

Interkulturelle Beiträge 41

Erfahrungen mit interkultureller Arbeit im ländlichen Raum



Impressum

Interkulturelle Beiträge 41

Diese Publikation wurde gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie durch das Land Brandenburg.



Herausgeber

RAA Brandenburg

Demokratie und Integration Brandenburg e.V.



Benzstraße 11/12 | 14482 Potsdam

info@raa-brandenburg.de

www.raa-brandenburg.de

Redaktion

Franziska Nagy

Bildnachweise

Das Titelbild wurde der Foto-DVD „Blickwinkel“, die der Deutsche Bundesjugendring im Rahmen von „Projekt P – misch dich ein“ produziert hat, entnommen:

dieprojektoren agentur für gestaltung und präsentation

Grafiken Seite 41 ff.: Stephan Ulrich, www.malman.com

Bild Seite 59: FörMig-Flyer Parchim 2009

Gestaltung und Satz

VorSprung Design & Kommunikation, www.werbe-vorsprung.de

Druck

Spree Druck Berlin GmbH, www.spreedruck.de

Inhalt

Grußwort

Interkulturalität als Schlüssel für die Zukunft	2
<i>Karin Weiss, Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg</i>	

Einführung

Das Modellprojekt „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“	4
<i>Julia Vollmer, Projektleiterin, RAA Brandenburg</i>	
Die Voraussetzungen für Interkulturelles Lernen in Brandenburg und Folgen für die Arbeit der RAA Brandenburg	10
<i>Alfred Roos, Geschäftsführer, RAA Brandenburg</i>	

Beiträge aus dem Projektteam des Modellprojektes

Interkulturelle Öffnung von Verwaltungen – Eine (An-)Forderung für die Zukunftsfähigkeit märkischer Landschaften	20
<i>Angela Fleischer-Wetzel, RAA Brandenburg, Niederlassung RAA Frankfurt (Oder)</i>	
Einrichtungübergreifende Ansätze am Beispiel der Arbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion	27
<i>Harald Podzuweit, RAA Brandenburg, Niederlassung Angermünde</i>	
Erzieher/innen-Fortbildungen zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung	31
<i>Rainer Spangenberg, RAA Brandenburg, Niederlassung Trebbin</i>	
Dokumentation der Abschlusstagung des Projekts „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“	41
<i>Projektteam der RAA Brandenburg</i>	

Beiträge weiterer Akteur/innen zur Erfahrung mit interkultureller Arbeit im ländlichen Raum

Übergänge gestalten – Kommunale Verantwortung für Bildung. Erfahrungen zur Umsetzung der Weinheimer Initiative	50
<i>Jens Wetzel, RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e. V.</i>	
Aus dem Programm FörMig MV – Sprachförderung und Schulentwicklung	56
<i>Margit Maronde-Heyl, RAA Mecklenburg-Vorpommern e. V.</i>	
Transkulturelle Bildung mit jungen Arbeitslosen in ländlichen und strukturschwachen Räumen	62
<i>Ken Kupzok, Friedenskreis Halle e. V. und Michael Strowik</i>	



Interkulturalität als Schlüssel für die Zukunft

Ein Grußwort von Karin Weiss

Zuwanderung ist auch in Ostdeutschland längst gesellschaftliche Realität. Fünf Prozent der ostdeutschen Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund, bei den Kindern und Jugendlichen sind es, zumindest in Sachsen und Brandenburg, bereits zehn Prozent.

Auch in Zukunft werden Zuwanderinnen und Zuwanderer nach Ostdeutschland kommen. Angesichts des demographischen Wandels und des Fachkräftebedarfs ist gerade Ostdeutschland auf Zuwanderung angewiesen, liegt in Zuwanderung ein Schlüssel zur Lösung. Schon heute suchen Betriebe aktiv und gezielt nach Auszubildenden aus dem Ausland, da der Bedarf mit einheimischen Lehrstellenbewerbern nicht mehr gedeckt werden kann. Auch die Arbeitnehmerfreizügigkeit für die neuen Mitgliedstaaten der EU im Mai 2011 wird zu einer größeren Vielfalt in Ostdeutschland führen. Bundesweit haben ein Drittel aller Bürgerinnen und Bürger unter 25 Jahren einen Migrationshintergrund, in wenigen Jahren wird diese Generation die führende in der Gesellschaft sein und viele Entscheidungspositionen besetzen. Auch das wird sich auf Ostdeutschland auswirken.

Damit bekommt Integration auch in Ostdeutschland eine neue und wachsende Bedeutung. Integration kann aber nur dann gelingen, wenn Zugewanderte willkommen sind und sich willkommen fühlen. Das heißt, sie müssen überall dort auch wirklich gleichberechtigt aufgenommen werden, wo sich Leben abspielt: in der Wohnsiedlung, am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Kita, auf den Ämtern. Damit aber ist die Förderung von Interkulturalität nicht mehr etwas „Exotisches“, das aus humanitären Gründen

notwendig ist, sondern etwas Essentielles und Grundlegendes für die Gesellschaft und für jeden Einzelnen. Integration ist eine Herausforderung und eine Chance. Die Zukunft und Lebensqualität unserer Städte und Gemeinden hängt davon ab, wie diese Chance genutzt wird. Dann aber ist die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen, z.B. in Kita und Grundschule, eine grundlegende Notwendigkeit für alle, und nicht nur für die, die im Alltag mit Zugewanderten zu tun haben. Interkulturelle Kompetenz wird eine grundlegende Schlüsselkompetenz für alle sein, und auch die Kinder, die heute in den ostdeutschen Regionen aufwachsen, in denen es kaum Zugewanderte gibt, benötigen interkulturelle Kompetenzen, denn sie werden später in einer Welt leben, in denen Interkulturalität zur Selbstverständlichkeit geworden ist.

Bisher haben sich öffentliche und soziale Einrichtungen in Ostdeutschland nur wenig mit Prozessen interkultureller Öffnung befasst. Meist wird mit dem Hinweis auf relativ geringe Zahlen von Zugewanderten keine Notwendigkeit gesehen, sich mit diesem Thema zu beschäftigen. Dabei sind es gerade öffentliche und soziale Einrichtungen, die zentrale Begegnungs- und Anlaufstätten sind. Jeder Bürger hat immer wieder mit der öffentlichen Verwaltung zu tun, jede Familie hat regelmäßige und intensive Begegnungen mit Kita und Schule, und auch Zugewanderte benötigen Gesundheitsdienste oder Senioreneinrichtungen.

Dabei darf es aber auch nicht nur um interkulturelle Öffnung gehen, sondern um ein Diversity Management, das alle verschiedenen Lebensweisen und Lebensstile einbezieht und Differenz und Vielfalt als



Wert und Potential begreift. Hierzu bedarf es einer klaren und eindeutigen politischen Überzeugung und Positionierung aller Entscheidungsträger und öffentlicher Konsensbildungsprozesse. Und es bedarf einer guten Wissensvermittlung genauso wie einer breiten Sensibilisierung aller Beteiligten für den Nutzen von Vielfalt genauso wie für die Umsetzung von interkultureller Öffnung und Diversity-Strategien im Alltag von Institutionen.

Die vorliegende Abschlussbroschüre des Modellprojektes „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ der RAA Brandenburg geht auf die

spezifischen Bedingungen Ostdeutschlands ein und stellt verschiedene Ansätze und Erfahrungen interkultureller Bildung in Ostdeutschland vor, die unter diesen spezifischen Voraussetzungen erprobt wurden. Neben der Arbeit aus dem dreijährigen Modellprojekt der RAA Brandenburg werden drei weitere Projekte aus den Bundesländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern vorgestellt. Damit trägt die Broschüre zur Sensibilisierung für interkulturelle Themen und der Verbreitung unterschiedlicher Ansätze bei.

Ich danke allen, die zum Gelingen dieser Broschüre beigetragen haben.



Das Modellprojekt

„Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“

Autorin: Julia Vollmer, RAA Brandenburg

Julia Vollmer ist seit 2009 als Projektleiterin im Projekt „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ der RAA Brandenburg tätig. Davor studierte sie Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin und an der Universität Granada und arbeitete in verschiedenen Forschungsprojekten im Themenbereich 'Migration und Bildung'.

Ausgangslage

In Brandenburg, dem größten der ostdeutschen Bundesländer mit rund 2,5 Millionen Einwohnern, beträgt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund ca. 6%. Die meisten von ihnen stammen aus verschiedenen Staaten Osteuropas, der Russischen Föderation oder Vietnam. Viele sind bereits vor 1989 als so genannte Vertragsarbeiter/innen in die DDR eingewandert. Allerdings ist die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund in den einzelnen Regionen unterschiedlich hoch. Während mancherorts viele Zugewanderte und ihre Familien leben – vor allem in Regionen mit hoher Bevölkerungsdichte in der direkten Umgebung Berlins, gibt es ebenso dünn besiedelte, ländlich geprägte Regionen mit geringer Zuwanderung.

Jedoch sind interkulturelle Kompetenzen und die Fähigkeit zum Umgang mit Vielfalt für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen von großer Bedeutung – unabhängig von der Anzahl der Zuwander/innen im alltäglichen Lebensumfeld. Interkulturelle Kompetenzen gehören zu den Schlüsselkompetenzen in der Moderne. Nach den Bil-

dungsstandards der OECD müssen alle Kinder und Jugendlichen lernen, in heterogenen Gruppen zu interagieren.¹⁾ Wir verstehen unter heterogenen Gruppen nicht nur ethnisch gemischte Gruppen, sondern Gruppen, die unterschiedliche Aspekte von Vielfalt umfassen, wie z.B. auch Geschlecht, Alter oder Religion. Auch in der Auseinandersetzung mit Vorurteilen, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Diskriminierung ist es notwendig, verschiedene Dimensionen zu beleuchten. Deshalb beziehen wir im Modellprojekt unter „Interkulturelle Kompetenz“ alle Aspekte von Vielfalt mit ein.

Bisher nehmen interkulturelle Bildungsansätze allerdings wenig Bezug auf die Lebenssituation in Regionen und Gemeinden, in denen die gesellschaftliche Heterogenität nicht vorwiegend durch ethnische Vielfalt geprägt ist.

Das Modellprojekt

Mit dem dreijährigen Modellprojekt, das über das Bundesprogramm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und das Land



1) Vgl. OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*.



Brandenburg gefördert wurde, haben sich die RAA Brandenburg zum Ziel gesetzt, Ansätze interkultureller Bildung durch die Anregung und Erprobung von nachhaltigen, lokalen und kommunalen Perspektiven für Bildung, Integration und Chancengleichheit zu stärken und weiter zu entwickeln. Einerseits sollte dabei die besondere Situation Brandenburgs als strukturschwache, ethnisch relativ homogene Region berücksichtigt, andererseits sollten bestimmte, durch die Fachöffentlichkeit gestützte Mindestanforderungen und Qualitätsstandards an interkulturelle Bildung nicht vernachlässigt werden.

Ziele und Handlungsfelder

In dem Modellprojekt ging es konkret um die Frage, wie Ansätze interkultureller Bildung für eher ländliche und durch geringe Zuwanderung geprägte Regionen (weiter-)entwickelt und etabliert werden können.

Ein erstes Ziel war die Stärkung und Förderung der interkulturellen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen durch die Arbeit mit Multiplikator/innen. Hier definierten wir als ein Handlungsfeld die (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Fortbildungen und Unterstützungs- und Beratungsangeboten für Pädagog/innen in den Themenbereichen interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Bildung. Mit der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte erhofften wir uns eine stärkere Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen auch in Bildungseinrichtungen mit nur wenigen Zuwandererkindern.

Zudem erschien es uns notwendig, auch Eltern als die zentralen Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen an (interkulturellen) Bildungsprozessen zu beteiligen. Die sollte über Fortbildungs- und Beratungsangebote für Pädagog/innen als Multiplikator/innen geschehen. Die Entwicklung von Ansätzen der Zusammenarbeit mit Eltern war deshalb ein weiteres Handlungsfeld im Projekt.

Entscheidend erschienen uns aber nicht nur innerinstitutionelle Veränderungen, sondern auch institu-

tionenübergreifende Bildungsansätze auf Gemeinwesen-Ebene. Diese beinhalten die Chance, Ressourcen und Kompetenzen zu bündeln und gemeinsame Bildungsperspektiven zu entwickeln. Ein weiteres Ziel im Projekt war daher die Anregung und Begleitung so genannter „lokaler Verantwortungsgemeinschaften“. Damit ist gemeint, dass die Verantwortung für Bildung und Bildungserfolg als gemeinsame lokale Aufgabe verstanden wird und langfristige Strukturen für eine Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Einrichtungen entstehen.

Ein weiteres Handlungsfeld war die interkulturelle Öffnung von Verwaltungen, mit dem Ziel, lokale Entscheidungsträger für interkulturelle Themen zu sensibilisieren.

Schon im ersten Projektjahr wurden bestimmte Herausforderungen deutlich, die eine Überprüfung der geplanten Vorhaben und Zielsetzungen erforderlich machten und ab dem zweiten Jahr zu einer veränderten Schwerpunktsetzung im Projekt führten. Diese Herausforderungen werden im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben und sollen deshalb an dieser Stelle nur kurz angerissen werden: Zum einen machten wir die Erfahrung, dass die Angebote des Projektes zu interkulturellen Themen von den Zielgruppen weit weniger nachgefragt wurden als anfänglich erhofft. Eine lang geplante Fachtagung musste z.B. wegen zu geringer Teilnehmerzahlen abgesagt werden. Auch die Anregung und Begleitung von institutionenübergreifenden Vorhaben gestaltete sich schwieriger als erwartet. Das Tempo und die Entwicklung von Aktivitäten wurden wesentlich durch die Zusammenarbeit mit anderen Akteur/innen bestimmt. Dies erforderte die Notwendigkeit, nicht unbedingt an festgelegten Zielen und Maßnahmen des Projektantrages festzuhalten, sondern Vorhaben an die Arbeitszusammenhänge und Problemlagen vor Ort anzupassen.

Wichtig war uns daher, den Fokus des Projektes noch stärker auf die Suche und Identifizierung von Zugängen zu unseren Zielgruppen (Pädagog/innen in Schulen und Kitas, Partner in den Kommunen) und auf das Sammeln von Erfahrungen in der konkreten Arbeit in den Regionen vor Ort zu legen, anstatt wie



ursprünglich geplant, weitere Ziele (wie z.B. die Zusammenarbeit mit der Universität Potsdam) zu verfolgen.²⁾

Zentrale Erfahrungen und Schlussfolgerungen

Wie schon erwähnt war eine zentrale Erfahrung des ersten Projektjahres, dass die Resonanz sowohl auf entsprechende Fortbildungsangebote als auch Veranstaltungen zu interkulturellen Themen eher gering war. Interkulturelle Kompetenz, so die weit verbreitete Meinung, ist vor allem notwendig in der Begegnung mit Zuwander/innen, also in multiethnischen Alltagswelten, die in Brandenburg allerdings eher selten zu finden sind. Wenn Projektangebote nachgefragt wurden, dann häufig aus einem traditionellen und kulturalisierenden Verständnis von interkultureller Bildung heraus z.B. aufgrund von realen oder vermeintlichen interethnischen Konflikten mit Migrant*innenkindern. Dabei wurden „Rezepte“ und „Anleitungen“ für eine schnelle Lösung des Problems erwartet. Die Frage, wie wir die Notwendigkeit der Thematik für interkulturelle Kompetenz auch in Brandenburg in der Darstellung unserer Angebote erfolgreich(er) verständlich machen und vermitteln und damit geeignete Zugänge zu unseren Zielgruppen finden, haben wir uns im Projektverlauf immer wieder neu gestellt.

Zum einen gelang uns dies durch die Umschreibung der Projekthalte und Ziele sowie durch die Suche nach neuen Begrifflichkeiten (indem wir z.B. im Projektzusammenhang den Begriff *heterogen* statt *interkulturell* verwendet haben, da dieser weniger die Assoziation mit „fremden Kulturen“ weckt).

Auch das Suchen nach Türöffnern zu interkulturellen Inhalten über andere Fortbildungsthemen war erfolgreich. In Fortbildungen zu Ansätzen der Zusammenarbeit mit Eltern wurden z.B. häufig Fälle eingebracht, die die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund oder mit sozial schwachen Familien betrafen und damit „Interkulturelle Kompetenz“ der Erzieher/innen erforderlich machten.

Außerdem haben wir sehr gute Erfahrungen mit dem Ansatz „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ des Projektes **KINDERWELTEN** gemacht, den wir v.a. in Erzieher/innen-Fortbildungen erprobt und weiterentwickelt haben. Dieser Ansatz nimmt Einseitigkeiten und Verhaltenweisen in den Blick, die die Teilhabe von Kindern an Bildungsprozessen hemmen und sensibilisiert für Vorurteile und Diskriminierung im Hinblick auf alle Aspekte von Vielfalt. Deshalb ist er auch gut für Bildungsrichtungen geeignet, die kaum oder keine Kinder mit Migrationshintergrund besuchen.³⁾

Eine zweite wichtige Erfahrung im Projekt war, dass unsere Fortbildungsangebote weitaus mehr Resonanz in Kitas als in Schulen fanden. Rainer Spangenberg nennt dafür mehrere Gründe, die mit dem unterschiedlichen pädagogischen Rollenverständnis aber auch institutionellen Rahmenbedingungen zusammenhängen. Er bezieht diese zwar explizit auf das Thema der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, meines Erachtens lassen sich die im Folgenden beschriebenen Gründe aber auch auf andere im Projekt angebotene Fortbildungsthemen übertragen: Inhalte, die die Reflexion und den Erfahrungsaustausch der eigenen Praxis erforderlich machen (wie z.B. die Auseinandersetzung mit Vorurteilen) passen besser in die „Teamkultur“ von



2) Ein weiteres ursprünglich geplantes Projektziel war die systematische Weiterentwicklung von interkulturellen Ansätzen und Ansätzen des bürgerschaftlichen Engagements. Hier wurden im ersten Projektjahr zwei Veröffentlichungen erstellt, die auf der Projekthomepage unter www.raa-brandenburg.de – Projekte/Programme/Interkulturelle Kompetenz im Land Brandenburg – als pdf-Datei verfügbar sind:

- *Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis und*
- *Linkliste zum Themenbereich: Interkulturelle Bildung/Öffnung von Schule zum Gemeinwesen.*

3) Vgl. für eine ausführliche Beschreibung des Ansatzes und der Fortbildungsangebote im Rahmen des Projektes den Beitrag von Rainer Spangenberg.



Kitas, und die Praxis regelmäßiger Dienstberatungen im Team als in die eher „einzelkämpferische“ Struktur an Schulen. Auch die Bereitschaft für Fortbildungen (z.B. am Wochenende) bei vielfältigen zusätzlichen Belastungen ist unter Erzieher/innen höher als unter Lehrkräften. Zudem fügen sich viele Fortbildungsinhalte besser in die „Brandenburger Grundsätzen elementarer Bildung“ ein als in die Inhalte schulischer Lehrpläne. Und auch mit den an Schulen üblichen dreistündigen Fortbildungsformaten lassen sich die im Projekt angebotenen Fortbildungsthemen nur schwer vereinen.⁴⁾ Allerdings zeigten sich im Projektrahmen doch noch Erfolge in der Bemühung, auch Schulen zu erreichen. Der im Rahmen des Projektes erstellte Fortbildungskatalog „Integration und interkulturelle Bildung“⁵⁾ wurde zusammen mit einem Rückmeldebogen systematisch an alle Schulen im Land versendet. Rund 15 Schulen meldeten Beratungsbedarf und Interesse an Fortbildungen an, die auch noch nach Projektende über die Niederlassungsarbeit der RAA Brandenburg realisiert werden können. Auch an zwei überregionalen Fachtagungen unseres Projekts („Interkulturelle Bildung – ein Thema für Brandenburger Grundschulen?!“ im März 2008 und „Interkulturelles Lernen in Brandenburg durch Kooperation gestalten“ im Juni 2010) nahmen viele Lehrkräfte teil.

Eine weitere Herausforderung im Projekt betraf die Initiierung und Begleitung von institutionenübergreifenden Vorhaben. Die Schwierigkeiten umfassten einerseits strukturelle Bedingungen wie lange Informationskanäle, knappe Zeitressourcen und eine hohe personelle Fluktuation in einigen Einrichtungen. Andererseits bestand das Problem darin, dass wir uns bemüht haben, „von außen“ auf ein Thema hinzuweisen, das uns als relevant erschien, aber häufig in den Institutionen nicht als solches wahrgenommen und behandelt wurde. Dies führte zu

wenig konkreten Vereinbarungen und einer „Schiefelage“ hinsichtlich des zu großen Anteils an Engagement und Interesse an Kooperationen von Seiten der RAA. Viele Projekte und Ideen sind deshalb leider einmalige Aktivitäten geblieben. Die Etablierung von nachhaltigen und langfristigen Kooperationen würde vermutlich eher gelingen, wenn die damit verbundenen Themen von denjenigen, die in diesen Bereichen tätig sind, selbst als relevant angesehen werden. Erforderlich wäre auch ein längerer Vorlauf der Interessenklärung mit verschiedenen Einrichtungen, als dies in dem zeitlich befristeten Modellprojekt möglich war. Eine kontinuierliche Arbeit und dauerhafte Ressourcen, die vor Ort von den Akteur/innen abrufbar sind, ermöglichen eher, in einem „Tempo der kleinen Schritte“ eine langfristige Zusammenarbeit aufzubauen.

Aktivitäten im Rahmen der Projektarbeit

Um möglichst vielfältige Erfahrungen mit interkultureller Bildung zu machen, wurden für das Modellprojekt unterschiedliche Regionen Brandenburgs im Hinblick auf Bevölkerungsstruktur und Zuwanderung gewählt.

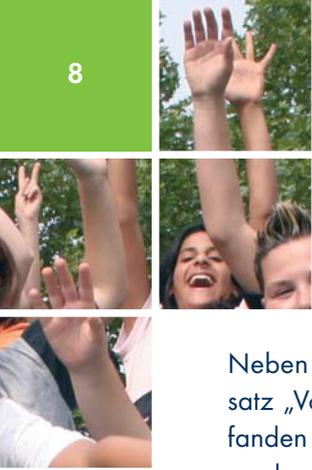
Von großem Vorteil war hier die Möglichkeit der Einbeziehung der in den gewählten Regionen arbeitenden RAA-Niederlassungen. Durch ihre langjährige Arbeit kannten sie die Situation vor Ort und konnten ihr Wissen und ihre Netzwerke auch für die Arbeit im Rahmen des Projektes nutzbar machen.

In diesem Abschnitt werde ich nur beispielhaft einige Aktivitäten und Maßnahmen nennen. Drei Schwerpunkte der Projektarbeit werden ausführlich in den Beiträgen von Angela Fleischer-Wetzel, Rainer Spangenberg und Harald Podzuweit beschrieben.



4) Vgl. für eine ausführliche Darstellung der Gründe: Rainer Spangenberg (2010): *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz in Brandenburger Kindertageseinrichtungen und Schulen*. In: Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.). Seite 221-234.

5) Der Fortbildungskatalog „Integration und interkulturelle Bildung“ ist als pdf-Datei verfügbar auf der Homepage der RAA Brandenburg: www.raa-brandenburg.de.



Neben Fortbildungen für Erzieher/innen zum Ansatz „Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ fanden auch Fortbildungen für Lehrkräfte und Referendare zu diesem Thema statt, allerdings, wie schon oben beschrieben, weniger als erhofft. Zudem wurden Beratungsansätze und Fortbildungsangebote zu Ansätzen der Zusammenarbeit mit Eltern (wie z.B. zu den Themen Erziehungspartnerschaft mit Eltern, oder Kommunikation mit Eltern in Konflikten) entwickelt und in Kitas erprobt und ausgewertet. Im April fand ein Fachgespräch zum Thema „Nicht FÜR Eltern sondern MIT Eltern – Perspektiven für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Kita und Familie“ in Fürstenwalde statt.

Im Hinblick auf die Initiierung von „lokalen Verantwortungsgemeinschaften“ gab es mehrere gemeinsame Treffen und Veranstaltungen mit dem Übergangsmangement in Fürstenwalde bezüglich des Übergangs von der Schule in den Beruf. Themen waren hier die Aktivierung von Eltern und die Eruiierung von Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten verschiedener Akteur/innen. Auch mit dem lokalen Bündnis für Familie in Fürstenwalde fand eine enge Zusammenarbeit im Projektrahmen statt.

In der Grenzregion zu Polen und Mecklenburg-Vorpommern mit einer steigenden Zahl an polnischen Zuwander/innen wurden v.a. Aktivitäten in Angriff genommen, die die grenzübergreifende Zusammenarbeit betrafen. Es gab z.B. zwei Veranstaltungen

mit lokalen Akteur/innen aus der Uckermark, Mecklenburg-Vorpommern und Polen, die neben der Bedarfsermittlung für Bildungsangebote die Initiierung eines Bildungsnetzwerks in der polnisch-deutschen Grenzregion um Stettin zum Ziel hatten.⁶⁾ Beratungen und Fortbildungen im Rahmen der interkulturellen Öffnung von Verwaltungen fanden u.a. zu den Themen (interkulturelle) Kommunikation, Moderation, Kollegiale Beratung als Methode für schwierige Situationen, Kommunikationstraining und Gesprächsführung statt.⁷⁾

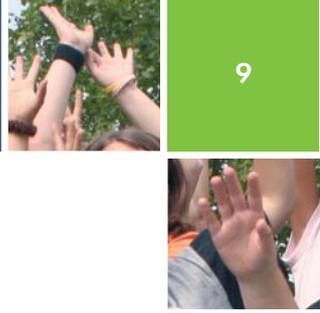
Eine weitere Aktivität im Rahmen des Projektes war die Arbeit an der Konzeption eines modularen Schulungskonzeptes für interkulturelle Kompetenz in Brandenburg durch die Adaption eines Modells der Jugendbildungsstätte Unterfranken.

Weitere regionale und überregionale Aktivitäten und eine Vielzahl von formellen und informellen Gesprächen und Treffen bestimmten die Projektarbeit. Es wurden Fachgespräche und Fachtagungen zu unterschiedlichen Projektthemen durchgeführt und schon bestehende Initiativen im Hinblick auf Integrationsprozesse und (interkulturelle) Bildungsarbeit beraten und begleitet. Die Themen, Angebote und Erfahrungen des Projektes wurden auf regionalen und überregionalen Fachveranstaltungen vorgestellt und flossen in mehrere Veröffentlichungen ein.



6) Vgl. den Beitrag von Harald Podzuweit.

7) Vgl. den Beitrag von Angela Fleischer-Wetzel.



Im nun folgenden Kapitel stellt *Alfred Roos*, Geschäftsführer der RAA Brandenburg, die Voraussetzungen für Interkulturelles Lernen in Brandenburg und die Folgen für die Arbeit der RAA Brandenburg dar.

In den Beiträgen von *Angela Fleischer-Wetzel*, *Rainer Spangenberg* und *Harald Podzuweit* (RAA Brandenburg) werden drei Schwerpunkte des Modellprojektes ausführlich beschrieben und Schlussfolgerungen über die Ursachen des Gelingens und Scheiterns der Vorhaben sowie Erfahrungen und Ergebnisse der Projektarbeit dokumentiert.

Im Anschluss an die Ausführungen aus Brandenburg bieten drei weitere Artikel Einblicke in die interkulturelle Arbeit in anderen ostdeutschen Bundesländern:

Jens Wetzel von den RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e.V. beschreibt die Umsetzung der Weinheimer Initiative anhand der Gestaltung einer lokalen Bildungslandschaft im Rahmen des Handlungskonzeptes „Fit fürs Leben“ der Stadt Hoyerswerda.

Der Artikel von *Margit Maronde-Heyl* von den RAA Mecklenburg-Vorpommern e.V. berichtet von der Umsetzung des FörMig-Programms in Mecklenburg-Vorpommern am Beispiel des Netzwerkes Parchim, das ein Gesamtkonzept zur Integration und Sprachförderung einer Schule unter Einbeziehung weiterer lokaler Akteur/innen und Einrichtungen umfasst.

Der abschließende Beitrag von *Ken Kupzok* vom *Friedenskreis Halle e.V.* und *Michael Strowik* setzt sich mit transkultureller Bildung in ländlichen und strukturschwachen Räumen auseinander erläutert ein entstandenes Konzept pädagogischer Bildungsarbeit für junge Arbeitslose.

Mein Dank gilt allen, die an dieser Broschüre mitgewirkt haben. Ich hoffe, dass die beschriebenen „Erfahrungen mit interkultureller Arbeit im ländlichen Raum“ Anregungen und Erkenntnisse für die (Weiter-)Entwicklung von Ansätzen auch für andere Regionen bieten.

Literatur

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris: OECD.
www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf.

Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland. Freiburg im Breisgau: Lambertus.



Die Voraussetzungen für Interkulturelles Lernen in Brandenburg und Folgen für die Arbeit der RAA Brandenburg¹⁾

Autor: Alfred Roos, RAA Brandenburg

Alfred Roos, Diplom-Politikwissenschaftler und Theologe, ist seit 2001 Leiter der Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie in Brandenburg (RAA Brandenburg). Im brandenburgischen Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist er stellvertretender Vorsitzender.

Veröffentlichungen liegen vor zu den Themen Menschen- und Bürgerrechte, Asyl- und Flüchtlingspolitik, Rechtsextremismus, Demokratie und Bildung.

1. Notwendige Differenzierungen zwischen Ost und West

Die Auseinandersetzung mit den Themen „Integration von Zuwanderern“ und „Interkulturelles Lernen“ führt in den neuen Bundesländern ein Schattendasein. Die deutschsprachige Literaturfülle zu den beiden Themen ist zwar kaum noch zu überblicken, sucht man allerdings nach wissenschaftlicher Literatur, die den Osten Deutschlands in den Blick nimmt, so ist das Bild mehr als übersichtlich.²⁾

Warum das so ist? Die Zuwanderungszahlen im Ost-Westvergleich erklären leicht die westliche Dominanz im Blick auf die Themen Integration und Interkulturalität und ebenso das Übergewicht der Literatur.

Der Blick aus der westlichen Defizitperspektive fragt, wie der Osten dieses Defizit im Bereich Interkulturellen Lernens aufholen könne. Dass diese westdeutsche Integrationspolitik gerade im Bildungsbe-

reich als höchst fragwürdig gelten kann, trübt den Blick nur wenig.

Eine Voraussetzung unterscheidet Ost und West: Interkulturalität als Alltagswirklichkeit auf der Basis einer wie auch immer gearteten regelmäßigen Begegnung von Menschen unterschiedlicher nationaler Herkunft ist aufgrund der geringen Zuwanderungszahlen einerseits, der Form der Zuwanderung andererseits in den neuen Bundesländern eher die Ausnahme.

