

Plan Plus

Institut für angewandte
Sozialforschung und Urbanistik



Zur Entwicklung von Kompetenzen im Kontext von Demokratie, Vielfalt und Toleranz bei Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund

Dr. Gaby Voigt

Gefördert durch:



Bundesministerium
für Arbeit und Soziales



EUROPÄISCHE UNION

1. TEIL – BEGRIFFLICHKEITEN UND FORSCHUNGSDESIGN.....	4
I. Einführung	4
II. Begriffsklärungen.....	4
1. Was sind Kompetenzen?	4
2. Wie werden Kompetenzen sichtbar?.....	5
3. Zum Übergang von der Schule in Berufsausbildung – der Eintritt von Jugendlichen ins Erwerbsleben.....	5
4. Zur Bedeutung von Bildung beim Eintritt in die Arbeitswelt.....	6
5. Welche Kompetenzen sind im Kontext von Demokratie, Vielfalt und Toleranz in der Arbeit mit Auszubildenden besonders relevant?.....	6
5.1 Zum Verständnis von Transkulturalität und Rassismus.....	7
5.1.1 Transkulturalität	7
5.1.2 Rassismus	9
5.2 Die Selbstkompetenzen.....	9
5.3 Die sozial-kommunikativen Kompetenzen.....	10
5.4 Die Sachkompetenzen	10
5.5 Die methodischen Kompetenzen.....	10
5.6 Die Handlungskompetenzen	11
III. Modell zur Vermittlung von Handlungskompetenzen im Kontext von Transkulturalität	11
IV. Forschungsdesign	13
V. Die InterviewpartnerInnen	14
2. TEIL - DIE ERGEBNISSE	14
I. Motive für Engagement und Kontinuität.....	14
1. Motive für den Einstieg ins Projekt	14
2. Kontinuität im Engagement.....	15
II. Projektrelevante Erfahrungen vor Local Players.....	16
1. Eigene Fremdheitserfahrungen.....	16
2. Rassismuserfahrungen	18
2.1 Verbale Diskriminierungen	18
2.2 Ausschluss von informeller Kommunikation	19
2.3 Diskriminierungen in der Schule.....	19

2.4 Diskriminierung in der Öffentlichkeit: Nächtliche Polizeikontrollen bei Jugendlichen migrantischer Herkunft	21
2.5 Benachteiligung aufgrund des (sozial-)rechtlichen Status der Eltern	22
2.6 Diskriminierung in der Arbeitswelt	22
2.7 Bisherige Strategien im Umgang mit Diskriminierung.....	23
III. Zur Entwicklung von Selbstkompetenzen	25
1. Die Fähigkeit, das eigene verbale Kommunikationsverhalten zu reflektieren.....	25
1.1 Die eigene Zweisprachigkeit.....	25
1.2 Sprache als Mittel zur Ausgrenzung	26
2. Das Formulieren eines Selbstbildes	27
2.1 Ringen um gesellschaftliche Anerkennung als Kind von Arbeitsmigranten .	27
2.2 Zwischen den Stühlen	27
2.3 Ich habe viele Herkünfte – „auf vielen Stühlen“	27
2. 4 „Ich bin halb–halb“ – qua selbstgestellter Aufgaben an einen sozialen Raum gebunden	28
2. 5 Ich fühle mich als Türke in Deutschland wohler – soziale Zugehörigkeit dominiert nationalkulturelle Zugehörigkeit	28
2. 6 „Und da will man Deutsche werden und die lassen einen nicht!“ – verwehrte Staatsangehörigkeit.....	28
3. Die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Sozialverhaltens.....	29
IV. Zur Entwicklung von sozial-kommunikativen Kompetenzen	29
1. Die Entwicklung der Empathiefähigkeit	30
2. Die Entwicklung von Konflikt- und Kritikfähigkeit	31
V. Zur Entwicklung von Sachkompetenzen.....	34
VI. Zur Entwicklung von Methodenkompetenz	35
VII. Wie das soziale Umfeld der Local Players auf ihr Engagement reagiert.....	36
VIII. Kompetenzzuwachs I: Zur Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen	38
IX. Kompetenzzuwachs II.....	43
1. „Ich habe mich verändert“	43
2. „Was mir wichtig geworden ist.“	44
X. Fazit	45
XI. Literatur.....	47
XII. Anhang	49

1. Teil – Begrifflichkeiten und Forschungsdesign

I. Einführung

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine qualitativ angelegte Wirkungsforschung zum Projekt „Local Players. Auszubildende für Demokratie, Vielfalt und Toleranz“. Im Zentrum stehen die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die über einen Zeitraum von ca. 1 ½ Jahren größtenteils ehrenamtlich an einer MultiplikatorInnen-Schulung teilgenommen haben. Die MultiplikatorInnen-Schulung hatte zwei Schwerpunkte. Erstens ging es um die Entwicklung von Handlungskompetenz allgemein in transkulturellen Begegnungssituationen, aber gerade auch im Kontext von Ausgrenzung und Diskriminierung. Zweitens zielte das Projekt auf die Förderung eines demokratischen Miteinanders am Ausbildungsplatz, in der Berufsschule und in der Arbeitswelt. Diese Studie widmet sich der Klärung folgender Fragen: Welche Kompetenzen und insbesondere Handlungskompetenzen entwickelten die Jugendlichen im Verlauf der Schulung? Welcher Kompetenzzuwachs zeigte sich? Der Fokus der Studie liegt auf der Subjektperspektive, d.h. bei den einzelnen Individuen und ihren Kompetenzen und nicht auf der Analyse der sozialen Kontexte für die Anwendung der (Handlungs-) Kompetenzen. Die Analyse der strukturellen Rahmenbedingungen (für den gelungenen Einsatz) von Kompetenzen umfasst bei den hier untersuchten Jugendlichen die sozialen Kontexte von Ausbildungsplatz, Berufsschule und Arbeitswelt und muss einer eigenständigen Untersuchung vorbehalten bleiben.

Bei der Entwicklung der Kompetenzen spielten die Übungen und Aktivitäten im Rahmen der MultiplikatorInnen-Schulung eine große Rolle. In den Interviews nehmen die befragten Local Players darauf immer wieder Bezug. Ausführliches dazu findet sich im Handbuch zum Projekt (veröffentlicht unter www.local-players.de/wp-content/uploads/2012/07/Handbuch_e-Version.pdf).

II. Begriffsklärungen

1. Was sind Kompetenzen?

Mit Erpenbeck und von Rosenstiel verstehen wir Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns eines Menschen (vgl. 2007, S.XIX). Mit Dispositionen sind dabei Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen gemeint, die das Potenzial bilden, in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Es handelt sich bei einer Kompetenz aber lediglich um eine Disposition. Es gibt also keine Garantie dafür, dass sich die Person tatsächlich kompetent verhält.

Bei diesem Kompetenzverständnis stehen Selbständigkeit und die Übernahme von Verantwortung im Vordergrund (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006). Es geht um das selbständige Handeln-Können. Selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen des selbstorganisierten Handelns ermöglichen Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen (vgl. Erpenbeck/ v. Rosenstiel, 2007, XII). Dabei wird das Individuum in den Blick genommen. Es geht darum, dass derzeitige Können eines Menschen zu erfassen. Alles, was Menschen wissen, verstehen und vor allem, was sie in der Lage sind zu tun, interessiert. Und es interessiert, wie entwicklungsfähig dies ist. Denn Kompetenzen liegen Lernprozesse bzw. Kompetenzentwicklungsprozesse zugrunde. Große Bedeutung erlangt das Lernen außerhalb von Lern- und Bildungsinstitutionen, d.h. das nicht-formale Lernen (das durchaus systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel sein

kann, aber nicht zum Erwerb eines anerkannten Abschlusses führt) sowie das informelle Lernen (nicht didaktisch organisiertes Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen, das von den Lernenden nicht immer als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen wird, u.a. am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder mit Freunden).

Kompetenzen zeigen sich in Bezug auf die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen. Dabei gilt, dass sich Kompetenzen nicht nur bezogen auf einen bestimmten Tätigkeits- oder Berufsbereich zeigen, sondern bezogen auf ein großes Spektrum an unterschiedlichen Anforderungen des Alltags, der Arbeit oder des sozialen Lebens.

Hierin liegt auch der Unterschied zu Wissen, (automatisierten) Fertigkeiten (skills) und Qualifikationen. Diese sind an und für sich genommen noch keine Kompetenzen, obwohl es ohne sie keine Kompetenzen gibt. Qualifikationen beispielsweise werden durch eine Analyse der Arbeitsanforderungen bestimmt: über welches Wissen, über welche Fertigkeiten und Fähigkeiten muss eine Person verfügen, um für eine bestimmte Tätigkeit geeignet zu sein. Hier richtet sich der Blick auf die (formellen) Lerninhalte und auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes. Bei den Kompetenzen geht es um Ergebnisse von Lernprozessen.

2. Wie werden Kompetenzen sichtbar?

Sichtbar werden Kompetenzen anhand der tatsächlichen Performanz, d.h. der Anwendung und des Gebrauchs von Kompetenzen, eben im selbstorganisierten Handeln. Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung auf Grund des Urteils eines Beobachters (vgl. Erpenbeck, v. Rosenstiel, 2007, S.XVII f). Wie wir das in der vorliegenden Studie umgesetzt haben, findet sich im Abschnitt über das Forschungsdesign.

3. Zum Übergang von der Schule in Berufsausbildung – der Eintritt von Jugendlichen ins Erwerbsleben

Für die Frage nach der Auseinandersetzung von Jugendlichen mit ihrer Lebenswelt und mit den Anforderungen der Erwachsenenwelt greifen wir auf einen Ansatz aus der Jugendkulturforschung zurück, der besagt, dass Jugendliche nicht nur Widerständige sind, die sich in jugendlichen Subkulturen gegen die Welt der Erwachsenen zur Wehr setzen. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass sich Jugendliche durchaus mit Fragen der Normalität auseinandersetzen. Entsprechend interessiert dann, worauf sich Jugendliche beziehen, wenn sie von Normalität sprechen, und es interessiert, wie sie in Interaktionen aushandeln, was sie darunter verstehen (vgl. Heid, 2007:90f). Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung impliziert Prozesse der Integration und der Ausgrenzung (u.a. in den Arbeitsmarkt, in einen neuen sozialen Status) unter dem Einfluss gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen. Es ist für Jugendliche also eine Phase der Neuorientierung und damit einhergehenden Integrationsbemühungen. Das Hineinwachsen in Ausbildung und Beruf ist damit eine der drei wichtigsten Statuspassagen von der Jugend ins Erwachsenenalter (vgl. Zinnecker, 1992:129). Es geht um zentrale Schritte hin zur Etablierung einer autonomen Lebensführung auf der Basis von Erwerbsarbeit – als einem zentralen Aspekt von sozialer Identität.

Der traditionelle Lebensentwurf von Jugendlichen, der nach der obligatorischen Schulzeit den direkten Übergang ins Erwerbsleben vorsieht, ist heutzutage massiven Veränderungen unterworfen. Für Auszubildende bedeutet der Eintritt ins Erwerbsleben jetzt die Konfrontation mit scheinbar grenzenloser Flexibilisierung und Ent-

grenzung der Arbeitswelt (u.a. größere Marktoffenheit der heimischen Wirtschaft bei zunehmenden internationalen Verflechtungen). Ihr Ausbildungsberuf mit seinen Anforderungen und Entwicklungsperspektiven, aber auch die allgemeine politische und wirtschaftliche Lage ist immer stärker durch Komplexität und Unbestimmtheit gekennzeichnet. Als Folge dieser prekären Lage ist die eine Erwerbsbiographie mit ihrem vorhersehbaren und planbaren Verlauf faktisch nicht mehr die gesellschaftliche Normalität. Es wird vom Einzelnen eine Offenheit der Lebensplanung und eine Anpassungsbereitschaft an ein „Später“ verlangt (vgl. Negt, 1998). Nichtsdestoweniger ist das Konzept des institutionalisierten Normallebenslaufs – geknüpft an die Leistungsbereitschaft des Einzelnen - als Idee noch vorhanden. Und die gesellschaftliche Forderung nach einem gelingenden Berufseinstieg gilt ebenso an jeden Einzelnen gerichtet. Für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen besteht die Bewährungsprobe des rites de passage im Ausbalancieren des Widerspruchs zwischen einerseits individueller Anstrengung und individuellen Orientierungen (z.B. Aufstiegsorientierung, „Nicht-vom-richtigen-Weg-Abweichen“ im Sinne einer Normalbiographie oder Selbstverwirklichung) und andererseits der Krise des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes.

4. Zur Bedeutung von Bildung beim Eintritt in die Arbeitswelt

Im Kontext dieser gesellschaftlichen Transformationsprozesse hat Bildung allgemein enorm an Bedeutung gewonnen und die Jugendphase wird mittlerweile als die zentrale Phase im Lebenszyklus für den Bildungserwerb angesehen. Der Erziehungswissenschaftler Jürgen Zinnecker spricht von der Jugendphase als Bildungsmoratorium (vgl. Zinnecker, 1991).

Erkenntnisleitend für unsere Studie ist ein umfassendes Bildungsverständnis, bei dem Bildung drei Dimensionen hat: Erstens Entfaltung der Persönlichkeit, zweitens Zugang zum Arbeitsmarkt und drittens Befähigung zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Forum Bildung, 2001). Es geht also um mehr als das erfolgreiche Erbringen einer Anpassungsleistung im Sinne einer flexiblen Positionierung auf dem Arbeitsmarkt.

Dieses umfassende Bildungsverständnis gilt umso mehr in der Zeit des Übergangs aus der Schule in den Beruf, die für Jugendliche eine Zeit der Neuorientierung darstellt. Die Auszubildenden bedürfen der Unterstützung in der Aneignung der Selbststeuerungsfähigkeit, um sich jene Kompetenzen anzueignen, die sie für eine aktive Teilhabe an Arbeitsmarkt und Gesellschaft benötigen. Zentral ist in unserer Wissensgesellschaft das selbstgesteuerte Lernen. Denn lebenslanges Lernen (formelles und informelles Lernen) wird eine Anforderung an die (jetzigen) Auszubildenden bleiben.

5. Welche Kompetenzen sind im Kontext von Demokratie, Vielfalt und Toleranz in der Arbeit mit Auszubildenden besonders relevant?

Eine Hauptzielrichtung des Projekts Local Players war die Entwicklung von Handlungskompetenzen in transkulturellen Begegnungssituationen sowie im Kontext von Ausgrenzung und Rassismus. Ziel war es, gerade Auszubildenden mit Migrationshintergrund ihre besonderen Ressourcen (u.a. Mehrsprachigkeit, Dialogtechniken im transkulturellen Kontext, Konfliktmanagement) bewusst zu machen. Sie erhielten aber auch Gelegenheit, ihre besonderen Verletzlichkeiten (z.B. durch Konfrontation mit Vorurteilen oder durch Ausgrenzungen und rassistische Übergriffe) in der Arbeitswelt, aber auch in der Freizeit zu reflektieren. Dies dient

insgesamt der Stärkung ihre Handlungsfähigkeit und ihre Widerstandskraft (Resilienz) in transkulturellen Begegnungssituationen.

Eine zweite Zielrichtung war ganz allgemein die Förderung des konstruktiven und solidarischen Miteinanders in der Ausbildung, in der Berufsschule und am Arbeitsplatz. Angesichts der oben beschriebenen Flexibilisierungsprozesse in der Arbeitswelt geschieht dies durch die Stärkung von Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methoden- und Handlungskompetenz der Auszubildenden. Gerade und besonders sozial benachteiligte, u.U. bildungsferne Auszubildende profitieren davon. So können sie in der modernen, durch Vielfalt und wechselnde Anforderungen gekennzeichneten Arbeitswelt erfolgreicher bestehen.

Diese beiden Zielsetzungen des Projekts bei der Entwicklung von Kompetenzen in transkulturellen Begegnungssituationen erlauben einen besonderen Blick auf die Frage, wie sich transkulturelle Kompetenz zu den fünf anderen, für uns relevanten Kompetenzen (Sachkompetenz, Selbstkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, Methoden- und Handlungskompetenz) verhält. Wichtig ist es uns zu betonen, dass transkulturelle Kompetenz in unserem Verständnis nicht einfach nur unter Sozialkompetenzen zu subsumieren ist – als ob es lediglich eine Sonderform wäre. Es handelt sich vielmehr um eine Querschnittsdimension.

Wir möchten fünf Kompetenzklassen (Erpenbeck und von Rosenstiel sprechen auch von „Schlüsselkompetenzen“, 2007, S.XXIII) unterscheiden: 1. Die Selbstkompetenz, 2. die sozial-kommunikative Kompetenz, 3. die Sachkompetenz, 4. die Methodenkompetenz und 5. die Handlungskompetenz (modifiziert nach Erpenbeck und von Rosenstiel, 2007, S.XXIV) Bei der Darstellung der fünf Schlüsselkompetenzen werden jeweils die allgemeinen Aspekte um eine transkulturelle Perspektive ergänzt. Dabei haben wir ein spezifisches Verständnis von Transkulturalität (siehe unter 5.1) mit dem Transkulturellen Kompetenzprofil nach Ewald Kiel verknüpft. (vgl. www.transkulturelles-portal.com).

Bevor im Einzelnen auf die fünf Schlüsselkompetenzen eingegangen wird, soll noch kurz erläutert werden, was wir in dieser Studie unter Transkulturalität und unter Rassismus verstehen.

5.1 Zum Verständnis von Transkulturalität und Rassismus

5.1.1 Transkulturalität

Mit dem Begriff der Transkulturalität, wie er von Wolfgang Welsch (1999) geprägt wurde, wird ein traditioneller, essentialistischer Kulturbegriff in Frage gestellt. Dieser geht davon aus, (National-) Kulturen seien statische, geschlossene, homogene Kollektivsubjekte, die sich eindeutig von anderen (National-) Kulturen separieren ließen. Auch im Begriff von „Interkulturalität“ schwingt dieses Kulturverständnis mit; „Interkulturalität“ wird zum Programm und zur normativen Vorgabe: ein positiv konnotierter Austausch zwischen „Kulturen“ – der Inbegriff für ein gleichberechtigtes, friedvolles und bereicherndes Zusammenleben.

Der Begriff der Transkulturalität ist eine Reaktion auf gesellschaftlichen Wandel. Die Auseinandersetzung mit dem Prozess der Globalisierung – dem weltumspannenden Migrationsphänomen, den globalen Verkehrs- und Kommunikationssystemen und den ökonomischen Abhängigkeiten - macht deutlich, dass eine Kultur nicht „rein“ und „unvermischt“ sein kann. Der Begriff der Transkulturalität rückt nicht das Zwischen- oder Nebeneinander, sondern das über das Kulturelle Hinausgehende, Grenz-überschreitende und damit wieder das Verbindende und Gemeinsame ins Zentrum.

„Diese neue Struktur der Kulturen bezeichne ich, da sie über den traditionellen Kulturbegriff *hinaus* und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich *hindurchgeht*, als *transkulturell*.“ (Welsch, 1999:51, Hervor. i. O.). Damit wird nicht auf Ganzheit und Geschlossenheit fokussiert, sondern auf Vermischung und Durchdringungen.

Der Stellenwert von Interaktion

Zentral ist zudem die interaktionstheoretische Fundierung des Verständnisses von Transkulturalität. Das Transkulturelle ist das (Zwischen-) Ergebnis von Aushandlungs- und Verständigungsprozessen in Begegnungssituationen. Es handelt sich aber eben nicht um eine Begegnung zwischen „Kulturen“, sondern zwischen (sozio-kulturell und historisch geprägten) Individuen. Verbunden ist dies mit der Annahme der „primären Intersubjektivität“ (nach Georg Herbert Mead, vgl. Fuchs 1997). Der Einzelne bezieht sich in seinem individuellen Handeln nicht auf sich selbst, sondern auf den Anderen. Aus der Perspektive des Individuums ist dabei jede(r) ein(e) Andere(r). Nicht das Selbstbewusstsein, sondern die Beziehung zum Anderen ist zentral. In der Begegnung mit dem Anderen kommt es – gemäß der Hermeneutik nach Alfred Schütz - zum Einüben von Fremdverstehen. Alles Gesagte und Getane, alles Gefühlte und Gedachte - „Zeichen“ genannt - bildet zusammen die (alltägliche) Lebenswelt des Einzelnen. Sie ist seine Lebenswirklichkeit, die für ihn subjektiv wahr ist. So bildet oder konstruiert der Einzelne seine Lebenswelt. Zugleich versucht das interpretierende Subjekt, den in seiner Umwelt wahrgenommenen Zeichen einen Sinn und eine Bedeutung zu geben. Dies geht von statten, in dem das Subjekt die Zeichen mithilfe seines Vorverständnisses übersetzt und damit rekonstruiert. In der Begegnung mit einer (fremden) Lebenswelt versucht der Einzelne, die (fremden) Zeichen zu verstehen und sie gemäß seinem Vorverständnis zu interpretieren (Fremdverstehen).

An diesem Punkt des Aushandelns zwischen zwei Subjekte über die Interpretationen von „Zeichen“ kann die Entwicklung von Handlungskompetenz ansetzen. Hierbei sind aus unserer Sicht mit Fuchs (1997), der sich auf Anthony Giddens beruft, die Aspekte von „agency“ und „reflexiv monitoring“ relevant. Der Begriff „agency“ meint die Fähigkeit, in die Welt zu intervenieren und auch nur in kleinen Dingen Veränderungen zu bewirken – die Fähigkeit zum handelnden Umgestalten. „Reflexive Selbstkontrolle“ meint, dass der/ die Handelnde während des Handlungsprozesses in der Lage ist, das eigene Tun und Lassen zu reflektieren. Dies wiederum „setzt ein diskursives Bewusstsein der Umstände des eigenen Handelns und des Handelns der Anderen voraus, das auf dem praktischen Bewusstsein, dem impliziten und routinierten Wissen (sowie dem Unbewussten) aufbaut und es begleitet.“ (ebd.:318).

Gefahr der Kulturalisierung sozialer Phänomene

Mit der Fokussierung auf „Kultur“ und „kulturelle Unterschiede“ besteht auch die Gefahr, dass Phänomene, die eigentlich durch soziale Ungleichbehandlung verursacht sind, kulturellen Unterschieden zugeschrieben werden. In der öffentlichen Diskussion um die Bildungsbeteiligung migrantischer Jugendlicher werden Defizite in ihren Familien - verknüpft mit kultureller und religiöser Herkunft - regelmäßig als Grund für ihre geringere Partizipation angeführt. Die Lösung besteht in dieser Logik in der Anpassung der „Anderen“ oder „Fremden“ an die Mehrheitsgesellschaft. Dank der Abkehr von einem essentialistischen Kultur-Begriff, der beansprucht, alles Denken, Handeln und Fühlen eines Individuums zu erklären, kann diese Anpassungslogik durchbrochen werden. Mit dem Verständnis von Rassismus, das

unserer Studie zugrunde gelegt ist, wird ebenfalls die Gefahr einer Kulturalisierung von sozialer Ungleichbehandlung reflektiert.

