und Fahrten rekrutierten Jugendlichen sich häufig nicht nur hinsichtlich ihrer Herkunft, sondern auch hinsichtlich der Motive zur Teilnahme voneinander unterscheiden: Die deutschstämmigen Jugendlichen kommen dabei verstärkt aus höher gebildeten Schichten und haben Bildungsambitionen, während Jugendliche mit Migrationshintergrund eher aus bildungsfernen Milieus stammen und sich an einem Angebot z.B. deswegen beteiligen, da sie sonst keine Gelegenheit zum Verreisen haben. Positive Erfahrungen werden vor allem dann gemacht, wenn die Jugendlichen eine gemeinsame Basis finden.

In der Folge des oben beschriebenen Workshops, der abgebrochen werden musste, haben sich die Breakdance-Gruppen der beiden Jugendclubs mehrfach zu gemeinsamen Übungswochenenden getroffen. Nachdem sich die Gruppen anfänglich reserviert gegenüber gestanden haben, konnten die Vorbehalte inzwischen abgebaut werden. Die Jugendlichen nutzen die Räume des Jugendzentrums und den „Fahrdienst“ durch die Pädagogin, haben ansonsten aber begonnen, sich selbst organisiert zu treffen.

In diesem Fall war es die über das gemeinsame Hobby gestiftete Gemeinsamkeit, die den kontinuierlichen Kontakt und das Engagement der Jugendlichen beförderte – was nicht immer den Plänen der Pädagoginnen und Pädagogen entspricht, wie man am Beispiel des Workshop-Abbruchs sehen kann. In anderen Fällen, in denen es keine Verbindung über gemeinsame Interessen gibt, werden kaum längerfristige Kontakte beschrieben, die sich aus solchen Fahrten ergeben haben. Allerdings wird aus den Berichten zu verschiedenen Projekten deutlich, dass spätere Konflikte zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen durch Jugendliche, die am Projekt beteiligt waren, erfolgreich entschärft wurden. In Hinblick auf die von uns begleiteten Workshops und Begegnungsfahrten verfügen wir nicht über Hinweise darauf, dass diese Angebote zu interkulturellen Lernerfahrungen oder zur Revision von Vorurteilen beigetragen haben – dies kann allerdings auch mit der zu diesen Angeboten beschränkten Datenlage zusammenhängen.

Internationale Austausche

Auch bei den von uns untersuchten internationalen Austauschprojekten wurde seitens der Pädagogen teilweise gezielt auf eine gemischte Teilnehmergruppe hingearbeitet. Man bemühte sich in diesen Fällen nicht nur darum, die Besuchergruppe mit der Gastgebergruppe in Kontakt zu bringen, sondern es sollten auch Kontakte zwischen in Deutschland lebenden Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft gefördert werden, indem diese gemeinsam auf Fahrt gingen. Die Jugendlichen erleben die Reisen in andere Länder in der Regel als sehr positiv, so dass sie teilweise regelrecht euphorisch zurückkehren. Nach dem Highlight solch einer spannenden Fahrt kommt es dann allerdings schnell zu Ernüchterung. Dies betrifft zum einen die Gruppen, die durch die gemeinsame Reise zusammenwachsen sollten: Zu Terminen, die der Nachbereitung dienen sollen oder zu Folgeaktivitäten kommen Jugendliche dann vielfach gar nicht mehr. Zum anderen sind die Gegenbesuche der ausländischen Gruppen von dieser nachlassenden Begeisterung betroffen. An der Vorbereitung und Gestaltung dieser Gegenbesuche beteiligen sich nur wenige Jugendliche und auch die Bereitschaft, ausländische Gäste bei sich zuhause aufzunehmen, ist teilweise äußerst gering.

Jugendliche mit verschiedenen Migrationshintergründen und einheimische Jugendliche bereiten gemeinsam einen Austausch mit einer Jugendgruppe in der Türkei vor. Dabei werden auch wechselseitige Vorurteile thematisiert – allerdings recht leidenschaftslos, so dass die beteiligten Pädagogen den

Eindruck haben, diese seien nicht sehr virulent. Die Fahrt in die Türkei wird als Erfolg erlebt, die Jugendlichen sind von den Kontakten vor Ort positiv überrascht. Nach der Rückkehr ziehen sich die einheimischen Jugendlichen immer mehr von den Gruppenaktivitäten zurück, u. a. wohl auch deswegen, weil sie bei der Fahrt den Eindruck gewonnen haben, dass die türkisch-stämmigen Jugendlichen ein exklusives Verhältnis zu ihren Landsleuten im Heimatland haben – was sich auch darin zeigt, dass sie miteinander zumeist türkisch sprechen. Bei der Vorbereitung und Durchführung des Gegenbesuchs der Partnergruppe sind dann nur noch wenige Jugendliche beteiligt, deren Familien aus der Türkei stammen. Während des Gegenbesuchs entwickeln sich dann zunehmend heftig Ressentiments und Abgrenzungen der türkisch-stämmigen Jugendlichen und der Jugendlichen der türkischen Partnergruppe gegenüber den einheimischen Jugendlichen, die sich schließlich auch auf die anwesenden einheimischen Pädagogen ausdehnen – d.h. es entwickelt sich eine ethnisch-kulturell segregierte Gruppenstruktur, die durch heftige Ressentiments aufgeladen wird.

Das letzte Beispiel zeigt, dass es im Rahmen der von uns begleiteten internationalen Jugendaustausche mitunter zur problematischen Gruppenbildung kam, die sich an ethnischen Kriterien festmachte und den Intentionen des Angebots völlig entgegenlief. Auch in anderen Fällen zeigten sich segregative Tendenzen, die sich allerdings an anderen Unterschieden festmachen können.

Beim Besuch einer Jugendgruppe aus Kasachstan in Deutschland werden zum Teil Diskrepanzen zwischen den jungen Kasachen und den jungen Aussiedlern aus Kasachstan deutlich, die inzwischen in Deutschland leben. Während die Jugendlichen beider Gruppen sich ein Jahr zuvor – beim Besuch in Kasachstan – gut verstanden haben, legen die Kasachen bei ihrem Besuch in Deutschland Wert auf ein traditionelles Besichtigungsprogramm, während ihre jugendlichen Gastgeber mit Aussiedlerhintergrund vor allem jugendspezifische Freizeitaktivitäten in eigener Regie anstreben. Die Besucher sind sich in dieser Hinsicht bei verschiedenen Gelegenheiten mit den einheimischen Deutschen einig – die aus ähnlich gut situierten Elternhäusern stammen wie die Kasachen, während die Aussiedler sozial schlechter gestellt sind. In der Folge dieser Differenzen haben die Jugendlichen mit Aussiedlerhintergrund, die aufgrund ihrer beengten Wohnsituation auch keine Gäste bei sich zuhause aufnehmen konnten, kaum Kontakt zu den Jugendlichen der Austauschgruppe.

Im Falle des oben geschilderten deutsch-kasachischen Jugendaustauschs trugen die unterschiedlichen sozialen Hintergründe und die dadurch geprägten Interessen maßgeblich dazu bei, dass nicht alle Jugendlichen der Austauschgruppen Kontakte zueinander pflegten.

In einem weiteren Fall entstand darüber hinaus der Eindruck, dass auch die unterschiedlichen Positionen als Gast oder „Einheimischer“ zu vorübergehenden Trennlinien beitragen können: Während die gastgebende Gruppe auf ein für sie uninteressantes Angebot eines einheimischen Pädagogen mit demonstrativer Gelangweiltheit und durch Abwesenheit reagierte, fühlte sich die Gastgruppe offensichtlich verpflichtet, ihr Interesse zu bekunden und teilzunehmen – wobei allerdings nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Gäste das Angebot tatsächlich interessant fanden. In diesem wie auch in anderen Fällen entstand allerdings der Eindruck, dass sich zumindest während der Maßnahme stabile und tragfähige Kontakte zwischen den Beteiligten entwickelten. In Hinblick auf die Auslandsaufenthalte wurde seitens der Pädagogen und Jugendlichen außerdem betont, die Beteiligten hätten viel über die Partnerländer gelernt und Vorbehalte abgebaut.

Die Kontakte zwischen den Angehörigen verschiedener Gruppen und der Abbau von Vorurteilen zwischen ihnen kann auch durch einen Konflikt und dessen Bearbeitung gefördert werden.

Bei einem Austausch zwischen deutschen und italienischen Jugendlichen fühlt sich ein junger Deutscher durch die – in italienischer Sprache geäußerten – anerkennenden Neckereien und das Kichern einiger italienischer Mädchen provoziert. Da er sie sprachlich nicht versteht, nimmt er an, sie würden sich über ihn lustig machen; er wird immer stiller und wütender. Schließlich eskaliert die Situation und es kommt fast zu Handgreiflichkeiten zwischen den beiden Gruppen. In Einzelgesprächen klärt die Betreuerin die Hintergründe des Verhaltens und die Reaktionen der Beteiligten und bringt diese an einen Tisch. Dabei erläutern die Jugendlichen ihre Äußerungen und Wahrnehmungen und klären das Missverständnis auf. Im Verlauf des Gesprächs kommen auch wechselseitige Vorurteile der Jugendlichen zur Sprache, die in der zunehmend angespannten Situation auf humorvolle Weise entschärft werden.

Begegnungen im Rahmen von Bildungsveranstaltungen

Begegnungen ganzer Schulklassen mit Migrantinnen und Migranten konnten im Rahmen unserer Untersuchung nur in Ostdeutschland identifiziert werden – in diesem Abschnitt konzentrieren wir uns auf die Begegnungsaspekte dieser Angebote, während sie ansonsten an anderer Stelle analysiert werden (vgl. Kapitel 5). Konzeptionell ist mit diesen Angeboten die Überlegung verbunden, Jugendlichen, die im Alltag wenig Gelegenheit haben, Kontakte zu Migranten aufzubauen, entsprechende Möglichkeiten durch ein Begegnungsangebot zu eröffnen. Diese Angebote ähneln von den hier betrachteten Projekttypen am ehesten traditionellen Lerneinheiten im Rahmen des regulären Unterrichts. Im Vergleich zu anderen Begegnungsarten sind sie nicht nur im Kontext institutionell verfestigter Lernarrangements angesiedelt, bei denen ein Lehrender auf eine Gruppe Lernender trifft, sondern außerdem kurz, d. h. sie dauern nur einige Stunden. Im Rahmen dieser Begegnungen können daher kaum verbindliche soziale Kontakte geknüpft werden. Außerdem besteht die

Gefahr, dass sie seitens der Jugendlichen als Teil des Schulunterrichts wahrgenommen und mit Skepsis beurteilt werden. Vor allem dann, wenn bei diesen Begegnungsangeboten Vorträge gehalten oder andere Einheiten realisiert werden, die offensichtlich auf Wissensvermittlung ausgerichtet sind, stoßen sie bei den Schülerinnen und Schülern in der Regel auf Unaufmerksamkeit oder sogar offene Ablehnung. Dies konnten wir vor allem in solchen Fällen feststellen, in denen einheimische Jugendliche den Eindruck hatten, dass Migranten idealisiert werden und dass die für sie im Alltag relevanten Probleme mit Migrantenjugendlichen nicht zur Sprache kamen. Entsprechende Angebote haben dann besondere Schwierigkeiten auf Akzeptanz zu stoßen, wenn sie didaktisch nicht auf die Zielgruppen eingestellt sind – z.B. wenn sich ein Projekt mit einem längeren, abstrakten Vortrag an Hauptschüler wendet – oder wenn Probleme der sprachlichen Verständigung hinzukommen.

Andere Eindrücke gewinnt man dann, wenn es gelingt, ein breiteres Spektrum an Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten anzusprechen. Dies ist vor allem dann möglich, wenn interessante Lernarrangements geschaffen werden. Gute Chancen bietet in diesem Zusammenhang die Vermittlung konkreter, biografischer Informationen, z. B. dadurch, dass Migranten von persönlichen Erfahrungen im Alltag berichten. Andere Möglichkeiten bestehen darin, dass unbekannte Orte besucht, Musik- und Bewegungsangebote unterbreitet oder verschiedene Sinne auf andere Weise angesprochen werden.

Eine Schulklasse aus dem ländlichen Raum Brandenburgs besucht im Rahmen eines Begegnungsprojektes für einen Tag Berlin. Im Rahmen dieses Besuchs kommt die Gruppe auf verschiedene Weise mit der kulturellen Vielfalt der Großstadt in Kontakt. Unter anderem wird in einem türkischen Restaurant zu Mittag gegessen. In Musik- und Tanzworkshops kommen die Jugendlichen mit ungewohnten Rhythmen und Bewegungen in Kontakt und beim Besuch einer Moschee erleben sie auch Elemente der islamischen Glaubenspraxis. Die Schüler, die vor dem Besuch der Moschee Unmut und Ressentiments äußern, werden durch eine kundige und auskunftsfreudige Führerin mit den Regeln und Besonderheiten des Gotteshauses vertraut gemacht. Auf Nachfragen erläutert sie z. B. geduldig, wie der Alltag gläubiger Muslime aussieht und wie in den ihr bekannten Familien mit unterschiedlichen Ausprägungen von Gläubigkeit umgegangen wird. Die Schülerinnen und Schüler sind bei dieser Gelegenheit – von wenigen Ausnahmen abgesehen – offen und interessiert, die meisten beteiligen sich an den Fragen und Diskussionen, obwohl es der Abschluss eines langen Projekttages ist.

Angebote wie die oben geschilderten können die Bereitschaft von Jugendlichen, sich für Neues zu öffnen und sich mit Fremdem auseinanderzusetzen, erhöhen – in diesem Sinne werden sie von den verantwortlichen Pädagogen als „Türöffner“ beschrieben. Entscheidend ist nun aber, ob es über diese Öffnung hinaus gelingt, die Bereitschaft und Fähigkeit zu Kontakten mit den Angehörigen von Fremdgruppen zu erhöhen, Vorurteile abzubauen

bzw. die Fähigkeit zu stärken, bestehende Vorstellungen zu hinterfragen und Wissen zu vermitteln. Ob entsprechende Erfolge erzielt werden können, erscheint allerdings fragwürdig. Von der Anlage der Projekte her scheinen sie uns nicht geeignet zu sein, längerfristig Kontakte zu Fremdgruppenangehörigen zu fördern, nachhaltig Wissen zu vermitteln oder zur Revision von Vorurteilen beizutragen. Die besondere Stärke dieser Projekte liegt u. E. vor allem im Bereich einer emotionalen Öffnung, die längerfristig der Entwicklung feindlicher Ressentiments entgegenwirken kann. Um die Potenziale dieser Projekte zu erschließen, wäre es dann allerdings notwendig, dauerhaft an den mit dem Projekt nur kurz angeschnittenen Themen weiterzuarbeiten. Über die Nachbereitung des Projekts hinaus, wäre es dafür allerdings erforderlich, dass die Beschäftigung mit den angesprochenen Themen in den (schulischen) Alltag integriert wird.

3.3 Ergebnisse in Hinblick auf soziale Beziehungen und Lernerfolge

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse, die die begleiteten Angebote erzielen konnten, lässt sich zwischen den Ergebnissen in Hinblick auf soziale Beziehungen und Lernerfolge unterscheiden.

Soziale Beziehungen

Auf der Ebene sozialer Kontakte wurde deutlich, dass Begegnungen mit ausländischen Gruppen im Rahmen internationaler Austausche wesentlich positiver beschrieben werden als die Kontakte mit Fremden, denen man im Alltag begegnet. Begegnungen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft werden seitens der Jugendlichen am ehesten dann als angenehm und erfolgreich wahrgenommen, wenn sie zeitlich begrenzt und fern des Alltags stattfinden. Je mehr sie auf Kontinuität angelegt sind und je stärker sie für den Alltag der Jugendlichen relevant sind, desto eher werden sie als Belastung empfunden. Möglicherweise werden diese positiven Bewertungen durch den klar begrenzten Rahmen und die „Exotik“ der internationalen Begegnung begünstigt. Von der erfolgreichen Etablierung sozialer Beziehungen wird auch häufiger im Zusammenhang mit Liebesbeziehungen berichtet, die sich zwischen Angehörigen der verschiedenen Herkunftsgruppen entwickelt haben. Positive Erfahrungen stehen hier ebenfalls im Zusammenhang einer Ausnahmesituation.

Die Chancen einer Ausnahmesituation zu nutzen wird auch von solchen Angeboten angestrebt, bei denen nicht die Begegnung mit Fremdgruppenangehörigen im Vordergrund steht, die im Alltag präsent sind und mit denen möglicherweise Konflikte und Konkurrenzen bestehen, sondern mit solchen, die als attraktiver oder exotischer gelten bzw. besondere Kompetenzen besitzen. Von den Jugendlichen wird dann allerdings auf die Diskrepanz zwischen den positiven Ausnahmen und dem konfliktträchtigen Kontakten im Alltag hingewiesen. Einerseits dominieren im Alltag strukturelle Hindernisse (z. B. schulischer Leistungsdruck), die Ansätzen der Integration entgegenstehen, andererseits existieren in verschiedenen Jugendszenen Abgrenzungszwänge gegenüber anderen Szenen, die zum Teil

mit erheblichen Loyalitätserwartungen verbunden sind. Im Falle von Exkursionen und Austauschfahrten stellt sich daher immer wieder das Problem, wie die positiven Entwicklungen der Ausnahmesituation – in der sich z. B. Kontakte zwischen Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft entwickelt haben, die im Alltag vor allem Konflikte miteinander haben – in den Alltag integriert werden können.

Lernerfolge

In Hinblick auf Lernerfolge der begleiteten Angebote werden von den Projektverantwortlichen der begleiteten Projekte die folgenden Aspekte genannt: Der Erwerb kulturspezifischen Wissens bzw. des Wissens über bestimmte Kulturen, die Information über die Ursachen und Prozesse von Migration sowie der Abbau von Vorbehalten bzw. die Sensibilisierung für Vorurteile. Die in der Fachliteratur darüber hinaus genannten Ziele Interkulturellen Lernens sind für die untersuchten Projekte weniger relevant und können an dieser Stelle deshalb vernachlässigt werden.

In Hinblick auf den Erwerb kulturspezifischen Wissens sind wir mit uneinheitlichen Einschätzungen und Beobachtungen konfrontiert. Der Erwerb von Wissen über fremde Kulturen, Religionen oder Länder gehört zu den Erfolgen, die vergleichsweise klar erkennbar scheinen und deswegen in verschiedenen Projekten auch benannt werden können (z. B. Jugendliche haben etwas über die Herkunftsländer/Religion/Lebensverhältnisse ihrer ausländischen Partner gelernt, sie können ihre eigene Situation vor diesem Hintergrund besser einordnen). Genauere Betrachtungen dieser Lernerfolge nähren allerdings den Verdacht, dass es sich dabei nicht um tiefer gehende Lernerfahrungen handelt, sondern um fragwürdige Erkenntnisse zu den vermeintlich typischen Eigenarten einer Kultur.

Ob es im Rahmen der Angebote gelungen ist, Informationen zu Ursachen und Prozessen der Migration nachhaltig zu vermitteln, kann auf der Grundlage unserer Daten nicht zweifelsfrei geklärt werden. Die uns vorliegenden Hinweise zeigen, dass Jugendliche verschiedentlich ein Bewusstsein für einen angemessenen und politisch korrekten Sprachgebrauch entwickelten: „Das heißt Migrant, nicht Ausländer“ – so verbesserte eine Schülerin ihren Vorredner bei einem Auswertungsgespräch zum Projekt. Im selben Projekt wurden die Jugendlichen zum Abschluss mit einem standardisierten Fragebogen dazu befragt, was ein Migrant sei: Die Antworten machen deutlich, dass ihnen die verschiedenen Bedeutungsdimensionen dieses Begriffs im Verlaufe des Projekts nicht klar geworden sind. Es lässt sich daher die Vermutung formulieren, dass Erfolge möglicherweise vor allem darin bestehen, dass die in einem migrantenfreundlichen Umfeld sozial erwünschte Ausdrucksweise vermittelt werden konnte, nicht aber substanzielle Informationen.

Widersprüchlich fallen auch die Einschätzungen zum Abbau von Vorurteilen aus. Zum Teil wird konstatiert, man erreiche durch das jeweilige Angebot die Einsicht in individuelle Differenzen und der Abbau generalisierender Vorurteile. Konkretere Indikatoren für solche Erfolge können in der Regel allerdings nicht benannt werden. Plausibler erscheinen entsprechende Erfolgsmeldungen dann, wenn im Rahmen ausgedehnter Begegnungen Krisenerfahrungen beschrieben werden, die für die Beteiligten damit verbunden sind,

dass sie bisherige Gewissheiten in Frage stellen. So berichtet ein junger Ausländer, der im Rahmen eines Begegnungsprojekts mehrere Wochen mit deutschen Jugendlichen gearbeitet hat, ein einheimischer Skinhead habe beim Abschied hilflos vor ihm gestanden und bekannt: „Eigentlich sollte ich dich hassen, aber ich mag dich“!

3.4 Zusammenfassende Einschätzung

Es hat sich gezeigt, dass Begegnungsansätze ein beachtliches Potenzial in Hinblick auf die Förderung Interkulturellen Lernens haben. Sie sind geeignet, Kontakte zwischen Menschen verschiedener ethnisch-kultureller Herkunft zu etablieren und dadurch eine Basis für den Erwerb neuen Wissens, die Reflexion der Hintergründe und Prozesse von Migration sowie die Infragestellung von Vorurteilen zu schaffen.

Diese Potenziale können allerdings nur unter bestimmten Bedingungen ausgeschöpft werden. Die im Rahmen der Kontakthypothese formulierten Bedingungen (vgl. Allport 1954) sind in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, wobei man sich bewusst machen muss, dass Allport sich auf die Begegnung zwischen Gruppen konzentriert. Darüber hinaus hat sich in unserer Untersuchung gezeigt, dass tragfähige Kontakte auch im Rahmen von Begegnungen mit Einzelpersonen etabliert werden können. Bei der Begegnung mit Einzelnen hatten wir allerdings den Eindruck, dass tragfähige Kontakte nicht daran gebunden sind, dass die Beteiligten den gleichen sozialen Status haben. Andere, im Rahmen späterer Untersuchungen formulierte Bedingungen für Kontaktsituationen, erwiesen sich in unserer Untersuchung dagegen als wichtig: Die Möglichkeit länger andauernder Kontakte (Pettigrew 1998) und Gemeinsamkeiten zwischen den Beteiligten (Thomas 1996) wirken sich förderlich auf die Etablierung stabiler Kontakte aus.

Wie oben bereits beschrieben, hat sich im Kontext der hier untersuchten Begegnungsangebote ferner gezeigt, dass Kontakte zu „den anderen“ vor allem dann positiv bewertet werden, wenn diese den Reiz des Neuen und Distanz zum Alltag aufweisen. Begegnungsansätze funktionieren offenbar vor allem dann, wenn sie mit Ausnahmesituationen verknüpft sind. Dem gegenüber ist die Etablierung sozialer Kontakte zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft dann zum Scheitern verurteilt, wenn sie im Alltag, auf dem heimischen Terrain oder im Rahmen von traditionellen Bildungsangeboten angestrebt werden. Einschränkend ist außerdem anzumerken, dass die vorliegende Untersuchung keine nennenswerten Hinweise darauf erbrachte, dass die Beziehungen zwischen den am Begegnungsangebot Beteiligten über die organisierte Kontaktsituation hinaus Bestand haben.

Einer differenzierten Betrachtung bedarf auch die Frage, inwieweit solche Kontaktsituationen interkulturelle Lernerfolge fördern. Wie oben detaillierter ausgeführt, konnten wir nur ein beschränktes Spektrum an Lernerfolgen feststellen – was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass Begegnungsprojekte die angestrebten Lernerfolge nur selten so klar operationalisieren, dass diese erkannt werden können. So sind wir beispielsweise hinsichtlich des Abbaus von Vorurteilen mit ganz unterschiedlichen Einschätzungen durch die Beteiligten konfrontiert: Von der Einschätzung, dass Vorurteile erfolgreich reduziert

werden konnten, über die Beobachtung von Verschiebungsprozessen – d. h. dass diejenigen, zu denen Kontakte aufgebaut wurden, als positive Ausnahmen bezeichnet werden („Refencing“) – bis hin zu der Einschätzung, dass Vorurteile eher verstärkt als verringert wurden. In dem begrenzten hier zur Verfügung stehenden Sample zeichnen sich hinsichtlich des Abbaus von Vorurteilen dabei die folgenden Tendenzen ab, die jedoch noch der systematischen Überprüfung bedürfen:

- Der Abbau von Vorurteilen scheint am ehesten in solchen Projekten zu gelingen, die mittel- bis langfristig angelegt sind, verbindliche Arbeitsbeziehungen zwischen den Angehörigen verschiedener Gruppen etablieren konnten und sich explizit mit den Vorurteilen der Beteiligten auseinandersetzen;
- eine Bestätigung und Verstärkung sozialer Vorurteile wird vor allem im Zusammenhang mit Konflikten deutlich, die zumindest teilweise durch unzureichende Vorbereitung und Betreuung von Begegnungen begünstigt werden – dies zeigt sich vor allem in schwach strukturierten Begegnungsprojekten, in denen die Angehörigen verschiedener Gruppen Freizeit miteinander verbringen, ohne wechselseitige Vorurteile unter pädagogischer Anleitung zu thematisieren;
- die Thematisierung von Vorurteilen scheint vor allem dann zu ihrem Abbau beizutragen, wenn sie mit künstlerischen, kreativen und körperlich expressiven Mitteln und nicht bloß in Form verbaler oder schriftlicher Aufzählungen erfolgt; auch Konfliktsituationen bieten – unter der Voraussetzung, dass sie gemeinsam reflektiert und bearbeitet werden – gute Ausgangsbedingungen für die Thematisierung und den Abbau von Vorurteilen.

Lernerfolge im Rahmen von Begegnungsangeboten – soweit diese den Einschätzungen und Beobachtungen der Beteiligten oder einer wissenschaftlichen Begleitung zugänglich sind – sind allerdings von einer ganzen Reihe von Bedingungen abhängig, auf die wir an anderer Stelle detaillierter eingehen (vgl. Kapitel 8).

4 Interkulturelles Lernen in offenen Jugendeinrichtungen und Schülerclubs

Thema dieses Kapitels sind pädagogisch weitgehend unstrukturierte Angebote für Jugendliche unterschiedlicher Herkunft, wie sie in offenen Freizeitbereichen von Jugendeinrichtungen (den so genannten „offenen Türen“) und in Schülerclubs realisiert werden.

„Offene Türen“ sind das „Herzstück“ von offenen Jugendeinrichtungen wie Jugendfreizeitzentren, Jugendclubs und -treffs. Sie bestehen in der Regel aus einem oder mehreren Räumen, ausgestattet mit Sitzgelegenheiten, Tischkicker, Billardtisch, einer Musikanlage, einer Theke u.Ä., in denen sich Jugendliche treffen und gemeinsam ihre Freizeit verbringen können. In größeren Einrichtungen gibt es häufig noch weitere Räumlichkeiten, die für Musikband- und Theaterproben, Breakdance- und Tanzgruppen genutzt werden können. Strukturprinzipien, die die Arbeit wesentlich prägen, sind zum einen die Offenheit hinsichtlich ihrer Zielgruppen, d.h. Nutzer von Angeboten sind potenziell alle Jugendlichen, die im Einzugsbereich einer Einrichtung wohnen; zum anderen die Freiwilligkeit, d.h. die Nutzung basiert auf eigener Entscheidung und ist nicht an Verpflichtungen oder Regelmäßigkeit der Teilnahme geknüpft (vgl. Krafeld 1984; Sturzenhecker 2000: 161). Die Pädagogen sind zwar anwesend und stehen als Ansprechpartner zur Verfügung, greifen von sich aus aber nur in Konfliktfällen und bei Verletzungen der Hausordnung ein. (Die meisten Einrichtungen bieten allerdings über den „offene Tür“ – Bereich hinaus noch unterschiedliche betreute Kreativ- und Hilfsangebote an.)

Konzeptionell an diesen Angeboten orientiert, wenn auch hinsichtlich ihrer Zielgruppen weniger offen, sind die Anfang der 1990er Jahre in Ostdeutschland entstandenen und inzwischen auch in einigen westdeutschen Bundesländern existierenden Schülerclubs. Dabei handelt es sich um pädagogisch beaufsichtigte Räume, die an Schulen oder in unmittelbarer Nachbarschaft zu diesen eingerichtet wurden und die in Unterrichtspausen und nach Schulschluss von allen Schülerinnen und Schülern einer Schule zum Musik hören, Spielen, Tanzen etc. besucht werden können, wobei diese Angebote häufig von den Jugendlichen selbst (mit)organisiert werden. Grundidee der Schülerclubs ist es, für die Schüler einen Raum zu schaffen, der Begegnung und Kommunikation mit Mitschülern, aber auch mit Lehrern und anderen Erwachsenen ermöglicht. Durch Übernahme organisatorischer Arbeiten und Mitbestimmung bei der Gestaltung der Angebote sollen Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Konfliktfähigkeit gefördert werden (vgl. Kollberg 1998). Abgesehen von der Begrenzung durch das Einzugsfeld „Schule“ haben diese Clubs wesentliche der oben beschriebenen Strukturprinzipien – freies Kommen und Gehen, pädagogische Betreuung im Hintergrund, weiterführende pädagogische Angebote bei Interesse und Bedarf – mit den „offenen Türen“ gemeinsam, weshalb wir sie in diesem Abschnitt gemeinsam betrachten.

Anders als die im dritten Kapitel behandelten Begegnungsansätze, in denen Interkulturelles Lernen mittels zeitlich befristeter und bewusst gestalteter Lernarrangements angestrebt wird, sind Schülerclubs und „offene Türen“ dadurch gekennzeichnet, dass sie eine

weitgehend unstrukturierte Begegnungssituation schaffen, in der informelle Lernprozesse zwischen Gleichaltrigen stattfinden können.

4.1 Die untersuchten Angebote

Die von uns untersuchten Angebote in offenen Jugendeinrichtungen und Schülerclubs lassen sich nochmals hinsichtlich ihrer Nutzergruppen und damit verbundener Ausgangsbedingungen Interkulturellen Lernens differenzieren; Interkulturelles Lernen ist in diesen Angeboten in unterschiedlicher Weise Bestandteil und Ziel der pädagogischen Arbeit.

„Offene Türen“ mit multiethnischer Besucherstruktur

Hierbei handelt es sich um Einrichtungen, die insofern ein interkulturelles Profil aufweisen, als sie von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunftsgruppen frequentiert werden. Die Förderung Interkulturellen Lernens ist hier zumeist keine explizite Zielstellung der Arbeit; diese Angebote sind vielmehr an den klassischen Aufgaben der Offenen Jugendarbeit orientiert: Sie wollen niedrigschwellige Freizeitangebote für verbandlich nichtorganisierte Jugendliche bieten, die neben der reinen Freizeitgestaltung auch die Funktion haben, diese Jugendlichen an pädagogisch stärker betreute Angebote heranzuführen (vgl. Krafeld 1984: 147ff., Thole 1997: 113). Die Idee, diesen Angebotstypus in unsere Untersuchung mit einzu beziehen, entstand während der Recherche im Vorfeld: Auf die Frage nach interessanten Projekten wurden wir von angefragten Jugendämtern mehrfach auf die in ihrem Einzugsbereich existierenden offenen Einrichtungen verwiesen; wegen des hohen Migrantenanteils unter den Besuchern und ihrer „explizit interkulturellen Ausrichtung“ wurden uns diese als geradezu prädestinierte Orte Interkulturellen Lernens empfohlen.

Angebote dieses Typus haben sich vor allem in großstädtischen Wohngebieten herausgebildet, in denen viele Migrantenjugendliche leben. Kennzeichnend für diese Stadtviertel sind häufig eine relativ niedrige Wohnqualität sowie ein hoher Anteil von Bewohnern mit geringem Einkommen, Arbeitslosen und auf andere staatliche Transferleistungen angewiesenen Menschen. Dieser soziale Hintergrund und diese Rahmenbedingungen prägen auch Klientel und Arbeitsbedingungen in den dort angesiedelten Einrichtungen. Einen Großteil dieser Angebote findet man in den westlichen Ballungsgebieten, vereinzelt (und zunehmend) gibt es sie aber auch in städtischen Quartieren Ostdeutschlands. Bei unserer Untersuchung haben wir uns auf Einrichtungen in westdeutschen Großstädten konzentriert.

Interkulturelle Schülerclubs

Anders als bei den „offenen Türen“ haben wir uns bei den Schülerclubs auf Einrichtungen konzentriert, in denen, laut offiziellen Projektdarstellungen und -berichten, Interkulturelles Lernen zu den expliziten und zentralen Lerninhalten der Arbeit gehört. Diese Zielsetzung wird auch durch den Zusatz „interkulturell“ verdeutlicht, den die ausgewählten Einrichtungen in ihrem Namen führen. Angestrebt wird dieses Lernziel zum einen indirekt durch die Einbindung der Schüler in die Cluborganisation und dadurch beförderte Prozesse des

sozialen Lernens (Förderung von Selbstbewusstsein, Konfliktfähigkeit etc.), zum anderen durch die Schaffung eines Raumes, der Gelegenheit zu interkulturellen Begegnungen und ihrer konfliktfreien Gestaltung bieten soll. Dabei wird angenommen, dass die Schule, da in ihr Kinder verschiedenster Herkunft und Kultur alltäglich zusammenkommen und einen Großteil ihrer Zeit gemeinsam verbringen, ein besonders geeigneter Ort ist, um solche Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen.

Schülerclubs mit diesem interkulturellen Profil finden sich ebenfalls vorrangig in westlichen Innenstadtbezirken mit hohem Migrantenanteil und problematischer Sozialstruktur und einer entsprechend zusammengesetzten Schülerschaft. Bei den beiden von uns begleiteten Projekten handelte es sich um Einrichtungen aus solchen Regionen, wobei ein Club räumlich direkt im Schulgebäude angesiedelt war, der andere in einem Begegnungszentrum in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule. Beide Clubs orientierten sich in Bezug auf Angebote und räumliche Ausstattung sehr stark an offenen Angeboten, boten darüber hinaus aber auch schulunterstützende Aktivitäten wie Hausaufgabenhilfe an.

„Offene Türen“ mit monoethnischer Besucherstruktur und Ansätzen interkultureller Öffnung

Mit einbezogen in die Analyse haben wir außerdem verschiedene offene Einrichtungen, in denen ausschließlich oder überwiegend Jugendliche einer ethnischen Gruppe verkehren, die jedoch durch verschiedene Maßnahmen gezielt eine Integration anderer ethnischer Gruppen in den Einrichtungsbetrieb anstreben. Solche Bestrebungen findet man sowohl bei Angeboten, die vor allem einheimische Jugendliche besuchen, als auch bei solchen, die vorrangig von bestimmten Migrantengruppen (hier: Aussiedler) genutzt werden. Auf diese Weise will man zum einen die soziale Integration von Migrantenjugendlichen unterstützen: Diese sollen an soziale Einrichtungen und deren Angebote herangeführt werden und in Kontakt mit einheimischen Jugendlichen kommen. Zum anderen werden Effekte Interkulturellen Lernens angestrebt: Die alltägliche Begegnung der Jugendlichen soll zu einem besseren wechselseitigen Verständnis und damit zur Verringerung von Konflikten und zu einem verbesserten Zusammenleben der verschiedenen Gruppen im Gemeinwesen beitragen.

Angebote, die sich um eine solche interkulturelle Öffnung der Besucherstruktur bemühen, findet man sowohl in West- als auch in Ostdeutschland, wobei wir bei unserer Recherche besonders häufig auf ostdeutsche Angebote aufmerksam gemacht wurden.

Aus diesem Grund und auch um diese in der Gesamtauswahl stärker zu berücksichtigen, haben wir uns bei diesem dritten Typus auf Projekte aus den östlichen Bundesländern konzentriert⁵.

5 Insofern spiegelt unsere Projektauswahl an diesem Punkt weniger die tatsächliche Projektrealität als unterschiedliche Diskussionsschwerpunkte wieder, die sich auch in verfügbaren Projektinformationen niederschlagen: Während Migrantenjugendliche in den westdeutschen Innenstädten eine sehr große Besuchergruppe offener Einrichtungen stellen und deshalb im Westen in dieser Hinsicht als „etablierte“ Nutzergruppe gelten, beginnt die pädagogische Debatte in den neuen Bundesländern sie gerade erst als eine Zielgruppe zu entdecken, die es an Angebote heranzuführen gilt.