Der Rückschluss liegt auf der Hand: Ist nicht aufgrund der geringen Zuwandererzahlen der Problemdruck zu einer konsistenten, mit Kosten verbundenen Integrationspolitik und einer mühevollen Bildungspolitik in interkultureller Absicht deshalb weit geringer und muss hier nicht den drängenderen Problemen anderer Politikfelder die Priorität eingeräumt werden? Und: Wenn wir so wenige Zuwanderer haben, dann haben wir doch auch weniger Probleme? So jedenfalls sind nicht selten die Argumentationsmuster der politischen Verwaltung und der Politik.



1) Der Beitrag basiert auf meiner ausführlicheren Abhandlung „Interkulturelles Lernen und demokratische Integration in Ostdeutschland“. In: Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.) (2010).

2) Eine Ausnahme bildet die Aufsatzsammlung von Karin Weiss und Hala Kindelberger (2007).



Andererseits: Die Zuschreibung der Wichtigkeit der Themenpalette Integration und Interkulturalität durch Politik und Verwaltung geht in den neuen Bundesländern einen anderen Weg als in den alten.

Interkulturelle Bildung und Erziehung sowie Integration erhalten im Westen ihren Stellenwert aufgrund der stattgefundenen Migration der vergangenen Jahrzehnte und der immer deutlicher hervorgetretenen Defizite der Integration und ihrer Politik.

In den neuen Bundesländern war es die rechtsextreme Gewalt gegen „Ausländer“, die das Thema der interkulturellen Bildung auf die Tagesordnung brachte. Von einem Mehr an interkultureller Bildung verspricht man sich ein Weniger an rassistischer Gewalt. In seltener Eintracht wird interkultureller Bildung diese Problemlösungskompetenz sowohl von Seiten der politischen Verwaltung als auch der von Seiten der öffentlichen und freien Bildungsanbieter gerne und schnell zugeschrieben. Selten wird gefragt, ob interkulturelle Erziehung und Bildung grundsätzlich geeignet ist, rassistisch motivierte Gewalt zu reduzieren. Noch seltener wird gefragt, unter welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Versprechen eingelöst werden können. Noch konkreter gefragt: Welche Modelle aus dem bunten Strauß interkultureller Bildungsangebote sollen denn die beabsichtigten Einstellungsveränderungen zugunsten einer weniger menschenfeindlichen Gesellschaft bewirken?

Diese Fragestellungen sind beschwerlich. Es muss aber erklärt werden, warum ausgerechnet Bildungsangebote, die sich aus einer westdeutsch geprägten Problemsituation herausgebildet haben, in einer völlig anders geprägten Wirklichkeit positive Ergebnisse erbringen sollen.

2. Einige Bemerkungen zur Geschichte des Interkulturellen Lernens

Der Arbeitsbereich „Interkulturelles Lernen“³⁾ ist in der Bundesrepublik in einer Situation der „Gastarbeiter“-Zuwanderung als „Ausländerpädagogik“ der 60/70er Jahre entstanden, hat sich kritisch in den 70/80er Jahren als „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ sowohl den „Ausländern“ als auch den „Inländern“ zugewandt, identifizierte in den 80er und 90er Jahren mit „antirassistischen“ Ansätzen die „Inländer“ als defizitäre Zielgruppe, um in den 90ern schließlich als „Interkulturelle Kommunikation“ „alle“, also die gesamte Wohnbevölkerung gleich welcher Herkunft, als Zielgruppe zu definieren.⁴⁾ Wie auch immer kritisch man zu dieser zeitlichen Darstellung der Entwicklung des Interkulturellen Lernens steht, deutlich ist das Übergewicht der westdeutschen Perspektive. Dabei ist diese westdeutsche Perspektive die Perspektive einer *unge wollten Multikulturalität*. Die gesamte westdeutsche Multikulti- und Zuwanderungsdebatte der 70er, 80er und 90er Jahre war geprägt von einer auf Zuwanderungsverhinderung ausgerichteten Politik. Die „Boot-ist-voll“-Rhetorik der politischen Parteien tat das Übrige, um die Gesellschaft von den Grenzen der Multikulturalität und der Integration zu überzeugen. Dies gilt insbesondere im Blick auf die Flüchtlingspolitik der (alten) Bundesrepublik.⁵⁾

Zuwanderung in die DDR und in die neuen Bundesländer hatte gänzlich andere Voraussetzungen: Arbeitsmigration in die DDR fand erst relativ kurz vor ihrem Ende statt, Zugewanderte waren die VertragsarbeiterInnen, Studierende, Lehrlinge und Auszubildende, schließlich wenige handverlesene politische Flüchtlinge.



3) Vgl. Nieke (1986), Avernheimer (1998) u.v.a.m. Die Kritik resümierend Krüger-Potratz (2005).

4) Krüger-Potratz (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*: Seite 53.

5) In der Abgrenzung zu dieser „Boot-ist-voll“-Semantik hat dann die Multikulti-Szene einiges dazu getan, dass kritische Fragen zur Integration, etwa die Forderung nach dem Bemühen, die Verkehrssprache zu erlernen, als „rechtslastig“, wenn nicht gar „rechtsextremistisch“ abgekanzelt wurden. Gleichzeitig wurden Flüchtlinge und Zuwanderer so idealisiert, dass Enttäuschungen vorprogrammiert waren. Es kamen halt einfach Menschen.



Zuwanderung in die neuen Bundesländer war und ist aufgrund mangelnder wirtschaftlicher Attraktivität mehrheitlich eine Zuwanderung durch Zuweisung (Asylbewerberinnen und Asylbewerber, jüdische Kontingentflüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion und Aussiedlerinnen und Aussiedler). Diese Zuwanderungsgruppen sind in ihrer Freizügigkeit deutlich eingeschränkt. Mit der rechtlichen und faktischen Möglichkeit, den Landkreis oder die Stadt zu verlassen, wird diese Option wahrgenommen. Die Einwanderer ziehen dorthin, wo sie bessere berufliche Chancen finden und sich gegebenenfalls auch soziokulturell leichter etablieren können. Für viele sind die neuen Bundesländer nur eine Durchgangsstation.

Die Folgen beschreibt das Memorandum der ostdeutschen Ausländerbeauftragten von 2005: „Da der Anteil der Zuwanderer insgesamt niedrig bleibt, werden gesellschaftliche Normalisierungs- und Differenzierungsprozesse blockiert, die moderne Gesellschaften prägen. 'Einwanderungsgesellschaft' meint ja mehr als eine statistische Ansammlung von Ausländern. Es meint etwa die Fähigkeit einer Gesellschaft, mit Differenz und Minderheiten umzugehen, eine wichtige Qualifikation auch für Innovation. Die Herausbildung dieser Vielfalt und der Fähigkeit, damit umzugehen, ist in den neuen Bundesländern gebremst (...)“⁶⁾.

Ein weiteres: Bei dem Versuch der Erklärung für die nach wie vor starke Fremdenfeindlichkeit und die teilweise pogromartige Stimmung in Ostdeutschland Anfang der 90er Jahre wird in der Regel vergessen, dass der „migrationspolitische Alltag“ nach 1990 auch im Osten geprägt war durch die Bilder, die das „Westfernsehen“ seit Jahrzehnten in die DDR-Haushalte geliefert hatte. Häufig wird übersehen, dass der Umgang mit Zuwanderung in beiden deutschen Staaten auch nachhaltige Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Zuwanderung bei den Bürgerinnen und Bürgern der neuen Bundesländer hatte – mit zeitweilig dramatischen Folgen. Die Bilder aus Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen, Mag-

deburg und Eberswalde sind national und international im kollektiven Gedächtnis präsent. Die starken fremdenfeindlichen und rassistischen Ausprägungen in den neuen Bundesländern – vor allem in den 90er Jahren – haben aus meiner Sicht weniger zu tun mit sozialen Verwerfungen, Schief lagen und wirtschaftlichen Problemen einiger Regionen, als mit der Verquickung ostdeutscher fremdenfeindlicher Mentalitäten und den Folgen westdeutscher „Ausländerpolitik“.

1989/90 waren nicht nur die Jahre der friedlichen Revolution, des Mauerfalls, der Wende und der deutschen Einheit. Es waren eben auch die Jahre, in denen das „Asylantenproblem“ in aller Munde war – in der professionellen Politik wie in den Niederungen der Stammtische. In den neuen Ländern, in den ostdeutschen Dörfern und Städten war nun in der Folgezeit zu spüren, wie die „Asylantenschwemme“ auch das östlichste Dorf im Oderbruch erreichte, indem die bundesdeutsche Verteilungspolitik die Spätaussiedler und Flüchtlinge auf die Länder verteilte und die gleichzeitig unvorbereiteten wie unwilligen Kommunen vor deutliche Probleme stellte.

So trug die alt-bundesrepublikanische Politik – neben einer alles andere als integrativen „Ausländerpolitik“ der DDR – ganz entscheidend zu Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit bei. Eine alltagspraktische Überprüfung und gegebenenfalls gar eine Revision der Vorurteile war mangels Gelegenheit des direkten und mehr oder weniger alltäglichen Kontakts zu Zugewanderten nicht möglich. Oder es bestätigten sich die medial über lange Jahre vermittelten Bilder: Ausländer, das waren allen voran die auf die Kommunen verteilten Asylsuchenden und Flüchtlinge, die in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht, zum Nichtstun aufgrund des Beschäftigungsverbots verurteilt und deshalb auf Sozialhilfe angewiesen waren.



6) Memorandum (2005): *Zuwanderung und Integration in den neuen Bundesländern*. Seite 2.



3. Pädagogische Antwortversuche auf Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

Alle wissenschaftlichen Umfragen bestätigen seit Jahren unisono, dass „Fremdenfeindlichkeit“ einen gewichtigen Faktor für die Ausprägung des Syndroms „Rechtsextremismus“ im bundesdeutschen Vergleich bildet.⁷⁾ Starke und weit verbreitete fremdenfeindliche Einstellungen sind deshalb auch ein Erklärungsfaktor für die – im Verhältnis zur Bevölkerungszahl der östlichen Bundesländer – hohe Zahl der gewalttätigen Übergriffe auf Zugewanderte.

Seit Anfang der 90er Jahre, besonders aber mit den Bundesprogrammen „Xenos“, „entimon“ und „Civitas“⁸⁾, gilt das „Interkulturelle Lernen“ als wichtiger Bestandteil pädagogischer Anstrengungen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.

- Interkulturelles Lernen, so die Begründung in allen Förderanträgen, fördert die interkulturelle Kompetenz und führt damit zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Abwertung von Zugewanderten und Fremdenangst. Damit schafft sie Weltoffenheit und Toleranz und ist deshalb eine Schlüsselkompetenz in einer von Kontingenz geprägten (post-)modernen Weltgesellschaft.
- Interkulturell kompetente Menschen – so die Arbeitshypothese – können mit der Unsicherheit in der Begegnung mit Fremden und Fremdem besser, will heißen: demokratisch, gewaltfrei und Unterschiede wertschätzend, umgehen.

- Fremdheit macht in diesem Falle neugierig. Neugierde statt ängstlichem Verharren im Eigenen bringt dem Individuum Vorteile in der globalisierten Welt.

- So oder ähnlich klingen die Verknüpfungen zwischen Programmen und geförderten Aktivitäten.

So wurden und werden in Folge des Problemdrucks – im Westen die Anforderungen an Bildungseinrichtungen in einer „multikulturellen“ Gesellschaft, im Osten die Anforderungen aufgrund von Fremdenfeindlichkeit in „monokulturellen“ und „ethnisch homogenen“ Regionen⁹⁾ – dem Interkulturellen Lernen und Interkultureller Pädagogik eine hohe Bedeutung zugeschrieben.¹⁰⁾ Umstritten ist dabei die Deutungshoheit über den Begriff und die Definition von „Interkulturellen Kompetenzen“¹¹⁾, das Verhältnis zu Diversity-Ansätzen, die Unterscheidung und Hierarchisierung im Hinblick auf Modelle sozialer und demokratischer Kompetenzen und schließlich ihre Bezüge zu politischen Fragestellungen wie Macht, Herrschaft, Beteiligung, Chancengleichheit, Gerechtigkeit usw.

Wenn wir in einem ersten Schritt unterstellen wollen, dass wir interkulturelle Kompetenzen brauchen, um in dieser Welt erfolgreich bestehen zu können, so können wir uns zunächst zumindest auf die Bildungsstandards der OECD berufen, nach der Schülerinnen und Schüler lernen sollen, in heterogenen Gruppen gemeinsam Instrumente zur Lösung von Aufgaben einzusetzen.¹²⁾ Da hier die ideologischen Streitpunkte weder im einzelnen vorgestellt noch einer Lösung zugeführt werden können, versuche



7) Niedermeyer/Stöss (2005), Decker/Brähler (2006), Decker/Brähler (2008) und Heitmeyer in den „Deutschen Zuständen“. Seite 201 ff.
8) Die Bundesprogramme „Civitas“ und „entimon“ wurden 2007 abgelöst von den beiden Programmen „Vielfalt tut gut“ und „kompetent. Für Demokratie“.
9) Der ironisch verwendete Begriff der „ethnisch-homogenen“ Region ist Schumpeter (1927) entlehnt.
10) Ich lasse in diesen Überlegungen vollkommen die in internationalen Beziehungen und Begegnungen nützlichen und Konflikte vermeidenden interkulturellen Kompetenzen aus dem Blick, die deutschen Managern den Vertragsabschluss in Südindien erleichtern oder gar erst ermöglichen.
11) Ein Beispiel für den nicht selten ideologischen Streit ist dokumentiert in den Reaktionen auf den Aufsatz von Alexander Thomas (2003). Vgl. Scherr (2003). Seite 43: „Auch für die Kontroverse zwischen interkultureller und antirassistischer Pädagogik gilt, dass sie durch politische Bekenntniszumutungen sowie wechselseitige verfestigte Abwehrhaltungen überlagert ist.“
12) OECD (2005).



ich im Folgenden eine pragmatische Hinführung zu der Frage, mit welchen Ansätzen und unter welchen Bedingungen welche Kompetenzen, die als interkulturell ausgezeichnet werden, durch Erziehung und Bildung gefördert werden sollen.

Bevor ich auf die Zusammenhänge interkultureller, sozialer und demokratischer Kompetenzen eingehe, werden in einem nächsten Schritt die Suchbewegungen der RAA Brandenburg und anderer freier Träger im Feld des Interkulturellen Lernens beschrieben, die zur Veränderung des interkulturellen Bildungsangebots geführt haben.

Interkulturelles Lernen als pädagogische Antwort auf rechtsextreme Einstellungen und fremdenfeindliche Mentalitäten ist zunächst aus unterschiedlichen Gründen in den letzten Jahren deutlich in Frage gestellt worden. Bildungsträger, die in den 90er Jahren Interkulturelles Lernen systematisch als Bildungskonzept verfolgt haben, sind vorsichtig geworden, da die Evaluierung ihrer Programme deutliche Defizite hinsichtlich der Zielerreichung aufgewiesen hat. Es ist einigen Jugendhilfe- und Bildungsträgern in diesem Feld zu Gute zu halten, dass erstens die Konzepte in der Regel besser als die Umsetzung auf Grund knapper Ressourcen waren, andererseits ging die Kritik der Ansätze nicht selten von der kritischen Selbstbefragung der Träger aus.¹³⁾ Besonders stand und steht der „begegnungspädagogische Ansatz“ in der interkulturellen Bildung in der Kritik.¹⁴⁾

Die Evaluation der ursprünglich gewählten Ansätze des Interkulturellen Lernens im Elementarbereich, aber auch in der Jugendarbeit haben so z. B. in den RAA Brandenburg dazu geführt, adäquate neue Ansätze zu suchen. Ein Großteil der interkulturellen

Ansätze, insbesondere von Ansätzen der „Begegnungspädagogik“, verfehlen im Land Brandenburg die beabsichtigte Wirkung, da Begegnungen mit den oder dem „Fremden“ nur unter Beachtung spezifischer Bedingungen die gewünschten Erfolge bringen.¹⁵⁾

So kann Interkulturelles Lernen z. B. im pädagogischen Konzept internationaler Begegnungen gelingen, wenn die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen sind. Ein Interkulturelles Lernen in alltäglichen Situationen (Kita, Schulklasse, Sportverein) ist dagegen häufig in Brandenburg und den anderen neuen Ländern nicht möglich, da ein inter- oder multikultureller Alltagskontakt in den Einrichtungen eher die Ausnahme ist. Die RAA Brandenburg haben deshalb den Schluss gezogen, Projekte zu vermeiden, die „Fremdheit“ gleichsam in die peripheren brandenburgischen Gebiete allererst importieren müssen, also dorthin, wo man von einer scheinbaren Homogenität der Herkunft und Kultur ausgehen kann.¹⁶⁾

Um den erkannten Fallstricken interkultureller Bildung zu entgehen, haben die RAA Brandenburg zunächst die Zielsetzungen ihrer interkulturellen Arbeit gleichsam demokratiepädagogisch untersetzt und konkretisiert:

„Die Förderung demokratischer und interkultureller Kompetenzen stehen im Mittelpunkt der Bildungsarbeit der RAA Brandenburg. Die Vermittlung demokratischer und interkultureller Kompetenzen heißen für die pädagogische Arbeit der RAA:

- das Ermöglichen von Differenzenerfahrung (inklusive der Erfahrung, Differenz ertragen zu können),
- die Vermittlung der Erfahrung von Wertschät-

13) Vgl. Glaser/Rieker (2006).

14) Vgl. Kenngott/Steil (2003), Scherr (2003).

15) Glaser und Rieker fassen im Rekurs auf Allport die Bedingungen für erfolgreiches Interkulturelles Lernen in Begegnungen folgendermaßen zusammen: „1. die beteiligten Gruppen sollten in der Kontaktsituation statusgleich sein; 2. die Beteiligten sollten ein gemeinsames Ziel verfolgen; 3. dieses Ziel sollte durch Kooperation zwischen Angehörigen der verschiedenen Gruppen realisiert werden; 4. der Kontakt zwischen den Angehörigen der verschiedenen Gruppen sollte durch Autoritäten, Normen oder Gewohnheiten unterstützt werden“ (2006). Seite 22.

16) Dies alles spricht nicht gegen begegnungspädagogische Ansätze allgemein, v. a. im Bereich Internationaler



- zung (der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten der Individuen),
- die Vermittlung von Gleichwertigkeitserfahrungen,
 - die Unterstützung von Konfliktfähigkeit,
 - die Ausbildung und Unterstützung von Empathie,
 - die Unterstützung im Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstachtung (Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten),
 - schließlich das Einüben von Ambiguitätstoleranz.

Demokratische und interkulturelle Kompetenz – so unsere Überzeugung – verhindern Stigmatisierung, Abwertung und Ausgrenzung von Anderen“.¹⁷⁾

In einem weiteren Schritt wurden in Kooperation mit dem Büro der brandenburgischen Ausländerbeauftragten 2004/2005 neue interkulturelle Ansätze, insbesondere der *Anti Bias Approach*, für brandenburgische Verhältnisse adaptiert.

Der Anti-Bias-Ansatz wurde – als vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Anfang der 80er Jahre von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Philips in den USA für den Elementar- und Primarbereich entwickelt. Eine Weiterentwicklung des Ansatzes, auch für die Erwachsenenbildung, fand insbesondere in Südafrika nach Ende der Apartheid statt. Erst Anfang der 90er Jahre kam der Anti-Bias-Ansatz über den von INKOTA e.V. initiierten Fachkräfteaustausch mit Südafrika auch nach Deutschland und wird hier punktuell sowohl im Elementarbereich und in der Schule als auch in der erwachsenenpädagogischen Weiterbildung eingesetzt.

Es gibt mehrere Gründe, warum der Anti-Bias-Ansatz aus Sicht der RAA Brandenburg hilfreich ist, demokratische, soziale und interkulturelle Kompetenzen im o.g. Sinne zu fördern. Insbesondere be-

antwortet er aber auch Anfragen, die zu Recht an das Interkulturelle Lernen gerichtet werden:¹⁸⁾

1. Der Anti-Bias-Ansatz setzt sich mit Diskriminierungen auseinander. Es werden dabei nicht nur individuelle Diskriminierungserfahrungen thematisiert, sondern auch deren strukturelle Bedingungen aufgedeckt. Der Anti-Bias-Ansatz bietet nicht nur ein Trainingsprogramm, sondern er bietet, um Chancengleichheit und Diskriminierungsfreiheit zu fördern, auch ein reflexives und analytisches Handwerkszeug, das auf eine Umgestaltung von Strukturen zielt.
2. Der Anti-Bias-Ansatz transferiert nicht Fremdheit in eine pädagogische Situation, sondern er knüpft an eigene Erfahrungen als Diskriminierte/er und Diskriminierende/r an, um sich mit Differenz, Verschiedenheit, zugeschriebener Gruppenzugehörigkeit usw. auseinanderzusetzen. Ziel ist die Sensibilisierung für Diskriminierung und Ungleichheit und für deren Bedingungen.
3. Der Anti-Bias-Ansatz rekurriert auf eine Vielzahl von Diskriminierungstatbeständen, ohne diese zu gewichten. Er relativiert damit nicht die Tatbestände, wohl aber wird der Umgang mit Heterogenität gelernt, ohne auf eine ethnische, nationale, religiöse oder kulturalistische Perspektive zu verkürzen.
4. Der Anti-Bias-Ansatz fördert eine Anerkennung diverser „Herkunftskulturen“, in dem er nicht die Differenz, sondern die Gemeinsamkeit von Erfahrungen in den Vordergrund rückt.
5. Der Anti-Bias-Ansatz motiviert dazu, über Verhaltens- und strukturelle Änderungen nachzudenken und aktiv zu werden. Er ist dabei kompatibel mit der Forderung des Beutelsbacher Konsenses in der politischen Bildung: Eine Überwältigung der



Begegnungen. Ebenso können in dem deutsch-polnischen Sprachbegegnungsprojekt der RAA „Spotkanie“ die Lern- und Begegnungsbedingungen so beeinflusst werden, dass die erwarteten Ziele erreicht werden.

17) Vgl. Roos (2002).

18) Vgl. Spangenberg (2010).



Lernsubjekte – im Gegensatz zu verschiedenen antirassistischen Ansätzen („brown eyed – blue eyed“ z.B.) – ist ausgeschlossen.

3.1 Interkulturelle, soziale und demokratische Kompetenzen

Interkulturelles Lernen und die Förderung interkultureller Kompetenzen müssen, wenn Fremdenfeindlichkeit oder gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit¹⁹⁾ abgebaut werden sollen, einen Beitrag zu einer Kultur der Anerkennung und einer Kultur der Wertschätzung von Verschiedenheit (diversity, Heterogenität) leisten – aus meiner Sicht nicht nur in den Neuen Ländern. Rechtsextreme, rassistische und fremdenfeindliche Einstellungen blühen gleichsam auf in einem Klima negativer Anerkennungserfahrungen. Hier treffen klassische Erklärungen für die Ausbildung von Vorurteilen (Sündenbocktheorien, Verschwörungstheorien, Antisemitismus usw.) die Wirklichkeit genauso wie Desintegrationstheorien²⁰⁾ und die wenig theoriegeleitete Rede vom Werteverlust.

Positiv ausgedrückt: Erwachsene, Kinder und Jugendliche brauchen ein Set von (Schlüssel-)Kompetenzen, um ein Leben unter den Bedingungen von Unsicherheit (Ulrich Beck), Kontingenz (Richard Rorty), Ambivalenz (Zygmund Bauman), Unübersichtlichkeit (Jürgen Habermas), Beschleunigung (Hartmut Rosa) und Exklusion (Heinz Bude) zu bewältigen.²¹⁾

Diese Kompetenzen müssen im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung stehen, da sie in der hochkomplexen und kontingenten Moderne das Werkzeug der Orientierung und des Handelns darstellen. Es gibt diverse Systematisierungen von Kompetenzbereichen. Im Bereich von Bildung und Erziehung halte ich es für sinnvoll, an die Kompetenzbereiche



19) Vgl. Heitmeyer (2001).

20) Vgl. Heitmeyer (2001).

21) Die Autorennamen repräsentieren nur einige wenige Referenzen für diese Bilder der (Post- oder Spät-)Moderne.

22) Vgl. Roos (2010). Seite 104 f. Dort sind auch auch demokratischen Teilkompetenzen parallel aufgeführt.

der Demokratiepädagogik anzuknüpfen, die sich wiederum ins Verhältnis zu den *key competences* der OECD (2005) setzen. Sinnvoll erscheint dieser Weg, weil er international und bereichsübergreifend Anschlussmöglichkeiten für weitere Debatten und Entwicklungen ermöglicht.

Eine entsprechende Systematisierung interkultureller Teilkompetenzen könnte in Anlehnung an den Versuch der Systematisierung demokratischer Teilkompetenzen von Angelika Eikel (2007) folgendermaßen aussehen (vgl. nebenstehende Übersicht).²²⁾

Mit dieser vorläufigen und kaum abschließenden Systematisierung ergeben sich aus meiner Sicht einerseits Anschlussmöglichkeiten an den Bildungsdiskurs der OECD, den demokratiepädagogischen Diskurs, andererseits ließen sich daran systematische Standards für Interkulturelles Lernen entwickeln, die wiederum für die Bewertung pädagogischer Praxis in unseren Arbeitsfeldern von Nutzen wären.

Dabei ist aus meiner Sicht nach wie vor eine Unterscheidung zwischen demokratischen und interkulturellen Kompetenzen sinnvoll, da auf der einen Seite demokratisch „inkompetente“ Menschen durchaus „interkulturell kompetent“ agieren können, auf der anderen Seite „interkulturell inkompetente“ durchaus „demokratisch kompetent“ handeln können.

Für die pädagogische und politische Praxis heute ist wichtig, dass

- in einer (multikulturell geprägten) heterogenen Gesellschaft demokratische Kompetenz immer interkulturelle Handlungskompetenzen beinhaltet und
- in einer demokratisch verfassten und auf Menschenrechten als Grundwerten basierenden Gesellschaft interkulturelle Kompetenzen selten ohne demokratische Handlungskompetenzen beschreibbar sind.



Klassische Kompetenzbegriffe	Kompetenzkategorien laut OECD	Teilkompetenzen interkultureller Handlungskompetenz
Fach-/Sachkompetenz Methodenkompetenz	Interaktive Anwendung von Wissen und Medien <ul style="list-style-type: none"> ■ Interaktive Nutzung von Wissen und Informationen ■ Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen ■ Interaktive Anwendung von Medien 	<ul style="list-style-type: none"> ■ (Fremd-) Sprachenkenntnisse aufbauen und einsetzen ■ Für interkulturelles Handeln Orientierungswissen- und Deutungswissen aufbauen („eigen- und fremdkulturelles Wissen“ und vorangegangene interkulturelle Erfahrungen) ■ (Probleme) interkulturelle(r) Kommunikation auf dem Hintergrund der Kenntnis „fremder“ Kulturen analysieren und in Aktivitäten umsetzen ■ Interkulturelle Kommunikation über interaktive Medien führen
Selbstkompetenz	Eigenständiges Handeln <ul style="list-style-type: none"> ■ Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen ■ Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten ■ Handeln in größerem Kontexten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eigene Interessen und Werthaltungen/Überzeugungen entwickeln, formulieren und begründen ■ Interessen und Werthaltungen in inter- bzw. multikulturelle Kommunikations- und Entscheidungsprozesse einbringen ■ Interkulturelle Begegnung und Kommunikation suchen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen ■ Eigene kulturell geprägte Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren (kulturell heterogenen) Kontext reflektieren
Sozialkompetenz	Interagieren in heterogenen Gruppen <ul style="list-style-type: none"> ■ Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten ■ Fähigkeit zur Zusammenarbeit ■ Bewältigung und Lösen von Konflikten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Perspektiven anderer übernehmen ■ Vorstellungen und Ziele (demokratisch) aushandeln und miteinander kooperieren ■ Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen ■ Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zeigen

4. Abschließende Bemerkungen

Integration, Inklusion und interkulturelle Kompetenzen sind nicht zuletzt dank der PISA-Debatte in den Vordergrund getreten. Es werden Integrationsgipfel veranstaltet, Integrationskonzepte diskutiert und manchmal sogar umgesetzt. Es ist eine Form nachholender Modernisierung, die in der gesamten Republik abläuft.²³⁾ Sieht man sich die Defizite bundesdeutscher Integrationspolitik an, so können wir

froh und dankbar sein, dass es endlich eine Anpassung öffentlicher Aufmerksamkeit an die Erfordernisse zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung gibt (Demographie, Fachkräftemangel usw.). Nicht, dass mit dem Erkennen des Problems die Gefahr gebannt wäre. Die Anerkennung der Defizite ist aber doch eine Voraussetzung zur Besserung. Nationaler Integrationsplan, wässrige Selbstverpflichtungen und wenig Ressourcen für eine gute Integrationspolitik sind zu kritisieren. Wer über Jahrzehnte



23) Auch wenn diese nachholende Modernisierung just zu dem Zeitpunkt vollzogen wird, an dem Zuwanderung kaum noch stattfindet.



beobachtet hat, wie sehr die Wirklichkeitsverdrängung des Einwanderungslandes Bundesrepublik Deutschland Integration nahezu verunmöglicht hat, dem mag so mancher Integrationsgipfel nur ein müdes Lächeln abringen. Es wäre aus meiner Sicht aber sträflich, die Chance der Aufmerksamkeit nicht zu nutzen. Die Integrationspolitik der Republik hat sich mit ihrem Bildungssystem international blamiert – warum nicht die Blamage nutzen?²⁴⁾

In den letzten Jahren ist darauf aufmerksam gemacht worden, dass wir es in den östlichen Bundesländern mit gänzlich anderen Bedingungen zu tun haben, als in Westdeutschland. Dies betrifft, wie Karin Weiss nachgewiesen hat, die Bildungschancen von Zuwanderern, es betrifft aber auch die Frage nach den Konzepten Interkulturellen Lernens. Die Evaluierung der Praxis von interkultureller Bildung hat zur Skepsis gegenüber scheinbar bewährten Ansätzen geführt. Brauchen wir interkulturelle Bildung in den Neuen Ländern? Die Antwort: Natürlich brauchen unsere Kinder und Jugendlichen – spätestens wenn sie ihre „ethnisch-homogene“ Region verlassen – interkulturelle Kompetenzen, da sie sich plötzlich einer – nicht nur ethnisch – heterogenen Gesellschaft gegenüber sehen und in dieser kompetent agieren wollen und müssen.