5.1.2 Rassismus

Mit Mark Terkessides (2004:98ff) wird Rassismus vor allem als soziale Praktik der Benachteiligung und Ausgrenzung einer ausgewählten Personengruppe verstanden. Seine Rassismusdefinition umfasst drei Komponenten: 1. Rassifizierung, 2. die Ausgrenzungspraxis und 3. die differenzierende Macht. Die erste Komponente ist die Rassifizierung: Dies meint den Prozess, in dem eine Gruppe von Menschen mittels bestimmter Merkmale als natürliche Gruppe festgelegt wird und gleichzeitig die Natur dieser Gruppe im Verhältnis zur eigenen Gruppe formuliert wird. Das zweite Element ist die Ausgrenzungspraxis. Es geht um die soziale Ungleichbehandlung bei der Zuteilung von Ressourcen und Dienstleistungen; es geht um die Über- oder Unterrepräsentation in der Sozialstruktur. Das dritte Element ist die differenzierende Macht. Es werden (tatsächliche oder fiktive) Unterscheidungsmerkmale festgelegt, beispielsweise die der „anderen“ Kultur oder „anderen“ Religion. Damit wird eine Dichotomie „Wir“- „Sie“ geschaffen und Fremdheit konstruiert: „Sie sind anders.“ So wird die Ungleichheit der „Anderen“ erklärt und die Ungleichbehandlung legitimiert (Ideologie des Rassismus).

Rassismus ist nicht nur die soziale Praxis eines Einzelnen oder einer Gruppe. Rassismus wird auch in und durch Institutionen praktiziert. Alle Mitglieder in einer Gesellschaft sind in Institutionen eingebunden: Schule, Familie, Freizeit, Arbeitsmarkt, Gesundheitswesen etc. Diese Institutionen wurden und werden von Menschen geschaffen. Die Mechanismen und der Handlungsrahmen, nach denen eine Institution funktioniert, verselbständigen sich allerdings ab einem gewissen Zeitpunkt (Stabilisierungsfunktion der Institution). D.h. die Mechanismen geraten bei den Individuen in Vergessenheit. Nichtsdestoweniger trotz sind Mechanismen und Handlungsrahmen aber da. Diese Vergessenheit bietet auch Vorteile: die Institutionen können vom Menschen weiter entwickelt und verändert werden.

In den Institutionen der Gesellschaft wird die gesellschaftliche Praxis gelebt – hier spielt sich das „gesellschaftliche Leben“ ab. D.h. hier ist das Herzstück, um nach Rassismus zu forschen. Das Leben und Handeln in einer Institution ist untrennbar mit bestimmten Formen des Wissens verbunden. Mit anderen Worten: es gibt eine praktische Einheit von Institution und Wissen (vgl. Terkessides, 1998:109ff). In diesem Wissen leben und verstehen Individuen die Institutionen. Es ist eben nicht nur der „Rassist“, der einen Minderwertigen schafft, indem beispielsweise ein Weißer davon spricht, dass ein Schwarzer zur niedrigsten gesellschaftlichen Gruppe gehört. Es gibt eine institutionelle Praxis, die dadurch, wie sie funktioniert, den Unterschied zwischen den „einen“ und den „anderen“ hervorbringt: indem beispielsweise in einer Bäckerei keine schwarzen Auszubildenden angestellt werden – mit dem Argument, dass ältere Kundinnen und Kunden dadurch unnötig verunsichert würden.

5.2 Die Selbstkompetenzen

Im Zentrum steht die Fähigkeit zu Selbstorganisation und Selbstreflexion. Das bedeutet, sich selbst einzuschätzen, eigene Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen zu entfalten, sich kreativ zu entwickeln und zu lernen.

Im Kontext von Transkulturalität impliziert das die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Dazu gehört es, die sozio-kulturelle Prägung von Werten, Normen und Einstellungen zu

kennen – kurz die eigenen Selbstverständlichkeiten zu kennen und zu kritisch hinterfragen. Im Einzelnen zählt dazu:

- der reflektierte Umgang mit anderskulturellem Gegenüber
- die Kenntnis des eigenen Standpunktes, der in transkulturellen Situationen angemessen eingebracht werden kann
- die Fähigkeit, das eigene verbale und non-verbale Kommunikationsverhalten zu reflektieren

5.3 Die sozial-kommunikativen Kompetenzen

Sozial-kommunikative Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten eines Menschen im Umgang mit anderen Menschen. Im Einzelnen zählt dazu:

- Empathie verstanden als Bereitschaft und Fähigkeit eines Menschen, sich kognitiv in einen anderen Menschen hineinzusetzen, seine Gefühle zu teilen und sich so über sein Verstehen und Handeln klar zu werden (Sich in das Denken, die Welt des Anderen hineinzusetzen).
- Kooperationsfähigkeit (gemeinsam mit anderen eine Aufgabe zu lösen)
- Integrationsfähigkeit (sich und andere in eine Gruppe zu integrieren)
- Konflikt- und Kritikfähigkeit (angemessen mit Stress umzugehen)

Im Kontext von Transkulturalität bedeutet das die Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz, d.h. ein angemessener Umgang mit Andersheit/ Fremdheit und Vielfalt, die sich im sozialen Miteinander zeigen. Diese wird verstanden als Fähigkeit eines Menschen, Widersprüchliches auszuhalten sowie auszuhalten, wenn die eigene Position im Gegensatz zu einer anderen Position steht. Damit verbunden ist eine moralische Mündigkeit: Bestimmte Werte werden als für sich wichtig erkannt und benannt.

5.4 Die Sachkompetenzen

Für die Bewältigung von Aufgaben bedarf es der Fähigkeit, fachliche Kenntnisse und fachliche Fertigkeiten erfolgreich einzusetzen. Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, Wissen sinnvoll einzuordnen und zu kritisch bewerten.

Im Kontext von Transkulturalität heißt das, dass die Aneignung von Hintergrundwissen zu Kommunikation, Kultur, Migration, Religion wesentlich für transkulturell erfolgreiches Verhalten ist. Dazu zählt auch das Wissen um Einflussfaktoren wie „Geschlecht“ und „Biographie“ auf das Handeln von Menschen. Des Weiteren ist Wissen über die Entstehungsmechanismen und die Funktionen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus wichtig, damit sie als solche erkannt werden können.

Auch die Fähigkeit, auf das eigene Erfahrungswissen zurückzugreifen und es einordnen zu können, gehört zum relevanten Wissen für eine transkulturell gelungene Begegnung.

5.5 Die methodischen Kompetenzen

Das meint ein planerisches und strukturiertes Vorgehen bei der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen. Dazu zählen u.a. die Fähigkeit, den Austausch von Menschen bzw. Gruppen zu organisieren und zu moderieren, die Fähigkeit, die Zeiteinteilung zu bedenken, die Fähigkeit, Wissen zielgruppenspezifisch aufzubereiten und zu präsentieren.

Im Kontext von Transkulturalität impliziert das, die sozio-kulturelle (bzw. subkulturelle) Prägung bei der Art und Weise der Aufgabenbewältigung von Menschen in Gruppen zu bedenken. Beispielsweise: Welche Regeln gelten bei der Moderation einer Diskussion unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen? Wie gehe ich mit dem unterschiedlichen Zeitverständnis von Gesprächsteilnehmern um? Wie präsentiere ich die verschiedenen Rassismusformen vor jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund?

5.6 Die Handlungskompetenzen

Das meint die Fähigkeit, für Aufgaben und Herausforderungen kreativ und zielgerichtet nach Lösungen zu suchen. Die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen können erfolgreich in das eigene Handeln integriert werden.

Im Kontext von transkulturellen Begegnungssituationen meint dies die bewusste Gestaltung dieser Begegnung. Entscheidend sind folgende Kompetenzen:

- Selbstkompetenzen (den eigenen kulturell geprägten Standort kennen),
- Sachkompetenzen (Wissen um sozial und kulturell bedingte Kommunikations- und Verhaltensweisen des Gegenübers),
- Ambiguitätstoleranz als zentrale sozial-kommunikative Kompetenz in interkulturellen Überschneidungssituationen
- Fähigkeit zur Orientierung an vorhandenen Ressourcen und an gemeinsamen Interessen, um das Finden einer Lösung zu erleichtern

Im Kontext von Ausgrenzung und Diskriminierung meint Handlungskompetenz die Art und Weise, wie jemand an die Herausforderungen, die das rassistische Verhalten einer Person bzw. rassistische Strukturen darstellen, herangeht. Folgende Kompetenzen spielen hier eine große Rolle:

- Selbstkompetenzen (u.a. die Kenntnis des eigenen Standpunktes, der in rassistischen Situationen angemessen eingebracht werden kann),
- Sachkompetenzen (u.a. die Sensibilisierung gegenüber Diskriminierung und Rassismus aller Art - wegen Herkunft, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung, Behinderung),
- Sozial-kommunikative Kompetenzen (u.a. Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit – der angemessene Umgang mit Stress)

III. Modell zur Vermittlung von Handlungskompetenzen im Kontext von Transkulturalität

Im Folgenden soll ein Modell zur Vermittlung von Handlungskompetenzen im Kontext von Transkulturalität vorgestellt werden. Die MultiplikatorInnen-Schulung hatte zum Ziel, Jugendliche zu befähigen, in transkulturellen und rassistischen Situationen selbstorganisiert und selbstgesteuert handeln zu können. Auf der Suche nach der geeigneten Didaktik für dieses Bildungsziel orientierten wir uns zum einen an dem Modell zur Vermittlung von transkultureller Kompetenz von Karl Stanjek (2007), der es mit dem Ansatz der Hermeneutik (des Sozialphilosophen Alfred Schütz) verknüpft. Als zweiter Anknüpfungspunkt diente uns das Verständnis von transkultureller Kompetenz, wie es Dagmar Domenig (2007) formuliert hat.

Die Hermeneutik orientiert sich an der Perspektive des Subjekts. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der Einzelne, wenn er mit einer (fremden) Lebenswelt konfrontiert wird, versucht sie zu verstehen und sie gemäß seinem Vorverständnis zu interpretieren (Fremdverstehen). Die (alltägliche) Lebenswelt des Einzelnen umfasst alle menschlichen Lebensäußerungen in seiner Umwelt (Zeichen oder Symbole genannt). Zusammen bilden sie die Lebenswirklichkeit; sie konstruieren Wirklichkeit (Konstruktion). „Alles, was gesagt oder getan, abgebildet oder festgehalten wird, ist Lebenswirklichkeit und damit subjektiv wahr. Das interpretierende Subjekt versucht, den in der Umwelt wahrgenommenen Zeichen Sinn und Bedeutung zu geben (Rekonstruktion), sie also mithilfe seines Vorverständnisses zu übersetzen“ (Stanjek, 2007:324).

In der Begegnung mit einer fremden Lebenswelt kommt es zur Bestätigung bzw. Widerlegung des eigenen Vorverständnisses. Dieser alltäglich beständig ablaufende Prozess soll für das Modell der Vermittlung von transkulturellen Handlungskompetenzen nutzbar gemacht werden. Dies geschieht, indem die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt zum Ausgangspunkt des Prozesses der Vermittlung von Handlungskompetenzen gemacht wird. Die Reflexion der eigenen Selbstverständlichkeiten erhöht die Fähigkeit zur Selbstreflexion und damit die Selbst-Bewusstheit – eine zentrale Dimension der Selbstkompetenzen. Eine weitere wichtige Dimension, die die Handlungskompetenz erhöht, ist die Fähigkeit zur Selbstorganisation, d.h. die Fähigkeit, eigene Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln. Diese klare Positionierung des verstehenden Subjekts erleichtert in der transkulturellen Begegnungssituation die Aushandlung und Verständigung.

Zur Entwicklung von Handlungskompetenz – und damit zur bewussten Beziehungsgestaltung in transkulturellen Situationen – bedarf es in weiteren Schritten der Entwicklung von sozial-kommunikativen Kompetenzen und Sachkompetenzen. Als guter Anknüpfungspunkt dafür, insbesondere Empathie und Ambiguitätstoleranz zu entwickeln, gilt die Entwicklung von Sachkompetenzen. Die Aneignung von (kognitivem) Wissen über Konzepte wie Kultur, Kommunikation, Migration, Religion sowie das Wissen darum, sie sinnvoll einzusetzen und kritisch zu reflektieren, stärkt die Fähigkeit, sich kognitiv in einen anderen Menschen hineinzusetzen. Dies wiederum erhöht die Bereitschaft zum Einstieg in Aushandlungs- und Verständigungsprozesse mit einer gelungenen Beziehungsgestaltung. Bei einer erfolgreichen Ausbildung von Handlungskompetenzen kommt es somit zu einer gelungenen Integration von eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen sowie von eigenem Wissen.

Gemäß der hermeneutischen Methode ist die Entwicklung der angesprochenen Kompetenzen ein zirkulärer Prozess. Der Weg von Vertrautem zu Neuem verläuft keinesfalls gradlinig, sondern spiralförmig. Erst wenn aus Verstehen Verständnis geworden ist, d.h. wenn sich neue Kenntnisse und eigene Erfahrungen gefestigt haben, wird nach einer Ruhepause ein nächster Schritt möglich (vgl. Stanjek, 2007:325).

Grundsätzlich ist die Entwicklung von Handlungskompetenz inhaltlich und vom Vermittlungsprozess her eng mit der Entwicklung von Selbstkompetenzen, sozial-kommunikativen Kompetenzen und Sachkompetenzen verflochten. Die Anbahnung oder Erweiterung einer Kompetenz hat Wirkungen auf anderen Kompetenzen. So entfaltet sich eine Dynamik, bei der weitere Veränderungs- bzw. auch Vertiefungsprozesse (im Sinne einer Internalisierung) ausgelöst werden.

Dieses didaktische Modell der Vermittlung von Handlungskompetenzen stellt selbstverständlich lediglich einen idealtypischen Verlauf dar. Die empirischen Ergebnisse dieser Studie erlauben einige Überlegungen zur Besonderheit der Zielgruppe Jugendliche und junge Erwachsene.

Einige Überlegungen zur Besonderheit der Zielgruppe

Für die jugendlichen Auszubildenden stand die Anbahnung von Kompetenzen im Setting einer größtenteils ehrenamtlichen MultiplikatorInnen-Schulung. Neben dem Aspekt der Professionalisierung (Erwerb von Handlungskompetenzen für den Ausbildungsberuf und in der Berufsschule) standen die Erweiterung der Handlungskompetenzen in Familie, Freundeskreis und Gesellschaft im Mittelpunkt. Wichtige Entwicklungsaufgaben ihrer derzeitigen Lebensphase sind es, Identitätsarbeit zu leisten, ein Wertesystem als Richtschnur für das eigene Verhalten zu entwickeln und sich in die soziale Gruppe der Gleichaltrigen zu integrieren. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nehmen diese gesellschaftlichen Anforderungen sehr deutlich wahr.

Dieses Setting unterscheidet sich von der Vermittlung transkultureller Handlungskompetenz im Kontext von rein beruflicher Professionalisierung - beispielsweise im Rahmen von Fort- und Weiterbildung, in dem sich je nach Berufsfeld überwiegend Angehörige der Mehrheitsgesellschaft zusammenfinden. Die Local Players mit Migrationshintergrund sind strukturell betrachtet Angehörige der gesellschaftlichen Minderheit der Zugewanderten (bzw. der Nachfahren von Zugewanderten). In der Entwicklung ihrer Handlungskompetenzen agieren sie aus einer Position, die strukturell mit weniger gesellschaftlicher Macht ausgestattet ist.

IV. Forschungsdesign

Bei der vorliegenden Studie haben wir bei der Erhebung von Kompetenzen sowie dem Kompetenzzuwachs auf empirisches Material aus drei Datenquellen des Projekts Local Players zurückgegriffen. Erstens nutzen wir die Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung. Sie stammen aus den pädagogischen Maßnahmen der MultiplikatorInnen-Schulung und den Praxiseinsätzen der Auszubildenden. Zweitens haben wir Ergebnisse der Prozessevaluation des Projekts integriert. Bei beiden handelt es sich um Zuschreibungen von Kompetenzen, denen Urteile von Beobachtenden zugrunde liegen. Schwerpunktmäßig findet in dieser Studie allerdings die dritte Datenquelle Verwendung. Mit offenen leitfadengestützten Interviews mit Auszubildenden, die an der MultiplikatorInnen-Schulung teilgenommen haben, haben wir auf ihre Fähigkeit zu Selbstbeobachtung und Erinnerung von Erfahrungen sowie auf ihre Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit gesetzt. Sie geben aus ihrer Perspektive Auskunft darüber, welche Erfahrungen sie während der Teilnahme am Projekt gemacht haben, was sie darüber denken, fühlen und ob und wenn ja, welche Veränderungen sie bei sich wahrnehmen. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 120 Minuten. Sie wurden größtenteils verschriftlicht und mit Hilfe der qualitativ-interpretativen Methode ausgewertet. Der Interviewleitfaden findet sich im Anhang.

Ziel der Studie war es zu erheben, welche Kompetenzen die Auszubildenden entwickeln konnten und zu welchem Kompetenzzuwachs es kam. Das war mit folgenden Forschungsfragen verbunden, die als Indikatoren für die Kompetenzanbahnung dienen: Welche Erfahrungen haben sie gemacht? Welche Gefühle haben sie durchlebt? Welche Gedanken haben sie sich gemacht? Welche Interpretationen und Bewertungen nehmen sie vor? Welche Alltagstheorien entwickeln sie? Wie reflektieren sie über sich selbst?

V. Die InterviewpartnerInnen

An der Erhebung zu Kompetenzentwicklung und –zuwachs im Rahmen der MultiplikatorInnen-Schulung haben sechs Auszubildende teilgenommen. Im Folgenden finden sich einige, für die Studie relevante Merkmale in ihrer Ausprägung zum Zeitpunkt des Interviews.

Berufsbezogener Status: Drei Berufsfachschüler, eine Umschülerin in der dualen Ausbildung und zwei Auszubildende aus der dualen Ausbildung.

Ausbildungsberufe: Fünf Kaufleute für Bürokommunikation sowie eine medizinische Fachangestellte.

Alter: Zwischen 17 und 20 Jahren sowie eine Person mit 41 Jahren.

Herkunft: In Deutschland aufgewachsen: vier TeilnehmerInnen. Mit 4 bzw. 5 Jahren nach Deutschland gekommen: zwei TeilnehmerInnen.

Herkunft der Eltern (insgesamt 12 Herkünfte): Aserbaidshan: 2, Deutschland: 2, Serbien: 1, Türkei: 7

Muttersprachen: Deutsch, Türkisch, Russisch.

2. Teil - Die Ergebnisse

I. Motive für Engagement und Kontinuität

1. Motive für den Einstieg ins Projekt

Die Motive der befragten Local Players für ihr Engagement im Projekt waren vielfältig. Zwei Aspekte waren dabei für alle Befragten zutreffend: das Interesse am Kontakt mit Gleichaltrigen und das Interesse am Austausch über den Themenkomplex „Ausgrenzung und Diskriminierung“ mit interessierten Gleichaltrigen.

Interesse an der sozialen Gruppe der Local Players

Von Seiten der Projektverantwortlichen war der Einstieg in die Projektmitarbeit als Kombination aus erster inhaltlicher Auseinandersetzung mit Ausgrenzung und Rassismus und intensivem zielgruppenorientiertem Freizeitangebot geplant. Im Freizeitangebot ging es darum, den Jugendlichen neue Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen, damit sie ihr Bedürfnis nach Autonomie und Selbststeuerung ausleben können. Tatsächlich stand für die Mehrzahl der Local Players am Anfang ihres Projektengagements ein Training im Rahmen eines Wochenendseminars. Die Jugendlichen sahen ihre Teilnahme eindeutig unter einer erlebnisorientierten Perspektive: es ging darum, neue Freundschaften zu schließen und das Projekt als eine Art „Kontaktbörse“ zu nutzen.

„Mit meinen Freunden kann ich darüber nicht reden“ – Aktivierung eines latenten Interesses an Demokratie, Vielfalt und Toleranz

Alle befragten Local Players gaben an, großes Interesse am Themenkomplex „Demokratie, Vielfalt und Toleranz“ zu haben. Mit ihren Freunden können sie darüber aber nicht reden. Daher war es für sie so wichtig, bei Local Players in einer peer-group zu sein, die auch Interesse für Diskriminierung und Rassismus zeigt. Vertrauen und Offenheit in der Gruppe, wie sie im Verlauf des Projekts entstanden sind, entwickelten sich zu zentralen Voraussetzungen, sich diesem tabuisierten Thema anzunähern.

Für eine Befragte war das kurze Rollenspiel bei der Projektpräsentation in ihrer Klasse ausschlaggebend für ihr Engagement. Die Szene, in der eine Bewerberin wegen ihrer nicht-deutschen Herkunft eine Absage erhielt, motivierte sie zur Mitarbeit. Auf die Frage nach möglichen Gründen der Restaurantbesitzerin zum Goldenen Hirschen für die Absage an „Jana Sukova“, meinte die Befragte damals: „Das ist doch klar! Der Name klingt ausländisch. Die Besitzerin hat was gegen Ausländer.“

Eigene Betroffenheit ist kein offenkundiges und bewusstes Motiv

Zwei Befragte stellten den Zusammenhang zwischen eigener Betroffenheit und Interesse an der MultiplikatorInnen-Schulung her. Ein Befragter bleibt dabei jedoch ganz auf der beschreibenden Ebene, indem er sich der sozialen Gruppe der „Ausländer“ zuordnet. „(...) weil es mich ja auch betrifft – Ausgrenzung. Es sind hauptsächlich Ausländer, die ausgegrenzt werden und da gehöre ich auch dazu.“ Bei dem sozialen Status „Ausländer“ handelt es sich um eine Zuschreibung durch die Mehrheitsgesellschaft. Der Befragte hat diese Zuschreibung in sein Selbstbild integriert. Auch auf mehrmaliges Nachfragen weiß er von keinen konkreten eigenen Erfahrungen zu berichten. Allerdings erinnert er sich, dass seine Mutter rassistische Beschimpfungen erfahren hat – worauf weiter unten eingegangen wird.

Eine andere Befragte stellte explizit einen Zusammenhang zwischen eigener Diskriminierungserfahrung und Projektengagement her. Eine konkrete Erfahrung, die sie im Interview berichtete, wird weiter unten erläutert.

Gratifikation für Projektteilnahme als Bonusfaktor auf dem Arbeitsmarkt

Für ihr Engagement im Projekt erhielten alle Beteiligten ein Zertifikat der MultiplikatorInnen-Schulung. Ein Interviewter, der sich bereits in einem anderen Projekt zu Migranten engagiert hatte, nannte als Teilnahmemotiv ausdrücklich dieses Zertifikat. Es könnte als Beleg für eine zusätzliche Qualifizierung im Rahmen seiner Karriereplanung wichtig werden.