4.2 Ergebnisse der untersuchten Angebote

Unser Interesse in diesem pädagogischen Feld hatte anfangs vor allem der Frage gegolten, welche interkulturellen Lernprozesse in den Begegnungen der Jugendlichen stattfinden und welche für gelingende Lernprozesse förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen sich hierbei identifizieren lassen. Angesichts der vor Ort gewonnenen Einsichten schob sich jedoch sehr schnell die Frage in den Vordergrund, inwiefern interkulturelle Kontakte als Voraussetzung solcher Lernprozesse überhaupt stattfinden, welche Faktoren diesen Kontakten entgegenstehen und welche Aktivitäten geeignet sind, interkulturelle Begegnungssituationen in diesem Arbeitsfeld zu realisieren. Dabei interessierten uns vor allem solche pädagogischen Aktivitäten, die darauf zielen, derartige Begegnungssituationen zu fördern oder positiv zu beeinflussen. Mit einbezogen haben wir aber auch in Bezug auf Interkulturelles Lernen nicht zielgerichtete Aktivitäten, von denen wir jedoch den Eindruck hatten, dass sie entsprechende Lernprozesse ermöglichen bzw. fördern.

„Offene Türen“ mit multiethnischer Besucherstruktur

Alle von uns untersuchten Angebote waren von ihrer Besucherstruktur her eindeutig multikulturell. Laut Aussage unserer Interviewpartner wurden sie von einem breiten Spektrum unterschiedlicher Herkunftsgruppen genutzt; in zwei Einrichtungen waren es sogar rund zwanzig Nationalitäten, die den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zufolge das Haus besuchten. Der Vorstellung eines Ortes, an dem sich die unterschiedlichen ethnischen Gruppen eines Stadtteils bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten begegnen, entsprach die Situation in diesen Einrichtungen allerdings nur begrenzt. So war zunächst einmal auffällig, dass Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft die Angebote in deutlich geringerem Umfang und in anderer Weise nutzen als andere Besucher. Übereinstimmend berichteten unsere Interviewpartner, dass einheimische Jugendliche im offenen Bereich so gut wie nicht vertreten sind. Diese Zielgruppen kommen vielmehr vorrangig zu pädagogisch angeleiteten, inhaltlichen Angeboten wie Videoworkshops, Computerkursen und Erlebnispädagogik oder weil sie hier Möglichkeiten vorfinden, bestimmten Hobbys nachzugehen. In einem Fall waren das z. B. Probenräume, in denen einige Bands (mit ausschließlich einheimischen Mitgliedern) regelmäßig probten; in einem anderen Fall war es ein zeitlich befristetes Zirkusprojekt, wegen dem einheimische Jugendliche vorübergehend in die Einrichtung kamen.

Zu der Frage, inwiefern diese Angebote zu Kontakten unter den verschiedenen Gruppen beitragen, erhielten wir unterschiedliche Rückmeldungen. So betonten manche Pädagoginnen und Pädagogen, dass sich gerade durch solche inhaltlichen Aktivitäten die Jugendlichen unterschiedlicher Nationalitäten mischen. Speziell mit Blick auf einheimische Jugendliche wurde uns verschiedentlich aber auch von Beispielen berichtet, bei denen dieser Effekt nicht erreicht wurde. In diesen Fällen blieben die einheimischen Jugendlichen unter sich, da keine Migrant*innen Jugendlichen an den Angeboten teilnahmen und es ergaben sich auch darüber hinaus keine Kontakte zu anderen Gruppen im Haus. Sofern Jugendliche

deutscher Herkunft den offenen Bereich frequentieren, dann nur als einzelne Besucher, die sich existierenden Gruppen anschließen bzw. anzuschließen versuchten; im Unterschied zu anderen Nationalitäten treten sie in der Regel nicht als Cliques in Erscheinung.

Berichtet wurde außerdem die Beobachtung, dass sich diese Jugendlichen den dominierenden Gruppen der Migrantenjugendlichen anpassen – was bis zur Übernahme ethnisch-nationaler Symbole und entsprechender Solidaritäten reichen kann. Derartige Demonstrationen von Zugehörigkeit werden allerdings von der so umworbenen Gruppe keineswegs immer honoriert; sie können vielmehr auch zur „Verteidigung“ ethnisch-nationaler Gruppengrenzen provozieren.

Ein Jugendlicher deutscher Herkunft ist regelmäßiger Besucher im offenen Bereich eines Jugendzentrums, in dem auch viele türkischstämmige Jugendliche verkehren. Dieser Junge entwickelt mit der Zeit starke Sympathien für die Türkei. Während der Europameisterschaft kommt er eines Tages in einem türkischen Fußballtrikot in die Einrichtung. Die türkischen Jugendlichen reagieren auf dieses Outfit wenig begeistert. Von einigen muss er sich sogar anhören, dass er nicht würdig sei, ein solches T-Shirt zu tragen.

Eine weitere Gruppe, die entweder gar nicht oder nur in sehr geringer Zahl in den untersuchten Jugendzentren vertreten ist, sind Aussiedlerjugendliche. Ähnliches gilt für weibliche Besucherinnen. Wie häufig in den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit waren auch in den von uns betrachteten Angeboten Mädchen unterrepräsentiert; insbesondere Mädchen aus islamischen Kulturkreisen – auch dies entspricht den Ergebnissen anderer Studien (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2004: 185ff.; Fritzsche 2000: 208) – werden durch diese Angebote kaum erreicht.

Zu der Frage, ob und in welcher Weise es zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Migrantengruppen zu Kontakten kommt, sahen wir uns mit unterschiedlichen Einschätzungen und Beobachtungen konfrontiert. Verschiedentlich wurde hervorgehoben, dass bei Konflikten zwischen Besuchern ethnische Hintergründe kaum eine Rolle spielten; auch würden Jugendliche zum Teil nicht einmal wissen, aus welchen Ländern ihre Freunde ursprünglich stammen. Aufgrund dieser und anderer Beobachtungen während ihrer alltäglichen Arbeit vertraten einige Interviewpartnerinnen und -partner die Position, dass die Kategorie „Herkunft“ im Umgang der Jugendlichen kaum eine Rolle spiele; in den alltäglichen Beziehungen seien vielmehr interessenbezogene, jugendkulturelle und individuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten relevant.

Dieselben Gesprächspartner formulierten allerdings an anderer Stelle auch divergierende Erfahrungen, die andere Deutungen zulassen. So wurde uns berichtet, dass es durchaus zu ethnisch gefärbten Konflikten zwischen den Jugendlichen komme, dass diese nur nicht innerhalb des Jugendzentrums ausgetragen würden. Verschiedentlich wurden auch ethnisch geprägte Verdrängungsprozesse beschrieben, zu denen es laut Auskunft der

Pädagoginnen und Pädagogen vor allem dann kommt, wenn Angehörige einer ethnischen Gruppe zahlenmäßig sehr dominant werden oder wenn aufgrund knapper Ressourcen (Räume; Personal) eine Konkurrenzsituation unter den Besuchern entsteht. Eine Interviewpartnerin schilderte zudem ihre Beobachtung, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund weit stärker zur Gruppenbildung über das Merkmal „Nationalität“ neigen würden als einheimische Jugendliche, die sich eher an jugendkulturellen Szenen orientieren würden. Diese Wahrnehmung entspricht den Eindrücken, die wir selbst in einem der Jugendhäuser sammeln konnten: Bei einem abendlichen Aufenthalt in der Einrichtung konnten wir beobachten, wie die Jugendlichen in Cliquen das Haus betraten, die – soweit vom Augenschein erkennbar – klar nach ethnisch-kultureller Herkunft getrennt waren.

Diese Interviewaussagen und Beobachtungen legen nahe, dass ethnisch-kulturelle Zuordnungen in den sozialen Beziehungen und Gruppenbildungen der Jugendhausbesucher durchaus eine Rolle spielen. Angesichts der auch aus der Fachliteratur bekannten (vgl. Becker, Hofmann, May 1984) cliquenförmigen Nutzungsstrukturen in offenen Einrichtungen ist deshalb zu vermuten, dass sich engere Kontakte der Jugendlichen tendenziell eher in ihren eigen-ethnischen Gruppen entwickeln, während der Kontakt mit Angehörigen anderer ethnischer Gruppen häufig auf ein – mal tolerierendes, mal konkurrierendes – Nebeneinander begrenzt bleiben dürfte. Da wir bei diesem Angebotstypus nur in einem Projekt eigene Beobachtungen durchführen konnten, ist unsere Datenbasis jedoch zu begrenzt, um hierzu fundierte Aussagen treffen zu können.

In der von uns besuchten Einrichtung konnten wir allerdings auch eine Situation beobachten, in der es, auf der Basis geteilter Aktivitäten, zu Kontaktaufnahmen zwischen Angehörigen zweier Gruppen kam. Dabei handelte es sich um eine türkische und eine schwarzafrikanische Clique, die zunächst im selben Raum, doch in zwei separaten Gruppen, Breakdance trainiert hatten. Nach Beendigung des Trainings hielten sich die Jugendlichen noch eine Zeitlang im Clubraum auf, wo sich eine Auflockerung der Gruppengrenzen beobachten ließ: vereinzelt saßen nun auch Mitglieder beider Cliquen zusammen oder führten kurze Gespräche miteinander. Diese Beobachtung bekräftigt die weiter oben erwähnte Einschätzung der Praktikerinnen und Praktiker, dass es weniger der offene Bereich, als vor allem spezielle Angebote sind (in diesem Fall die räumlichen Möglichkeiten, einem gemeinsamen Hobby nachzugehen), bei denen die Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen zusammenkommen. Ähnlich wie bei den Begegnungsfahrten bildeten auch hier gemeinsame Aktivitäten und Interessen einen Ansatzpunkt für die Etablierung gruppenübergreifender Kommunikation. Offen bleiben muss an dieser Stelle, ob solche kurzen Kontakte das Potenzial für die Entwicklung eines weiterreichenden Austausches und damit für interkulturelle Lernprozesse bergen.

Von den Pädagoginnen und Pädagogen wurden die interkulturellen Lernpotenziale und Lernerträge von Begegnungen in der Offenen Jugendarbeit insgesamt unterschiedlich beurteilt. Einerseits wurde gerade diesen alltäglichen Kontakten Vorurteile abbauende Wirkung beigemessen, indem sie den Jugendlichen das kennen lernen anderer kultureller und religiöser Gepflogenheiten ermöglichten. Dieser Effekt wurde insbesondere solchen

Begegnungen zugesprochen, die im Rahmen kleinerer Gruppen stattfänden. Mit Blick auf größere Gruppen wurden dagegen auch mögliche gegenteilige Entwicklungen benannt: Wenn einzelne Cliquen zu groß würden, könnten durch dann einsetzende Verdrängungseffekte und Abgrenzungsprozesse Vorurteile eher noch befördert werden. Vertreten wurde aber auch die Einschätzung, dass in der Offenen Jugendarbeit Begegnungen häufig nur punktuell und oberflächlich seien, da sich die Jugendlichen sehr schnell wieder in ihr gewohntes Umfeld zurückziehen würden. In diesem Zusammenhang wurde auch vermutet, dass den nicht selten in schwierigen sozialen Verhältnissen lebenden Besuchern dieser Einrichtungen die Offenheit und Neugier für interkulturelle Lernprozesse fehle.

Interkulturelle Schülerclubs

Während uns zur ethnischen Zusammensetzung in den Einzugsgebieten der offenen Jugendeinrichtungen keine Daten vorlagen, war dieses Verhältnis bezüglich der Schulen, aus denen die Schülerclubbesucher kamen, bekannt. Insofern wurde hier noch deutlicher erkennbar, dass einheimische Jugendliche in diesen Einrichtungen unterrepräsentiert waren. Auch bei diesem Angebotstyp konnten wir zudem unterschiedliche Nutzungsweisen der einheimischen Besucher im Vergleich zu den anderen Besuchergruppen beobachten: Bei den unstrukturierten Freizeitaktivitäten („Abhängen“ im Club, Musik hören, Tanzen) waren sie deutlich geringer oder gar nicht vertreten; nachgefragt wurden von dieser Gruppe vor allem pädagogische und sozialpädagogische Unterstützungsangebote (Hausaufgabenhilfe, Bewerbungstraining, Berufsplanung) sowie besondere Veranstaltungen wie z. B. Tanzwettbewerbe. Auch bei diesen ergänzenden Angeboten zeigten sich nochmals unterschiedliche Akzeptanzen. Das galt insbesondere in Hinblick auf soziale Unterstützungsangebote: In unseren Beobachtungen wie auch in Gesprächen mit den betreuenden Pädagoginnen/Pädagogen wurde erkennbar, dass insbesondere bei deutschen Jugendlichen zum Teil große Hemmschwellen existieren, soziale Bedürftigkeit suggerierende Angebote anzunehmen.

Um die Mittagszeit, nach Unterrichtsende, füllen sich die zuvor nur spärlich besuchten Clubräume schlagartig. An zwei Tischen in der Mitte des Raumes sitzen Grüppchen Kopftuch tragender türkischer oder arabischer Mädchen und spielen Brettspiele, während sich die Jungen am Billard und am Tischkicker verteilen. Die meisten von ihnen sind ebenfalls türkisch-arabischer Herkunft, es sind aber auch Italiener, Griechen und ein Deutscher dabei. Ein deutscher Junge ist alleine gekommen; er steht zunächst an der Bar, später schaut er den Mädchen beim Spielen zu. Auf einer Bank am Rande des Raumes sitzen zwei deutsche Mädchen und beobachten schweigend das Treiben.

Im Nebenraum wird währenddessen das tägliche Mittagessen angeliefert, das kostenfrei an die Besucherinnen und Besucher ausgegeben wird. Als das Essen fertig ist, wechselt etwa die Hälfte der anwesenden Jugendlichen in den Essensraum, von den deutschen Jugendlichen ist der alleine gekommene

Junge dabei sowie ein Mädchen, das erst unmittelbar vor dem Essen im Club eingetroffen ist. Dieses Mädchen, das heute zum ersten Mal am Mittagstisch teilnimmt, fühlt sich in dieser Situation offensichtlich sehr unwohl. Im Gespräch mit der Beobachterin betont sie mehrmals, dass sie nur hier sei, um ihren kürzlich getrennten Eltern nicht zur Last zu fallen. Die uns gegenüber sitzenden muslimischen Mädchen hören interessiert zu. Die Bedenken der „Neuen“ stoßen bei ihnen auf Unverständnis, der Kommentar eines der Mädchen hierzu: „In unserer Kultur heißt es, für Essen darf man sich nicht schämen“. Sie selbst ist jeden Tag hier, wegen des Essens, aber auch um ihre Freundinnen zu treffen. Bei der im Anschluss stattfindenden Hausaufgabenbetreuung sind dann auch die beiden anderen deutschen Mädchen dabei, die während des Essens auf der Bank gewartet haben, während die muslimischen Mädchen jetzt nach Hause gehen.

Mit Blick auf verschiedene Migrantengruppen war zunächst auffällig, dass in beiden Clubs – im Unterschied zu den offenen Einrichtungen – muslimische Mädchen ausgesprochen stark präsent waren; in einem Club stellten sie im Zeitraum unserer Begleitung sogar die Hauptnutzergruppe. In der anderen Einrichtung war die Besucherstruktur etwas heterogener, neben monoethnisch zusammengesetzten Cliquen begegneten uns bei unseren Besuchen auch ethnisch gemischte Gruppen; allerdings waren auch hier die türkisch-arabischen Besucher deutlich in der Überzahl. Von beiden Clubs berichteten uns die zuständigen Pädagoginnen/Pädagogen auch/allerdings von ethnisch geprägten Abwanderungs- bzw. Verdrängungsprozessen, die im Laufe der Zeit zu einer veränderten und tendenziell homogeneren Zusammensetzung der Besucherschaft geführt hätten. Eine Migrantengruppe, die laut Auskunft der Pädagoginnen und Pädagogen die Angebote von Anfang an nur sehr zögernd nutzten, waren auch hier die Spätaussiedler.

Bei der Beschreibung von Zielen und Erfolgen der verschiedenen Clubaktivitäten formulierten die in den Angeboten tätigen Pädagogen vor allem solche Aspekte, die sich auf schulergänzende und allgemeine sozialpädagogische Unterstützungsfunktionen bezogen; in Bezug auf Interkulturelles Lernen relevante Lernziele oder -erträge wurden von unseren Gesprächspartnern an keiner Stelle formuliert. Insgesamt gewannen wir in diesen Interviews den Eindruck, dass für die Praktikerinnen und Praktiker vor Ort – im Gegensatz zu den offiziellen Projektdarstellungen – „Interkulturelles Lernen“ keine mit ihrer Arbeit verbundene Zielstellung bildete und auch nicht im Focus ihrer Aufmerksamkeit lag. Dies korrespondierte mit unserer eigenen Einschätzung, dass sich diese Angebote, trotz ihrer anders lautenden Zielsetzung, in Bezug auf Voraussetzungen und Prozesse Interkulturellen Lernens kaum von den weiter oben beschriebenen, thematisch unspezifischen Angeboten der offenen Arbeit unterscheiden. Als ein Unterschied ist die deutlich bessere Zugänglichkeit für muslimische Mädchen festzuhalten – ein Potenzial, das, soweit für uns erkennbar, jedoch nicht für interkulturelle Lernprozesse genutzt wurde. Interkulturelle Aspekte schienen am ehesten in den – laut Interviewpartnern allerdings sehr seltenen – Fällen zum

Thema zu werden, in denen es zu ethnisch konnotierten Konflikten zwischen den Jugendlichen kam. In der gemeinsamen Bearbeitung solcher Konflikte konnten dann in einzelnen Fällen auch Gelegenheiten für interkulturelles Lernen eröffnet werden.

Zu einer heiklen Situation kam es in einem Club während der Hochphase des türkisch-kurdischen Konflikts vor einigen Jahren. Die Kusine einer kurdischen Besucherin war in den Auseinandersetzungen umgekommen; das Mädchen, das die Nachricht erst vor kurzem erfahren hatte, war vor Schmerz ganz außer sich. Im Club hielten sich zu dieser Zeit auch drei türkische Jungen auf, die ihrerseits um einen in diesem Konflikt getöteten Freund trauerten. Sehr schnell entwickelte sich im Club eine so aufgeheizte und aggressive Atmosphäre, dass die Pädagogen befürchteten, die Situation würde eskalieren. Es gelang ihnen jedoch, die Jugendlichen in einem moderierten Gespräch zusammenzuführen. In diesem Gespräch konnten nicht nur die Spannungen zwischen den Beteiligten beigelegt werden, die Jugendlichen verständigten sich auch auf die gemeinsame Position, dass der Einsatz von Gewalt grundsätzlich der falsche Weg sei. Zum Schluss des Gespräches bemühten sich die türkischen Jugendlichen darum, die trauernde Kurdin zu trösten.

Dass die pädagogische Intervention so ein positives Resultat zeigte, wurde von einem der beteiligten Pädagogen wesentlich auf den „Schock angesichts der Trauer des Anderen“ zurückgeführt. Neben der Moderation der Pädagogen schien somit auch in diesem Fall (vgl. Kapitel 3) eine persönliche Krisenerfahrung entscheidend dafür zu sein, dass Auseinandersetzung und Empathie jenseits der sonst gültigen Wahrnehmungsmuster möglich wurden.

„Offene Türen“ mit monoethnischer Besucherstruktur und Ansätzen interkultureller Öffnung

In Angeboten dieses Typs wurden interkulturelle Begegnungen vor allem über zeitlich begrenzte Begegnungsmaßnahmen angestrebt, in denen die Besucher einer Einrichtung mit Jugendlichen anderer Herkunft zusammenkommen sollen. Dabei handelte es sich zum einen um Aktivitäten, die in den Jugendzentren selbst angesiedelt waren (Kochabende, Filmvorführungen, Kreativworkshops), zum anderen aber auch um Maßnahmen, die außerhalb der Einrichtungen stattfanden (Hüttenwochenenden, Ferienfreizeiten). Eine weniger verbreitete Variante waren Kooperationsprojekte, bei denen Jugendeinrichtungen mit unterschiedlicher Besucherstruktur gemeinsame Aktivitäten ihrer Jugendlichen organisierten. Über den unmittelbaren Begegnungseffekt hinaus erhofft man sich von solchen Angeboten in der Regel die Etablierung längerfristiger Kontakte bzw. die Gewinnung neuer Besuchergruppen für den alltäglichen Einrichtungsbetrieb. Darüber hinaus setzte man teilweise auch auf die Ansiedlung attraktiver inhaltlicher Angebote (Musik- und Tanzkurse, Sprachkurse) in den Einrichtungen, welche bei den anvisierten Zielgruppen gezielt beworben wurden.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der befragten Einrichtungen berichteten von unterschiedlichen Schwierigkeiten, mit denen sie sich bei der Umsetzung von Begegnungsaktivitäten konfrontiert sahen. Von Häusern, die vorrangig von Migrant*innen besucht wurden, wurde die mangelnde Nachfrage einheimischer Jugendlicher als ein zentrales Problem genannt. Ein fehlendes Interesse der Mehrheitsgesellschaft an gemeinsamen Aktivitäten zeigte sich jedoch nicht nur bei jungen Menschen, sondern zum Teil auch bei potenziellen Kooperationspartnern.

Ein von jungen Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion organisierter und hauptsächlich von dieser Gruppe besuchter Club hat bereits verschiedene gemeinsame Aktivitäten mit anderen in Deutschland existierenden Einrichtungen für junge Russlanddeutsche durchgeführt. Mit einem neuen Projekt will sich der Club gezielt an Jugendeinrichtungen der Mehrheitsgesellschaft wenden, um Kontakte zwischen beiden Bevölkerungsgruppen zu fördern. Auf ein Einladungsschreiben zu einem ersten Vorbereitungstreffen, das an rund dreißig Jugendeinrichtungen in der Stadt verschickt wird, antwortet ein Großteil der Kontaktierten überhaupt nicht. Drei Jugendeinrichtungen sind bei diesem Treffen vertreten, mit zwei von ihnen wird ein erster Begegnungsabend mit Jugendlichen durchgeführt, an einem anschließenden Workcamp ist dann nur noch eine der Einrichtungen mit drei ihrer Jugendlichen beteiligt. Gemeinsame Folgeaktivitäten oder weiterführende Kontakte zu anderen Jugendzentren ergeben sich aus diesem Projekt nicht.

Aber auch Einrichtungen, in denen überwiegend einheimische Jugendliche verkehren, berichteten von Schwierigkeiten bei der Teilnahmergewinnung für entsprechende Projekte. Zum Teil lag das ebenfalls am mangelnden Interesse der einheimischen Einrichtungsbesucher; doch auch seitens der Migrant*innen Jugendlichen war die Beteiligung teilweise geringer als erwartet. Als besonders schwierig wurde die Einbeziehung von Asylbewerber*innen geschildert (eine Gruppe, die insbesondere in Ostdeutschland und in ländlichen Gegenden eine der größten Zuwanderergruppen bildet), wobei hier vor allem ungünstige Rahmenbedingungen als Ursachen genannt wurden: Einerseits die segregierte Unterbringung in Heimen, die vor allem in ländlichen Gegenden oft nur unzureichend an das öffentliche Verkehrssystem angebunden sind; zum anderen der nur temporäre Aufenthalt der Bewohner in den Anlaufstellen, wodurch kontinuierliche Kontakte sich als schwer realisierbar erwiesen.

Bei Projekten, die innerhalb der Einrichtungen umgesetzt wurden, zeigte sich noch eine andere potenzielle Problematik. Bei solchen Aktivitäten können Jugendliche aufeinander treffen, die aus sehr unterschiedlichen Motiven heraus eine Einrichtung besuchen. Das Interesse an neuen Kontakten kann dann dem Wunsch nach – möglichst ungestörter – alltäglicher Freizeitgestaltung gegenüberstehen und mit diesem auch kollidieren. Erschwerend wirken sich in solchen Situationen unterschiedliche Kommunikations- und Umgangsformen der Beteiligten aus.

In einem vorrangig von einheimischen Jugendlichen besuchten Jugendzentrum wird ein Schmuckworkshop angeboten, der als Begegnungsprojekt geplant ist und für den gezielt jugendliche Aussiedlerinnen aus einem benachbarten Aussiedlerheim eingeladen werden. An dem Workshop selbst nehmen zwar, mangels Interesse, keine Jugendlichen aus der Einrichtung teil, das interkulturelle Moment erhofft man sich jedoch aus Begegnungen mit zeitgleich im Haus anwesenden Jugendlichen. Die teilnehmenden Aussiedlermädchen zeigen sich auch sehr an Kontakten interessiert, wobei ihr Interesse vor allem den männlichen Mitgliedern einer gerade im Hause probenden Jugendband gilt. Die Bandmitglieder sind über die „Belagerung“ ihres Probenraumes jedoch alles andere als begeistert – sie fühlen sich dadurch vor allem am Proben gehindert. Auch der Kontakt mit anderen Zentrumsbesuchern scheitert, da diese durch das Verhalten der ziemlich offensiv und lautstark auftretenden Mädchen abgeschreckt, sehr schnell das Haus verlassen.

Der Nutzen dieser verschiedenen Angebote für die dauerhafte Gewinnung neuer Besuchergruppen wurde von allen Interviewpartnern als eher gering geschildert. Demnach hatten diese Aktivitäten für die überwiegende Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine bindende Wirkung an die Einrichtungen oder deren Besucher. Dabei wurden keine Unterschiede zwischen externen Projekten und solchen, die direkt in den Einrichtungen selbst stattfanden, erkennbar. In der Regel waren es höchstens einzelne Jugendliche, die auch nach dem Ende eines Projekts weiterhin in die Einrichtungen kamen; als besonders förderlich erwiesen sich hierbei Liebesbeziehungen, die sich während eines Projektes entwickelt hatten.

In den uns bekannt gewordenen Fällen erscheinen diese Kontakte auch wenig geeignet, weiterreichende Beziehungen zu anderen ethnischen Gruppen zu etablieren. Diese Jugendlichen hatten entweder selbst nur wenig Kontakte zu Gleichaltrigen der eigenethnischen Gruppe oder sie hielten diese unterschiedlichen Freundeskreise strikt getrennt.

Ein von jungen Aussiedlern besuchter Club führt in regelmäßigen Abständen Begegnungsfreizeiten durch, an denen Clubbesucher und einheimische Jugendliche teilnehmen, welche über Aushänge und Zeitungsannoncen angesprochen werden. Obwohl schon mehrere dieser Fahrten stattgefunden hatten, haben die meisten der jungen Aussiedler kaum Kontakte zu einheimischen Jugendlichen; auch im Club sind einheimische Jugendliche, von einigen Ausnahmen abgesehen, kaum vertreten.

Einer dieser Einheimischen, der seit einiger Zeit regelmäßig in den Club kommt, ist Sebastian. Er freundet sich mit verschiedenen Aussiedlern an, lernt von ihnen, sich rudimentär in russischer Sprache zu verständigen. Schließlich wird er von den Aussiedlern, aber auch von außen, der Aussiedlergruppe zugerechnet; bei Konflikten mit Einheimischen steht er auf ihrer Seite, im Club verständigt er sich auf Russisch mit seinen neuen Freunden.

Noch nicht so lange dabei wie Sebastian ist Stefanie. Sie ist die Freundin von Viktor, einem der Aussiedlerjungen aus dem Club. Stefanie beginnt jetzt ebenfalls, Russisch zu lernen, wie die russischstämmigen Clubbesucherinnen stolz berichten. Sie kommt vor allem abends in den Club, um sich dort mit Viktor zu treffen. Die Nachmittage verbringt sie weiterhin mit ihren deutschen Freundinnen, die nicht in den Club gehen.

Als eine Ursache für den geringen Anwerbeeffekt von Begegnungsprojekten wurden von unseren Interviewpartnern unterschiedliche Bildungshintergründe und daraus resultierend divergierende Interessen und Umgangsweisen der Teilnehmer genannt. So sah sich eine hauptsächlich von Migrantenjugendlichen besuchte Einrichtung vor die Schwierigkeit gestellt, dass ihre Besucher nur über geringe Schulbildung verfügten, dass sich jedoch von den einheimischen Jugendlichen vor allem Gymnasiasten und Studenten für die Begegnungsangebote interessierten. Benannt wurden aber auch unterschiedliche Freizeitgewohnheiten, die sich unabhängig vom Bildungshintergrund zeigten. So wurden auch aus einem überwiegend von bildungsorientierten Aussiedlerjugendlichen besuchten Club berichtet, dass einheimische Besucher primär zu den inhaltlichen Angeboten kamen und wenig Interesse am sonstigen Clubleben zeigten, während für die Aussiedlerjugendlichen das soziale Zusammensein an sich eine wesentliche Funktion des Clubs ausmachte. Als ein weiterer Grund wurden generell unterschiedliche Eigendynamiken von Cliquen genannt, die eine dauerhafte Einbindung neuer Gruppen erschwerten.

Wenn es trotz dieser Hindernisse gelingt, neue Gruppen als Besucher einer Einrichtung zu gewinnen, muss sich dies nicht unbedingt förderlich auf die interkulturelle Verständigung auswirken. Gerade im offenen Bereich, in dem die Pädagoginnen/Pädagogen wenig Einfluss auf die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen/Teilnehmer haben und Begegnungen in einem pädagogisch wenig strukturierten Rahmen erfolgen, birgt das Auftreten einer neuen, „fremden“ Clique nämlich immer auch Konfliktpotenzial. Insbesondere dann, wenn sich die Gruppen nicht nur in Bezug auf ihre Herkunft, sondern auch in anderer Hinsicht (Alter, soziale Umgangsweisen, Geschlechtsrollenverständnis) stark unterscheiden, können solche Konstellationen sogar Vorurteil fördernde Effekte haben.

In einem Jugendzentrum in einer ostdeutschen Kleinstadt bemüht man sich durch verschiedene Aktivitäten, Bewohner eines Asylbewerberheimes anzusprechen und in Kontakt mit einheimischen Jugendlichen zu bringen. In dieser Einrichtung gibt es auch ein Internetcafé, dessen günstige Tarife sich auch bei den Heimbewohnern herumgesprochen haben und das insbesondere bei einer Gruppe ca. 25 bis 30 Jahre alter schwarzafrikanischer Männer sehr beliebt ist. Das Verhalten dieser Besucher wird vor allem von jüngeren Besucherinnen des Zentrums als sehr problematisch wahrgenommen. Sie empfinden das Auf-

treten und die Kontaktversuche der jungen Männer als aggressiv und belästigend, auch fällt es ihnen schwer, sich gegen „Anmache“ und Machoverhalten der deutlich älteren Heimbewohner zur Wehr zu setzen. Aus der Sicht einer dort arbeitenden Sozialarbeiterin sind diese Spannungen ein Grund dafür, dass die Mädchen an den vom Zentrum organisierten Begegnungsprojekten wenig interessiert sind. Sie befürchtet auch, dass durch diese Erlebnisse vor allem Vorurteile aufgebaut würden.

Als eine weitere Schwierigkeit zeigte sich, dass durch solche Aktivitäten auch Verdrängungseffekte zwischen ethnischen Gruppen in Gang gesetzt werden können. So erwiesen sich in einer Einrichtung, die anfangs vor allem von einheimischen Jugendlichen besucht wurde, zwar Bemühungen als erfolgreich, junge Aussiedler verstärkt als Besucher zu gewinnen. Doch blieben jetzt nach und nach die ursprünglichen Gäste dem Club fern, so dass die Einrichtung schließlich, von Ausnahmen abgesehen, wieder nur von einer Gruppe besucht wurde.

Tendenziell geeigneter für die Arbeit mit Jugendhauscliquen erschien uns das folgende Projekt:

Zwei in unterschiedlichen Städten gelegene Jugendeinrichtungen, von denen die eine vor allem von Migrantenjugendlichen, die andere vorrangig von einheimischen Deutschen besucht wurde, organisierten ein gemeinsames Übungswochenende ihrer beiden Breakdance-Gruppen. Bei diesem Treffen konnten sich die Jugendlichen in ihren Künsten messen, außerdem konnten sie Tipps austauschen und sich neue Anregungen holen. Anfängliches Misstrauen zwischen den beiden Gruppen konnte durch das gemeinsame Hobby bald überwunden werden. Folgetreffen wurden verabredet, die abwechselnd in einer der beiden Einrichtungen stattfanden und z. T. sogar von den Jugendlichen in Eigenregie organisiert wurden.

Ein solcher Ansatz, der uns bei unserer Untersuchung allerdings nur einmal begegnete, stellt einerseits den Alltagsbezug zur Welt der Jugendlichen her, indem er an den bestehenden Cliquenstrukturen sowie an den Interessen der Teilnehmer ansetzt; andererseits vermeidet er Gruppenkonkurrenzen, die sich innerhalb einer Einrichtung leicht entwickeln, da die Jugendlichen jeweils nur als Gäste in das „Revier“ der anderen eingeladen werden. Das Angebot wurde allerdings nach Auslaufen der Projektförderphase und dem Weggang der zuständigen Pädagogin nicht fortgeführt; die neue Stelleninhaberin, die wegen fehlender Kontinuität der Stellenbesetzung ihre Vorgängerin nicht mehr persönlich kennen gelernt hatte, erfuhr erst in einem mit uns geführten Interview von der früheren Existenz dieses Projekts.

4.3 „Offene Türen“ und Schülerclubs – kein Lernfeld für Interkulturelles Lernen?

In „offenen Türen“ und Schülerclubs hängen die Möglichkeiten Interkulturellen Lernens wesentlich davon ab, ob Jugendliche unterschiedlicher Herkunft überhaupt in Kontakt miteinander kommen. Das hängt wiederum maßgeblich davon ab, welche Jugendlichen in eine Einrichtung kommen und auf welche Weise sie diese nutzen. Bei den von uns untersuchten Angeboten ergab sich hierzu folgendes Bild: Offene, unstrukturierte Angebote werden von Ausnahmen abgesehen entweder durch Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft oder aber durch junge Menschen mit Migrationshintergrund frequentiert, so dass es nicht zu Begegnungen zwischen den beiden Gruppen kommt. In den Fällen, in denen Migranten und Einheimische eine Einrichtung gemeinsam besuchen, nutzen sie sie häufig in unterschiedlicher Weise: Migrantenjugendliche betrachten diese Orte in stärkerem Maße als Treffpunkte für ein unstrukturiertes, gemeinsames Verbringen von Freizeit. Einheimische Jugendliche kommen weniger in den offenen Clubbereich, als gezielt zu bestimmten Angeboten, die der Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten dienen oder Möglichkeiten zur Ausübung eines Hobbys bieten. Es handelt sich also eher um eine parallele Nutzung von Einrichtungen, die Gruppen bleiben trotzdem getrennt.

Wenn Migranten und Einheimische in einer Gruppe zusammenkommen, dann unter der Bedingung klarer Dominanzverhältnisse, d. h. einzelne (hier: einheimische) Jugendliche⁶ passen sich der dominanten Gruppe an, was vom Outfit über ethnische Gruppensolidaritäten bis zur Übernahme der Sprache reicht. Ob und inwiefern in solchen sozialen Konstellationen interkulturelle Lernerfahrungen stattfinden, wäre in längerfristigen Beobachtungen zu klären, als sie im Rahmen dieser Untersuchung möglich waren. Doch erscheinen uns die Möglichkeiten Interkulturellen Lernens, die solche Begegnungen bieten, zumindest stark eingeschränkt: Zum einen wirken diese Beziehungen weniger durch einen gleichberechtigten Austausch als durch eine einseitige Assimilation an die Gruppenmehrheit gekennzeichnet. Das heißt, es ist fraglich, inwiefern Werte, Normen und Einstellungen der Herkunftsgruppe der sich anpassenden Jugendlichen in solchen Beziehungen überhaupt noch zum Tragen kommen. Zum anderen hatten in den von uns beobachteten Fällen diese Begegnungen keine „Brückenfunktion“ zur Mehrheitsgesellschaft, d. h. der Kontakt blieb auf diese einzelnen Jugendlichen begrenzt, ohne Zugänge zu ihrem mehrheitsdeutschen Umfeld zu eröffnen.

In den hauptsächlich von Migranten besuchten Einrichtungen in den westlichen Ballungszentren war die Zusammensetzung zwar insofern interkulturell, als dort ein großes Spektrum an (nichtdeutschen) Herkunftsländern vertreten war; allerdings ließ sich auch hier eine Tendenz zu ethnisch-kulturellen Gruppenbildungen bzw. Dominanzverhältnissen sowie entsprechenden Abgrenzungs- und Verdrängungsprozessen beobachten.