Die Erfahrung unseres Projektes ist:
Praktisch wird die Frage, ob wir Interkulturelles Lernen brauchen, allerdings mit den Füßen (der Lehrkräfte) abgestimmt: Die Angebote werden selten

wahrgenommen: „Wir haben ja keine Ausländer und deshalb auch keine Probleme“. Fehlende interkulturelle Kompetenz bei Erzieherinnen²⁵⁾ und Lehrkräften hat aber Folgen. Folgen für die (gar nicht mehr so wenigen) Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund, aber auch Folgen für die „autochthonen“ Kinder und Jugendlichen.²⁶⁾

Theoretisch gibt es drei Wege, die o.g. Zielsetzungen des „Interkulturelles Lernen“ in die Erziehungs- und Bildungssysteme zu integrieren:

- Interkulturelles Lernen kann stärker als bisher und verpflichtend in Aus- und Fortbildung integriert werden;
- Interkulturell arbeitende Bildungsträger können mehr oder weniger „missionierend“ ihre Angebote an die Kunden herantragen;
- Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem können – so wie ich es vorschlage – Brücken zu anderen pädagogischen Ansätzen schlagen, die ihre Konzepte im Blick auf und vor dem Hintergrund einer heterogenen und pluralistischen Gesellschaft entwickeln. Kernaufgabe ist die Befähigung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Vielfalt – im demokratischen Sinne – positiv umgehen zu können. Ob wir das „Interkulturelles Lernen“, „transkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kommunikation“, „antirassistisches Lernen“, „Demokratie lernen“ oder „diversity-education“ (so Leiprecht 2008) nennen, ist dann zweitrangig.

24) Der Skeptikerin ein Beispiel: Wir blicken mit Bewunderung auf das Bildungssystem von Kanada. Das kanadische Bildungssystem wurde nach seinem eigenen „Pisa-Schock“ völlig reformiert, so dass es heute eines der fortschrittlichsten Systeme darstellt. Vgl. die Berichte der Studienreise der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der RAA und der Freudenberg Stiftung 2005; www.ganztaegig-lernen.org/media/Kanada-Reise_10-05%5B1%5D.doc.

25) Interessanter Weise ist die Sensibilität für die Bedeutung dieser Frage im Kita-Bereich größer als an den Schulen.

26) Dass wir nicht alleine im Land Brandenburg vor diesem Problem stehen, zeigt die Notiz auf der Homepage des österreichischen Bildungsministeriums: „Auf Grund wiederholter Anfragen scheinen folgende Anmerkungen angebracht: Das Unterrichtsprinzip hat auch dann seine Gültigkeit, wenn in der Klasse keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund und keine SchülerInnen, die einer autochthonen Volksgruppe angehören, vertreten sind. Bei der konkreten Umsetzung des Unterrichtsprinzips ist jedoch sinnvollerweise die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der Klasse zu berücksichtigen.“ Das österreichische Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml.



Literatur

Auernheimer, G. (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Arbeitshilfe Interkulturelles Lernen. Bonn. Seite 18-28.

Decker, O./Brähler, E. (2006): Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Decker, O./Brähler, E. (2008): Bewegung in der Mitte. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2008. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“.

Glaser, M./Rieker, P. (2006): Interkulturelles Lernen als Prävention gegen Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit. Halle: DJI.

Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2001): Deutsche Zustände. Folge 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kenngott, E.-M./Steil, A. (2003): Fremdheit als Problem moralischen Lernens. In: Stender, W./Rohde, G./Weber, T. (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Frankfurt/M.: Brandes und Apsel.

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.

Leiprecht, R. (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der Interkulturellen Bildung. Forum Lehrerfortbildung Heft 42.

Redaktionsgruppe Memorandum (2005): Zuwanderung und Integration in den neuen Bundesländern. Chancen. Risiken. Aufgaben. In: www.brandenburg.de/media/1333/memorandum.pdf.

Niedermeyer, O./Stöss, R. (2005): Rechtsextreme Einstellungen in Berlin und Brandenburg. Handout zur Pressekonzferenz. Berlin.

www.aktionsbuendnis.brandenburg.de/sixcms/media.php/1235/Rex04.pdf.

Nieke, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung in der Auslän-

derpädagogik. In: Die deutsche Schule, 4/1986. Seite 462-473.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris: OECD. www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf.

Roos, A. (2010): Interkulturelles Lernen und demokratische Integration in Ostdeutschland. In: Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderergesellschaft. Freiburg: Lambertus. Seite 87-111.

Scherr, A. (2003): Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? In: Stender, W./Rohde, G./Weber, T. (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Frankfurt/M.: Brandes und Apsel.

Schumpeter, J. A. (1927): Die sozialen Klassen im ethnisch homogenen Milieu. Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik. Bd. 57. Seite 1-67.

Spangenberg, R. (2010): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.). Seite 221-234.

Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte, Erwägen – Wissen – Ethik. Bd. 14, 1. Seite 137-149.

Weiss, K./Kindelberger, H. (Hrsg.) (2007): Zuwanderung und Integration in den neuen Bundesländern – zwischen Transferexistenz und Bildungserfolg. Freiburg: Lambertus.

Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.) (2010): Neue Bildungsansätze für die Einwanderergesellschaft. Freiburg: Lambertus.



Interkulturelle Öffnung von Verwaltungen

Eine (An-)Forderung für die Zukunftsfähigkeit märkischer Landschaften

Autorin: Angela Fleischer-Wetzel, RAA Brandenburg

Angela Fleischer-Wetzel ist seit 1993 als Sozialpädagogin bei den RAA Brandenburg beschäftigt. Ihre Aufgabengebiete in der Niederlassung Frankfurt (Oder), die für Ostbrandenburg tätig wird, umfassen die Beratung und Fortbildung von lokalen Akteur/innen im Bereich Integration von Zuwanderern und Stärkung von demokratischen Strukturen im schulischen und außerschulischen Kontext. Durch die Beteiligung an europäischen und außereuropäischen Projekten und die deutsch-polnischen Kooperationen in Ostbrandenburg hat sie vielfältige interkulturelle Erfahrungen gemacht, die sie in ihrem Arbeitsbereich in Form von Beratung, Begleitung und Fortbildung an Akteur/innen aus unterschiedlichen Kontexten, wie Schule, Jugendarbeit, Verwaltung und anderen zivilgesellschaftlichen Verbänden einbringt.

Betrachtet man das Land Brandenburg in seiner gegenwärtigen Situation, geprägt durch die Einflüsse von Globalisierung und sozialen Wandel, fällt auf, dass sich die Zusammensetzung der Gemeinwesen verändert hat. Eine Vielfalt an Wertevorstellungen, Lebensweisen und -kulturen, die Zuwanderung von Menschen mit anderem ethnischen Hintergrund aber auch Binnenzu- und Binnenabwanderung beeinflussen die Entwicklung ländlicher und städtischer Regionen Brandenburgs auf verschiedene Weise. Gleich ist nur, dass die Gesellschaft heterogener wird in Bezug auf Lebensformen, Alter, Bildungsstand, sozialen Status, ethnische Herkunft und andere Aspekte. Daraus lässt sich der Schluss ableiten, dass an dieser Stelle die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen im Gemeinwesen mehr als notwendig erscheint und der Anspruch professionellen Handelns als ein „MUSS“ verstanden werden sollte. Verwaltungen kommt an dieser Stelle so etwas wie eine Vorreiterposition zu. Dieser Auftrag wird jedoch bisher in wenigen brandenburgischen Kommunen als zukunftsweisend erkannt und angegan-

gen. Die Ursachen dafür können in fehlenden Ressourcen oder in der Begrifflichkeit „interkulturell“ begründet sein. Dies impliziert in erster Linie die Zuwandererintegration und nicht den Umgang mit vorhandener Vielfalt an sich. Ein geringer Anteil an Zuwanderern hält in vielen Fällen als Argument her, um interkulturelle Öffnung nicht als augenblickliche Notwendigkeit in den Fokus zu nehmen.

Alfred Roos beschreibt dazu folgendes: „Die Zuschreibung der Wichtigkeit der Themenpalette Integration und Interkulturalität durch Politik und Verwaltung geht in den neuen Bundesländern einen anderen Weg als in den alten. ... In den neuen Bundesländern ist es die rechtsextreme Gewalt gegen „Ausländer“, die zumindest das Thema der interkulturellen Bildung in den Vordergrund schiebt. Von einem Mehr an interkultureller Bildung verspricht man sich ein Weniger an rassistischer Gewalt.“¹⁾ Folgt man dieser Betrachtungsweise, könnte eine Erklärung für die mangelnde verwaltungsinterne Auseinandersetzung sein, dass fremdenfeindliche



1) Roos, A. (2010): *Interkulturelles Lernen und demokratische Integration in Ostdeutschland*. Seite 89.



und rassistische Tendenzen in der Verwaltung nicht zugegen sind und interkulturelle Öffnung, die als Prozess auch mit Fortbildung und Beratung einhergeht, deshalb nicht notwendig ist. Im Rahmen unseres Projektes galt es deshalb, Zugänge zu Kommunalverwaltungen aufzutun, die ein konkretes oder auch nur ein vages Interesse an interkultureller Öffnung zeigten bzw. den Bedarf aufgrund regionaler Besonderheiten schon erfasst hatten.

Klärung des Begriffes

Wenn in diesem Artikel von interkultureller Öffnung von Verwaltungen gesprochen wird, so ist damit ein Prozess gemeint, der in Bezug auf das gesamte System, also auf die Verwaltung an sich, die nachgeordneten Einrichtungen, auf die politische Ebene sowie auf die Kommune mit ihren Bürger/innen, schrittweise wirksam wird. Ein Prozess also, durch dessen Umsetzung und strategische Ausrichtung langfristig Veränderungen bewirkt werden sollen, die Chancengleichheit, Gerechtigkeit sowie die Partizipation von Bürger/innen im Hinblick auf verwaltungsnahen Belange und Angebote fördern. Das Ziel ist, allen Menschen Zugänge zu sozialen, politischen und kulturellen Institutionen, Diensten und Versorgungseinrichtungen zu ermöglichen, unabhängig von kultureller Prägung aufgrund von Herkunft, Weltanschauung oder sozialem Status. Die Angebote dieser Einrichtungen müssen die jeweiligen individuellen Lebenslagen und Bedarfe der Mitglieder unserer Gesellschaft erfassen und sich daran orientieren, um so ein möglichst hohes Maß an selbstbestimmtem Leben zu ermöglichen. Insbesondere durch mehr Transparenz und die Orientierung an den Möglichkeiten und der Heterogenität der Kund/innen werden die Zugänge zu den Verwaltungsangeboten und -belangen neu definiert und angepasst. Das Ziel macht deutlich, dass es nicht um Assimilation von kulturellen Minderheiten geht, sondern reale Integration gemeint ist. Die Beachtung der interkulturellen Aspekte und Besonderheiten ist sowohl für den direkten Kontakt mit den Bürger/innen als auch bei der Planung und Umsetzung von bürgerrelevanten Vorhaben und Maßnahmen und somit für weniger bürgernahe Bereiche von Bedeutung.

Im Verständnis unserer Beratungs- und Fortbildungsarbeit ist nicht ausschließlich der Migrationshintergrund von Bürger/innen in diesem Kontext ausschlaggebend, sondern es werden auch andere Aspekte von Vielfalt wie Alter, Geschlecht, Behinderung/Nichtbehinderung oder sozialer Status einbezogen.

Beschreibung des Prozesses

Die interkulturelle Öffnung von Verwaltungen beansprucht für sich, einen prozesshaften Charakter zu haben, der Organisationsentwicklung bedeutet und von der Verwaltungsspitze gewollt sein muss. Das schließt aus, diesen Prozess als Initiative von einigen motivierten Akteur/innen zu betreiben, die keine weitreichenden Entscheidungsbefugnisse haben. Eine Mindestanforderung, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten, ist die *top down*-Entscheidung der Verwaltungsspitze für interkulturelle Öffnung und die Anregung von Kommunikations- und Motivationsprozessen, durch welche die Mitarbeiter/innen der Dienststelle von der Notwendigkeit dieses Schrittes überzeugt werden. Die Verwaltungsspitze initiiert ein klares politisches Bekenntnis, in welchem sie interkulturelle Öffnung im Leitbild oder in anderen handlungsweisenden Strategiepapieren als Aufgabe für ihre zukünftige Ausrichtung öffentlichkeitswirksam formuliert. Die so kommunizierte Entscheidung für diesen Prozess ist genauso eine politische Willenserklärung wie ein Signal der Leitungsebene, welches sowohl nach innen als verwaltungsinterner Impuls, als auch nach außen in der Kommune wirksam wird bzw. werden soll. Es bedarf eben dieser Erklärung, einer Selbstverpflichtung, die orientierend ist für die zukünftige Arbeit sowohl für die Verwaltungsmitarbeiter/innen als auch für die Bürger/innen in der Kommune.

Die Entwicklung oder Ergänzung des Leitbildes in Bezug auf die interkulturelle Öffnung der Verwaltung ist ein Schritt in dem Prozess, an dem die Mitarbeiterschaft aktiv beteiligt sein sollte. Die Einbeziehung kann unterschiedlich organisiert werden. Vertreter/innen der Bereiche der Verwaltung können beispielsweise in einer Arbeitsgruppe einen



Leitbildentwurf erarbeiten, der dann verwaltungsintern zur Disposition gestellt wird. Entwürfe, die die Verwaltungsspitze entwickelt, können abgestimmt werden, Entwürfe der Mitarbeiterschaft können zu einem Leitbild zusammengefügt werden. Der Prozess erlaubt verschiedene Verfahrensweisen, einzig die Möglichkeit der Beteiligung der Mitarbeiterschaft sowie die Impulsgebung vonseiten der Verwaltungsspitze sind maßgeblich und haben eine richtungweisende Funktion.

Der im Leitbild bekräftigte Gedanke der interkulturellen Öffnung soll verdeutlichen, dass Vielfalt als Ressource verstanden wird, die gesellschaftliche Prozesse optimieren und Zukunftssicherung für die Region bedeuten kann. Andererseits soll ausgesagt werden, dass die Verwaltung bestätigt, Menschen speziell zu fördern, ihre Bedarfe anzuerkennen und auf Besonderheiten zu reagieren, um so Chancengleichheit zu fördern, Diskriminierung nicht zu dulden und Zugänge zu erleichtern. Dieses Vorgehen beschreibt im besonderen Maße die Verankerung der kommunalen Integrationsförderung für Bürger/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund²⁾ als eine Querschnittsaufgabe der Verwaltung.

Im Hinblick auf die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund wird durch die Bekräftigung der interkulturellen Ausrichtung im Leitbild deutlich: Zuwanderer sind integraler Bestandteil des Gemeinwesens – die Berücksichtigung ihrer Interessen ist maßgeblich für das Funktionieren der Gesellschaft.

Allerdings ist der Begriff der interkulturellen Öffnung bisher nicht einschlägig bekannt und von vielerlei Interpretation getragen. Deshalb ist es notwendig, den Prozess mit einer für die Mitarbeiter/innen der jeweiligen Verwaltung relevanten Auseinandersetzung zu beginnen, die als Ergebnis zunächst ein gemeinsames Verständnis von interkul-

tureller Öffnung schafft. Nur so kann das Maß an Partizipation sichergestellt werden, das für die Personalentwicklung notwendig ist.

Die zweite Ebene interkultureller Öffnung, nach der Leitbildentwicklung, umfasst die Personalentwicklung in allen Bereichen der Verwaltung. Der erste Schritt sollte eine Bestandsaufnahme sein, die die bisherigen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie die Fortbildungsbedarfe der Mitarbeiter/innen erfasst und diese sammelt. Wichtig ist außerdem zu erfragen, in welchem Umfang Schwierigkeiten im Bürgerkontakt auftreten und inwieweit Verwaltungsangebote für die Zielgruppen erreichbar bzw. nutzbar sind. Die Bestandsaufnahme kann beispielsweise durch Fragebögen, Gespräche bzw. mittels telefonischer Interviews erfolgen. Spätestens zu diesem Zeitpunkt sollten die Mitarbeiter/innen umfassende Informationen darüber erhalten, was unter interkultureller Öffnung der Verwaltung an sich und für ihren speziellen Arbeitsbereich zu verstehen ist und welche Vorstellungen über den Verlauf dieses Prozesses bisher existieren. Nach der Erfassung und Auswertung der Befragungsergebnisse mit der Verwaltungsspitze werden Angebote für die Mitarbeiter/innen entwickelt. In diesem Teil des Prozesses sollten die Personalabteilung und die Mitarbeiter/innenvertretung einbezogen werden, umso ausreichende Transparenz und den Informationsfluss zu den Mitarbeiter/innen zu gewähren. Diese Angebote orientieren sich stark an den erfassten Aussagen hinsichtlich der Problembeschreibungen und/oder an den geäußerten Fortbildungsvorstellungen der Mitarbeiter/innen. Erfahrungen aus der bisherigen Arbeit in unserer Region zeigen, dass insbesondere „Basics“ wie Kommunikation, Umgang mit Konflikten und Moderation nachgefragt werden. Erst an späterer Stelle rangieren Angebote wie interkulturelle Kommunikation und Kompetenz oder Zuwanderung in Deutschland. Ohne jedoch auf den aktuellen Bedarf einzugehen, können Fortbildungsformate, die die



2) *Unterschiedlicher kultureller Hintergrund bezeichnet im Selbstverständnis meiner Arbeit die Heterogenität, die durch Herkunft, Weltanschauung, Religion, Geschlecht, Alter, Behinderung oder andere Aspekte von Vielfalt sichtbar wird.*



interkulturelle Kompetenz³⁾ und die Diversity-Kompetenz⁴⁾ der Mitarbeiter/innen fördern sollen sowie Diskriminierung und die Situation von Minderheiten und kulturellen Randgruppen thematisieren, nicht erfolgreich umgesetzt werden. Die Fortbildungsangebote bedienen sich unterschiedlicher Formate, dies sind einerseits Kompetenztrainings und Workshops, Informationsseminare wie zum Beispiel zur Vermittlung von „Techniken“ interkultureller Kommunikation und andererseits werden „Räume“ geschaffen, um reflektierend persönliche und arbeitsrelevante Erfahrungen der Teilnehmenden aufzugreifen und diese für den Prozess nutzbar zu machen. Die Angebote sollten als zielgruppenorientierte Fortbildungen für die Mitarbeiter/innen der Verwaltung konzipiert sein und sich zielgerichtet an vier verschiedene Gruppen wenden: an Führungskräfte, an Beschäftigte, die in Bereichen der Planung und Strategieentwicklung bzw. im Management tätig sind, an Bedienstete, die direkt mit Bürger/innen arbeiten sowie an Auszubildende und Nachwuchskräfte.

Die Fortbildungsangebote im Bereich interkultureller Öffnung und die anschließenden Maßnahmen der Personalentwicklung (Beratung, Coaching, kollegialer Austausch, Teamentwicklung etc.) haben hauptsächlich die Bereiche der personalen und sozialen Kompetenzen sowie Methoden- und Selbstkompetenz im Blick.

Ein weiterer Schwerpunkt in der Personalentwicklung ist die Entwicklung von Qualitätsstandards und Anforderungsprofilen für die Mitarbeiter/innen im Hinblick auf den zu bewältigenden Prozess der interkulturellen Öffnung. Dabei ist besonders die Aufnahme von interkultureller Kompetenz/Diversity Kompetenz in die Anforderungsprofile ein wichtiger Aspekt. Diese Anforderungsprofile sind einerseits bei der Qualifizierung von den aktuell Beschäf-

tigten richtungweisend und werden andererseits bei der Neubesetzung von Stellen berücksichtigt.

Die Personalentwicklung im Hinblick auf interkulturelle Öffnung beinhaltet außerdem, dass Vielfaltaspekte bei der Einstellung von Mitarbeiter/innen als Ressource wahrgenommen werden, Migrant/innen Berücksichtigung finden und die Bildung „interkultureller“ Teams gefördert wird.

Die dritte Ebene im Prozess der interkulturellen Öffnung kann als Handlungs- oder auch als Umsetzungsebene bezeichnet werden. Sie wird anfangs getragen durch die im Leitbild verankerte Selbstverpflichtung. Nachdem mit der umfassenden Qualifizierung begonnen wurde, sollen die Potentiale der Mitarbeiterschaft gewinnbringend für den Prozess genutzt werden. Hilfreich ist dabei die beratende Begleitung der Bereiche und Abteilungen bzw. der Mitarbeiter/innen. Coachingangebote unterstützen die Umsetzung des neugewonnenen Knowhow in den Verwaltungsalltag sowie die bereichsinterne Reflexion der aktuellen Situation bzw. prozessrelevanter Fragen und Schwierigkeiten.

Gleichzeitig können Entwicklungen angeregt werden, die Kooperationsbeziehungen und Unterstützungssysteme aufbauen helfen, welche für den Prozess der interkulturellen Öffnung bedeutsam und förderlich sind. Diese beinhalten die Entwicklung sowohl interner als auch externer Strukturen, Angebote und die Kooperation mit potentiellen Partnern. Dazu wird die Öffnung der Verwaltung insbesondere in Richtung der lokal agierenden Träger, Interessengruppen und Verbände wirksam. Solche Partner können beispielweise Integrationsbeiräte, Behindertenverbände, Beratungsstellen und andere Einrichtungen sein.



- 3) *Interkulturelle Kompetenz – die Fähigkeit Menschen verschiedener Herkunft und Prägung aufgeschlossen zu begegnen, sich kulturspezifisches Wissen anzueignen und dieses anzuwenden. (Vgl. Reinecke, M./v. Bernstorff, C./Stern, T. (2009): Expertise zur interkulturellen Personalentwicklung in der Verwaltung).*
- 4) *Diversity-Kompetenz – die Fähigkeit, die Verschiedenheit von Menschen (u.a. Hinsichtlich Alter, Geschlecht, Behinderung, ethnischer Herkunft, Religion) wahrzunehmen in der Aufgabenwahrnehmung zu berücksichtigen und ein diskriminierungsfreies, wertschätzendes Arbeitsumfeld zu gestalten. (Vgl. Reinecke, M./v. Bernstorff, C./Stern, T. (2009): Expertise zur interkulturellen Personalentwicklung in der Verwaltung).*



Des Weiteren kann der Prozess der interkulturellen Öffnung dadurch qualitativ weiterentwickelt werden, wenn in einzelnen Verwaltungsbereichen Projekte initiiert, umgesetzt und ausgewertet werden, die gezielt Bürgerorientierung, die Verbesserung von deren Ansprache, ihre Gewinnung und die Förderung von Zugängen im Blick haben. Es ist ratsam für Vorhaben dieser Art externe Beratung und Begleitung zu nutzen. Einträgliche Erfahrungen sollten später durch die Akteur/innen verwaltungsintern multipliziert und modifiziert werden.

Die Steuerung des gesamten Prozesses der interkulturellen Öffnung ist eine Leitungsaufgabe mit einem höchstmöglichen Grad an Partizipation von Mitarbeiter/innen. Dazu werden Instrumente benötigt, die allen Beteiligten Orientierung geben und gleichzeitig die Überprüfung der Qualität des Prozesses ermöglichen.

Die Erarbeitung von Qualitätskriterien ist deshalb notwendig und geht einher mit den zu erreichenden Zielen, die die jeweilige Verwaltung für sich definiert.

Solche Ziele können auf Verwaltungsebene beispielsweise sein:

- Die Umsetzung des Gleichwertigkeitsgrundsatzes bzw. von Chancengleichheit
- Dienstleister/in für alle Einwohner/innen zu sein – Kunden- oder Bürgerorientierung
- Den Abbau von Zugangsbarrieren für unterschiedliche Zielgruppen
- Der reibungslose Arbeitsablauf im Verwaltungsalltag
- Das Ansehen der Verwaltung verbessern.

Auf persönlicher Ebene der Mitarbeiter/innen sind das zum Beispiel:

- Soziale Kompetenzen
- Kultursensibles Verhalten und interkulturelle Kompetenz
- Konfliktlösungskompetenz
- Sprachkompetenzen
- Fachlichkeit.

Erfahrungen mit interkultureller Öffnung in Brandenburg

Die oben beschriebenen Ebenen sind strukturell selbsterklärend und bauen aufeinander auf. Sie sind gewissermaßen Standards für das Gelingen und die Nachhaltigkeit eines Prozesses interkultureller Öffnung. In der alltäglichen Wirklichkeit des Landes Brandenburg und wahrscheinlich auch anderswo treffen wir auf unterschiedlich hohe Motivation und oft auf fehlendes Verständnis für Situationen und Entwicklungen, die es aus der Sicht der Beschäftigten in der Kommunalverwaltung notwendig machen könnten, sich mit interkultureller Öffnung auseinanderzusetzen. Argumentationen beziehen sich oft auf geringe Zuwandererzahlen und eine vermeintliche Homogenität besonders im ländlichen Raum. Zu erwartende Entwicklungen, wie der Zuzug von polnischen Bürger/innen, der Wegfall der Freizügigkeitsbeschränkungen im Mai 2011 und die Tatsache, dass in Ansiedlungsschwerpunkten gerade bei den Kindern und Jugendlichen ein hoher Anteil von Migrant/innen in Kitas und Schulen anzutreffen ist, werden noch nicht stark genug in zukünftige Strategien einbezogen, um schon konzeptionell wirksam zu werden.

Die Verwaltungen, in denen wir im Rahmen des Projektes arbeiten konnten, haben wir über unterschiedliche Zugänge erreicht. An dieser Stelle sollen zwei Beispiele kurz skizziert werden.

Erstes Beispiel:

In einer Kommunalverwaltung wurden wir auf Initiative der Leiterin tätig. Nach Beratungen mit der Leitungsebene zur Gestaltung des Prozesses und zu den Zielstellungen wurde die Mitarbeiterschaft einbezogen. In Workshops wurden Informationen vermittelt, die den Prozess der interkulturellen Öffnung beschrieben und es wurde die Notwendigkeit von interkultureller Öffnung diskutiert. Danach haben wir die Bedarfe und den IST-Stand mittels eines Fragebogens erfasst. Die Beteiligung an der Befragung war aus unserer Sicht überraschend gut, denn alle Mitarbeiter/innen schickten uns ihren ausgefüllten Fragebogen zu. Daraus ergaben sich für uns als nächste Schritte die Planung der Fortbildungsange-



bote und die Entwicklung des Leitbildes für die Amtsgemeinde. Über ihre Beteiligung an der Leitbildentwicklung konnten die Mitarbeiter/innen selbst entscheiden. In diesem Fall erklärten sich drei Mitarbeiter/innen bereit, mit der Verwaltungsspitze einen Entwurf zu erarbeiten, der der Mitarbeiterschaft zugänglich gemacht wurde, um deren Ideen und Änderungsvorschläge einzubeziehen. Im nächsten Schritt sollte der Entwurf den Gemeindevertretern als politischer Instanz vorgelegt und von diesen bestätigt werden.

Die Ergebnisse der Befragung wurden zusammengefasst und den Mitarbeiter/innen in einem erneuten Workshops präsentiert. Im Anschluss daran stellten wir relevante Fortbildungsangebote in Form von Modulen vor, die sich aus der Auswertung der Bögen ergeben hatten. Danach hatten die Mitarbeiter/innen die Möglichkeit, sich selbst die Module zusammenzustellen, die aus ihrer Sicht ihrem persönlichen Fortbildungsbedarf entsprachen. Die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Möglichkeit, ohne lange Fahrtwege auf die Belange der Verwaltung zugeschnittene Seminare besuchen zu können, förderte die Motivation der Teilnehmer/innen immens. Nachdem die ersten Module umgesetzt waren, erhöhte sich die Bereitschaft zur Beteiligung an den folgenden Veranstaltungen, da die Methoden, Inhalte und die Praxisrelevanz den Erwartungen entsprachen.

In der Verwaltung boten wir zunächst Fortbildungen zu folgenden Themen an:

- Kommunikationstraining (Grundlagen)
- Umgang mit schwierigen Klienten
- Konstruktiver Umgang mit Konflikten und Ängsten
- Kollegiale Beratung
- Feedback-Methode
- Grundlagen von Moderation und Gesprächsführung
- Interkulturelle Kommunikation
- Spätaussiedler
- Zuwanderung in Brandenburg
- Menschen mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen im Alltag.

Zweites Beispiel:

Eine andere Verwaltungsleitung reagierte auf ein durch uns schriftlich formuliertes Angebot weder mit einer Zu- noch Absage. Den Zugang fanden wir ca. ein Jahr später über den internen Fortbildungskatalog der Verwaltung, in dem wir Angebote zum Thema *Interkulturelle Kompetenz entwickeln* beschrieben. Wir beschrieben in den Fortbildungen interkulturelle Öffnung als Prozess, der zukünftig Erleichterungen in den Arbeitsabläufen der Verwaltung, insbesondere im Kundenkontakt oder bei strategischer Planung ermöglicht und der die notwendigen damit verbundenen Aufwendungen im Hinblick auf die zukünftige Arbeit rechtfertigt. Insbesondere wegen der Resonanz, die wir damit bei den Teilnehmer/innen erzielten, wandten wir uns an die Verwaltungsleitung. Augenblicklich sind wir dort beratend tätig, um diesen Prozess verbindlich anzuregen. Die interkulturelle Öffnung zu betreiben wurde dort schon vor einigen Jahren verpflichtend beschlossen, bisher hat die Umsetzung jedoch nicht ansatzweise begonnen.

Unsere nächsten Schritte werden eine Bestandsaufnahme beinhalten, die die Problemfelder definieren hilft und Defizite benennen wird. Danach sollen überschaubare Handlungsbereiche innerhalb der Verwaltung beschrieben und mit der Entwicklung notwendiger Maßnahmen und Angebote unsererseits begonnen werden.

Die Schwierigkeiten und Hemmnisse, die uns in Verwaltungen und anderen Einrichtungen immer wieder begegnen, wenn der Prozess der interkulturellen Öffnung angeregt werden soll, korrespondieren zumeist mit fehlenden Ressourcen, wie Zeit und Geld, Personalmangel und mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit, wie einleitend beschrieben. Nachfolgend sind einige Schwierigkeiten benannt, die uns immer wieder begegnen:

- Der Bedarf ist nicht offensichtlich genug und wird oft allein auf Zuwanderer fokussiert. Die Heterogenität in der Gesellschaft wird zunächst nicht mitgedacht.
- Vermutlich wegen der *top down*-Entscheidungen fühlen sich die Mitarbeiter/innen nicht ausrei-



chend beteiligt. Es ist notwendig zu verstehen, dass es bei der Umsetzung auf den Einzelnen ankommt.