2. Kontinuität im Engagement

Bei den Gründen für die Kontinuität in der Projektmitarbeit knüpften die Befragten an die oben genannten Themen an: sie konnten die entstandenen Freundschaften fortsetzen und vertiefen (gemeinsame Erfahrungen „schweißen zusammen“; „die Leute, die mitmachen, sind cool“; „das Team ist sympathisch“). Es entstand der Wunsch nach Kontinuität („dass die Gruppe zusammenbleibt“).

Das erste Wochenendseminar erfüllte dabei seine Funktion als Startschuss mit Nachhaltigkeitswirkung voll und ganz. Alle Befragten erlebten es als sehr positiv. Besonders hervorgehoben haben sie die Vielfalt unter den Teilnehmenden (sie hatten die unterschiedlichsten Herkünfte; neben Auszubildenden nahmen auch Studierende und Lehrende teil) und das sehr erlebnisorientierte Freizeitangebot (u.a. Hausrallye zum Kennenlernen, Geschichten am Lagerfeuer, Möglichkeit zum Volleyballspiel). Dank dieses Wochenendes war die Gruppenbildungsphase in Gang gekommen, die weiteren Treffen verliefen positiv, die Teilnehmenden fühlten sich wohl, die angebotenen Themen blieben auch im Projektverlauf interessant und der Meinungsaustausch untereinander offen und vorbehaltlos. Auch die Methoden, die bei den pädagogischen Maßnahmen zum Einsatz kamen, stießen auf großes Interesse. Sie wurden als „nie langweilig, nie trocken-theoretisch, immer spielerisch“ bewertet und erwiesen sich damit als zielgruppenadäquat.

II. Projektrelevante Erfahrungen vor Local Players

Bereits vor der Teilnahme am Projekt „Local Players“ machten die Interviewten die Erfahrung von Andersheit und Fremdheit, aber auch von Diskriminierung und Rassismus. Es handelt sich dabei um konkretes Erfahrungswissen. Kognitive Wissensbestände, die über Institutionen wie die allgemein bildende Schule vermittelt worden wären, spielen keine Rolle. Dieser „Wissensvorrat“ bildet die Hintergrundfolie, vor der die Jugendlichen die weitere Wissensaneignung und die neuen Erfahrungen während der MultiplikatorInnen-Schulung interpretieren.

Zum einen interessierten uns die Erfahrungen der Befragten mit Fremdheit: Wo haben sie sich einmal anders oder fremd gefühlt und warum? Wie sind sie damit umgegangen? Dahinter steht die Erkundung von Anlässen der Jugendlichen zu Reflexion und Selbstreflexion. Es interessieren die Ebenen, auf denen ihre (sozio-kulturellen) Selbstverständlichkeiten bereits einmal in Frage gestellt worden sind.

Zum anderen interessierte uns, ob sie sich (bzw. sich ihre Gruppe) einmal als ausgegrenzt oder nicht-dazugehörig wahrgenommen haben. In welchen Situationen haben die Jugendlichen bereits vor der Schulung ihre Abweichung von der Norm erfahren? Welche Bedeutung haben Diskriminierung und Rassismus dabei als Deutungsmuster dieser Erfahrungen? Welche Handlungsstrategien entwickelten sie?

1. Eigene Fremdheitserfahrungen

In der globalisierten Welt ist die Begegnung mit Fremdkulturellem, Fremdreligiösem einerseits „normal“ und selbstverständlich geworden. Andererseits können wir durchaus auch in den pluralistischen Gesellschaften – dank der Koexistenz ausdifferenzierter Fraktionen - die Erfahrung machen, dass unsere Selbstverständlichkeiten nicht (überall) gelten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Erfahrung von Fremdheit immer relational ist; der eigene Erfahrungshintergrund ist entscheidend: Aus dem mir Vertrauten erklärt sich das mir Un-Vertraute. Deutlich wird damit, dass es sich auch um eine Erfahrung (und u.U. eine Reflexion) von Differenz handelt, die oftmals mit Erfahrung von ungleichen Machtverhältnissen verbunden ist.

Die Mehrzahl der Befragten dieser Studie bewegte sich ausschließlich in einer Welt, in der die eigenen vertrauten Selbstverständlichkeiten gelten. Selbst die beiden Befragten, die erst vor Schulbeginn in Deutschland eintrafen, konnten sich im Interview nicht an erfahrene Fremdheiten während ihrer Eingewöhnungszeit erinnern. Deutschland ist längst ihre Heimat geworden. Daher ist es nicht überraschend, dass die Frage nach Erfahrungen, wo man sich einmal richtig anders und fremd gefühlt hat, Erzählungen der Jugendlichen von Aufenthalten außerhalb Deutschlands hervorbrachte.

Ein Befragter reiste einmal in ein ihm völlig fremdes Land. Er erinnert sich: „Ich war in Dubai. Ich war mit einem arabischen Kumpel dort. Der hat mir sozusagen weitergeholfen. Alleine wäre ich dort untergegangen. Das ist ´ne ganz andere Kultur. Dort fahren nur noch Limousinen und Ferraris rum. Das ist erst mal ein „Wow-Effekt“. Und danach, wenn man sieht, da sind die Menschen ganz anders angezogen, die reden ganz anders, natürlich checkt man da fast kein einziges Wort. Ich war in Dubai auch mal alleine unterwegs, also radikales Sprachlernen. War schwer. Man möchte zwar reden, kann es aber nicht. Man ist gebunden an jemanden. Mit dem Englisch, was ich und die konnten, konnte man gerade noch so irgendwie kommunizieren. Ich war gefangen irgendwo und ich konnte mir nicht helfen. Wenn man alleine irgendwo ist, wo man die Sprache nicht kann, ist man schon hilflos für den Anfang erstmal.

Aber so nach und nach, wenn das Interesse da ist, klar, erlernt man die Sprache. Aber dauert ein bisschen.“

Zweierlei ist an diesem Orientierungsversuch des Befragten in der Fremde auffällig: zum einen die Erfahrung der eigenen Hilflosigkeit und zum anderen, wie sich der Befragte ganz pragmatisch den Prozess der gesellschaftlichen Anpassung vorstellt. Das Erlernen der Landessprache – wofür er eine hohe Eigenmotivation unterstellt – ist für ihn der zentrale Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration. Der Befragte hat aber auch eine Ahnung davon, dass die fremde Lebenswelt, repräsentiert durch sichtbare, exotische Zeichen wie großen gesellschaftlichen Reichtum (die Fahrzeuge auf den Straßen) oder den Kleidungsstil, dem Einzelnen eine Verständigungs-Anpassungsleistung abfordert.

Die beiden anderen Befragten, die sich zu eigenen Fremdheitserfahrungen äußern, machen diese interessanterweise im Herkunftsland ihrer Eltern. Da es vielfältige familiäre Beziehungen in das Herkunftsland der Eltern gibt, waren die Fremdheitserfahrungen umso einschneidender.

Auf Nachfragen gab der eine Befragte an, dass er sich noch nie irgendwo fremd gefühlt habe, denn in den Urlaub sei er bisher immer nur in die Türkei, das Herkunftsland seiner Eltern, gefahren. Dort hielt er sich überwiegend im Kreis seiner Familie auf. Dennoch machte er eine völlig unerwartete Erfahrung:

„Bis jetzt war ich nur in der Türkei im Urlaub. Ich spreche besser Deutsch als Türkisch, aber ich komm` schon klar. Wenn ich in die Türkei gehe, dann wissen die gleich, dass ich aus Deutschland komme. Ich weiß nicht, woran die das merken. Ich stand da mit meinem Cousin, dann kam so ein Kumpel von ihm. Nach der Begrüßung sagte er: „Du kommst bestimmt aus Deutschland.“ Er sagte, dass er es an meinem Akzent erkannt hätte. Ja, im Deutschen hab´ ich ´n Akzent, im Türkischen hab´ ich ´n Akzent. Wo hab´ ich bitte kein Akzent?“

Auffällig ist für ihn, dass er trotz seiner Zweisprachigkeit in der Türkei auf Zwischentöne hingewiesen wurde, die fehlende (sprachliche) Anpassungsleistungen verrieten und ihn letztlich eindeutig als Zugereisten kennzeichneten. Das warf für ihn die zentrale Frage seiner Zugehörigkeit auf. Seine Sprachkenntnisse vermitteln ihm aus seiner Sicht jedenfalls keinen eindeutigen Platz.

Die andere Befragte machte sehr umfassende Fremdheitserfahrungen bei einem Aufenthalt in ihrem Herkunftsland, das sie im Alter von fünf Jahren verlassen hatte.

„Letztes Jahr war ich zum ersten Mal wieder in Aserbaidschan. Das ist überhaupt nicht mein Land. Also ich gehöre nach Europa. Das ist ein muslimisches Land. Dort hieß es: „Zieh´ das nicht an! Geh´ nicht mit ´nem Jungen raus!“ Das Rauchen ist für Frauen verboten – solche Dinge. Und wie unverschämt Dich die Männer anschauen. Das ist echt krass. Also die behandeln Dich wie ein Stück Fleisch, nicht wie einen Menschen. Ich hatte echt Angst und hab mich schon an die Anordnungen gehalten. Die Sprache spreche ich auch nicht. Mit Russisch kam ich auch nicht immer weiter. Da fahre ich nicht mehr hin – selbst zwei Wochen Urlaub wären mir zu viel.“

Bei diesem Vergleich zweier Gesellschaften stellt diese Befragte Überlegungen zu der Frage an, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sie sich gesellschaftlich integrieren kann. Sie überprüft dabei Werte und Normen, die an ihre eigene Lebenswelt als junge Frau anknüpfen.

An diesen Fremdheitserfahrungen der befragten Jugendlichen zeigen sich Ansätze zur Reflexion und Selbstreflexion. Interessanterweise stehen die Frage der

Integration in eine Gesellschaft und die Bedeutsamkeit von Zugehörigkeitskategorien im Mittelpunkt. Es sind drei Modelle von Identität und Zugehörigkeit, die für die befragten Jugendlichen Relevanz besitzen. Erstens: Zugehörigkeit kann qua Spracherwerb erlangt werden, zweitens: Zugehörigkeit wird qua Sprache erreicht, wobei diese Zugehörigkeit als eindeutig gedacht wird, d.h. ein „Akzent“ (in beiden Sprachen) verhindert die Zugehörigkeit sowie drittens: Zugehörigkeit auf der Basis von geteilten Werten und Normen, insbesondere in Bezug auf Geschlechtsidentität.

2. Rassismuserfahrungen

Darüber reden?! - Immer im Zweier-Schritt: Erst die Relativierung der eigenen Betroffenheit, dann die Thematisierung

Bezeichnend für die befragten Jugendlichen ist die Art und Weise, wie sie persönliche Diskriminierungserfahrungen zur Sprache bringen. Das Reden über Rassismus orientiert sich am gesellschaftlichen Diskurs in Deutschland. Und Rassismus ist in der deutschen Gesellschaft noch immer stark tabuisiert (vgl. Noah Sow, 2009). Entsprechend ist auch das Reden über Rassismus stark tabuisiert. Daher ist es nicht verwunderlich, dass es der Mehrheit der am Projekt Local Players beteiligten Auszubildenden nicht leicht fällt, über eigenen Erfahrungen mit Ausgrenzung und Rassismus zu sprechen. Dies gilt auch für die Befragten dieser Studie. Die erste Reaktion auf die direkte Frage nach eigener Betroffenheit ist daher fast immer Verleugnung bzw. Relativierung. Die Befragten waren überzeugt, keine derartigen, zumindest keine erwähnenswerten eigenen Erfahrungen gemacht zu haben. Und sie relativieren die rassistischen Äußerungen oder Handlungen, die sie erlebt haben, sofort. Dazu einige Beispiele: „vielleicht hatte der einen schlechten Tag“, „vielleicht meinte der das nicht so“, „nur einmal“, „nicht so krass“, „nicht so extrem“, „nur gehört, nie selbst erlebt oder beobachtet“. Dies zeigt, wie schwer es fällt, den erfahrenen Rassismus als Verletzung überhaupt wahrzunehmen und darüber zu reden. Denn die eigene Betroffenheit zu entdecken setzt voraus, sich dem Opfer-Status, der mit einer Diskriminierungssituation verbunden sein kann, und der verletzten Integrität der eigenen Identität anzunähern. Es fällt schwer, sich diese erfahrene Demütigung und Kränkung bewusst zu machen. Nachdem diese Relativierung der eigenen Betroffenheit erfolgt ist, erzählen sie dann fast immer doch von konkreten eigenen Diskriminierungserfahrungen oder von Erfahrungen, die Angehörige der Gruppen, denen sie sich zugehörig fühlen, gemacht haben.

2.1 Verbale Diskriminierungen

Die Sprache als Kommunikationsmittel ist für alle Befragten ein Medium, über das sie alltägliche Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren haben. Ein Befragter erinnert sich an rassistische Bemerkungen, die seinen sozialen Status mit negativen Verhaltensmustern verknüpften – für ihn ein vertrauter, fast alltäglicher Vorgang: „Es gibt immer Vorurteile, z.B. was konkret ist: „Der Kanake macht eh´ nur krumme Geschäfte!“, solche Sachen halt. So was kam schon öfter vor, Sprüche so, aber halt nicht so, dass es mich fertig gemacht hat.“ In dieser Dosis, die der Befragte als niedrig einstuft, hat Rassismus auf ihn keine Wirkung (mehr).

„(...) als meine Mutter einmal meinen Bruder vom Kindergarten abgeholt hat, hatte ein Mann aus dem Fenster geschrien: „Scheiß Ausländer mit Kopftuch! Scheiß Türken!“ Aber wir haben diesen Mann danach auch nie wieder gesehen. Deswegen konnte ich auch nichts sagen, und sie auch nicht, weil sie kaum Deutsch sprechen kann.“ Was der Befragte hier am Beispiel seiner Mutter beschreibt, ist eine Degradierung aufgrund mangelnden Sprachvermögens. Als Voraussetzung für

reziproke soziale Beziehungen – um damit eine (erfolgreiche) Gegenwehr gegen diese Beleidigung zu gestalten - identifiziert der Befragte ausreichende Deutschkenntnisse. Da der Angreifer sich nicht erneut zeigte, blieb auch dem Befragten als Sohn die Möglichkeit zur Reaktion verwehrt. Er konnte seine Mutter nicht verteidigen.

2.2 Ausschluss von informeller Kommunikation

Die Befragten haben bereits vor ihrer Teilnahme am Projekt ein Bewusstsein dafür, dass Ausgrenzung und Diskriminierung auch über die fehlende gemeinsame Teilhabe an einem Kommunikationsmittel von statten geht. Ein Befragter erinnert sich, wie er in einer informellen Begegnung unter Gleichaltrigen all seiner Kommunikationsmöglichkeiten beraubt wurde. Dies erlebte er als Bloßstellung. Denn er stand ohne Machtmittel und ohne Handlungsmöglichkeit da: „Ich kenne solche Situationen, wenn zum Beispiel alle eine Sprache sprechen und ich komme dazu und spreche diese Sprache nicht – da fühlt man sich wie der letzte Depp.“

2.3 Diskriminierungen in der Schule

Die Befragten konnten während ihrer bisherigen Schullaufbahn vielfältigste Erfahrungen der Ausgrenzung sammeln. Das hat mit dem herausragenden Stellenwert der Schule in unserer Wissensgesellschaft zu tun. Schließlich handelt es sich um die Institution, die das öffentliche Gut „Bildung“ verteilt. Zudem prallt in der Schule Widersprüchliches aufeinander: hier der Anspruch von Chancengleichheit für alle bei entsprechender Leistung eine entsprechende Gratifikation zu erhalten; dort die ungenügende Beachtung (sozialer und migrationsbedingter) Heterogenität der Schülerschaft. Insbesondere die allgemein bildenden Schulzweige von Grund- und Hauptschule bilden die gesellschaftliche Realität der Heterogenität deutscher Großstädte direkt ab. Denn sie sind dank des Sprengelprinzips in jedem Stadtteil verortet.

Die Befragte mit deutschen Eltern sammelte entsprechend in ihrem Stadtteil und ihrer Schule Erfahrungen im Umgang mit Menschen, die als „anders“ und nicht-dazugehörig wahrgenommen werden. Sie erinnert sich an eine Polarisierung zwischen „den“ Deutschen und „den“ Ausländern in ihrem Wohnviertel und in der Schule. „Ich wohne in einer Gegend, da sind viele Ausländer. Da ist schon einiges vorgefallen. Ich selber halte mich aber aus den Diskussionen oder Auseinandersetzungen raus. Aber ich hab viel mitbekommen, was so passiert ist – auch an unserer Schule.“ Bereits in der Grundschule gehörten für sie Beleidigungen zwischen deutschen und nicht-deutschen Schülern zum Alltag. Während einer Fußballweltmeisterschaft kam es zur Eskalation: beim Spiel Deutschland gegen die Türkei gingen deutsche und türkisch stämmige Schüler - mit Flaggen ausgerüstet – im Pausenhof auf einander los. So mancher Schüler musste daraufhin die Schule verlassen. Für diese Befragte ist die nationale Herkunft der Eltern in Verbindung mit der Unterstützung der entsprechenden Fußballmannschaft eindeutiger Indikator für das eigene Selbstverständnis.

Die Umkehrung der Verhältnisse: wie eine Minderheit zur diskriminierenden Mehrheit wird

Da Migranten in Deutschland in ihrer Mehrheit zu den sozio-ökonomisch schwachen Bevölkerungsgruppen gehören, finden sie sich überproportional häufig in strukturell schlecht ausgestatteten städtischen Wohngebieten wieder (vgl. Münch, 2007). An den dortigen allgemein bildenden Schule kommt es dann manches Mal fast zu einer Umkehrung der sonst herrschenden Verhältnisse: eine Minderheit wird zu Mehrheit.

Zwei Befragte erlebten diese Situation in ihrer Schulzeit als Normalität. Außerhalb der Schule waren sie als „Ausländer“ Angehörige einer gesellschaftlichen Minderheit. In der Schule, insbesondere in ihrer Klasse waren sie aber Teil der Mehrheitsgesellschaft der ausländischen Schüler. Dort waren die deutschen Mitschüler in der Minderheit. Als solche befanden sich diese in einer verletzlichen Position. Ein Befragter erinnert sich: „Als ich in der achten Klasse war, kam ein neuer Schüler in die Parallelklasse. Gleich in der ersten Woche sind seine Mitschüler auf ihn losgegangen. Ich hab gesehen, wie sie ihn in einen Blätterhaufen geworfen habe und ihn als „loser“ und „Opfer“ beschimpft haben. Einige dieser Angreifer waren meine Freunde. In unserer Schule war das Verhältnis von ausländischen Schülern zu deutschen Schülern ungefähr 60 zu 40. Sie haben ihn auch immer „Deutscher“ genannt.“

Direkte Benachteiligung in der Schule

Die Erfahrung direkter Benachteiligung der Befragten ist an die Funktionsrolle der Lehrpersonen geknüpft. Sie werden in ihrer Gestaltungs- und Definitionsmacht erlebt. Hier wird für die Befragten die soziale Praxis der Diskriminierung im Sinne von „Unterscheidungen treffen und sie bewerten“ sichtbar. Es wird auch deutlich, dass dadurch Asymmetrien markiert werden.

Ein Befragter erzählt: „Ich sag mal, in der Schule kommt man sich schon irgendwie ein kleines bisschen ausgeschlossen und unterdrückt vor, also im Vergleich zu den deutschen Schülern. Ich hab´ so ein Gefühl. Keiner sagt so ´was, aber es kommt halt so rüber einfach vom Verhalten der Lehrer und so. Ich hatte im letzten Jahr einen Lehrer, der hat zum Beispiel Äußerungen von sich gegeben, wie „Schokocroissant“ oder „Nigger“ im Unterricht. Und das gehört sich eigentlich nicht, wenn man schwarze Mitbürger so benennt. Ansonsten gab es eigentlich gar nichts. Aber man fühlt sich irgendwie unfair behandelt. Wie soll ich das ausdrücken? Keine Ahnung, irgendwie ist da schon ein bisschen was gegen Ausländer. Es kommt so rüber. Andere Mitschüler auf der Schule sagen das auch.“

Der Befragte hat ein diffuses Gefühl, das er nicht mit „großen Fakten“ belegen kann. Es bleiben gewisse Zweifel, ob beispielsweise diese verbalen Entgleisungen der Lehrpersonen, die er als soziale Vorbilder versteht, genügen, damit die Einstellung der Lehrperson als „rassistisch“ zu bezeichnen ist.

Die Unterscheidungs- und Bewertungspraxis der Lehrpersonen wird besonders deutlich bei der Vergabe von Noten. Eine Befragte erinnert sich an einen willkürlichen Akt eines Lehrers bei der Notenvergabe, den sie in psychologischen Kategorien als unbewusstes Verhalten deutet.

„Wir haben mal eine Projektwoche gehabt in der Schule. Und ich bekomm´ mein Projektwochenheft zurück und da stand drauf: „Nicht in der deutschen Sprache geredet.“ Und ich lese das so, „Mit wem hatte ich denn Russisch geredet?“ Niemand aus meiner Klasse versteht Russisch. He! Womit habe ich das jetzt verdient? Ich fragte: „Ja, könnten Sie mir mal bitte jemanden in der Klasse zeigen, mit dem ich nicht auf Deutsch spreche kann, außer Englisch. Und Englisch versteht jeder in der Klasse. Schaut er mich so an: „Hm, was für eine Sprache sprichst du?“ Ich sag: „Russisch.“ Schaut er mich so an. Ich sag so: „Außer mit Ihnen kann ich mit niemandem in Russisch reden.“ - mein Deutschlehrer ist aus Ostdeutschland und er kann bisschen Russisch. Dann hat er die Bemerkung rausgestrichen. Ich musste ihn dann mit Schokolade bestechen, dass ich mein Minus weg krieg´. Er hat mir eine Zwei minus gegeben deswegen! Das ist unglaublich, nicht. Man müsste erst mal

logisch nachdenken, woher ich komme, welche Sprache ich spreche und mal schauen, wer überhaupt in dieser Klasse ist mit dieser Sprache, bevor man das reinschreibt. Wahrscheinlich ist es unbewusst passiert, aber das ist mir egal. Es ist diskriminierend.“

Aus Sicht dieser Befragten sollte Logik die Handlungsgrundlage ihres Lehrers sein. Sie hatte das unbestimmte Gefühl, dass er nach einem sachlichen Grund suchte, um sie gerechtfertigter Weise zu degradieren. Ihre Erkenntnis, dass seine Sanktionsmaßnahme (Vergabe einer schlechten Note für die Dokumentation der Arbeitsleistung) jeglicher sachlicher Grundlage entbehrte (sie hatte mit niemandem Russisch gesprochen), motivierte sie zur (erfolgreichen) Gegenwehr.

Insgesamt ist aus Sicht der Befragten die letzte Klasse in der allgemein bildenden Schule eine sensible Phase. Denn hier wird über die Weichenstellungen für die weitere Bildungskarriere eines Schülers entschieden. Und den Lehrern kann qua Bewertungspraxis eine wichtige Rolle zukommen.