6 Den umgekehrten Fall konnten wir nicht beobachten; Aussagen von Pädagoginnen und Pädagogen und eigene Beobachtungen legen jedoch nahe, dass Migrantenjugendliche in der Regel nicht einzeln, sondern in Gruppen in diesen Einrichtungen verkehren.

Spezielle, in der Regel stärker strukturierte Angebote, durch die Jugendliche anderer Herkunft angesprochen werden (sollen) und die auf eine stärkere Mischung der Besucherstruktur zielen, werden nur zögerlich angenommen; insbesondere bildungsferne einheimische Jugendliche werden nur schwer erreicht. Auch bleibt die Nutzung zumeist auf diese Angebote begrenzt, d. h. sie wirken sich kaum auf die Zusammensetzung im offenen Bereich aus.

Wenn Versuche, andere Gruppen verstärkt anzusprechen, erfolgreich sind, kann dies außerdem zur Folge haben, dass die vormalig anwesende Gruppe sich zunehmend zurückzieht. Insgesamt gewannen wir bei unseren Erhebungen den Eindruck, dass interkulturelle Begegnungen im offenen Bereich eher selten, kurzzeitig und oberflächlich sind.

Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher ethnischer Gruppen in einer Einrichtung kann zudem auch kontraproduktive Effekte haben: Insbesondere dann, wenn die Gruppen sich in dieser Situation selbst überlassen bleiben und Konflikte nicht bearbeitet werden bzw. Verdrängungsprozessen nicht entgegengesteuert wird, ist nicht auszuschließen, dass wechselseitige Vorurteile sogar bestärkt werden. Zusätzlich belastend wirken sich in solchen Situationen Unterschiede der beteiligten Gruppen z. B. in Bezug auf Alter, Geschlecht oder Verhaltenskodizes aus. Gelungene Beispiele interkultureller Begegnung – in dem Sinne, dass die Teilnehmer ein zumindest zeitweises Interesse aneinander entwickelten, miteinander ins Gespräch kamen, gemeinsame Aktivitäten realisierten, Unterschiede konstruktiv bearbeiteten – begegneten uns nur sehr vereinzelt. Kennzeichnend für diese Situationen war, dass hier entweder ein gemeinsames Hobby den Anlass und den Rahmen der Begegnung bildete oder aber es handelte sich um Konflikt- und Krisensituationen, die mit pädagogischer Unterstützung gemeinsam aufgearbeitet wurden.

Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass erfolgreiche Prozesse Interkulturellen Lernens in den untersuchten offenen Einrichtungen und Schülerclubs – unabhängig davon, ob ihre Besucherstruktur multiethnisch zusammengesetzt ist oder nicht – nur relativ begrenzt realisiert wurden. Dafür lassen sich verschiedene Erklärungsfaktoren anführen:

- **Immanente Strukturprinzipien offener Arbeit:** In „offenen Türen“ und Schülerclubs haben Pädagoginnen und Pädagogen erheblich geringere Einflussmöglichkeiten auf die Teilnehmerzusammensetzung als in anderen Angeboten; es bleibt den jugendlichen Besucherinnen und Besuchern stärker selbst überlassen, ob und in welcher Form sie sich auf interkulturelle Begegnungen einlassen wollen. Unter diesen Voraussetzungen kann eine Tendenz noch stärker zum Tragen kommen, die wir auch bei anderen von uns untersuchten Angeboten beobachten konnten: In ihrer alltäglichen Lebenswelt ziehen es Jugendliche in der Regel vor, in ihrer vertrauten Bezugsgruppe „unter sich“ zu bleiben; sie sind von sich aus wenig bestrebt, auf Fremde zuzugehen, sich mit Fremdem auseinanderzusetzen.
- **„Schwierige“ Nutzergruppen:** Eine Hauptbesuchergruppe von offenen Jugendeinrichtungen und Schülerclubs sind Jugendliche aus eher sozial schwachen Familien und mit

niedrigen Bildungshintergrund sowie Jugendliche, die sich aufgrund ihrer ethnischen Herkunft mit verstärkten Integrationshindernissen im Bildungs- und Berufssystem konfrontiert sehen. Es handelt sich also um Zielgruppen, die aufgrund ihrer persönlichen Lebensumstände häufig besonders wenig motiviert sind, sich auf neue Lernerfahrungen einzulassen und auch häufiger Defizite bei sozialen und sprachlichen Kompetenzen aufweisen, die die Bewältigung solcher (Fremdheits)Situationen erschweren.

- **Divergierendes Freizeitverhalten:** Mit Blick auf Einheimische und Migrantenjugendliche spielen hier auch Differenzen im Freizeitverhalten eine Rolle, die sich sowohl in unterschiedlichen Interessen als auch in unterschiedlichen Gesellungsformen manifestiert. Denkbare Gründe für diese unterschiedlichen Nutzungsweisen könnten die häufig eher beengten Wohnverhältnisse in Migrantenhaushalten sowie tendenziell bessere Zugangsmöglichkeiten einheimischer Jugendlicher zu alternativen Freizeitangeboten wie (deutschen) Jugendverbänden, Vereinen, kommerziellen Angeboten sein; möglicherweise drückt sich darin aber auch eine andere Freizeitkultur aus, die unterschiedliche Präferenzen – etwa eine „zweckorientiertere“ versus eine „sozialorientiertere“ Freizeitgestaltung – beinhaltet.
- **Gruppendynamiken:** Gerade wegen der cliquenförmigen Nutzungsweise und der geringen Strukturiertheit offener Angebote erhalten gruppendynamische Effekte besonders viel Entfaltungsraum, die auch eine Abgrenzung gegenüber „Fremdgruppen“ entlang ethnischer Kriterien begünstigen. So sind die sozialen Beziehungen in einer offenen Jugendeinrichtung immer auch ein Konkurrenzkampf verschiedener Gruppen um die begrenzt vorhanden attraktiven Räume und Ressourcen im Haus (Becker, Hofmann, May 1984). In diesem „Raumverdrängungswettbewerb“ (ebd.) kommen gruppenbezogene Abgrenzungsdynamiken zum Tragen, die sich u. a. in der Definition eigener, von den jeweiligen Gruppenmitgliedern geteilter Wertekanons äußern (vgl. Elias/Scotson 1993: 221). Ethnizität bietet sich hier (neben Alter, sozialer Herkunft und Geschlecht) als ein nahe liegendes, da leicht identifizierbares und gängiges Abgrenzungskriterium an.

Neben diesen durch Arbeitsfeld und Zielgruppen vorgegebenen Faktoren dürfte hier allerdings noch ein anderer Aspekt eine Rolle spielen. Denn für viele der von uns befragten Praktikerinnen und Praktiker bildete „Interkulturelles Lernen“ überhaupt kein explizites Ziel ihrer pädagogischen Arbeit. Das galt z. T. auch in solchen Fällen, in denen entsprechende Lernprozesse laut Auskunft von Trägern, zuständigen Ämtern oder offiziellen Projektbeschreibungen ausgewiesener Bestandteil eines Angebots waren. Dementsprechend wenig Aufmerksamkeit wurde in solchen Fällen potenziellen interkulturellen Lernsituationen und ihrer möglichen Förderung entgegengebracht. Nicht auszuschließen ist somit, dass bisher noch nicht ausreichend bzw. nicht zielgerichtet versucht wurde, die Potenziale offener Angebote – wie z. B. Freiwilligkeit, Kontinuität des Angebots, Erreichen bestimmter Zielgruppen (z. B. muslimische Mädchen in Schülerclubs) – für interkulturelle Lernprozesse nutzbar

zu machen. Es wäre deshalb zu prüfen, ob sich durch eine breitere Verankerung interkultureller Lernziele in der offenen Arbeit bzw. im Bewusstsein der dort tätigen Akteure nicht doch neue und verbesserte Möglichkeiten zur Realisierung Interkulturellen Lernens erschließen ließen.

4.4 Ansatzpunkte für Interkulturelles Lernen

Verschiedentlich begegneten uns im Rahmen unserer Untersuchung Maßnahmen und Instrumente, die geeignet schienen, interkulturelle Lernchancen zu eröffnen bzw. zu verbessern. Bezeichnenderweise handelte es sich hierbei um Aktivitäten, die entweder von den Akteuren selbst für andere, nicht interkulturelle Ziele eingesetzt wurden oder aber im fachlichen Umfeld auf wenig Interesse und Unterstützung stießen. Zu diesen Aktivitäten gehörten:

- Die vorübergehende oder dauerhafte Einführung von Zeitfenstern für verschiedene Gruppen (Gruppentage oder auch tägliche Zeiten): Angewandt wurde diese Maßnahme in den uns berichteten Fällen, um der konkreten Gefahr der Verdrängung einer bestimmten Gruppe entgegenzusteuern. Unter der Perspektive Interkulturellen Lernens könnten solche Begrenzungen des offenen Zugangsprinzips einen Ansatzpunkt für Bestrebungen bilden, eine ethnisch gemischte Besucherstruktur zu erreichen bzw. zu erhalten.
- Das Ansprechen und moderierte Bearbeiten von ethnisch konnotierten Konflikten: In den uns bekannt gewordenen Fällen wurden solche Konflikte solange nicht thematisiert, wie sie außerhalb der Einrichtung ausgetragen wurden, d. h. für den Einrichtungsalldag nicht relevant waren; nur in einem Fall, in dem die Situation vor Ort zu eskalieren drohte, intervenierten die anwesenden Pädagogen und waren damit erfolgreich. An anderer Stelle wurde von Praktikerinnen und Praktikern aber auch schon von positiven Erfahrungen berichtet, wenn solche moderierten Aussprachen in die alltägliche Arbeit offener Einrichtungen integriert werden, etwa in Form regelmäßiger Gesprächsabende, bei denen wechselseitige Antipathien und Ressentiments offen thematisierbar sind (vgl. IDA-NRW 1999: 11).
- Gemeinsame Projekte mit anderen Jugendeinrichtungen: Begegnungen auf der Basis von Kooperationen verschiedener Einrichtungen bieten die Möglichkeit, mit bestehenden Gruppen zu arbeiten und den Bezug zur alltäglichen Lebenswelt der Jugendlichen herzustellen (vgl. Fallbeispiel S. 47). Unsere Recherchen und die uns geschilderten Erfahrungen lassen vermuten, dass das Interesse an entsprechenden Projekten in der offene Arbeit bisher eher gering ist. Angesichts der Schwierigkeiten, die mit herkömmlichen Begegnungsprojekten im Kontext der offenen Arbeit berichtet werden, erscheint es uns jedoch lohnend, solche alternativen Wege verstärkt auszuprobieren.
- Die gezielte Ansprache von Jugendlichen für die aktive Mitarbeit in Schülerclubs: Bestandteil vieler Schülerclubs sind Elemente der Selbstorganisation wie z. B. Clubräte,

deren Mitglieder bestimmte Aufgaben wie Getränkeverkauf und Thekendienst in Eigenregie übernehmen. Bei dem in unserem Sample vertretenen Beispiel eines solchen Clubs nahm der zuständige Pädagoge Einfluss auf die Zusammensetzung, indem er Schülerinnen/Schüler gezielt anwarb. Für diese Auswahl spielte die Frage der ethnischen Zusammensetzung keine Rolle; ausgewählt wurden Schüler/innen, die aufgrund ihrer Zuverlässigkeit, Kooperationsbereitschaft etc. für dieses „Amt“ geeignet erschienen. Denkbar wäre jedoch, dieses Vorgehen auch zu nutzen, um Schülergruppen einzubinden, die bisher in einem Club nicht vertreten sind.

Gemeinsam ist allen diesen Aktivitäten, dass sie eine Einschränkung des offenen Prinzips dahingehend beinhalten, dass sie die Begegnungssituation stärker strukturieren – sei es durch das Setzen bestimmter Rahmenbedingungen, sei es durch unmittelbare pädagogische Interventionen. Entgegen der Vorstellung, dass sich Interkulturelles Lernen in der Offenen Jugendarbeit spontan und quasi „von selbst“ ereigne, legen unsere Beobachtungen deshalb nahe, dass auch in diesem Arbeitsfeld interkulturelle Lernprozesse ein gewisses Maß an pädagogischer Anleitung bzw. Steuerung erfordern.

5 Kultur- und medienpädagogische Zugänge

Anders als in den zuvor behandelten Lernarrangements wird in kultur- und medienpädagogischen Angeboten Interkulturelles Lernen nicht primär über die persönliche Begegnung mit „Fremden“ angestrebt, sondern über eine pädagogisch angeleitete, gestalterische Beschäftigung mit dem Thema. Mit Hilfe darstellender Medien wie Theater oder Video, aber auch über stärker textorientierte Formen wie das Internet, sollen sich Jugendliche in diesen Projekten mit interkulturellen Fragestellungen, Vorurteilen und Konflikten auseinandersetzen. Dabei wird in der Regel die Erarbeitung eines gemeinsamen Produkts (Theaterstück, Video, Homepage) durch die Teilnehmenden angestrebt; häufig bildet die Präsentation dieses Produkts dann den Höhe- und Abschlusspunkt des Projekts.

Insbesondere theaterpädagogischen Ansätzen wird in der Fachwelt bescheinigt, vielfältige Chancen für die Realisierung Interkulturellen Lernens zu bieten. Zurückgeführt wird dies auf den Verfremdungseffekt, der im darstellenden Spiel erzeugt wird: Ansonsten schwer ansprechbare Themen könnten in diesem Rahmen ausagiert, Konflikte geklärt und den Zuschauern vermittelt werden. Die Verfremdung ermögliche es zudem, bestimmte soziale Realitäten, wie z.B. bestehende Hierarchien zwischen Einheimischen und Ausländern, in ihrer Selbstverständlichkeit in Frage zu stellen. Als ein weiterer Effekt der Theaterarbeit wird – mit Blick auf bestimmte Formen des an Augusto Boal („Theater der Unterdrückten“) orientierten Theaters – die Erweiterung des Handlungsrepertoires durch problembezogenes Rollenspiel genannt (vgl. Auernheimer 2003: 160).

Ein Merkmal dieser Angebote ist, dass sie in der überwiegenden Mehrzahl in Kooperation mit Schulen oder anderen Bildungsinstitutionen durchgeführt werden – entweder finden die Angebote an diesen Einrichtungen im Rahmen der normalen Unterrichtszeiten statt oder die Schülerinnen und Schüler kommen – zumeist im Klassenverband – in Einrichtungen der Träger, um dort eine Reihe von Projekttagen zu verbringen.

5.1 Die untersuchten Angebote

Der Schwerpunkt unserer Begleitung lag hier auf theaterpädagogischen Zugängen – was auch die Tatsache widerspiegelt, dass dies ein sehr weit verbreiteter Ansatz in der pädagogischen Arbeit zu interkulturellen Themen ist. Bei diesem pädagogischen Zugang geht es nicht um das Einstudieren fertiger Stücke, sondern um das Bearbeiten von Themen durch Improvisationen der Teilnehmer und davon ausgehend die gemeinsame Entwicklung und Einstudierung einer Inszenierung. Die von uns begleiteten Projekte orientierten sich hierbei an Konzepten des szenischen Spiels sowie des Forumtheaters nach Augusto Boal. In einem Fall wurde auch das Medium „Schattentheater“ eingesetzt. In allen von uns begleiteten Projekten wurde mit sprachlichen Darstellungen gearbeitet; körperorientierte Übungen und Darstellungsformen (z.B. menschliche Standbilder) sowie musikalisch-rhythmische Elemente (Trommeln, Gesang, Tanz- und Rap-Einlagen) hatten in den meisten

Angeboten jedoch ebenfalls einen hohen Stellenwert. Das konkrete Thema der Inszenierung wurde in der Regel mit den Teilnehmenden gemeinsam entwickelt. Dieser Prozess war in manchen Projekten sehr offen angelegt, indem ausschließlich mit von den Jugendlichen eingebrachten Inhalten gearbeitet oder lediglich ein Motto vorgegeben wurde, das von den Teilnehmenden dann mit Inhalten gefüllt wurde. In anderen Fällen setzten Pädagoginnen und Pädagogen stärkere inhaltliche Vorgaben oder griffen steuernd ein, um z.B. die Auseinandersetzung mit bestehenden Konflikten in einer Klasse zu forcieren.

Mit einbezogen wurden außerdem ein Videoprojekt sowie zwei Projekte, in denen in bestimmten Seminarabschnitten mit Video gearbeitet wurde. In diesen Angeboten erstellten die Jugendlichen kurze Filmsequenzen, in denen sie sich selbst oder ihre Gruppe porträtierten. Zum Teil standen hierbei vor allem persönliche Vorlieben und Eigenschaften im Vordergrund, zum Teil wurden aber auch gezielt kulturelle Spezifika wie etwa die Bedeutung religiöser Orientierungen thematisiert. Diese Porträts wurden anschließend in gemeinsamer Runde vorgestellt und diskutiert oder als Videobotschaft an eine andere Gruppe verschickt. Darüber hinaus war in unserem Untersuchungssample auch ein Projekt vertreten, in dem Interkulturelles Lernen u. a. über das Internet realisiert werden sollte, indem dieses Medium zum Kontaktaufbau mit einer ausländischen Jugendgruppe sowie zur inhaltlichen Auseinandersetzung über bestimmte Themen genutzt werden sollte.

Die hier vertretenen Angebote wandten sich in ihrer konzeptionellen Ausrichtung mehrheitlich an ethnisch gemischte Zielgruppen. Als Intention ihrer Arbeit nannten diese Projekte auf die jeweilige Lerngruppe bezogene Zielstellungen: Mit Hilfe des gewählten Mediums sollten bestehende Konflikte in der Gruppe thematisiert und in ihrer kulturellen Bedingtheit verstanden werden; Konflikte und Sprachlosigkeit sollten überwunden sowie die wechselseitige Verständigung und der Abbau von Vorurteilen gefördert werden. Nur eines der begleiteten Angebote richtete sich an Jugendliche mit überwiegend einheimischem Hintergrund. Hier wurden stärker auf die individuelle Entwicklung gerichtete Ziele, nämlich die Förderung kreativer Kompetenzen im Umgang mit Intoleranz und Gewalt formuliert.

5.2 Zentrale Aspekte der untersuchten Angebote

Ein auffallendes Merkmal dieser Angebote war die – auch im Vergleich zu anderen Lernarrangements – hohe Akzeptanz und positive Resonanz der teilnehmenden Gruppen. Die Jugendlichen beteiligen sich zumeist engagiert und entwickelten zum Teil eine hohe Identifikation mit ihrer Arbeit; manche äußerten sich regelrecht euphorisch über das Projekt. Dabei waren es vor allem die spielerisch-kreative Unterbrechung vom (schulischen) Alltagsgeschehen sowie die Gelegenheit, auf der Bühne bzw. vor der Kamera zu stehen, die die Angebote in den Augen der Teilnehmer wie auch aus der Sicht von Projektmitwirkenden und zuständigen Betreuerinnen und Betreuern attraktiv machten. Für das Theater wurde außerdem die Möglichkeit, in andere Rollen zu schlüpfen, für die Videoarbeit die Faszination an

der Technik als Faktor genannt. Eine Ausnahme bildete das Internetangebot, das von den am Projekt teilnehmenden Jugendlichen nicht angenommen wurde.⁷

Deutlich wurde auch, dass insbesondere theaterpädagogische Zugänge gute Möglichkeiten bieten, Zielgruppen zu motivieren und zu beteiligen, die in der Bildungsarbeit als schwer erreichbar gelten: In mehreren der begleiteten Angebote wurde mit Jugendlichen gearbeitet, die wegen Lernschwierigkeiten, geringer Konzentrationsspannen oder Verhaltensauffälligkeiten bei den zuständigen Betreuerinnen und Betreuern als „schwierig“ galten – diese Lehrer und Sozialarbeiter äußerten sich in vielen Fällen positiv überrascht über das im Projekt gezeigte Engagement und Konzentrationsvermögen mancher Teilnehmer. Dabei sind es unseren Beobachtungen wie auch Einschätzungen beteiligter Pädagoginnen und Pädagogen zufolge insbesondere die Körperorientierung und die nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten theaterpädagogischer Zugänge, die den Neigungen und Fähigkeiten dieser Jugendlichen entgegenkommen. Gerade bei dieser Zielgruppe wurden aber auch Grenzen mancher Ansätze erkennbar. So zeigte sich verschiedentlich, dass es Jugendliche überfordern konnte, wenn das eigenständige Erarbeiten einer Inszenierung oder wie z. B. im Falle des Forumtheaters, das freie Improvisieren während einer Aufführung gefordert wurden. Teilweise konnte in solchen Fällen die Handlung sehr langatmig und wenig stringent ausfallen – was den Akteuren auch durch Rückmeldungen des Publikums vermittelt wurde; oder aber die Jugendlichen wurden durch andere, professionellere Akteure „an die Wand gespielt“. In der Arbeit mit diesen Zielgruppen wirkten deshalb Ansätze überzeugender, in denen die Pädagoginnen und Pädagogen stärker strukturierend eingriffen, indem sie z. B. aus gemeinsam erarbeiteten Szenen eine Gesamtinszenierung erarbeiteten.

Die im Theaterspiel möglichen Formen nicht-sprachlicher Kommunikation erwiesen sich auch in interkulturellen Kontexten als hilfreich, wenn z. B. Teilnehmende nicht über ausreichende Kenntnisse der Landessprache verfügten oder wenn Gruppen aus unterschiedlichen Ländern aufeinander trafen.

Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter berichteten aber auch von einer zielgruppen- bzw. kulturspezifisch unterschiedlichen Akzeptanz und Eignung verschiedener Medien. In einem Videoprojekt, an dem junge Flüchtlinge teilnahmen, gewannen die Projektmitwirkenden den Eindruck, dass die geplante Erstellung filmischer Selbstdarstellungen sich u. a. deshalb schwierig gestaltete, weil Idee und Ästhetik solcher Selbstporträts den Jugendlichen sehr fremd waren. Bei Aussiedlerjugendlichen und muslimischen Mädchen wurde außerdem eine Scheu wahrgenommen, sich vor der Kamera zu präsentieren. In einem Projekt mit sehr traditionell erzogenen muslimischen Mädchen wurde diese Schwierigkeit so gelöst, dass sich die Mädchen bei den Aufnahmen verschleierten; in der Arbeit mit dieser

⁷ Bei unseren Recherchen erfuhren wir auch von einem weiteren Internetprojekt, das sich ebenso wie das von uns begleitete Projekt an Jugendliche mit geringerer formaler Bildung wendete und das ebenfalls an der fehlenden Resonanz der jugendlichen Nutzer scheiterte. Es lässt sich deshalb die Vermutung formulieren, dass derartige, stark textorientierte Zugänge bei bestimmten Zielgruppen auf Akzeptanzschwierigkeiten stoßen.

Zielgruppe hat sich zudem das Medium „Schattentheater“ als geeignet erwiesen. So wird von einer Teilnehmerin berichtet, die wiederholt sagte, wie hilfreich es für sie war, bei der Aufführung nicht sichtbar zu sein. Mit manchen männlichen Jugendlichen wurde wiederum die Erfahrung gemacht, dass sie Theater spielen als „unmännlich“ ablehnten.

5.3 Erträge der untersuchten Angebote

Erträge der Arbeit zeigten sich vor allem im Hinblick auf soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. In allen Projekten berichteten Teamerinnen und Teamer von positiven Effekten auf das Gruppenklima; im Einzelnen wurden eine Verbesserung des Umgangsstons und der Zusammenarbeit, die Auflockerung bestehender Hierarchien sowie die Stärkung des Wir-Gefühls in der Gruppe angeführt. Genannt wurden außerdem ein gestärktes Selbstbewusstsein sowie positive Veränderungen des Gruppenverhaltens einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Indizien für entsprechende Entwicklungen fanden sich auch in Gesprächen mit Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie bei Beobachtungen in den von uns vor Ort begleiteten Projektphasen.

Eine Gruppe männlicher Jugendlicher aus eher bildungsfernem Milieu nimmt an einem mehrwöchigen Theaterprojekt teil. In der Gruppe herrschen sehr maskulin geprägte und zum Teil recht raue Umgangsformen; einige der Teilnehmer haben ausgeprägte verbale Artikulationsschwierigkeiten. Zu Beginn des Projekts sind deutliche Gruppenhierarchien erkennbar: Bei der Auftaktveranstaltung agiert einer der Jugendlichen klar in der Rolle des Meinungsführers; vier bis fünf in seiner Nähe sitzende Jugendliche orientieren sich in ihrem Verhalten sehr stark an seinen Vorgaben und beteiligen sich auch nicht mit eigenständigen Beiträgen am Geschehen, sondern überlassen ihm die Rolle des Gruppensprechers. Bei der Abschlusspräsentation zeigen diese Jugendlichen dann ein deutlich verändertes Gruppenverhalten. Die Zentrierung auf den Anführer ist sehr viel geringer geworden, alle Gruppenmitglieder nehmen jetzt aktiv und gleichberechtigt an den Diskussionen teil.

Die hier beschriebenen Veränderungen wurden während der Laufzeit der Projekte oder unmittelbar nach ihrem Abschluss festgestellt. Ob sie auch zu dauerhaften Verhaltensänderungen führten, lässt sich auf der Basis solcher zeitnahen Erhebungen nicht beantworten. Angesichts der Tatsache, dass in den meisten teilnehmenden Institutionen nach Projektende keine weiterführende Auseinandersetzung mit den Projektthemen vorgesehen war, sind allerdings gewisse Zweifel an der Nachhaltigkeit der beobachteten Effekte angebracht. Festhalten lässt sich jedoch, dass sich insbesondere theaterpädagogische Ansätze in unserer Untersuchung als gut geeignet erwiesen, Prozesse sozialen Lernens anzustoßen.

Effekte Interkulturellen Lernens wurden von den Interviewten deutlich seltener und weniger konkret beschrieben, mehrfach auch erst auf gezielte Nachfragen benannt. Ein

Austauschprojekt, das Videobotschaften in der Vorbereitungsphase einsetzte, wertete dies als hilfreich für die Kontaktaufnahme und für die Vorbereitung der Teilnehmer auf die interkulturelle Begegnungssituation, ohne jedoch konkrete Indikatoren dafür zu benennen. Aus einem Videoprojekt mit ethnisch gemischter Teilnehmerschaft wurde berichtet, dass Einsichten in andere kulturelle und religiöse Gewohnheiten und Traditionen ermöglicht wurden, was nach Einschätzung des Projektmitarbeiters auch zu einem besseren gegenseitigen Verständnis geführt habe. Andere Projekte, die sich ebenfalls mit diesen Themen beschäftigten, konnten dagegen keine einheimischen Jugendlichen gewinnen bzw. diese zogen sich nach kurzer Zeit vom Seminargeschehen zurück – über die gemeinsame Projektarbeit angestrebte interkulturelle Lerneffekte konnten deshalb nicht realisiert werden.

Spezifische Potenziale und Wirkungen Interkulturellen Lernens werden von Projektmitwirkenden und Teilnehmenden vor allem der Theaterarbeit zugesprochen. Als ein wesentlicher Faktor wurde hierbei das Agieren in einer Rolle und die damit verbundene Distanzierung genannt, wodurch persönliche Themen und gruppenbezogene Konflikte thematisiert und bearbeitet werden könnten. Die uns vorliegenden Informationen deuten allerdings darauf hin, dass dies nicht immer gelang und die Auseinandersetzung mit für das Projektziel bzw. für die Jugendlichen relevanten Themen und Konfliktpunkten in manchen Fällen nicht bzw. nur sehr oberflächlich stattfand. Diesen Eindruck gewannen wir z. B. bei einigen Projekten, in denen die Pädagoginnen und Pädagogen bewusst nur wenig inhaltliche Vorgaben machten und sich darauf beschränkten, ausschließlich mit den von den Jugendlichen eingebrachten Themen zu arbeiten.

Gute Erfahrungen wurden demgegenüber aus einem Projekt berichtet, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Auseinandersetzung mit Konflikten zunächst ablehnend gegenüberstanden, die Mitarbeiterinnen aber trotzdem an diesem Thema festhielten und für seine Bearbeitung warben: Die Gruppe ließ sich schließlich auf diesen Vorschlag ein, so dass in der Klasse bestehende Konflikte und ihre Hintergründe herausgearbeitet werden konnten. Diese Beobachtungen lassen vermuten, dass auch in diesem Arbeitsfeld, ähnlich wie in der Offenen Jugendarbeit (vgl. Kapitel 4.4) eine stärkere Strukturierung von Lernsituationen manchmal förderlich für die Realisierung Interkulturellen Lernens sein kann.

Verschiedentlich konnten Themen aber auch deshalb nicht angesprochen oder angemessen vertieft werden, weil ihnen seitens der Pädagoginnen und Pädagogen kein oder nicht genügend Raum eingeräumt wurde.

Eine Theatergruppe, die sich die Auseinandersetzung mit Gewalt und Intoleranz als explizites Ziel ihrer Arbeit gesetzt hat, führt ein Projekt mit jungen Männern in einer Jugendhaftanstalt durch. Als ein Jugendlicher einen von ihm selbst begangenen Mord zur Sprache bringen will, wird er von dem Teamer gestoppt, da diesem das Thema zu „krass“ ist. Ein Teilnehmer, dessen Tätowierungen auf eine rechtsorientierte Gesinnung hindeuten, schlägt das Thema „Deutsche – Ausländer“ vor. Dieser Vorschlag wird ebenfalls nicht weiter

verfolgt, stattdessen einigt sich die Gruppe auf ein vergleichsweise unverfängliches Thema: Die Darstellung eines Einbruchs mit anschließender Gerichtsverhandlung. Der Teamer formuliert später seine Erleichterung darüber, dass das Thema von der Gruppe nicht weiter forciert wurde und deshalb „von selbst verschwand“.

Eine ähnliche Situation zeigte sich in folgendem Beispiel:

In einer Schulklasse mit multiethnischer Zusammensetzung und einem hohen Anteil arabischer Schüler wird ein Theaterprojekt durchgeführt, in dem bestehende Konflikte zwischen Schülern unterschiedlicher Herkunft thematisiert und aufgearbeitet werden sollen. Im Verlauf des Projekts wird von den Jugendlichen auch das Thema Israel-Palästina-Konflikt zur Sprache gebracht. Dabei fallen auch dezidiert antisemitische Äußerungen wie: „Alle Juden sind schlimm“. Die Jugendlichen berichten auch von einem Haus in ihrem Stadtviertel, das angeblich nur von „arroganten, üblen Juden“ bewohnt sei. Die Pädagogin reagiert zunächst mit Nachfragen und versucht, eine Diskussion in Gang zu bringen. Das gestaltet sich jedoch sehr schwierig und nach einiger Zeit bricht sie das Gespräch ab. Im späteren Interview begründet sie das zum einen mit Zeitmangel, zum anderen mit der aufgeheizten Stimmung, die in ihren Augen eine Diskussion nicht sinnvoll erscheinen ließ. In diesem Zusammenhang äußert sie sich auch sehr kritisch darüber, dass durch die „Ergebnisorientierung“ auf die abschließende Aufführung oftmals nicht genug Zeit für die eigentlichen Themen verbleiben würde.

In beiden hier skizzierten Fällen gerieten die Projektmitwirkenden durch die plötzlich zur Sprache kommende Thematik an persönliche, fachliche oder konzeptionelle Grenzen. Die Folge war, dass Themen, die im Grunde ein Kernanliegen des Seminars trafen, abgeblockt wurden oder nicht adäquat bearbeitet werden konnten.

Umgekehrt kann aber auch der pädagogische Anspruch, jede Thematik zuzulassen, problematische Folgen haben, wenn in der Anlage eines Projekts nicht zugleich ausreichend Gelegenheit und Zeit für eine Bearbeitung solcher Inhalte vorgesehen sind. So wurde uns von einem Projekt berichtet, bei dem in einer Aufführung israelkritische Statements und Darstellungen mit eindeutig antisemitischen Anklagen mehr oder weniger unkommentiert präsentiert wurden. Begründet wurde dies von einer Projektmitarbeiterin mit dem Anspruch, keine Zensur ausüben zu wollen, um den Jugendlichen die Thematisierung der für sie relevanten Themen zu ermöglichen. Im Nachhinein formulierte diese Mitarbeiterin jedoch selbst Zweifel daran, dass das Projekt einen geeigneten Rahmen für die adäquate Bearbeitung solcher Themen geboten habe.

Auffällig war im Rahmen unserer Erhebung, dass von solchen unvorhergesehenen, die Projektmitwirkenden bzw. die Anlage des Projekts überfordernden Themen häufiger im

Kontext der Theaterarbeit als im Rahmen anderer pädagogischer Ansätze berichtet wurde. Das könnte damit zusammenhängen, dass der thematisch vergleichsweise offene Rahmen der improvisierenden Theaterarbeit solche Situationen stärker befördert. Die bei unserer Begleitung gewonnenen Eindrücke geben Hinweise darauf, dass Theaterprojekte, die im Themenfeld der Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit arbeiten, möglicherweise nicht immer ausreichend auf derartige Situationen vorbereitet sind – sowohl in konzeptioneller und fachlicher Hinsicht als auch hinsichtlich der Klärung persönlicher Grenzen beteiligter Pädagoginnen und Pädagogen.

Als ein weiterer Effekt der Theaterarbeit wurde von Pädagoginnen und Pädagogen sowie von teilnehmenden Jugendlichen der im Rollenspiel ermöglichte bzw. geforderte Perspektivenwechsel genannt: Durch das Einnehmen einer anderen als der eigenen Position, die Verkörperung einer Person aus einem anderen Kulturkreis oder das Darstellen eigener Vorstellungen über Andere, würden das Einfühlungsvermögen gefördert und eine Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen ermöglicht. Auch in dieser Hinsicht wurde allerdings erkennbar, dass bestimmte Aspekte der Theaterarbeit nicht für alle Zielgruppen gleichermaßen geeignet sind. Schwierigkeiten zeigten sich in diesem Zusammenhang vor allem in der Arbeit mit Jugendlichen aus bildungsferneren Schichten und mit geringerem Abstraktionsvermögen. In verschiedenen Situationen wurde erkennbar, dass Jugendlichen dieser Perspektivenwechsel nicht gelang, dass sie entweder einer zuvor entwickelten Position verhaftet blieben oder aber die übernommene Rolle an ihre eigene Lebensrealität „anpassen“.

In der Abschlussvorstellung eines Theaterprojekts werden eine Liebesbeziehung zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft und damit verbundene Konflikte dargestellt. Die Rolle des Mädchens ist zwar als „Deutsche“ besetzt, von der muslimischen Darstellerin und ihren ebenfalls muslimischen Mitspielern werden jedoch vor allem solche Schwierigkeiten problematisiert, die sie aus ihrer eigenen Lebenswelt kennen: In einer Szene wacht der Bruder bei einem abendlichen Discobesuch über das Verhalten seiner Schwester, in einer anderen teilt der Vater dem Mädchen mit, dass er bereits einen Mann für sie ausgewählt habe. Die Szene endet mit dem Schlusswort des Bruders: „Du tust, was die Familie sagt“.

In einem anderen Projekt hatte man ursprünglich geplant, dass die Jugendlichen ihre Vorstellungen von anderen Kulturen in kurzen Sequenzen darstellen. Diese wollten jedoch lieber sich selber spielen. Das Vorhaben, auf diese Weise in eine Auseinandersetzung über Vorurteile zu kommen, konnte deshalb nicht realisiert werden. Eine der teilnehmenden Pädagoginnen führte dies im Interview darauf zurück, dass es diesen Jugendlichen insgesamt sehr schwer gefallen sei, sich in andere Sichtweisen hineinzusetzen.

5.4 Zusammenfassende Einschätzung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich medien- und insbesondere theaterpädagogische Projekte in unseren Untersuchungen als gut geeignet für den Zugang zu bildungsfernen Jugendlichen und für die Arbeit in multikulturellen Kontexten erwiesen. Dabei lag die Stärke dieser Projekte vor allem im Bereich interkulturell eher unspezifischer sozialer Lernprozesse.