- Interkulturelle Öffnung als Organisationsentwicklung braucht klare Zielstellungen und muss in Profilen verankert sein. Qualitätsmanagement ist als ein Schlüssel zu entwickeln.
- Die individuelle Kosten-Nutzen-Rechnung hat eine hohe Aussagekraft. Die Möglichkeiten, die der Prozess der interkulturellen Öffnung in sich birgt, sind anfangs oft nicht sichtbar.
- Neue Prozesse wie der der interkulturellen Öffnung orientieren sich an aktuellen Entwicklungen und schaffen „Unordnung“. Als Basis braucht es Akteur/innen, die ihre Erfahrungen einbringen, deshalb ist es notwendig, die bisherige Praxis zu würdigen.
- Die Einrichtungskultur ist geprägt von den Besonderheiten der Region und von den Personen, die dort tätig sind. Sie zu beachten und den praktischen Nutzen von interkultureller Öffnung als Prozess und der Beteiligung daran zu zeigen, braucht frühzeitig Informationen für alle und eine hohe Transparenz.
- Interkulturelle Öffnung ist Organisationsentwicklung – die Ziele und das Tempo des Prozesses bestimmen die Akteur/innen selbst. Das löst zunächst Verwirrung aus, weil Partizipation in den eher hierarchisch geprägten Verwaltungsstrukturen anfangs schwierig umzusetzen ist.
- Sowohl die Verwaltung und als auch die Politik sollen gleichberechtigt angesprochen und in den Prozess einbezogen werden. Die Verantwortung für den Prozess muss, um Nachhaltigkeit zu ermöglichen, von beiden Bereichen übernommen werden.
- Nachgeordnete kommunale Einrichtungen (z.B. Schulen, Kitas, Servicedienste) müssen zumindest informiert sein und sollten bestenfalls einbezogen werden. Dies bedeutet zusätzlichen Aufwand.

- Interkulturelle Öffnung und dessen Bedeutung für den jeweiligen Verwaltungsstandort muss immer erst herausgearbeitet werden.
- Die Ausrichtung auf den defizitären Ansatz ist oft stark ausgeprägt. Es steht nicht die Frage – wie kann man Zugänge für die Migranten erleichtern? – sondern welche Probleme gibt es.
- Die einseitige Suche nach pragmatischen Lösungen ist oft getragen von Vorschlägen aus der Verwaltung, die die Belange und Bedürfnisse der Bürger/innen nicht einbeziehen bzw. diese stark vernachlässigen.
- Die Sprachdefizite (inkl. verwaltungsdeutsch) sind als das Hauptproblem diagnostiziert – „interkulturelle“ Missverständnisse oder Konflikte werden nicht vordergründig wahrgenommen.

Abschließend bleibt zu sagen, dass ein optimistischer Blick in die Zukunft durchaus realistisch ist, weil den Verwaltungen inzwischen bewusst wird, dass gerade die interkulturelle Öffnung ein notwendiger Schritt sein muss, um den Begleiterscheinungen, die die aktuelle demographische Entwicklung mit sich bringt, zu begegnen. Das bedeutet, offen zu sein für Menschen, die sich in Brandenburg ansiedeln, für deren Lebenskonzepte und entsprechend solche Angebote zu entwickeln, die gleichberechtigte Zugänge und Beteiligung fördern und unterstützen.

Das Interesse daran spiegelt sich in Nachfragen wider, die inzwischen häufiger und konkreter im Kontext unserer Arbeit erlebbar sind.

Literatur

- Reinecke, M./v. Bernstorff, C./Stern, T. (2009):** Expertise zur Interkulturellen Personalentwicklung in der Verwaltung. Berlin.
- Roos, A. (2010):** Interkulturelles Lernen und demokratische Integration in Ostdeutschland. In: Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderergesellschaft. Freiburg: Lambertus. Seite 87-111.
- Weiss, K./Roos, A. (2010):** Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland. Freiburg: Lambertus.



Einrichtungsübergreifende Ansätze am Beispiel der Arbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion

Autor: Harald Podzuweit, RAA Brandenburg

Harald Podzuweit ist Diplom-Politikwissenschaftler und Pädagoge. Seine inhaltlichen Schwerpunkte sind Organisationsentwicklung, interkulturelle Bildungsarbeit, Demokratiepädagogik sowie die Politische Bildungsarbeit. Er arbeitet als Regionalreferent für die Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Brandenburg und ist Lehrbeauftragter an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Das Ziel, interkulturelle Kompetenzen gezielt im ländlichen Raum zu fördern, beinhaltet schon eine räumliche Dimension. Im pädagogischen Diskurs der neueren Zeit ist dieses räumliche Denken zunehmend weiterentwickelt worden. Dabei wurde ausgehend von einer sozialräumlichen Orientierung ein Verständnis entwickelt, nach dem unter den Prämissen der Kenntnisse vor Ort und der regionalen Verantwortung unterschiedliche Institutionen und Organisationen zusammen arbeiten. Im Mittelpunkt dieser Zusammenarbeit steht das lernende Individuum. Dabei wird deutlich: Die persönliche Bildungsbiografie ist abhängig von vielen Faktoren und Akteur/innen. In einem Bildungsansatz, der dies berücksichtigt, werden Angebote und Prozesse an diesen Biografien ausgerichtet, was bedeutet, dass die verantwortlichen Institutionen und Organisationen in unterschiedlichen Formen der Kooperation ihre Aktivitäten im Sinne der Lernenden abstimmen und koordinieren. Die berechtigten Eigeninteressen von Institutionen und Einrichtungen werden unter diesem

Fokus anders verhandelt. Für diese Ansätze wurden die Begriffe „Bildungsnetzwerke“ und „Bildungslandschaften“ geprägt, die je nach Situation, mit den Attributen „lokal“, „kommunal“ oder „regional“ erweitert werden.¹⁾

Im Rahmen des Projektes „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ haben wir uns an diesen Ansätzen orientiert. Dabei war im Vorhinein klar, dass es nicht möglich sein würde, ein „Bildungslandschaftsprojekt“ im ländlichen Raum zu initiieren. Dazu war das Projekt weder zeitlich noch personell ausreichend ausgestattet.²⁾ Es galt aber, unter dem Fokus der interkulturellen Qualifikation bestimmte Elemente, wie zum Beispiel die einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit, zum Tragen kommen zu lassen.



- 1) Stellvertretend seien hier genannt: Solzbacher, C./Minderop, D. (2007): *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften*, Stern, C./Ebel, C./Schönstein, V. (2008): *Bildungsregionen gemeinsam gestalten oder Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2009): Lokale Verantwortungsgemeinschaften für Bildung*.
- 2) Als vergleichendes Beispiel sei das Projekt „Ein Quadratkilometer Bildung“ in Berlin Neukölln genannt. Dieses ist auf zunächst 10 Jahre angelegt. Herzstück ist eine Pädagogische Werkstatt mit einem entsprechenden Team. Das Projekt wird durch verschiedene Stiftungen und die Senatsverwaltung unterstützt.



Veränderungen in der deutsch-polnischen Grenzregion um Stettin

In dieser Region grenzen die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg aneinander. Nach Osten hin bildet die Oder die Staatsgrenze zu Polen. Auf der Seite Vorpommerns ist hier der Landkreis Uecker-Randow, auf der Seite Brandenburgs der Landkreis Uckermark. Aus deutschem Blickwinkel wurden vor allem die anhaltenden Strukturdefizite und die ungünstige wirtschaftliche Perspektive der Region wahrgenommen. So gingen im Landkreis Uckermark die Anzahl der soziversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisse von 1996 bis 2007 um 27% zurück.³⁾ Die Arbeitslosenquote liegt deutlich über dem Landesdurchschnitt und pendelte zwischen 1999 und 2009 zwischen 18% und 27%.⁴⁾ Jeder vierte Einwohner im erwerbsfähigen Alter (15 bis 65 Jahre) erhält Transferleistungen. Eine Situation, die dazu führt, dass viele Menschen in andere Regionen insbesondere nach Berlin oder in die alten Bundesländer abwandern. So reduzierte sich seit 1990 die Einwohnerzahl um gut ein Fünftel.⁵⁾

Auf der polnischen Seite zeigt sich ein geradezu gegensätzliches Bild. Die positive wirtschaftliche Entwicklung Polens ließ auch die Stadt Stettin aufblühen. Es entstanden viele neue Arbeitsplätze. Es gelang jedoch nicht im gleichen Maße angemessenen Wohnraum zur Verfügung zu stellen.⁶⁾ Seit dem Beitritt Polens zur Europäischen Union 2004 und dem Wegfall der Grenzkontrollen im Dezember 2007 gibt es nun eine interessante Entwicklung. Auf der Suche nach geeignetem Wohnraum wurden

von einigen Polen die grenznahen Orte auf deutscher Seite entdeckt, wo es wegen der Wanderungsbewegungen erheblichen Leerstand gibt. Daher werden sowohl Mietwohnungen als auch Grundstücke oder leer stehende Häuser, auch im Vergleich zum polnischen Bereich des Stettiner Umlandes, zu sehr attraktiven Bedingungen angeboten. Verstärkt wird dieser Effekt durch gut ausgebaute Straßen sowie eine Autobahn. Darüber hinaus bietet die vorpommersche Kleinstadt Löcknitz ein Deutsch-Polnisches Gymnasium, wo sowohl das deutsche Abitur als auch die polnische Matura erworben werden kann. Bis 2008 hatten sich bereits über 600 Polen alleine im Amtsbereich Löcknitz-Penkun⁷⁾ angesiedelt, davon 210 in Löcknitz selbst.⁸⁾ Ebenso entdeckten polnische Bürger die Region als einen Ort für wirtschaftliche Aktivitäten. Bis 2008 hatten rund 80 polnische Bürger in Löcknitz ein Gewerbe angemeldet.⁹⁾

Interkulturelle Kompetenzen im Prozess europäischer Wanderungsbewegungen

Die dargestellten Veränderungen werden durch die Menschen sehr unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Einerseits werden die Chancen erkannt, die sich durch diese Entwicklungen ergeben, andererseits gibt es auch Befürchtungen, die sich mit der provokanten Aussage „Die Polen kaufen Deutschland auf“¹⁰⁾ zusammenfassen lassen. Hier wird auch an Ressentiments angeknüpft, die aus der nicht immer einfachen jüngeren deutsch-polnischen Geschichte herrühren.



3) Vgl. Ministerium für Infrastruktur und Landwirtschaft Brandenburg [Landesamt für Bauen und Verkehr]: Kreisprofil Uckermark 2009 [Fortschreibung „Brandenburg regional 2006“], sowie: Ministerium für Infrastruktur und Landwirtschaft Brandenburg [Landesamt für Bauen und Verkehr]: Brandenburg regional 2006 – eine räumliche Bestandsaufnahme der Regionen, Landkreise und kreisfreien Städte.

4) Ebd.

5) Ebd.

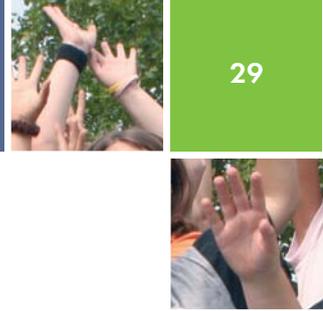
6) Vgl. Jonda, B. (2009): Neue Formen der Migration und des Austausches im grenznahen Bereich.

7) Der Amtsbereich liegt südöstlich im Landkreis Uecker-Randow und grenzt direkt an die Uckermark.

8) Vgl. Sontheimer, M. (2008): Abschied von Vorurteilen.

9) Ebd.

10) Jonda, B.: a. a. O.



Für das Projekt „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ zeigt sich an dieser Stelle ein interessantes Handlungsfeld, das auch dadurch geprägt ist, dass hier drei Bildungssysteme aufeinander treffen.¹¹⁾

Der Prozess

Ziel des Prozesses war es, Akteur/innen aus dem Bildungswesen der Landkreise Uecker-Randow und Uckermark sowie der polnischen Woiwodschaft Zachodniopomorskie (Westpommern) zusammen zu bringen und Möglichkeiten der Kooperation auszuloten. Dabei galt es natürlich zu berücksichtigen, dass es schon zahlreiche Kontakte und Erfahrungen gibt und genau an diese auch anzuknüpfen. Zunächst wurden durch Interviews und informelle Gespräche wichtige Themen und Akteur/innen ermittelt. In einer intensiven Arbeitssitzung mit einigen Schlüsselpersonen gelang es, wesentliche Themencluster zu benennen:

- Abbau von Vorurteilen
- Fortbildungsbedarf und Anforderungen an Fortbildungen
- Sprachförderung und Mehrsprachigkeit
- Netzwerke und Öffentlichkeitsarbeit
- Transparenz über Bildungssysteme Polen/Brandenburg/Mecklenburg-Vorpommern
- Grenzüberschreitende Angebote/Austausch
- Konkrete Handlungsvorschläge.

Eine anschließende Priorisierung ergab, dass der meiste Handlungsbedarf bei grenzüberschreitendem Austausch und Angeboten sowie bei Netzwerken und Öffentlichkeitsarbeit gesehen wurde. Dabei wurde der Bedarf einer Bestandsaufnahme in Form einer „Ist-Analyse“ sichtbar, denn gerade bei den Angeboten war deutlich, dass es bereits viele Akteur/innen und Angebote gibt, jedoch keine Gesamtübersicht. In dieser Phase entstand die

Idee eines grenzüberschreitenden Fachgespräches. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme bereits bestehender Angebote sollte ermittelt werden, welchen weiteren Bedarf es gibt. Darüber hinaus sollte Raum für die Entwicklung ganz konkreter Schritte für weitere Vorhaben gegeben werden. Zur Umsetzung konstituierte sich ein Kernteam aus dem polnischen ZCDN¹²⁾, dem RAA-Regionalzentrum für demokratische Kultur Südwestpommern und den RAA Brandenburg.

Das Fachgespräch fand am 13.10.2009 in den Räumen des ZCDN in Stettin statt. Als Zielgruppe wurden ganz gezielt die praktisch-pädagogisch arbeitenden Fachkräfte vor Ort angesprochen. Der Einladung folgten rund 50 Teilnehmende aus Vorpommern, Westpommern und der Uckermark. Vertreten waren Schulen, Jugendämter, Betreuungseinrichtungen für Kinder sowie zahlreiche freie Bildungsträger und Projekte. Die Bestandsaufnahme erfolgte im Verfahren einer freien, aber strukturierten Sammlung auf Pinnwänden zu den inhaltlichen Themen: Lehrmethoden und pädagogisches Material, Sprache und Sprachförderung, Interkulturelles Lernen, Länderkunde und Bildungssysteme sowie Begegnung. Gleichzeitig wurden die unterschiedlichen Zielgruppen Lehrkräfte und Multiplikatoren, Schülerinnen und Schüler, Eltern und andere kenntlich gemacht. Das Ergebnis förderte eine erstaunliche Vielfalt zu Tage und animierte direkt zum Austausch. Es wurde deutlich, dass die meisten Kooperationen sich auf zwei bis drei Träger beschränken. Eine darüber hinausgehende Kooperation gibt es nur bei wenigen Veranstaltungen, z.B. Festen. Bei der anschließenden Diskussion rückten dann vor allem strukturelle Problembeschreibungen in den Mittelpunkt. Hier wurde z.B. die Anerkennung von Abschlüssen, die sehr unterschiedlichen Zuwendungs- und Förderungsmöglichkeiten für Projekte und rechtliche Barrieren genannt, die sich auch aus der Unterschiedlichkeit der Systeme ergeben.



11) In Deutschland liegt die Hoheit der Bildung bei den Bundesländern. Daher gibt es trotz großer Ähnlichkeiten auch bedeutende Unterschiede und vor allem unterschiedliche Zuständigkeiten.

12) Westpommersches Lehrerfortbildungszentrum.



Chancen und Grenzen

Die grenzüberschreitende Region als Bildungsregion zu betrachten ist sinnvoll, wenn eine Orientierung an der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen stattfindet. Dabei stellen die Grenzen zwischen Deutschland und Polen aber auch zwischen Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg immer noch strukturelle Hürden da. Einerseits gibt es Programme, die das Zusammenwachsen der Europäischen Region fördern und auch deutlich sichtbare Entwicklungen bewirken. Andererseits gibt es noch große Baustellen insbesondere in den Bereichen, wo es zur Anwendung unterschiedlicher Rechtssysteme kommt.

Das Modell, in einer grenzüberschreitenden Bildungsregion Bildungsnetzwerke oder Bildungslandschaften zu initiieren, darf kein kurzes Projekt sein, sondern bedarf einer mittelfristigen Perspektive, denn gerade wenn es auch strukturelle Hindernisse gibt, ist eine kontinuierliche Arbeit und Begleitung notwendig. Ebenso muss eine personelle und materielle Ausstattung vorhanden sein, da dies weder die öffentlichen Einrichtungen und Institutionen noch die vielen engagierten freien Träger, die sich von Projekt zu Projekt finanzieren, aus ihren bisherigen Budgets leisten können.

Dafür würde es der Bildungsregion weder an Akteur/innen noch an den gemeinsamen Themen fehlen. Die Gestaltung einer solchen grenzüberschreitenden Bildungslandschaft dürfte darüber hinaus als Katalysator für das Zusammenwachsen der Region wirken und hätte daher auch eine starke europäische Dimension.

Literatur

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2009): Lokale Verantwortungsgemeinschaften für Bildung (Dokumentation zum Fachtag). Berlin.

Jonda, B. (2009): Neue Formen der Migration und des Austausches im grenznahen Bereich. In: Deutsches Polen-Institut Darmstadt und Forschungsstelle Osteuropas. Polen Analysen 49/09.

Ministerium für Infrastruktur und Landwirtschaft Brandenburg (Landesamt für Bauen und Verkehr) (2009): Kreisprofil Uckermark 2009 (Fortschreibung „Brandenburg regional 2006“).

Ministerium für Infrastruktur und Landwirtschaft Brandenburg (Landesamt für Bauen und Verkehr) (2006): Brandenburg regional 2006 – eine räumliche Bestandsaufnahme der Regionen, Landkreise und kreisfreien Städte.

Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele, Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unterschleißheim: Luchterhand.

Sontheimer, M. (2008): Abschied von Vorurteilen. In: Der Spiegel: Nr. 9/2008 vom 25.2.2008.

Stern, C./Ebel, C./Schönstein, V. (Hrsg.) (2008): Bildungsregionen gemeinsam gestalten. Erfahrungen, Erfolge, Chancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.



Erzieher/innen-Fortbildungen zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung

Autor: Rainer Spangenberg, RAA Brandenburg

Rainer Spangenberg ist Politikwissenschaftler, Pädagoge und Mediator. Seine inhaltlichen Schwerpunkte sind Antidiskriminierungs-, speziell Anti-Bias-Arbeit, Gewaltprävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten, Rechtsextremismus und Fragen des pädagogischen Umgangs damit, seine Arbeitsbereiche außerschulische Erwachsenen- und Jugendbildung und die Fortbildung und Beratung von Pädagog/innen. Er arbeitet als Regionalreferent bei den Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Brandenburg.

Fortbildungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung: ein Arbeitsschwerpunkt des Projekts „Interkulturelle Kompetenz“ der RAA Brandenburg

Ein Arbeitsschwerpunkt unseres Projekts „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ (von mir im Folgenden kurz Projekt „Interkulturelle Kompetenz“ genannt) war die (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Fortbildungskonzepten für Pädagog/innen, die deren interkulturelle Kompetenz stärken sollen. Einen wesentlichen Anteil an meiner persönlichen Arbeit im Projekt hatten dabei Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte (Erzieher/innen und Leiter/innen) in Kindertageseinrichtungen und Horten zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, der Adaption des in den 1980er Jahren in den USA entwickelten Anti-Bias-Ansatzes durch das Berliner Projekt **KINDERWELTEN**.

Die RAA Brandenburg hatte auf Grundlage des Konzepts sowie von Materialien des Projekts **KINDERWELTEN** und mit dessen Unterstützung von 2005 bis 2007 mit den Teams mehrerer Brandenburger Kindertageseinrichtungen über einen längeren Zeitraum zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung gearbeitet und sie bei dessen Umsetzung begleitet. Unsere Erfahrungen in diesen Jahren bestärkten uns in der Annahme, dass der Anti-Bias-Ansatz – und für die Kleinkindpädagogik speziell Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – besonders für eines unserer zentralen Anliegen geeignet sind: zu einem offeneren und respektvolleren Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt und damit zu einem „integrationsfreundlichen Klima“ beizutragen und über die Fortbildung und Beratung von Pädagog/innen „Interkulturelle Kompetenz“ zu stärken. Und dies gerade in der über weite Teile an Zuwanderern armen und anscheinend „monokulturell“ geprägten (oder zumindest als solche wahrgenommenen), hinsichtlich Vorbehalten gegenüber „Fremden“ aber vergleichsweise „reichen“ Brandenburger Gesellschaft.¹⁾



1) Siehe dazu ausführlicher Rainer Spangenberg (2010): *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz in Brandenburger Kindertageseinrichtungen und Schulen*. Seite 221-234.



Allerdings stellte sich uns nach den oben erwähnten längeren und zeit- wie arbeitsintensiven „Pilotprojekten“ die Frage, wie weit auch kürzere Fortbildungsformate zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung geeignet sein könnten, tatsächlich und mit einer gewissen Nachhaltigkeit zu wirken, und wie diese dann aussehen müssten. Hier Antworten zu finden und gegebenenfalls entsprechende „Regelangebote“ zu entwickeln, war ein wichtiges Ziel, das ich mit dem Angebot sowohl von Team- als auch von einrichtungübergreifenden Fortbildungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kitas im Rahmen des Projekts „Interkulturelle Kompetenz“ verfolgte.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung: Vorbeugung und Begegnung von Diskriminierung und interkulturelle Bildung im Sinne der Förderung eines respektvollen Umgangs mit Vielfalt

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung wurde als Anti-Bias-Ansatz in den 1980er Jahren von der Kleinkindpädagogin Louise Derman-Sparks und Kolleginnen in den USA entwickelt.²⁾ Ausgehend von der Erkenntnis, dass kleine Kinder Botschaften aus ihrer Umgebung eigensinnig verarbeiten³⁾ und daraus bereits sehr früh (etwa ab dem dritten Lebensjahr) „Vor-Vorurteile“ ableiten, ging es ihnen

um die Entwicklung grundlegend antidiskriminierender pädagogischer Konzepte für die Arbeit mit Kindern zu Fragen von Vielfalt und Akzeptanz.

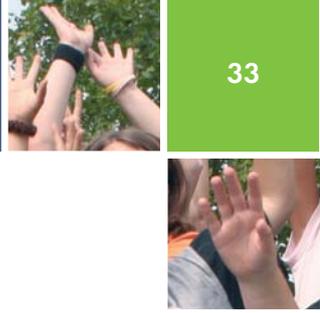
Das Berliner Projekt **KINDERWELTEN** des Instituts für den Situationsansatz hat den Anti-Bias-Ansatz von Derman-Sparks und anderen für die pädagogische Arbeit mit kleinen Kindern in Deutschland adaptiert und im Rahmen dreier mehrjähriger Modellprojekte als Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung weiterentwickelt.⁴⁾

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung nimmt Voreingenommenheiten, Einseitigkeiten, Mechanismen und Verhaltensweisen von Ausgrenzung in den Blick, die die Entfaltung von Kindern und ihre Teilhabe an Bildungsprozessen hemmen. Durch die vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumgebung in Bildungseinrichtungen (Räume, Spielmaterialien, Bücher etc.), der Interaktion mit den Kindern sowie der Zusammenarbeit mit den Eltern und schließlich im Team werden die vier aufeinander aufbauenden Ziele des Ansatzes verfolgt:

1. alle Kinder in ihrer Identität, das heißt in einer positiven Grundhaltung zu ihren individuellen Besonderheiten und ihrem jeweiligen familiären Hintergrund zu stärken,
2. ihnen Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen, die einen respektvollen Umgang mit Unterschieden fördern,
3. sie zu kritischem Denken gegenüber Einseitigkeiten, Vorurteilen und Diskriminierung anzuregen und



- 2) Derman-Sparks, L./A.B.C. Task Force (1989): *Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children.* Derman-Sparks, L./Olsen Edwards, J. (2010): *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. Eine wichtige „Station“ bei der Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatzes über das Arbeitsfeld Kleinkindpädagogik hinaus war sein Einsatz in der Menschenrechts- und Antidiskriminierungsarbeit im Nach-Apartheid-Südafrika. Zu den vielfältigen Anwendungsfeldern von Anti-Bias-Arbeit in Deutschland siehe: INKOTA-Netzwerk e. V. (Hrsg.) (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit.*
- 3) „Eigensinnig“ meint hier nicht etwa „störrisch“, sondern vielmehr in einer eigenen, für Erwachsene überraschenden Logik – etwa wenn ein vierjähriger dunkelhäutiger Junge daraus, dass er auf Fotos, im Fernsehen etc. nur hellhäutige Feuerwehrleute sieht, schlussfolgert, dass sein Wunschberuf Feuerwehrmann ihm nicht offensteht, oder wenn ein Mädchen fürchtet, es könnte ein Junge werden, wenn es seiner Lust am (anscheinend „männlichen“) Fußballspiel nachgeht.
- 4) Auf der Homepage des Projekts sind vielfältige Informationen und Materialien zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (auch als Downloads) zu finden: www.kinderwelten.net. Eine Einführung bieten der – inzwischen allerdings vergriffene – Band Pressig, C./Wagner, P. (2003) und – vor allem unter dem Gesichtspunkt der Fortbildung – Hahn, S./Wagner, P./Enßlin, U. (2006).



4. dazu zu ermutigen, gegen solche Erscheinungen von Ausgrenzung einzutreten.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung stellt nicht ein bestimmtes für Diskriminierung relevantes Merkmal – etwa Hautfarbe oder Herkunft – in den Mittelpunkt, sondern bezieht sich auf alle Aspekte von Vielfalt.⁵⁾ Pädagog/innen werden dafür sensibilisiert, die Kinder, mit denen sie arbeiten, mit allen Aspekten ihrer individuellen Persönlichkeit (körperliche Merkmale, individuelle Interessen, Vorlieben und Kompetenzen) und ihrer Bezugsgruppen-Identität (das heißt vor allem der Merkmale ihrer Familien wie deren Zusammensetzung, sozialer Status, Herkunft, die dort gesprochenen Sprachen und konkreten kulturellen Elemente) wahrzunehmen. Sie sollen Wertschätzung dafür zu einer Leitlinie ihres pädagogischen Handelns machen, sich ihrer Voreingenommenheiten bewusst werden und „Etikettierungen“, das heißt mehr oder weniger offen abwertende Zuschreibungen vermeiden. Sie sollen aufmerksam dafür sein, entlang welcher Merkmale „Schieflagen“ im Sinne von Vorurteilen oder Benachteiligungen oder unfaire Verhaltensweisen vorliegen oder wirksam werden könnten, und hier eingreifen. Dabei bewegt sich vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Spannungsfeld zwischen dem Respektieren von Unterschieden und dem Nicht-Akzeptieren unfairen Verhaltens. Unterschiede sollen – um die „Besonderung“ Angehöriger von Minderheiten zu vermeiden, ausgehend von Gemeinsamkeiten, thematisiert werden, wobei die in der jeweiligen Gruppe bzw. Einrichtung von Kindern erlebten Aspekte von Vielfalt als Ausgangspunkt genommen werden.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung gehört in den Zusammenhang einer „Pädagogik der Vielfalt“, die sich sowohl von defizitorientierten „ausländerpädagogischen“ Ansätzen der Förderung von Zuwanderern zwecks deren Integration bzw. Assimilation abgrenzt als auch von Ansätzen interkultureller Bildung, die Unterschiede entweder „touristisch“ überbetonen und zur Verfestigung von Stereotypen neigen oder „farbenblind“ die Bedeutung von Unterschieden für die Chancen auf Anerkennung und gleichberechtigte Teilhabe leugnen.⁶⁾

Mit den Erzieher/innen-Fortbildungen im Rahmen des Projekts „Interkulturelle Kompetenz“ verbundene Herausforderungen, Ziele und Fragestellungen

Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung verbindet für die Fortbildung von (Kleinkind-) Pädagog/innen zwei Elemente, die ihn für Auftrag und Anliegen der RAA Brandenburg allgemein und die konkrete Zielsetzung des Projekts „Interkulturelle Kompetenz“, Bildung, Integration und Chancengleichheit zu fördern, meines Erachtens ideal machen: Zum einen didaktische Prinzipien und konkrete Anregungen für die pädagogische Praxis, die auf neuen Erkenntnissen zu frühkindlichem Lernen und zur Entwicklung junger Kinder hinsichtlich Ausprägung von Identität, der Wahrnehmung von Vielfalt sowie Moralentwicklung und Sozialkompetenzen beruhen. Diese Prinzipien und Praxisanregungen sind sehr gut anknüpfungsfähig an die Brandenburger Grundsätze elementarer Bildung.⁷⁾ Dieser (pädagogisch-fachliche) Aspekt steht in der Regel im



- 5) Damit ist Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ein Ansatz zum Umgang mit Vielfalt, der geeignet ist, an die Bedingungen anzuknüpfen, die Pädagog/innen auch in Regionen oder Orten vorfinden, wo „interkulturelle Bildung“ im herkömmlichen Sinne „mangels Masse an Zuwanderern“ Vielen irrelevant erscheint – und Angebote unter dem „Label“ ‚Interkulturelle Bildung‘ oder ‚Integration‘ bisher auf wenig Resonanz stoßen.
- 6) Siehe dazu: der Abschnitt von Petra Wagner (2008) „Strategien im Umgang mit Unterschieden“. Seite 20-29. Die Übung „Sackgassen interkultureller Pädagogik“. In: Hahn, S./Wagner, P./EnBlin, U. (Hrsg.). Seite 79-84. Schmidtke, H.-P. (2006): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. Seite 142-161.
- 7) Siehe Spangenberg (2010). Seite 231.



Vordergrund des Interesses der Pädagog/innen, Einrichtungen oder Träger, die meine Fortbildungsangebote zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung nachfragen.

Zum anderen die Sensibilisierung für individuelle Verhaltensweisen, institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen, die gleiche Chancen von Menschen auf Anerkennung, Teilhabe, Entwicklung und Zugang zu Ressourcen erschweren oder gar verhindern, sowie die Stärkung der Kompetenzen Diskriminierung entgegen zu treten⁸⁾ – also das, was Anti Bias zu einem dem Auftrag und Leitbild der RAA Brandenburg entsprechenden politischen (Bildungs-)Ansatz macht.