Ein Befragter erinnert sich: „Da war was in der Schule, aber ich bin mir selbst nicht sicher, ob es für meinen Berufsweg entscheidend war. Damals in der letzten Klasse haben wir eine Schulaufgabe in Mathematik geschrieben. Die Note war wichtig für mich. Ich brauchte eine gute Note, um auf die 3 als Gesamtnote zu kommen. Denn ich wollte auf den wirtschaftlichen Zweig der Fachoberschule gehen. Obwohl ich die Punkte für die 3 hatte, hat der Lehrer sie mir nicht gegeben - mit der Begründung, dass ihm mein Rechenweg nicht gefallen hätte. Ich war voll sauer auf den Lehrer. Die anderen Schüler hatten schon immer behauptet, dass der ein wenig ausländerfeindlich sein soll, auch die Deutschen selber. Er hat irgendein Problem mit Rassismus halt. Mir ist auch aufgefallen, dass der Lehrer deutsche Schüler bevorzugt hat. Zum Beispiel: Ein türkischer Freund von mir hat sich immer gemeldet, wurde nie aufgerufen, wurde immer blöd angemacht. Hat (der Schüler, A.d.V) nichts gesagt und er (der Lehrer, A.d.V.) hat immer gesagt, „Was machst du? ... Warum tust Du das?“ – Der hat eigentlich nichts gemacht. Da hab ich das dann auch geglaubt, obwohl ich vorher eigentlich gar nicht den Eindruck hatte. Später hab ich mich dann eigentlich damit abgefunden und mir gedacht, dass ich eben etwas anderes machen werde. Ich gebe dem Lehrer nicht die Schuld, dass ich es nicht auf die Fachoberschule geschafft habe. Vielleicht war es Schicksal.“

Der Befragte schwankt sehr in der Interpretation der Bedeutung des Lehrers für seinen Bildungsweg. Hat der Lehrer grundsätzlich eine „rassistische“ Einstellung gegenüber Menschen nicht-deutscher Herkunft? – dies ist das Deutungsangebot seiner Klasse. Die empirischen Belege überzeugen ihn schließlich. Der Lehrer legitimierte seine Notenvergabe willkürlich – nämlich mit persönlichen Vorlieben (der Rechenweg hat ihm nicht gefallen). Diesem Lehrer eine Schlüsselposition für seine Bildungslaufbahn zuzugestehen, geht dem Befragten dennoch zu weit. Er zieht den vagen Faktor des „Schicksals“ vor.

Auffällig an allen drei Beispielen erlebter direkter Diskriminierung in der Schule ist eine individualisierende Sichtweise: die Benachteiligung wird an der Person des Lehrers als „Rassisten“ festgemacht.

2.4 Diskriminierung in der Öffentlichkeit: Nächtliche Polizeikontrollen bei Jugendlichen migrantischer Herkunft

In ihrer Freizeit erlebten manche Befragte in der Öffentlichkeit eine willkürlich erscheinende Kontrolle durch staatliche Exekutivorgane. Die Polizei als Verantwortliche für die nächtliche Sicherheit griff Jugendliche mit Migrations-

hintergrund auf und kontrollierte die Rechtmäßigkeit ihres Aufenthalts. Ein Befragter erinnert sich: „Man ist nachts unterwegs, man ist auffällig angezogen, man ist eine Gruppe und dann plötzlich kommt ´nen Streifenwagen vorbei gefahren und dann – hopp – wird man kontrolliert. „Was soll das?“ „Ja, allgemeine Personenkontrolle. (...). Die kommen zu uns, weil wir Schwarzköpfe sind.“

Entscheidend ist dabei wohl die Wahrnehmung der Selektion: „Weil wir Schwarzköpfe sind.“, wie sie der Befragte hat. So werden seine Gruppe und er aus der Gesamtheit der Jugendlichen, die nachts unterwegs sind, herausgegriffen und zu „Anderen“ gemacht. Die ungleichen Machtverhältnisse waren gleich doppelt spürbar. Sie wurden zu „Anderen“ gemacht, die zudem vermeintlich etwas „Unrechtes“ getan hatten.

2.5 Benachteiligung aufgrund des (sozial-)rechtlichen Status der Eltern

Die Staatsangehörigkeit regelt zum einen formal und abstrakt die Mitgliedschaft zur Staatsnation. Zum anderen definiert sie, wer dazu gehört. Das hat sich mit der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland und der Abschaffung des Prinzips der Abstammung (ius sanguinis) zugunsten des ius solis - in Deutschland Geborene erhalten die deutsche Staatsangehörigkeit - im Jahr 2000 geändert. Angehörige dieses Personenkreises sind keine „Ausländer“ mehr. Alle nicht in Deutschland Geborenen erfahren durch die Institution der Staatsangehörigkeit zunächst die rechtliche Eingliederung als „Ausländer“. Der Versuch, die deutsche Staatsbürgerschaft anzustreben, steht grundsätzlich jedem „Ausländer“ offen. Allerdings wird eine „gelungene Integration“ als Voraussetzung der Staatsangehörigkeit angesehen. Verortet wird sie implizit auf dem Feld der „Kultur“ (vgl. Terkessidis, 2004:102f).

Eine Befragte erlebt sehr deutlich einen Widerspruch zwischen diesem Verständnis und der Umsetzungspraxis. Denn aus ihrer Sicht hat sie alle erforderlichen Leistungen hinsichtlich der Sozialisation in Bildungsinstitutionen und der Sprachfähigkeiten erbracht.

„Ich hab´ echt ´nen Ausweis für Ausländer. Ich will auch den deutschen Pass bekommen. Ich bekomme den aber ganz schwer. Die wollen mir keinen deutschen Pass geben, obwohl ich seit dem Kindergarten hier bin. Dadurch, dass meine Mutter Staatsgeld, Arbeitslosengeld II, bekommt. Und ich eigentlich nichts dafür kann, und ich eigentlich nur BaföG bekomme, solche Sachen. Und dass ich meine Staatsbürgerschaft abgeben muss. Ich habe mich schon längst entschieden, aber so schnell geht es nicht. Und ich habe nicht einmal einen Pass von meinem Geburtsland. Das ist halt ganz schwierig. Und da will man Deutsche werden und die lassen einen nicht! Die wollen, dass alle sich hier integrieren, und da will man sich integrieren, und dann darf man das nicht! Ich bin schon seit zehn, elf Jahren auf der Schule. Ich sprech´ Deutsch fließend, im Mündlichen und Schriftlichen. Das interessiert die alle nicht. Hab auch ´ne Ausbildung. Ich verstehe das gar nicht. Na gut. Ich finde schon, dass es eine Art von Diskriminierung ist.“

2.6 Diskriminierung in der Arbeitswelt

Der Arbeitsmarkt war und ist – neben der Staatsangehörigkeit - die wichtigste gesellschaftliche Institution der Ausgrenzung von Zugewanderten. Ihre Teilhabe am Arbeitsmarkt liegt schwerpunktmäßig noch immer im Bereich der unqualifizierten, schlecht bezahlten und unsicheren Jobs. Dies stellt eine institutionelle Diskriminierung dar (vgl. Terkessidis, 1998:187ff). Seit sich der Arbeitsmarkt zunehmend für

Diversität geöffnet hat, ergeben sich allerdings neue Eingliederungsmöglichkeiten für ehemals Ausgegrenzte

Eine Befragte erzählt von ihren Erfahrungen: „Die Kassiererin in einem Supermarkt hat mich angesprochen, ob ich nicht als Aushilfe arbeiten möchte. Sie sagte: „Wenn die Türken kommen, die sprechen an der Kasse miteinander Türkisch und ich verstehe gar nichts. Das nervt mich total.“ Ich wurde dann da übernommen. Plötzlich eines Tages hat sie mir erklärt, dass sie mir kündigen muss. Sie hatten einen Drohbrief erhalten. „Wenn die Türkin da weiter arbeitet, dann werden wir Ihre Lebensmittel vergiften.“ Die Polizei wurde eingeschaltet. Ein Polizist hat mir sogar erklärt, wie ich mich zu verhalten habe, wenn ich verfolgt werde oder jemand an meiner Türe klingelt. Der Drohbrief war in altdeutscher Schrift verfasst. Die Filialeiterin sah keine andere Möglichkeit, als mich zu entlassen. Drei Monate hatte ich dort gearbeitet. Irgendwann war das Leben wieder normal. Ich war damals immer mit dem Fahrrad unterwegs. Der Polizist hat gemeint, dass das gut ist, da ich ja zu Fuß nicht so schnell bin, aber mit dem Fahrrad könne er mich nicht kriegen.“

Ihre spezifischen kulturell-sprachlichen Ressourcen ermöglichten der Befragten den Zugang zum Arbeitsmarkt. Angehörige ihrer Herkunftskultur sollten als Kunden gewonnen und gebunden werden. Später stellte sich gerade ihre Herkunft als struktureller Schwachpunkt heraus: nicht persönliche Verfehlungen oder professionelle Mankos, sondern allein ihre Herkunft war der Grund, warum sie die Stelle als Aushilfe wieder verlor. Denn ihre Präsenz an der Kasse des Supermarktes stand gegen den Mehrheitsdiskurs.

2.7 Bisherige Strategien im Umgang mit Diskriminierung

Die befragten Local Players haben bisher verschiedene Strategien entwickelt, mit Verletzungen, die aus Vorurteilen, Ausgrenzungen und Rassismus resultieren, umzugehen. Es handelt sich um individuelle Strategien, die auch Aufschluss über bereits entwickelte Kompetenzen geben:

1. Bagatellisieren

Diese Strategie dient dazu, den Verletzungen keinen so hohen negativen Wert beizumessen. Dazu einige Beispiele: „ ... Sprüche so, aber halt nicht so, dass es mich fertig gemacht hat.“ Oder „(...) die haben mich einfach nicht gepackt. Es war nicht richtig schlimm, es war einfach nur Auseinander-Gehen und mehr nicht. Also nicht viel reden, nur wenn´s sein muss.“ Oder „Das ist nicht so schlimm; ich nehme es nicht persönlich.“ „Ich hab´ so ein´ Extrem-Fall noch nie gehabt.“

2. Individualisieren

Bei dieser Strategie wird Integration grundsätzlich als Bringschuld der Zugewanderten angesehen. Im Konfliktfall greift der Zugewanderte zur Erklärung auf ein persönliches Merkmal, eine Eigenschaft oder eine Verhaltensweisen von sich zurück. Das Scheitern liegt in der Person selbst begründet. Ein Befragter erklärt: „Dass die Deutschlehrerin sich so aufgeregt hat, hatte mit mir zu tun: mein Deutsch ist nicht so gut.“

3. Selbstverortung als „Sonderfall“

Einige der Befragten weisen sich und ihren Familien im Feld der sozialen Ausgrenzungs- und Rassismuspraktiken eine Sonderrolle zu.

„(...) mir ist das noch nicht passiert, anderen schon.“

„Vielleicht ist es bei uns in der Gegend weniger, weil da eher Ausländer wohnen, da wohnen ja ganz viele von uns.“

„Meine Eltern hatten so gesehen keine Probleme gehabt hier. Beide können gut Deutsch, die konnten gut zurechtkommen. Die hatten auch keine Probleme gehabt bis jetzt. Ist mir nicht aufgefallen. Ich denke, wir sind eine der wenigen Familien, die ein bisschen davongekommen sind von den ganzen Diskriminierungen und so. Ich bin mir sicher, es gibt andere Familien, bei denen das nicht so ist.“

4. Aktive Abwehrstrategie: Mit Witzen und Sprüchen gegen Vorurteile angehen

Ein Interviewter erzählte: „In der Berufsschule war ich einer der sehr wenigen Migranten. Ich habe mich schon wohlgeföhlt in der ersten Zeit. Aber dann kamen die mit meinem Temperament nicht klar, glaube ich, dass ich bisschen auch lautstark war. Ich habe auch Sprüche abgelassen, so witzige Sachen. Das hat einigen nicht gefallen und dann heißt es: „Du, sei ruhig“ und so weiter.“

5. Distanzierung von der Mehrheitsgruppe und Rückzug in eigene Gruppe

Ein Befragter macht in der Berufsschule die für ihn völlig neue Erfahrung, in seiner Klasse der einzige Schüler mit nicht-deutschen Wurzeln zu sein. Im Laufe seiner dreijährigen Berufsschulzeit distanziert er sich immer mehr von der Klasse und findet sich in einer „Ausländer-Gruppe“ in der Berufsschule wieder, fast ohne Kontakte zu seinen eigenen Klassenkameraden.

„Also, wirklich, eine Zeitlang, in der ich mich mit ihnen verstanden habe - das waren wirklich drei, vier Monate. Die anderen drei Jahre war purer Abstand. Kam gleich so eine Abneigung, also ich gegen alle und die halt auch. Wir haben eine Gruppe gehabt, unsere „Ausländer-Gruppe“. Dann hatten sich alle in Gruppen aufgeteilt. Die einen waren das, die anderen dies. Wir haben sozusagen nie das Gefühl gehabt, dass wir eine Klasse sind. In der Berufsschule nicht. Wir waren aber hier drei Jahre zusammen in einer Klasse. Die haben mich einfach nicht gepackt. Es war nicht richtig schlimm. Einfach nur: nicht viel reden, nur wenn's sein muss. In unserer Gruppe hatten wir Gemeinsamkeiten, wo man ausgeht, in irgendwelche Cafés. Ich kannte einige auch von früher, vom Sehen. (...) Die waren einfach nicht so kalt, wie die in meiner Klasse. Man hat wirklich gemerkt, die Leute waren eiskalt, wirklich arrogant, eingebildet und abweisend. Die können dich sehen, wenn du nichts sagst, die laufen einfach vorbei.“

6. Aktive Gegenwehr und Engagement gegen Rassismus trotz der Erfahrung von Ausgrenzung

Eine Befragte erzählt, wie sie durch aktive Gegenwehr und Konfrontation der Täter ihre Handlungsfähigkeit wiedererlangt:

„Ich fühle mich ausgegrenzt, wenn andere in meiner Gegenwart eine Sprache sprechen, die ich als einzige nicht verstehe. Das ist mir mit türkisch sprechenden Mitschülerinnen passiert, als ich in eine neue Schulklasse gekommen bin. Ich habe sie dann auch diskriminiert, indem ich nicht mehr mit ihnen gesprochen habe. Aber ich habe vor anderen über sie geredet und mich bei den Lehrkräften über sie beschwert. Diese Mitschülerinnen haben auch über mich gelästert. Eine von ihnen habe ich dann einmal direkt angesprochen. Sie gaben an, über „O2“ und „Vodafone“ gesprochen zu haben. In Wahrheit hatten sie über meine Unterwäsche redet. Ich habe sie dann aufgeklärt, woher meine Türkisch-Kenntnisse stammen. Ich komme aus Aserbaidschan und die Sprache dort ist dem Türkischen sehr ähnlich.“

Eine andere Befragte hat Erfahrungen von Ausgrenzung gemacht, die sie aber langfristig in dem Bewusstsein bestärkten, sich gegen Diskriminierung und Rassismus zu wehren. Dies war auch ihr explizites Motiv, am Projekt Local Players teilzunehmen.

Gerade am Beispiel der letzten drei Strategien wird eine Selbstkompetenz erkennbar, wie sie die Befragten bereits vor Schulungsbeginn entwickelten. Sie ringen um die Anerkennung ihrer als - different wahrgenommenen - eigenen Identität.

III. Zur Entwicklung von Selbstkompetenzen

Die Entwicklung der Selbstkompetenzen hat für die befragten Jugendlichen einen herausragenden Stellenwert. Besonders zeigte sich die Entwicklung der Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit hinsichtlich des eigenen Kommunikationsverhaltens. Im Rahmen der MultiplikatorInnen-Schulung gelang es den Interviewten auch, die Auseinandersetzung mit ihrem Selbstbild aktiv voranzutreiben. Die Grenzen ihrer Selbstreflexivität nahmen sie in Bezug auf ihr eigenes Sozialverhalten im Kontext von Ausgrenzung deutlich wahr.

1. Die Fähigkeit, das eigene verbale Kommunikationsverhalten zu reflektieren

1.1 Die eigene Zweisprachigkeit

Zum Kommunikationsverhalten, über das die befragte Local Players zu reflektieren lernten, zählte auch ihre Zweisprachigkeit. Das überrascht nicht, da Sprache ein wichtiger Bestandteil von personaler Identität ist. Zudem wird durch Sprache - in der Interaktion mit anderen - Gemeinschaft gestiftet. Damit weise ich mich als Mitglied einer Sprachgemeinschaft aus. In Deutschland wird nun die Zwei- und Mehrsprachigkeit von Jugendlichen immer noch eher als Problem gesehen, denn als Ressource. Gerade bei Zweitsprachen wie Türkisch, Russisch, Arabisch, Polnisch, Griechisch oder Serbisch ist die Wertschätzung nicht stark ausgeprägt. Im Gegenteil: Zweisprachigkeit löst den Verdacht von fehlender Loyalität gegenüber dem kulturell und sprachlich homogen gedachten Nationalstaat aus. Dies gilt auch für die Bildungsinstitutionen; es dominiert ein monolingualer Habitus (vgl. u.a. Gogolin/Kroon, 2000).

Bei den befragten Local Players konnten vier verschiedene Haltungen zur eigenen Zweisprachigkeit identifiziert werden:

- eine gewisse Selbstsicherheit: „ich spreche beide Sprachen ganz gut“
- eine Verunsicherung: „ich hab im Türkischen ´nen Akzent, ich hab im Deutschen ´nen Akzent – wo hab´ ich bitte kein´ Akzent?“
- ein klares Bewusstsein für eine Asymmetrie in der Sprechfähigkeit „Ich spreche besser Deutsch als Türkisch. Daher mag ich es auch lieber, mit Kunden auf Deutsch zu sprechen als auf Türkisch.“
- ein Bewusstsein dafür, dass sich das eigenen Sprechen aus zwei Sprachen zusammensetzt, wobei eine Sprache dominanter ist: „(...) ich denk auch auf Deutsch. Ich baue die Sätze in Russisch sogar wie im Deutschen auf. Ich rede mit meiner Mutter halb auf Deutsch und halb auf Russisch. Mir fallen manchmal Dinge auf Russisch nicht ein und übersetzten geht bei mir auch nicht so gut. Ich baue immer so deutsche Wörter ein.“

1.2 Sprache als Mittel zur Ausgrenzung

Die Local Players entwickelten ein Bewusstsein dafür, dass Sprache nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern auch Mittel zur Ausgrenzung darstellt.

Russisch ist in Deutschland eben doch keine Geheimsprache

Eine Befragte erzählt, wie sie einmal versucht hat, die Öffentlichkeit aus der Kommunikation mit ihrer Freundin auszuschließen, indem sie beide Russisch sprachen – mit einer überraschenden Wendung:

„Als ich 10 oder 11 Jahre alt war, ist es mir einmal passiert, dass ich mit einer Freundin in der Straßenbahn über eine Frau gelästert habe. Sie hatte eine Tube Haarfarbe in ihrer Handtasche. Da hab ich auf Russisch zu meiner Freundin gesagt, warum sie sich Haarfarbe gekauft hat, wo sie doch eh´ keine Haare mehr auf dem Kopf hat. Danach hat sich die Frau zu uns umgedreht und auf Russisch gefragt, wie viel Uhr es ist. Ab dem Moment dachte ich, ich red´ nie wieder Russisch. Ab da habe ich das nie mehr gemacht. Man kann nie wissen, wer welche Sprache spricht. Mit meinen Freunden spreche ich zwar schon auf Russisch, aber nie über andere Leute. Ich spreche mit ihnen manchmal über Themen, die nicht alle erfahren müssen, aber ich lästere nie über andere Menschen.“

Sprache als Mittel zum Ausüben von Macht: die „drei Freiwilligen“ kommen nicht rein

Ein Befragter reflektiert über Sprache als Mittel, um in einer Gruppe Macht auszuüben. Diese Erfahrungen sammelte er während der MultiplikatorInnen-Schulung: „Ich war bei dieser Übung „Drei Freiwillige“ in der Diskussionsgruppe und habe gemerkt, dass die drei hilflos waren und nicht wussten, was wir reden. Die dachten, es zu wissen, aber die wussten es nicht wirklich. Man fühlt sich einfach besser, halt überlegener, weil man wusste, von was die Rede war, also Insider-Information. Man fühlt sich manchmal schlecht, weil die anderen tun einem auch leid. Man fühlt sich auch stark dadurch, wenn sie nicht wissen, was man redet.“

In Situationen, in denen Sprache als Ausgrenzungsmittel zum Einsatz kommt, erlebten die Befragten den Verlust von Handlungsfähigkeit und die eigene Ohnmacht. Ein Befragter reflektiert für sich die Übung „Drei Freiwillige“ und rekurriert auf seine eigene Lebenssituation:

„Ich kenne solche Situationen, wenn zum Beispiel alle eine Sprache sprechen und ich komme dazu und spreche diese Sprache nicht – da fühlt man sich wie der letzte Depp.“

Ein anderer Befragter erläutert seine Strategie, wenn er bemerkt, dass nicht alle eine Sprache verstehen:

„(...) wenn ich jetzt Russisch mit jemand rede und neben mir ist jemand, der mich nicht versteht, dann würde der sagen „Sch..., ich kann jetzt nicht mitreden. Was redest Du da?“ Ist auch unhöflich, wenn man so was macht. Unter sich okay, aber wenn da jemand anderes ist, der es nicht versteht, dann würde ich sagen: „Okay, wir reden Deutsch – Neutralsprache.“ Das war auch, glaube ich, Sinn der Sache [der Übung „Drei Freiwillige“ A.d.V.], dass man nicht ausgrenzt, sondern mitreden lässt oder erklärt: „Schau mal, das war so und so. Wir haben das und das gemeint.“

Ein aktiver Einsatz der Sprache als Kommunikationsmittel kann auch die Integrationsfähigkeit des Einzelnen stärken, wie es dieser Befragte vorschlägt.

Deutsch in einer Gruppe als Verkehrssprache zu etablieren, bedeutet eine aktive Vermittlungsleistung und Verantwortlichkeit für eine Gruppe zu übernehmen.

2. Das Formulieren eines Selbstbildes

Zu den Selbstkompetenzen, die die Befragten im Verlauf der Schulung entwickelten, zählt die Fähigkeit, ein differenziertes Selbstbild zu formulieren. Die Local Players stehen wie alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund dabei vor der Aufgabe, sich selbst im Kontext von Migration und Diversität zu verorten. Es geht für sie vor allem um soziale und kulturelle, aber auch um rechtliche Zugehörigkeit. Als verschiedene Facetten finden sie sich u.U. in einer Person. Im Folgenden werden sechs mögliche Ausprägungen - analytisch getrennt – dargestellt.