Vor allem theaterpädagogischen Zugängen wurden darüber hinaus von unseren Interviewpartnerinnen und -partnern eine besondere Eignung für die Realisierung Interkulturellen Lernens und das Erzielen entsprechender Lerneffekte bescheinigt. Bei den von uns begleiteten Einheiten zeigten sich jedoch vielfach Schwierigkeiten, solche spezifischen Lernschritte mit den Teilnehmenden tatsächlich umzusetzen. Erkennbar wurde, dass bestimmte, der Theaterarbeit auch seitens der Fachwelt bescheinigte Potenziale in der Arbeit insbesondere mit bildungsfernen Jugendlichen nicht immer realisierbar sind. Deutlich wurde zudem, dass Lernchancen, die sich im improvisierenden Theater ergeben können, teilweise wegen unzureichender Auseinandersetzung der Projekte mit den besonderen Bedingungen der Arbeit im Themenfeld Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit verschenkt werden.

Verschiedentlich konnten wir bei unseren Begleitungen allerdings beobachten, dass Jugendliche im Kontext von Theaterprojekten eine große Offenheit im Umgang mit Angehörigen anderer Nationen und anderer sozio-kultureller Milieus an den Tag legten. Das galt auch für Jugendliche, die solchen Kontakten sonst eher ablehnend gegenüberstehen bzw. Schwierigkeiten haben, sich entsprechend zu öffnen. Diese Öffnungsprozesse könnten u. E. genutzt werden, um auf dieser Basis spezifische inhaltliche Lernschritte Interkulturellen Lernens zu realisieren.

6 Seminare interkultureller Bildung

Interkulturelle Bildungsseminare bzw. entsprechend gestaltete Projekteinheiten (z.B. in der Vorbereitungsphase von Begegnungsprojekten) unterscheiden sich von den bisher betrachteten Angeboten dahingehend, dass sie in ihrem Ablauf stärker durchkonzipiert sind. Im Vergleich zu anderen interkulturellen Lernarrangements wie z.B. Begegnungsfahrten oder Theaterprojekten, die immer auch einen relativ ausgeprägten Freizeitcharakter haben und stark auf informelle Lernmomente setzen, steht die Vermittlung spezifischer Lerninhalte hier deutlicher im Vordergrund. Mit spielerisch angelegten Übungen, aber auch mit unterrichtsähnlichen Lernelementen wie Vorträgen und Referaten sollen in diesen Angeboten Bildungs- und Sensibilisierungsprozesse erreicht werden. Dabei kommen in vielen Fällen vorgefertigte Trainingsbausteine und Materialien zum Einsatz, die im Rahmen von speziellen Programmen zur Förderung Interkulturellen Lernens und zur Toleranzerziehung entwickelt wurden. Ähnlich wie kultur- und medienpädagogische Projekte werden auch Bildungsseminare in der Regel als geschlossene Angebote in Kooperation mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen durchgeführt.

6.1 Die untersuchten Angebote

In den von uns begleiteten Angeboten hatten neben Gesprächs- und Diskussionsrunden vor allem Übungen und Spiele zur Selbst- und Fremdreflexion einen großen Stellenwert. Im Einzelnen handelte es sich dabei um Bausteine aus den Programmen „Eine Welt der Vielfalt“ der Anti-Defamation League, „Miteinander – Betzavta“ und um Übungen aus den Unterrichtsmaterialien „Das sind wir“ des Anne-Frank-Hauses. Ergänzt wurden diese durch Beiträge, die die Jugendlichen selbst gestalteten (Referate, Befragungen von Passanten) und teilweise auch durch Vorträge und Exkursionen (Museums- und Moscheebesuche, Stadtführungen). Die untersuchten Angebote strebten zum einen die Sensibilisierung für Vorurteile, für Konflikt- und Ausgrenzungsmechanismen an, zum anderen aber auch die Vermittlung von Wissen zu fremden kulturellen und religiösen Praktiken, zu Ursachen von Migration, den Lebensbedingungen von Einwanderern sowie zu fremdenfeindlichen und rechtsextremen Erscheinungsformen. Untersucht wurden sowohl Projekte, die für multikulturell zusammengesetzte Lerngruppen konzipiert wurden als auch Angebote, die sich vor allem an einheimische Jugendliche wenden. Während wir für den ersten Projekttypus Beispiele aus Ost- und Westdeutschland einbeziehen konnten, findet man die zweite Variante vor allem in den neuen Bundesländern – weshalb auch die hier betrachteten Beispiele aus diesem Teil Deutschlands stammen. Insbesondere bei Seminaren für homogene einheimische Gruppen wurden diese Angebote häufig auch mit Begegnungsaspekten kombiniert, indem gezielt Teamerinnen und Teamer eingesetzt wurden, die selbst einen Migrationshintergrund haben.

6.2 Zentrale Aspekte der untersuchten Angebote

Die von uns begleiteten Seminare und Bildungseinheiten Interkulturellen Lernens verliefen sehr unterschiedlich: In einigen waren die Jugendlichen von Beginn bis Ende interessiert und engagiert dabei, in anderen wirkten sie zwar bei Projektbeginn neugierig und motiviert, Aufmerksamkeit und Beteiligung ließen jedoch im weiteren Verlauf sehr stark nach. Es gab aber auch Projekte bzw. Seminareinheiten, die wegen mangelnder Disziplin und Mitwirkungsbereitschaft der Gruppe vorzeitig abgebrochen werden mussten.

Im Folgenden werden zunächst einige Aspekte beschrieben, die sich unabhängig von der gewählten Methodik als relevant für die Akzeptanz und den Verlauf solcher Angebote erwiesen und die wir unter dem Begriff der „Lernatmosphäre“ zusammengefasst haben. Daran anschließend werden Prozesse dargestellt, die sich im Zusammenhang mit den verschiedenen methodischen Zugängen zeigten.

6.2.1 Lernatmosphäre

Von allen in unserer Untersuchung betrachteten Lernarrangements ähnelt die Lernsituation in solchen seminarförmigen Angeboten am stärksten gängigen Unterrichtskonstellationen mit einem klassischen Lernenden-Lehrenden-Verhältnis – mit dem Unterschied allerdings, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter solcher Projekte nur für einen befristeten Zeitraum mit den Jugendlichen arbeiten und sie die Teilnehmenden in der Regel nicht oder erst sehr kurzfristig kennen. Im Falle von Projekten Interkulturellen Lernens, die das Ziel verfolgen, präventiv oder reaktiv gegen rechtsextreme und fremdenfeindliche Tendenzen zu wirken, birgt diese Konstellation eine besondere Brisanz und ist für alle Beteiligten mit besonderen Anforderungen verbunden: Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter befinden sich hier faktisch in der Position derjenigen, die gegen potenziell oder tatsächlich vorhandene „problematische“ Einstellungen bei den Teilnehmenden vorgehen sollen und wollen. Hinzu kommt, dass es sich um besonders sensible, emotional nicht selten hoch besetzte Themen handelt – und zwar sowohl auf Seiten der Zielgruppen als auch bei den Projektmitarbeitenden. Insbesondere in Fällen, in denen offen rechtsextreme oder fremdenfeindliche Positionen vertreten werden, kann dies von den Pädagoginnen und Pädagogen einen schwierigen Balanceakt erfordern: Einerseits dürfen solche Äußerungen nicht unwidersprochen bleiben, wobei es auch notwendig sein kann, klare Grenzen des Sagbaren zu ziehen; andererseits werden auf diese Weise hierarchische Gesprächsstrukturen etabliert, die zu Lernzielen wie der Förderung von Toleranz und Respekt in Widerspruch treten und diese unterlaufen können. Die „Zensur“ von Meinungen kann außerdem dazu führen, dass entsprechende Überzeugungen nicht mehr thematisiert und damit auch nicht bearbeitet werden können. Insofern ist es wenig verwunderlich, dass sich besonders bei diesem Angebotstypus die Schaffung eines offenen und produktiven Lernklimas als eine der schwierigsten, mit den größten „Fehlerquellen“ und Möglichkeiten des Scheiterns verbundenen

Anforderungen erwies. Im Folgenden werden einige Aspekte beschrieben, die sich hierfür als relevant herausstellten.

Einführung des Projekts und Vorannahmen der Jugendlichen

Von großer Bedeutung für den Projektablauf erwies sich, wie das Projekt und sein Anliegen den Teilnehmenden im Vorfeld nahe gebracht wurden. Wenn Jugendliche z. B. von ihren Lehrern vermittelt bekamen, dass ihr „problematisches“ Verhalten Anlass für ihre Teilnahme war, konnte dies eine negative Grundeinstellung gegenüber dem Projekt bewirken, die den Seminarverlauf entscheidend mit prägte.

In einer Gesamtschulkasse, die ausschließlich von einheimischen Jugendlichen besucht wird, wird ein mehrtägiges interkulturelles Seminar durchgeführt. Die teilnehmende Klasse gilt in der Schule als besonders schwierig, mehrere Schüler sind versetzungsgefährdet. Einige der Jugendlichen vertreten offen fremdenfeindliche Positionen. Die Klasse begegnet den Projektmitarbeitern von Anfang an sehr reserviert, z. T. auch mit deutlicher Ablehnung. Diskussionsangebote, etwa zu wechselseitigen Vorurteilen, werden entweder nicht aufgegriffen oder als einseitige Kritik an den Deutschen zurückgewiesen – diese Negativwahrnehmung greift selbst dann, wenn die Teamer gegenteilige Positionen vertreten, indem sie z. B. von Vorurteilen der Amerikaner gegen die Deutschen berichten. Am dritten Projekttag eskaliert die Situation schließlich so sehr, dass das Projekt nur nach Intervention des Direktors und der Androhung von disziplinarischen Maßnahmen fortgesetzt werden kann. In den nach Projektende geführten Interviews wird deutlich, dass den Schülern ihr Status als „Problemklasse“ klar bewusst war. Im Interview geben sie zudem an, dass dies auch der Grund sei, der ihnen für ihre Projektteilnahme genannt worden war. „Da gibt es so ein Projekt, das euch vielleicht bei ein paar eurer Probleme helfen kann“ – so erinnert sich ein Schüler an die diesbezüglichen Erläuterungen seines Lehrers. Die Teamer selbst hatten keinen Einfluss darauf wie das Seminar den Jugendlichen im Vorfeld nahe gebracht worden war, da es keine entsprechende Abstimmung zwischen Schule und Projekt gegeben hatte.

In diesem konkreten Fall kamen weitere Faktoren hinzu, die den Projektverlauf möglicherweise negativ beeinflussten. Dennoch wird hier erkennbar, dass die Jugendlichen bereits mit einer ablehnenden Einstiegshaltung in das Seminar gingen, die den Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung erheblich erschwerten. An diesem Beispiel zeigt sich auch, welche Bedeutung Vorabgesprächen der Beteiligten bei derartigen Kooperationsprojekten haben können.

Belehrend-moralisierendes Auftreten

Als kontraproduktiv für eine offene Lernatmosphäre erwies es sich häufig auch, wenn Projektmitarbeitende ihre Argumentation in belehrendem Duktus vortrugen, mit starken moralischen Wertungen verbanden oder Äußerungen der Jugendlichen entsprechend werteten. Manche Jugendliche fühlten sich dadurch gehemmt und verunsichert: „Ich hatte das Gefühl, dass man nur die richtigen Fragen stellen durfte, dass manche Fragen nicht gut waren. Aber vielleicht war meine Frage ja auch schlecht?“, so ein Schüler in einem im Nachgang zu einem Seminar geführten Interview. Andere reagierten mit offenem Boykott: „Hier wird einem ja ohnehin nur das Wort im Mund umgedreht“ lautete etwa die Antwort eines Jugendlichen auf die Frage, warum er, auch auf direkte Ansprache, die Mitarbeit verweigerte. Derselbe Jugendliche fiel im Seminarverlauf durch wiederholte Störungen so stark auf, dass der zuständige Lehrer ihm schließlich mit Ausschluss aus dem Seminar drohte. Eine höhere Akzeptanz brachten die Jugendlichen moralisch geprägten Äußerungen entgegen, wenn diese in einem persönlich-biografischen Kontext formuliert wurden. Das zeigte sich z. B. in Situationen, in denen Referentinnen oder Referenten mit Migrationshintergrund von eigenen Diskriminierungserfahrungen berichteten.

Referierende als Gäste

Als besonders geeignet erwiesen sich Konstellationen, in denen Projektmitwirkende nicht primär in der Funktion von Pädagogen, sondern als „Gäste“ zu den Jugendlichen kamen: Migrantinnen oder Migranten, die mit ihrer Person etwas für die Jugendlichen Interessantes verkörperten – eine spannende Lebensgeschichte, einen attraktiven Beruf oder ein angesagtes Hobby – und diese Kenntnisse und Erfahrungen als Aufhänger und Einstieg in das Seminargeschehen nutzten. Selbst bei Teilnehmern, die einem Projekt ansonsten mit Ablehnung begegneten, konnte auf diesem Wege Interesse und Aufmerksamkeit geweckt werden.

In einer Schulklasse, in der es laut Schulleitung auch ausgeprägt fremdenfeindliche Haltungen gibt, wird an zwei von insgesamt drei Projekttagen vor allem mit Übungen zu Aspekten multikulturellen Zusammenlebens gearbeitet. Nur wenige Schülerinnen und Schüler beteiligen sich aktiv am Geschehen; der Seminarverlauf wird immer wieder durch laute Unterhaltungen oder gezielte fremdenfeindliche Provokationen gestört. An einem der Projektstage hat das Projekt einen Gast mit dabei. Dieser hat ebenso wie die beiden Teamerinnen einen Migrationshintergrund; er ist jedoch kein Projektmitarbeiter, sondern wirkt ehrenamtlich an dem Projekt mit. Als „Gastgeschenk“ hat er den Schülern einen Vortrag mitgebracht, der die Einwanderungsgeschichte seiner Herkunftsgruppe in Deutschland behandelt. Obwohl der Beitrag relativ lang und zeitweise auch sehr fakten- und zahlenlastig ist, herrscht während des gesamten Vortrags zum ersten Mal in der Klasse eine ruhige und aufmerksame Atmosphäre. In der zweiten Stunde können die Schülerinnen und Schüler dann Fragen zum Beruf des Referenten stellen, wovon sie auch eifrig Gebrauch

machen. In seinen Ausführungen thematisiert der Besucher auch immer wieder Aspekte von Diskriminierung und Rassismus in der deutschen Gesellschaft. Während die Schüler bei den Teamerinnen auf solche Bemerkungen regelmäßig mit demonstrativem Desinteresse, z.T. auch mit offener Empörung reagieren, hören sie dem Gast auch bei solchen Passagen aufmerksam zu.

In dem Interview, das wir im Nachgang zu diesem Projekt führten, äußerten sich die meisten der interviewten Schülerinnen und Schüler sehr negativ über das Projekt. Nur der Gast und die von ihm gestalteten Seminareinheiten wurden von mehreren Jugendlichen ausdrücklich von dieser Bewertung ausgenommen.

Lebenswelten der Jugendlichen reflektieren und einbeziehen

Die Forderung, an den alltäglichen Lebenswelten der Teilnehmer anzuknüpfen, gehört zu den zentralen Grundannahmen pädagogischer Arbeit. Insbesondere bei Projekten, die in den ostdeutschen Bundesländern umgesetzt wurden, gewannen wir jedoch verschiedentlich den Eindruck, dass die durch das Projekt thematisierten Dimensionen interkulturellen Zusammenlebens von den Lebenswelten der teilnehmenden Jugendlichen relativ weit entfernt waren. Im Vordergrund standen dann Bemühungen, die Jugendlichen in Kontakt mit einer ihnen fremden Realität zu bringen, indem z. B. Referenten mit Migrationshintergrund eingeladen wurden oder Exkursionen in Gebiete mit hohem Migrantenanteil organisiert wurden. In der Region lebende Migrantengruppen, ihre Lebensumstände und ihre Beziehungen zu den Teilnehmern kamen dagegen nicht oder nur am Rande zur Sprache. Das kann zur Folge haben, dass möglicherweise zu diesen Gruppen existierende Negativbilder nicht thematisiert werden – und damit der Anspruch des Seminars, eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen zu leisten, ein Stück weit ins Leere läuft. Zum anderen kann sich dies auch ungünstig auf den Seminarverlauf auswirken wie das folgende Beispiel zeigt.

In einer Schulklasse in einer ostdeutschen Kleinstadt findet ein interkulturelles Seminar statt, in dem es weniger um kulturelle Differenzen als um Hintergründe und Erscheinungsformen von Migration in Deutschland gehen soll. Das Seminar wird von Migranten gestaltet, die in einer Großstadt leben und arbeiten. Neben verschiedenen Übungen zum Thema berichten die Projektmitarbeiter auch von ihren eigenen Erfahrungen in Deutschland, von den Lebensbedingungen und vom Lebensgefühl in ihrer multikulturellen Stadt; an einem der Seminartage findet ein Ausflug in ein hauptsächlich von Migranten bewohntes Stadtviertel statt.

Erst im nachträglichen Interview mit den jugendlichen Teilnehmern stellt sich heraus, dass es in dieser Gruppe sehr negative „Erfahrungen“ mit in der Gegend lebenden jugendlichen Aussiedlern gibt, die sich aus Hörensagen-Berichten, eigenen Erlebnissen und Vermutungen speisen. Obwohl sich das Seminar an insgesamt vier Unterrichtstagen mit den Themen „Migration“ und

Vorurteile“ befasste, waren diese Kontakte und die damit verbundenen Negativvorstellungen während der gesamten Zeit nicht zur Sprache gekommen. Das Projekt wird von den Jugendlichen im Nachhinein sehr kritisch beurteilt, wobei der fehlende Alltagsbezug wiederholt als Kritikpunkt genannt wird. „Die wissen doch gar nicht, was hier abläuft“, lautet der Kommentar eines Teilnehmers. Eine andere Schülerin ist verärgert, da „es doch auch um uns gehen sollte. Doch was hatte das alles mit uns zu tun?“

Dieses Ausblenden bzw. Übersehen eigener Bezüge und Wahrnehmungen der Jugendlichen hat auch damit zu tun, dass es einer weit verbreiteten Wahrnehmung zufolge in den neuen Bundesländern keine Migranten gibt. Im Vergleich mit dem Westen sind die Größenordnungen zwar in der Tat gering, doch finden sich auch in Ostdeutschland Regionen, in denen Migrantenpopulationen in wahrnehmbaren Größenordnungen leben – sei es in bestimmten städtischen Quartieren, sei es infolge der Ansiedlung von Asylunterkünften auf dem Lande. Ihre Anwesenheit ist deshalb auch für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft mit Erfahrungen verbunden sowie mit Phantasien und Befürchtungen verknüpft, die in dieser Gesellschaft zirkulieren und damit den Erfahrungshorizont ostdeutscher Jugendlicher mit prägen.

Einbindung „schwieriger“ Jugendlicher

Von großer Bedeutung für einen erfolgreichen Projektverlauf ist die Einbeziehung potenzieller „Störer“ oder Vertreter rechtsextremer Gesinnung. Positiv wirkte es sich in solchen Fällen aus, wenn es den Teamerinnen und Teamern gelang, durch direkte und persönliche Ansprache gleich zu Beginn eine Beziehung zu diesen Jugendlichen aufzubauen. Als günstig hat es sich zudem erwiesen, wenn entsprechende Äußerungen oder Verhaltensweisen nicht durch die Teamer selbst, sondern aus der Gruppe heraus kritisiert und zurückgewiesen wurden.

Auf Wunsch der Schulleitung findet an einer Berufsschule ein halbtägiges Seminar statt, das sich aus ausgewählten Jugendlichen der gesamten Schule, ca. zur Hälfte je Einheimische und Migranten, zusammensetzt. Hintergrund sind existierende Spannungen zwischen den beiden Gruppen. An dieser Runde nehmen auch drei dem Outfit nach rechtsorientierte Jugendliche teil: Zwei in entsprechend einschlägigen Kleidermarken, der Dritte trägt Anstecker mit verbotenen rechtsextremen Emblemen. Zum Einstieg werden verschiedene Übungen gespielt, die eigene Bezüge der Jugendlichen zu Migration sowie ihre Erfahrungen mit „Ausländern“ bzw. „Deutschen“ zum Thema haben. Daraus entsteht eine lebhafte Diskussion, die sich schon bald auf konkrete Konflikte zwischen den anwesenden Gruppen und insbesondere das Erscheinungsbild und die dadurch transportierte Botschaft der Schüler im rechtsextremen Outfit konzentriert.

Der Teamer lässt dieser Diskussion sehr viel Raum, wozu er auch auf mitgebrachte Seminareinheiten verzichtet; er selbst hält sich mit inhaltlichen Statements zurück, ermuntert jedoch beide Seiten dazu, ihre Standpunkte darzulegen. Dabei erweisen sich die anwesenden Migranten argumentativ als sehr viel versierter als die drei „Rechten“, die sich zunehmend in der Defensiv-Position sehen und in der Diskussion als diejenigen erscheinen, die sich durch ihr Verhalten ins Abseits stellen: „Du rennst als einziger so rum, bist ganz alleine – schämst du dich denn nicht?“ meint etwa ein vietnamesischer Teilnehmer zu dem Schüler, der die rechtsextremen Anstecker trägt.

Nach der Pause, als die Jugendlichen wieder ihre Plätze einnehmen sollen, hat dieser Jugendliche seine Anstecker abgenommen. Ein anderer aus der Dreiergruppe, der sich zuvor schon verbal gegen den Nazi-Vorwurf verwahrt hatte, geht jetzt auf sichtbare Distanz zu seinen bisherigen Mitstreitern. Mit der Begründung, dass es ihm dort „zu eng“ werde, setzt er sich nicht mehr neben die beiden, sondern wechselt auf die gegenüberliegende Seite des Stuhlkreises, wo die Gruppe der Migrantenjugendlichen sitzt.

Da es sich in diesem Fall um eine auf wenige Stunden beschränkte Veranstaltung handelte und weder eine Nachbereitung mit der Schule oder andere Folgeaktivitäten vorgesehen waren, sind sicherlich Zweifel angebracht, ob sich aus dieser Situation nachhaltige Effekte für Umgang und Verhalten der Beteiligten ergaben. Dennoch zeigt dieses Beispiel, wie auf der Ebene der peers „heikle“ Positionen in einer Form thematisierbar werden, wie sie für Pädagoginnen und Pädagogen niemals möglich wäre. Erkennbar wird zudem wie ein auf diese Weise erzeugter Gruppendruck Ansatzpunkte für konstruktive Entwicklungen bieten kann – die allerdings in einer kontinuierlicheren Auseinandersetzung zu verstetigen wären.

6.2.2 Methodische Zugänge

Mit den unterschiedlichen Elementen, die in Bildungsseminaren zum Einsatz kommen, sollen verschiedene Lernebenen angesprochen und z. T. auch unterschiedliche Lernziele vermittelt werden. Im Folgenden werden deshalb Aussagen und Beobachtungen zu Seminarverläufen und -ergebnissen jeweils gesondert für diese verschiedenen Seminarbestandteile dargestellt.

Sensibilisierungs- und Reflexionsübungen

Mit diesen Übungen und entsprechenden Unterrichtsmaterialien (z. B. Filmen, Fotokarten) wird vor allem angestrebt, dass den Jugendlichen eigene Einstellungen und Verhaltensweisen sowie existierende Vorurteile, Ausgrenzungs- und Konfliktmechanismen bewusst werden und sie sich kritisch mit diesen auseinander setzen. In vorliegenden Evaluationen entsprechender Trainingskonzepte (vgl. Bommes/Gunter/Wolff-Jontofsohn 2004; Kehr 2004) werden diese in der Regel sehr positiv beurteilt, wobei sich diese Bewertungen vor

allem auf Befragungen von Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern mit höherem Bildungshintergrund (Gymnasiasten, Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) stützen. Die uns vorliegenden Aussagen von Teilnehmenden und Lehrkräften sowie eigene Beobachtungen zeichnen ein heterogeneres Bild. Einerseits liefern die Daten Hinweise darauf, dass sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch diese Übungen zum Nachdenken über bestehende Vorstellungen und Positionen anregen ließen. So wurden in einigen Fällen Diskussionen angestoßen, in denen die Teilnehmenden sich intensiv mit unterschiedlichen Standpunkten auseinander setzten und in deren Verlauf es vereinzelt auch zur Revision formulierter Standpunkte kam. Zum Teil wurden über solche Zugänge in einer Gruppe bestehende Konflikte offen gelegt, so dass sie thematisiert werden konnten. In Auswertungsrunden und Fragebögen der Projekte wurde von beteiligten Jugendlichen auch mehrfach die Einschätzung formuliert, dass sie nun weniger Vorurteile hätten bzw. sich bestehender Vorurteile bewusst geworden wären (diese Einschätzungen sind u. E. allerdings mit Vorbehalt zu betrachten, da nicht auszuschließen ist, dass sie aus Konformitätsgründen formuliert wurden).

Mehrfach wurde aber auch deutlich, dass sich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Bedeutung einzelner Übungen oder auch Filmbeiträge, ihr Bezug zu den anderen Seminarbestandteilen und zum Thema des Seminars nicht erschloss. So wurde in den von uns geführten Teilnehmerinterviews wiederholt Irritation und Ratlosigkeit, aber auch offene Verärgerung über die, so eine Teilnehmerin, „sinnlose Zeitverschwendung“ formuliert; entsprechende Feed-Backs der Jugendlichen wurden uns teilweise auch von zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen berichtet. „Um Konflikte [das Thema des Seminars; d. V.] ging es kurz und schmerzlos, dann wurde wieder gespielt“ – so begründete z. B. ein Mädchen ihre Unzufriedenheit mit einem Seminar. Andere bemängelten, dass: „uns nie gesagt wurde, wozu die Spiele gut sind“ oder der Teamer nie erläuterte, was richtig und was falsch sei: „Wie sollte man da etwas lernen? Da hätten wir die Spiele ja gleich alleine zuhause spielen können.“

Erkennbar wird in diesen Rückmeldungen das Bedürfnis nach einem „roten Faden“ und einer expliziten Thematisierung der Bedeutung des Erfahrenen, dem durch den Seminarverlauf nicht oder nicht ausreichend entsprochen wurde. Der notwendige – und z. B. in Programmkonzepten wie Beztavta (vgl. Maroshek-Klarmann 1997) auch ausdrücklich vorgesehene – didaktische Schritt, das Erlebte nachträglich gemeinsam zu reflektieren, um so eine Verbindung von emotionalem und kognitivem Lernen zu ermöglichen, fand in diesen Fällen offensichtlich nicht statt. Teilweise kamen solche reflektierenden Arbeitsschritte in den Seminaren deshalb zu kurz, weil die durchführenden Teamerinnen und Teamer ihnen zu wenig Beachtung schenkten oder sie diese in wenig geeigneter Weise anleiteten. Verschiedentlich wurde aber auch eine mangelnde Bereitschaft oder Fähigkeit der Teilnehmenden erkennbar, sich auf diese verbal-reflexiven Anteile einzulassen.

Informations- und wissenszentrierte Vermittlungsformen

Neben der Auseinandersetzung mit Einstellungen und Verhaltensweisen wird in einigen Angeboten auch die Vermittlung von Informationen, von Kontext- und Hintergrundwissen angestrebt. Den Anspruch, solche Wissensinhalte zu vermitteln, findet man insbesondere in Projekten, die eine antirassistische Perspektive verfolgen, also neben individuellen auch strukturelle Dimensionen von Ausgrenzung und Benachteiligung aufzeigen wollen (vgl. Kapitel 1).

Zu den eingesetzten Vermittlungsformen gehören Vorträge, gemeinsame Textarbeit (z.B. Diskussion von Zeitungsartikeln), Lernspiele mit stärker wissensorientierter Ausrichtung, aber auch das Erarbeiten und Referieren eigener Beiträge durch die Teilnehmenden.

Bei solchen stärker auf kognitive Effekte abzielenden Lerneinheiten erwies sich als eine Hauptschwierigkeit, dass Konzentration und Interesse der Teilnehmenden häufig erkennbar nachließen, sobald entsprechende Elemente eingesetzt wurden. Das galt vor allem dann, wenn Themen und Informationen auf einer abstrakt-sachlichen Ebene behandelt oder in „klassisch“ frontaler Weise vorgetragen wurden: In solchen Fällen fielen Aufmerksamkeitsspannen stets deutlich erkennbar ab. Aber auch Referate, die auf eine stärkere aktive Einbindung der Jugendlichen zielen, erwiesen sich nicht in allen Fällen als geeignet. Vor allem Jugendliche mit geringerem Bildungshintergrund wirkten in einigen Fällen von der Aufgabe überfordert, Informationen eigenständig zu recherchieren und zu präsentieren. So bestanden manche Beiträge nur aus aneinander gereihten, aus dem Internet herunter geladenen Textstücken – der Lerneffekt dieser Art der Informationsbearbeitung und -präsentation erschien uns in solchen Fällen eher fraglich. Es kam aber auch vor, dass Jugendliche sehr aufwendige Beiträge vorbereitet hatten, die dann im engen Zeitrahmen eines Seminars überhaupt nicht angemessen präsentiert und gewürdigt werden konnten.

Die größte Aufmerksamkeit fanden Informationseinheiten immer dann, wenn durch das Lernsetting persönliche oder sinnlich erfahrbare Zugänge zu den Seminarinhalten geschaffen wurden. Das war zum Beispiel dann der Fall, wenn die Projektmitwirkenden biografische Bezüge herzustellen vermochten – weil sie z. B. selbst einen Migrationshintergrund besaßen oder Migranten in ihrem Freundeskreis hatten – und diese persönlichen Erfahrungen auch aktiv in das Seminargeschehen einbrachten. Verschiedentlich konnten wir beobachten, dass selbst Schüler, die laut Auskunft ihrer Lehrer unter Konzentrationschwierigkeiten litten und als Störer bekannt waren, dem Seminarverlauf aufmerksam folgten, wenn solche Erlebnisse „aus erster Hand“ berichtet wurden. Auch die Lehrer äußerten sich in solchen Situationen erstaunt und anerkennend über Konzentrationsvermögen und Beteiligung ihrer Schüler.

Als ein geeigneter Rahmen, um Faktenwissen in einer die Schülerinnen und Schülern ansprechenden Weise zu präsentieren, erwiesen sich in einigen Fällen außerdem Exkursionen, die in einer räumlicher Verbindung mit den behandelten Themen standen (z. B. der Besuch einer Moschee oder ein Stadtteilrundgang durch ein hauptsächlich von Migranten bewohntes Großstadtviertel). Selbst am Ende eines langen Projekttages vermochten solche Angebote Interesse und Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu wecken.

Über die Frage der Akzeptanz hinaus stellt sich jedoch die Frage, ob in diesen Angeboten auch relevante Informationen zu Ursachen und Prozessen von Migration und zu kulturellen Hintergründen vermittelt werden konnten. Unsere Datenbasis lässt hier keine eindeutigen Aussagen zu: In Auswertungsgesprächen und Interviews gewannen wir verschiedentlich den Eindruck, dass bei Einheiten, in denen mit persönlich-sinnlichen Zugängen gearbeitet wurde, die Teilnehmenden sich auch an die Inhalte im Nachhinein deutlicher und detaillierter erinnerten als zu anderen Seminarphasen; in anderen Fällen formulierten Jugendliche jedoch vor allem positive Erinnerungen an die betreffende Person oder Unterrichtseinheit, ohne die thematisierten Inhalte noch sehr konkret benennen zu können. Verschiedentlich zeigten sich zudem Hinweise darauf, dass Jugendliche ein Bewusstsein für einen angemessenen und politisch korrekten Sprachgebrauch entwickelten: „Das heißt Migrant, nicht Ausländer“ – so verbesserte eine Schülerin ihren Vorredner bei einem Auswertungsgespräch zum Projekt. Im selben Projekt wurden die Jugendlichen zum Abschluss mit einem standardisierten Fragebogen dazu befragt, was ein Migrant sei: Die Antworten machen deutlich, dass ihnen die verschiedenen Bedeutungsdimensionen dieses Begriffs im Verlaufe des Projekts nicht klar geworden sind. Es lässt sich daher die Vermutung formulieren, dass die in einem migrantenfreundlichen Umfeld sozial erwünschte Ausdrucksweise vermittelt werden konnte, nicht aber substanzielle Informationen.

Grenzen dieser Arbeit wurden insbesondere dann deutlich, wenn komplexe und gesellschaftlich kontrovers diskutierte Themen wie z.B. die Rolle der Frau im Islam oder der adäquate Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schulen zur Sprache kamen: Einerseits war das erforderliche Hintergrundwissen, um diese Fragen sachgerecht diskutieren zu können, bei den Teilnehmenden häufig nicht vorhanden; andererseits ließen es der zeitliche Rahmen der Seminare oder die Gruppendynamik aber auch nicht zu, dieses Wissen zu vermitteln und Themen angemessen zu vertiefen. Im Bemühen, dennoch als politisch sinnvoll erachtete Positionen zu transportieren, tendierten manche Pädagoginnen und Pädagogen in solchen Situationen dann dazu, relativ unvermittelte und für die Jugendlichen wenig nachvollziehbare Statements und Postulate zu formulieren. Unsere Beobachtungen bei entsprechenden Seminarsequenzen wie auch Interviewaussagen beteiligter Jugendlicher deuten darauf hin, dass in dieser Weise vorgetragene Argumente auf die Teilnehmenden in der Regel wenig überzeugend wirkten. Manche der Jugendlichen reagierten in solchen Fällen mit Unverständnis, manche aber auch mit offener Ablehnung auf die für sie nicht nachvollziehbaren Argumente und Forderungen.

6.3 Zusammenfassende Einschätzung

Unabhängig von der im Einzelnen gewählten Methodik erwies es sich als wesentlich für den Verlauf der Angebote, dass es den Projektmitwirkenden gelang, ein Gesprächsklima zu etablieren, in dem die Teilnehmenden ihre Positionen offen formulieren konnten – auch und gerade dann, wenn es sich um problematische Meinungen handelte – in dem aber auch eine gemeinsame Auseinandersetzung mit diesen Ansichten möglich war. Damit

sind Anforderungen an die Vorbereitung solcher Maßnahmen, aber auch an fachliche und persönliche Eignung der Projektumsetzenden verbunden, die in manchen Projekten möglicherweise noch nicht ausreichend reflektiert oder aber wegen ungünstiger Rahmenbedingungen nicht adäquat berücksichtigt werden.

In den Fällen, in denen es gelang, mit den Jugendlichen einen Arbeitsprozess zu initiieren und Seminarverläufe wie vorgesehen zu realisieren, zeigten sich Indizien dafür, dass durch die Angebote Denkanstöße und Sensibilisierungsprozesse angeregt werden konnten. Erkennbar wurde aber auch, dass relevante Lernschritte in den eingesetzten Reflexions- und Sensibilisierungsübungen vielfach nicht realisiert werden konnten. Auch in diesem Zusammenhang erwies sich das Lernklima als ein bedeutender Faktor: Da diese Übungen häufig eine recht persönliche Form des Redens über eigene Gefühle und Vorstellungen von den Teilnehmenden erfordern, setzen sie auch eine entsprechende Vertrauensatmosphäre voraus, die in manchen Situationen nicht gegeben war. Angesichts dieser Beobachtungen stellt sich aber auch die Frage, ob diese Programme bzw. ihre Bestandteile mit ihren häufig sehr sprachorientierten Zugängen den Voraussetzungen und Möglichkeiten schwieriger Zielgruppen genügend Rechnung tragen⁸ bzw. ob Auswahl und Umsetzung dieser Übungen von den Teamerinnen und Teamern ausreichend an die jeweilige Gruppensituation angepasst wurden. Insbesondere bei professionell weniger versierten Akteuren, so unser Eindruck, können derartige Trainingsprogramme dazu verleiten, sich vorschnell auf vorgefertigte Bausteine mit vermeintlicher Erfolgsgarantie zu verlassen, anstatt sich situationsspezifisch auf die konkreten Anforderungen und Potenziale der Zielgruppen einzulassen.

Mit Blick auf wissensorientierte Lerneinheiten sprechen unsere Erhebungen für eine deutlich höhere Akzeptanz von Vermittlungsformen, die nicht nur die kognitive Ebene ansprechen, sondern auch sinnliche und emotionale Zugänge mit einbeziehen – und verweisen damit auf eine wichtige Voraussetzung für gelingende Lernprozesse (vgl. auch Schäfer et al. 2006: 197f.). Es wurde aber auch erkennbar, dass die Möglichkeiten, fundierte Informationen zu Migration oder fremden kulturellen Wertsystemen zu vermitteln, im Rahmen solcher Angebote eher begrenzt sind: Eine sachgerechte und Verständnis fördernde Auseinandersetzung mit derartig komplexen Themen setzt ein gewisses Basis- und Hintergrundwissen voraus, das im Rahmen außerschulischer, kurzzeitpädagogischer Projekte nicht vermittelt bzw. nachgeholt werden kann.