Dazu kommt die für den Anti-Bias-Ansatz charakteristische Anregung der Teilnehmenden, sich mit ihrem persönlich-biografischen Hintergrund, das heißt ihrer eigenen (Familien-)Kultur und Identität, ihren Erfahrungen, Werten und darauf beruhenden Haltungen einschließlich Voreingenommenheiten auseinanderzusetzen. Das macht die Schaffung eines „sicheren Rahmens“ erforderlich, der dies den Teilnehmer/innen erst ermöglicht.

Fortbildungsangebote zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung sollten also Übungen zur erfahrungsbezogenen Reflektion des persönlichen Hintergrundes, Impulse zur und Phasen der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Aspekten des Umgangs mit Vielfalt und von Diskriminierung sowie auf die konkrete pädagogische Praxis der Teilnehmenden bezogene Elemente (und zwar Theorie und Praxisreflektion) umfassen. Das erfordert viel Zeit für gemeinsame Lernprozesse.

Dass Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung vier aufeinander aufbauende Ziele (siehe oben) in vier Handlungsfeldern (vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumgebung, der Interaktion mit den Kindern, der Zusammenarbeit mit Eltern sowie im Team) ver-

folgt, stellt eine weitere Herausforderung an angemessene Fortbildungsformate dazu dar.

Das Projekts **KINDERWELTEN** arbeitete in den drei aufeinander folgenden Modellprojekten, dessen letztes zeitgleich mit dem RAA-Projekt „Interkulturelle Kompetenz“ durchgeführt wurde, mit den Teams zahlreicher Einrichtungen (zunächst in Berlin-Kreuzberg, dann in mehreren bis auf Thüringen westdeutschen Bundesländern) über jeweils etwa zwei Jahre: in einer Sequenz von Fortbildungen und dazwischen liegenden Phasen der Vertiefung, Reflektion und Umsetzung in die Praxis – nicht nur in zeitlicher Hinsicht also sehr intensiv.

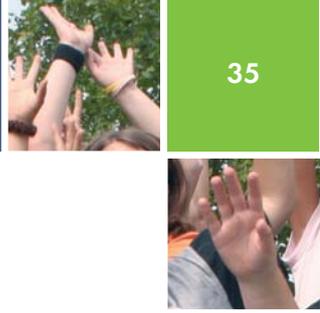
Wir selbst, das heißt einige zu Anti-Bias-Trainer/innen ausgebildete RAA-Mitarbeiter/innen, begleiteten in den beiden einjährigen „Pilotprojekten“ der RAA Brandenburg 2005 bis 2007 die Teams einiger Brandenburger Kitas nach zweitägigen Anti-Bias-Sensibilisierungsworkshops bei der Umsetzung des ersten bzw. der beiden ersten Ziele Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Dieses Bildungsformat – Praxisbegleitung im Rahmen regelmäßiger Dienstberatungen nach einführenden Fortbildungen – wurde den oben genannten Ansprüchen des Ansatzes meines Erachtens weitgehend gerecht.

Allerdings sind wir Regionalreferent/innen der RAA Brandenburg im Rahmen unserer „regulären Arbeit“ nicht in der Lage, mehrere Kitas längerfristig regelmäßig und intensiv zu begleiten.

Außerdem sind die Einrichtungen bzw. Pädagog/innen, die unsere Fortbildungsangebote nachfragen, mehrheitlich eher mit Einzelveranstaltungen anzusprechen, wobei im Kita-Bereich immerhin ein- oder zweitägige Fortbildungen eher angenommen werden als in Schulen. Das ist zu berücksichtigen, wenn wir zur Verbreitung Vorurteilsbewusster Bil-



8) Dem Anti-Bias-Ansatz liegt ein Diskriminierungs-Verständnis zu Grunde, das weit über das gängige alltagsprachliche Verständnis von Diskriminierung (als böswilliges und offenkundig verletzendes Verhalten) hinausgeht. Anti-Bias-Arbeit zielt davon ausgehend nicht nur auf die Verhinderung manifester individueller Diskriminierung, sondern auf Inklusion – auf Verhältnisse, die die chancengleiche Teilhabe von Angehörigen benachteiligter Menschengruppen ermöglichen.



derung und Erziehung in Brandenburg beitragen wollen.

Ich hatte 2007 (noch vor Beginn des Projekts „Interkulturelle Kompetenz“) bereits Erfahrungen mit ersten zweitägigen Erzieher/innen-Fortbildungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung machen können: einer einrichtungsübergreifend ausgeschriebenen in Kooperation mit der Kitaberaterin eines Kreisjugendamtes sowie Team-Fortbildungen in zwei Einrichtungen. Diese Erfahrungen hatten – bei einer grundsätzlich positiven Bilanz meinerseits und ebenfalls positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden – einige Fragen hinsichtlich der Weiterentwicklung meiner Angebote aufgeworfen, denen ich im Rahmen des Projekts „Interkulturelle Kompetenz“ systematisch nachgehen wollte:

- Wie sehen Fortbildungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung aus, die als Einzelveranstaltungen, also kürzere pädagogische Interventionen ohne eine anschließende Begleitung der Teilnehmer/innen bei der Praxisumsetzung, sowohl deren Bedürfnissen und Anliegen als auch unserer eigenen Zielsetzung und den Ansprüchen an Anti-Bias-Arbeit gerecht werden?
- Was sind „Mindeststandards“ an solche Fortbildungsformate hinsichtlich des zeitlichen Umfangs und der Vorabsprachen mit den Teilnehmenden bzw. Auftraggebern?

- Wo sind „Anpassungen“ von Methoden, Materialien und inhaltlichen Schwerpunkten angebracht, wenn wir nach dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in ländlich bzw. kleinstädtisch geprägten Regionen Brandenburgs arbeiten?⁹⁾

Aktivitäten, Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Anknüpfend an meine bis dahin umgesetzten Angebote bewarb ich in Kooperation mit den Kitaberaterinnen der Kreisjugendämter – vor allem in den beiden Landkreisen Teltow-Fläming und Dahme-Spreewald, für die ich als Regionalreferent der Trebbiner RAA-Niederlassung zuständig bin – zwei Arten von Veranstaltungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung:

Als niedrigschwelliges Angebot sollten mehrstündige Fortbildungen unter dem Titel „Vorstellung des Ansatzes Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ die Grundgedanken, Ziele und Handlungsfelder des Ansatzes verdeutlichen und Anregungen zu seiner praktischen Umsetzung in Kindertageseinrichtungen vermitteln. Solche Veranstaltungen wurden im Projekt-Zeitraum von einigen Kitas sowie einzelnen Grundschulen und kommunalen Kita- und Grundschulträgern nachgefragt.¹⁰⁾ In etwa der Hälfte der Fälle folgte ihnen eine längere Fortbildung. Ein ähnliches Themenfeld deckten Vorträge



9) Da der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung von **KINDERWELTEN** zunächst vor allem in Kindertageseinrichtungen in Westberlin und westdeutschen Groß- und Mittelstädten mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Kindern mit Zuwanderungshintergrund erprobt und umgesetzt wurde, spiegeln Materialien, Beispiele und auch einzelne Übungen, die wir **KINDERWELTEN** verdanken, in besonderem Maße Realität und Multikulturalität der „alten Bundesländer“ wider. Wir stießen immer wieder auf „Widerstände“ von Brandenburger Pädagog/innen bzw. Einrichtungen, die bezweifelten, dass der Ansatz für „ihre Realität ohne (viele) ‘Ausländer’“ relevant sei, bzw. eine „Einseitigkeit“ in diesem Sinne kritisierten. Das stellte uns vor Herausforderungen hinsichtlich der Entwicklung eigener Materialien auf Grundlage der Arbeit von **KINDERWELTEN**.

10) Ein Ziel des Projekts „Interkulturelle Kompetenz“ war die (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Fortbildungsangeboten zur Stärkung interkultureller Kompetenzen bei Pädagog/innen in verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen, nicht zuletzt an Schulen. Unsere entsprechenden Angebote (nicht nur zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung) wurden im Bereich Schule aber kaum nachgefragt, und die wenigen Erfahrungen, die ich bei der Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz bzw. dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung mit Lehrkräften machen konnte, haben kaum dazu beigetragen, befriedigende und für diese Zielgruppe attraktive Konzepte zu entwickeln. Zu möglichen Gründen dafür siehe Spangenberg (2010). Seite 230-233.



bzw. Workshops bei regionalen Kitaleiter/innen-Veranstaltungen oder Arbeitszusammenhängen von Vor- und Grundschulpädagog/innen sowie bei Fachtagungen u.ä. zu Fragen Interkulturellen Lernens oder der Zuwanderer-Integration ab. Damit möchte ich Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung bekannter machen und Impulse für eine „vorurteilsbewusste“ Orientierung in der Kleinkindpädagogik geben.

Mit einem weiteren Fortbildungsangebot „Einführung in den Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“, angelegt auf einen Zeitrahmen von mindestens einem Tag, verfolgte ich demgegenüber im Sinne der oben beschriebenen Elemente „idealtypischer“ Anti-Bias-Fortbildungen „ehrgeizigere“ Ziele.¹¹⁾ Im Projekt-Zeitraum September 2007 bis August 2010 führte ich – zum Teil gemeinsam mit Kolleg/innen der RAA Brandenburg und in anderen Landkreisen – fünf ein- oder zweitägige sowie eine viertägige einrichtungsübergreifend ausgeschriebene Erzieher/innen-Fortbildung/en und neun mindestens eintägige Team-Fortbildungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung bzw. einzelnen Elementen davon durch. Letzteren gingen in der Regel ausführliche Vorbesprechungen mit den Teams voraus.

Dazu kamen im letzten Projektjahr aufgrund der Erfahrung, dass dieses Handlungsfeld bei den o.g. Fortbildungen eher zu kurz kam, fünf einrichtungsübergreifende oder -interne Fortbildungen zur Zusammenarbeit mit Eltern. Hier spielte ein „vorurteilsbewusster“ Blick darauf neben Fragen der Elternbeteiligung und des konstruktiven Umgangs mit Konflikten eine unterschiedlich große Rolle.

Schließlich bot mir die längerfristige Begleitung des Teams einer ländlichen Kita in Verbindung mit meiner Teilnahme an der Multiplikator/innen-Fortbildung des Projekts KINDERWELTEN und den daran anschließenden Reflektions- und Vertiefungstagen die Möglichkeit der Erweiterung meiner Erfahrungen mit für mich zum Teil neuen Methoden und Arbeitsformen und des kollegialen Austausches darüber.

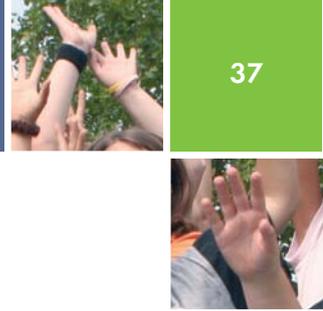
Die im Folgenden skizzierten Ergebnisse und Schlussfolgerungen beruhen auf der systematischen Evaluation dieser Veranstaltungen.¹²⁾

1. Für Fortbildungen, die den Anspruch erheben, tatsächlich in alle vier Ziele Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung einzuführen, die die Teilnehmenden neben ihrer fachlichen Weiterqualifizierung hinsichtlich (vorurteilsbewusster) Kleinkindpädagogik für gesellschaftlich-politische Dimensionen des Umgangs mit Vielfalt und von



11) Für die Einzelveranstaltung mit dem größten zeitlichen Umfang, eine zweiteilige, insgesamt viertägige Erzieher/innen-Fortbildung „Einführung in den Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ setzte ich mir beispielsweise folgende Ziele: 1. die Vermittlung grundlegender Kenntnisse hinsichtlich Anliegen, didaktischen Prinzipien und Umsetzungsmöglichkeiten Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, 2. die Sensibilisierung der Teilnehmenden für die Wahrnehmung von Vielfalt unter Menschen, für damit verbundene „Schief lagen“ und für Botschaften, die Kinder diesbezüglich empfangen (für den ersten Teil der Fortbildung zu den Zielen 1 und 2), für die Vielfalt von Erscheinungsformen und Ebenen sowie Auswirkungen von Diskriminierung (für den zweiten Teil zu den Zielen 3 und 4), 3. die Motivierung der Teilnehmenden, ihre Praxis „vorurteilsbewusst“ zu reflektieren und weiter zu entwickeln, und schließlich 4. die Stärkung ihrer Kompetenzen, Kinder für „Schief lagen“, Diskriminierung etc. zu sensibilisieren und sie zum Eintreten dagegen anzuregen sowie selbst bei unfairer Verhalten zu intervenieren.

12) Ein Arbeitsschwerpunkt im Projekt „Interkulturelle Kompetenz“ war die systematische Evaluation unserer Interventionen und die Weiterentwicklung von Instrumenten dafür. Das überschneidet sich mit dem Anfang 2009 begonnenen Zertifizierungsprozess der RAA Brandenburg nach dem Qualitätsentwicklungsmodell „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW – siehe www.artset-lqw.de), der unter anderem die Weiterentwicklung der (Selbst-)Evaluation unserer Bildungsarbeit beinhaltet. Dazu gehören die Formulierung von Zielen im Vorfeld der jeweiligen Veranstaltung, die Überprüfung von deren Erreichung durch die Einschätzungen der Referent/innen und die Einholung von Rückmeldungen der Teilnehmenden sowie deren Auswertung einschließlich des Festhaltens von Schlussfolgerungen und Konsequenzen.



Diskriminierung sensibilisieren und „in Bewegung bringen“ und erfahrungsbezogener Reflexion im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes gegenüber „Wissensvermittlung“ großen Raum geben sollen, halte ich inzwischen einen Zeitrahmen von mindestens vier Tagen für überaus wünschenswert, wenn nicht unerlässlich.

Das modulare Konzept für eine solche (einrichtungsübergreifende) Erzieher/innen-Fortbildung, das ich in einer anderen Veröffentlichung des Projekts „Interkulturelle Kompetenz“ dargestellt habe¹³⁾, bietet meines Erachtens ausreichend Raum für „Theorie-Vermittlung“, die Reflexion persönlicher Erfahrungen und der eigenen Praxis, für die Behandlung pädagogischer wie „politischer“ Fragestellungen. Demgegenüber dürfte bei zweitägigen Fortbildungen, die eher den Charakter von Anti-Bias-Sensibilisierungsworkshops haben, aus der Sicht von Erzieher/innen der kleinkindpädagogische Fach- und Praxisbezug zu kurz kommen, wenn sie nicht (wie im Rahmen der KINDERWELTEN- oder unserer früheren „Pilotprojekte“) als Einstieg in eine längerfristige Kooperation in Form einer Praxisbegleitung vereinbart sind.

Bei meinen im Projekt „Interkulturelle Kompetenz“ durchgeführten zwei- oder gar nur eintägigen einrichtungsübergreifend durchgeführten Fortbildungen ging dagegen die Schwerpunktsetzung auf unmittelbar praxisrelevante pädagogische Fragen in für mich unbefriedigender Weise zu Lasten der Thematisierung gesellschaftlicher Bezüge und der erfahrungsbezogenen persönlichen Reflexion der Teilnehmenden. Da hier (im Unterschied zu Team-Fortbildungen) Vorabsprachen mit den Teilnehmenden zu deren Interessen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in der Regel nicht möglich sind, erscheinen mir zumindest eintägige Fortbildungen unter dem Titel (und Anspruch) „Einführung in den Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ inzwischen nicht mehr sachgerecht.

2. Für einrichtungsinterne Erzieher/innen-Fortbildungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung halte ich nach den Erfahrungen der vergangenen Jahre zwei „Mindeststandards“ für wichtig, bei deren Einhaltung selbst eintägige Fortbildungen „Sinn machen“ können: Bei einer einführenden Veranstaltung, zum Beispiel im Rahmen einer mehrstündigen Dienstberatung im Vorfeld der eigentlichen Fortbildung, wird dem Team der Ansatz vorgestellt (was nicht zuletzt die Fortbildung selbst um einen „Theorie-Teil“ entlastet), werden sowohl die Vielfalt unter den Kindern und Familien in der jeweiligen Einrichtung thematisiert (und von den Erzieher/innen im Rahmen einer „Erkundungsaufgabe“ anschließend noch näher „unter die Lupe genommen“) als auch Anliegen und Interessen der Teilnehmer/innen in Bezug zu Zielen und Handlungsfeldern Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung und dem „Charakter“ von Anti-Bias-Veranstaltungen gesetzt. Auf dieser Grundlage wird zweitens mit dem Team ein konkretes Thema für die Fortbildung vereinbart – etwa ein Handlungsfeld und/oder ein, maximal zwei Ziel/e Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung – und ein auf die Veranstaltung zugeschnittenes Konzept erstellt.

Diese heißt dann nicht mehr (unangemessenerweise) „Einführung in den Ansatz ...“, sondern zum Beispiel „Vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumgebung“, „Stärkung der Identität von Kindern“, „Interaktion mit Kindern ...“ oder „Thematisierung von Diskriminierung nach dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“. Bei einer solchen thematischen Begrenzung ist eine dem Anti-Bias-Ansatz entsprechende methodische und inhaltliche „Vielfalt“ erheblich einfacher umzusetzen. Dabei greife ich weitgehend auf Elemente aus meinem oben erwähnten modularen Konzept für eine viertägige Fortbildung zurück.

Das Team-Fortbildungen voraus gehende Gespräch mit den Teilnehmer/innen fördert nicht



13) Siehe „Bausteine zum Interkulturellen Lernen im ländlichen Raum“ zum Download auf der Homepage der RAA Brandenburg: www.raa-brandenburg.de.



nur deren Akzeptanz für „ungewohnte“ Themen und Arbeitsformen. Es ermöglicht auch eine rechtzeitige Klärung, wenn es dem Team zum Beispiel tatsächlich weniger um das Umgehen mit Voreingenommenheiten und damit zusammenhängender Ausgrenzung, sondern mit anders „motivierten“ Konflikten oder aggressivem Verhalten geht.¹⁴⁾

3. Welche „Anpassungen“ von Zugängen, Materialien oder Methoden für Fortbildungen mit Pädagog/innen, die in ländlichen oder kleinstädtischen Gegenden der sogenannten „Neuen Bundesländer“ arbeiten, überwiegend in der DDR sozialisiert sind und den Erzieher/innen-Beruf dort gelernt und/oder ausgeübt haben, erscheinen nun angebracht? Ich fühle Zweifel Teilnehmender an der Relevanz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für ihre Arbeit oder ähnliche „Widerstände“ nach vielen Erfahrungen damit inzwischen nur noch in sehr geringem Maße auf eine „West-Lastigkeit“ der Materialien und Übungen selbst zurück. Vielmehr kommen hier meines Erachtens häufig die verbreitete Gleichsetzung von Diskriminierung mit Rassismus¹⁵⁾ und die Befürchtung bzw. Wahrnehmung zusammen, ostdeutschen Bürger/innen und hier speziell Pädagog/innen würden Konzepte u.ä. aus „dem Westen“ „übergestülpt“. Praxis- u.ä. Beispiele oder Fotos aus Westberliner Kitas mit vielen Kindern oder Eltern mit Zuwanderungshintergrund können diese Vorannahmen bestätigen oder „mobilisieren“. In der Konsequenz habe ich nur bei sehr wenigen Anti-Bias-Übungen leichte Anpassungen

von Fragestellungen, Beispielen o.ä. an „ost-deutsche“ oder eher ländliche Verhältnisse für angebracht befunden.

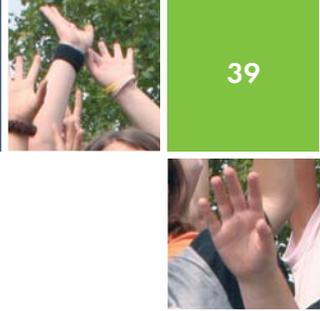
Wichtiger erscheint es mir, Unterschiede zwischen dem (vorherrschenden) alltagssprachlichen und dem Anti-Bias-Arbeit zugrunde liegenden Diskriminierungs-Verständnis bei Fortbildungen frühzeitig zu thematisieren. Außerdem achte ich bei in den Ansatz oder in einzelne Ziele einführenden Vortragsimpulsen stärker als früher darauf, dass Beispiele in hohem Maße die in der Wahrnehmung der Teilnehmer/innen besonders bedeutsamen Vielfalt-Aspekte widerspiegeln (– ohne deshalb etwa Beispiele für Rassismus in Einrichtungen, die nicht von Kindern mit Zuwanderungshintergrund besucht werden, „opportunistisch“ ganz weg zu lassen!). Schließlich fördert es nach meiner Erfahrung die Offenheit der Teilnehmer/innen, dass ich inzwischen etwa in PowerPoint-Präsentationen oder Übungen sehr stark Fall- und Praxisbeispiele aus Brandenburger Kitas verwende, mit denen ich gearbeitet habe. Diese Weiterentwicklung meiner Materialien etc. beugt nach meiner Überzeugung manchen „Widerständen“, mit denen ich in den ersten Jahren meiner Fortbildungstätigkeit zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung sehr viel häufiger konfrontiert war als heute, in gewissem Maße vor.

Fazit

Im oben beschriebenen Sinne gut vorbereitete Team-Fortbildungen zu einzelnen Zielen oder Handlungsfeldern Vorurteilsbewusster Bildung und



- 14) Aufgrund entsprechender Erfahrungen habe ich Fortbildungsmodulare zur Thematik „Umgang mit Konflikten in Kitas“ entwickelt und erprobt, die mit Aspekten Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung kombinierbar sind. Ähnliches gilt für die oben erwähnten Angebote zum Thema „Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern“.
- 15) So ist auffällig, dass viele Teilnehmer/innen bei Fortbildungen zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung „Vorurteile“ und „Diskriminierung“ zunächst automatisch und ausschließlich auf das Verhältnis zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ beziehen, damit für ihre Einrichtung als irrelevant betrachten und/oder (Anfangs-) Widerstände zeigen, das eigene Verhalten daraufhin zu hinterfragen, weil sie befürchten, in die Nähe böswilliger Rechtsextremisten gerückt zu werden, wenn sie sich als nicht „frei davon“ erweisen. In Rückmeldungen nach einzelnen Fortbildungen oder im Laufe längerer Begleitungsprozesse sprechen Teilnehmer/innen dann oft von „Aha-Erlebnissen“ hinsichtlich eines weiter gefassten Diskriminierungs-Verständnisses und damit verbunden der Erkenntnis einer großen Relevanz für ihre Realität.



Erziehung können sicher nur sehr begrenzt zu deren „Verankerung“ im Einrichtungsalltag beitragen, nach meiner Erfahrung aber durchaus Impulse hinsichtlich eines wertschätzenderen pädagogischen Umgangs mit Vielfalt, der Stärkung von Kindern bzw. Eltern aus „benachteiligten“ Bevölkerungsgruppen und/oder der Sensibilisierung für und aktiven Begegnung von Ausgrenzung in Kitas geben.¹⁶⁾ „Sinn“ können ebenfalls mehrtägige einrichtungsübergreifend angebotene Fortbildungen machen, besonders wenn dafür mehr als zwei Tage zur Verfügung stehen. Diese Veranstaltungsarten haben sich meines Erachtens als geeignet für „Regelangebote“ der RAA Brandenburg über das Modellprojekt „Interkulturelle Kompetenz“ hinaus erwiesen.

Was kürzere, zwei- oder gar nur eintägige einrichtungsübergreifende „Einführungs“-Fortbildungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung betrifft, bin ich da eher skeptisch. Da Vorabsprachen mit den Teilnehmer/innen kaum möglich sind, besteht zum einen immer wieder die Gefahr, an deren Interessen „vorbei zu planen“. Außerdem sehe ich hinsichtlich einer nachhaltigen Wirkung gegenüber Team-Fortbildungen zusätzlich zur Kürze der Zeit

deutliche Grenzen in der Schwierigkeit Einzelner begründet, „Gelerntes“ in ihren Einrichtungen wirksam in ihren Teams zu vermitteln und umzusetzen. Aus beiden Gründen finde ich es nach den Erfahrungen der vergangenen Jahre für die RAA Brandenburg reiz- und sinnvoll, in einzelnen Landkreisen bzw. kreisfreien Städten Fortbildungsreihen für Erzieher/innen nach dem Modell der Entwicklungswerkstatt anzubieten, das in den Projekten **KINDERWELTEN** und *Demokratie leben* in der Kita (beide in Trägerschaft des Instituts für den Situationsansatz) entwickelt und umgesetzt wurde. In mehreren mindestens zweitägigen Fortbildungsblöcken werden die Teilnehmer/innen nicht nur als individuelle Pädagog/innen, sondern auch als Multiplikator/innen in ihren jeweiligen Einrichtungen angesprochen, indem neben der Erarbeitung von Sachthemen konkrete Praxisaufgaben gestellt und ausgewertet werden, die die Teilnehmenden zwischen den Fortbildungsblöcken bearbeiten.¹⁷⁾ Inhaltlich ließen sich in solchen längerfristigen Fortbildungsreihen Module zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Konstruktivem Umgang mit Konflikten und Partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit Eltern kombinieren – Ansätze, die einander nach meinen Erfahrungen im Rahmen des Modellprojekts sehr gut ergänzen.



- 16) Hinter den beeindruckenden Präsentationen aus der Praxis fast zwei Jahre lang am **KINDERWELTEN**-Modellprojekt beteiligter Einrichtungen bei der Abschlusstagung von **KINDERWELTEN** im Juni 2010 steckt nicht umsonst mehr als einzelne Fortbildungen. Andererseits habe ich in einzelnen Kitas, mit denen ich längere Zeit nach einer ersten Fortbildung wieder gearbeitet habe, bemerkenswerte und ermutigende Anzeichen von nachhaltiger Wirkung gesehen.
- 17) Siehe Hahn, S./Wagner, P./Enßlin, U. (2006). Seite 139-141 (zu Entwicklungswerkstätten von **KINDERWELTEN** zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung) und Beyersdorff, S./Höhme-Serke, E. (Hrsg.): *Kinder (er-)leben Demokratie. Methodenbuch für die Arbeit mit Erzieher/innen (in Vorbereitung – zur Thematik Demokratie bzw. Partizipation in Kindertageseinrichtungen)*. An das Prinzip der Entwicklungswerkstatt sind auch in einem Modellprojekt des Anne Frank Zentrums erprobte Fortbildungsreihen angelehnt, beschrieben in: Anne Frank Zentrum (Hrsg.) (2008): *Erzieherinnen als Multiplikatorinnen für Demokratie und Vielfalt. Erfahrungen, Ergebnisse und 10 praktische Übungen*.



Literatur

Anne Frank Zentrum (Hrsg.) (2008): Erzieherinnen als Multiplikatorinnen für Demokratie und Vielfalt. Erfahrungen, Ergebnisse und 10 praktische Übungen. Berlin.

Derman-Sparks, L./A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington: NAEYC.

Derman-Sparks, L./Olsen Edwards, J. (2010): Anti-Bias- Education for Young Children and Ourselves. Washington: NAEYC.

INKOTA-Netzwerk e.V. (Hrsg.) (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin: INKOTA-texte 1.

Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.) (2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag.

Preissing, C./Wagner, P. (Hrsg.) (2008): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder. (vergriffen)

Schmidtke, H.-P. (2006): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht/Kerber. Seite 142-161.

Spangenberg, R. (2010): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz in Brandenburger Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.) (2010): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Wagner, P./Hahn, S./Enßlin, U. (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Wagner, P. (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder.



Dokumentation¹⁾ der Abschlusstagung des Projekts „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“

Das dreijährige Modellprojekt „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ der RAA Brandenburg mündete im Juni 2010 in eine Abschlusstagung in Potsdam. Unter dem Titel „Interkulturelles Lernen in Brandenburg durch Kooperation gestalten“ kamen am 2. Juni 2010 im Bürgerhaus am Schlaatz über 70 Interessierte aus Bildungseinrichtungen, Kommunalpolitik, Verwaltung, Fachberatungsstellen, Migrantenorganisationen sowie Vereinen und Netzwerken zusammen.

Der Schwerpunkt der Fachtagung lag auf den Themenbereichen „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Öffnung“ sowie „Kooperationsmöglichkeiten verschiedener Einrichtungen auf lokaler Ebene“. In dieser Zusammenarbeit liegt, im Sinne des Modellprojekts, eine entscheidende, aber oft ungenutzte Möglichkeit, nachhaltige Perspektiven für Bildung, Integration und Chancengleichheit zu entwickeln.

Nach der Begrüßung durch die Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg Prof. Dr. Karin Weiss und den Geschäftsführer der RAA Brandenburg Alfred Roos wurde in zwei Impulsvorträgen in die Thematik eingeführt. Der Vorstellung des Modellprojektes durch die Projektleiterin Julia Vollmer

folgte eine Ausführung von Alfred Roos zur Entwicklung des Interkulturellen Lernens in Brandenburg. Im zweiten Vortrag stellte Prof. em. Dr. Stefan Gaitanides aus Frankfurt/Main seinen Ansatz der interkulturellen Öffnung sozialer und pädagogischer Dienste vor.

Im Anschluss daran gab es die Gelegenheit für die Teilnehmer/innen und Akteur/innen, die vorgestellten Ansätze zu vertiefen und in den Austausch untereinander zu treten. Ort und Methode dafür war das sogenannte „Worldcafé“. Die Idee hinter dieser Art der Diskussionsrunde besteht darin, in einer offenen Atmosphäre seine Gedanken, Anregungen, Kritik oder Wünsche in einer ungezwungenen Umgebung zu einer bestimmten Fragestellung zu äußern. Ebenso, als würde man im Café zusammensitzen. Das Gesagte und Gesprochene soll dabei auf Tischdecken, die angebracht wurden, notiert werden. Der jeweilige Gastgeber oder die Gastgeberin am Tisch hat die Aufgabe, die Gäste willkommen zu heißen und darauf zu achten, dass das Gespräch hinreichend auf der Tischdecke dokumentiert wird. Die Gäste selbst haben die Möglichkeit, nach einem bestimmten Zeitrhythmus zwischen den Tischen zu wechseln, mit anderen ins Gespräch zu kommen und so mehrere Stationen im Worldcafé zu besuchen.



1) Eine vollständige Dokumentation ist auf der Homepage der RAA Brandenburg (www.raa-brandenburg.de) als pdf-Datei verfügbar.

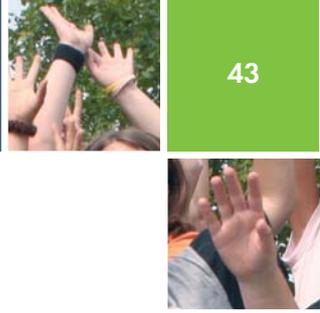


Die vielseitigen und interessanten Ergebnisse der sieben Worldcafé-Tische auf der Fachtagung werden auf den folgenden Seiten zusammengefasst.