2.1 Ringen um gesellschaftliche Anerkennung als Kind von Arbeitsmigranten

Während eines interkulturellen Trainings wählte ein Befragter in einem Rollenspiel die Rolle einer kopftuchtragenden Fabrikarbeiterin. Das war insofern ungewöhnlich als er normalerweise seine männliche Identität deutlich herausstellte. Entgegen der Abmachung mit der Trainerin, dass die Fabrikarbeiterin perfekt Deutsch spricht und sich für die Wahrung ihrer religiösen Identität am Arbeitsplatz einsetzen soll, agierte der Befragte als ältere Fabrikarbeiterin in gebrochenem Deutsch. Und beklagt sich bitter über die ungerechte Behandlung, wo sie doch von Deutschland als Arbeitskraft angeworben worden sei, und der deutschen Wirtschaft zum Aufschwung verholfen habe. Diese Argumentation ist ein wichtiges Thema für den Befragten, das er im Verlauf des Interviews von sich aus mehrmals anspricht.

„Wenn ich in dieser Situation in der Straßenbahn [wie im Film „Schwarzfahrer dargestellt, A.d.V.] gewesen wäre, hätte ich sicher etwas gesagt. Erstens meine Eltern sind hierhergekommen, weil man hier Arbeiter gebraucht hat. Ich habe es mir nicht ausgesucht, ob ich in der Türkei oder in Deutschland geboren werde. Ich fühle mich hier zu Hause. Wenn ich in der Türkei wäre, würde ich mich nicht zu Hause fühlen. Hier bin ich aufgewachsen, hier bin ich groß geworden und zur Schule gegangen. Und hier habe ich die ganzen Gesetze und Regeln gelernt. Ich hätte zu der älteren Frau noch gesagt: „Sie wissen doch nicht, wie ich mich fühle. Sie wissen auch nicht, wie ich denke, also können Sie auch nicht einfach irgendwelche Leute hier ausgrenzen und sagen, jemand stinkt oder die Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg. Deswegen sind wir auch hergekommen, weil man uns gebraucht hat, weil man uns hier als Arbeiter gebraucht hat, um Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufzubauen.“

2.2 Zwischen den Stühlen

Bildet die vollständige Beherrschung einer Sprache für die Formulierung des Selbstbildes das entscheidende Kriterium, dann trägt eine „unreine“ Sprachpraxis mit „Akzent“ dazu bei, eine fehlende selbstverständliche Zugehörigkeit zu dieser Sprach- und Volksgemeinschaft zu markieren. Ein Sprecher mit „Akzent“ sitzt zwischen den Stühlen.

2.3 Ich habe viele Herkünfte – „auf vielen Stühlen“

Eine Befragte reflektiert ihre vielfältigen Herkünfte und die damit verbundenen sprachlichen, kulturellen und religiösen Identifikationsangebote:

„Ich kann mich auch nicht entscheiden, was ich bin! Aus ganz vielen Nationen. Mit meiner Mutter und meinem Halbbruder lebe ich in Deutschland, seit ich fünf Jahre bin. Mein Vater lebt mittlerweile in Israel. Er ist dort wieder verheiratet und hat zwei

Töchter. Dort leben auch mein Stiefbruder und meine Oma, die Mutter von meinem Vater. Sie ist Jüdin, aber nicht religiös. Mit meinem Vater muss ich Russisch reden, da ich kein Aserbaidtschanisch und kein Hebräisch kann.“

Aus ihrer Sicht verlangt ihr diese hybride Ausgangssituation keine Entscheidung ab. Sie stimmt das „Lob der Vermischung“ an.

2. 4 „Ich bin halb–halb“ – qua selbstgestellter Aufgaben an einen sozialen Raum gebunden

Bei diesem Selbstbild ist der Bezug zur Heimat wichtig. Es ist weniger ein geographischer, denn ein sozialer Raum. Deutschland ist für die Befragte ihr Zuhause, weil sie hier ihre Vergangenheit und ihre sozialen Bezüge hat. Aber qua Herkunftsfamilie hat sie auch Bezüge zum Herkunftsland ihrer Eltern und ihres Mannes.

„Mein Sohn würde nicht zurückgehen, sagt er. Er fühlt sich hier zu Hause, hundertprozentig, nicht wie ich: halb - halb. Meine Töchter würden gerne auch zurück in die Türkei, genauso wie mein Mann. Der will auch zurückgehen. Das Thema ist wirklich tabu, ist schwierig. Ich kann mir das auch vorstellen, später vielleicht. Aber ich hab hier noch was zu erledigen. Ich habe hier noch Aufgaben – beruflich und privat.“

2. 5 Ich fühle mich als Türke in Deutschland wohler – soziale Zugehörigkeit dominiert nationalkulturelle Zugehörigkeit

Bei diesem Selbstbild herrscht die Einsicht vor, dass die nationale Zugehörigkeit ohne Lebenspraxis keine Eingliederungskraft entfalten kann.

„In der Türkei bin ich Tourist und Ausländer und in Deutschland bin ich auch Ausländer. Man hat sozusagen kein richtiges Zuhause. Wenn ich jetzt in die Türkei gehe, ich kann die türkische Sprache, ich bin türkischer Staatsbürger. Aber ich habe außer der Familie niemanden, kein Umfeld, keine Freunde. Hier bin ich in der Schule gewesen, ich hab hier die Sprache gelernt, ich bin hier geboren. Man fühlt sich in Deutschland als Türke zum Beispiel schon wohler als in der Türkei. Denn die Türkei kenne ich nur als Urlaubsland, ganz ehrlich.“

2. 6 „Und da will man Deutsche werden und die lassen einen nicht!“ – verwehrte Staatsangehörigkeit

In diesem Selbstbild spielt die Fremdbestimmung in Gestalt der Definition, wer überhaupt die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten darf, eine sehr große Rolle. Erst bei vorangegangener kultureller Assimilation (Sprache sowie Werte- und Moralsystem) kann – so die konservative Lesart – die deutsche Staatsangehörigkeit gewährt werden. Allerdings müssen auch alle formalen Vorgaben eingehalten werden. So müssen auch große individuelle Anpassungsbemühungen scheitern.

„Ich will auch den deutschen Pass bekommen. Ich bekomme den aber ganz schwer. Die wollen mir keinen deutschen Pass geben, obwohl ich seit dem Kindergarten hier bin. Dadurch, dass meine Mutter Staatsgeld, Arbeitslosengeld II, bekommt. Und ich eigentlich nichts dafür kann, und ich eigentlich nur BaföG bekomme, solche Sachen. (...) Und da will man Deutsche werden und die lassen einen nicht! Die wollen, dass alle sich hier integrieren, und da will man sich integrieren, und dann darf man das nicht! Ich bin schon seit zehn, elf Jahren auf der Schule. Ich sprech´ Deutsch fließend, im Mündlichen und Schriftlichen. Das interessiert die alle nicht. Hab auch ´ne Ausbildung. (...) Nur weil meine Mutter Geld vom Sozialamt bekommt, kann ich doch

nichts dafür. Ich muss dafür büßen. Mit dem deutschen Ausweis komme ich halt viel besser voran. Und ich bin ja eine Deutsche, ich fühl mich wie eine Deutsche. Für mich ist eigentlich meine Muttersprache Deutsch und nicht Russisch.“

3. Die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Sozialverhaltens

Die befragten Local Players reflektieren ihr eigenes Sozialverhalten im Kontext von Ausgrenzung und Rassismus. Sie wurden sich der Bedeutung der Gruppendynamik und der Grenzen der eigenen Empathiefähigkeit bewusst. Dazu das Beispiel eines Befragten:

„In einer Übung, die wir gemacht haben, war es so, dass alle Bescheid wussten, worüber geredet wird, nur drei nicht. Ich gehörte zu denen, die informiert waren. Am Anfang fanden wir es alle noch witzig. Aber mit der Zeit haben mir die drei leid getan. Ich habe angefangen, sie zu beobachten, wie sie schauen, was sie tun. Ich wollte sie dann eigentlich aufklären. Aber irgendwie war es so, als ob wir ausgemacht hätten, es denen nicht zu sagen. Ich dachte, es war eine Regel. Später, nachdem wir über die Übung diskutiert haben, stellte sich raus, dass wir das nur angenommen hatten. Es war gar nicht so. Ich war also in diesem Moment ein Mitläufer. Da sieht man, wie schnell es geht, dass man etwas übernimmt, ohne es hinterfragt zu haben. Ich fand die Übung auch genial, weil sie zeigt, wie mit denen umgegangen wird, die neu dazu kommen. Wir haben nichts getan, damit sich die drei Neuen zugehörig fühlten. Wir saßen auf Stühlen im Kreis und die standen so dabei. Keiner hat sie reingeholt.“

Wie ich einmal jemanden ausgegrenzt habe – die Grenzen meiner Toleranz

Wie weit die Fähigkeit zur Selbstreflexivität im Rahmen der Schulung gedeihen konnte, zeigt sich besonders am Erkennen der eigenen Grenzen - und daran, dass darüber gesprochen werden kann. Die eigene Ausgrenzungspraxis verdeutlicht auch die Grenzen der eigenen Toleranz. Ein Befragter erzählt dazu:

„Es war ein Ausrutscher, der eigentlich nicht böse gemeint war. Es ist in einer Freistunde im Klassenzimmer passiert. Ein Mitschüler von mir ist irgendwie so blöd an mir vorbei gelaufen. Der hat dabei mit seinem Ordner einen Stuhl umgeschmissen oder was. Oder der Stuhl ist von alleine umgefallen. Da hab ich ihn gefragt, was das soll. Und dann hat er mich provoziert. Und ich „Halts Maul, Du Schwuchtel!“ Dann hat er mich beleidigt und gesagt, „Du bist schwuler als ich.“ Weil ich mit überkreuzten Beinen da saß. Das ist auch Diskriminierung. Ich bin nicht schwul, aber er ist schwul. Die Geschichte endete trotzdem damit, dass ich die Klasse wechseln musste. Eine Mitschülerin, die mich nicht leiden kann, hat das gehört und ihn dazu angestiftet, zum Lehrer zu gehen. Danach musste ich ein Gespräch mit ein paar Lehrern führen. Und die haben nicht seine oder meine Argumentation, sondern die des Mädchens als Grundlage genommen für den verschärften Verweis, den ich dann bekommen habe. Ich musste als einziger darunter leiden, weil ich die Klasse wechseln musste. Ich habe von anderen Mitschülern aus der Klasse mitbekommen, dass er es inzwischen auch bereut hat, dass es so weit kam.“

Auffällig ist, dass der Befragte in der Interpretation seiner eigenen Position zwischen Täter- und Opferrolle schwankt. Er hat für diese Situation noch nicht die volle Handlungsfähigkeit und Gestaltungsmacht.

IV. Zur Entwicklung von sozial-kommunikativen Kompetenzen

Die Befragten zeigten großes Interesse an der Entwicklung aller Fähigkeiten, die für den erfolgreichen Umgang mit anderen Menschen und in Gruppen relevant sind.

Besonders entwickelten sie ihre Empathiefähigkeit sowie ihre Konflikt- und Kritikfähigkeit.

1. Die Entwicklung der Empathiefähigkeit

Im Rahmen der Multiplikatoren-Schulung gab es vielfach Gelegenheit zu üben, sich ein fremdes Gegenüber einzufühlen. Dabei spielte neben der allgemeinen Fähigkeit zu einem angemessenen Umgang mit anderen Menschen eine gute Beobachtungs- bzw. Wahrnehmungsgabe eine wichtige Rolle.

Ein Befragter erzählt von einer Übung, in der ihm ein Ausbalancieren zwischen fremden Kommunikationsregeln und seinem eigenen Wertekanon hinsichtlich des sozialen Miteinanders gelang:

„Wir hatten uns als Telekommunikationsexperten ja gut auf die Reise nach „Baffonien“ vorbereitet. Dann war alles aber doch noch mal anders. Aber ich hab´ einfach ganz genau beobachtet. Die haben sich zum Beispiel ganz anders begrüßt als bei uns. Außerdem gab es Wörter, bei denen sie sehr böse geworden sind, wie „Verkaufen“ oder „Handy“. Da hab ich dann andere benutzt. Ansonsten waren die „Baffonier“ sehr gastfreundlich. Und weil ich diese „bösen Wörter“ auch nicht benutzt habe, haben sie auch nicht ständig „Baffa-Baffa“ gerufen. Da wäre ich dann gegangen. So hab ich es irgendwann geschafft, ihnen ein Handy zu verkaufen. Später hab ich den anderen Verkäufern auch Bescheid gesagt, wir haben uns zusammen getan. Und manche waren dann auch endlich erfolgreich.“

Für eine andere Befragte war die Begegnung auf Augenhöhe mit Menschen aus einer anderen Kultur zentral. Nur so kann man sich aus ihrer Sicht Kenntnisse über den anderen aneignen. Indem sie antizipiert, was die anderen nicht wissen und sich in die Minderheitenposition einfühlt, steigert sie auch ihre Fähigkeit, anderen in eine Gruppe zu integrieren. So sind mehrere sozial-kommunikative Kompetenzen miteinander verwoben.

„Zuerst muss man sich kennen lernen, um sich eine Meinung zu bilden. Das hat sich für mich auch bei dieser Übung „Reise nach Baffonien“ gezeigt: Wir als Baffonier hatten bestimmte Regeln, die die Gruppe der Vertreter einer Telekommunikationsfirma nicht kannte. Wir haben ihnen gezeigt, wie wir miteinander reden, wie wir uns berühren und haben dabei gelacht. Also haben sie gewusst, dass das was Gutes ist. Bei manchen Tabu-Wörtern haben wir „Baffa-Baffa!“ gesagt. Sie haben nur aufgrund der Reaktion von uns gemerkt: das darf ich, das darf ich nicht. Ich glaube, die haben sich dann „integriert“ sozusagen.“

Empathie mit der Minderheit, aber Handlungsunfähigkeit als Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft

Ein anderer Befragter fühlte sich mit der Aufforderung, eine neue Kultur erlernen zu sollen, eher hilflos und nicht wohl. Ebenso kam er schlecht mit dem Umstand klar, dass er durch seine „neue“ Kultur als Baffonier die Angehörigen der Minderheit unbeabsichtigt ausgrenzte. Er reduzierte seine Kommunikationsmöglichkeiten mit der Minderheit auf die sprachliche Ebene. Hier gab es zwar Einschränkungen, aber eigentlich hatten beide die gleiche Sprache. Er hätte sich komfortabel fühlen können. Möglichkeiten zur Überbrückung der Unterschiede (Freundlichkeit gegenüber den HandyverkäuferInnen, Interesse an ihrem Produkt etc.) fielen ihm nicht ein. Er erinnerte sich nicht daran, wie er versucht hatte, auf die HandyverkäuferInnen zuzugehen. In die Minderheit konnte sich der Befragte gut einfühlen und attestierte

ihnen einen Kulturschock angesichts der andersartigen Kultur der Baffonier. Integration brauche Zeit und die Neuankömmlinge eine gute Beobachtungsgabe, um sich in die Mehrheitsgesellschaft „einfühlen“ zu können.

„Man fühlt sich bisschen hilflos mit diesem „Baffa-Baffa!“ Man möchte ja kommunizieren, aber man kann’s nicht, wegen der Sprache zum Beispiel. Da hat man sich komisch gefühlt, wenn man nicht reden kann, man fühlt sich ausgegrenzt, benachteiligt. Bei den anderen kann ich mir vorstellen, dass sie sich ein bisschen überrollt gefühlt haben. Die mussten sich für das Wort „Verkaufen“ etwas anderes einfallen lassen, diese umschreiben mit anderen Wörtern. Man muss sich einstellen auf die anderen und man muss genau aufpassen, was man sagt und dennoch noch einen Vertrag abschließen. Die mussten ja einen Vertrag abschließen, und möglichst viele. Die waren erst mal geschockt, dass die [die Baffonier, A.d.V.] so rumschreien und die komisch begrüßen. Aber, sie mussten sich einfach nur irgendwie in dieses Volk hier einfühlen und auch ihre Sprache sprechen.“

Die Grenzen der eigenen Empathiefähigkeit

Eine Befragte erlebte die Grenzen ihrer Empathiefähigkeit als Kulturschock im fiktiven Land „Baffonien“.

„Ich war Vertreterin der Telekommunikationsfirma und hatte den Auftrag, den „Baffoniern“ Handy-Verträge zu verkaufen. Ich hab ihre Regeln überhaupt nicht verstanden. Ich dachte, die haben alle einen Schlag. Ich hatte mir eine tolle Verkaufsstrategie überlegt. Aber die „Baffonier“ ließen mich gar nicht zu Wort kommen. Und sie haben uns ständig so angefasst. Das mag ich überhaupt nicht. Außerdem durfte man bestimmte Worte nicht benutzen. Als bemerkt habe, welche es sind, war es schon zu spät. Die „Baffonier“ wollten nicht mehr mit mir reden. Ich hab keinen einzigen Vertrag verkauft – so ein Mist.“

Empathie mit einer rassistisch eingestellten älteren Dame – das war hart.

Die Befragte hatte sich im Rollenspiel für die Rolle der rassistisch eingestellten älteren Dame entschieden: Sie erzählt, wie es ihr damit ging:

„Ich war die alte Stammkundin, die den türkisch stämmigen Bäckerlehrling beschimpft hat, weil er sich beim Verkauf ungeschickt angestellt hat und zu lange gebraucht hat. Ich schimpfe da rum: „Wir sind hier doch nicht auf dem Bazar. Ein Wunder, dass der eine Lehrstelle gekriegt hat. Die Ausländer kriegen heutzutage ja auch alles.“ Das war für mich hart, jemanden zu spielen, der andere diskriminiert. Ich komme ja selbst aus einem anderen Land.“

Diese mutige Entscheidung für eine „schwierige“ Rolle brachte der Befragten einen vollständigen Perspektivwechsel ein. Statt wie üblich Opfer zu sein, agierte sie nun als Täterin.

2. Die Entwicklung von Konflikt- und Kritikfähigkeit

Die Befragten machten im Rahmen der Schulung neue Erfahrungen im Umgang mit Vorurteilen. Denn sie erlebten, dass es auch in ihrer eigenen Gruppe ausgeprägte Vorurteile gab. Dies beförderte ihre Konflikt- und Kritikfähigkeit. Allgemeiner gesprochen übten sie sich in einem angemessenen Umgang mit Differenz. Dabei ging es für sie um ihre Haltung zu Werten, zu Respekt, zu Ambiguitätstoleranz und zu Unvoreingenommenheit.

In einer Übung während eines Wochenendseminars wurden die Local Players gebeten, darüber nachzudenken, welche Vorurteile gegenüber Religionen sie

kennen. In der Diskussion über die Ergebnisse bot sich Gelegenheit, den Umgang mit Differenz einzuüben. Diejenigen unter den Local Players, die sich von einem Vorurteil betroffen fühlten, versuchten zudem ihren eigenen Standpunkt angemessen einzubringen.

Eine Befragte, die sich von einem geäußerten Vorurteil sehr betroffen fühlte, versuchte sich in einer direkten Auseinandersetzung:

„(...)Ein Local Player sagte, dass alle Juden geldgeil sind, und in Israel eh´ nur Juden leben und dass er Juden hasst. Wir haben uns dann total gezofft: „Du weißt gar nichts“, habe ich zu ihm gesagt. Ich habe ihm von meiner Oma erzählt ... Sie ist Jüdin, sie stand auch am Pranger, als die Juden erschossen werden sollten und meine Uroma stand mit ihr. Sie wurden fast erschossen. „Du weißt gar nicht, wie man sich fühlt. Niemand aus Deiner Familie hat so was erlebt.“ Und dann war der leis´. Am Schluss hab ich gedacht, dass es das nicht weiter bringt, mit ihm zu diskutieren. Ich habe zu ihm gesagt, dass ich seine Meinung so stehen lasse, dass er sie aber nicht so nach außen tragen soll.“

Aus Sicht der Befragten war es entscheidend, dass der Betreffende seine Meinung als private und nicht als öffentliche Angelegenheit betrachtet. Dies stellte für sie einen guten Abschluss des Streitgespräches dar.

Ein anderer Befragter, der bei diesem Streitgespräch ebenfalls anwesend war, bewertet die vorurteilsbeladene Äußerung zu Juden als vollkommen unreflektiert. Gewisse Zweifel bleiben für ihn bezüglich der Wahrhaftigkeit des Schuldeingeständnisses.

„Einer von uns hat eine andere aus unserer Gruppe heftig angegriffen, weil sie zum Teil jüdisch ist. Er hat gesagt, dass alle Juden geizig sind (...). Eine Begründung hat er für seine Meinung aber nicht gebracht. Das war einfach ein aufgeschnapptes Klischee. Die andere hat sich sehr darüber geärgert und die beiden haben lange diskutiert. Das war sogar erfolgreich: Er hat seinen Fehler eingesehen und sich am Ende bei ihr entschuldigt. Ich gehe davon aus, dass die Entschuldigung ein Zeichen dafür ist, dass er seinen Fehler eingesehen hat. Oder er wollte nur nicht weiter diskutieren und hat sich deshalb bei ihr entschuldigt.“

Von einem weiteren Vorurteil, das eine Local Player während der Übung äußerte, fühlten sich zwei Befragte direkt betroffen. Die Aussage „Türkische Männer schlagen ihre Frauen“ eröffnete unter den Local Players einen Diskurs über Geschlechter- und Gewaltverhältnisse in muslimisch geprägten Lebenswelten.

Ein Befragter, der sich als muslimischer junger Mann direkt betroffen sah, kämpfte zum einen mit seinen Emotionen. Zum anderen setzte er seinen Sachkompetenzen ein (auf die im folgenden Kapitel ausführlicher eingegangen wird) und ordnete das vermeintliche Wissen der anderen Local Player ein bzw. hinterfragte die Verlässlichkeit der Herkunftsquelle dieses Wissens kritisch.

„Bei dem Seminar hat es auch teilweise heftige Auseinandersetzungen gegeben. Zu einer kam es so: Eine Neue von uns hat gesagt, dass alle Türken Muslime sind und dass sie ihre Frauen schlagen und unterdrücken. Da hab ich sie erstmal aufgeklärt, dass die meisten Muslime unter den Arabern zu finden sind. Und dass Türken ihre Frauen nicht schlagen. Sie stand echt alleine da mit ihrer Meinung. Wir haben alle auf sie eingeredet. Wir haben sie nach ihren Erfahrungen gefragt – sie hatte nicht mal eigene Erfahrungen gemacht. Sie hat dieses Bild einfach aus den Medien aufgeschnappt. Und die lügen ja auch mal gerne, um ihre Einschaltquoten zu

erhöhen. Und deswegen war ich voll wütend. Wenn ich ganz ehrlich bin: Am liebsten hätte ich ihr Vorurteil bestätigt und ihr eine runter gehauen. Unsere beiden Trainerinnen haben bei diesem Streit leider nicht eingegriffen – es gab eine Regel, dass sie sich bei unseren Diskussionen nicht einmischen würden. Auch später bin ich ihr aus dem Weg gegangen, auch bei uns in der Schule.“

Da der Befragte diese Position zu türkischen Männern und ihrem Verhalten gegenüber Frauen in keiner Weise tolerieren konnte, wählte er die Strategie, jegliche Form der Begegnung und Auseinandersetzung mit der betreffenden Person zu vermeiden.