⁸ So weisen auch die Evaluatoren des Programms Betzavta darauf hin, dass die deutsche Adaption des Programms, im Unterschied zum israelischen Original, sehr wenig nach Zielgruppen differenziert und entsprechende Fragen auch in der Trainerausbildung nicht thematisiert werden. (Vgl. Bommes/Gunter, Wolff-Jontofsohn 2004, S.104.) Im Programm „Eine Welt der Vielfalt“ findet zwar eine Differenzierung der Übungen statt, allerdings nur in Hinblick auf unterschiedliche Altersgruppen.

7 Fallbeispiele: Zwei komplexe Projekte Interkulturellen Lernens

In diesem Kapitel wollen wir zwei der von uns intensiv begleiteten Projekte detailliert vorstellen. Dabei wählen wir die Form ausführlicher Falldarstellungen, um die Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen, pädagogischem Ansatz, Durchführung und Ergebnissen projektbezogen zu verdeutlichen. Auf diese Weise wollen wir die themenbezogene Darstellung zu einzelnen Schwerpunktbereichen ergänzen, bei der solche projektbezogenen Zusammenhänge häufig nicht genügend deutlich werden. Die beiden im Folgenden vorgestellten Projekte wurden auch deswegen ausgewählt, weil sie aufgrund ihrer komplexen Anlage den in diesem Bericht hauptsächlich untersuchten Bereichen (vgl. Kapitel 3, 4, 5 und 6) nicht eindeutig zugeordnet werden können. Während das erste Projekt sich vor allem an Elementen von Begegnungsansätzen und offener Arbeit orientiert, orientiert sich das zweite Projekt sowohl an klassischen Bildungseinheiten als auch an Begegnungsansätzen.

7.1 Die Verbindung strukturierter und unstrukturierter Begegnungen: Einheimische Jugendliche und ausländische Studierende begegnen sich im ehemals deutsch-deutschen Grenzgebiet

Ansatz und Ziele

Im Rahmen des Projekts werden Teams ausländischer Studierender für vier Wochen in den Sommerferien in kleine Dörfer nahe der ehemaligen deutsch-deutschen Grenze entsendet. Jedes Jahr kommen etwa zehn Teams zum Einsatz, die sich in der Regel aus vier Studierenden, zumeist aus den USA und aus Großbritannien zusammensetzen. Vor Ort werden die Teams durch Koordinatorinnen/Koordinatoren – vor allem junge Leute, teilweise Studierende – unterstützt, die Kontakte zu den Einrichtungen in der Gegend vermitteln. Das gesamte Projekt wird durch eine Projektleiterin und eine Projektassistentin organisiert und koordiniert, die für die Anwerbung der Studierenden an ausländischen Hochschulen, für die Auswahl der Projektorte sowie für die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der sommerlichen Aktivitäten zuständig sind. Träger des Projekts ist ein Verein in der Region. Finanziert wird das Projekt durch ein Bundesprogramm und durch verschiedene Sponsoren.

Für das Projekt werden Studierende aus angelsächsischen Ländern eingesetzt, weil angenommen wird, dass sie bei der ländlichen Bevölkerung ein positives Image haben und deshalb dazu beitragen können, dass sie sich Fremden gegenüber öffnen. Im Projekt wird davon ausgegangen, dass auf diese Weise eine grundsätzliche Bereitschaft zur Öffnung gegenüber Fremden erreicht werden kann, die sich z. B. auch auf in Deutschland lebende Migranten bezieht.

Das Projekt verfolgt damit eine ganze Reihe von Zielen, die sich nur teilweise auf Aspekte Interkulturellen Lernens beziehen und dem weiteren Bereich des sozialen Lernens zuzuordnen sind. Spezifische Ziele im Bereich Interkulturellen Lernens werden einerseits

im Projektbericht genannt: Mit ihrer Präsenz vor Ort und durch ihre Aktivitäten mit Jugendlichen sollen die Teams ausländischer Studierender u. a. dazu beitragen, dass Klischees abgebaut werden, Toleranz gegenüber Fremden entwickelt wird und Fremde vor Ort integriert werden. Außerdem geht es im Projekt darum, Kontakte zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen in der Grenzregion zu intensivieren. Gelegentlich werden im Projekt weitere Ziele formuliert, so z. B. bei den Projekttreffen oder im Interview: Studierende sollen Informationen über ihre Herkunftsländer vermitteln, zum Abbau von Vorurteile und Stereotypen bei den Jugendlichen beitragen und durch ihren Einsatz gegen rechtsextreme und fremdenfeindliche Tendenzen wirken. Auch Vorurteile, die die Studierenden in Bezug auf Deutschland haben, sollen im Rahmen der Projektarbeit abgebaut werden.

Durchführung

Im Rahmen der ganzzährigen Vorbereitungen werden die Projektorte und die Koordinatorinnen und Koordinatoren, die die Arbeit vor Ort unterstützen sollen, durch die Projektleitung ausgewählt, wobei darauf geachtet wird, keine Gemeinden einzubeziehen, in denen rechtsextreme Szenen dominant sind. An englischen und amerikanischen Universitäten und durch eine Internetplattform werden die ausländischen Studierenden angeworben und zu kleinen Teams zusammengestellt. Im Frühjahr findet ein erstes Treffen statt, an dem neben dem Träger, der Leitung, den Koordinatoren auch die Teamleiter der studentischen Teams (Teamleiter sind besonders engagierte, gut deutsch sprechende, erfahrene Studierende) teilnehmen. Diese Treffen dienen der Klärung organisatorischer Fragen. Am letzten Wochenende vor Beginn der Sommerferien findet ein dreitägiges Begrüßungstreffen statt, bei dem die ausländischen Studierenden die Gelegenheit haben, sich kennen zu lernen sowie Informationen über Deutschland, verschiedene Jugendszenen und das Projekt zu erhalten. Anschließend reisen die Teams in „ihre“ Dörfer, wo sie zehn Tage Gelegenheit haben, Kontakte zur örtlichen Jugend aufzubauen und durch gemeinsame Aktivitäten zu vertiefen. Um die Kontaktaufnahme zu erleichtern, findet in einer örtlichen Jugendeinrichtung eine Begrüßungsparty statt und die Teams stellen sich den örtlichen Jugendlichen im Rahmen von Schulbesuchen an einem der letzten Schultage vor; außerdem werden in den ersten Tagen kleine Arbeitseinsätze im Umfeld einer örtlichen Jugendeinrichtung durchgeführt, bei denen die Teams mit Dorfjugendlichen zusammenarbeiten sollen, damit man sich kennen lernt. Im Anschluss an diese erste zehntägige Projektphase haben die Teams zwei Tage Freizeit und treffen sich danach zu einem zweitägigen „Mitteltreffen“, um sich über die bisherigen Erfahrungen auszutauschen und die zweite Projektphase vorzubereiten. In der zweiten, ebenfalls zehntägigen Phase sollen von den Teams ausländischer Studierender Kontakte zu den westdeutschen Partnergemeinden, zu dortigen Jugendeinrichtungen und Jugendlichen aufgebaut werden. Anschließend geht es darum, west- und ostdeutsche Jugendliche im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten zusammenzuführen. Zum Ende des Projekts treffen sich alle Teams, die Projektleitung und der Träger zu einer abschließenden Auswertung inklusive Abschlussparty, bevor die Studierenden die Heimreise antreten.

7.1.1 Die wissenschaftliche Begleitung

Im Sommer 2004 begleiteten wir einzelne Teile des Projekts in einer von zwei Regionen, in denen das Projekt durchgeführt wird. Im Vorfeld wurde zunächst ein Interview mit der Projektleiterin und dem Geschäftsführer des Trägervereins geführt. Zu Beginn der ersten Phase wurden zudem kurze Ortsbegehungen in zwei Projektorten durchgeführt, um Eindrücke zum sozialräumlichen Umfeld des Projekts zu erhalten. Teilgenommen haben wir außerdem an dem zweitägigen „Mitteltreffen“, bei dem nicht nur die Gelegenheit bestand, die Auswertungs- und Planungsgespräche im Plenum zu verfolgen, sondern wo wir auch Interviews mit verschiedenen Teams und Koordinatorinnen/Koordinatoren führen konnten. Während der zweiten Projektphase beobachteten wir an einem der Projektorte eine abendliche Aktivität, die das Team für die Jugendlichen des Ortes organisierte. Schließlich waren wir auch beim Abschlusstreffen zugegen: Auch hier konnten die gemeinsamen Auswertungsrunden verfolgt werden und es bestand die Gelegenheit, Interviews mit verschiedenen Teams, mit Koordinatorinnen und Koordinatoren und mit der Projektleitung zu führen.

Im Sommer 2005 führten wir außerdem ein Auswertungsgespräch mit dem Projektteam – bei dieser Gelegenheit wurden wir auch über die Erfahrungen des Projekts informiert, die bei der Vorbereitung und Durchführung in 2005 gemacht worden waren. Außerdem nahm eine Mitarbeiterin des Projektteams regelmäßig an den Workshops teil, in denen wir ausgewählte Aspekte der Projektarbeit mit den beteiligten Praktikerinnen und Praktikern diskutierten.

7.1.2 Aspekte Interkulturellen Lernens

Im Rahmen des Projektes zeigen sich verschiedene Hinweise auf interkulturelle Lernprozesse bzw. auf Bedingungen, die diese begünstigen. Dabei lässt sich zwischen Lernprozessen der Jugendlichen vor Ort und Lernprozessen der Teams differenzieren; außerdem zeigen sich Ansätze zu einer Vernetzung von Fachkräften.

Seitens der örtlichen Koordinatorinnen/Koordinatoren wird der Bedarf vor Ort unterschiedlich eingeschätzt: Vor allem in den westlichen Partnergemeinden, aber auch in größeren Ost-Gemeinden verfügten Jugendliche bereits über Erfahrungen mit Amerikanerinnen und Amerikanern und Engländerinnen und Engländern, die z. B. im Rahmen von Schüleraustauschen gesammelt wurden – die studentischen Teams seien für diese Jugendlichen daher nichts besonderes. Anders wird die Situation vor allem in den kleinen Orten östlich der ehemaligen deutsch-deutschen Grenze eingeschätzt: Die Gäste seien für die örtliche Bevölkerung hier oft die ersten Repräsentanten dieser Länder. Dementsprechend wird aus diesen Kontexten von interessierten Nachfragen zur Herkunft der ausländischen Studierenden, zu den Lebensbedingungen in ihren Herkunftsländern, zu ihrer Religion und zu ihren Motiven, nach Deutschland zu kommen, berichtet.

Zu den Ergebnissen der Begegnungen mit den ausländischen Studierenden werden aus den Projektorten verschiedene Eindrücke gemeldet. Einerseits würden Kontakte zwischen

Jugendlichen – sowohl zwischen Jugendlichen in einer Gemeinde, die sich bisher nicht mit Namen kannten, als auch zwischen Jugendlichen aus Ost und West – initiiert oder verstetigt, andererseits entstehen Kontakte zwischen den deutschen Jugendlichen und den ausländischen Studierenden. Im Rahmen dieser Kontakte haben die Studierenden teilweise den Eindruck, das Wissen der Jugendlichen über ihre Herkunftsländer zu fördern. Einige Studierende formulieren allerdings den Eindruck, dass das Interesse der Jugendlichen in der Regel jedoch auf oberflächliche Aspekte der fremden Länder beschränkt bleibt; sie hätten deswegen kaum Gelegenheit, differenzierter über ihre Lebensbedingungen oder über den Umgang mit Einwanderung in ihren Heimatländern zu berichten. Mitunter ist den ausländischen Studierenden auch gar nicht klar, was sie den Jugendlichen als typische Events ihrer Heimat präsentieren sollen.

Wir sind zu einer abendlichen Aktivität in einem der Projektorte eingeladen, wo den Jugendlichen etwas typisch Englisch bzw. typisch Amerikanisches geboten werden soll. Bei unserem Eintreffen wird uns von einem der amerikanischen Studenten erläutert, die Jugendlichen hätten heute keine Lust auf ein organisiertes Programm und würden sich lieber im Jugendzentrum treffen. Auf unsere Fragen nach dem geplanten Ablauf wird uns erläutert, man habe vorgehabt, eine „british tea party“ oder einen amerikanischen Abend zu gestalten. Auf die Nachfrage, was wir uns darunter vorzustellen hätten, zuckt der Student die Schultern und sagt: „Also was eine „british tea party“ ist, weiß ich auch nicht, ich bin ja schließlich Amerikaner. Und ein amerikanischer Abend ... na ja, irgendetwas mit Grillen ... obwohl, Grillen tun die ja sowieso die ganze Zeit ...“.

Scheinbar Selbstverständliches wird aber auch von Jugendlichen im Projektverlauf fortschreitend in Frage gestellt. Die Projektleiterin erläutert im Interview, die Jugendlichen würden die ausländischen Studierenden im Verlauf ihres Aufenthalts immer weniger als Amerikaner oder Engländer, sondern als Individuen wahrnehmen – eine Einschätzung, für die wir bei unseren Beobachtungen vor Ort plausible Hinweise gefunden haben. Einschränkend wird von verschiedenen Beteiligten allerdings darauf hingewiesen, dass in erster Linie junge Leute durch das Projekt erreicht werden, die bereits eine offene Grundhaltung haben, während skeptisch oder ablehnend eingestellte Jugendliche sich kaum an den Aktivitäten des Projekts beteiligen. Die ausländischen Studierenden berichten zwar von Jugendlichen, die Vorurteile und Ressentiments gegen Russen und Türken formulieren, aber gegenüber ihnen als Amerikanern und Engländern würde in der Regel keine Ablehnung signalisiert. Gelegentlich kommen die ausländischen Studierenden allerdings in Kontakt zu deutschen Jugendlichen, die ausgeprägte Vorbehalte gegenüber Ausländern haben.

Ein amerikanischer Student gibt an, durch seine Aktivitäten im Jugendzentrum auch regelmäßig Kontakt zu zwei Skinheads zu haben, die zuvor noch nie etwas mit Ausländern zu tun gehabt hätten. Kurz vor der Abreise des Amerikaners führt er ein Gespräch mit einem der beiden, in dessen Verlauf der ihm seine Verunsicherung in Hinblick auf die ausländischen Studierenden gesteht: „Es macht keinen Sinn – eigentlich sollte ich dich hassen, aber ich mag dich“.

Die ausländischen Studierenden berichten ihrerseits von interkulturellen Lernerfahrungen, vor allem hinsichtlich der besonderen Erfahrungen und Lebensbedingungen in Ostdeutschland. Sie kommen in der Regel mit einer auf Westdeutschland fokussierten Sichtweise in die Bundesrepublik und sind von der Andersartigkeit des Ostens beeindruckt, nicht selten korrigieren sie negative Bilder und Vorurteile den Osten betreffend und erfahren bei ihren Kontakten zur örtlichen Bevölkerung viel über die DDR-Vergangenheit. Im Gegenzug berichten einige Studierende dann auch davon, dass ihr Bild Westdeutschlands im Rahmen des Ost-West-Kontakts deutlich negativere Nuancen bekommen hat, z. B. erleben sie westdeutsche Jugendliche nicht so verbindlich, hilfsbereit und höflich wie ostdeutsche Jugendliche.

Positiv ist schließlich zu vermerken, dass in einem Projektort ein Besuch westdeutscher Fachkräfte bei ihren Kolleginnen/Kollegen in Ostdeutschland initiiert wird, der als Beginn der Vernetzung zwischen Pädagoginnen/Pädagogen aus benachbarten Gemeinden diesseits und jenseits der ehemaligen Grenze gesehen wird.

In Deutschland lebende Ausländer – deren Integration durch das Projekt auch gefördert werden soll – spielen in den Berichten über die Projektaktivitäten kaum eine Rolle, d. h. es scheint keine nennenswerten Kontakte zu Fremden vor Ort gegeben zu haben und Migranten sowie deren Lebensbedingungen in Deutschland scheinen auch sonst kein Thema gewesen zu sein.

Kontakte zu den westdeutschen Partnergemeinden

Hinsichtlich der Kontakte zu den westdeutschen Partnergemeinden verfügen wir nicht über Eindrücke aus eigenen Beobachtungen. Unsere Einschätzung in diesem Punkt beruht auf den ausführlichen Erfahrungsberichten der beteiligten Studierenden. Die Teams beurteilten ihre Kontakte zu den westdeutschen Partnern und die mit ihnen durchgeführten Aktivitäten wesentlich ungünstiger als diejenigen in den ostdeutschen Projektorten: Gemeinsame Aktivitäten (z. B. gemeinsame Arbeitseinsätze, Partys) kamen teilweise nicht zustande oder verliefen konfliktträchtig, Pädagoginnen/Pädagogen und Jugendliche werden häufiger als desinteressiert wahrgenommen und Einrichtungen sind nicht immer zur Kooperation bereit. Diese Schwierigkeiten werden von den Beteiligten mit verschiedenen Bedingungen in Zusammenhang gebracht:

- Die Beteiligten in den westlichen Partnerorten wurden nicht in der gleichen Weise auf das Projekt vorbereitet wie die Beteiligten in den ostdeutschen Gemeinden;

- während die Teams in den ostdeutschen Orten beheimatet waren, fuhren sie nur für einige Stunden in die westdeutschen Nachbarorte, wo sie nicht in ähnlicher Weise integriert waren;
- ost- und westdeutsche Partnerorte lagen teilweise so weit voneinander entfernt, dass die Jugendlichen Schwierigkeiten hatten, selbständig von einem Ort in den anderen zu reisen;
- west- und ostdeutsche Kinder und Jugendliche gehörten teilweise unterschiedlichen Altersgruppen an, mitunter waren sie hinsichtlich ihrer Geschlechterstruktur sehr verschieden oder sie waren in unterschiedlichen Jugendszenen beheimatet;
- die Teams hatten teilweise den Eindruck, nur unzureichend über die Voraussetzungen und Bedürfnisse der beteiligten Personen und Einrichtungen informiert zu sein.

Es ist nicht verwunderlich, dass vor diesem Hintergrund auch die Entwicklung der Kontakte zwischen west- und ostdeutschen Jugendlichen kritisch beurteilt wird. Die ausländischen Studierenden betonten einerseits das Wissen west- und ostdeutscher Jugendlicher übereinander gemehrt zu haben, andererseits betonten sie die Unterschiedlichkeit der Jugendlichen aus Ost und West, beschreiben verschiedene als schwierig oder als gescheitert erlebte gemeinsame Veranstaltungen und formulieren auf dieser Grundlage zum Teil negative Einschätzungen:

Ost- und westdeutsche Jugendliche kommen im Rahmen verschiedener Unternehmungen, die durch das Team ausländischer Studierender angeregt wurden, mehrfach zusammen. Die Begegnungen verlaufen distanziert bis freundschaftlich. Zum Projektabschluss wird eine Party gefeiert, bei der sich die Angehörigen der verschiedenen Gruppen zunächst näher kommen und gut verstehen. Am späteren Abend, nachdem auch schon reichlich Alkohol konsumiert wurde, kommt es anlässlich einer Ungeschicklichkeit zu einer Remperei und zu wechselseitigen Vorwürfen zwischen einzelnen Angehörigen der verschiedenen Gruppen – dabei fallen Worte wie „Rassist“, „Ausländerfeindlichkeit“. Einer der beteiligten Studenten formuliert abschließend die folgende Einschätzung: „Vorher hatten die Jugendlichen Vorurteile gegenüber der anderen Gruppe, durch unsere Angebote haben wir dazu beitragen, dass ihre Vorurteile durch negative Erfahrungen untermauert worden sind“.

Zusammengenommen entstand der Eindruck, dass das Ziel des Projekts, ost- und westdeutsche Jugendliche miteinander in Kontakt zu bringen, in den Augen der meisten ausländischen Studierenden nicht befriedigend erreicht werden konnte.

7.1.3 Zusammenfassende Einschätzung

Das Projekt sorgt durch verschiedene Aktivitäten für eine Bereicherung des sozialen und kulturellen Lebens in den Regionen entlang der ehemaligen deutsch-deutschen Grenze. Erreicht werden in erster Linie die Kinder und Jugendlichen in den ostdeutschen Gemeinden, in denen die Teams ausländischer Studierender für vier Wochen leben. Aber auch für andere Bevölkerungsgruppen und junge Leute in benachbarten Gemeinden ist das Projekt interessant und attraktiv. Durch ihr Engagement und ihre Offenheit repräsentieren die ausländischen Studierenden für die Bewohner abgeschiedener ländlicher Regionen die „große weite Welt“; sie informieren über die Lebensbedingungen in ihren Herkunftsländern und wecken die Neugierde auf Neues. Durch die Anlage des Projekts als freiwilliges Angebot werden vermutlich vor allem solche jungen Leute angesprochen und in ihrer Haltung bestärkt, die bereits eine offene Grundhaltung gegenüber anderen Kulturen haben; in Hinblick auf Fremdenfeindlichkeit kommt dem Projekt damit in erster Linie präventive Bedeutung zu.

In inhaltlicher Hinsicht zeichnet sich das Projekt durch äußerst komplexe Ziele aus: Wissen über die Herkunftsländer soll vermittelt, Vorurteile und Stereotypen sollen abgebaut, persönliche Kontakte zwischen den örtlichen Jugendlichen und den ausländischen Studierenden sollen aufgebaut und die Integration vor Ort lebender Fremder soll gefördert werden. Einige Teams haben außerdem den Eindruck, sie sollten Fremdenfeindlichkeit bei Teilen der deutschen Bevölkerung entgegenwirken. Angesichts dieser Komplexität fühlen sich die studentischen Teams leicht überfordert und äußern zum Teil auch den Eindruck, „versagt“ zu haben. Es erscheint daher wichtig, diese weit gefassten Ziele für die Beteiligten auf konkretere und spürbar zu erreichende Ziele herunter zu brechen, nicht zuletzt, um ihnen bessere Möglichkeiten des Erlebens von Selbstwirksamkeit zu bieten. In diesem Zusammenhang wäre es auch hilfreich, die nicht immer eindeutigen Ansprüche des Projekts zu klären: Inwiefern reicht es aus, durch persönliche Begegnungen Öffnungsprozesse anzuregen oder wann und in welchem Ausmaß ist es notwendig, „klassische“ Bildungselemente (z. B. durch Diskussionen, Filme, Wissensvermittlung) einzubeziehen? Für die ausländischen Studierenden kumulieren diese Unklarheiten teilweise in der Form, dass sie sich fragen: „Was ist eigentlich unser Auftrag?“ Zur Klärung dieser und anderer Fragen sowie zur Bearbeitung schwieriger Erfahrungen wäre es möglicherweise hilfreich, die vorwiegend organisatorisch geprägten Projekttreffen (Begrüßungs-, Mittel- und Abschlusstreffen) stärker für die Auseinandersetzung mit inhaltlichen und konzeptionellen Fragen zu nutzen.

Nach unserem Eindruck verweisen die Schilderungen der Studierenden auf eine grundlegende Unklarheit des Projekts bezüglich des Verhältnisses zwischen informellem Lernen im Rahmen persönlicher Begegnungen und gemeinsamer Aktivitäten und formalen Elementen politischer Bildung. Letztere werden von Geldgebern eingefordert – bzw. negative Förderungsbescheide wurden damit begründet, das Projekt enthalte zuwenig Bildungselemente. Auf der anderen Seite formulieren die Studierenden aus ihrer Arbeit mit den Jugendlichen den Eindruck, dass solche Elemente von den Jugendlichen nicht angenom-

men würden, während gerade die informellen Begegnungen und Aktivitäten als wichtig und nachhaltig erlebt werden. In unseren Augen spricht dies dafür, die informellen Aspekte solcher Projekte als Bildungselemente ernst zu nehmen und nicht durch solche formalen Elemente ergänzen zu müssen, von denen die Beteiligten nicht überzeugt sind.

Grundsätzlicher Klärungsbedarf besteht aus unserer Sicht auch in Bezug auf die zweite Projekthälfte, in der auch Kontakte zu den westdeutschen Partnergemeinden aufgebaut und Beziehungen zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen gefördert werden sollen. Unter den gegebenen Bedingungen (intensivere Vorbereitung im Osten, Teams wohnen im Osten, teilweise größere räumliche Distanz zwischen Partnerorten) können im Westen weder gleichwertige Kontakte aufgebaut werden, noch erscheint es möglich, die Kontakte im Osten auf dem Niveau zu erhalten, das in den ersten beiden Wochen erreicht wurde. Tatsächlich berichten verschiedene der ausländischen Studierenden, weder das eine noch das andere erreicht zu haben. Die zweite Projektphase, in der die Beteiligten ohnehin beginnen, sich mit der Rückkehr zu beschäftigen, wird damit zusätzlich durch Misserfolgsereignisse belastet. Vor diesem Hintergrund erscheint es ratsam, hinsichtlich der Projektziele Prioritäten zu setzen: Ist es vordringlich, den Jugendlichen Kontakte zu Studierenden aus angelsächsischen Ländern zu bieten oder bedarf es vor allem des Kontaktaufbaus zwischen Jugendlichen aus west- und ostdeutschen Nachbargemeinden? Um diese Entscheidung qualifiziert treffen zu können, sollten sorgfältige Bestandsaufnahmen vorgenommen werden.

Teilweise entstand der Eindruck, dass die ausländischen Studierenden nicht alles verstanden haben bzw. sich nicht immer angemessen verständlich machen konnten. Dies betrifft einerseits die sprachliche Verständigung: Sowohl den Projekttreffen, bei denen Deutsch gesprochen wurde, als auch den Gesprächen der Jugendlichen in den Projektorten konnten nicht alle Studierenden in der gebotenen Weise folgen. Andererseits zeigen sich vereinzelt Anzeichen für kulturspezifische Kommunikationsstile: Einheimische Beteiligte hatten den Eindruck, die Amerikaner würden Kritik nicht offen formulieren und ihre Bedürfnisse nicht klar benennen. Diese Eindrücke unterstreichen die Notwendigkeit, in solchen Projekten mehr Offenheit für Verständigungsprobleme zu entwickeln und sich ggf. um angemessene „Übersetzungshilfen“ zu bemühen.

Der besondere Reiz des Projekts besteht u. E. in der Verbindung offener Angebote zur Freizeitgestaltung und gezielter Anreize zu Begegnungen mit jungen Menschen unterschiedlicher Herkunft. Da offene Angebote in unseren Augen oft zu wenig Anreize zum Interkulturellen Lernen bieten (vgl. Kapitel 4) – d. h. Jugendliche verbleiben dabei oft in ihren Cliques – und die Projekte, die Begegnungen stark strukturieren, oft nur unzureichende Bezüge zum Alltag der Jugendlichen aufweisen (vgl. Kapitel 3), erscheint uns diese Kombination grundsätzlich geeignet, um Schwachpunkte beider Angebotsformen auszugleichen. Um dieses Potenzial besser auszuschöpfen, bedürfte es jedoch einer intensiveren pädagogischen Begleitung. Diese Begleitung sollte behutsam aus dem Hintergrund agieren, in schwierigen und konflikthafter Situation allerdings versuchen, diese im Sinne Interkulturellen Lernens zu nutzen.

7.2 Bildungsarbeit im Rahmen interkultureller Begegnungen: Migrantinnen und Migranten unterrichten einheimische Jugendliche

Ansatz und Ziele

Das Projekt führt in der Großstadt lebende Migrantinnen und Migranten mit einheimischen Jugendliche aus ländlichen Regionen Ostdeutschlands zusammen. Organisiert werden die Lerneinheiten durch eine Projektgruppe, die Kontakte zu Schulen aufbaut, ehrenamtliche Mitwirkende mit Migrationshintergrund anwirbt und die Begegnungen zwischen Schulklassen und diesen Migrantinnen und Migranten koordiniert. Der Träger des Projekts ist ein auf Angebote in diesem Themenbereich spezialisierter Verein. Die finanzielle Förderung des Projektes ist jeweils auf ein bis zwei Jahre begrenzt und es wurde bisher durch verschiedene Modellprogramme und eine Stiftung finanziert.

Das Ziel des Projektes besteht vor allem darin, Schülerinnen und Schülern, die wenig Gelegenheit haben, Migranten persönlich kennen zu lernen, entsprechende Erfahrungen zu vermitteln. Auf diese Weise sollen sie dabei unterstützt werden, Vorurteile zu vermeiden oder zu korrigieren. Zielgruppe sind aber nicht nur die Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klassen, sondern auch die Migrantinnen und Migranten, die mit den Jugendlichen arbeiten: Im Rahmen ihrer Schulbesuche sollen sie ihre Befürchtungen relativieren und realisieren, dass sie es mit „ganz normalen“ Jugendlichen zu tun haben.

Um zu vermeiden, dass die Migranten auf ihre ethnisch-kulturelle Herkunft reduziert und exotisiert werden, kündigt das Projekt den Schulen an, dass sie durch Experten für ein bestimmtes Fachgebiet besucht werden und dass diese Experten dann mit den Jugendlichen arbeiten. Indem man keine „typischen Ausländer“ präsentieren will, die auf folkloristische Merkmale reduziert bleiben, sollen Begegnungen auf gleicher Augenhöhe ermöglicht werden. Auch durch die Auswahl der Materialien, mit denen das Projekt arbeitet, wird versucht, keine folkloristischen oder landeskundlichen Informationen zu vermitteln, sondern Hintergründe und Erfahrungen im Zusammenhang mit Migration in den Mittelpunkt zu stellen.

Durchführung

Die konkrete Form des Projekts wird im Verlauf unserer Begleitung nicht unerheblich verändert, was mit den Förderbedingungen und einer veränderten Schwerpunktsetzung zusammenhängt.

In der ersten Variante besteht das Programm aus zwei vom Projekt gestalteten Tagen⁹, zwischen denen die Schülerinnen und Schüler eigene Arbeiten durchführen. Zusammen mit den Projektverantwortlichen führt die an diesem Tag eingesetzte Migrantin bzw. der Migrant eine mehrstündige Lerneinheit mit den Schülerinnen und Schülern einer Klasse durch, wobei sie/er ein selbst gewähltes Thema im Rahmen eines Vortrags präsentiert,

⁹ Diese beiden Projekteinheiten, die inzwischen an zwei Tagen mit denselben Schulklassen durchgeführt werden, wurden in vorangegangenen Förderphasen entwickelt, damals allerdings nicht miteinander kombiniert.

über Hintergründe und Erfahrungen der Migration oder das Leben in Deutschland spricht und mit den Jugendlichen diskutiert. Zentraler Bezugspunkt dieser Begegnung stellt der Beruf, das Hobby oder bestimmte Kompetenzen des Referierenden dar. Angeregt durch diese Lerneinheit und durch die Begegnung mit der Migrantin bzw. dem Migranten, beschäftigt sich die Klasse in den auf den Besuch folgenden Wochen mit dem Themenfeld Migration/interethnisches Zusammenleben/Rassismus. In diesem Zusammenhang erarbeiten die Schülerinnen und Schüler kurze Referate, in denen sie auf der Grundlage einer Internetrecherche, einer kleinen Befragung oder anderer Materialien ein selbst gewähltes Thema darstellen. Der zweite vom Projekt gestaltete Tag wird ca. drei Wochen nach dem Schulbesuch durchgeführt: Schülerinnen, Schüler und Lehrende reisen in die Großstadt, besuchen die Referenten an ihrem Arbeitsplatz und präsentieren ihr bzw. ihm und den Projektverantwortlichen die erarbeiteten Referate. Anschließend wird in einem türkischen Restaurant gemeinsam Mittag gegessen und in Workshops besteht dann die Gelegenheit, spezielle Musik-, Tanz- oder Sportarten anderer Länder kennen zu lernen. Zum Abschluss des Tages in der Großstadt besuchen die Gäste ein Migrationsmuseum und eine Moschee, wohin sie von einer ortskundigen Führerin begleitet werden.

In einer späteren Förderphase wurde das Programm des ursprünglich ersten Tages erheblich ausgebaut und auf drei Tage ausgeweitet. Die Projektverantwortlichen arbeiten nun an drei Vormittagen jeweils mehrere Stunden mit den Schulklassen, wobei nur am zweiten dieser Vormittage eine Referentin bzw. ein Referent mit Migrationshintergrund eingeladen wird, um selbst mit den Jugendlichen zu arbeiten. Zwischen diesen Besuchen des Projekts in der Schulklasse erarbeiten die Jugendlichen nach wie vor selbständige Beiträge. Am vierten vom Projekt gestalteten Tag reist die Schulklasse zu einem Besuch in die Großstadt, der im Vergleich zur früheren Förderphase allerdings verkürzt wurde: Zu einer ersten Einheit treffen sie die Projektverantwortlichen in deren Büro und präsentieren ihre Referate. Nach einer ausgedehnten Mittagspause besuchen sie das Migrationsmuseum, wo sie sich jetzt länger aufhalten und auch stärker interaktive Elemente nutzen. Türkisches Mittagessen, Sport- bzw. Tanzworkshops und Besuch in der Moschee finden jetzt nicht mehr statt.

Schülerinnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer sollen sich auf die Zusammenarbeit mit dem Projekt vorbereiten. Die Lehrenden erhalten dazu ein kleines Handbuch, in dem Anregungen und Literaturtipps zum Themenbereich „Ausländer in Deutschland“ aufbereitet sind, sowie ein populär geschriebenes Fachbuch zum Themenbereich Migration. Die durch das Projekt angestrebte Vorbereitung besteht aus einer Mischung aus interkulturellen Sensibilisierungsübungen und der Vermittlung von Sachinformationen zu den genannten Themenbereichen. Als Abschluss der Projektarbeit sollen die beteiligten Schulklassen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in Form eines gemeinsam erarbeiteten Produkts darstellen – diese Produkte werden durch die Projektgruppe dokumentiert und veröffentlicht.

7.2.1 Die wissenschaftliche Begleitung

Im Frühjahr 2004 führten wir zunächst ein Interview, bei dem wir das Projektteam, Vertreter des Projektträgers und einen der an der Umsetzung beteiligten Kooperationspartner zum Ansatz, zu den Zielen und zu den bisherigen Erfahrungen befragten. Von Herbst 2004 bis Sommer 2005 begleiteten wir verschiedene Projekteinheiten und hatten auch darüber hinaus Gelegenheit, uns ein Bild der im Projektkontext angeregten Entwicklungen zu machen. Teilgenommen haben wir dabei an vier Lerneinheiten, in denen das Projektteam und die Referenten in Schulen mit Jugendlichen gearbeitet haben, an drei Gegenbesuchen von Schulklassen in der Großstadt und an zwei Arbeitseinheiten, in denen die Schülerinnen und Schüler sich selbständig mit dem Thema des Projekts beschäftigten bzw. die im Projekt gesammelten Erfahrungen auswerteten. Darüber hinaus konnten wir verschiedene Gruppeninterviews mit den Jugendlichen einer Klasse führen, die zuvor am Projekt teilgenommen hatten. Eine Mitarbeiterin des Projekts nahm an fast allen unseren Workshops teil, so dass wir durch die dort geführten Diskussionen zusätzliche Informationen erhielten. Im Herbst 2006 konnten wir schließlich mit dem Projektträger ein Auswertungsgespräch führen, bei dem wir abschließende Informationen zu dem inzwischen ausgelaufenen Projekt erhielten.

7.2.2 Aspekte Interkulturellen Lernens

Vorbereitung

Viel Wert wurde seitens der Projektleitung auf die Vorbereitung der Schulklassen gelegt. Während Schulleitung und Lehrende in vorangegangenen Projektphasen im Vorfeld der Arbeit mit den Schulklassen persönlich kontaktiert und informiert wurden, entfiel diese Kontaktaufnahme im Beobachtungszeitraum aufgrund mangelnder Ressourcen. Zur Vorbereitung erhielten die Schulen Arbeitshinweise und -materialien sowie Lektürehinweise, die zum Teil jedoch eher auf ein wissenschaftliches Publikum ausgerichtet sind und von Haupt- und Realschüler kaum angemessen rezipiert werden können.