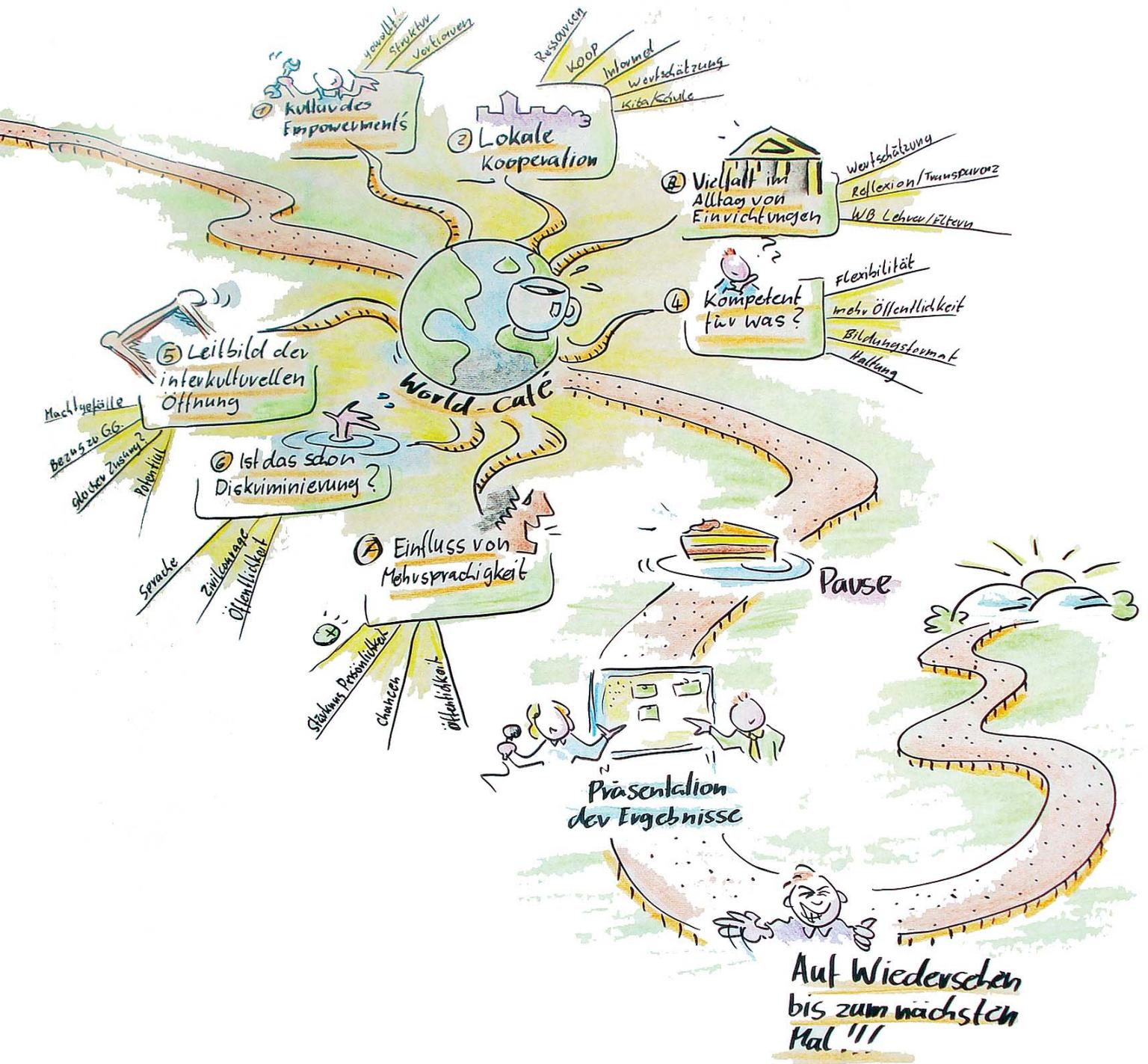
Interkulturelles Lernen in Brandenburg durch Kooperation gestalten Juni 2010

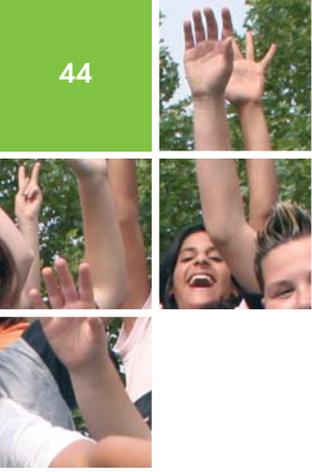


Zeichnung:
Stephan Ulrich
www.malmann.com



Die ganze Tagung wurde vom „Malmann“ Stephan Ulrich zeichnerisch festgehalten. Das Ergebnis sehen Sie hier abgedruckt.





Tisch 1: Wie fördere ich eine „Kultur des Empowerments“ durch meine praktische Arbeit? Ein Austausch von Ideen und Erfahrungen.

Gastgeberin und Gastgeber:
Dr. Esra Erdem und Steffen Kanis

Die Diskutierenden an Tisch 1 haben festgestellt, dass Empowerment ein wichtiger Gegenentwurf zum Defizitansatz ist. Er impliziert Handlungsfähigkeit, die aus einer Reflektion der eigenen Lage, Ressourcen und Potentiale hervorgeht. Auf Seiten von Pädagog/innen bedarf es der Schaffung von Strukturen, die eine aktive Mitsprache ermöglichen. Dies bedeutet auch die Fähigkeit, Verantwortung abzugeben und Vertrauen in den Prozess und das Wirken von Empowerment zu haben.

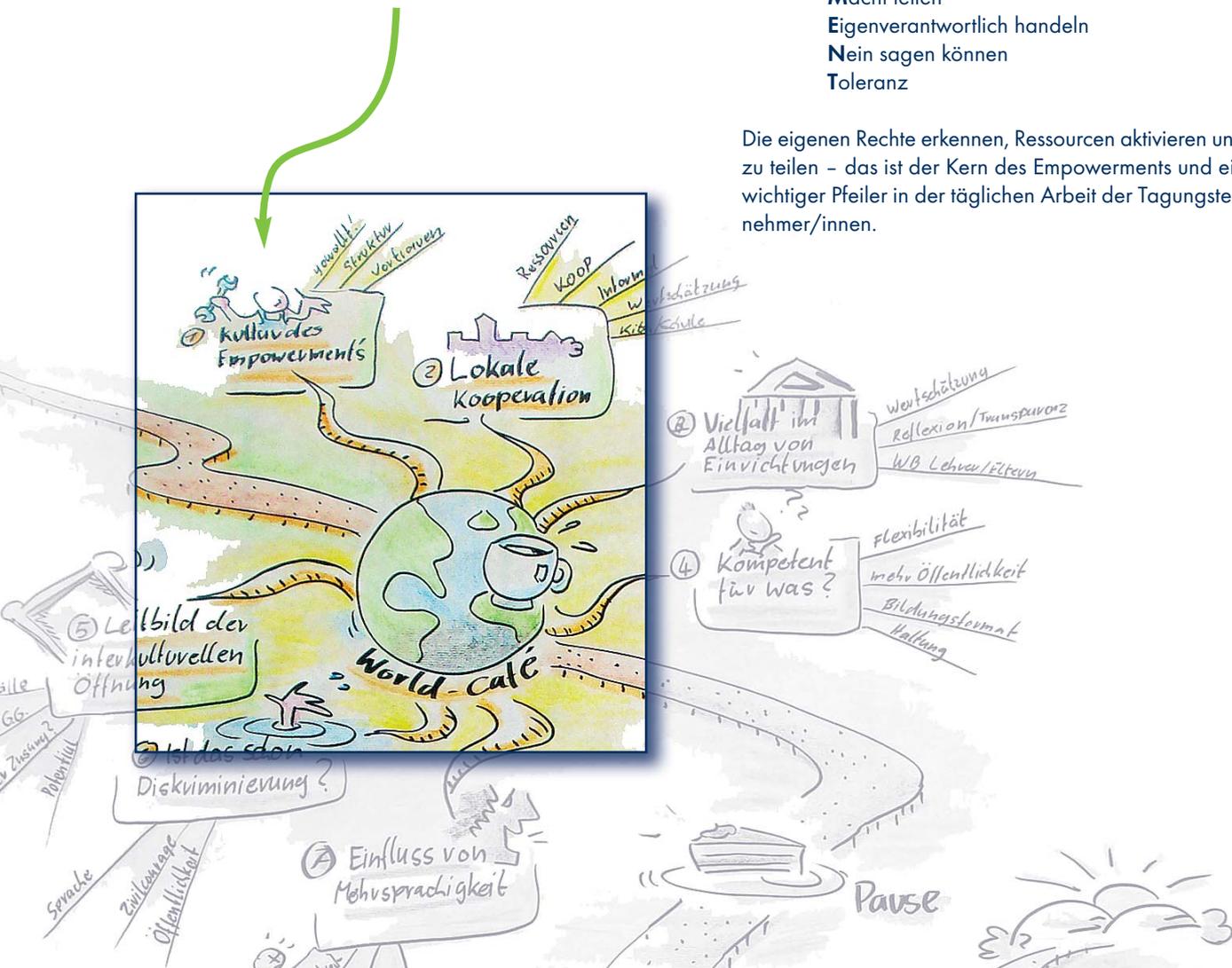
In der Darstellung wurden diese Punkte wie folgt integriert:

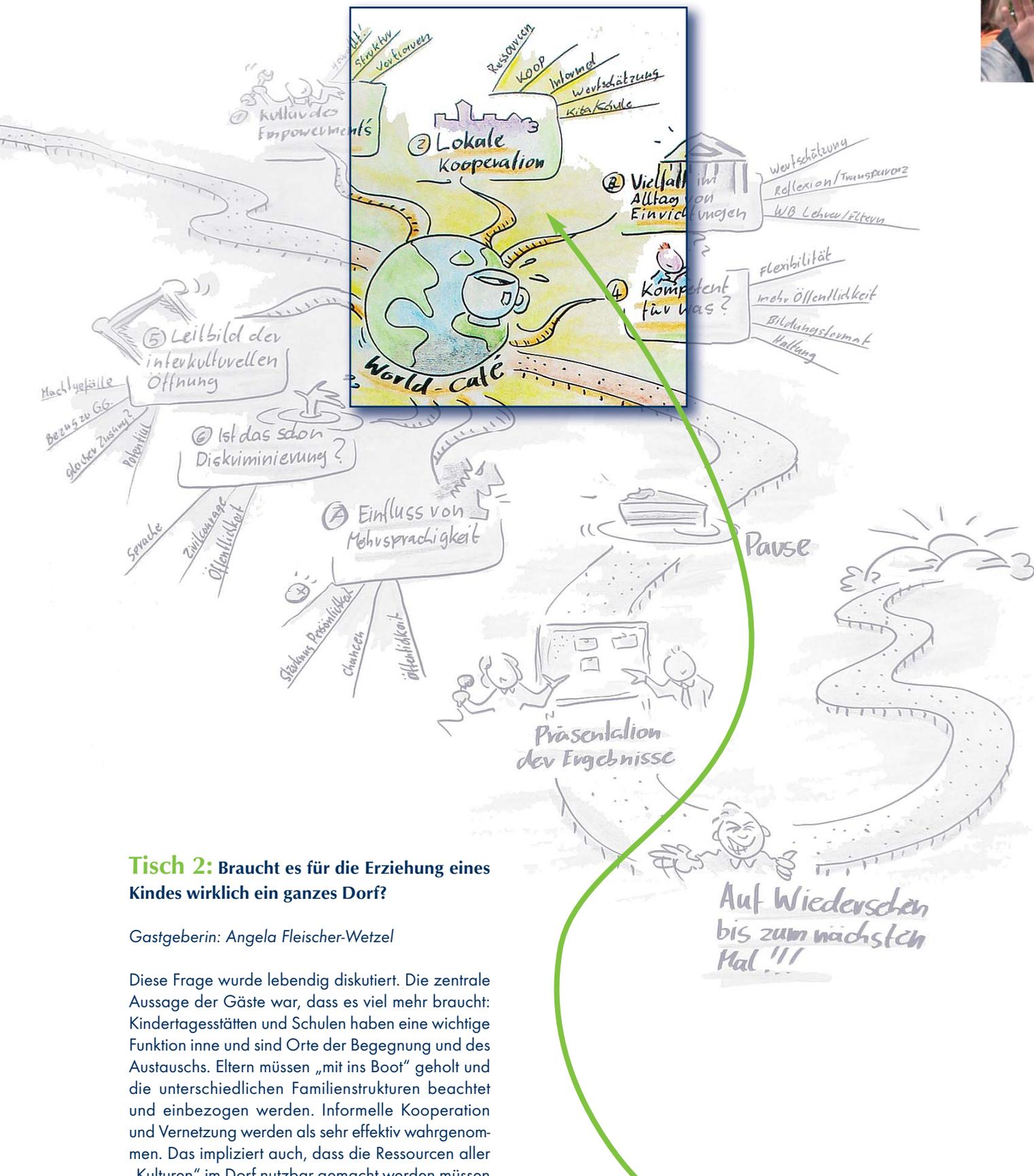
Wie fördere ich eine „Kultur des Empowerments“ durch meine praktische Arbeit?

Ein Austausch von Ideen und Erfahrungen.

- Eigeninitiative
- Mut haben
- Partnerschaftlich agieren
- Offen für Veränderung
- Wissen ist Macht
- Eigenverantwortung
- Recht aus Rechte
- Macht teilen
- Eigenverantwortlich handeln
- Nein sagen können
- Toleranz

Die eigenen Rechte erkennen, Ressourcen aktivieren und zu teilen – das ist der Kern des Empowerments und ein wichtiger Pfeiler in der täglichen Arbeit der Tagungsteilnehmer/innen.





Tisch 2: Braucht es für die Erziehung eines Kindes wirklich ein ganzes Dorf?

Gastgeberin: Angela Fleischer-Wetzel

Diese Frage wurde lebendig diskutiert. Die zentrale Aussage der Gäste war, dass es viel mehr braucht: Kindertagesstätten und Schulen haben eine wichtige Funktion inne und sind Orte der Begegnung und des Austauschs. Eltern müssen „mit ins Boot“ geholt und die unterschiedlichen Familienstrukturen beachtet und einbezogen werden. Informelle Kooperation und Vernetzung werden als sehr effektiv wahrgenommen. Das impliziert auch, dass die Ressourcen aller „Kulturen“ im Dorf nutzbar gemacht werden müssen (z.B. auch die Einbeziehung von Betrieben, Ärzten, Ämtern, etc.) und Ansprechpartner/innen für Probleme allen bekannt und dauerhaft vor Ort sind. Dazu gehört auch die gegenseitige Wertschätzung auf allen Seiten, die eine wichtige Voraussetzung für interkulturelle Bildung und Erziehung ist.

Braucht es für die Erziehung eines Kindes wirklich ein ganzes Dorf?



Kompetent für was? Was müssen Bildungsformate für interkulturelle Qualifikationen beinhalten und für wen sind sie geeignet?

Tisch 4: Kompetent für was? Was müssen Bildungsformate für interkulturelle Qualifikationen beinhalten und für wen sind sie geeignet?

Gastgeber: Harald Podzuweit

Diese Diskussion wurde in folgenden drei Punkten zusammengefasst:

1. Interkulturelle Bildungsformate erfordern eine hohe Flexibilität, um auf die Zielgruppe einzugehen und den richtigen Mix aus affektiven, kognitiven und handlungsorientierenden Methoden.
2. Das Thema „Interkulturelle Bildung“ muss stärker in der Öffentlichkeit wahrgenommen und thematisiert werden. Es muss ein Bewusstsein über die ständige Relevanz und den Nutzen, auch für die kommenden Generationen, entstehen.
3. Das Bildungsformat fängt mit der eigenen Einstellung an. Zu häufig wird Bildung vom Bildungssystem aus gedacht – nicht aus der Perspektive der Teilnehmenden.

Gelebte Vielfalt oder monokulturelle Einfachheit als „Normalität“? Wie kann Vielfalt im Alltag von Einrichtungen widerspiegelt und wertgeschätzt werden?

Tisch 3: Gelebte Vielfalt oder monokulturelle Einfachheit als „Normalität“? Wie kann Vielfalt im Alltag von Einrichtungen widerspiegelt und wertgeschätzt werden?

Gastgeber: Rainer Spangenberg

Für die an diesem Tisch gestellte Frage haben die Teilnehmenden verschiedene Aspekte im Gespräch gesammelt. Folgende konkrete Schritte wurden vorgeschlagen, die Vielfalt widerspiegeln und wertschätzen können:

- Das gegenseitige Kennenlernen bei gemeinsamen Aktivitäten: Zum Beispiel einander verschiedene „Küchen“ bei Festen und ähnlichem gegenseitig vermitteln.
- Das Sichtbar-Machen der verschiedenen Familiensprachen der „Nutzer/innen“ der jeweiligen Einrichtung. Dies ist unter anderem auch eine Form der Wertschätzung und Anerkennung.
- Die grundlegende Haltung einer Wertschätzung gegenüber Anderen: Menschen nicht als Belastung und mit Defiziten behaftet wahrnehmen, sondern ihre Kompetenzen würdigen und erlebbar machen.
- Sensibilität für unterschiedliche Hintergründe, Bedürfnisse und Befindlichkeiten: So sollte zum Beispiel auf die Bedürfnisse und Befindlichkeiten von Eltern mit Zuwanderungshintergrund spezifisch eingegangen werden.

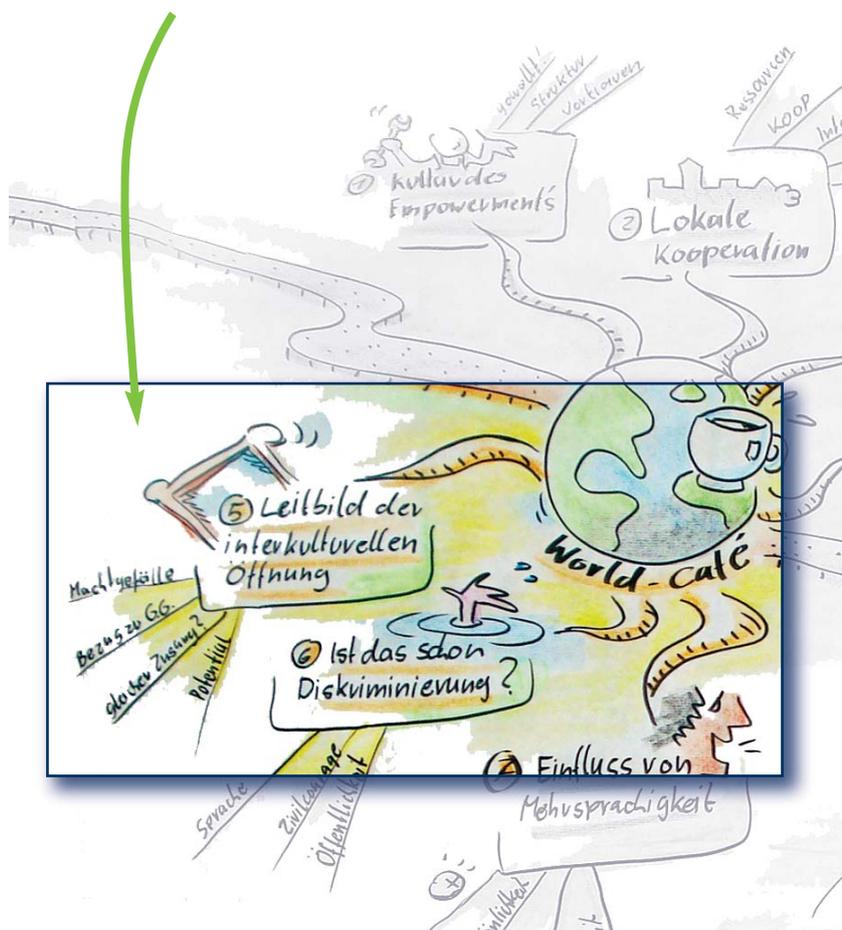
Tisch 5: Wie kann ein Leitbild im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen gestaltet werden?

Gastgeber: Prof. em. Dr. Stefan Gaitanides

Als Ergebnis dieses Tisches sollen die Diskurse wiedergegeben werden, beispielhaft für die Komplexität des Themas:

- Alle Institutionen müssen sich mit dieser Frage auseinandersetzen!
- Ein Leitbild spiegelt den Geist einer Institution wider. Das Fundament bilden die Menschenrechte, darüber hinaus kann sich eine Institution offen gegen Diskriminierung und Rassismus stellen, die Haltung zur Mehrsprachigkeit kommunizieren usw. Die Ziele dazu sollten entsprechend umgesetzt werden auf der Nutzer/innen- und Mitarbeiter/innenebene in Form von konkreten Handlungen wie Begrüßungspakete für Neubürger oder eine niedrigschwellige Öffentlichkeitsarbeit.
- Leitbildentwicklung sollte ein Prozess sein, der sich partizipativ an alle Mitarbeiter/innen richtet. Die Entscheidungsträger müssen das Leitbild später in der Öffentlichkeit vertreten, die Mitarbeiter/innen müssen es im Alltag umsetzen.
- Eine wichtige Komponente in der Leitbilddiskussion ist Sozialstaatsprinzip, das auch bezüglich der Nutzung von Sozialleistungen sowie des Zugangs zu allen öffentlichen Gütern Gleichheit postuliert.

Wie kann ein Leitbild im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen gestaltet werden?





Tisch 6: Ist das schon Diskriminierung? (Alltags-)Diskriminierung erkennen und dagegen handeln

Gastgeberin: Dina Ulrich

An diesem Tisch haben sich vor allem Handlungsaufforderungen aus dem Gespräch herauskristallisiert. Einen Einblick in diese Diskussion geben die folgenden Punkte.

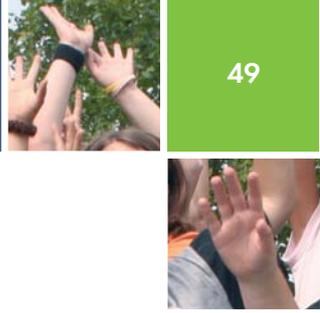
- Fremdenfeindliche oder diskriminierende Vorfälle dürfen nicht „alltäglich“ werden, sonst werden die Reaktionen darauf schwächer.
- Niemand ist frei von Vorurteilen oder diskriminierendem Verhalten.
- Diskriminierung kann vorgebeugt werden durch die Sensibilisierung für kulturell geprägte Verhaltensweisen.
- Bei Diskriminierung sollte man sofort intervenieren, auch als Unbeteiligter.
- Fälle von Diskriminierung sollten öffentlich gemacht werden.
- Betroffene von Diskriminierung sollten Unterstützung erhalten (Empowerment).
- Mit Sprache gestalten wir die Welt! Beleidigungen und Beschimpfungen werden oft verbal artikuliert. Dafür sollten wir sensibel sein und auf entsprechende Äußerungen reagieren.

Tisch 7: Welchen Einfluss hat die Förderung von Mehrsprachigkeit auf die schulische und außerschulische Integration?

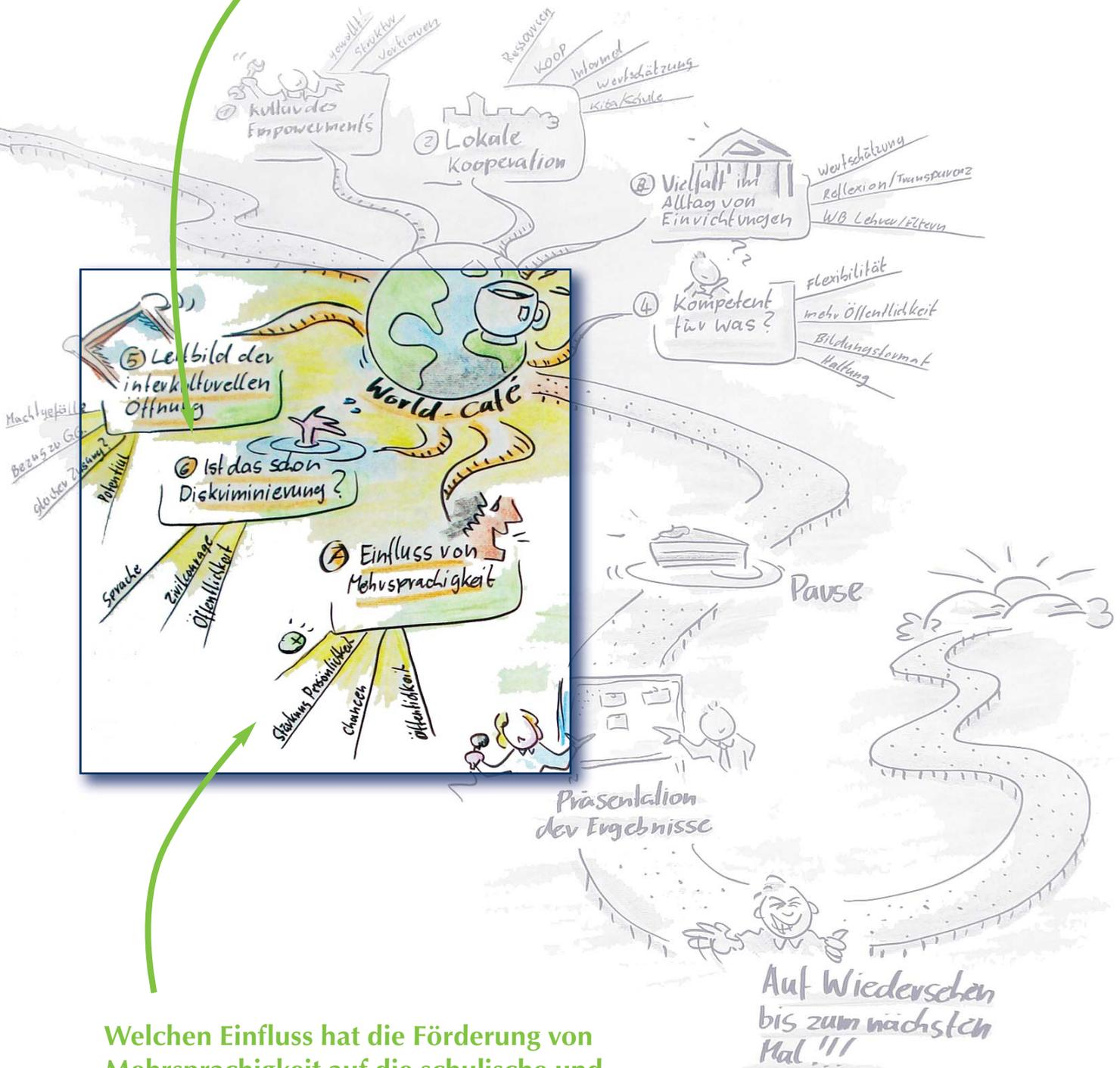
Gastgeberinnen: Christina Kirchmann und Dr. Ina Stark

Die Diskutierenden dieses Tisches haben verschiedene Aspekte aufgeworfen, die mit der Förderung von Mehrsprachigkeit zusammenhängen:

- Mehrsprachigkeit sollte früh gefördert werden, schon im Kindergarten.
- Mit der Mehrsprachigkeit geht eine Anerkennung und Stärkung der Identität und der Persönlichkeitsentwicklung einher.
- Das Nicht-Fördern von Mehrsprachigkeit kann zu doppelter „Sprachlosigkeit“ führen, indem ein wichtiger Teil des Ausdrucksvermögens und der Emotionen fehlt.
- Im Zuge der Europäisierung wird Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung gewinnen.
- Mehrsprachigkeit bedeutet Bereicherung.
- Muttersprachlicher Unterricht ist die Steigerung des Selbstbewusstseins, die Auseinandersetzung mit der Kultur des Herkunftslandes, das Herstellen von Schutzräumen und Identität, eine Ressource für den späteren Bildungsweg und wegweisend für die europäische Zukunft auf dem Arbeitsmarkt.



Ist das schon Diskriminierung? (Alltags-)Diskriminierung erkennen und dagegen handeln



Welchen Einfluss hat die Förderung von
Mehrsprachigkeit auf die schulische und
außerschulische Integration?



Übergänge gestalten – Kommunale Verantwortung für Bildung

Erfahrungen zur Umsetzung der Weinheimer Initiative

Autor: Jens Wetzel, RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e.V.

Jens Wetzel arbeitet seit 2008 für die RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e.V. Hier ist er Koordinator für das lokale Handlungs- und Entwicklungskonzept „Fit fürs Leben“. Zudem ist er verantwortlicher Mitarbeiter für die Zusammenarbeit mit Schulen und Vereinen in den Bereichen Demokratiepädagogik, Menschenrechtsbildung und interkulturelle Bildungsarbeit. Jens Wetzel studierte in Chemnitz Politikwissenschaften, Pädagogik und Soziologie. Er ist Lehrbeauftragter am Institut für Politikwissenschaften an der TU Chemnitz.

Einführung – Ziele der Weinheimer Initiative

Vor dem Hintergrund einer „Ausbildungskrise“ und der Feststellung, dass heute für Jugendliche der Mangel an Ausbildung und beruflichen Perspektiven zu den wichtigsten Erfahrungen und Ängsten zählt, gründete sich im Mai 2007, unter Beteiligung der Stadt Hoyerswerda und der RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e.V., die Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative. Dieser Zusammenschluss von über 20 Städten und Landkreisen und zahlreichen weiteren Akteur/innen versteht sich als „Anwältin für gemeinsame kommunalpolitische und bürgerschaftliche Verantwortungsübernahme und für kommunale Koordinierung im Übergang Schule/Arbeitswelt“.

Basierend auf der Weinheimer Erklärung soll Bildung als zentraler Standort- und Zukunftsfaktor etabliert werden. Städte, Gemeinden und Kreise müssen der beruflichen und sozialen Integration Jugendlicher oberste Priorität einräumen und dabei die Arbeit aller an Bildungsübergängen beteiligten Akteur/innen vor Ort auf Basis lokaler Verantwortungsgemeinschaften kommunal koordinieren, um eine tiefgreifende Verbesserung der kompetenzbildenden, sozialen und integrativen Qualität aller Übergangswege zu erreichen.

Die besondere Bedeutung von Bildungsübergängen

Der besondere Fokus auf Bildungsübergänge begründet sich in dem Umstand, dass diese entscheidende Kristallisationspunkte für eine erfolgreiche Bildungsbiografie darstellen. Sowohl die persönliche Kompetenz- als auch die individuelle Persönlichkeitsentwicklung sind stark von erfolgreichen, anschlussfähigen Bildungsprozessen abhängig.