Eine andere Befragte, die das Vorurteil als junge praktizierende Muslima auf sich bezog, unternahm anhand ihres eigenen Beispiels den Versuch, ihre Position angemessen in den Konflikt einzubringen:

„Ich möchte den anderen in der Gruppe ein gutes Beispiel geben. Denn ich bin eine Muslima, die Kopftuch trägt und trotzdem ihren Mund aufmacht und ihre eigene Meinung vertritt. So konnten die anderen Local Players sehen, dass das normal ist. Zum Beispiel an diesem Religionswochenende war eine dabei, die meinte: „Alle Türken schlagen ihre Frauen.“ Dann habe ich gefragt, ob ich so aussehe, als ob ich geschlagen werde oder keine eigene Meinung hätte. Aber die hat sich nicht umstimmen lassen. Die anderen waren auch der Meinung, dass das ein riesen Vorurteil ist. Und wir haben auch gesagt, nicht alle Türken sind Muslime. „Nein! Für mich sind sie alle gleich!“ Das war wirklich richtig krass gewesen. Sie sagte: „Das ist meine Meinung und akzeptiert das einfach.“ Wir haben das natürlich auch akzeptiert. Aber das ist ein riesen großes Vorurteil. Sie sagte dann auch, dass man das ja hören würde, im Fernsehen und so. Aber, was im Fernsehen gezeigt wird, muss ja nicht unbedingt wahr sein, oder was in den Zeitungen steht, muss ja nicht unbedingt wahr sein. Und als ich meine Erfahrung als Muslima erzählt habe, meinte sie: „Ja, Du vielleicht nicht, aber die anderen!“ Sie selbst scheint auch keine eigenen Erfahrungen gemacht zu haben; sie hat das einfach so gehört und das hat sie auch so übernommen - einfach so, ohne zu überlegen. Das finde ich sehr schade.“

Indem die Befragte die Meinung der anderen Local Player als „ihre Meinung“ akzeptierte, unternahm sie den Versuch, trotz der Widersprüchlichkeit zwischen beiden Positionen mit ihr im Aushandlungsprozess zu verbleiben.

V. Zur Entwicklung von Sachkompetenzen

Die Befragten eigneten sich Rahmen der Schulung Hintergrundwissen zu den Begriffen von Kommunikation, Kultur, Migration, Religion und Rassismus an. Sie entwickelten die Fähigkeit, auf ihr eigenes Erfahrungswissen zurückzugreifen und es aktiv in den Auseinandersetzungsprozess einzubringen. Dies zeigte sich, wie bereits am Umgang mit Vorurteilen vorgestellt, besonders am Themenkomplex „Religion“. Hier konnten neben der Konflikt- und Kritikfähigkeit auch die Sachkompetenzen gesteigert werden. Auch das sinnvolle Einordnen und Bewerten des Wissen, z.B. eine kritische Haltung gegenüber der Darstellung in den Medien, spielte für die Befragten, wie am Umgang mit Vorurteilen bereits oben gezeigt, eine Rolle. Erweitert wurden bei den Befragten zudem die Wissensbestände um die Mechanismen von Ausgrenzung und Rassismus. Darauf wird im Kapitel über die Erweiterung der Handlungskompetenzen erneut eingegangen.

Erweiterung des Wissens über andere Religionen

Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Weltreligionen im Rahmen eines Wochenendseminares hat eine enorme Erweiterung der Wissensbestände zu „Religion“ erbracht. Enorm gesteigert werden konnte die Bereitschaft, sich mit der eigenen religiösen Sozialisation zu beschäftigen. Die Zusammenstellung von Bildern und Symbolen, Orten, Personen und Ritualen für bestimmte Altersspannen machte jedem deutlich, wie sich sein Wissen zum Thema Religion entwickelt hat. In der anschließenden Plenumsrunde stellte jeder die eigene religiöse Alltagspraxis vor. Dank der Vielfalt an Ritualen und Feiern erweiterte sich Wissen der anderen.

Auch während einer Vernissage zu den Weltreligionen nutzen die Befragten die Möglichkeit, sich vielfältigstes Wissen anzueignen. Die Weltreligionen konnten dabei über alle Sinne wahrgenommen werden: visuell über Texte, haptisch über Gegenstände – u.a. heiligen Gegenstände -, akustisch über Musik und Geräusche. Neugierig waren alle Befragten der Einladung der Trainerinnen gefolgt, selbst einen für sie heiligen Gegenstand mitzubringen. Einige Beispiele: Passfoto und Ring von der Oma, die in Israel lebt; ein kleiner Fußball, der den Betreffenden seit sieben Jahren begleitet; das Mobiltelefon des Betreffenden.

Zwei Befragte erinnern sich:

„Wir haben so viel erfahren über andere Religionen. Ich hätte nicht gedacht, dass es so viele Glaubensarten gibt. Da war ich echt baff!“

„Ich habe viel Neues über die anderen Religionen erfahren. Die Trainerinnen hatten alles bis ins kleinste Detail vorbereitet. Die haben das auch sehr schön gemacht. (...) Wir haben viel darüber gelernt, z.B. welche Religionen älter sind.“

Eine dritte Befragte betont zudem die Korrektur bereits vorhandener Wissensbestände. Sie nahm an, dass es nur etwa drei bis sechs Religionen gibt und dass das Judentum die älteste Religion sei. Das Seminar motivierte sie, ihr Wissen über die Religionen der Welt zu erweitern „Ja und das dadurch, dass wir erfahren haben, dass es [das Judentum, A.d.V.] nicht die älteste ist, besonders ich, da wollte ich halt gleich mehr wissen und wie viele Religionen es überhaupt gibt.“

Erweiterung des Wissens um die Mechanismen von Ausgrenzung und Rassismus

Die Local Players entwickelten eine besondere Aufmerksamkeit für Aus- und Abgrenzungen, wie es beispielsweise an der folgenden Beobachtung eines Befragten während der Projektpräsentationen in Berufsschulen zu sehen ist.

„Es war einfach was Neues, dass man jetzt in irgendeine Klasse reingeht, wo man niemanden kennt, und präsentiert unser Projekt. Mir ist aufgefallen, dass es in den Berufsschulen Klassen gab nur mit ausländischen Schülern - voll mit irgendwelchen Arabern, Türken und Russen - und Klassen nur mit deutschen Schülern. Und ich denk mal, dass die Schule das mit Absicht macht. Keine Ahnung, was die gedacht haben, höheres Leistungsniveau vielleicht. Aber es war auf jeden Fall nicht gemischt, das war sicher. (...) Die Klasse, in der ich ein paar Leute kannte, sind plötzlich alle aufgestanden und haben gesagt: „Ja, ich mach´ mit!“ Und denen hat´s auch gefallen. Also, du kriegst da auch gleich ein Feedback. Aber die Anderen, die waren ja so: „Ja, was interessiert mich das? Ich bin ja Deutscher, ich brauch´ das nicht.“

Als Deutungsmuster für die klare Differenzierung in Klassen „nur mit deutschen Schülern“ und Klassen „nur mit ausländischen Schülern - voll mit irgendwelchen Arabern, Türken und Russen“ drängen sich dem Befragten die von der Institution unterstellten Unterschiede in der Leistungsbereitschaft auf: Alle nicht-deutschen Schülern lägen demnach auf einem niedrigeren Leistungsniveau. Eine logische Argumentation ist es für ihn nicht.

Eine differenzierte Wahrnehmung hat der Befragte auch hinsichtlich der Motivationslage zum Themenkomplex „Diskriminierung und Rassismus“. Der Interpretation, dass zwischen dem Thema und der eigenen Person eine Verbindung herzustellen sei, sind ausschließlich Schüler mit Migrationshintergrund zugeneigt. Deutsche Schüler könnten keine eigene Betroffenheit herstellen. Eine Verantwortung aller Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie für das gesellschaftliche Klima und den Umgang mit Minderheiten ist für die deutschen Schüler kein Ansatzpunkt.

VI. Zur Entwicklung von Methodenkompetenz

Die Befragten lernten sich dank der Schulung in neuen Techniken in der Arbeit mit Gruppen einzuüben. Methodenkompetenzen entwickelten sie zum einen hinsichtlich der Motivation von Gleichaltrigen und zum anderen bei Moderation und Anleitung von Gruppen im Hinblick auf deren Bewältigung einer Aufgabe. Im Projekt konnte dies während der Hausrallye an einem Wochenende sowie während der Schulrallye geübt werden. All dies impliziert die Fähigkeit, vor (großen) Gruppen zu sprechen. Mit dem Einstieg von neuen Local Players eigneten sich die Befragten zudem die Kompetenz an, die Integration dieser Neuen mit zu organisieren.

Viele der Befragten machten die Erfahrung, dass es ihnen gut gelingt, Gleichaltrige für das Thema des Projekts zu motivieren, indem sie ihre eigene Person einbringen. Eine Befragte erinnert sich:

„Ich war dabei, als wir das Projekt später in Berufsschulen noch mal vorgestellt haben. Das hat mir viel Spaß gemacht. Ich denke auch, so hat es viel gebracht, weil ich den Schülern von meinen eigenen Erfahrungen erzählen konnte. Dann konnten die sich gut vorstellen, was hier abläuft. Ich selber konnte mir eigentlich vorher auch nichts drunter vorstellen, als das Projekt in unserer Klasse damals vorgestellt wurde.“

Ein anderer Befragter erzählt:

„Ich hab auch gemerkt, dass es mir viel Spaß macht, andere Schüler zu betreuen, von meinen eigenen Erfahrungen zu erzählen und die Schüler auch direkt anzusprechen, ob sie bei uns mitmachen wollen.“

Ein Befragter nimmt für sich beim Entwickeln der Kompetenz des freien Sprechens – auch im Rahmen eines Rollenspiels - die Bedeutung der Rückmeldung des Publikums wahr:

„Durch die Schulrallye habe ich für mich gelernt, vor so vielen Menschen zu sprechen und zu präsentieren. Den anderen Schülern hat es auch sehr gefallen. Die haben danach gesagt, dass wir echt gut waren, gut geschauspielert haben, uns bemüht haben. Das zeigt schon, dass wir was geschafft haben, dass es nicht schlecht war. Das fand ich ganz gut, hat auch Spaß gemacht.“

Insbesondere die Schulrallye – mit allen Phasen von der Vorbereitung bis zur Durchführung - bot aus Sicht der Befragten Gelegenheit, Methodenkompetenzen zu entwickeln.

Ein Befragter erinnert sich:

„Beim ersten Local-Players-Wochenende haben wir an einer Rallye teilgenommen. Einige Monate später haben wir dann angefangen, uns auf die Rallye in unserer Schule vorzubereiten. Da war ich voll geschockt. Ich hätte nicht gedacht, dass dahinter so viel Arbeit steckt. Das ist echt hart. (...) Am Tag der Schulrallye selber lief es beim ersten Durchlauf an der ersten Station noch nicht ganz so gut. Puh, da haben wir geschwitzt. Da hat uns das Team geholfen.“

Gerade die Seminarwochenenden mit ihrem intensiven sozialen Miteinander sollten der Entfaltung der Gruppendynamik unter den Local Players dienen. Hier ergriffen alle Befragten die Chance, sich als Vorbild für Neue aktiv in den Gruppenprozess einzubringen. Ein Befragter stellte eindeutig Bezüge zwischen der Rolle in seiner Familie und der Rolle in der Gruppe der Local Players her. Er sieht hier Kontinuitäten, die ihm geholfen haben, die Rolle erfolgreich auszufüllen. Er erzählt:

„Andere anzuleiten hat mir besonders viel Spaß gemacht. Als Neue zu unserer Gruppe dazugekommen sind, wurden wir zu den „alten Hasen“. Beim ersten Wochenende war unsere Gruppe der Sieger der Hausrallye; ich war der „Zitronenkönig“ – das hatte mit dem Lösungssatz der Hausrallye zu tun: „Wenn das Leben Dir Zitronen schenkt, mach Limonade daraus.“ Als neue Local Players zu uns kamen, haben wir bei einem Seminarwochenende bei der Hausrallye mitgewirkt und geholfen, die Neuen in das Thema einzuführen. Ich werde einfach gerne als Älterer angesprochen. Das kenne ich von meinem kleinen Bruder, der ist erst neun Jahre. Für den bin ich ein Vorbild.“

Ein anderer Befragter erzählt:

„An dem Seminar-Wochenende (...) habe ich während der Hausrallye am ersten Abend mit einigen alten Local Players zusammen Übungen angeleitet. Wir waren sozusagen die „Vorgesetzten“.

Derselbe Befragte übernahm in seiner Rolle als „Vorgesetzter“ Verantwortung für die Gesamtgruppe, als es um die Frage der Freizeitgestaltung ging. Er war maßgeblich daran beteiligt, die Schlafbedürfnisse der TrainerInnen sowie die Bedürfnisse der Jugendlichen nach attraktiver nächtlicher Freizeitgestaltung aufeinander abzustimmen. Schließlich zeigte er in der Abschlussrunde, als es um die Klärung des weiteren Vorgehens in der Gruppe ging, viel pädagogisches Einfühlungsvermögen. Er half mit, die Motivationslagen der Jugendlichen deutlicher herauszuarbeiten bei der Frage „Wie soll es für mich mit dem Projekt Local Players weitergehen?“

VII. Wie das soziale Umfeld der Local Players auf ihr Engagement reagiert

Die Eltern

Die Eltern der Befragten nehmen regen Anteil an dem Engagement ihrer Kinder. Ein Befragter sieht sein Engagement bei Local Players auch im Kontext seiner allmählichen Herauslösung aus der Herkunftsfamilie, was insbesondere seine Mutter kritisch beobachtet. Er berichtet:

„Ich erzähle in meiner Familie alles, was wir bei Local Players machen. Eigentlich machen sie sich aber sowieso immer Sorgen, dass ich so viel außer Haus bin. Besonders meine Mutter ist sehr konservativ. Und ich mach´ auch noch Sport und muss dann weg zum Training.“

Eine Befragte bezieht ihre Mutter in inhaltliche Auseinandersetzung mit ein:

„Meine Mutter fragt mich immer, was wir bei den Local Players machen. Es interessiert sie eben, wohin die Gelder fließen. Ich frage sie dann auch Sachen, die ich bei den Local Players gelernt habe, z.B. welche die älteste Religion ist. Sie sagte, das Judentum und war überrascht, als ich ihr sagte, dass es nicht stimmt. Ich habe ihr den Film „Der Schwarzfahrer“ gezeigt, fand sie auch interessant. Sie fragt auch immer, wie es war und ob es mir noch gefällt. Sie merkt auch, das verändert einen schon.“

Eine andere Befragte erhält von ihrer Mutter Unterstützung in schwierigen Phasen ihrer Projektteilnahme:

„Meine Mama weiß davon und interessiert sich dafür. Sie wollte auch von den Wochenendseminaren immer alles wissen.“

Im Verlauf des Gruppenprozesses gab es auch Auseinandersetzungen und Streit unter den Local Players, an denen diese Befragte direkt beteiligt war. Sie spielte daraufhin mit dem Gedanken, das Projekt zu verlassen. Die positive Grundeinstellung der Mutter zum Projektengagement der Tochter gab den Ausschlag für den Verbleib in der Gruppe. „Auch meine Mama möchte, dass ich es jetzt zu Ende führe, trotz dem, was alles passiert ist. Die ist immer guter Hoffnung.“

Freunde

Im Gegensatz zu ihren Eltern können die Local Players ihre Freunde nur wenig für das Projekt und seine Inhalte begeistern.

Ein Befragter erzählt, wie er versucht, sein Engagement zu rechtfertigen:

„Meinen Freunden erzähle ich immer viel von Local Players. Die meisten meiner Freunde verarschen mich aber mit dem, was ich da mache. Sie checken nicht, was das bringen soll. Ich sage ihnen dann, dass wir wenigstens auf etwas aufmerksam machen, dass wir versuchen einen ersten Schritt zu gehen. Wenn jeder so denken würde wie die, würde sich die Gesellschaft nie verändern. Ich habe versucht sie zu überzeugen, wenigstens mal mitzukommen zu Local Players, aber sie hatten leider kein Interesse.“

Ein anderer Befragter stößt auf ähnliches Desinteresse unter seinen Freunden. Er vermutet, dass es mit der Projektzielgruppe „Auszubildende“ zu tun haben könnte. Denn seine Freunde absolvierten gerade ihr Abitur oder studierten bereits. Sie fühlten sich auch von den Inhalten nicht angesprochen.

Eine andere Befragte hat bei ihren engen Bezugspersonen aus dem Freundeskreis gute Erfahrungen gemacht. Sie macht allerdings auch die Erfahrung, ihre veränderten Sichtweisen im weiteren Freundeskreis nicht vermitteln zu können.

„Meine beste Freundin hab ich dann ja auch auf das Religionsseminar mitgenommen. Jetzt hat sie aber keine Zeit mehr; sie schreibt gerade ihren Abschluss und muss lernen. Mein Freund weiß es auch; der will es schon wissen; der würde sich schon wundern, wenn ich einfach so ein Wochenende woanders verbringe. Und ein paar Freunde wissen es auch. Allerdings können die sich darunter nicht viel vorstellen. Und die haben einfach auch viele Vorurteile, wie ich sie auch hatte. Wenn ich es ihnen dann erklären will – entweder sie wollen mir nicht zuhören oder sie können mir nicht folgen oder es ist immer irgendwas. Auf einen klaren Punkt kann ich es ihnen gegenüber nicht bringen.“

Schule

Die Befragten hatten Gelegenheit, sich mit ihrem Engagement zum Thema „Ausgrenzung und Rassismus“ im Rahmen einer Schulrallye ihrer Schulöffentlichkeit zu stellen. Dieser Praxiseinsatz wurde von den Befragten als große Bewährungsprobe erlebt - eine Probe, die sie sehr erfolgreich bestanden. Dabei erlebten sie durchwegs eine sehr positive Resonanz – sowohl von den anderen Schülerinnen und Schülern, die an der Schulrallye teilnahmen, als auch von den Lehrpersonen sowie dem Schulrektor.

Ein Befragter macht mit der Schilderung seiner Zufriedenheit auch deutlich, dass er sich als „Botschafter gegen Rassismus und für Toleranz in der Gesellschaft“ sieht.

„Insgesamt ist es super gelaufen. Das ist so ein Gefühl, dass wir gesiegt haben und mit unserem Ziel, etwas gegen Diskriminierung zu machen, einen Schritt weiter sind.“

Er erinnert sich noch gut an die Nachhaltigkeit der Schulrallye, insbesondere des Rollenspiels, in dem er das „Diskriminierungsopfer“ spielte:

„Nach der Schulrallye wurde in unserer Schule viel über das Thema diskutiert. Das lag an dem Rollenspiel. Und die haben mich danach in der Schule auch immer noch mit „Deniz“ angesprochen. Das war mein Name als Azubi in dem Rollenspiel ... voll witzig.“

Eine andere Befragte reflektiert zum einen die positive Veränderung im Selbstbild dank ihrer Darstellung im Rollenspiel. „Das [die rassistische Stammkundin, A.d.V.] auch glaubwürdig rüberzubringen. Und als Stammkundin nicht von Null auf Hundert loszuschimpfen – das habe ich während der Proben für das Rollenspiel gelernt.“

Sie reflektiert auch das Fremdbild, das von ihr unter der Teilnehmenden der Schulrallye entstanden sein könnte. Dabei antizipiert sie mögliche Kritikpunkte der Mitschüler gegenüber ihrem Projektengagement:

„Die Schulrallye war voll cool. Und alles hat auch viel besser geklappt, als ich gedacht hatte. Irgendwie hab ich auch das Selbstbewusstsein, besonders für das Rollenspiel, hab ich gemerkt. Das hat man auch daran gesehen, wie gut die Schüler mitgemacht haben. Und das haben sie uns auch danach gesagt. Ich hab mir aber auch Gedanken darüber gemacht, was die Mitschüler über uns denken. Nach dem Motto: Wie kann man nur damit seine Freizeit verbringen? Warum machen die das überhaupt? Sind die hobbylos? Und dann denk ich mir, die Leute, die vorm PC hocken, sind hobbylos. Wir haben was für andere getan. Und wir wollen was damit bewegen und erreichen. Und wenn die das nicht verstehen ... Es gibt auch voll viele, die mitgemacht haben. Fand ich auch ganz gut.“

VIII. Kompetenzzuwachs I: Zur Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen

Zum ersten Mal intensiv und explizit mit dem Thema auseinandergesetzt

Diskriminierung und Rassismus sind Themen, die in der Schule u.U. zwar kurz angesprochen, aber nicht tiefer gehend diskutiert werden - im Gegensatz zum Thema „Weltreligionen“, das in Ethik durchaus behandelt wird. Vereinzelt gibt es die Auseinandersetzung mit verwandten Themen wie Rechtsextremismus. Der alltägliche und der strukturelle Rassismus sind in Deutschland jedoch Tabu (vgl. Sow, 2009). Diese Haltung findet sie, wie oben beschrieben, auch bei in der peer-

group der Local Players. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn alle Befragten betonten, sich noch nicht explizit und kognitiv mit diesem Themenkomplex beschäftigt zu haben. Eigene Erfahrungen mit Rassismus hatten sie allerdings, wie bereits dargestellt, vor der Schulung durchaus.

Handlungskompetenz in konkreten Schritten

Wichtig war für die Befragten, die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten für das eigene Reagieren gegenüber rassistisch eingestellten Personen auszuloten. Exemplarisch soll ein Befragter zu Wort kommen, der die strukturellen Aspekte einer möglichen Vorgehensweise skizziert:

„Dank Local Players wissen wir jetzt, wie wir reagieren müssen, wenn ein Rechtsradikaler oder so irgendwelche Aussagen macht. Entweder ihn ansprechen, warum er das so sagt und wenn's sein muss auch laut werden, damit auch andere auf ihn aufmerksam werden und gemeinsam gegen diesen Angreifer was machen. Ich hatte zwar vorher schon Grundkenntnisse aus den anderen Projekten gehabt, aber so konkrete Verhaltensweisen und tiefere Fachkenntnisse habe ich erst im Local Players gelernt.“

Den „goldenen Mittelweg“ finden – Interessenausgleich auf kommunikativer Basis

Ein Befragter analysiert die Machtverhältnisse in einer konfliktreichen Situation. Für seinen Lernerfolg – das Durchdenken und Ausagieren im Rollenspiel - war es dabei nicht unwichtig, dass er selbst die Rolle des Bäckermeisters Schober innehatte. Diese stellte aus seiner Sicht die machtvollste Rolle dar. Der Befragte hebt die Fähigkeit des Bäckermeisters zum Interessenausgleich hervor, die das Finden einer Lösung für den Konflikt erleichtert.