In Hinblick auf die durch die Schulen zu leistende Vorbereitung wurden seitens des Projekts ambivalente Signale gesendet. Einerseits sollten sich die beteiligten Schulklassen durch empfohlene Materialien und Übungen auf den Themenbereich „Ausländer in Deutschland“ vorbereiten. Andererseits war das Projekt bemüht, Tendenzen der Kulturalisierung, d. h. der einseitigen Bezugnahme auf kulturelle und ethnische Merkmale, zu vermeiden. Um dies zu erreichen, wurden den Schulen im Vorfeld keine Informationen über die Referenten mit Migrationshintergrund gegeben, die mit den Jugendlichen arbeiten sollten. Es wurde lediglich darüber informiert, dass jemand mit einem interessanten Beruf oder mit speziellen Fähigkeiten die Klasse besuchen werde. Angesichts dieser fehlenden oder unklaren Vorinformationen zeigten sich Lehrende und Schulleitung in mehreren Fällen irritiert oder hilflos und hatten den Eindruck, ihre Schüler nur unzureichend vorbereiten zu können.

Lerneinheiten in der Schule

Auf den Besuch der Referentinnen und Referenten in den Schulklasse hat sich diese Informationspolitik unterschiedlich ausgewirkt: Zum Teil warteten die Jugendlichen gespannt auf den oder die große(n) Unbekannte(n), in anderen Fällen wirkten sie ablehnend und erläuterten dies u. a. damit, dass sie im Vorfeld nicht nach ihren Wünschen und Bedürfnissen gefragt worden waren.

Für die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und für ihre Bereitschaft, sich dem Thema der Lerneinheit zu öffnen, waren aber vor allem die Inputs der Referenten von Bedeutung. Dabei zeigte sich, dass die Jugendlichen in erster Linie dann erreicht werden konnten, wenn die Referenten Bezüge zu ihren persönlichen Erfahrungen und ihrer Lebensgeschichte zum Ansatzpunkt der Arbeit in der Klasse machten. Von Interesse waren dabei sowohl durch Migration gekennzeichnete Biografien als auch Berichte über Erfahrung der Ausgrenzung und Diskriminierung. Aber auch Berichte aus einem interessanten oder unkonventionellen Beruf stießen auf Interesse. Wenig inspirierend wirkten dagegen Vorträge zu historischen Vorkommnissen oder grundsätzliche Ausführungen zu politischen oder moralischen Aspekten von Migration. Belastend wirkte es sich ferner auf das Interesse der Jugendlichen aus, wenn einseitig verbal-diskursive Darstellungsformen ohne Visualisierung gewählt wurden oder wenn Inputs nicht in jeder Phase klar und verständlich präsentiert wurden. Auch wenn Elemente interkultureller Bildungs- oder Trainingsprogramme umgesetzt wurden, beteiligten sich die Jugendlichen teilweise nur ungern. Dies konnten wir sowohl beobachten, wenn die Herkunft von Objekten des alltäglichen Lebens erörtert werden sollte, als auch in den Fällen, in denen die Namen und Familiengeschichten der Jugendlichen auf Migrationsbezüge hinterfragt werden sollten. Interessierte Diskussionen kamen hingegen dann zustande, wenn abstrakte Kategorien mit konkreten Personen verbunden werden konnten.

Im Rahmen einer Lerneinheit sollen die Schülerinnen und Schüler Kriterien nennen, aufgrund derer jemand als „deutsch“ gilt. Genannt wird ein breites Spektrum an Kriterien: In Deutschland geboren sein, die deutsche Sprache sprechen, von deutschen Eltern abstammen, blondhaarig und blauäugig sein, Vertrautheit mit der deutschen Kultur, einen deutschen Namen tragen, in Deutschland wohnen, einen deutschen Pass besitzen, helle Hautfarbe haben. In einem zweiten Schritt werden diese Kriterien auf die Referentin, die Projektmitarbeiter und einzelne Jugendliche bezogen, was zu engagierten Diskussionen führt. Im Verlauf dieser Diskussionen werden Ausgrenzungen anhand der zuvor aufgestellten Kriterien durch die Jugendlichen zunehmend kritisch beurteilt und sie neigen dazu, alle konkreten Personen als „deutsch“ durchgehen zu lassen, obwohl kaum einer alle Kriterien erfüllt. In einem dritten Schritt wird seitens des Projekts dann noch kurz über die in unterschiedlichen Ländern geltenden Kriterien der Staatsangehörigkeit informiert, d. h. es kann

ein Bogen von der Auseinandersetzung mit konkreten Personen zur Vermittlung von Hintergrundwissen gespannt werden.

Im oben geschilderten Fall werden die Schülerinnen und Schüler nachdenklich und entwickeln Ansätze einer kritischen Beurteilung in der zuvor für selbstverständlich erachteten Definition. Entsprechende Erfolge zeigten sich nicht, wenn sich Referenten und Projektmitarbeiter an vorgefertigten Lerneinheiten orientierten, keine Bezüge zu den Wahrnehmungen der Jugendlichen entwickelten und sie deswegen auch nicht zur Beteiligung anregen konnten. Ähnliche Probleme zeigten sich dann, wenn Migration und interethnisches Zusammenleben lediglich aus dem großstädtischen Kontext der Referierenden thematisiert wurden und die ganz anders gelagerten, zum Teil überwiegend problematischen Erfahrungen der Jugendlichen nicht zum Ausdruck gebracht werden konnten bzw. als politisch nicht korrekt beurteilt wurden.

Besuch in der Großstadt

Der zweite vom Projekt gestaltete Tag, an dem die Schulklassen in die Großstadt fuhren, wurde mit einem Besuch am Arbeitsplatz des Referenten eingeleitet. Die Organisation dieses Programmpunktes wurde verschiedentlich von den Institutionen übernommen, bei denen die Referentinnen/Referenten beschäftigt waren. Dies hatte zwar zur Folge, dass den Jugendlichen eine Fülle von Informationen vermittelt wurde, die Begegnung mit dem Referenten/der Referentin sowie deren Lebens- und Arbeitssituation als Migrant in Deutschland traten demgegenüber jedoch zurück. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren bei diesem Programmpunkt auch ihre Referate, was zur Folge hatte, dass kaum Zeit war, diese Arbeiten zu diskutieren und zu vertiefen – auch dann nicht, wenn die Referate fragwürdige und oberflächliche Information zu den Themenbereichen Rechtsextremismus, Nationalsozialismus oder Migration enthielten.

Der weitere Verlauf dieses Besuchstages bot den Jugendlichen Gelegenheit, den multikulturellen Alltag der Großstadt zu erleben – durch Besuche von Restaurants und Läden, die von Migranten geführt werden und durch Spaziergänge durch Straßenzüge, in denen viele Migranten leben. Bei diesen Gelegenheiten konnten die Jugendlichen eine Reihe von Eindrücken sammeln, die für sie interessant, aber auch befremdlich waren – das ließ sich den am Rande geäußerten Bemerkungen der Jugendlichen entnehmen, in denen sie die für sie ungewohnte Präsenz von Migranten im Stadtbild thematisieren. Da sie relativ zügig durch die Stadt geleitet wurden und keine Zeit war, ihre Eindrücke zu thematisieren, können an dieser Stelle keine gesicherten Aussagen zu ihrem Erleben der multikulturellen Großstadt gemacht werden – auch in den Auswertungseinheiten, die später in den Schulklassen durchgeführt wurden, spielten diese Aspekte kaum eine Rolle. Es kann vermutet werden, dass die Nachhaltigkeit dieser Erfahrungen hätte gesteigert werden können, wenn die Jugendlichen Gelegenheit gehabt hätten, sich in der ungewohnten Umgebung selbständiger zu orientieren oder wenn ihre Eindrücke aufgegriffen und reflektiert worden wären.

Als eigenständige Programmpunkte fanden außerdem Workshops statt, bei denen die Jugendlichen exotische Musikinstrumente oder Tänze kennen lernen und ausprobieren konnten, sowie der Besuch im Migrationsmuseum. Die Workshops waren aufgrund der Kürze der Zeit weniger geeignet, Wissen oder Fertigkeiten der spezifischen, fremden Kulturtechniken zu vermitteln, aber sie waren wichtig, um den Jugendlichen an diesem anstrengenden Tag die Gelegenheit sinnlicher Wahrnehmung und Möglichkeiten der Bewegung zu bieten. Auch im Migrationsmuseum war es nach unserer Einschätzung nicht möglich, sich mit den Ausstellungen und ihren Exponaten inhaltlich auseinanderzusetzen. Allerdings ist es einer für das Museum arbeitenden Referentin gelungen, das Interesse der Jugendlichen durch persönliche Berichte zu wecken und auf diese Weise Informationen zur Praxis der Gastarbeiteranwerbung und zum Alltagsleben von Migranten in Deutschland zu vermitteln. Abgeschlossen wurde der Tag in der Großstadt durch den Besuch einer Moschee, der ebenfalls so gestaltet war, dass die Jugendlichen eine Vielzahl von Informationen aufnehmen konnten.

Beim Besuch einer Moschee besteht die Gelegenheit, Elemente der islamischen Glaubenspraxis zu erleben. Die Schüler, die vor dem Besuch der Moschee Unmut und Ressentiments äußern, werden durch eine kundige und auskunftsfreudige Führerin mit den Regeln und Besonderheiten des Gotteshauses vertraut gemacht. Auf Nachfragen erläutert sie z. B. geduldig, wie der Alltag gläubiger Muslime aussieht und wie in den ihr bekannten Familien mit unterschiedlichen Ausprägungen von Gläubigkeit umgegangen wird. Die Schülerinnen und Schüler sind bei dieser Gelegenheit – von wenigen Ausnahmen abgesehen – offen und interessiert, die meisten beteiligen sich an den Fragen, Diskussionen und Vergleichen mit christlichen Gewohnheiten.

7.2.3 Zusammenfassende Einschätzung

Durch die im Zeitraum der wissenschaftlichen Begleitung zu beobachtende Projektentwicklung gewannen Elemente klassischer Bildung zunehmend an Bedeutung. Die in der Schule vom Projekt durchgeführten Lerneinheiten wurden von einem auf drei Termine erweitert, wobei die Referentin oder der Referent mit Migrationshintergrund nur an einem dieser Termine anwesend war. Zwei dieser Termine wurden von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projekts gestaltet, wobei vor allem Bausteine interkultureller Trainingsprogramme und Übungen zum Einsatz kamen. Die persönliche Begegnung zwischen Jugendlichen und einem Migranten oder einer Migrantin, deren Aufgabe es war, Erfahrungen einzubringen und als „personales Angebot“ zu fungieren, trat dagegen zunehmend in den Hintergrund. Diese Verschiebung von Projektanteilen wurde bewusst vorgenommen, um die von den Projektverantwortlichen als unzureichend wahrgenommene Vorbereitung und Arbeitsintensität der Schulklassen zu verbessern. Auf der Grundlage von Gesprächen mit den Beteiligten und Beobachtungen lassen sich allerdings begründete Zweifel hinsichtlich des

Erreichens dieses Ziels formulieren. Die Bereitschaft der Jugendlichen, sich zu beteiligen, ihre Aufmerksamkeit und ihre Zufriedenheit nahmen im Vergleich zur früheren Projektphase erkennbar ab. Dies erscheint plausibel, wenn man sich vor Augen hält, dass sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrenden regelmäßig die Gelegenheiten zur persönlichen Kontaktaufnahme und die Berichte der Referierenden zu ihren persönlichen Erfahrungen als Highlights des Projekts bezeichnet wurden. Wir hatten daher den Eindruck, dass das Projekt durch diese Umgewichtung sich eines besonderen Potenzials beraubt hat: Anstatt die persönlichen Erfahrungen eines Gastreferenten und die Chancen unkonventioneller Lernorte zu nutzen, bemühte man sich um den Ausbau klassischer Bildungselemente – eine Aufgabe, die unter günstigeren Kooperationsbedingungen womöglich besser von der Schule hätte geleistet werden können.

Hinzu kommt, dass verschiedentlich der Eindruck entstand, dass die Situation der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Erfahrungen in der Projektarbeit kaum Berücksichtigung gefunden haben. Dies hängt sicherlich mit den eingeschränkten Möglichkeiten der Vorbereitungen der Lerneinheiten zusammen und hätte durch persönliche Vorbereitungstreffen, bei denen die Beteiligten sich über ihre Bedürfnisse, Möglichkeiten und Erwartungen wechselseitig informiert hätten, wahrscheinlich vermieden werden können. Aber auch im Rahmen der Lerneinheiten wurden nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft, die von den Jugendlichen geäußerten Positionen und die von ihnen berichteten Erfahrungen einzubeziehen und zum Ausgangspunkt der weiteren Arbeit zu machen. So fanden z. B. die Erfahrungen, die die Jugendlichen mit Migranten in ihrem Umfeld gemacht hatten, kaum Eingang in die Projektarbeit, während die Migrationsrealität in der fernen Großstadt ausgiebig behandelt wurde.

Zu einer geradezu paradoxen Ausgangssituation hat das Bemühen der Projektverantwortlichen geführt, Kulturalisierungen zu vermeiden. Obwohl allen Beteiligten klar war, dass es im Projekt um Migration, Migranten in Deutschland und um Fremdenfeindlichkeit geht, wurde im Rahmen der Ankündigungen und zum Teil auch der Programmplanung versucht, den Fokus auf den Beruf oder die Tätigkeit der Referenten zu verschieben. Dies hatte nicht nur zur Folge, dass Jugendliche sowie Lehrerinnen und Lehrer mitunter verwirrt oder verunsichert waren und sich schlecht informiert fühlten, sondern führte auch dazu, dass das ohnehin breite thematische Spektrum des Projekts zusätzlich ausgeweitet wurde. Dementsprechend vermissten viele der Beteiligten im Projekt einen roten Faden.

Angesichts all der Schwierigkeiten, die sich im Projektverlauf herauskristallisierten, darf jedoch nicht übersehen werden, dass hier wichtige Erfahrungen gemacht wurden, die für die Weiterentwicklung vergleichbarer Angebote von großer Bedeutung sind.

- Die Kombination schulischer und außerschulischer Bildungselemente bietet erhebliche Potenziale, allerdings sollte jeder Partner seine besonderen Stärken kennen und ausspielen – außerschulische Angebote bieten vor allem die Chance, erfahrungs- und biografieorientiert zu arbeiten und dabei auch ein breites Spektrum sinnlicher Wahrnehmungen sowie körperliche Expressivität zu berücksichtigen.

- Die Erfahrungen und Perspektiven aller Beteiligten bieten nicht nur wichtige Ansatzpunkte für die außerschulische Bildungsarbeit, sondern sie müssen auch berücksichtigt werden, um die Motivation der Beteiligten sicherzustellen und unangemessene Fokussierungen auf Irrelevantes zu vermeiden.
- Der bewusste und kritische Umgang mit kultureller Differenz und interethnischen Konflikten bietet erhebliche Lernchancen – wenn Differenzen und Konflikte negiert bzw. „entkulturalisiert“ werden, verliert man diese Möglichkeiten.

Dieses Projekt hat seminaristische Anteile und Begegnungselemente an der Schnittstelle zwischen Schule und außerschulischer Bildung umgesetzt. Dabei hat sich gezeigt, dass Begegnungen mit Migrantinnen und Migranten für einheimische Jugendliche grundsätzlich interessant sind und dass sie in diesem Rahmen bereit sind, sich für die Inhalte Interkulturellen Lernens zu öffnen. Dieser Ansatz erscheint es uns deswegen besonders geeignet, der fachlichen Weiterentwicklung der Projektarbeit zum Interkulturellen Lernen neue Impulse zu geben.

8 Qualitätsbedingungen Interkulturellen Lernens

In diesem Kapitel werden Rahmenbedingungen und solche Aspekte der Durchführung interkultureller Lernangebote thematisiert, die sich in unserer Untersuchung als relevant erwiesen haben. Diese Projekttypen übergreifende Zusammenstellung umfasst und bündelt Qualitätsbedingungen, die im Rahmen der vorangegangenen Kapitel teilweise bereits im Kontext einzelner Angebotsformen und Projekte erörtert wurden. Im ersten Teil konzentrieren wir uns auf die Aspekte, die sich nicht nur in Hinblick auf die Qualität der in dieser Untersuchung im Zentrum stehenden Angebote Interkulturellen Lernens als relevant erwiesen haben, sondern die darüber hinaus für die pädagogische Projektarbeit generell von Bedeutung sind. Im zweiten Teil geht es um die Bedingungen, die für den Bereich Interkulturellen Lernens von besonderem Interesse sind.

8.1 Allgemeine Bedingungen für die Qualität pädagogischer Angebote Interkulturellen Lernens

Die folgenden Absätze thematisieren solche Aspekte, die für die pädagogische Projektarbeit generell von Bedeutung sind.

Finanzierung

Für Projekte Interkulturellen Lernens stellt die Art und Weise der Finanzierung eine der zentralen Rahmenbedingungen dar. Produktive Entwicklungen stehen bei den begleiteten Projekten häufig in einem klaren Zusammenhang mit einer verlässlichen und längerfristig abgesicherten Finanzierung. Auch im Rahmen solcher Projekte, die kurzfristig aus Sondermitteln finanziert werden, kann gute und interessante Arbeit geleistet werden. Allerdings sind diese Finanzierungen in der Regel mit der Notwendigkeit verbunden, innovative Elemente zu erproben, was mit Kurzatmigkeit verbunden sein kann. Vor allem dann, wenn Projekte nur für ein Jahr oder noch kürzer finanziert werden, erscheint es kaum möglich, ein hinreichend qualifiziertes Angebot zu entwickeln und umzusetzen. Hinzu kommt, dass dann auch kaum Zeit zur Verfügung steht, um die Projekte auszuwerten, aus Fehlern zu lernen und notwendige Modifikationen vorzunehmen. Projekte mit prekärer und kurzfristiger Finanzierung haben in der Regel deswegen nur dann Chancen, wirkungsvolle Arbeit leisten zu können, wenn sie kontinuierlich arbeitende Einrichtungen im Hintergrund haben, die Wechselfälle der Projektfinanzierung auffangen können.

In einigen Fällen formulieren potenzielle Förderer Finanzierungsbedingungen, die aus Sicht der Projekte unproduktive Auswirkungen haben. So wird die Förderung zum Teil davon abhängig gemacht, dass die beantragten Maßnahmen Elemente formaler Bildung beinhalten, z.B. Vorträge oder Diskussionsveranstaltungen. Vor allem Projekte, die Freizeitangebote entwickeln und umsetzen, haben die Erfahrung gemacht, dass die Teilnahmebereitschaft und die Akzeptanz eines Angebots durch Jugendliche nicht in ausreichendem Maße gegeben sind, wenn solche Veranstaltungen im Vordergrund stehen. Gute Erfah-

rungen wurden dagegen von Projekten mit eher informellen Lernarrangements gemacht, d.h. dann, wenn Wissensvermittlung mit interessanten Aktivitäten oder Kontakten zu interessanten Personen verbunden ist. In den Fällen, in denen sich Förderinstanzen nicht von den Argumenten und Erfahrungen der Projekte beeindrucken lassen, bleibt diesen nur die Wahl, Angebote zu entwickeln, von deren Misserfolg sie überzeugt sind oder auf die Finanzbeihilfe zu verzichten.

Einbettung der Angebote und Kooperation

Erfolgreiche Projektverläufe und Fortschritte beim Interkulturellen Lernen werden immer wieder mit der Einbettung der Angebote und mit der Kooperation mit anderen zuständigen Akteuren in Zusammenhang gebracht. Als unverzichtbar gelten Einbettung und Kooperation deswegen, weil Projekte Interkulturellen Lernens vergleichsweise kurzfristig angelegt und als Ergänzung zu Regel- oder Pflichtangeboten konzipiert sind. Die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sind deswegen darauf angewiesen, über die beteiligten Jugendlichen, deren bisherige Erfahrungen und den Bedarf der Lerngruppe informiert zu werden. Auch die Jugendlichen müssen über das Projekt informiert und darauf eingestimmt werden. Wenn die im Projekt geleisteten Arbeiten eine gewisse Nachhaltigkeit entfalten sollen, ist es außerdem notwendig, dass die Pädagogen, die im Rahmen von Regelangeboten auch weiterhin mit den Jugendlichen arbeiten, über das Projekt und seinen Verlauf informiert werden. Gelingende Projektverläufe werden von den Beteiligten z.B. dann geschildert, wenn das Regelangebot eine Projekt-Nachbereitung leistet und wenn der Eindruck besteht, dass die im Projekt eingeleiteten Prozesse aufgefangen und weitergeführt werden.

In den Fällen, in denen sich keine Erfolge feststellen lassen, fehlt es in der Regel an entsprechenden Bezügen, d.h. es findet kein Austausch mit den Fachkräften statt, die ansonsten mit den Jugendlichen arbeiten. Weder erhalten die Projekte die notwendigen Hintergrundinformationen über die Lerngruppe oder einzelne Jugendliche, noch erfährt das Personal der Regelangebote etwas über den Projektverlauf bzw. über erfolgreiche oder missglückte Lernerfahrungen. Probleme für die Projektarbeit können auch daraus resultieren, dass ein Projekt vor Ort nicht oder nur von einem Teil der Zuständigen unterstützt wird bzw. dass das Personal einer Einrichtung sich in Hinblick auf die Unterstützung des Projekts nicht einig ist. Projektmitarbeiter, die über einen längeren Zeitraum regelmäßig mit einer Gruppe arbeiten sollen berichten ferner, dass ihre Lerneinheiten teilweise kurzfristig verschoben und verkürzt würden oder dass sie unzureichende Räumlichkeiten zugewiesen bekamen. Dies hatte zum Teil zur Folge, dass vorgesehene Seminarabläufe nicht realisiert werden konnten. Das Erreichen von Projektzielen kann auch durch mangelnde sozialräumliche Einbettung behindert werden:

Ein Projekt, das sich um die Integration junger Aussiedler bemüht, ist in einem kleinen Raum in einem sozio-kulturellen Zentrum untergebracht, in dem eine ganze Reihe von Projekten und Angeboten für Kinder und Jugendliche beheimatet sind. Auch nachdem das Projekt ca. zwei Jahre in dem Zentrum ansässig

ist, haben sich nach Angaben der Leiterin innerhalb des Hauses keine nennenswerten Kooperationsbeziehungen herausgebildet. Das nach eigenem Bekunden an Zusammenarbeit mit anderen Gruppen stark interessierte Aussiedler-Integrationsprojekt wird nach wie vor fast ausschließlich von jungen Aussiedlern besucht – zu besonderen Veranstaltungen kommen auch einzelne Einheimische, aber nicht solche aus dem sozio-kulturellen Zentrum.

Die in diesem Fall fehlenden Kooperationsbezüge können zum Teil mit unterschiedlichen Interessen und Altersstrukturen der jugendlichen Nutzer in Zusammenhang gebracht werden. Darüber hinaus werden seitens des Projekts jedoch erhebliche Bemühungen beschrieben, Kontakte und Kooperationen aufzubauen. Allerdings erbrachten weder Einladungen an Fachkräfte anderer Einrichtungen noch Vorschläge für gemeinsame Vorhaben bisher die erwünschten Erfolge.

Besondere Brisanz hat für die begleiteten Projekte die Zusammenarbeit mit der Schule. In einigen Fällen entstand der Eindruck, die Schule habe ein Problem oder die Bearbeitung eines Themas an ein Projekt delegiert und dieses damit allein gelassen. Das äußerte sich z. B. darin, dass Lehrerinnen und Lehrer gar nicht am Projekt beteiligt und auch nicht anwesend waren. In diesen Fällen wird fehlendes Interesse an der Projektarbeit und mangelnde Unterstützung durch Schulleitung und/oder Lehrerinnen und Lehrer moniert. Aus Sicht der Projekte kann dies nicht nur mit Problemen bei der Durchführung verbunden sein, sondern trägt auch zur Isolation des Projekts bei: Weder sind die Schülerinnen und Schüler auf das Projekt vorbereitet, noch kann ein Transfer der Projektarbeit in das Regelangebot der Schule auf diese Weise gefördert werden. Hinzu kommt, dass die Jugendlichen bei einem unvermittelten Wegfall des schulischen Drucks oft kaum zu einer motivierten Mitarbeit im Rahmen eines auf freiwilliges Engagement angewiesenen außerschulischen Angebots zu bewegen sind.

Wenn Lehrende am Projekt beteiligt sind, kann dies mit anderen Schwierigkeiten verbunden sein. Wie Berichte durch Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie unsere Beobachtungen zeigen, gelingt es anwesenden Lehrpersonen nicht immer, sich belehrender und bewertender Äußerungen zu enthalten. Mitunter vergeben sie für die Projektarbeiten sogar Zensuren, was sich kontraproduktiv auf Interesse und Beteiligung der Jugendlichen auswirken kann. Ungünstige Auswirkungen auf die Projektarbeit sind auch dann zu befürchten, wenn Lehrende negative Einschätzungen ihrer Schüler ins Projekt einbringen.

Zu Beginn eines Projekttages weist eine Lehrerin die Teamer darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler nur ganz geringe Vorkenntnisse haben – in diesem Kontext habe die Lehrerin, so berichten die Teamer, die Jugendlichen auch als „Hohlköpfe“ bezeichnet. Als die Jugendlichen später im Rahmen eines Tanzworkshops schwierige Bewegungsabläufe lernen sollen, ruft die anwesende Lehrerin den Teamern durch den Raum laut zu: „Das können fast alle nicht“.

Beispiele wie das oben geschilderte verdeutlichen, wie Lehrende Bewertungen von Schülerinnen und Schülern ins Projekt einbringen und dadurch einer offenen Grundhaltung, die Lernerfolge überhaupt erst möglich macht, im Wege stehen können. Im Rahmen eines Interviews äußert eine Projektmitarbeiterin die Vermutung, Lehrerinnen und Lehrer würden sich deswegen einmischen, weil sie sich mit ihren Schülern identifizieren: „Mangelnde“ Leistungen seien ihnen deswegen peinlich und wenn im Projekt etwas funktioniere, was in der Schule nicht gelingt, hätten sie das Gefühl, versagt zu haben.

Schwierigkeiten bei der Kooperation zwischen außerschulischen Projekten und Schulen können aber auch durch Versäumnisse der Projekte begünstigt werden. So zeigte sich, dass Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sich nicht immer über den Bedarf, das Vorwissen und die Methodenkenntnisse der besuchten Schulklassen informiert hatten. Auch die häufig mit Zwängen und Beschränkungen verbundenen Voraussetzungen, unter denen in Schule und Ausbildung gearbeitet wird, berücksichtigt man auf Seiten der Projekte in der Regel zu wenig.

Indizien für eine gelingende Kooperation mit der Schule zeigten sich am ehesten dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer regelmäßig über die Projektarbeit informiert wurden, am Projekt zumindest in Teilbereichen beteiligt waren und wenn klare Absprachen zu den Zuständigkeiten getroffen worden waren.

Im Vorfeld eines mehrtägigen Seminars in einer Bildungsstätte haben die Projektverantwortlichen sowohl mit den Lehrern als auch mit den Schülern je eine Vorbereitungssitzung durchgeführt, bei der sie die Erwartungen der Beteiligten klärten und über den geplanten Verlauf des Seminars informierten. Während des Seminars sind zwei Lehrerinnen in der Bildungsstätte präsent und für die Betreuung der Jugendlichen außerhalb der Seminareinheiten zuständig. An diesen Einheiten nehmen sie selbst nicht teil, werden von den Teamern jedoch zweimal täglich über den Verlauf des Seminars und Entwicklungen bei einzelnen Jugendlichen informiert – dabei haben auch die Teamer Gelegenheit, sich über die Jugendlichen und ihre Hintergründe zu informieren. Gegen Ende der Veranstaltung erörtern Lehrerinnen und Teamer Möglichkeiten, die im Seminar geleistete Arbeit in der Schule fortzusetzen sowie kontinuierliche Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Bildungsstätte zu etablieren.

Die wechselseitige Information zwischen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern und ihren Kooperationspartnern sowie Absprachen für ein koordiniertes Vorgehen sind wichtig, sie gewährleisten aber noch nicht, dass die Kooperation auch gelingt. Dafür bedarf es außerdem zusätzlicher Zeit- und Personalressourcen, die bereits bei der Projektplanung berücksichtigt werden müssen. Hinzu kommt, dass die Kooperation ungeachtet ernsthafter Bemühungen der Beteiligten an den unterschiedlichen organisatorischen Voraussetzungen der Partner scheitern kann: Schulen brauchen häufig längere Vorlaufzeiten, orientieren sich in ihren Planungen aber am Schuljahr, während Projekte aufgrund verspäteter Zuwen-

dungsbescheide Angebote oft erst kurzfristig unterbreiten können und diese nur innerhalb des jeweiligen Haushaltsjahres realisieren können.

Ziele

Im Rahmen der Projektbegleitung stellte sich heraus, dass die Chancen erfolgreicher Arbeit ganz wesentlich davon abhängig sind, inwieweit es gelingt, angemessene Ziele zu formulieren und sich in der Umsetzung daran zu orientieren. Die untersuchten Projekte neigten dazu, sich ein ganzes Bündel abstrakter Ziele zu stecken, z.B.: Stärkung interkultureller Kompetenz, Verbesserung des Zusammenlebens im Gemeinwesen, Aufklärung über Hintergründe von Migration, Abbau von Vorurteilen. Häufig kommt es dabei zu einer völlig unrealistischen Häufung von Zielen, die in der vorgegebenen Zeit mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht zu erreichen sind. Diese abstrakten Ziele, die im Rahmen von Förderprogrammen häufig als Leitziele vorgegeben sind, werden im Rahmen der Projektarbeit in der Regel nicht konkretisiert, d.h. es werden daraus keine Mittlerziele und erst recht keine Praxisziele abgeleitet. Solche Praxisziele könnten darin bestehen, dass in einem bestimmten Zeitraum (z.B. „innerhalb eines Jahres“) bestimmte Veranstaltungen (z.B. „Wochenendseminare“) mit bestimmten Zielgruppen (z.B. „einheimische Jugendliche und mindestens zehn Jugendliche mit Migrationshintergrund“) durchgeführt werden sollen. Konkretisierungen sind wichtig, damit ein Projekt Maßnahmen entwickeln kann, die zur Erreichung dieser Ziele geeignet erscheinen.

Ohne die Formulierung konkreter Praxisziele können Maßnahmen nicht angemessen auf Ziele bezogen werden und es ist auch nicht möglich, das Erreichen der Ziele zu überprüfen. Aus verschiedenen Projekten, die keine Zielkonkretisierung vorgenommen hatten, wurde daher berichtet, man sei nicht sicher, ob man überhaupt etwas erreicht habe. Mitunter besteht dann auch der Eindruck, man habe kaum eines der Projektziele erreicht.

Gegen Ende eines halbjährigen Projekts, in dessen Rahmen zwei Fachkräfte mit sechs bzw. vier Stunden je Woche finanziert wurden, zieht der Projektleiter im Interview Bilanz. Sinngemäß führt er aus: „In der Kommune einen Diskussionsprozess zur EU-Erweiterung zu moderieren und zwischen gegensätzlichen Positionen zu vermitteln, die teilnehmenden Jugendlichen beim Erwerb interkultureller Kompetenzen zu fördern, das interkulturelle Zusammenleben im Stadtteil zu aktivieren – keines dieser Ziele haben wir auch nur im Ansatz erreicht. Am ehesten ist es uns noch gelungen, den Jugendlichen einige Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien zu vermitteln“.

Die Formulierung konkreter und angemessener Ziele ist zunächst wichtig, damit die Pädagoginnen und Pädagogen sich bei ihrer Arbeit orientieren können und auch die Chance haben, ihre Leistungen anschließend realistisch einzuschätzen. Sie stelle außerdem eine unverzichtbare Voraussetzung dar, um die Projektarbeit evaluieren zu können, ganz gleich, ob es sich dabei um Selbst- oder Fremdevaluationen handelt.

Ressourcen: Räume und Exkursionen

Verschiedentlich hat sich gezeigt, dass die Räumlichkeiten, über die ein Projekt verfügt, die inhaltliche Arbeit entscheidend prägen. Attraktive Räumlichkeiten, die verschiedene Möglichkeiten der Betätigung bieten, stellen eine gute Ausgangsbedingung dar, wenn man verschiedene Nutzergruppen ansprechen möchte. Jugendzentren und -clubs, die über Computer mit Internetanschluss, Billard, Tischfußball, gemütliche Sitzecken und einen Getränkeausschank verfügen, stellen für Jugendliche unterschiedlicher Herkunft reizvolle Orte dar. Wichtig kann es auch sein, dass Räume zum Tanzen zur Verfügung stehen, die über eine ausreichende Musikanlage verfügen. Auch wenn die Nutzung dieser Räume und Ressourcen durch verschiedene Nutzergruppen zum Teil eher nebeneinander als miteinander erfolgt, hat sich gezeigt, dass attraktive Räumlichkeiten zwischenzeitlich immer wieder Gelegenheiten zur gemeinsamen Nutzung bieten (vgl. Kapitel 4).

Im Gegenzug wirkt es sich für den Projektverlauf belastend und behindernd aus, wenn die zur Verfügung stehenden Räume unzureichend ausgestattet, zu klein oder nicht exklusiv nutzbar sind. So bringt z.B. ein Teamer den in seinen Augen missglückten Verlauf einer Seminarveranstaltung mit dem zu kleinen Raum und dessen fehlender Ausstattung in Zusammenhang. Ein Projekt, in dem über fehlende Kooperationsbereitschaft potenzieller Partner und anderer Jugendlicher geklagt wird, verfügt lediglich über einen spärlich eingerichteten Raum mit abgenutzten Möbeln, was im Vergleich zu anderen Projekten wenig anziehend wirkt – ein Umstand, der u. E. für das fehlende Interesse anderer Nutzer mitverantwortlich ist. In anderen Fällen wird berichtet, dass Projekte sich Räume mit anderen Nutzergruppen teilen mussten, was die Arbeit erheblich beeinträchtigen kann.

Als wichtige Ressource erwiesen sich außerdem Exkursionen, die den Beteiligten die notwendige Distanzierung vom Alltag und Erfahrungen von Fremdheit ermöglichen. Ausflüge und Aufenthalte an ungewohnten Orten sind daher nicht nur als werbewirksame Reiseziele von Bedeutung, mit denen Jugendliche als Teilnehmer gewonnen werden sollen. Von entscheidender Bedeutung sind Ortsveränderungen vor allem dann, wenn bisherige Gewohnheiten und Vorbehalte reflektiert, überprüft und modifiziert werden sollen. Insofern wurde aus verschiedenen Projekten – auch von solchen, die überwiegend vor Ort in Jugendeinrichtungen tätig sind – berichtet, dass entscheidende Schritte der Öffnung, des wechselseitigen Bezugs aufeinander oder Prozesse des Umdenkens am besten fern der alltäglichen Gewohnheiten und Zwänge gelungen sind. Wenn Exkursionen vor dem Hintergrund knapper Kassen nicht mehr durchgeführt werden können, fehlen Projekten Interkulturellen Lernens damit u. U. grundlegende Ressourcen.

Vorbereitung/Nachbereitung

Bekanntermaßen gehören Vor- und Nachbereitung zu den zentralen Erfolgsbedingungen pädagogischer Angebote. Dementsprechend wird ihnen in den Konzepten für Präventions- und Interventionsmaßnahmen großer Stellenwert eingeräumt. In der Praxis finden Vor- und Nachbereitung dagegen häufig nicht statt bzw. ihnen wird nur geringe Aufmerksamkeit gewidmet. Dies kann mit den begrenzten Ressourcen der Projekte zusammenhängen oder

damit, dass Projekte oder ihre Klienten diese „Zusatzaufgaben“ für entbehrlich halten. Es hat sich gezeigt, dass die Vorbereitung für die Projekte wichtig ist, um ihnen einen angemessenen Eindruck der Situation vor Ort, der aktuellen Probleme und Konflikte sowie der verfügbaren Potenziale zu vermitteln. Diese Informationen brauchen sie, um sich bei der Planung von Inhalten und Abläufen darauf einstellen zu können. Die Klienten brauchen die Vorbereitung, um sich über ihren Bedarf zu verständigen und diesen den Projekten zu vermitteln. Außerdem ist es wichtig, die Jugendlichen auf das Projekt einzustimmen und mögliche Vorbehalte, Vorurteile und Befürchtungen zu berücksichtigen. Auf diese Weise können kontraproduktive Störungen des Projektverlaufs vermieden werden. Auch die Rahmenbedingungen und nötige Vorarbeiten können bei der Vorbereitung geklärt werden. Es kann auch sinnvoll sein, die Erwartungen und Absprachen schriftlich festzuhalten, um die Chancen ihrer Umsetzung zu verbessern. Eine gründliche Vorbereitung erscheint vor allem dann unverzichtbar, wenn ein Projekt ein sehr ambitioniertes Vorhaben verfolgt.