Die Gestaltung erfolgreicher Bildungsübergänge ist dabei nicht allein „Aufgabe“ Heranwachsender, sondern auch jener Personen und Institutionen, die das soziale Umfeld von Kindern und Jugendlichen prägen (Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen, Kindertageseinrichtungen, Schule, Jugendeinrichtungen, Vereine etc.). Die pädagogische Vorbereitung, Unterstützung und Begleitung Heranwachsender in Übergangsprozessen stellt eine zentrale Herausforderung an das Bildungssystem dar. Allen voran das Wissen um die soziale Selektivität und die Ungewissheit über den Ausgang von Bildungsübergängen lassen die Übergangsgestaltung und -begleitung als eine vordringliche pädagogische Aufgabe erscheinen. Zum einen müssen die persönlichen Ressourcen der/des Heranwachsenden gemeinsam mit ihr/ihm auf- bzw. ausgebaut werden, zum



anderen bedarf es der Gestaltung eines unterstützenden Umfeldes – beginnend bei der Familienbildung, über die Sensibilisierung und Befähigung des pädagogischen Fachpersonals bis hin zur spezifischen Prozessbegleitung. Gutes Bildungsmanagement zeichnet sich demzufolge dadurch aus, dass es Strukturen entwickelt, die Bildungsübergänge erleichtern.

Hoyerswerda – Demographie und Bildung

In Hoyerswerda (derzeit 37.535 Einwohner) ist auf besonders dramatische Weise zu beobachten, was demographischer Wandel meint. Durch Geburtenrückgang und Abwanderung hat sich die Einwohnerzahl der Stadt in den vergangenen 20 Jahren nahezu halbiert. Diese dramatisch rückläufige Bevölkerungsentwicklung – allen voran auch mit Blick auf unter 18jährige – wird sich Prognosen folgend weiter fortsetzen. Begleitet wird diese von einer zunehmenden Alterung der Stadtgesellschaft. Schon heute beträgt das Durchschnittsalter der Einwohner 49,6 Jahre, nur 10,3 Prozent sind unter 18 Jahren. Vor allem 20 bis 40jährige verlassen die Stadt und die Region, ein Resultat der schlechten Lage auf dem Arbeitsmarkt und der nach wie vor überdurchschnittlich hohen Arbeitslosenquote.

Die Bevölkerungsentwicklung hat natürlich auch im Bildungssystem der Stadt „Spuren hinterlassen“. So wurden in den vergangenen Jahren Kindertageseinrichtungen, offene Jugendeinrichtungen und vor allem Schulen geschlossen. Dennoch verfügt Hoyerswerda momentan über eine sehr gute Bildungsinfrastruktur, welche von Vielfalt und innovativen Potenzial gekennzeichnet ist. Hoyerswerda ist daher als Bildungsstandort mit enormen Ressourcen zu betrachten.

Die kommunale Haushaltlage, die demographische Entwicklung sowie die 2008 umgesetzte Kreisgebietsreform, in deren Folge Hoyerswerda die Kreisfreiheit aufgeben musste, werden vor allem die Kinder- und Jugendhilfe in den kommenden Jahren weiter unter zunehmenden Legitimationsdruck setzen.

Fit fürs Leben (FfL) – Grundidee und Entstehung

Basierend auf dem Konsens, dass Bildung eine kommunalpolitische Aufgabe ist und die schwierigen und komplexen Problemlagen der Stadt ein enges Zusammenwirken aller zivilgesellschaftlichen Kräfte verlangen, um jungen Menschen eine Perspektive zu eröffnen und sie zu befähigen, sich aktiv in die Gestaltung einer lebenswerten Stadt einzubringen und um Chancengleichheit und individuelle Förderung für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, verabschiedete der Hoyerswerdaer Stadtrat das lokale Handlungs- und Entwicklungskonzept „Fit fürs Leben“. Dieses wurde im Zusammenwirken einer Vielzahl städtischer Akteur/innen und der Freudenberg Stiftung konzipiert. Es gilt, die kommunale Verantwortung mit der Kompetenz und dem Potenzial der zahlreichen Akteur/innen der Zivilgesellschaft zusammenzuführen und aus der vielgestaltigen und reichhaltigen Landschaft an Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen eine lokale Bildungslandschaft zu kreieren. Bildung – vermittelt in formalen, nicht-formalen sowie informellen Kontexten – wird als eine zentrale Ressource der Stadtentwicklung verstanden und gefördert und als kommunal-regionale Ressource und Standortfaktor auf gleiche Augenhöhe mit der Förderung von Wirtschaft gestellt.

Im Interesse der Kinder und Jugendlichen wird eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteur/innen im lokalen Bildungssystem angestrebt und vorangetrieben. Nur so kann es gelingen, Heranwachsende bei der Bewältigung der von ihnen zu bewältigenden Übergänge im Bildungssystem sowie in ihrer ganz persönlichen Entwicklung zielgerichtet zu unterstützen und Bildungsungleichheiten abzubauen. Hierzu wurde ein Übergangsmanagement konzipiert, welches sich auf einem umfassenden Ansatz bezieht, der sich nicht auf einzelne, isolierte Lebensabschnitte konzentriert, sondern alle institutionellen Übergangsprozesse im Rahmen der Biographie Heranwachsender im Blick hat. Zu dessen Umsetzung wurden in den vergangenen Jahren in der Stadt verschiedene Instrumente entwickelt.



Instrumente

Im Sinne der Weinheimer Erklärung verfügt die Stadt bei diesen Bemühungen über eine moderierende, gestaltende und steuernde Funktion. Um dieser gerecht zu werden, wurde bei der RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e.V. eine Koordinierungsstelle zur Umsetzung des Handlungskonzeptes eingerichtet. Diese arbeitet in einer Vielzahl von Partnerschaften an der qualitativen Weiterentwicklung der Gestaltung und Begleitung von Übergängen im Bildungswesen. Ziel ist es dabei, eine an den Heranwachsenden orientierte Zusammenarbeit von Bildungsakteur/innen, etwa Schule und Jugendhilfe, zu forcieren, um individuelle Kompetenzen und Potenziale optimal zu fördern. So wurde in den vergangenen Jahren ein engmaschiges Netzwerk jener Institutionen aufgebaut, die an der biographiebegleitenden Kompetenzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen beteiligt sind – als ein Baustein bei der Gestaltung anschlussfähiger Bildungsübergänge und der Erhöhung von Bildungschancen junger Menschen.

Bei der Wahrnehmung seiner Verantwortung wird der Oberbürgermeister der Stadt durch einen Fachbeirat beraten, welcher sich aus Vertretern aus Bildung, Politik, Verwaltung und Wirtschaft zusam-

menetzt. Der Koordinierungsstelle steht ein Arbeitsausschuss als unterstützendes Gremium zur Seite. Dieser setzt sich aus Vertretern lokaler Bildungsakteur/innen zusammen und soll zu einer Qualitäts- und Effektivitätssteigerung der Arbeit der Koordinierungsstelle beitragen und als Motor der Weiterentwicklung in den jeweiligen Handlungsfeldern tätig werden.

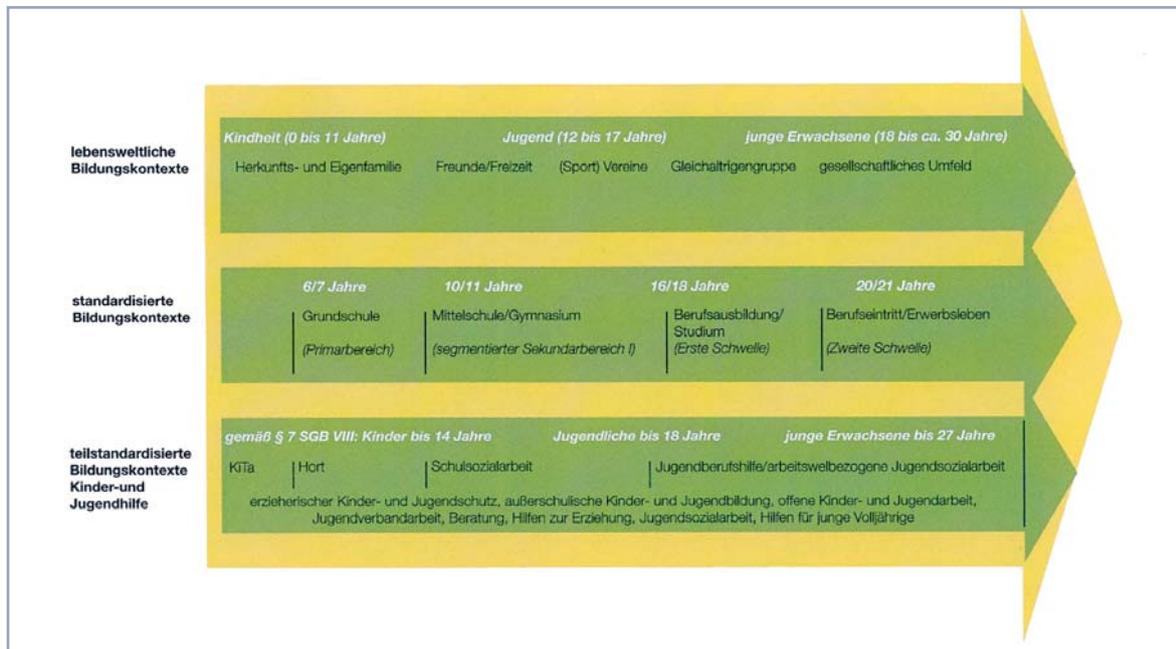
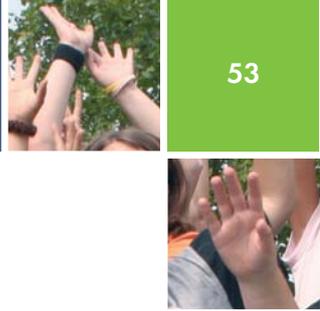
Die Beschäftigung mit Bildungsübergängen im lokalen Kontext erfordert die Auseinandersetzung mit (Schul-)Strukturen, Selektionsprozessen, der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur/innen sowie den demographischen Rahmenbedingungen. Aus diesem Grund wurde im Jahr 2009 ein umfassendes lokales Bildungsmonitoring angestoßen. Die ersten Ergebnisse werden in diesem Jahr in dem Buch „Bildungsübergänge gestalten – Zukunftssicherung in einer schrumpfenden Stadt. Das Beispiel Hoyerswerda“ sowie in der Broschüre „Bildungslandschaft Hoyerswerda – Bericht 2009“ vorgestellt.

Es ist in den vergangenen Jahren gelungen, Kooperationsstrukturen aufzubauen bzw. zu vertiefen und spezifische Arbeitstreffen, Austauschplattformen und Weiterbildungsangebote zu entwickeln und zu etablieren. Besonders hervorzuheben sind hierbei

Was heißt „Fit fürs Leben“?

Fit fürs Leben zu sein bedeutet, das eigene Leben selbst- und sozialverantwortlich in die eigenen Hände zu nehmen. Fit fürs Leben zu sein heißt, Verantwortung für die Dinge des täglichen Lebens und des gemeinschaftlichen Alltags, für sich selbst und für andere, für die soziale Umwelt, für die eigene Lebensgeschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu übernehmen. Verantwortung meint dabei für Handlungsfolgen aufzukommen, sich einzumischen, mitzuentcheiden und teilzuhaben. Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz und Handlungskompetenz – sie vermitteln Heranwachsenden die Voraussetzungen, um sich in einer sich verändernden Welt als Persönlichkeit weiter zu entwickeln, dabei ihre Bedürfnisse mit den Erwartungen der Gemeinschaft auszubalancieren, demokratische Teilhabe und die Gestaltung der eigenen Lebensumstände zu erproben.

„Fit fürs Leben“ fördert biographiebegleitend Kompetenzen, die die Heranwachsenden zu einer selbständigen Lebensführung befähigen, um auch unter turbulenten Umständen das eigene Leben verantwortlich gestalten zu können. Denn die Ausprägung überfachlicher, also sozialer, kommunikativer und emotionaler Kompetenzen ist von entscheidender Bedeutung, um lebenslaufspezifische Herausforderungen und Krisen bewältigen und die eigenen Freiräume chancenreich gestalten zu können.



Biographische Übergänge

Quelle: Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2009): *Dritter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht*. Seite 8.

die Bildungskonferenzen, die Fortbildungsreihe „Bildungsakteure stärken“ sowie die Kinder- und Jugendwoche.

Die jährlich stattfindenden Bildungskonferenzen dienen der Rückschau sowie der Entwicklung neuer Ideen und Strategien zur Weiterentwicklung des „Fit fürs Leben“-Prozesses und sind inzwischen auch über die Stadt hinaus zu einem Anziehungspunkt für Bildungsakteur/innen geworden.

Die in der ersten Phase von „Fit fürs Leben“ zur Verfügung gestellten Austauschplattformen und Workshops wurden mit der Fortbildungsreihe „Bildungsakteure stärken“ formalisiert und verstetigt. Regelmäßige Fortbildungsangebote beschäftigen sich mit bildungspolitischen Fragen sowie zielgruppenspezifischen pädagogischen Problemen und Herausforderungen. Für die kontinuierliche Qualitätsverbesserung von Lehr-Lern-Prozessen in allen Bereichen unseres lokalen Bildungswesens wurde damit ein Fundament gelegt.

Die Kinder- und Jugendwoche hat sich in den vergangenen Jahren zu einem kulturellen Höhepunkt

im Stadtleben entwickelt. In diesem Jahr wird die Woche erstmals an die bundesweite Interkulturelle Woche gekoppelt. Mit thematisch spezifischen Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche werden interkulturelle Kompetenzen – als integraler Bestandteil des Handlungskonzeptes – vermittelt.

Ein weiteres zentrales Instrument des lokalen Übergangsmagements ist die Beteiligung am Bundesmodellprojekt Perspektive Berufsabschluss, welches sich mit dem besonders prekären Übergang Schule-Beruf befasst. Die Förderung durch Bundes- und ESF-Mittel ermöglicht es uns, in diesem Bereich noch stärkeres Engagement zu zeigen. Mit dem Regionalen Übergangsmangement Hoyerswerda ist das Ziel verbunden, für jeden Jugendlichen eine berufliche Ausbildungs- und Qualifizierungsperspektive zu entwickeln und sie aktiv bei deren Umsetzung zu unterstützen.

Schließlich ist die Arbeit der Projektmanagerinnen anzuführen. Durch diese spezielle Form der Schulsozialarbeit, die inzwischen als festes Instrument an den beiden Mittelschulen sowie an der Schule zur Lernförderung etabliert wurde, ist es gelungen, den



Kompetenzansatz des Handlungskonzepts konsequent in den schulischen Alltag zu integrieren und über unzählige Projekte (z.B. Berufsorientierung, Präventionsarbeit) die Kompetenzen der Heranwachsenden ganzheitlich zu fördern.

All diese Instrumente werden durch die Koordinierungsstelle begleitet und moderiert und sind als ein wichtiger Beitrag zur weiteren Qualitätsentwicklung im Bereich der Kompetenzentwicklung im Kindes- und Jugendalter zu verstehen.

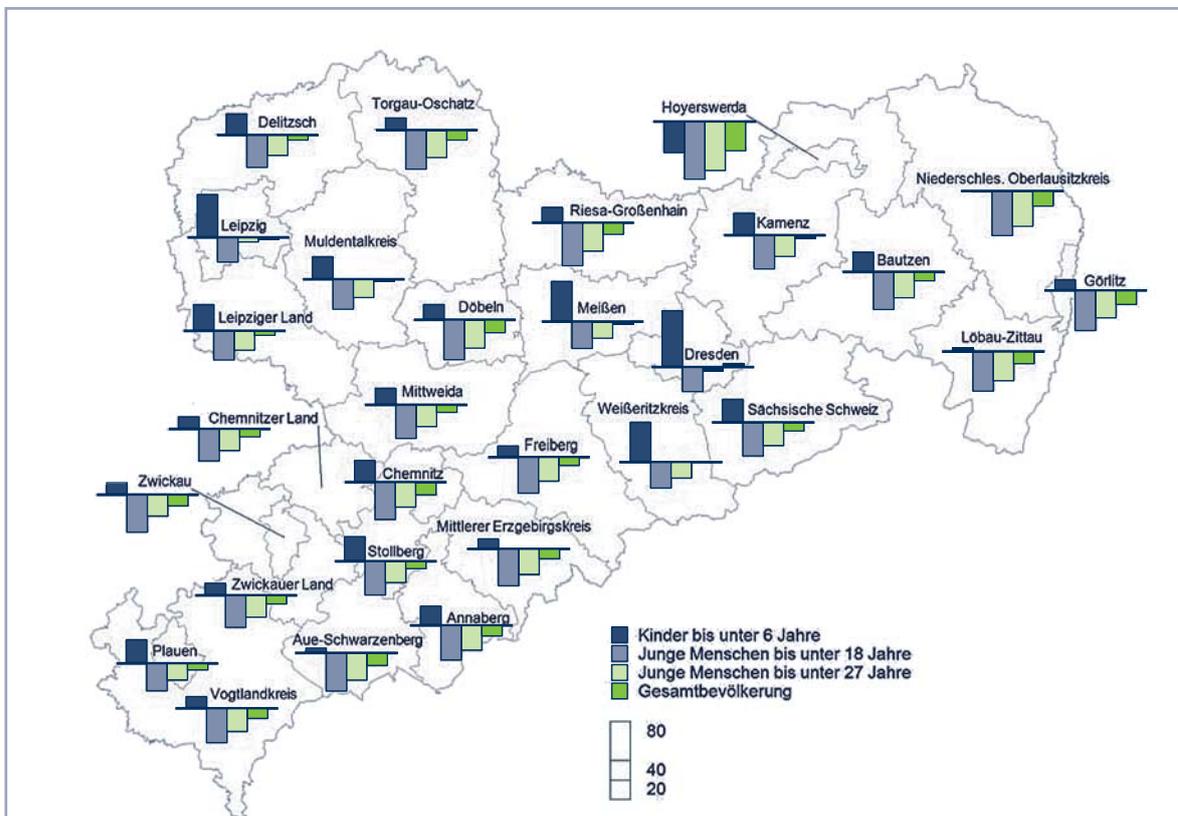
Stolpersteine

Beim Aufbau der Netzwerkstruktur waren natürlich auch verschiedene Stolpersteine zu beachten. Eine zentrale Herausforderung war und ist die Formulierung klar definierter, praktischer Arbeitsziele und die Ableitung entsprechender Arbeitsschritte, welche

gleichzeitig die Vorteile der Netzworkebildung („win-win-Situation“) für alle Partner deutlich zum Vorschein bringt. Ebenso wichtig ist der Umgang mit dem Fakt, dass die beteiligten Partner z.T. über unterschiedliche Ansätze, Rahmenbedingungen und Probleme verfügen, wodurch sich mitunter unerwartete Konfliktlinien ergeben können. Schließlich ist darauf zu achten, dass die verschiedenen Akteur/innen tatsächlich gleichberechtigt beteiligt werden.

Abschluss

Hoyerswerda ist auf dem Weg zu einer nachhaltigen Zusammenarbeit der lokalen Bildungsakteur/innen bereits ein gutes Stück vorangekommen. Zukünftig wird es, neben der Weiterführung der oben aufgeführten Instrumente, verstärkt darum gehen, die bereits vorhandenen vielfältigen innovativen pädagogischen Ansätze zu unterstützen und zu entfalten. Die



Bevölkerungsentwicklung in Sachsen nach Altersgruppen 1996-2006

Quelle: Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (Hrsg.) (2007): Sozialstrukturatlas des Sächsisches Landesjugendamtes für den Freistaat Sachsen, Chemnitz. Seite 34.



Koordinierungsstelle orientiert sich bei dieser Aufgabe auch weiterhin an den Bildungsübergängen. Unser Anliegen ist es dabei auch, innovative Ansätze und die Erfahrungen mit diesen nach außen zu tragen, damit ein Transfer auf andere Erziehungs- und Bildungsbereiche möglich ist. Dabei sollen die bisher

auf Freiwilligkeit beruhenden Kooperationen zwischen einzelnen Akteur/innen einen höheren Verbindlichkeitsgrad erreichen, indem Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen werden, die Aufgaben und Funktionen präzise beschreiben, um Prozesse transparent, effektiv und nachhaltig zu gestalten.



Aus dem Programm FörMig M-V

Sprachförderung und Schulentwicklung

Autorin: Margit Maronde-Heyl, RAA Mecklenburg-Vorpommern e.V.

Margit Maronde-Heyl arbeitet seit 2005 für die RAA Mecklenburg-Vorpommern e.V. Sie hat von 2005 bis 2009 das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ in Mecklenburg-Vorpommern geleitet und leitet seit 2010 die Fachberatungsstelle „DaZ in der Schule – Sprachförderung – Sprachbildung – Schulentwicklung“. Margit Maronde-Heyl ist Gymnasiallehrerin für Deutsch und Geschichte. Sie hat im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Greifswald promoviert und mehrjährige Erfahrungen im Bereich interkultureller Erziehung.

Im Rahmen des Modellprogramms FörMig „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, das von 2004/5 bis 2009 in elf Bundesländern durchgeführt wurde, konzentrierte sich FörMig Mecklenburg-Vorpommern auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen im Sekundarbereich und von Seiteneinsteigern in den Sekundarbereich.

Das Projekt wurde in vier Sprachfördernetzwerken, sogenannten Basiseinheiten, umgesetzt, in denen weiterführende Schulen der Sekundarstufe I u.a. mit Grundschulen, Jugendmigrationsdiensten und Vereinen kooperierten.

Am Beispiel des Netzwerks Parchim soll gezeigt werden, wie die Schwerpunkte des Programms FörMig M-V, „Individuelle Sprachstandsfeststellungen“ und „Durchgängige Sprachförderung“, in verschiedenen Einzelmaßnahmen unter den besonderen Bedingungen des Flächenlandes umgesetzt wurden und daraus in der Schule ein Gesamtkonzept zur In-

tegration und Sprachförderung entstand, das als Grundlage für die weitere Arbeit in die Schulentwicklung Eingang fand.

Parchim liegt 40 km südöstlich der Landeshauptstadt Schwerin und ist die Kreisstadt des Landkreises Parchim in Mecklenburg-Vorpommern, mit ungefähr 19 000 Einwohnern.

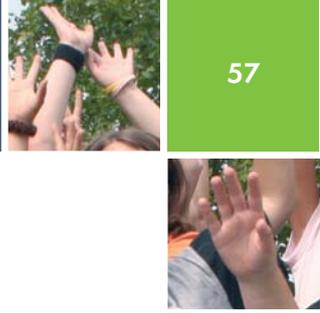
In der Regionalen Schule¹⁾ „Fritz-Reuter-Schule“, einer alten Backsteinschule, lernen insgesamt ca. 250 SchülerInnen in 12 Klassen. 52 (22,0%)²⁾ von ihnen haben einen Migrationshintergrund, sie kommen aus folgenden Ländern: Russland (9), Kasachstan (9), Armenien (7), Polen (8), Türkei (6), Aserbajdschan (2), Irak (3), Ukraine (1), Niederlande (1), Kirgistan (1), Kosovo (3) und Indien (2).

Das Gesamtkonzept, das in den letzten Jahren aufgebaut wurde, setzt sich aktuell aus folgenden Maßnahmen und Elementen zusammen:



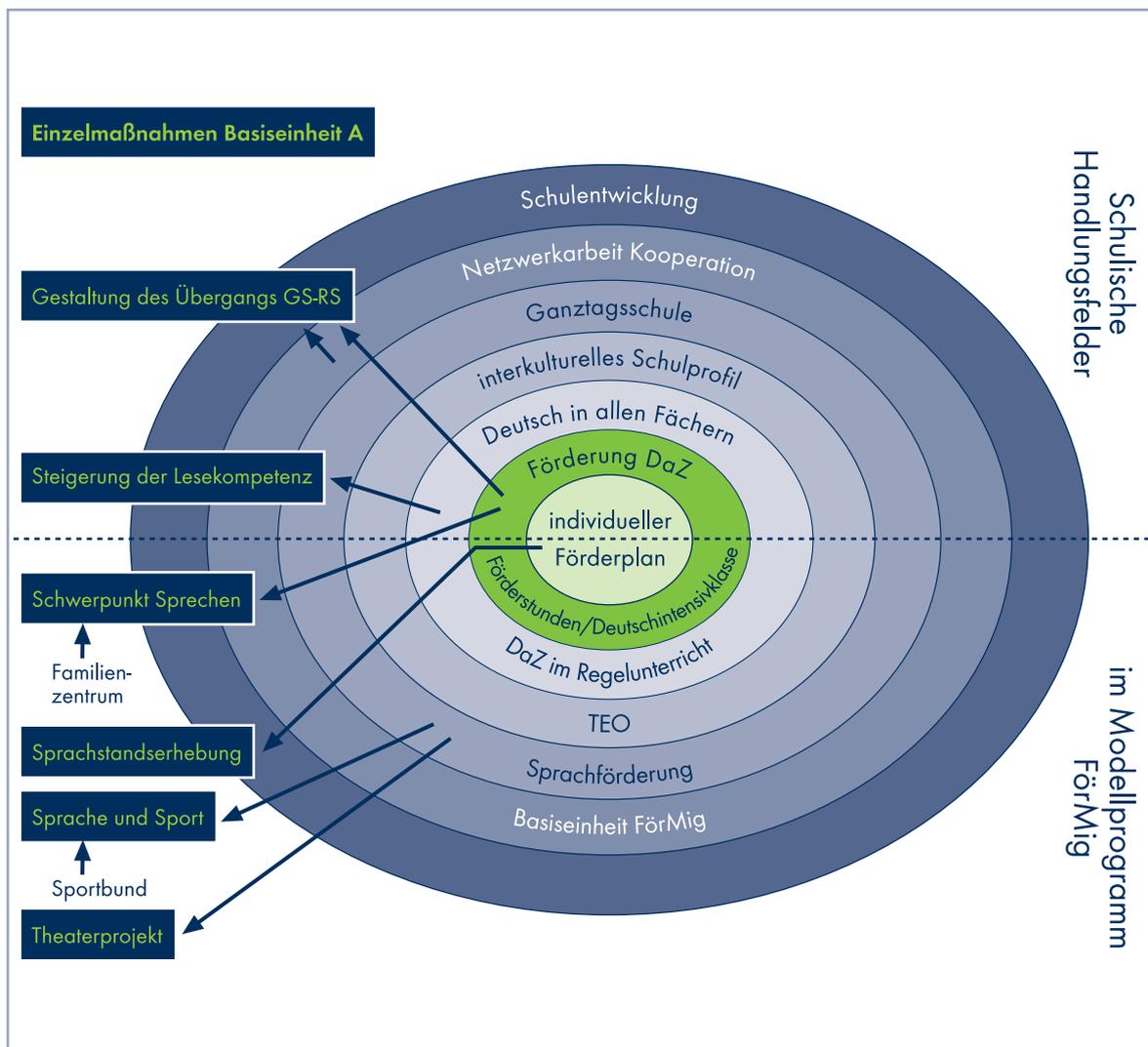
1) Regionale Schulen vereinen in Mecklenburg-Vorpommern Haupt- und Realschule.

2) Die Zahlen beziehen sich auf das Schuljahrjahr 2009/2010, bewegen sich im Durchschnitt aber in diesem Bereich.



1. Additive Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auf der Grundlage von Sprachstandsfeststellungen und der Arbeit mit individuellen Förderplänen
2. Integrative Sprachförderung: DaZ im Regelunterricht / Deutsch in allen Fächern / Leseverstehen
3. Entwicklung eines interkulturellen Schulprofils / Wertschätzung der Mehrsprachigkeit
4. Netzwerkarbeit
5. Integrationsbeirat
6. Theaterprojekt
7. Leitbild und Schulprogramm.

Seit Beginn der Teilnahme am FörMig-Programm ist an der Schule und im Netzwerk mit unterstützenden Instrumenten wie Zielvereinbarungen, Netzwerkprotokollen, Erhebung der Erstsprachen und Checklisten zur Einbindung der Sprachförderung in die Schulentwicklung gearbeitet worden, die nachfolgend mit beschrieben werden.



Einzelmaßnahmen FörMig Parchim

Quelle: Engelmann, A./Jakob, D./Maronde-Heyl, M./Reitz, K. (2008): Prozessdokumentation mit der Hilfe von Evaluationsportfolios. In: Klinger, Th./Schwippert, K. und Leiblein, B. (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. FÖRMIG Edition Bd. 4, Münster: Waxmann. Seite 169 ff.



1. Additive Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auf der Grundlage von Sprach- standsfeststellungen und der Arbeit mit individuellen Förder- plänen

Seiteneinsteiger/innen, die gerade nach Deutschland eingewandert sind, erhalten additiv in einer Deutsch-Intensivklasse (20 Stunden pro Woche), die Möglichkeit, 1-2 Jahre Deutsch als Zweitsprache zu lernen. Entsprechend ihrem individuellen Sprachstand besuchen sie nach einer bestimmten Zeit parallel bestimmte Fächer der Regelklasse, bevor sie ganz in die Regelklasse wechseln und nur noch ergänzend wenige Förderstunden Deutsch additiv unterrichtet werden. Diese liegen häufig parallel zu den Philosophie-, Religion-, Kunst-, AWT- und Englischstunden. Praktisch plant die Schule so, dass, wer z. B. Russisch als erste Fremdsprache hat und kein Englisch wählt (späte Quereinsteiger), den Deutsch-Förderunterricht parallel zum Englischunterricht erhält. In den Zielvereinbarungen ist das Sprechen als Schwerpunkt der Erstförderung gesetzt worden:

„Sprachenkonstellation: Deutsch mit (immer weniger) Elementen der Erstsprache

Förderzielbereiche: Allgemeinsprache mit Einbeziehung von Elementen der Schulsprache

Kompetenz: dialogisch-diskursiv (persönlich mediale Konversation und Korrespondenz)“

Weiterhin wurde bei der Stundenplangestaltung darauf geachtet, dass nicht viele Lehrkräfte jeweils eine oder zwei Förderstunden unterrichten, sondern dass im Bereich des Förderunterrichts ein stabiles Team von wenigen Lehrkräften, die im Laufe der Jahre im Bereich DaZ geschult werden, eingesetzt wird.

Seit dem Schuljahr 2007/08 wird mit einem vom FörMig-Team M-V und den Schulkoordinator/innen entwickelten individuellen Förderplan gearbeitet, der den Sprachstand in Deutsch und möglichst in der Muttersprache erhebt; u.a. werden auch die im FörMig-Programm bundesweit entwickelten Instrumente wie „Tulpenbeet“³⁾ dabei eingesetzt. Aus diesen Erhebungen wird der Förderbedarf (Teil III des Förderplans) abgeleitet und Schwerpunkte der Förderung im Fach Deutsch als Zweitsprache beschrieben. Im vierten Teil wird festgehalten, wie die Fördermaßnahmen organisatorisch durchgeführt werden und wer für die Umsetzung verantwortlich ist. Im Anschluss gibt es Raum, um Lehrmaterialien, besondere Bemerkungen und Zwischenergebnisse, zu notieren. Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz und der neue Förderbedarf werden dann nach einem Jahr in einem 2. Teil des Förderplans beschrieben.