„Ich fand das Ende des Rollenspiels sehr gut. Herr Schober hat einen Mittelweg gefunden, indem er seinen Lehrling nicht vernachlässigt hat und auch die ältere Kundin nicht. So gab es sozusagen ein „Happy End“ mit den Bamberger Hörnchen. Wir hätten die Situation auch anders enden lassen können, z.B. dass der Bäckermeister, die ältere Dame hinauswirft oder ihr sagt, dass sie sich noch gedulden soll, weil der Lehrling noch unerfahren ist. (...) In der Rolle des Azubis ist es schwieriger zu reagieren. Er kann nur darum bitten, dass sie noch ein bisschen Geduld hat und dass viel los ist. Aber mehr kann man auch nicht machen.“

Eine andere Befragte benennt die strukturelle Machtlosigkeit des Auszubildenden noch deutlicher:

„Der Bäckerlehrling war ja in einer aussichtslosen Lage. Der durfte nichts sagen. Jeder weiß, dass es wichtiger ist, seinen Job zu behalten, als sich gegen das Geschimpfe einer Kundin zu wehren und dann womöglich seine Ausbildung zu verlieren. Die Beleidigungen verfolgen Dich ein, zwei Tage, eine Woche vielleicht. Dass Du Deine Ausbildung verloren hast, verfolgt Dich Dein ganzes Leben.“

Ein Befragter unternimmt den Transfer und überlegt, wie er sich als Kunde in der Bäckerei Schober wohl verhalten hätte. Im Umgang mit der Rassistin rekurriert er auf den sachlichen Tatbestand einer Alternative zu dieser Bäckerei. Darüber hinaus bemüht er Konventionen des gesellschaftlichen Umgangs wie Höflichkeit im sozialen Miteinander:

„Wenn ich in der Realität eine solche Situation [wie in der Bäckerei Schober, A.d.V.] erleben würde und einer der Kunden wäre, würde ich dieser Dame sagen: „Entweder

haben Sie Geduld oder Sie suchen sich einen anderen Bäcker, wo Sie nicht so lange anstehen müssen.“ Ich meine, wenn ich im Supermarkt bin und da ist ´ne Schlange, da sage ich ja auch nicht „Eh, Ausländer mach´ mal schneller oder Deutscher.“ Das gehört sich einfach nicht. Oder du kommst später einkaufen, wenn nicht so viel los ist.“

Die Strategie besteht für den Befragten auch darin, mit Hilfe der Betonung der Sachlichkeit die eigenen Emotionen, die bei einem solchen Konflikt auszubrechen drohen, zurückzunehmen. Es ist seine Strategie zur Reduktion von Stress.

Rückgriff auf eigenes Erfahrungswissen als Ressource

Der Rückgriff auf eigenes Erfahrungswissen wird von den Befragten als Ressource erlebt, von der sie profitieren können. Ein Befragter, der insgesamt ein großes Interesse an Rollenspielen hatte, erzählt:

„Für die Schulrallye hab ich freiwillig die Rolle des türkisch stämmigen Azubi der Bäckerei Schober übernommen, der von einer Kundin diskriminiert wurde. Ich war Bäckerlehrling und am Samstagmorgen nur aushilfsweise im Verkauf. In der Rolle war ich eigentlich ich selbst – nur mit einem anderen Namen. Als Azubi in meinem ersten Ausbildungsberuf als Verkäufer im Bereich Telekommunikation hatte ich auch mal Schwierigkeiten mit einem Kunden. Der kam in unseren Handy-Laden und hat gleich losgelegt und mich beschimpft, weil sein Handy nicht mehr ging. Darauf hab ich ihm gesagt, dass er sich doch erst mal beruhigen soll und bin den Chef holen gegangen. Dann hat der mich vor dem Kunden auch noch mal beschimpft: Der Kunde ist König und solche Sachen hat er zu mir gesagt. Ich bin raus aus dem Verkaufsraum nach hinten und musste mich erstmal abreagieren. Das war nicht leicht mit dem Chef. Kurz nach der Probezeit hab ich die Ausbildung auch abgebrochen - wegen dem Chef.“

In unserem Rollenspiel hat alles einen perfekten Ausgang genommen. Der Chef hat zwischen mir und der Kundin vermittelt. Wenn mich aber alle fertig gemacht hätten, also auch der Chef und der andere Kunde, wäre ich wohl weinend zurück in die Backstube gegangen.“

Auffällig ist zunächst die reflektierte Entscheidung des Befragten für seine Rolle. Er kannte sie bereits aus eigener Erfahrung. Die strukturelle Ähnlichkeit der Situation (Kunde diskriminiert Auszubildenden) verstand er als Ressource, um bereits gemachte Erfahrungen auszuagieren und zu überprüfen. Dank des Rollenspiels erhielt er die Möglichkeit, sich weitere Handlungsoptionen zu erarbeiten. Für die Version, die in der Schulrallye präsentiert wurde, stellt dieser Befragte besonders die Vermittlungsleistung des Bäckermeisters heraus. In seiner Rolle als Auszubildender musste er diesmal keinen Gesichtsverlust hinnehmen. Der Vorgesetzte erbrachte die kommunikative Vermittlungsleistung zwischen dem unangemessenen Verhalten des Kunden und den Normalitätserwartungen an einen Auszubildenden im Verkäuferberuf.

Kontrollgewinn über die eigenen Affekte: Rassismus in der Straßenbahn

Eine Befragte schildert eine rassistische Situation in der Straßenbahn, in der sie ihre erlangten (Selbst-, sozial- und Sach-)Kompetenzen erfolgreich in Handlungskompetenz überführen konnte. Ausgangspunkt ist dabei eine geänderte Sichtweise auf den Umgang mit ihren Affekten: emotionaler Widerstand ist nicht mehr der erste Impuls.

„Vor einiger Zeit saß ich mal in der Straßenbahn. Da hörte ich, wie sich eine Frau lautstark über die Kinder beschwerte, die sich da hingesetzt hatten. Dann schimpfte sie weiter, dass die „Scheiß-Ausländer“ ihre Kinder auch nicht richtig erziehen würden. Diese Frau hat sich dann genau mir gegenüber hingesetzt. Ich hab sie direkt angeschaut und auch rumgeschaut, wie die Mitfahrer auf sie reagiert haben. Ihre Blicke sagten, dass sie doch endlich mit dem Geschimpfe aufhören soll. Aber keiner hat was gesagt. Ich habe lange zugeschaut, aber dann dachte ich mir, dass ich jetzt ausflippe, wenn ich nichts zu ihr sage. Ich also zu ihr: „Entschuldigen Sie bitte, können Sie das jetzt bitte unterlassen!“ Darauf die Frau: „Ja, und was willst Du jetzt, Kind Gottes? Dass mit diesen Kindern geht doch gar nicht!“ Da hab ich geantwortet, dass ich sie schon verstehe, wenn sie sich wegen der Kinder aufregt, aber dass sie sich doch nicht gleich über Ausländer aufzuregen bräuchte. Darauf die Dame: „Das brauche ich jetzt nicht mit Dir zu diskutieren.“ Dann ich: „Wie Sie möchten“. Schließlich hat sich die Dame umgesetzt: „Aber ich geh jetzt nicht wegen Dir!“ Das war schwer für mich, höflich zu bleiben. Bei jemandem, der selbst nicht höflich ist, höflich zu sein, ist schwer. Ich hab mich so aufgeregt. Die Dame war gut gekleidet und gar nicht alt. Ich dachte immer, nur alte Menschen haben was gegen Ausländer. Außerdem sind es ja keine Ausländer, es sind Migranten, vielleicht haben sie sogar einen deutschen Pass. Früher hätte ich nicht so eingegriffen. Das ist erst durch Local Players gekommen: Also Zivilcourage zeigen und dass haben wir ja immer mehr hier gelernt. Das gibt einem Mut und Selbstvertrauen: weil man kennt sich mit dem Thema aus und kann darüber diskutieren. Denn, wenn sich ein Mensch mit dem Thema nicht auskennt, kann er nichts dazu sagen, er kann sich nicht verteidigen und gegen den Angreifer ankommen. Und das hab ich hier gelernt, in einem normalen Ton, in einer normalen Sprache oder mit den richtigen Worten damit umzugehen.

Ich hätte da auch gerne meine Meinung gesagt, sonst fühlt sie sich als etwas Besseres. Ich hätte sie lieber angefaucht. Aber ich glaube, durch die Local Player, verstehe ich erst, das bringt ja gar nichts eigentlich. Also, da mach´ ich mich echt lächerlich vor ihr, begeb´ ich mich auf deren Niveau. Früher wäre ich ausgeflippt - wahrscheinlich. Ich hätte gesagt: „Ja, halten Sie bitte jetzt Ihre Klappe.“ Ich hätte es wahrscheinlich so gesagt, vielleicht noch schlimmer.“

Der Befragten gelingt es in dieser Situation, dank des gewonnenen Wissens und eines gefestigten Selbstbildes - sowohl den eigenen Standpunkt angemessen zu vermitteln, als auch erfolgreich den emotionalen Stress, den diese Situation auslöst, zu handhaben.

Die eigene Person in den Aushandlungsprozess einbringen

Die Befragten haben gelernt, dass die Selbstkompetenz, den eigenen Standpunktes direkt und situationsangemessen einzubringen, eine wirksame Vorgehensweise ist. Zumal sie für sie leicht umsetzbar ist. Konkret meint dies, aus der Ich-Perspektive zu sprechen und die eigene Person als Gegenbeispiel einzubringen, wenn Vorurteile und rassistische Einstellungen geäußert werden. Hier nehmen die Befragten für sich große Gestaltungsmöglichkeiten wahr.

Ein Befragter schildert sein Vorgehen:

„Wenn ich mit in der Straßenbahn [Situation im Film „Schwarzfahrer“, A.d.V.] gewesen wäre, in der der Schwarze von der älteren Mitfahrerin beleidigt wurde, hätte ich ihr meine Meinung gesagt. Vor meiner Zeit bei Local Players, bin ich mir nicht sicher, ob ich mich das getraut hätte. Aber jetzt auf jeden Fall. Ich würd´ mich sogar freuen, wenn ich das machen dürfte. Als erstes würde ich die Leute in der

Straßenbahn darauf aufmerksam machen, dass sie mich unterstützen sollen, wenn ich den Schwarzen verteidige. Die alte Dame würde ich direkt fragen, warum sie ein Problem mit Ausländern hat und ob sie schon persönliche Erfahrungen gesammelt hat. Dann würde ich ihr sagen, dass sie einfach aus der Straßenbahn aussteigen soll, wenn es ihr nicht passt oder dass sie sich woanders hinsetzen soll. Und wenn sie sagt, dass alle Türken irgendwie asoziale, behinderte Typen sind, die arbeitslos sind, würde ich sagen: „Ja, schauen Sie mich an. Ich bin weder arbeitslos, noch schlage ich irgendwelche Leute, noch bin ich asozial.“

Ein anderer Befragter reflektiert seine Herangehensweise und zieht einen Vorher-Nachher-Vergleich:

„Früher hätte ich aggressiv reagiert oder jemanden beleidigt, wenn ich so was gesehen hätte. Seitdem ich bei den Local Players dabei bin, glaube ich, dass ich mich nur verbal einmischen würde. Egal, wer es ist, ich hätte mich auf jeden Fall eingemischt. In so einer Situation wie im „Schwarzfahrer“ muss man reagieren.“

Die alte Frau in der Straßenbahn in dem Film „Schwarzfahrer“ hat zum Beispiel gesagt, alle Afrikaner stinken. Das stimmt einfach nicht. Es gibt vielleicht Leute, die haben einen Geruch und es gibt auch Leute, die haben keinen solchen Geruch. Und ich meine, man kann nicht alle in einen Topf werfen. Ich habe auch Freude aus Afrika.

Wenn ich in dieser Situation in der Straßenbahn gewesen wäre, hätte ich sicher etwas gesagt. Erstens meine Eltern sind hierhergekommen, weil man hier Arbeiter gebraucht hat. Ich habe es mir nicht ausgesucht, ob ich in der Türkei oder in Deutschland geboren werde. Ich fühle mich hier zu Hause. Wenn ich in der Türkei wäre, würde ich mich nicht zu Hause fühlen. Hier bin ich aufgewachsen, hier bin ich groß geworden und zur Schule gegangen. Und hier habe ich die ganzen Gesetze und Regeln gelernt.

Ich hätte zu der älteren Frau noch gesagt: „Sie wissen doch nicht, wie ich mich fühle. Sie wissen auch nicht, wie ich denke, also können Sie auch nicht einfach irgendwelche Leute hier ausgrenzen und sagen, jemand stinkt oder die Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg. Deswegen sind wir auch hergekommen, weil man uns gebraucht hat, weil man uns hier als Arbeiter gebraucht hat, um Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufzubauen.“

Interessant an dem Vorher-Nachher-Vergleich dieses Befragten ist die Zunahme an Handlungsoptionen. Früher stand ein direkter Impuls, seine negativen emotionalen Reaktion („aggressiv“ sein und ebenfalls „beleidigen“) im Vordergrund. Heute orientiert er sich zu einem an sachlichen Argumenten, um Vorurteilen („Afrikaner stinken“) abzubauen. Zusätzlich konfrontiert er die rassistisch eingestellte ältere Dame mit Faktenwissen zur deutschen Zuwanderungsgeschichte. Besonders wirksam wird dieses Wissen um historische Umstände dadurch, dass er es mit der eigenen Person verbindet. Die Ich-Perspektive umfasst in seinem Fall das Versprachlichen von Emotionen sowie eine persönliche Antwort auf die Frage der Zugehörigkeit.

Gesteigerte eigene Verantwortlichkeit für rassistische Situationen

„Ich hab jetzt auch mehr Gespür dafür, ob eine solche [rassistische, A.d.V.] Situation entstehen könnte. Ich hab mein Verhalten da auch geändert. Zum Beispiel: Ich hör´ jetzt auch nicht mehr so oft Musik, wenn ich nach Hause laufe. Weil ich ab und zu auch mal zuhöre, wenn die Menschen reden, wenn ich vorbei geh`. Oder ich schau´

die Jugendlichen an, worüber sie reden. Zum Beispiel schubsen sie sich gegenseitig. Das kann auch was Ernstes sein – man weiß es ja nicht.“

IX. Kompetenzzuwachs II

Ganz grundsätzlich gilt es bei der Bilanzierung der Kompetenzentwicklung der befragten Auszubildenden zu bedenken, dass sie sich aufgrund ihres Lebensalters und der Lebensphase unter starkem Anpassungsdruck befinden. Oft stellen sich gerade junge Erwachsene mit Migrationshintergrund beim Einstieg in die Arbeitswelt die Frage, mache ich alles „gut“ und „richtig“. Dabei betrachten sie sich durch die Brille der Mehrheitsgesellschaft und haben die gesellschaftliche Normalität genau im Blick. Die Bereitschaft, sich aktiv gegen Rassismus in Deutschland einzusetzen, gehört sicherlich nicht zur Normalität.

Alle Befragten durchlebten während der Schulung Prozesse der Veränderung: ihre Sichtweisen, ihr Fühlen und Handeln, ihr Wissen und ihre Werte veränderten und erweiterten sich. Angesichts der Verleugnung von Rassismus als alltäglichen Tatbestand kann dieses Bewusstwerden nicht hoch genug eingeschätzt werden – sowohl für die eigene Persönlichkeitsentwicklung als auch für das gesamtgesellschaftliche Klima.

1. „Ich habe mich verändert“

Die Wahrnehmung der Befragten, sich verändert zu haben, hängt zum einen direkt mit der Erfahrung zusammen, dass sich die eigene Handlungskompetenz erweitert hat. Dies wurde im vorgegangenen Kapitel ausführlich dargestellt. Die erfahrene Veränderung hängt aber auch mit der Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Wahrnehmungsvoraussetzung zusammen.

„Ich bin mir über meine Vorurteile im Klaren geworden“

Bei den Befragten wurde die Bereitschaft und Fähigkeit zu Reflexion der eigenen Selbstverständlichkeiten nachhaltig angeregt. Eine Befragte schildert ausführlich ihren Zuwachs an (kognitivem und emotionalem) Verständnis, der sich aus ihrer Sicht vor allem direkte Begegnung unter den Local Players ergab:

„Ich hab mich immer gefragt, und ehrlich gesagt, auch ein bisschen darüber geärgert, warum die Türken in Deutschland überall ihre Moschen bauen wollen. Bei dem Religionsseminar habe ich erfahren, dass es in der Türkei sogar Kirchen gibt. Jetzt, wo ich das weiß, ist es für mich auch okay, dass es in Deutschland Moscheen gibt.

Wenn ich ehrlich bin, hatte ich am Anfang auch viele Vorurteile. Aber man muss einfach drüber reden. Also das war das Beste, was mir einfach passieren konnte. Ich selbst wohne ja in einer Gegend, da sind viele Ausländer. Und da fühlt man sich einfach in seiner Persönlichkeit angegriffen, wenn die irgendwas machen. Auch einfach mal drüber reden, wie sie das empfinden. Seitdem verstehe ich irgendwie auch viel mehr.

Früher dachte ich einfach, das hier ist unser Land halt. Die müssen sich uns anpassen. Aber das ist nicht so, weil – das ist eine Welt. Und man kann sich da jetzt nicht vereinzeln, nach dem Motto: das ist unser Land und so. Solange alles Hand in Hand geht, ist das kein Problem, dass sie da sind. Außer sie verursachen jetzt irgendwelche Unfälle, also so große, keine Ahnung, dass sie ´ne Bombe irgendwo rein schmeißen. Dann die sollen weg, die sollen heim. Aber so lange sie sich

integrieren bei uns und auch ihre eigene Kultur oder so noch haben, das ist ja kein Problem. Jeder Mensch ist eigen.

Drüber zu reden, war das Wichtigste für mich. Weil, das Thema frisst einen trotzdem irgendwann auf. Und dann hab ich mich auch noch über das Internet über das Thema informiert.“

Veränderter Umgang mit Vorurteilen: den Dialog suchen

Die Einsicht, dass jeder wertende und festgefugte Bilder im Kopf hat, bringt einen Befragten dazu, die Notwendigkeit des freien kommunikativen Austausches herauszustellen. Ziel ist für ihn, einen Kompromiss zu finden.

„Jeder hat gewissermaßen ein Vorurteil, und darüber müssen wir diskutieren bei Local Players, was das Optimale ist. Hier einen Mittelweg zu finden, das interessiert mich.“

2. „Was mir wichtig geworden ist.“

Rassismus zum eigenen Thema machen

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Befragten im Verlauf der Schulung „Rassismus“ bewusst zum eigenen Thema gemacht haben. Das wirkt sich auch positiv auf die Identitätsbildung und Persönlichkeitsentfaltung aus. Denn, wer eine klarere Position zu Rassismus in Deutschland hat, tut sich auch bei der Positionierung hinsichtlich der Frage des eigenen Dazu-Gehörens leichter.

Die befragten Local Players haben sich in vielfältigsten sozialen Kontextes als Botschafter für Demokratie, Vielfalt und Toleranz in der Gesellschaft eingeübt, sei es in Berufsschulen gegenüber anderen Schülern, sei es durch ihren Praxiseinsatz in der Schulrallye.

Ein Befragter soll exemplarisch zu Wort kommen; er schildert die positive Rückkopplung zwischen seiner Zufriedenheit über den Verlauf der Schulrallye und der verstärkten Internalisierung dieser Rolle als „Botschafter gegen Rassismus und für Toleranz in der Gesellschaft“.

„Insgesamt ist es super gelaufen. Das ist so ein Gefühl, dass wir gesiegt haben und mit unserem Ziel, etwas gegen Diskriminierung zu machen, einen Schritt weiter sind. Und das fühlt sich halt einfach gut an.“

Toleranz einfordern

Toleranz oder Unvoreingenommenheit sind Haltungen, die immer wiedereingeübt werden müssen, bis sie verinnerlicht werden können. Für manche Befragte ist die gesteigerte Aufmerksamkeit dafür schon ein Stück weit zu einem „Alltagsgeschäft“ geworden. Eine Befragte erinnert sich:

„Mit einem Local Player hab ich immer wieder heftig Streit wegen dem Thema Religion. In einem Text neulich in der Schule ging es um die Drei Heiligen Könige und das Jesuskind. Dann sagt er: „Ich wusste gar nicht, dass Du Dich für das Christentum interessierst.“ Ich so: „Nee, ich interessiere mich für Religion allgemein“. Er so: „Ja, ich finde Religion auch toll.“ Darauf ich: „Nee, ich denke, Du interessierst Dich nur für Deine Religion. Er so: „Ja, ja, ist doch egal. Das Christentum ist eh scheiße.“ Darauf ich so: „Das kannst Du nicht sagen, Du warst auf ´nem Local Players-Seminar. Wenn Du zu mir sagst, ich darf keine Vorurteile gegenüber anderen haben, dann gilt das auch für Religionen.“

Als Zeichen dafür, wie weit der Prozess der Bewusstwerdung vorangeschritten ist, kann die Fähigkeit zur Formulierung eigener Werte angesehen werden. Daher soll zum Abschluss dieser Studie die konkrete Vision einer „guten“, toleranten Gesellschaft stehen, wie sie eine Befragte entwirft:

„Dass sich ein Nackter mit einer Kopftuchträgerin normal unterhalten kann: da ist ein sehr bekleideter Mensch und da ist ein sehr freizügiger Mensch. So wünsche ich mir die Gesellschaft.“

X. Fazit

Ziel der MultiplikatorInnen-Schulung war es, den Local Players ihre bereits vorhandenen Kompetenzen im Kontext von Diskriminierung und Rassismus als eigene Ressourcen sichtbar zu machen und Anstöße für einen Kompetenzzuwachs zu geben. Das abschließende Fazit beleuchtet die beiden Kompetenzen, die die Local Players im Laufe des Projekts besonders entwickeln konnten: die Selbstkompetenz und die Handlungskompetenz.

Gesteigerte Selbstkompetenz

Die Entfaltung der Persönlichkeit war für das Projekt „Local Players“ ein zentraler Bestandteil von Bildung. Hier wollten wir Impulse für sozial benachteiligte, bildungsferne Jugendlichen geben. Denn ihnen fällt es in der Regel schwerer als anderen Jugendlichen, beispielsweise über sich selbst zu reflektieren. Bei den interviewten Local Players zeigte sich insgesamt ein großes Entwicklungspotenzial bei den Selbstkompetenzen. Gerade die Fähigkeit zur Selbstreflexion konnten die interviewten Local Players gut entwickeln. Sie äußerten sich sehr differenziert zu ihrem eigenen verbalen Kommunikationsverhalten, insbesondere zum Umgang mit ihrer Zweisprachigkeit. Sie entdeckten, dass sie auf ihr eigenes Erfahrungswissen als Ressource zurückgreifen können. Sie trieben die Auseinandersetzung mit ihrem Selbstbild aktiv voran. Schließlich zeigten sie gute Ansätze zur Reflexion ihres eigenen Sozialverhaltens, indem sie die eigenen Stereotype und Vorurteile und auch die eigene Diskriminierungspraxis thematisierten.