Im Vorfeld eines internationalen Austauschs, an dem benachteiligte Jugendliche teilnehmen, absolvieren die beteiligten Gruppen in ihren jeweiligen Heimatländern getrennt voneinander mehrtägige Vorbereitungsworkshops. Da die beteiligten Jugendlichen Defizite im sozialen Miteinander aufweisen, konzentriert sich die Vorbereitung auf den Bereich des sozialen Lernens. Gruppen- und Diskussionsverhalten werden eingeübt und man verständigt sich auf soziale Spielregeln, die auch schon mal erprobt werden. Mit Videobotschaften und per Internet kommunizieren die beteiligten Gruppen miteinander und übermitteln sich gegenseitig die von ihnen erarbeiteten Regeln. Bereits im Vorfeld beginnt damit also der interkulturelle Austausch. Im Rahmen der Vorbereitung erstellen die beteiligten Jugendlichen zudem Gruppenselbstportraits, die den Partnergruppen dann als Gastgeschenk übermittelt werden. Diese Selbstportraits helfen zu Beginn des Austauschs nicht nur miteinander in Kontakt zu kommen, sondern sie helfen den sich vorbereitenden Jugendlichen auch zu lernen, miteinander zu arbeiten.

In solchen Fällen, in denen keine Vorbereitungsmaßnahmen realisiert werden konnten, erlebten die Beteiligten mitunter böse Überraschungen. Teilweise konnten wir beobachten, dass die Projekte zu Beginn der Arbeit mit Jugendlichen nicht wussten, ob die Jugendlichen freiwillig an einem Angebot teilnahmen oder ob sie dazu verpflichtet waren. Es kam auch vor, dass Jugendliche nicht auf das Projekt eingestellt waren, dass Jugendgruppen überhaupt nichts miteinander anfangen konnten, dass sich heftige Konflikte entwickelten, durch die sich Vorurteile verstärkten oder dass die Klienten sich in ihren Erwartungen getäuscht sahen. Mitunter waren für eine Projekteinheit auch Medienvertreter oder andere Interessierte als Zuschauer eingeladen worden, ohne dies mit dem Projekt zu klären: Entweder mussten diese Zuschauer dann wieder ausgeladen werden oder das Projekt musste unter Bedingungen durchgeführt werden, die die pädagogische Arbeit erheblich beeinträchtigten.

Prekär sieht es auch mit der Nachbereitung aus. In vielen Fällen fehlt es im Rahmen der Projektarbeit an Zeit und Gelegenheiten für eine solide Nachbereitung. Vor allem dann, wenn es im Projektverlauf zu Schwierigkeiten und Konflikten gekommen ist, wäre es wichtig, unangenehme Erfahrungen nachzubearbeiten. Aber auch bei unproblematischen Projektverläufen ist es notwendig, Unklarheiten zu klären, Anknüpfungspunkte zum eigenen Alltag zu finden und nach Möglichkeiten zu suchen, die im Projekt in der Regel nur kurz angerissenen Themen vertiefend zu bearbeiten. Fehlt es an einer Nachbearbeitung, ist den Lernprozessen und -inhalten eines Projekts nur kurze Aufmerksamkeit beschert und sie können kaum Nachhaltigkeit entfalten. Bei solchen Projekten, deren Erfolge mit einer gewissen Distanz zum Alltag in Zusammenhang stehen, z. B. internationale Austauschfahrten, hat die Nachbereitung auch dazu beizutragen, Lernfortschritte und Sensibilisierungen in den Alltag hinüber zu retten.

8.2 Spezifische Bedingungen für die Qualität pädagogischer Angebote im Bereich Interkulturellen Lernens

In den folgenden Abschnitten werden solche Aspekte erläutert, die speziell in Hinblick auf das Arbeitsfeld Interkulturelles Lernen als wichtige Bedingungen der untersuchten Angebote identifiziert werden konnten.

Fragen der Organisation

Im Rahmen der untersuchten Angebote Interkulturellen Lernens erwiesen sich verschiedene Aspekte der Organisation als wichtige Bedingungen für das Erreichen der anvisierten Zielgruppen und die Gestaltung der Projektarbeit. Grundsätzlich sind diese Bedingungen für pädagogische Angebote generell relevant, wegen der besonders sensiblen Zielgruppen und Themen einiger Projekte Interkulturellen Lernens bedürfen sie in diesem Bereich jedoch der besonderen Aufmerksamkeit.

Projekte, die mit schwer erreichbaren Zielgruppen arbeiten wollen – z. B. mit jungen Flüchtlingen, die erst kurze Zeit in Deutschland leben und in Heimen untergebracht sind – können dies oft nur durch besondere Maßnahmen realisieren. Es hat sich dabei als sinnvoll erwiesen, die Kontakte zu solchen Kindern und Jugendlichen über Mittlerpersonen aufzubauen, die ihr Vertrauen genießen. Notwendig ist dabei unter Umständen auch die vorherige Kontaktaufnahme zu den Familien der jungen Menschen, die dabei nicht nur die Projektverantwortlichen kennen lernen, sondern auch über die am Projekt Beteiligten, die geplanten Aktivitäten und die Ziele eines Projekts informiert werden können. Die Etablierung solcher Kontakte kann für den Abbau von Ängsten und Vorbehalten sowie für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit von großer Bedeutung sein. Um diesen Kindern und Jugendlichen die Beteiligung an einem Angebot zu ermöglichen kann es – vor allem in ländlichen Regionen – außerdem erforderlich sein, ihnen die An- und Abreise zu Lerneinheiten und Veranstaltungen zu erleichtern, z. B. durch die Organisation eines Bus-Transfers. Vor allem in Projekten mit dünner Personaldecke lässt sich beobachten, dass es den

Betreuerinnen und Betreuer zwar gelingt, wichtige Rahmenbedingungen zu gewährleisten und organisatorische Fragen zu klären, aber dass zu wenig personelle Ressourcen für die Klärung inhaltlicher Fragen zur Verfügung stehen. Dies betrifft vor allem Begegnungs- und Freizeitangebote, die in erster Linie auf informelles Lernen abzielen. Im Verlauf dieser Projekte zeigt sich jedoch regelmäßig, wie wichtig es ist, grundlegende Informationen zu vermitteln, inhaltliche Anreize zu geben und Missverständnisse zu klären. Als wesentlicher Teil gelingender Projektarbeit erwiesen sich deshalb die inhaltliche Begleitung interkultureller Lernprozesse und deren Reflexion zusammen mit den Beteiligten. Dafür müssen z. B. Irritationen und Konflikte zeitnah erkannt und aufgearbeitet werden. Diese Arbeit darf gegenüber organisatorischen Aspekten nicht in den Hintergrund treten.

Belastungen lassen sich auch dann erkennen, wenn der eigentliche Lernprozess in Konflikt mit zusätzlichen Zielen eines Projekts gerät – wenn z. B. zur Förderung der Öffentlichkeitswirksamkeit umfangreiche Dokumentationsaktivitäten (Audio-, Foto- und Videoaufnahmen) stattfinden und das Geschehen zeitweise dominieren. Solche Begleitaktivitäten können sich im Bereich Interkulturellen Lernens besonders störend auswirken, da wir es hier mit einem sensiblen Themenfeld zu tun haben, in dem auch problematische Positionen formulierbar sein sollen, was eines geschützten Raumes bedarf. Hinzu kommt, dass auf Differenzierung zielende Lern- und Verständigungsprozesse in diesem Bereich durch medial verkürzte Präsentation „typischer“ Migrantinnen und Migranten konterkariert werden können und sich für die Beteiligten auch der Eindruck eines Vorführeffekts ergeben kann.

Sozialräumliches Umfeld – Ost/West

Eine wichtige Rahmenbedingung der Projekte ist ihr sozialräumliches Umfeld, wobei im Zusammenhang Interkulturellen Lernens vor allem die Zusammensetzung der Bevölkerung hinsichtlich ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft von Bedeutung ist. Projekte und Einrichtungen, die in westdeutschen Ballungsräumen angesiedelt sind, haben es mit jugendlichen Nutzern zu tun, die Kontakte zu Menschen verschiedener ethnischer oder kultureller Herkunft alltäglich erleben. Sie konnten daher sowohl Erfahrungen mit interethnischen Freundschaften als auch mit Konflikten machen, bei denen ethnische und kulturelle Differenzen bedeutsam werden. Häufig haben sich dabei auch Formen der wechselseitigen Akzeptanz bzw. des tolerierenden Nebeneinanders entwickelt, die Grundlage einer friedlichen Koexistenz sein können. Angebote, die sich um die Förderung Interkulturellen Lernens bemühen, können unter diesen Bedingungen an einer Vielzahl von Erfahrungen, Wissensbeständen und Alltagspraktiken in Hinblick auf interethnisches Zusammenleben und seine Konflikte anknüpfen.

In Ostdeutschland, vor allem jenseits der großen Städte, sind Projekte Interkulturellen Lernens mit ganz anderen Ausgangsbedingungen konfrontiert. Interethnische und interkulturelle Kontakte sind für die einheimische Bevölkerung dort nicht Teil des Alltagslebens, sondern etwas besonderes – sei es, weil sie selten sind, weil sie neu und noch ungewohnt sind oder weil nur Erfahrungen mit solchen Migrantengruppen gemacht werden können,

die unter spezifischen Bedingungen leben, z. B. in Heimen für Flüchtlinge. Beispiele gelingender Integration fehlen häufig in diesen Kontexten. Unter diesen Bedingungen können in der Regel weder soziale Beziehungen aufgebaut werden, noch ist es möglich, Kenntnisse über die Lebensbedingungen oder über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erwerben. Stattdessen sind Migrantinnen und Migranten dann eher Objekt von Ängsten und Vorbehalten. Die Zugewanderten selbst sind häufig nicht freiwillig, sondern aufgrund von Zuweisungen nach Ostdeutschland gekommen. Sie haben von Vorbehalten und Feindseligkeiten gegenüber Fremden gehört, was sie in hohem Maße verunsichert. Ansätze Interkulturellen Lernens müssen unter diesen Umständen zunächst mit den wechselseitigen Vorbehalten der Beteiligten – aber auch mit reizvollen und exotischen Bildern von den „Fremden“ – umgehen und können nicht an vergleichsweise normalen Alltagserfahrungen anknüpfen wie z. B. in den westdeutschen Großstädten.

Seitens der Projekte ist die notwendige Sensibilität für die spezifischen Lebensbedingungen der jeweiligen Zielgruppen nicht immer gegeben. So zeigte sich, dass Jugendliche in strukturschwachen Regionen (z. B. in ländlichen Gebieten Ostdeutschlands), die durch hohe Arbeitslosigkeit und fehlende Zukunftsperspektiven für Jugendliche gekennzeichnet sind, mit solchen Ansätzen, die einseitig auf Verdeutlichung der Dominanz und Privilegiertheit von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft gerichtet sind, nicht erreicht werden können. Auf entsprechende Informationen reagierten Jugendliche dann nicht selten mit Unverständnis und sie zeigten Abwehrreaktionen bis hin zur Sabotage des Projekts.

Dauer und Kontinuität

Hinsichtlich Dauer und Kontinuität weisen die untersuchten Angebote erhebliche Differenzen auf. Einige Projekte realisieren einmalige Einheiten, die nur wenige Stunden dauern, andere sind auf mehrere Tage oder Wochen angelegt und es gibt auch Projekte, in denen z. B. Begegnungen in bestimmten Abständen wiederholt werden. Schließlich gibt es auch Angebote, in denen kontinuierliche Lernmöglichkeiten angestrebt werden. Im Rahmen fachlicher Debatten werden die Erfolgsaussichten dieser Angebote häufig sehr einseitig mit ihrer zeitlichen Dauer in Zusammenhang gebracht: Kurzzeit-Angebote gelten als wenig aussichtsreich während dauerhafte und kontinuierliche Angebote gefordert werden. Unsere Auswertungen zeigen diesbezüglich ein differenzierteres Bild.

Als wenig sinnvoll sind Angebote anzusehen, die kurzfristig als „Feuerwehreinsätze“ konzipiert sind, d. h. die häufig überstürzt und ohne vorherige Analyse der Lerngruppe und ihrer Voraussetzungen dann stattfinden, wenn Jugendliche auffällig geworden sind oder wenn unerwartet Finanzmittel zur Verfügung stehen. Die untersuchten Projekte stehen entsprechenden Anfragen zwiespältig gegenüber: Einerseits wissen sie, dass entsprechende Angebote in der Regel keine Chancen auf Erfolg haben, andererseits hoffen sie, über den begrenzten Einsatz hinaus die Möglichkeit für eine längerfristige Zusammenarbeit zu erhalten oder in der Kürze der Zeit zumindest einen kleinen Erfolg zu erzielen. Beobachtungen und Berichte der Beteiligten zeigen in der Tat, dass kurzzeitige Angebote unter bestimmten Bedingungen zu eindrucksvollen Erfahrungen beitragen können und

möglicherweise auch dauerhafte Entwicklungen stimulieren können. Die Ausschöpfung solcher Potenziale ist allerdings an eine weiterführende Beschäftigung mit den durch ein Begegnungsprojekt angesprochenen Themen gebunden. Neben der Nachbereitung eines Projekts erfordert dies auch verlässliche Kooperationsbeziehungen zwischen Projektverantwortlichen und denjenigen, die dauerhaft mit den Jugendlichen arbeiten (z. B. Schulen, Einrichtungen der beruflichen Bildung).

Kontinuierliche Angebote bieten die Möglichkeit, dauerhafte Prozesse der Öffnung oder Umorientierung zu unterstützen. Allerdings entsteht im Zusammenhang entsprechender Projekte verschiedentlich der Eindruck, dass sie wechselseitige Abgrenzungsbestrebungen hervorrufen. Für die betreffenden Jugendlichen bedarf es unter diesen Bedingungen spezieller Anreize, um sich auf Begegnungen einzulassen. Ein wirkungsvoller Anreiz kann darin bestehen, mit Jugendlichen in Kontakt zu kommen, die dieselben Interessen haben. In einem der untersuchten Projekte ist es auf dieser Grundlage gelungen, über mehrere Jahre hinweg einen internationalen Austausch mit regelmäßigen Treffen aufrechtzuerhalten.

Im Rahmen eines deutsch-polnischen Theaterprojekts treffen sich seit fast zehn Jahren deutsche und polnische Jugendliche, um gemeinsam Stücke zu entwickeln, einzustudieren und vorzuführen. Jedes Jahr im Herbst reist die polnische Gruppe für acht bis zehn Tage nach Deutschland, während die Deutschen im Frühjahr nach Polen reisen. Die Austauschgruppen, die auch im Heimatland im Rahmen theaterpädagogischer Projekte zusammenarbeiten, bestehen jeweils zum Teil aus Austausch erfahrenen Jugendlichen sowie aus Neulingen. Obwohl es im Verlauf dieser Jahre zu personellen Veränderungen kam, konnte auf diese Weise ein Prozess gestaltet werden, bei dem die beteiligten Jugendgruppen nicht nur kontinuierlich miteinander arbeiteten, sondern in dessen Verlauf sich Freundschaften sowie vertrauensvolle Arbeits- und Liebesbeziehungen entwickelt haben.

Die für ein Projekt notwendige Kontinuität hängt ganz wesentlich von der Beteiligung der Jugendlichen ab. Im Rahmen internationaler Austausche zeigten sich diesbezüglich verschiedentlich prekäre Entwicklungen: In Phasen, in denen ein Auslandsaufenthalt vorbereitet und durchgeführt wird, beteiligten sich Jugendliche engagiert, während sie anschließend, wenn der Gegenbesuch der Partnergruppe vorbereitet werden soll, dem Projekt fernbleiben. Die Aufgabe, Jugendliche für eine kontinuierliche Beteiligung an einem Projekt zu gewinnen, stellt dem entsprechend vielfach eine Herausforderung dar, für die noch keine optimalen Lösungen entwickelt wurden.

Die Möglichkeiten kontinuierlicher Arbeit hängen auch ganz wesentlich von den Finanzierungsbedingungen ab, wobei die Gewährleistung einer dauerhaften Förderung noch keine hinreichende Bedingung darstellt.

Eines der untersuchten Projekte konnte nach Auslaufen der Förderung durch ein Bundesmodellprogramm dadurch weitergeführt werden, dass vor allem kirchliche Finanzmittel eingeworben wurden. Dieser Finanzierungswechsel war mit einem vollständigen Personalwechsel verbunden, was auch zur Folge hatte, dass die während der Modellförderung entwickelten Ansätze Interkulturellen Lernens nicht mehr im Fokus der pädagogischen Bemühungen standen.

Dies macht deutlich, dass eine Anschlussfinanzierung nur dann mit Kontinuität verbunden ist, wenn auch inhaltliche Kontinuität sichergestellt ist.

Zeitmangel wurde von verschiedenen Projekten als Grund dafür angegeben, dass es ihnen zwar gelungen sei, Prozesse sozialen Lernens anzustoßen und die Arbeitsfähigkeit der Gruppen zu erreichen, dass es aber zur Bearbeitung inhaltlicher Aspekte Interkulturellen Lernens nicht mehr gekommen sei. Das galt sowohl für Projekte, die auf einige Stunden begrenzt waren, als auch bei solchen, die mehrwöchig angelegt waren. Dies spricht dafür, dass zum Projektbeginn kein realistisches Bild der Möglichkeiten der Lerngruppe bestand, dass zu ambitionierte Ziele verfolgt wurden und dass die spezifischen inhaltlichen Ziele aus dem Bereich Interkulturellen Lernens im Projektverlauf allgemeinen Zielen sozialen Lernens untergeordnet wurden.

Die beteiligten Jugendlichen

Chancen Interkulturellen Lernens hängen – je nach Ansatz unterschiedlich ausgeprägt – mit der Zusammensetzung der Lern- bzw. Jugendgruppen zusammen. Von großer Relevanz kann die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit der Beteiligten sein. Bei Angeboten, bei denen Anreize zu interkulturellem Lernen nicht durch inhaltliche Vorgaben gegeben sind, stellt eine ethnisch-kulturell gemischte Gruppe eine wichtige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung zur Auseinandersetzung mit Interkulturalität dar (vgl. Kapitel 3 und 4). Bei diesbezüglich homogenen Gruppen fehlen diese Anreize und Interkulturelles wird häufig gar nicht thematisiert.

Die Erfolgchancen von Angeboten Interkulturellen Lernens hängen darüber hinaus mit den sozialen Ähnlichkeiten der beteiligten Jugendlichen zusammen. Während Ähnlichkeiten zumindest die Chance auf Begegnungen in offener und freundschaftlicher Atmosphäre boten, wurde in solchen Fällen von Schwierigkeiten berichtet, in denen sich zwischen zwei Gruppen Diskrepanzen hinsichtlich des Alters, der Bildung, der Interessen, der Verhaltensnormen und teilweise auch des Geschlechts¹⁰ zeigten.

Freizeitangebote entwickeln sich in den Augen der Jugendlichen vor allem dann produktiv, wenn damit an gemeinsamen Interessen angeknüpft werden kann, z. B. durch Breakdance, Skaten, Musik, Theater. Im weiteren Verlauf ist es dann hilfreich, wenn gemeinsam

¹⁰ In einigen Fällen, in denen überwiegend weibliche auf überwiegend männliche Gruppen trafen, wurden auch positive Entwicklungen beschrieben - wobei in der Regel festgestellt wird, die Jungen würden sich dann besser benehmen bzw. um die Gunst der Mädchen bemühen. Es wäre zu prüfen, ob kritische Bewertungen solcher Begegnungen eher aus der Perspektive der Mädchen formuliert werden.

eine reizvolle Aufgabe – z. B. eine Aufführung – bewältigt werden muss. Entsprechendes gilt für stärker bildungsorientierte Angebote, für deren Akzeptanz und Erfolg es wichtig war, den Bezug zu den persönlichen Erfahrungen der Jugendlichen sicher zu stellen.

Kaum Chancen auf produktive Projektverläufe bestehen dann, wenn die Jugendlichen an einem Angebot nicht freiwillig teilnehmen oder wenn ihre Bereitschaft, sich neuen Erfahrungen zu öffnen, nur schwach ausgeprägt ist. In einigen der begleiteten Projekte waren die Jugendlichen zuvor gar nicht gefragt worden, ob sie sich an dem interkulturellen Lernangebot beteiligen wollen. In anderen Fällen entwickelte sich ihre mangelnde Teilnahmebereitschaft erst im Verlauf des Projekts im Zusammenhang ungünstiger Rahmenbedingungen.

Für verschiedene Zielgruppen sind die untersuchten Angebote und Arbeitsformen gemäß den Berichten aus den Projekten unterschiedlich attraktiv und geeignet.

Einheimische Jugendliche können durch eine Reihe von Angeboten, die sich gleichermaßen an Einheimische und Migranten richten, nicht oder nur schwer erreicht werden. Zu Freizeit- und Begegnungsangeboten, die auf freiwillige Teilnahme angewiesen sind, kommen einheimische Jugendliche oft nicht, weil ihre Nutzungsgewohnheiten und Interessen sich von denen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterscheiden. Hier ist die Segmentierung jugendlicher Szenen festzustellen, die mit der Dominanz von Migranten in bestimmten Einrichtungen oder Sozialräumen verbunden sein kann. Es wird berichtet, dass einheimische Jugendliche dann zum Teil Angst vor den jugendlichen Migranten haben und sich deswegen nicht an Angeboten Interkulturellen Lernens beteiligten. Bei entsprechenden Angeboten der außerschulischen Bildungsarbeit lässt sich beobachten, dass interkulturelle Themen wie z. B. „Religion“ oder „kulturelle Traditionen“ für sie nur geringe lebensweltliche Relevanz haben. Wenn solche Themen in gemischten Lerngruppen behandelt werden, stehen deshalb die Lebenswelten und Erfahrungen der Migrantenjugendlichen im Vordergrund, was dazu führt, dass Einheimische entweder nicht mehr kommen oder außen vor bleiben, d. h. in die inhaltliche Arbeit nicht eingebunden werden können. Hinzu kommt, dass sich entsprechende Projekte auch durch die Art der Ansprache bzw. Werbung vor allem an Jugendliche mit Migrationshintergrund richten. Teilweise entsteht bei einheimischen Jugendlichen auch der Eindruck, dass im Rahmen Interkulturellen Lernens eine einseitige Positionierung zugunsten von Migranten stattfindet bzw. von ihnen erwartet wird und dass kein Raum für ihre negativen Erfahrungen mit Migrantenjugendlichen zur Verfügung steht – dies kann zum Rückzug einheimischer Jugendlicher beitragen. Vergleichsweise gut erreicht werden Einheimische dann, wenn reizvolle Spezialangebote gemacht werden können, indem z. B. Gelegenheit geboten wird, ein Hobby auszuüben oder bestimmte Fähigkeiten vermittelt werden. Auch exotisch anmutende Begegnungsangebote mit Fremden, zu denen im Alltag wenig Kontaktchancen bestehen oder Reisen ins Ausland stellen für einheimische Jugendliche Anreize zur Beteiligung an Angeboten Interkulturellen Lernens dar.

Junge Aussiedler sind an den meisten der untersuchten Angebote nicht oder nur in geringer Zahl vertreten. Sie nehmen vor allem an Qualifizierungs- und Freizeitangeboten teil, die sich speziell an diese Zielgruppe richten, während sie Projekten, an denen auch andere Migranten oder Einheimische beteiligt sind fern bleiben. Den vorliegenden Berichten zufolge beteiligten sich junge Aussiedler vor allem an vergangenheits- und biografieorientierter Arbeit nur ungern – der Hintergrund dafür sei, so vermuteten die beteiligten Fachkräfte, dass Aussiedler bisher kaum Gelegenheit hatten, ihre Migration zu bearbeiten und sich deswegen heimatlos fühlen. Vor allem solchen jungen Aussiedlern, die erst wenige Jahre in Deutschland leben, fällt es diesen Berichten zufolge schwer, Kontakte zu Jugendlichen anderer Herkunft aufzubauen und zu pflegen. Hinzu kommt nach eigenem Bekunden Angst, sich in fremder Umgebung zu präsentieren.

Auch für *muslimische Mädchen* zeigten sich deutliche Barrieren beim Zugang zu den meisten Angeboten Interkulturellen Lernens. An offenen Freizeitangeboten können sie häufig nicht teilnehmen, da ihre Familien befürchten, dass sie dort nicht angemessen geschützt sind. Dem gegenüber stellen z. B. Schülerclubs (vgl. Kapitel 4) eine reizvolle Möglichkeit der Freizeitgestaltung für diese Mädchen dar: Sie sind unter dem Dach der Schule organisiert und werden von den Familien als Teil des schulischen Angebots akzeptiert. Muslimische Mädchen sind in diesen Clubs besonders aktiv und engagieren sich im organisatorischen Bereich. Auch aus themenspezifischen Seminaren wird dann von großem Engagement und Begeisterung dieser Mädchen berichtet, wenn es um Themen geht, die für sie relevant sind (z. B. Kopftuchstreit, Zwangsverheiratung). Gute Erfahrungen wurden mit dieser Zielgruppe vor allem im Rahmen solcher Angebote gemacht, die nach Geschlechtern getrennt organisiert sind.

Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit stark vertreten, was damit erklärt wird, dass ihnen sonst nur wenige Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zur Verfügung stehen. Verbandlich organisierte Angebote sind ihnen häufig verschlossen und kommerzielle Angebote können sie sich in der Regel nicht leisten. Aus dem Kontext spezifischer Angebote werden unterschiedliche Tendenzen berichtet: Theaterpädagogische Arbeit mit dieser Zielgruppe erweist sich häufig als schwierig, da dies bei ihnen als „unmännlich“ gelte, während sie durch sportpädagogische Angebote gut zu erreichen seien.

Der *Bildungshintergrund* der beteiligten Jugendlichen ist im Zusammenhang Interkulturellen Lernens mit besonderen Herausforderungen verbunden. Je voraussetzungsvoller ein Angebot ist, desto eher kann nur mit Jugendlichen mit höherem Bildungshintergrund erfolgreich gearbeitet werden – dies wird z. B. in Projekten erkennbar, die englische Sprachkenntnisse, Abstraktionsfähigkeit oder Perspektivenwechsel voraussetzen und in denen verbale und diskursive Elemente hohen Stellenwert haben. Benachteiligte Jugendliche oder solche mit schlechten Bildungsvoraussetzungen werden durch abstrakte Zugänge

oder durch ungewohnte Situationen leicht überfordert, was zu Frustration und – in Kombination mit sprachlichen Missverständnissen – auch zu Konflikten führen kann. Um Jugendliche mit geringen Bildungsvoraussetzungen in die inhaltliche Arbeit einzubinden, erwies es sich daher als notwendig, nicht nur kognitive Elemente zu vermitteln, sondern sinnlich erfahrbare Angebote zu unterbreiten, z. B. Trommeln, Kochen, Tanzen. Außerdem gilt es als wichtig, verbal orientierte Lerneinheiten mit Angeboten zu kombinieren, die gemeinsame Aktivitäten und Erlebnisse beinhalten.

In den Fällen, in denen die Teilnehmer eines Projekts aufgrund ihrer Lebensbedingungen über besonders begrenzte Möglichkeiten zum Erwerb oder zur Umsetzung interkulturellen Wissens verfügen – z. B. weil sie in einer Haftanstalt einsitzen, in der es ausgeprägte Hierarchien unter den Häftlingen gibt und Sensibilität und Offenheit als Schwäche ausgelegt werden – muss ein Projekt diese Rahmenbedingungen berücksichtigen. Nicht nur auf die Öffnung und Sensibilisierung der Teilnehmer – die unter anderen Bedingungen wichtige Elemente Interkulturellen Lernens darstellen – sollte das Projekt unter diesen Umständen gerichtet sein, sondern auch darauf, ihnen den Transfer des Gelernten in ihre konkreten Alltagssituationen zu ermöglichen.

Pädagoginnen und Pädagogen, Referentinnen und Referenten

Die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen sowie diejenigen, die für einzelne Projekteinheiten als Referentinnen oder Referenten gewonnen werden konnten, weisen hinsichtlich ihrer Hintergründe und Qualifikationen große Differenzen auf. Dieses Spektrum umfasst pädagogisch gut ausgebildete und qualifizierte Personen, Persönlichkeiten, die im Kontakt mit Jugendlichen Gespür und Kompetenz zum Ausdruck bringen, solche Fachkräfte, die engagiert und fachlich versiert sind, denen es aber nicht gelingt, Jugendliche angemessen anzusprechen, aber auch Berufsanfänger, die in keiner Weise über das nötige Know-how für diese Arbeit verfügen. Bei Beobachtungen wurden verschiedene Aspekte deutlich, deren belastende Auswirkungen – nicht nur auf interkulturelle Lernangebote – in der Fachwelt seit längerem bekannt sind:

- Das pädagogische Personal orientiert sich teilweise eng an vorgefertigten Lerneinheiten, ohne auf die Anregungen und Bezüge der beteiligten Jugendlichen einzugehen (vgl. Kapitel 6);
- Das pädagogische Programm wird in einigen Projekten auf der Grundlage von Vermutungen zum Bedarf der Jugendlichen gestaltet, die eher der Vorstellungswelt der Pädagoginnen und Pädagogen als einer sachlichen Bedarfsanalyse entsprechen;
- Lerneinheiten werden zum Teil durch längere Vorträge dominiert, die weder durch Visualisierungen noch durch konkrete Beispiele aufgelockert sind;
- Positionen und Äußerungen zu Migration oder zum interethnischen Zusammenleben werden zum Teil in Form politisch korrekter oder moralisierender Statements vertreten, durch die Jugendliche sich ins Unrecht oder in die Defensive gedrängt fühlen (vgl. Kapitel 6).

Bei einigen der untersuchten Angebote entsteht dabei zumindest in einzelnen Einheiten der Eindruck, dass sie eher der Qualifizierung und Weiterentwicklung des Lehrpersonals dienen als den beteiligten Jugendlichen. Dies wird auch von einigen der Projekte gesehen, die die Weiterentwicklung derjenigen, die mit den Jugendlichen arbeiten, nachträglich als Ziel des Projektes entdecken.

Verschiedentlich konnten wir auch beobachten, dass die Lehrenden oder Teamer nicht die für bestimmte Zielgruppen notwendigen persönlichen Voraussetzungen mitbrachten. So berichten einige einheimische Mitarbeiterinnen von Lerngruppen, die überwiegend aus jungen Männern mit Migrationshintergrund bestanden, die ihnen kaum Respekt entgegenbrachten. Auch bei anderen Gruppen männlicher Jugendlicher, denen gegenüber es im Rahmen bestimmter Angebote günstig ist, körperliche Präsenz und Stärke zu repräsentieren, fühlen sich Pädagoginnen gerade dann, wenn sie von eher zierlicher Statur sind oder eine wenig dominante Ausstrahlung haben, mitunter fehl am Platze. Auf die Auseinandersetzung mit Ressentiments und Vorurteilen bei Migrantenjugendlichen waren die Projekte in der Regel kaum vorbereitet, was in einigen Projekten zur Hilflosigkeit führte. In einem Projekt, in dem mit jugendlichen Flüchtlingen gearbeitet wurde, fehlte es an Wissen und Erfahrung mit dieser Zielgruppe, was zur Folge hatte, dass die Arbeit einerseits auf der Basis romantisierender Vorstellungen, andererseits auf der Grundlage von Unsicherheiten und Befürchtungen die Zielgruppe betreffend stattfand – an der Lebenswirklichkeit und den Bedürfnissen der Jugendlichen ging dieses Projekt damit vorbei.

Im hier betrachteten Arbeitsfeld werden häufig nicht die pädagogischen Grundfertigkeiten, sondern die interkulturelle Ausprägung und Qualifikation des pädagogischen Personals als zentrale Bedingung betrachtet. So wird in den Interviews seitens der Projektverantwortlichen regelmäßig darauf hingewiesen, dass die Erfolge eines Projekts entscheidend damit zusammenhängen, dass die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen selbst einen Migrationshintergrund haben oder über Erfahrungen in der Arbeit mit Migranten oder im Ausland verfügen. Spezifische Qualifizierungen für den Einsatz in Angeboten Interkulturellen Lernens sind allerdings nur selten deutlich geworden und werden im Projektkontext in der Regel auch nicht für erforderlich gehalten. Berichtet wurde uns in einem Fall von einer trägerinternen Schulung in interkultureller Kompetenz, die allerdings nur ein Mitarbeiter einer Einrichtung absolvierte, um auf dieser Grundlage dann selbst seine Kolleginnen und Kollegen zu schulen. In anderen Fällen gilt bereits ein Migrationshintergrund als entscheidende Qualifikation. Darüber hinaus arbeiteten in verschiedenen der von uns begleiteten Projekte Pädagoginnen und Pädagogen, die sich z. B. im Rahmen ihres Studiums oder in früheren Projekten mit Interkulturellem Lernen beschäftigt haben. Nur in wenigen Fällen waren Pädagoginnen in diesen Projekten beschäftigt, die weder einen Migrationshintergrund haben noch über einschlägige Schulungen oder Erfahrungen verfügen.

Wenn Migrantinnen und Migranten als Teamer eingesetzt werden, kann dies mit förderlichen oder hinderlichen Aspekten verbunden sein. Diese Pädagogen können über eigene Migrations- oder Fremdheitserfahrungen und ein ausgeprägtes Interesse an der Arbeit in interkulturellen Settings hinaus oft auch Sprachkenntnisse einbringen, die für die

Kontaktaufnahme zu Fremdgruppenangehörigen wichtig erscheinen. Andererseits arbeiten Menschen mit Migrationshintergrund häufig aus persönlicher Betroffenheit im Bereich Interkulturellen Lernens. Ihre Betroffenheit kann dazu beitragen, dass sie nicht immer die notwendige Distanz haben, was unprofessionelles Verhalten begünstigt. Gerade in schwierigen Situationen, wenn Jugendliche z. B. als undankbar erlebt werden, kann das Engagement in Enttäuschung umschlagen und unsachliches Agieren begünstigen. Vor diesem Hintergrund erscheint es dringend notwendig, die eigene Involviertheit der Lehrenden bzw. Teamer und die damit verbundenen Erwartungshaltungen zu reflektieren und einen professionellen Umgang damit zu gewährleisten.

Gegenwärtig ist allerdings festzustellen, dass die Erfahrungen und Bedingungen, die die pädagogische Arbeit in interkulturellen Settings prägen, kaum verbalisiert werden. Im Rahmen internationaler Begegnungen treffen Pädagoginnen und Pädagogen regelmäßig auf Kollegen mit einem anderen professionellen Selbstverständnis, das mit den eigenen Grundsätzen nicht unbedingt übereinstimmt. Hinzu kommen teilweise noch Schwierigkeiten der sprachlichen Verständigung, die die Klärung von Diskrepanzen erschweren. Dementsprechend bemüht man sich in einem der untersuchten Projekte, ethnisch-kulturell homogene Teams zu bilden, um solche Schwierigkeiten nach Möglichkeit zu vermeiden. Diese Vermeidungsstrategien sind angesichts der erwartbaren Schwierigkeiten verständlich. Allerdings kann man nur bedingt dazu beitragen, Interkulturalität bei Jugendlichen nachhaltig zu fördern, wenn Pädagogen sich entsprechenden Irritationen und Lernprozessen selbst nicht aussetzen. Günstigere Bedingungen dürften dann gegeben sein, wenn den Jugendlichen seitens der beteiligten Erwachsenen auch diese Schwierigkeiten und mögliche Lösungswege vorgelebt werden.

Sprachliche Verständigung

Besondere Herausforderungen werden aus dem Zusammenhang der untersuchten Angebote Interkulturellen Lernens in Hinblick auf die sprachliche Verständigung deutlich. Dies zeigt sich in unterschiedlichen Zusammenhängen in Hinblick auf verschiedene Beteiligte.

Schwierigkeiten der sprachlichen Verständigung werden beispielsweise von jungen Migrantinnen und Migranten berichtet, die erst kurze Zeit in Deutschland leben und sich an Seminaren oder anderen Arbeitseinheiten, die in deutscher Sprache durchgeführt werden, nicht in der Weise beteiligen können wie dies wünschenswert erscheint. Um allen Jugendlichen, die an gemischten Lern- oder Projektgruppen teilnehmen, die gleichen Partizipationschancen einzuräumen, werden einige Angebote auf Englisch durchgeführt. Englisch ist in der Regel für keinen der Beteiligten die Muttersprache, so dass alle vor der Aufgabe stehen, sich in einer Fremdsprache verständlich zu machen. Allerdings hat sich gezeigt, dass die Fremdsprachenkenntnisse unter den Beteiligten unterschiedlich ausgeprägt sein können und dass die sprachliche Verständigung auf diese Weise nicht immer gewährleistet ist.