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion impliziert auch immer die Fähigkeit, die vorhandenen Selbstverständlichkeiten zu erkennen und zu hinterfragen. Dies trat besonders deutlich bei der Formulierung des Selbstbildes, und damit bei der eigenen Positionierung in der hiesigen Gesellschaft, zu Tage. Einerseits zeigten die Local Players klar ihre Fähigkeit, eigene Vorstellungen, Werthaltungen, Motive zu formulieren. Das präsentierte Selbstbild - „Wer bin ich?“, Ausdruck einer personalen und sozialen Identität – weist auch immer deutliche Spuren der Auseinandersetzung mit gängigen Normalitätsvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft auf. Dabei gelingt es den Local Players durchaus, die starre Gegenüberstellung „Hier - sie die Deutschen“ versus „Dort- wir die Ausländer“ aufzubrechen. Sie verorten sich selbstbewusst und kreativ in einem vielfältig gestalteten „Dazwischen“.

Die Auseinandersetzung mit Normalitätsvorstellungen, die ja für alle Jugendlichen im Übergang zum Erwachsenen-Werden relevant sind, gewinnen für Jugendliche mit Migrationshintergrund zusätzlich an Bedeutung. Denn für sie sind es Erfahrungen der Ausgrenzung aus der „normalen“ Gesellschaft und das Nicht-selbstverständlich-Dazu-zu-gehören, mit denen sie sich bereits vor der MultiplikatorInnen-Schulung konfrontiert sahen. Das Spektrum an Strategien bei den Local Players, damit

umzugehen, kann als Hinweis darauf gesehen werden, wie stark Ausgrenzungserfahrungen für sie „Normalität“ waren. Entsprechend dominierten Formen des Umgangs mit Diskriminierung wie Bagatellisieren, Individualisieren, sich Distanzieren. Im Rahmen des Projekts konnten nun ihre Selbstkompetenz, u.a. die klare Formulierung eines eigenen Selbstverständnisses, und eine neue Handlungskompetenz wachsen.

Stärkung der eigenen Entwicklungsfähigkeit

Dank der Erfahrung der gewachsenen Selbstkompetenz gerät für die Jugendlichen verstärkt die eigene Entwicklungsfähigkeit in den Blick. Sie gewinnen Zutrauen in ihre Fähigkeit, Neues an sich zu entdecken und damit auch Neues zu erleben. Ein Beispiel für derartige Erfahrungen der Local Players sind die erworbenen Methodenkompetenzen: die Präsentation vor einer (großen) Gruppe und die Motivation und Anleitung von Gruppen. Dies hatte auch eine positive Rückkopplung zur Selbstkompetenz. Sie trauen sich jetzt eher zu, vor anderen für ein Thema einzustehen und sie empfinden Freude dabei.

Ein weiteres Beispiel für die eigene Entwicklungsmöglichkeit, ist die Fähigkeit, die eigenen Affekte kontrollieren zu können in Situationen, in denen sie das bisher nicht für möglich gehalten haben. Die Fähigkeit, beispielsweise in einer rassistischen Situation nicht aggressiv zu reagieren, kann u.U. auch auf andere Personen wie Eltern oder Freunde übertragen werden. So werden für den Betreffenden in einer Auseinandersetzung mit Eltern oder Freunden weitere Handlungsoptionen erkennbar. Dies können Impulse für weitere Lernprozesse sein. Denn dank der Erfahrung von Veränderung entsteht auch die Neugierde auf weitere Entwicklungsprozesse.

Gesteigerte Handlungskompetenz

Die Local Players nahmen im Rahmen der MultiplikatorInnen-Schulung gerne die vielfältigen Möglichkeiten zum Einüben von Handlungskompetenz wahr. Das praktische Tun und die dadurch erworbene Erfahrungen stellen grundsätzlich die beste Grundlage für das Erwerben und Festigen von Kompetenzen dar. Zumal im konkreten Tun die anderen Kompetenzen, insbesondere Selbstkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und Sachkompetenz, integriert sind. Zwei Fähigkeiten konnten die Local Players besonders gut als eigene Ressourcen erkennen und ihren Zuwachs erleben: die Fähigkeit zu Empathie und die Bereitschaft, ihre Konfliktfähigkeit einzuüben. Beide Fähigkeiten sind eng verknüpft mit dem Umgang mit dem Anderen, der als different wahrgenommen wird, sei es als Vertreter einer anderen Kultur, sei es aufgrund einer anderen Werthaltung. In dieser Auseinandersetzung mit dem Anderen wurde für die Local Players auch unmittelbar eine gesteigerte Sachkompetenz sichtbar. Hintergrundwissen zu den Themenkomplexen „Religionen der Welt“ und „Migration“ hatte sie besonders interessiert. Im konkreten Konflikt (sei es in der Diskussion um Vorurteile gegenüber religiösen Gruppierungen während der Schulung, sei es in der Straßenbahn auf dem Nachhauseweg) erlebten sie die gelungene Verknüpfung von kognitivem Wissen, eigenem Erfahrungswissen sowie dem Bedürfnis, die eigene Perspektive angemessen einzubringen.

Handlungskompetenz verknüpft mit moralisch-ethischer Kompetenz

Diese erweiterte Handlungskompetenz der Local Players belegt die Bedeutsamkeit von Werten, Einstellungen, Erfahrungen, Antrieben, Normen und Emotionen als wichtigem Bestandteil des Kompetenzbegriffs wie Erpenbeck und von Rosenstiel ihn gefasst haben. Bei Kompetenzen geht es eben nicht nur um Fertigkeiten und Eigenschaften eines Menschen. Der (gesteigerten) Handlungskompetenz der Local Player ist ein normatives Modell zugrunde gelegt: „Ich soll so handeln, dass ich es vor mir und den anderen in moralischer Hinsicht vertreten kann.“ Dazu zählt, dass Rassismus für die Local Players jetzt ein Stück weit zum eigenen Thema geworden ist, mit dem sie aktive Teilhabe in dieser Gesellschaft einfordern.

XI. Literatur

Domenig, Dagmar (2007): Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. In: Domenig, Dagmar (Hrsg.): Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 165 – 189.

Erpenbeck J./ v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. 2. Aufl. 2007.

Forum Bildung (2001): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation – Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung. Bonn.

Fuchs, Martin (1997): „Übersetzen und Übersetzt-Werden: Plädoyer für eine interaktionsanalytische Reflexion.“ In: Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.): Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Göttingen, S. 308 – 328.

Gogolin, Ingrid/ Kroon, Sjaak (2000) (Hrsg.): „Man schreibt wie man spricht“: Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster.

Heid, Michaela (2007): Jugendliche Selbstwahrnehmung im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In: Grunder, Hans-Ulrich/ von Mandach, Laura (Hrsg.): Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf. Zürich, S. 90 – 99.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (05.09.2006). European Qualification Framework (EQF). Europäischer Qualifikationsrahmen. Brüssel.

Münch, Sybille (2007): Integrieren statt Umsiedeln – Empfehlungen zum Umgang mit segregierten Quartieren. In: Schader Stiftung u.a. (Hrsg.): Handlungsfeld: Stadträumliche Integrationspolitik. Ergebnisse des Projekts „Zuwanderer in der Stadt“. Offenbach, S.16 -30.

Negt, Oskar: (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, in: Dieckmann, Heinrich/ Schachtsiek, Bernd (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel – die Zukunft der Bildung. Stuttgart.

Sow, Noah (2009): Deutschland – Schwarz – Weiß . Der alltägliche Rassismus. München.

Stanjek, Karl (2007): Vermittlung der transkulturellen Pflege in der Aus- und Weiterbildung. In: Domenig, Dagmar (Hrsg.): Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch

für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 323 – 339.

www.transkulturelles-portal.com/TranskulturelleKompetenz/TranskulturellesKompetenzprofil

Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen, Wiesbaden.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.

Welsch, Wolfgang (1999): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Mainzer Universitätsgespräche, Sommersemester 1998: Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainz.

Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W.; Heitmeyer, Wilhelm; Liegle, Ludwig; Zinnecker, Jürgen (Hg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München: Juventa, S. 9–25.

Zinnecker, Jürgen/ Behnken, Imbke (1992): Lebenslaufereignisse, Statuspassagen und biografische Muster in Kindheit und Jugend, In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Opladen. Band 2, Im Spiegel der Wissenschaften, S.127 - 143.

XII. Anhang

Leitfaden zum Kompetenzzuwachs

1. Motivation für die Teilnahme beim Projekt „Local Players“/Einstieg und Kontinuität sowie Haltung zum Projekt

- Du bist jetzt seit fast einem Jahr bei „Local Players“. Was war damals dein erster spontaner Anreiz bei dem Projekt mitzumachen? Ich meine damit, welche Punkte haben dich bei der damaligen Projektvorstellung in der Berufsschule so sehr angesprochen, dass du dich zum Mitmachen entschieden hast?
- Und was sind Punkte, weshalb du ein fester „Local Player“ geworden bist, du weiterhin am Projekt teilnimmst?
- Was macht Dir am meisten Spaß? [Welches Wochenende? Welche Themen? Welche Übungen?]
- Formuliere doch mal mit Deinen eigenen Worten, was Diskriminierung und Rassismus für Dich sind? In welchen Situationen passiert das?

2. Konkrete Fragen im Hinblick auf die Erreichung unserer drei Projektziele: 1. Diskriminierung erkennen können, 2. Sich eingestehen können eventuell selbst schon diskriminiert zu haben und 3. Angemessene Handlungsstrategien entwickeln können.

1. Erzählimpuls

Local Players ist ein Projekt, das mit Geldern aus der EU und aus deutschen Steuergeldern gefördert wird. Es geht darum, unter Auszubildenden mehr Bewusstsein für Demokratie, Vielfalt und Toleranz zu schaffen. D.h., wie kann es klappen, dass ein demokratisches Miteinander und Respekt gegenüber Unterschiedlichkeit jeder Art (Religion, Kultur, äußere Merkmale etc.) selbstverständlich werden. Local Players versteht sich als eine Gruppe, die dazu in der Gesellschaft mitwirken will. Wir wollen jetzt gerne wissen, was Du von unserem Projekt schon mitgenommen hast?

- Erinnerst du dich noch an das Spiel „Eine Reisen nach Baffonien“, das wir am Dezemberwochenende zusammen gemacht haben? Erzähle doch bitte mal, um was es in diesem Spiel genau ging? [Unsere Ziele waren: Erfahrungen mit dem Erlernen einer „fremden Kultur“ machen, wie schwer es ist, sie zu verinnerlichen; Schwierigkeiten der Anpassung selbst erfahren; erfahren, wie schnell man selbst diskriminierend/ ausgrenzend sein kann, auch ohne es zu wollen; Erfahrungen mit dem Versuch der Verhandlung und des gelungenen Austausches machen]
- Zu welcher Gruppe hast du damals in diesem Spiel gehört? Gehörtest du zur Gruppe der „Baffonier“ oder kamst du aus dem Land der Kommunikationsexperten, die schon Handys hatten?
- Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt? Was hat Dir dabei Spaß gemacht? Warum?

- Wie hast Du die Begegnung mit den „anderen“ erlebt? Was war besonders fremd/ neu an ihrem Verhalten für Dich? Worüber hast Du Dich gewundert? Wie bist Du auf die anderen zu gegangen?
- Welchen größten Erfolg bzw. Misserfolg hast Du in Deiner Rolle erlebt?
- Was glaubst du, wie sich die Menschen aus der anderen Gruppe gefühlt haben?

2. Erzählimpuls

für eine Metadiskussion der Übung: Es ging ja um den Umgang mit einer fremden Kultur. Wir wollten zeigen, wie schwer die Verständigung sein kann, obwohl alle dieselbe Sprache hatten und wie leicht es passieren kann, jemanden auszugrenzen.

- Hast du selber schon einmal eine solche Situation erlebt, in der du einer „anderen“ Kultur begegnet bist? Erzähle davon.
- Wie hast Du Dich verhalten?
- Welche Möglichkeiten der Verständigung, des Austausches gab es?

3. Erzählimpuls

[Ziel: Vertiefung des Verständnisses unserer drei Projektziele, Möglichkeit geben, dass die Erzählerin sie mit den eigenen Erfahrungen verbinden kann.] Bereits seit Ende September haben wir uns ja auf die Schulrallye vorbereitet. Eine Station dabei war das Rollenspiel zum Thema Rassismus. Dabei habt Ihr Euch eine kurze Szene erarbeitet und dann gespielt.

- Erzähle uns doch nochmal kurz, wie die Szene abläuft!
- Welche Rolle hattest du in dem Rollenspiel und wie kam es dazu, dass Du diese Rolle übernommen hattest?
- Welche Veränderungen haben sich für Dich im Verlauf der Proben ergeben? Was fiel dir an dieser Rolle leicht zu spielen, was fiel Dir schwer?
- Zunächst war der Bäckereifachverkäufer in der Vorgabe ein Schwarzer. Wir haben das dann in der Diskussion mit Euch geändert. Erinnerst Du Dich, warum Ihr das ändern wolltet?
- Was denkst du über den Bäckereifachverkäufer im Rollenspiel? Welche Gefühle löste er in Dir aus?
- Warum glaubst du gelingt dem Bäckermeister Schober die Vermittlung zwischen der Stammkundin und seinem Lehrling?
Welche Persönlichkeit ist Herr Schober?
Wer hat in dieser Situation Macht?
Warum stellt sich Herr Schober vor seinen Lehrling?
- Wenn das im echten Leben passiert wäre und du wärst auch ein Kunde / eine Kundin, wie hättest du dann reagiert? (Z.B., ob man andere Kundin angesprochen hätte)
- Was glaubst du, warum wir das mit dem Rollenspiel gemacht haben? Was wollten wir damit bezwecken, außer der Vorbereitung zur Schulrallye?

4. Erzählimpuls

Eine weitere Station, die Ihr euch überlegt habt, war der Kurzfilm „Der Schwarzfahrer“.

- Welches andere Ende der Begegnung zwischen der alten Dame und dem Schwarzen wäre denkbar?
- Wie würde für Dich ein positives Ende aussehen?
- Wie hättest Du Dich verhalten, wenn Du in dieser Situation dabei gewesen wärest?
- Was genau hättest Du zu der alten Dame gesagt?

5. Erzählimpuls

Die Schulrallye war ja ein voller Erfolg. SchülerInnen und LehrerInnen waren gleichermaßen begeistert und bekamen viele Anregungen, über dieses schwierige und tabuisierte Thema „Diskriminierung“ nachzudenken. Uns interessieren Deine Meinung und Deine Erfahrungen.

- Was hat Dir bei der Schulrallye am meisten Spaß gemacht und warum?
- Wie war es, den 10.KläßlerInnen gegenüber zu treten? Was hat Dir dabei besonders Spaß gemacht?
- Wie war es als jemand aufzutreten, der für den Abbau von Diskriminierung und Rassismus eintritt? [ein schwieriges, tabuisiertes Thema]

6. Erzählimpuls

Wenn man sich mit dem Thema „Diskriminierung“ beschäftigt und mit Leuten intensiv an diesem Thema arbeitet, wird vielen klar, dass sie selbst auch schon andere diskriminiert haben. Hast du vielleicht auch schon mal daran gedacht, wie du jemanden diskriminiert hast?

- Was war das für eine Situation?
- Wie denkst du im Nachhinein über dein Verhalten?

3. Effekte des Projekts I: Begegnung mit Rassismus während der Projektlaufzeit

Erzählimpuls

Jetzt bist du ja schon seit dem April-Seminar ein „Local Player“. Wir würden gerne wissen, welche Erfahrungen Du mit Diskriminierung und Rassismus gemacht hast? Was hat sich vielleicht durch unser Projekt geändert?

- Hast du seitdem eine Situation beobachtet, die jetzt mehr als beleidigend war, die also schon diskriminierend war?
- Was hast du in dieser Situation konkret getan?
Hättest du dich gerne eingemischt?
Haben andere Leute eingegriffen?
- Hattest du selbst auch schon Erfahrungen mit Benachteiligung?
- Wie hast du in dieser Situation gehandelt?
- Wie ging es dir in diesem Moment? Welche Gefühle kamen bei dir hoch?
- Was glaubst du, worin die Gründe für diese Benachteiligung lagen?

4. Effekte des Projekts II: Erhöhte Aufmerksamkeit für Diskriminierung/ Rassismus

- Welche Veränderungen bemerkst Du bei Dir zum Thema Diskriminierung von bestimmten Personengruppen und/oder wenn du merkst, dass in deinen

Gedanken Vorurteile über bestimmte Personengruppen aufkommen? Wo außerhalb des Projekts Local Players ist das Thema Diskriminierung intensiv behandelt, z.B. in der Schule? Wie hat sich Deine Haltung dem Thema gegenüber verändert?

5. Austausch über das Projekt nach außen [Gespräche zu Projektinhalten zwischen Teilnehmern und ihren Eltern, Verwandten, FreundInnen, LehrerInnen, usw.]

- Wem hast Du von unserem Projekt Local Players erzählt? Wie waren die Reaktionen?
- Wissen deine Eltern eigentlich, was du an unseren bisherigen „Local Players“-Treffen gemacht hast?
- Erzählst du ihnen von deiner Seite aus etwas oder fragen sie nach?
- Und was glaubst du: Finden deine Eltern es gut, dass du bei „Local Players“ mitmachst?
- Welche konkrete Meinung haben sie über das Projekt? Finden sie beispielsweise, dass du diese oder jene Dinge bei „Local Players“ lernen kannst?
- Wie ist es mit deinen Freundeskreis? – Redest du mit deinen FreundInnen über „Local Players“?
Falls ja: Sind sie interessiert? Würden sie auch gerne bei „Local Players“ mitmachen?
Falls nein: Warum sprichst du mit ihnen nicht darüber?
- Hast du auch mit manchen LehrerInnen über das Projekt gesprochen? Einige Lehrer haben sich ja auch für „Local Players“ eingesetzt.
- Wer weiß sonst noch davon, dass du ein „Local Player“ bist? Zum Beispiel andere Verwandte wie Geschwister, Onkel, Tante, usw. oder Bekannte, Schulsozialpädagogen, etc.

6. Ausblick auf das Projekt, die eigene Mitarbeit im Projekt und den eigenen Kompetenzzuwachs

- Wie geht es für Dich im Projekt weiter? Was möchtest Du noch machen? Was interessiert Dich noch?
- Gibt es auch Dinge, die du am Projekt nicht so gut findest, könnte man etwas verbessern? Hast du Ideen?
- Wie schätzt Du Dich und Deine Haltung zu Diskriminierung und Rassismus jetzt ein? [Handlungsfähigkeit, u. a. Diskriminierung erkennen, angemessenes Verhalten auf Diskriminierung kennen und angemessen handeln können]
- Wie verändern Projekte wie „Local Players“ etwas in der Gesellschaft hinsichtlich Diskriminierungen, Benachteiligungen?
- Was ist Deine Vision von einer „guten“ Gesellschaft in Deutschland?

Drei Themenblöcke, die jederzeit im Interview zur Sprache kommen könnten

1. Vorerfahrungen, die etwas mit der Projektthematik zu tun haben

- Hast du schon einmal eine Situation in Richtung Ausgrenzung, Diskriminierung (z.B. in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Freizeit) beobachtet?
- Was hast du in dieser Situation konkret getan?

- Hättest du dich gerne eingemischt? Haben andere Leute eingegriffen?
- Hattest du selbst auch schon Erfahrungen mit Benachteiligung?
- Wie hast du in dieser Situation gehandelt?
- Wie ging es dir in diesem Moment? Welche Gefühle kamen bei dir hoch?
- Was glaubst du, worin die Gründe für diese Benachteiligung lagen?

2. Biografische Daten bzw. biografische Exkurse

- In welcher Ausbildung befindest du dich? Wie lange dauert deine Ausbildung noch?
- Wie geht es danach für Dich weiter? Wie sieht Deine berufliche Perspektive aus? Geht es für Dich in Deutschland weiter?
- Was wäre Dein Traumjob? Wäre das in Deutschland?
- Wo bist Du geboren? Wo sind Deine Eltern geboren? Wo Deine Großeltern?
- Werden Deine Eltern in Deutschland bleiben?
- Was wissen Deine Eltern von Local Players?
- Was wird in Deiner Familie über Diskriminierung/ Rassismus geredet?
- Welche Erfahrungen haben Deine Eltern gemacht? Früher – heute

3. Umgang mit Fremdheitserfahrungen am Beispiel der religiösen Zugehörigkeit

Erzählimpuls

Bei dem Februar-Wochenende stand die Vielfalt der Religionen im Mittelpunkt. Das waren die drei Ziele des Wochenendseminars:

1. Selbstreflexivität

Selbstreflexivität befördern hinsichtlich „Religiosität/ Glaube“ bzw. „Nicht-Religiosität“ und „religiöser Identität“ (d.h. ich habe eine Position dazu, wie es in meiner Familie, bei mir, bei meinen Freunden zu diesem Themenkomplex aussieht; ich habe ein Bewusstsein für Grenzen und/ oder Übergänge).

2. Hintergrundwissen und Erfahrungswissen

Hintergrundwissen zu den Themen „Religion“, „Religiosität/ Glaube“ und „religiöser Identität“ vermitteln; eigenes Erfahrungswissen zu diesen drei Aspekten bewusst machen.

Hintergrundwissen zum Themenkomplex „Religion, Religiosität und Gesellschaft“ vermitteln (u.a. Stereotype und Vorurteile gegenüber religiös Praktizierenden)

3. Empathie

als Bereitschaft und Fähigkeit eines Menschen, sich kognitiv in einen anderen Menschen hineinzusetzen, seine Gefühle zu teilen und sich so über sein Verstehen und Handeln klar zu werden. Beförderung der Empathie in der Begegnung mit religiösen und nicht-religiösen Menschen

- Was hat Dir an diesem Wochenende besonders gefallen und warum? [Welche Themen? Welche Übungen?]

- Was hast Du Neues über Dich erfahren? Welche Anregungen zum Nachdenken hast Du erhalten) [Deine Interessen, Deine Religiosität, Deine Familie, Deine Freunde etc.]
- Was hast Du Neues zum Thema Religionen erfahren?
- An welche Erfahrungen, die Du bereits mit dem Thema „Religionen“ gemacht hattest, wurdest Du während des Seminars oder danach erinnert?
- Welche Erfahrungen, die Du bereits mit dem Thema „Religionen“ gemacht hattest, konntest Du im Seminar einbringen?
- Welche Erfahrungen hast Du mit den Grenzen Deines Respekts gegenüber „anderen“ Religionen gemacht?
- Welchen heiligen Gegenstand hast Du mitgebracht?
- Was hast Du für die Vernissage/Galerie – „Das ist mein Glaube“ - beigetragen?

Gegen Ende des Gesprächs

- Wie geht es mit den Local Players als Gruppe weiter? Was denkst Du?
- Ist es Dir schon einmal passiert, dass Du jemand diskriminiert hast?
- Was ist für Dich eigentlich genau Diskriminierung, wenn Du es mit eigenen Worten erklären solltest!