An einem deutsch-polnischen Theateraustauschprojekt nimmt eine junge Polin in diesem Jahr zum ersten Mal teil. Während sich alle anderen augenscheinlich eigenständig miteinander verständigen können, wird diese junge Frau ständig von zwei Freundinnen flankiert, die ihr die Bedeutung der gerade erteilten Anweisungen und Gesprächsinhalte zuflüstern. Abgesehen von den Gesprächen mit ihren „Dolmetscherinnen“ hat die junge Frau offenbar keinerlei Kontakte innerhalb der Gruppe, auch nicht in Form nonverbaler Verständigungsversuche. Als sie die Anweisungen zu einer Theaterübung, bei der eine kurze Sequenz alleine dargestellt werden soll, offensichtlich nicht versteht und eine Übersetzung auf die Schnelle nicht gelingt, beginnt der deutschsprachige Theaterpädagoge ihr nonverbal in Form einer kleinen szenischen Darstellung die Aufgabe zu erläutern. Sie selbst lässt sich zunächst nicht darauf ein, wird durch das Insistieren des Pädagogen aber schließlich dazu bewegt, ihre Unsicherheit in Hinblick auf die gestellte Aufgabe ihrerseits szenisch darzustellen. Die zunächst etwas tendenziell verärgerten Kommentare der anderen Jugendlichen verändern sich zunehmend in anerkennende Bemerkungen und Gesten, so dass die junge Frau schließlich unter allgemeinem Applaus die Bühne verlässt.

Diese Szene verdeutlicht, dass Angebote Interkulturellen Lernens leicht in einer Sackgasse enden können, wenn sie allein auf verbale Verständigung setzen. Demgegenüber eröffnen spielerische und nonverbale Elemente – und vor allem theaterpädagogische Ansätze – zusätzliche Möglichkeiten der Verständigung.

Die sprachliche Verständigung kann auch dann mit Schwierigkeiten verbunden sein, wenn Pädagoginnen und Pädagogen mit einer Jugendgruppe arbeiten, deren Sprache sie nur ungenügend verstehen – zumeist konnten wir dies dann beobachten, wenn Migrantinnen oder Migranten Lerneinheiten mit Lerngruppen einheimischer Jugendlicher durchführen. Sie konnten sich ihnen nicht immer gut verständlich machen und auch die Beiträge der Jugendlichen wurden von ihnen nicht immer verstanden. Verschiedentlich entstehen daraus starke Belastungen für die weitere Zusammenarbeit. In einigen Fällen konnten die Jugendlichen den Ausführungen der Referentinnen und Referenten nicht mehr folgen und zeigten nach und nach immer deutlichere Anzeichen von Desinteresse und Unaufmerksamkeit. Dabei kam es auch vor, dass die Referenten Anmerkungen und Diskussionsangebote der Jugendlichen nicht verstanden und nutzen konnten. In anderen Fällen kam es zu Missverständnissen, bei denen sich beide Seiten unverstanden und ungerecht behandelt fühlten. Derartige Missverständnisse können dermaßen eskalieren, dass die gemeinsame Arbeit aufgrund der wechselseitigen Verärgerung nicht fortgesetzt werden kann und dass die zuvor vergleichsweise offen eingestellten Beteiligten erfahrungsgesättigte Vorbehalte gegeneinander entwickeln, die den ursprünglichen Intentionen der Angebote diametral zuwiderlaufen.

Abschließend lässt sich festhalten: Die angemessene Gestaltung von Angeboten Interkulturellen Lernens hängt von einer ganzen Reihe unterschiedlicher Bedingungen ab. Es wäre wichtig, sich die mit unterschiedlichen Bedingungen verbundenen Möglichkeiten und Schwierigkeiten bereits bei der Planung eines Projekts bewusst zu machen und die Bestimmung von Lernzielen wie auch die Ausgestaltung von Angeboten entsprechend vorzunehmen. Einbezogen werden müssen selbstverständlich auch die Restriktionen, die einem Projekt vorgegeben sind und im Rahmen der Planung nicht verändert werden können (z. B. personelle und zeitliche Ressourcen). Es wäre wünschenswert, wenn unter Berücksichtigung dieser Aspekte eine realistische Abwägung der Erfolgsaussichten stattfinden würde und in solchen Fällen, in denen grundlegende Bedingungen nicht gewährleistet werden können, auf eine Umsetzung verzichtet würde, anstatt Projekte auf zweifelhafter Grundlage zu starten.

9 Abschließende Einschätzungen und weiterführende Überlegungen

In Projekten Interkulturellen Lernens kommen verschiedene Lernarrangements zum Einsatz, die fremdenfeindlichen Orientierungen auf unterschiedlichen Ebenen und mit Hilfe unterschiedlicher Zugänge und Methoden begegnen wollen. Bei unserer Untersuchung zeigte sich, dass die verschiedenen Ansätze je spezifische Potenziale aber auch spezifische Schwierigkeiten und Grenzen für die Prävention von Fremdenfeindlichkeit bei jungen Menschen bergen.

Begegnungsansätze bieten vor allem dann, wenn sie die Auslandsaufenthalte, Exkursionen oder andere Ausnahmesituationen fern des Alltags nutzen, gute Möglichkeiten für positive Kontakterfahrungen einander zuvor Fremder. Ob diese Kontakte zu Prozessen Interkulturellen Lernens beitragen, hängt einerseits davon ab, ob sie pädagogisch adäquat begleitet werden, indem z. B. Konflikte reflektiert und bearbeitet werden, und ist andererseits von der Etablierung tragfähiger Kooperationsbeziehungen abhängig, die sich nicht auf kurze, einmalige Begegnungen beschränken sollten. Pädagogisch unstrukturierte Begegnungssituationen wie sie die Offene Jugendarbeit bietet, erscheinen im Vergleich zu solchen strukturierten Begegnungen weniger Möglichkeiten Interkulturellen Lernens zu bieten. Allerdings ist in der Offenen Arbeit häufig auch ein spezifisches Interesse an solchen Lernprozessen nicht gegeben. Bei einer stärkeren Verankerung entsprechender Zielstellungen könnten deshalb die Potenziale dieses Lernfeldes wie Freiwilligkeit und Kontinuität möglicherweise für Interkulturelles Lernen noch stärker nutzbar gemacht werden. Kulturpädagogische und insbesondere theaterpädagogische Zugänge erwiesen sich in unserer Untersuchung als gut geeignet, um Prozesse Sozialen Lernens anzustoßen; es wurde aber auch die Gefahr erkennbar, dass Angebote hinsichtlich interkultureller Lerninhalte eher unspezifisch bleiben bzw. dass diese Inhalte zugunsten der Bewältigung medienspezifischer Anforderungen oder eines vorzeigbaren künstlerischen „Endprodukts“ in den Hintergrund treten können. In Bildungsseminaren eingesetzte Sensibilisierungs- und Reflexionsübungen bieten den Vorteil, dass sie spielerische Zugänge mit inhaltlichen Inputs verbinden und durch die Seminarform ein thematisch konzentriertes Arbeiten ermöglichen. Solche Übungen setzen allerdings eine offene Lernatmosphäre und bestimmte verbal-reflexive Kompetenzen der Teilnehmenden voraus, die nicht bei allen relevanten Zielgruppen und nicht in allen Lernkontexten gegeben sind.

Interkulturelles Lernen, das nicht nur auf individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen abzielt, sondern auch strukturelle Dimensionen von Fremdenfeindlichkeit verdeutlichen will, ist auch auf die Vermittlung von Wissensinhalten angewiesen. Im Zuge unserer Begleitung wurden jedoch deutliche Grenzen erkennbar, diesen Anspruch im Rahmen außerschulischer Angebote zu realisieren. Zum einen ähneln solche wissensorientierten Zugänge schulischen Lernformen, weshalb sie in der unterrichtsfreien Zeit und bei Wegfall des schulischen Notendrucks häufig nur auf geringe Akzeptanz und Aufmerksamkeit stoßen. Zum anderen wurde aber auch sichtbar, dass adäquate Hintergrund- und Kontext-

informationen zu diesem Themenbereich in solchen, in der Regel kurzzeitpädagogischen Angeboten nicht vermittelt werden können.

Die Stärken außerschulischer Angebote Interkulturellen Lernens zur Prävention von Fremdenfeindlichkeit würden wir demgegenüber vor allem in den nichtschulischen, alternativen Lernformen und Lerninhalten verorten, durch die sie in diesem Themenfeld, das oft mit starken Unsicherheiten und Abwehrhaltungen besetzt ist, Zugänge zu öffnen, Interesse zu wecken und Denkprozesse anzustoßen vermögen. Außerdem bieten sie Möglichkeiten zur Realisierung emotionaler und handlungsorientierter Dimensionen Interkulturellen Lernens, über die die Schule mit ihrem primär auf formale Wissensvermittlung orientierten Ansatz nicht verfügt.

Eine Herausforderung für die Arbeit in diesem Feld liegt u. E. in der Kombination verschiedener Ansätze, die jeweils spezifische Potenziale bergen. Um die Projektarbeit von Überfrachtungen zu bewahren, ist dabei allerdings von zentraler Bedeutung, dass die verschiedenen Elemente sinnvoll integriert werden. Dafür bedarf es nicht nur einer sorgfältigen Konzeption und ausreichender Ressourcen, sondern auch der ständigen Reflexion und Weiterentwicklung eines Angebotes sowie tragfähiger Kooperationsbeziehungen zwischen den Beteiligten aus den unterschiedlichen Institutionen bzw. Arbeitsfeldern.

Bei den begleiteten Einrichtungen und Projekten wurde zudem deutlich, dass der Anspruch, mit Interkulturellem Lernen Fremdenfeindlichkeit zu begegnen, sowohl in fachlicher als auch in persönlicher Hinsicht besondere Anforderungen an die Projektumsetzenden stellt, die in der Praxis noch nicht immer ausreichend reflektiert werden oder aber wegen ungünstiger Rahmenbedingungen nicht adäquat berücksichtigt werden können.

9.1 Konzeption

Ziele

Projekte Interkulturellen Lernens verfolgen in der Regel abstrakt und breit formulierte Ziele, die für die Praxis nicht angemessen konkretisiert werden. Vielfach fehlt es daher an konkreten Zielen, an konkreten Plänen zu deren Umsetzung und an klaren Indikatoren für das Erreichen der gesteckten Ziele. Dies trägt dazu bei, dass die mit der Umsetzung betrauten Pädagoginnen und Pädagogen über keinen Maßstab für die Qualität und den Erfolg ihrer Arbeit verfügen. Außerdem können auch einer Evaluation keine angemessenen Informationen zur Verfügung gestellt werden, wenn es an einer konkretisierenden Operationalisierung von Zielen, Arbeitsschritten und Erfolgsindikatoren fehlt.

Damit Praktikerinnen und Praktiker die Möglichkeit haben, ihre Arbeit realistisch zu beurteilen und damit Evaluationen über eine fundierte Grundlage verfügen, ist es notwendig, dass allgemeine Leitziele auf konkrete und überprüfbare Praxisziele herunter gebrochen werden.

Peer-learning

Aus einigen Projekten wird berichtet, dass man gute Erfahrungen mit der Vermittlung von Lerninhalten oder Erfahrungsberichten durch Gleichaltrige bzw. unwesentlich Ältere

gemacht hat. Während Jugendliche den Aussagen und Berichten von Erwachsenen mit Distanz begegnen, lassen sie sich von anderen jungen Menschen eher ansprechen, sei es, weil diese eher den „richtigen Ton“ treffen oder weil sie über einen altersspezifisch ähnlichen Hintergrund verfügen – auch wenn sich z.B. die Erfahrungen junger Flüchtlinge erheblich von denen ihrer deutschen Altersgenossen unterscheiden.

Angesichts dieser Erfahrungen erscheint es sinnvoll, Ansätze des peer-learning breiter und intensiver in pädagogische Projekte einzubeziehen, mit denen Jugendliche erreicht und gebildet werden sollen. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bergen solche Ansätze zusätzliche Potenziale, da Gleichaltrige heikle Themen wie etwa in einer Gruppe vorhandene fremdenfeindliche Einstellungen direkter und produktiver ansprechen können als Pädagoginnen und Pädagogen.

Partizipation

In verschiedenen Projekten wurden Ansätze deutlich, Jugendliche bei den Entscheidungen zur Gestaltung der gemeinsamen Arbeit einzubeziehen, sei es in Form einer gewählten Vertretung oder informeller Beteiligungsformen. Sofern dies hier beurteilt werden kann, wurde auf diese Weise das Engagement der beteiligten Jugendlichen angespornt und ihre Identifikation mit dem Projekt erhöht. Unklar ist, ob auch die nicht aktiv beteiligten Jugendlichen durch solch eine Interessenvertretung motiviert bzw. besser integriert werden können.

Allerdings scheinen uns die Potenziale der Partizipation Jugendlicher in der Praxis Interkulturellen Lernens bisher bei weitem nicht ausgeschöpft zu sein. Dies mag auch daran liegen, dass gerade im Bereich der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit teilweise Bedenken bestehen, Jugendliche partizipativ einzubinden. Die oben beschriebenen Erfahrungen zeigen jedoch, dass in der Einbeziehung Jugendlicher in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse Potenziale zu deren Aktivierung liegen. Insofern brauchen wir dringend eine breitere Verankerung entsprechender Ansätze in der Projektpraxis Interkulturellen Lernens sowie die Entwicklung neuer Beteiligungsmodelle.

Einbettung und Ergänzung von Angeboten

Um die Nachhaltigkeit von Angeboten Interkulturellen Lernens zu befördern, wäre eine stärkere Integration von Projektangeboten und -inhalten in die Regelabläufe von Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen wünschenswert. Das gilt zum einen für die Abstimmung, Vor- und Nachbereitung einzelner Angebote mit den Jugendlichen; zum anderen aber auch für dieses institutionelle Umfeld selbst. Denn es ist durchaus möglich, dass hier Positionen vertreten oder Verhaltensweisen praktiziert werden, die den Intentionen von Projekten Interkulturellen Lernens entgegenstehen. Damit Projektziele nicht auf diese Weise konterkariert werden, gilt es deshalb auch, dieses Umfeld von Angeboten bzw. die dort tätigen Akteure als Zielgruppen der Projektarbeit in den Blick zu nehmen.

Eine wichtige Dimension Interkulturellen Lernens ist zudem die Vermittlung von Kontext- und Hintergrundinformationen zu Migration und interethnischem Zusammenleben,

was durch außerschulische, in der Regel kurzzeitpädagogische Angebote nicht geleistet werden kann. Hier bedürfte es eines stärkeren Aufgreifens der Thematik durch die Institution Schule und einer stärkeren Integration entsprechender Inhalte in die schulischen Curricula.

Kulturalisierung?

Im Zusammenhang Interkulturellen Lernens gelten Verschiedenheiten, die mit kulturellen und/oder ethnischen Differenzen assoziiert werden, häufig als nicht salonfähig – übrigens nicht nur bei den hier untersuchten Projekten. Um ungerechtfertigten Kulturalisierung nicht Vorschub zu leisten, Vorurteile nicht zu bestärken und Konflikte nicht heraufzubeschwören, werden entsprechende Differenzen nach Möglichkeit nicht benannt oder als irrelevant abgewertet. Stattdessen betont man Gemeinsamkeiten oder stellt alltägliche Abläufe ins Zentrum der Arbeit, die von ethnischen und kulturellen Besonderheiten bereinigt sind. Bei den Jugendlichen, mit denen gearbeitet werden soll, kommt auf diese Weise die Botschaft an, dass Differenzen – die für sie ganz deutlich sind – nicht thematisiert werden sollen.

Das besondere Potenzial von Projekten Interkulturellen Lernens liegt jedoch gerade in der ethnischen und kulturellen Vielfalt der Beteiligten bzw. in der Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten ethnisch-kultureller Differenzen. Um Möglichkeiten zu eröffnen, etwas über Differenzen oder ethnisch-kulturelle Besonderheiten zu erfahren, um zu lernen mit ihnen umzugehen und sie im Bedarfsfall auch auszuhalten, ohne sich selbst bedroht zu fühlen, bedarf es ihrer Thematisierung.

9.2 Zielgruppen

Bildungsferne Jugendliche

In der Praxis Interkulturellen Lernens kommen verschiedene Zugänge und Methoden zum Einsatz, mit denen bildungsferne Jugendliche erfolgreich angesprochen und für die Mitarbeit in einem pädagogischen Angebot motiviert werden können. Das gilt insbesondere für Projekte, bei denen Aspekte spielerischen und informellen Lernens im Vordergrund stehen und in denen mit persönlich-konkreten Bezügen gearbeitet wird. Deutlich schwieriger gestaltet es sich jedoch, spezifisch interkulturelle Lernschritte mit diesen Zielgruppen zu realisieren. Die Entwicklung von Konzepten und Methoden, die es ermöglichen, mit dieser Zielgruppe inhaltlich zu diesem Themenbereich zu arbeiten, stellt nach wie vor eine Herausforderung dar. Dabei scheinen uns insbesondere biografisch orientierte Zugänge Interkulturellen Lernens geeignete Ansatzpunkte für diese Arbeit zu bieten.

Fremdenfeindliche Jugendliche

Angebote Interkulturellen Lernen richten sich in der Regel nicht an fremdenfeindlich orientierte junge Menschen, sondern sind konzeptionell eher präventiv ausgerichtet. Mehrere der begleiteten Projekte haben allerdings Erfahrungen mit fremdenfeindlich eingestellten

jungen Menschen gemacht, zumeist jedoch nicht auf der Grundlage systematischer Überlegungen, d. h. fremdenfeindlich eingestellte Jugendliche wurden zufällig erreicht. Die vorliegenden Erfahrungen machen einerseits deutlich, dass Ansätze Interkulturellen Lernens, z. B. Begegnungsangebote, grundsätzlich auch für diese Zielgruppe geeignet sein können. Andererseits wurde aber auch erkennbar, dass Projektmitwirkende oft nicht auf die Konfrontation mit fremdenfeindlichen Einstellungen vorbereitet sind und diesen deshalb auch nicht adäquat begegnen können.

Vor diesem Hintergrund erscheint es ratsam, fremdenfeindliche Jugendliche als potenzielle Zielgruppe bei der Konzeption von Angeboten Interkulturellen Lernens systematisch einzubeziehen. Dafür müssen die besonderen Voraussetzungen der Arbeit mit dieser Zielgruppe reflektiert und in Rechnung gestellt werden.

Interkulturelles Lernen in Ostdeutschland

In Projekten Interkulturellen Lernens, die in Ostdeutschland umgesetzt werden, wird „Einwanderung“ häufig als eine Realität thematisiert, die zwar in der bundesdeutschen Gesellschaft, jedoch jenseits der Erfahrungsräume der Jugendlichen existiert. Auf diese Weise werden Chancen vergeben, an den Lebenswelten dieser Jugendlichen anzuknüpfen und ihre spezifischen Erfahrungen mit Migration, damit verbundene Vorbehalte und Ängste zu thematisieren. Gerade die Spezifika ostdeutscher Migration – hoher Anteil an „Zugewiesenen“ mit segregierter Unterbringung, hohe Fluktuation, geringe Vernetzung mit der Aufnahmegesellschaft – tragen dazu bei, dass die ostdeutsche Gesellschaft nur wenig Möglichkeiten zum Austausch mit diesen Einwanderergruppen oder Beispiele gelungener Integration bietet, die dazu geeignet wären, Vorurteile zu revidieren. Umso wichtiger erscheint es, diese spezifischen Charakteristika bei der Konzeption und Umsetzung von Projekten in den ostdeutschen Ländern (wie auch in westdeutschen ländlichen Gebieten mit ähnlich gelagerten Voraussetzungen) zu berücksichtigen.

9.3 Umsetzung

Kontinuität

Ein erheblicher Teil der begleiteten Projekte ist finanziell jeweils nur kurzfristig abgesichert, so dass die pädagogische Arbeit durch wechselnde Vorgaben, Fluktuationen des Personals und allgemeine Unsicherheit geprägt ist. Eine kontinuierliche Arbeit, die sowohl Pädagoginnen und Pädagogen als auch den jugendlichen Zielgruppen eine verlässliche Grundlage der Zusammenarbeit bietet sowie sich zum festen Bestandteil der örtlichen Angebotesstruktur entwickelt, ist unter diesen Umständen nicht möglich. Auch können Projekte, die nur über kurzfristige Perspektiven verfügen, nicht aus Fehlern lernen und sich produktiv weiterentwickeln.

Die Entwicklung qualifizierter Angebote, ihre kontinuierliche Arbeit und ihre Weiterentwicklung bedürfen zumindest einer finanziell mittelfristigen Absicherung.

Soziales Lernen ist wichtig, aber: Inhalte nicht aus dem Auge verlieren!

Aus den begleiteten Projekten wurde vielfach berichtet, bei der Umsetzung auf unerwartete Probleme gestoßen zu sein: Die Gewinnung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern nahm mehr Zeit in Anspruch als veranschlagt, die Zielgruppen erwiesen sich „schwieriger“ als erwartet, es stand weniger Zeit zur Verfügung als nötig etc. Vor diesem Hintergrund wird dann z. B. ausgeführt, man habe im Projektverlauf erreicht, dass die Jugendlichen in der Lage bzw. interessiert sind, sich auf die gemeinsame Arbeit einzulassen oder dass in der Gruppe eine Diskussionskultur entstand. Zur inhaltlichen Arbeit an Themen Interkulturellen Lernens sei man dagegen in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht mehr gekommen: „Am Ende waren wir soweit, mit der eigentlichen Arbeit beginnen zu können“. Entsprechendes wurde nicht nur aus kurzzeitpädagogischen Projekten berichtet, sondern auch dann, wenn die Maßnahmen längerfristig angelegt waren. Es lässt sich also eine Tendenz feststellen, spezifische inhaltliche Ziele aufzugeben und sich mit unspezifischen Erfolgen im Bereich sozialen Lernens zu begnügen. Die Förderung sozialen Lernens ist zweifellos wichtig, allerdings machen sich spezifische Arbeitsansätze auf Dauer unglaublich unwürdig, wenn sie ihren inhaltlichen Ansprüchen nicht mal ansatzweise genügen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es ratsam, die Interessen, Erwartungen und Möglichkeiten der Beteiligten im Vorfeld des Projekts zu klären sowie mögliche Spannungen und Diskrepanzen zumindest offen zu legen. Zudem sollte eine Lerngruppe in der Lage sein, miteinander zu arbeiten. Ohne diese Vorbedingungen macht es u. E. keinen Sinn, spezifische Projektangebote – z. B. zu Interkulturellem Lernen – umzusetzen.

9.4 Dokumentation und Evaluation

Alltagstauglichkeit von Dokumentation und Evaluation

Dokumentation und Evaluation werden in der Fachpraxis nach wie vor überwiegend als sachfremde Aufgaben wahrgenommen. Während sie vor allem mit lästigen Berichtspflichten und Kontrolle durch Auftraggeber oder Förderer assoziiert werden, fehlt es oft an einem Bewusstsein für die Potenziale, die Dokumentation und Evaluation für die Praxis haben. Dementsprechend sind sie nur selten in die alltäglichen Abläufe integriert und kaum mit den Projektaufgaben verzahnt.

Wenn Praktikerinnen und Praktiker Gelegenheit erhalten, sich mit den Abläufen und Potenzialen von Evaluationen unvoreingenommen auseinander zu setzen, können sie ein Bewusstsein für deren Potenziale entwickeln. Hilfreich ist es dafür auch, wenn sie erkennen, dass sich im Rahmen der alltäglichen Arbeit bereits verschiedene Materialien und Grundlagen von Dokumentation und Evaluation entwickeln (z. B. Berichte, Protokolle, Falldiskussionen).

Wissenschaftliche Begleitung: Multiperspektivisches Vorgehen wichtig

Immer wieder zeigte sich, dass uns von unterschiedlichen Beteiligten verschiedene Auskünfte gegeben wurden oder dass die Eindrücke, die wir im Rahmen von Beobachtungen gewinnen konnten, nicht mit den Aussagen unserer Gesprächspartner übereinstimmten. Zum Teil ergänzten sich diese unterschiedlichen Informationen, zum Teil widersprachen sie sich auch. Nicht in jedem Fall ist es möglich und sinnvoll, zwischen „wahren“ und „falschen“ Informationen zu unterscheiden. Stattdessen liegt der Schlüssel zum Verständnis in dieser Perspektivenvielfalt und darin, die jeweils relevanten Perspektiven zu berücksichtigen. So können Projektverantwortliche, die einen Antrag auf Finanzierung gestellt und ein Projekt angeschoben haben, wichtige Informationen zur Ausgangsbedingung geben, nicht aber zu den konkreten Arbeitsformen, die sich im Projekt herausgebildet haben. Und um die Erträge pädagogischer Projekte in Erfahrung zu bringen, reicht es nicht aus, die beteiligten Pädagogen zu fragen, sondern es kann wichtig sein, die Perspektive der Jugendlichen zu berücksichtigen oder Beobachtungen externer Begleiter einzubeziehen.

In Rechnung zu stellen ist in vielen Fällen außerdem, dass die am Projekt Beteiligten bestrebt sind, der wissenschaftlichen Begleitung ein möglichst positives Bild zu vermitteln. Es kommt vor, dass besonders gelungene Projekteinheiten für die Begleiter ausgewählt werden oder dass solche Sequenzen, die begleitet werden, zuvor geprobt werden. Es ist daher wichtig, sich klar zu machen, dass die wissenschaftliche Begleitung einen Einfluss auf die begleiteten Lerneinheiten hat, der reflektiert werden muss. Auch hierfür ist ein multimethodisches Vorgehen hilfreich, weil es verschiedene Zugänge eröffnet.

Fehlerfreundliche Evaluationskultur etablieren

Politik und Fachpraxis sind in ihren Erwartungen einseitig auf positive Ergebnisse und Erfolgsmeldungen ausgerichtet. Schwierigkeiten und Misserfolge können unter diesen Bedingungen nicht offen benannt werden, da die Gefahr besteht, als „schlechtes“ Projekt keine weitere Förderung mehr zu erhalten. Nicht genutzt werden können damit die Chancen, Fehler zu erkennen, aus ihnen zu lernen und die Fachpraxis entsprechend weiter zu entwickeln. Auch eine Evaluation steht unter diesen Umständen vor der Entscheidung, einem Projekt möglicherweise die Chancen auf Weiterförderung zu verringern, wenn kritische Aspekte offen angesprochen werden. Dies hat auch Auswirkungen darauf, wie Projekte sich gegenüber den Evaluatorinnen und Evaluatoren präsentieren: Um ein negatives Votum zu vermeiden, neigen sie zu beschönigenden Darstellungen, bei denen Schwierigkeiten nicht benannt werden. Diese Bedingungen tragen dazu bei, dass das Bild einer scheinbar erfolgreichen Fachpraxis entsteht, die unrealistische Vorgaben problemlos bewältigt – ein Bild, an dem sich jeder orientieren muss, wenn er weiterarbeiten möchte.

Statt solch potemkinscher Dörfer brauchen wir realistische Darstellungen zu den Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Arbeit, in denen Probleme offen benannt werden. Hilfreich sind dafür Evaluationen, die auch Fehler aufzeigen, wofür es allerdings notwendig ist, dass diese Fehler als Chance ernst genommen und nicht als Makel begriffen werden.

Literaturverzeichnis

- Allport, Gordon W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Anne Frank Haus (Hg.) (1995): *Das sind wir*. Interkulturelles Unterrichtsprojekt, Weinheim/Basel.
- Auernheimer, Georg (1999): Interkulturelle Bildung als politische Bildung. In: *Politisches Lernen*. Heft 3/4, S. 57-71.
- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Becker, Helmut; Hafemann, Helmut; May, Michael (1984): „Das hier ist unser Haus, aber...“. Raumstruktur und Raumaneignung im Jugendzentrum, Frankfurt a. M.: Extrabuch-Verlag.
- Bennett, Milton J. (1993): »Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity«. In: R. Michael Paige (Hg.): *Education for the Intercultural Experience*. 2. Auflage, Yarmouth, S. 21-71.
- Berg, Wolfgang (1996): Jugendaustausch gegen Ausländerfeindlichkeit. In: Alexander Thomas (Hg.): *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft*, Göttingen: Hogrefe: S. 173-182.
- Bertelsmann Stiftung, Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hg.), (3. Aufl. 2004): *Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A World of Difference – Institute in der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hg.) (2005): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Boos-Nünning, Ursula /Karakasoglu, Yasemin (2004): *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*, (Broschüre des BMFSFJ).
- Boos-Nünning, Ursula (o. J.): *Interkulturelle Erziehung – interkulturelles Leben*. In: Beauftragte der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen (Hg.) *Bericht 99. Zur Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien – Bestandsaufnahme und Perspektiven für die 90er Jahre*, Bonn, o. J., S. 155-164.
- Diehm, Isabel (1997): Chancen und Grenzen der interkulturellen Erziehung. In: Ehlers, Johanna/Bentner, Ariane/Kowalczyk, Monika: *Mädchen zwischen den Kulturen, Anforderungen an eine interkulturelle Pädagogik*, Frankfurt a. M.: Edition Hipparchia, S. 207-216.
- Eckmann, Monique/Davolio, Miryam Esser (2003): *Rassismus angehen statt übergehen. Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Luzern: Verlag Pestalozzianum.
- Elias, Norbert, Scotson, John L. (1993): *Etablierte und Außenseiter*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gaertner, Samuel L./Dovidio, John F./Nie, Jason A./Ward, Christine/Banker, Brenda S. Banker (1999): Across cultural divides: The value of a superordinate identity. In: Deborah

- Prentice und Dale T. Miller (Hg.): Cultural divides. Understanding and overcoming group conflict. New York: Russel Sage Foundation, S. 173-212.
- Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens, Saarbrücken: ASKO Europa Stiftung.
- Fritzsche, Yvonne (2000): Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie, Band 1, Opladen: Leske + Budrich, S. 181-220.
- Hamburger, Franz (1990): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, Eckard/Radtke, Franz-Olaf (Hg.): Ethnizität – Wissenschaft und Minderheiten, Opladen, S. 311-328.
- Hammerschmidt, Anette (2000): Interkulturelle Kompetenz – Theorie und Praxis. Gibt es spezifisch interkulturelle Kompetenzen? In: SIETAR Deutschland (Hg.), Newsletter 3/2000, S. 3.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. Zeitschrift für Soziologie 7: S. 97-115.
- Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in NRW (IDA-NRW) (1999): Workshop „Das sind wir!“ Aktuelle Ansätze in der interkulturellen Jugendarbeit, IDA-NRW-Tagungsberichte Nr. 3 /1999, Düsseldorf.
- Jagusch, Birgit (2004): In: Internationaler Bund (Hg.): Dokumentation der Landeskongress Hessen zum Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ vom 16.-18. Februar 2004, Frankfurt a. M.
- Jungk, Sabine (1999): Interkulturelle Pädagogik – Merkmale, Entwicklung und Bedeutung. Vortrag zur Tagung „Interkulturelles Lernen im Zweiten Bildungsweg an Volkshochschulen“ am 28.10.1999 in Bochum (Ms.).
- Kehr, Jochen (2004): Praxisbericht: Evaluation de Programms „Eine Welt der Vielfalt“. In: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 83-96.
- Kiesel, Doron (1998): Jung, fremd, defizitär und bereichernd. Zum interkulturellen Diskurs in den Erziehungswissenschaften. In: Breidenstein, Lothar/Kiesel, Doron/Walther, Jörg (Hg.): Migration, Konflikt und Mediation. Zum interkulturellen Diskurs in der Jugendarbeit, Frankfurt a. M., S.103-121.
- Kollberg, Britta (1998): Die Wiederentdeckung des Pädagogen – Schülerclubs in Berlin und anderen Bundesländern. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 228-247.
- Krafeld, Franz Josef (1984): Geschichte der Jugendarbeit. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim/Basel: Beltz.
- Larcher, Dietmar (1991): Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im vielsprachigen Österreich, Klagenfurt/Celevec.

- Leiprecht, Rudolf (2000): Kompetentes Handeln für die Einwanderungsgesellschaft – Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz durch internationale Weiterbildung. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.): Antirassismusqualifikation (AQUA). Dokumentation eines Projektes zur Weiterentwicklung und Verbreitung interkultureller und antirassistischer Kompetenzen, Braunschweig: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, S. 7-23.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz, Münster: interkulturelle Studien – Querformat, Bd.14.
- Leenen, Wolf Rainer/Grosch, Harald (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn, S. 29-46.
- Maroshek-Klarmann, Uki (1997): Erziehung zur Demokratie. Die Methode des Adam-Instituts, Jerusalem.
- Memmi, Albert (1987): Rassismus, Frankfurt a. M.: Athenaeum.
- Münz, Angelika (2003): Interkulturelles Lernen: Konzepte und Praxis in den Niederlanden. Beitrag zur Arbeitstagung „interkultur lernen“, Akademie Remscheid, 17.-19.11.03 (Ms.).
- Nicklas, Hans (1998): Thesen zum interkulturellen Lernen. In: Colin, Lucette & Müller, Burkhard (Hg.), Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Frankfurt a. M./New York, S. 39-46.
- Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik: In: Die deutsche Schule, Heft 4/1986, S. 462-473.
- Nieke, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Werteorientierungen im Alltag, Opladen: Leske + Budrich
- Pettigrew, Thomas F. (1998): Intergroup Contact Theory. In: Annual Review of Psychology 49: S. 65-85.
- Popp, Friedrich (2002): Anmerkungen zur Interkulturellen Kompetenz, http://www.xenosnuernberg.de/Veranstaltungen/Forum_interkultureller_Dialog/Diskussionsforum/InterkulturellerKompetenz_Fr/interkultureller_kompetenz_fr.html, 15.05.4.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen.
- Rieker, Peter (Hg.) (2004): Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Roth, Hans Joachim (1998): Zum Wandel des Kulturbegriffs. In: Apeltauer, Ernst, Glumpler, Edith, Luchtenberg, Sigrid (Hg.), Erziehung für Babylon, Baltmannsweiler: Schneider, S. 163-183.
- Roth, Hans Joachim (2002): Kultur und Kommunikation: Systematische und theoriegeschichtliche Umriss interkultureller Pädagogik, Opladen: Leske + Budrich

- Schäfer, Erich/Schack, Stephan/Rahn, Peter, Uhl, Sandra (2006): „Wer sich selbst versteht, versteht auch andere besser“. Eine Längsschnittstudie zu Wirkungen eines Projekts der politischen Jugendbildung zum Demokratie-Lernen, Jena: Edition Paideia.
- Scherr, Albert (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: neue praxis, Jg. 31, Heft 4, S. 347-357.
- Scherr, Albert, (2003): Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas: Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge: Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel, S. 42-55.
- Scherr, Albert (2003): Die Differenz von Hilfe, Bildung und Politik – Anmerkungen zu den von Anne Broden vorgeschlagenen Standards interkultureller Pädagogik. In: Überblick 3/2003, S. 15-17.
- Sprenger, Rabia (2001): Wege zu mehr Toleranz. Drei Schulprojekte des RAA-Büros für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen. In: UNESCO heute Nr. 4/2001 zitiert als Internetdokument, http://www.unesco.de/c_aktuelles/uh4-2001_raa.htm, Zugriff am 01.08.2006.
- Strauss, Anselm L. (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Sturzenhecker, Benedikt (2000): Grenzen von Planung in der Offenen Jugendarbeit. In: von Spiegel, Hiltrud: Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation, Münster: Juventa, S.159-174.
- Tajfel, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern: Huber.
- Thole, Werner (1997): Kinder- und Jugendarbeit: Freizeitzentren, Jugendbildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske + Budrich, S. 107-123.
- Thomas, Alexander (1988) (Hg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch, Saarbrücken und Fort Lauderdale.
- Thomas, Alexander (1996): Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: Alexander Thomas (Hg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft, Göttingen: Hogrefe: S. 227-238.
- Ulrich, Susanne/Henschel, Thomas R./Oswald, Eva, (2001): Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werkes „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarmann, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Wagner, Ulrich/Christ, Oliver/van Dick, Ralf (2002): Die empirische Evaluation von Präventionsprogrammen gegen Fremdenfeindlichkeit. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung 4, S. 101-118.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden der Psychologie, Weinheim und Basel: Beltz, S. 227-255.