2. Integrative Sprachförderung: DaZ im Regelunterricht / Deutsch in allen Fächern / Leseverstehen

2007 hat die Schule in einer schulinternen Fortbildung mit allen Kolleg/innen den ersten Schritt gemacht, gemeinsame Anstrengungen zu unternehmen, um in allen Fächern einen sprachsensiblen Fachunterricht anzubieten, verbunden mit der allgemeinen Anforderung, stärker binnendifferenziert zu arbeiten.

Neben ausgesprochen positiven Rückmeldungen wie *„Ich werde jetzt die Sprachförderung planen, Begriffe besser erklären, Aufgabenstellungen besser differenzieren, den vorgestellten Planungsrahmen⁴⁾ nutzen...“* wurde aber auch eine starke Skepsis deutlich: *„ausprobieren und testen, wie ich bei meinen Schülern ankomme“* oder *„etwas mutiger*



3) Das „Tulpenbeet“ ist ein Verfahren zur Bestimmung des Standes in der Schriftsprachentwicklung im 4./5. Schuljahr. Es besteht aus einem bildlichen Impuls, je einem Auswertungsbogen für Deutsch, Türkisch und Russisch und Hinweisen zur Auswertung.

4) Tajmel, T. (2009): Bildungssprache im Fach Physik.



Quelle: FörMig-Flyer Parchim 2009.

werden, aber nur in Klassen, die ich mir bis dahin 'erzogen' habe."

So ist dies aktuell weiterhin eine Baustelle im schulischen Förderkonzept, die Kolleg/innen von der Notwendigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern zu überzeugen und ihre Motivation zu erhöhen, dies nicht nur als Mehrarbeit zu begreifen, sondern als Möglichkeit, binnendifferenziert zu arbeiten und individuelle Förderung – wie im Schulgesetz M-V verankert – umzusetzen.

3. Entwicklung eines interkulturellen Schulprofils

Zur Sensibilisierung aller an der Schule tätigen Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler und der Eltern gehört die Entscheidung, das interkulturelle Schulprofil zu schärfen. Dazu gehört die jährliche Durchführung eines interkulturellen Tages „Fest der Spra-

chen und Kulturen“, an dem die Herkunftssprachen und -kulturen der zugewanderten Kinder vorgestellt werden, aber auch eine Spracholympiade stattfindet, bei der auch Deutsch als Zweitsprache angeboten wird. 2007 konnten die 8. Klassen der Schule an einem viertägigen interkulturellen Training „TEO toto interkulturell“⁵⁾ teilnehmen, dem eine dreitägige Lehrerfortbildung vorausging.

Die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer der Fritz-Reuter-Schule zogen ausschließlich positive Bilanz nach Abschluss der ersten Veranstaltung. So konnten die Jugendlichen an sich selbst eine erhöhte Sensibilität für die Integrationsprobleme der Mitschüler feststellen, die auch zu einer Akzeptanz der sprachlichen Probleme führte. Ein „Verstehenwollen“ hat sich herausgebildet, die Schüler hörten sich gegenseitig konzentrierter zu und boten sprachliche Hilfe an.

Durch den intensiven Austausch entwickelte sich ein Interesse für die kulturelle Vielfalt und Andersartigkeit und die geografische Lage der Herkunftsländer. Hier wurde ein Bezug zum „Fest der Sprachen und Kulturen“ hergestellt.⁶⁾ Leider bietet die AG TEO seit dem Ende der Kooperation mit FörMig-M-V 2008 nur das Modul TEO toto ohne die besondere Schwerpunktsetzung TEO toto interkulturell an.

Die Elternarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund wurde intensiviert. So werden in Elternabenden und

5) TEO – „Tage Ethischer Orientierung“ ist ein kooperatives Bildungskonzept in Mecklenburg-Vorpommern zwischen den Kirchen, dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und den Schulen des Landes. Das besondere Modul interkulturelle Kompetenz ist in Kooperation mit FörMig M-V extra ausgearbeitet worden und setzt sich zusammen aus dem Modul TEO „time of taking off“ kurz „TEO toto“, dessen Inhalte sich auf die Lebenssituation von Kindern der 7. und 8. Klassen beziehen, und dem Ansatz des Programms „Eine Welt der Vielfalt“, mit dessen inhaltlicher Einbindung Dragica Brügel vom Landesinstitut für Lehrerbildung in Hamburg beauftragt wurde.

6) Prozessdokumentation Parchim 2009: „Projektfahrt TEO toto interkulturell“.



bei Einzelgesprächen Dolmetscher und Muttersprachler hinzugezogen. Die Elternmitarbeit in der Schulkonferenz und auf den Klassenstufen ist erweitert worden. Es gibt regelmäßige Kontakte in das Asylbewerberheim und eine gute Zusammenarbeit mit dem Jugendmigrationsdienst.

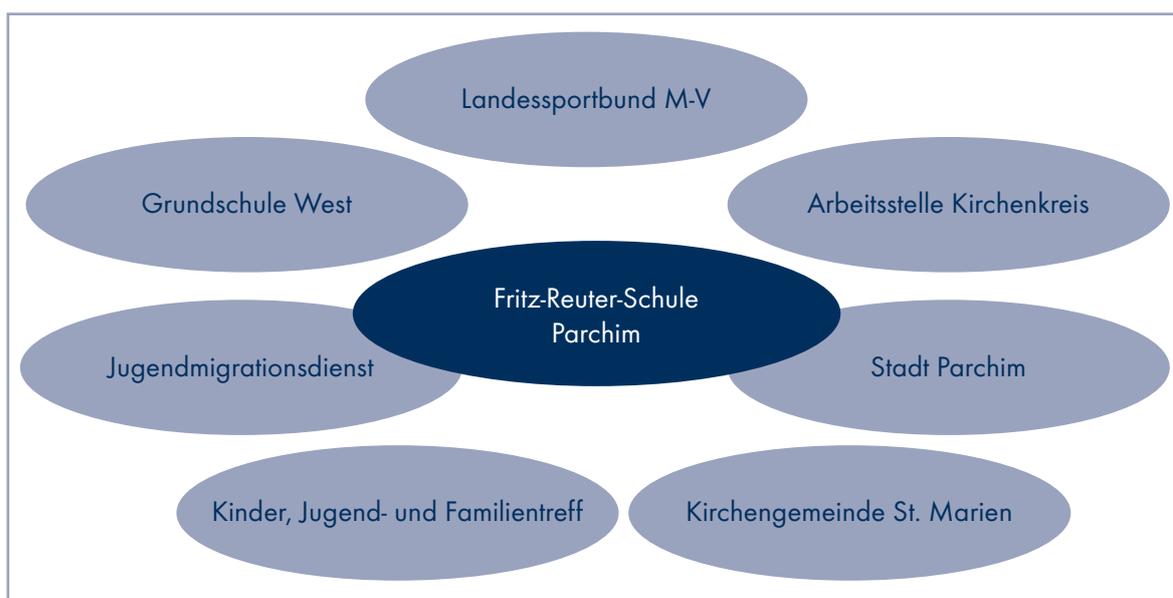
3.1. Wertschätzung der Mehrsprachigkeit

Der erste Schritt zur Wahrnehmung der vielen Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler an der Schule sprechen, ist die aktuelle Bestandsaufnahme der Muttersprache der zugewanderten Kinder. Mehrsprachigkeit wird über das „Fest der Sprachen“ hinaus, z.B. auch in der Beteiligung an einer von der RAA (FörMig M-V) ausgeschrieben Schreibwerkstatt „MV spricht viele Sprachen“ unter Schirmherrschaft des Bildungsministers Henry Tesch deutlich. So finden sich in der veröffentlichten Broschüre⁷⁾ auch Beiträge aus Parchim, und die Schule nahm sowohl an der Präsentation der Beiträge als auch an der Fortbildung zum „Kreativ-biographischen Schreiben“ und zum „Biographischen Lernen als didaktische Methode für die Arbeit mit Schülerinnen mit Migrationsgeschichte“ teil.

4. Netzwerkarbeit

Die Übersicht zeigt die Netzwerkpartner, mit denen die Schule eine Kooperation für die Integration und Sprachförderung aufgebaut hat. Zwei Beispiele sollen hier stellvertretend kurz aufgeführt werden.

Im Schuljahr 2006/07 wurden 20 Schüler im Intensivkurs gefördert, diese und 20 weitere Schüler mit Migrationshintergrund besuchten in ihrer Freizeit regelmäßig den Kinder-, Jugend- und Familientreff in der Weststadt. Mit diesem Treff wurde die besondere Vereinbarung getroffen, dass sich alle Mitarbeiter/innen aktiv an der Sprachförderung der Kinder und Jugendlichen beteiligen. Die Mitarbeiter/innen des Familientreffs motivieren zum Deutschsprechen und geben Sprechimpulse. Gemeinsam treffen sich Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen des Familienzentrums, informieren sich gegenseitig über die geplanten Sprachfördermaßnahmen, werten vierteljährlich Lernfortschritte aus und nehmen an Fortbildungen zur Methodik und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache teil. Diese Zusammenarbeit ist in den letzten Jahren erfolgreich weitergeführt worden. Aktuell beobachtet die Schule, dass die jetzigen Schülerinnen und Schüler



Quelle: FörMig-Flyer Parchim 2009.



7) Kostenlos zu bestellen über info@raa-mv.de.



verstärkt einen anderen Jugendklub besuchen, zu dem nun in gleicher Weise eine Kooperation aufgebaut werden müsste.

Eine weitere langjährige Partnerschaft gibt es zum Landessportbund M-V, der über das Programm „Integration durch Sport“ wöchentlich einmal eine Sportgruppe von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund trainiert, die dann in einen regionalen Sportverein integriert werden. Jährlich wird ein Fußballturnier durchgeführt, im Stützpunktverein dem Parchimer FC finden außerdem Trainingslager, Ferienfreizeiten, Konfliktvermittlungstrainings u. a. statt.

Die Netzwerkarbeit mit dem Familienzentrum und dem Sportbund ist in einer Prozessdokumentation zum Ende des FörMig-Programms dokumentiert worden.⁸⁾

5. Integrationsbeirat

Die Arbeit im engen (unter 4. beschriebenen Netzwerk) wird ergänzt durch die Teilnahme der Schule und der Sprachkordinatorin im Integrationsbeirat des Landkreises Parchim, in dem u. a. auch der Integrationsbeauftragte und weitere Träger, die im Bereich der Integration vor Ort tätig sind, arbeiten.

6. Theaterprojekt

Die Sprachförderung wird auch in einem Theaterprojekt aufgenommen, bei dem jährlich ein Stück eingeübt wird, das zur Weihnachtszeit Premiere hat und u. a. auch in den Grundschulen gezeigt wird. Wie beim Sportprojekt erarbeiten und gestalten Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gemeinsam das Stück. Die Sprachkordinatorin leitet als Lehrerin diese Gruppe und kann so Synergien aus Sprachförderunterricht und darstellendem Spiel herstellen.

7. Leitbild und Schulprogramm

Die beschriebenen Aktivitäten sind in das Schulprogramm aufgenommen und verankert worden und spiegeln sich auch im Leitbild der Schule wider:

„Unsere Schule soll ein Ort sein, an dem Kinder verschiedener Nationen gemeinsam lernen, Weltoffenheit und Toleranz üben, sich mit Achtung und Respekt begegnen.“

Seit Januar 2010 können die Erfahrungen aus dem Modellprogramm FörMigM-V durch die neu geschaffene Fachberatungsstelle „DaZ in der Schule: Sprachförderung – Sprachbildung – Schulentwicklung“⁹⁾ landesweit transferiert werden. Die Fachberatungsstelle ist – wie das Modellprogramm – im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V in Trägerschaft der RAA-M-V e.V.

Literatur

Engelmann, A./Jakob, D./Maronde-Heyl, M./Reitz, K. (2008): Prozessdokumentation mit der Hilfe von Evaluationsportfolios. In: Klinger, Th./Schwippert, K. und Leiblein, B. (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. FÖRMIG Edition Bd. 4. Münster: Waxmann. Seite 169 ff.

Prozessdokumentation Parchim (2009): „Projektfahrt TEO toto interkulturell“. In: Handreichung: Sprachförderung DaZ in der Sekundarstufe I in: M-V. RAA M-V e.V.

Tajmel, T. (2009): Bildungssprache im Fach Physik. Präsentation zur FörMig-Schilf am 20. August 2007 in Parchim. In: Prozessdokumentation: „Steigerung der Lesekompetenz – Deutsch in allen Fächern“. In: Handreichung: Sprachförderung DaZ in der Sekundarstufe I in: M-V. RAA M-V e.V.



8) Prozessdokumentation Parchim 2009: „Förderung: Sprechen im Alltag – Sprachförderung im Kinder-, Jugend- und Familientreff Weststadt“. In: Handreichung: Sprachförderung DaZ in der Sekundarstufe I in M-V. RAA M-V e.V.

9) Kontakt über daz@raa-mv.de.



Transkulturelle Bildung mit jungen Arbeitslosen in ländlichen und strukturschwachen Räumen

Autoren: Ken Kupzok und Michael Strowik

Ken Kupzok (Dipl. Sozialarbeit/-pädagogik FH) wurde 1979 in Wurzen geboren; wuchs in Leipzig und Weiden auf und lebt seit 2000 Halle/Saale. Seit 2004 ist er in der kritischen und konzeptionellen Entwicklung Transkultureller Bildungsarbeit aktiv. Von 2007-2010 koordinierte er das Bundesmodellprojekt „Transkulturelle Kompetenz – Eine aktuelle Schlüsselqualifikation“ beim Friedenskreis Halle e.V.

Michael Strowik studierte Erziehungswissenschaft und Kunstpädagogik (Diplom). Er arbeitet als freiberuflicher Trainer in den Bereichen internationale Jugendbildungsarbeit, konstruktive Konfliktbearbeitung, politische Bildung, anti-sexistische Jungenarbeit, Interkulturelles Lernen, Begleitung transkultureller Prozesse, Lerncoaching, Theaterpädagogik, Kreativitätstrainings, Moderation. Seit 1997 ist er in der Konzeption und Leitung von Begleitseminaren im Europäischen Freiwilligendienst in Kooperation mit Kurve Wustrow – Bildungs- und Begegnungsstätte für Gewaltfreie Aktion e.V. tätig.

Der vorliegende Artikel begründet pädagogische Bildungsarbeit mit Gruppen von jungen Arbeitslosen, aus eher bildungsfernen Schichten, im ländlichen Raum auf den Grundvorstellungen von Transkulturalität. Den Darstellungen liegen entwickelte und im Praxisfeld erprobte Bildungskonzepte sowie die Reflexionen und Erfahrungen dieser Erprobungen zu Grunde. In Zusammenarbeit mit dem Verein „Land.Leben.Kunst.Werk e.V.“ in Quetzdölsdorf und dem Projekt „MPULS MV – Regionalstelle Westmecklenburg für Gleichstellung von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt“ wurden mehrtägige Trainings mit unterschiedlichen Gruppen realisiert. Ausschlaggebend für diese notwendige praktische Forschungsarbeit war das Bundesmodellprojekt „Transkulturelle Kompetenz – Eine aktuelle Schlüsselqualifikation“ in Trägerschaft des Friedenskreis Halle e.V.

Personenbezogene und strukturelle Ausgangslagen in ländlichen und strukturschwachen Räumen

Ländliche und strukturschwache Räume bewegen sich häufig zwischen implodierten Strukturen und potentiellen Gestaltungsflächen, finden aber bisher kaum Beachtung in der kontextorientierten Weiterentwicklung interkultureller Bildungsarbeit. Dieser Raum, als Lebens- und Erfahrungsraum für junge Menschen, die auf der Suche nach der Erfüllung ihrer Sehnsüchte und auf der Suche nach ihrer Identität sind, birgt spezifische Herausforderungen in deren Lebensbewältigung. Bildungs- und Qualifizierungsengpässe, wenig weiterführende Schulen, wenig Ausbildungs- und freie Arbeitsplätze, die Notwendigkeit der sozialarbeiterischen Flächenabdeckung in Verbindung mit marginalen Freizeitangeboten sind u. a. Kennzeichen ländlicher, strukturschwacher Regionen.



Vor allem junge und qualifizierte Menschen verlassen mit ihren Familien auf der Suche nach Erwerbsarbeit die Region. Die hohe Arbeitslosenquote, die Alterung der Bevölkerung, der Verlust an Bedeutung als wirtschaftlicher Standortfaktor stehen in direktem Zusammenhang mit der Abwanderung der Bevölkerung.¹⁾ Dahin gegen gibt es wenig Anreize, die wiederum andere Menschen motivieren, in die Region zu ziehen. Perspektivlosigkeit der Dagebliebenen, das Gefühl des Ausgeliefertseins gegenüber den Verhältnissen sind Empfindungen, die mittlerweile in der zweiten Generation gelebt werden und das Welt- und Menschenbild der Heranwachsenden prägen. Im Kontakt mit den Menschen in der Region ist die Suche nach Schuldigen und die Glorifizierung von Sicherheiten und Klarheiten, die sich unter anderem auf die schnellen Transformationsprozesse nach der Wiedervereinigung beziehen, spürbar.

Darüber hinaus sind jene Regionen durch einen sehr geringen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund geprägt.²⁾ Geringer Kontakt zwischen der 'Mehrheitsgesellschaft'³⁾ und Zuziehenden einerseits und die erwähnte Unsicherheit und Unzufriedenheit über die soziale Problemlage andererseits, lassen die hier lebenden Menschen leichter auf unüberprüfte Vorurteile und Stereotype zurückgreifen. Begegnungsorte sind lediglich kommunale Behörden sowie Kindergärten und Schulen. Frei gewählte oder gemeinsam geschaffene kulturelle Begegnungsorte bestehen kaum. Menschen anderer Herkunft werden aufgrund von Andersheit⁴⁾ weiterhin als AusländerInnen und nicht als MitbürgerInnen angesehen. Durch den nicht vorhandenen Kontakt ma-

nifestiert sich die Abgrenzung; Offenheit und Neugier unter den Bevölkerungsgruppen sinken. Und das auf allen Seiten. Meinungsbildung entsteht anhand sichtbarer Unterschiede, aufgrund des verwurzelten ethnisch-nationalen Kulturverständnisses und entlang der medialen Darstellung von Andersheit und Fremdheit. Außerdem wird vermehrt durch rechtsextremistische Aktions- und Agitationsgruppen und Verbände kulturseparatistisches, rassistisches und nationalsozialistisches Gedankengut in diesen Regionen gezielt gefördert. Gemeinwesenorientierte und zivilgesellschaftliche Akteur/innen sind leider nur ungenügend vor Ort aktiv oder agieren oft aus den städtischen Ballungszentren heraus.

Transkulturelle versus interkulturelle Bildungsarbeit an existenziellen Problemlagen von langzeitarbeitslosen Jugendlichen in strukturschwachen und ländlichen Regionen

Folgende Überlegungen führten uns zu der Entscheidung, für ein Konzept-Format mit transkultureller Bildungsarbeit an gesellschaftlichen, sozialen wie individuell existenziellen Problemlagen von langzeitarbeitslosen Jugendlichen in strukturschwachen, ländlichen Regionen mit niedrigem MigrantInnenanteil forschend, entwickelnd und erprobend zu arbeiten. Zur Darstellung der Spezifik des transkulturellen Verständnisses, das der Konzeption zugrunde liegt, gehen wir zunächst von einer Abgren-



1) Jeden Tag zieht es 140 Ostdeutsche in die alten Bundesländer. Allein Sachsen-Anhalt verliert auf diese Weise täglich 32 Bürger (www.tagesschau.de/binnenwanderung100.html).

2) Da aus statistischen Gründen der Anteil an Bevölkerung mit Migrationshintergrund nicht erhoben wird, kann an dieser Stelle nur der Anteil der AusländerInnen in der Bevölkerung erwähnt werden: 1,9% in Sachsen Anhalt im Vergleich zum Bundesdurchschnitt von 8,8%.

3) Hier bezieht sich die Bezeichnung auf den quantitativ überlegenen Teil der Bevölkerung in den beschriebenen Regionen: Einwohner mit der Staatsangehörigkeit 'Deutsch' ohne Migrationshintergrund.

4) Andersheit ist allgemein eine Bezeichnung für das 'Nicht Eigene'. Dabei handelt es sich nicht um ein Objekt oder Subjekt, sondern um eine Beziehung zu dem sich das Eigene in Verhältnis setzt. Dieses Verhältnis von Eigenem und Anderem impliziert gleichzeitig die Verwendung einer Vergleichsform im Sinne von „partiell verschieden, abweichend und different“. Fremdheit tritt erst dann hervor, wenn das Andere unbekannt, unstrukturiert und daher verunsichernd und bedrohlich wirkt. (Vgl. Bizeul, Y./Bliesener, U./Prawda, M. (Hrsg.) (1997): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge).



zung zu interkulturell definierten Ausgangslagen und Konzeptionen aus.

Interkulturelle pädagogische Arbeit versteht sich heute als Erziehungs- oder Bildungsarbeit, die zwischen den Menschen unterschiedlicher Kulturen agiert. Kulturen sind dabei tendenziell an geographische und ethnische Räume und kulturell als unterschiedlich verstandene Sozialisierungen geknüpft. Dabei wird von kollektiven Identitäten ausgegangen, die oftmals als eng mit nationaler Zugehörigkeit verbunden begriffen werden. Eine solche Arbeit antwortet auf eine ethnisch verstandene Heterogenität zielt auf einen produktiven, nicht ausgrenzenden Umgang mit Vielfalt, oder auf eine internationale Flexibilität für den gemeinsamen europäischen Wirtschafts- und Kulturraum, und mit hoher Priorität für einen Arbeitsmarkt. Die zunächst gesellschaftlich bestimmten Zielsetzungen und Herausforderungen, auf die Interkulturelles Lernen antwortet, sind in der praktischen Bildungsarbeit dem einzelnen Lernenden deutlich zu vermitteln und erscheinen für bestimmte Zielgruppen auch stark in ihrem Interesse: Auf die Bundesrepublik Deutschland bezogen sind ethnische und religiöse Vielfalt und damit Fragen der Integration, der Wahrung von Vielfalt bei gleichzeitigem produktivem Umgang mit Widerstreit zumindest in den Städten der alten Bundesländer als Teil der gesellschaftlichen Realität angekommen. Interkulturelle und internationale Flexibilität für das Studium, den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist eine durch unterschiedliche Förderprogramme europaweit seit den 90ern recht breit angegangene Aufgabe in der Bildungsarbeit. Diese Angebote werden allerdings weitgehend von jungen Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen genutzt und für diese konzipiert. Ein auf interkulturellen Konzepten basierendes Bildungsprogramm für junge Langzeitarbeitslose im ländlichen Bereich in den neuen Bundesländern erscheint dagegen absurd. Ein gesellschaftliches Anliegen an interkultureller Kompetenzförderung ist hier nicht begründet, da weder eine entsprechend große Heterogenität

im interkulturellen Verständnis vorliegt, noch das Klientel sich eine berufliche Perspektive jenseits von Landes- oder gar Sprachgrenzen vorstellen könnte. Weshalb pädagogisches Handeln dennoch auf einen produktiven, kooperativen Umgang mit Vielfalt und Heterogenität zielen muss, wird in jenen Regionen oftmals sehr unterschiedlich gefasst: Die Gefahren nationaler, rechtsradikaler, fremdenfeindlicher, antisemitischer und nationalsozialistischer Einstellungen wachsen gerade in dieser Generation. Ein Lernen für den Umgang mit Vielfalt wird hier zu Recht als Mittel der Prävention von solchen Einstellungen verstanden. Allerdings ist es sehr fraglich, ob eine solche Arbeit ohne den direkten Erfahrungshorizont im Umgang mit kultureller Vielfalt fruchtbar werden kann: Wo MigrantInnen nicht zum alltäglichen Lebensumfeld gehören, geschieht die Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden im Imaginären, was mit interkulturellen Konzepten schwer zu bearbeiten ist, oder nur in Form von eingeladenen kulturellen Repräsentanten, was umso gefährlicher ist.

Ein transkulturelles Verständnis öffnet das Thema Vielfalt nun auf 'kulturell homogen' definierte Räume und Gruppen.⁵⁾ Der hier gebrauchte Begriff der Transkulturalität orientiert sich am Verständnis des Philosophen Wolfgang Iser.⁶⁾ Iser arbeitet heraus, dass Kulturen sich netzwerkartig durchmischen und durchdringen. Anstelle eines statischen Kulturbildes tritt ein dynamisches, symbiotisches und sich stets veränderndes komplexes Geflecht an kulturellen Kontexten. Identitätskonstruktionen und Handlungsorientierungen entspringen aus konstanten Wechselspielen von individuellen und kollektiven Bezugssystemen, wie Herkunftsverortungen, Geschlechtsidentitäten, Religiositäten, Generationen, politischen Orientierungen, Professionen, Subkulturen, sozialen Gruppen, familiäres Umfeld sowie auch Interessen und Werte- und Normenvorstellungen. Aufgrund der Pluralität, den Verbindungen und Überlappungen der Bezugssysteme, treten diese miteinander in Beziehung und sind aufs



5) Definiert aus einer interkulturellen Sicht; vgl. vorhergehende Seite.

6) Iser, W. (1998): *Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung.*



Stärkste miteinander verbunden und verflochten. Dies bezieht sich zum einen auf die Beziehung zwischen Menschen als auch auf die Beziehung zu sich selbst, im Sinne von identitätstiftenden Zugehörigkeiten. Dieses Verständnis von überall vorhandenen und sich überlappenden sozialen und kulturellen Bezugssystemen stellt die Basis für eine transkulturelle Bildungsarbeit in strukturschwachen und ländlichen Regionen dar.

Für junge Menschen ist es wichtig, die auf sie einfließenden und einwirkenden sozialen und kulturellen Bezugssysteme wahrzunehmen und anzuerkennen. Ziel ist die Anerkennung der eigenen vielfältigen Prägungen und die Gleichwertigkeit der individuellen kulturellen Prägungen. Im Mittelpunkt des Lernprozesses steht die Ermutigung 'bunt, verschieden, vielfältig' zu sein und Identitätsbildung als eigenverantwortlichen veränderbaren Prozess zu betrachten. Aufgabe ist weiterhin, die Konzentration auf die Polarität von Eigenem und Fremdem abzubauen und die Aufmerksamkeit auf verbindende Elemente zu lenken, um kulturelle Mischung zwischen Individuen als Bereicherung zu erkennen. Starre Gruppenzugehörigkeiten sowie konstruierte Abgrenzungen werden relativiert. Ausgangspunkt ist die Suche und Herausstellung kollektiver kultureller Zugehörigkeiten sowie kultureller Wiedererkennungsmerkmale im Anderen bei gleichzeitiger Gewahrung der individuellen Zugehörigkeiten.

Begründungen für pädagogische Bildungsarbeit mit jungen Arbeitslosen im ländlichen Raum auf den Grundvorstellungen von Transkulturalität

Gesellschaftliche Notwendigkeiten sind wichtige Anknüpfungspunkte, gerade da, wo sie die Lebenslagen der jeweiligen Zielgruppe im Kern betreffen.

Über gesellschaftliche Notwendigkeiten und Problemlagen haben PädagogInnen genau dort Chancen, auf Lernmotivation zu stoßen, wo diese mit den Herausforderungen und nötigen Veränderungen beim Klientel zusammen kommen. Bei der Zielgruppe junger Langzeitarbeitsloser lässt sich dabei an unterschiedlichen Punkten anknüpfen, die sich in der jeweils individuellen Lebenslage der jungen Erwachsenen als problematisch aufweisen: der räumlich und sozial enge Horizont der TeilnehmerInnen, die massive Perspektivlosigkeit, die damit einhergehende Unbeweglichkeit, eine gewisse soziale Isolation, die als Ausgeschlossensein empfunden wird, das Erlahmen jeglichen Engagements für sich und andere, die langjährige Erfahrung des immer Gleichen in Abhängigkeit von Institutionen und deren Weisungen. Ohne die Aussicht, etwas lernen zu können, das für die TeilnehmerInnen persönlich einen Wert hat, ist Bildungsarbeit schlichtweg nicht möglich. In einer sich als transkulturell verstehenden Praxis korrespondiert dies mit der Anknüpfung an die individuellen Lebenswelten und Problemlagen der TeilnehmerInnen. Nach Michael Göhlich ist Transkulturelles Lernen daher ein weiterer Weg zum „Leben Lernen“⁷⁾. Dabei versuchen wir stets auf gutes Leben sowie schöne und erfolgreiche Momente als Sinn bringendes erfahrungsorientiertes Lernen zu fokussieren. Dieser Fokus birgt Potentiale und Möglichkeiten für Entwicklung und eine zufriedene Lebensgestaltung. Denn es liegen bereits innerhalb der Lebenswelten, in denen sie sich alltäglich bewegen, Möglichkeiten, produktiv und sinngebend zu handeln. Es geschehen bereits hier Grenzverwischungen. So kann Begegnung, Austausch, Solidarität und alltäglich Neues gelebt werden. Das Engagement für das eigene Leben, ein sicheres Selbstverständnis im Umgang mit anderen findet immer neue Grundlagen und Sinn im Erschließen bisher ungeahnter und nicht wahrgenommener Möglichkeiten. Hier ist eine deutliche Nähe zum Leitsatz der Ethik des radikalen Konstruktivismus zu erkennen: „Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird.“⁸⁾.



7) Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.) (2006): *Transkulturalität und Pädagogik – Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz.*

8) Foerster, v.H. (1993): *Über das Konstruieren von Wirklichkeiten.*



Ein weiterer Grund dafür, dass wir die praktisch-pädagogische Arbeit mit einem transkulturellen Ansatz als forschende Arbeit bezeichnen, ist der stark auf Lebenswelten fokussierende Bildungsgedanke. Die Lebenswelten der jungen Menschen, ihre mehr oder wenig organisierten sozialen Gruppen und Bindungen, ihre mehr oder minder frei gewählten Zugehörigkeiten, ihre festgelegten und formalisierten Abhängigkeiten, das positiv Bindende wie auch das Erstarren und das Verpflichtende solcher Strukturen sind ein Hauptfokus unserer Bildungsarbeit. Kultur wird von unserer Zielgruppe meist als Benennung von Differenz und Andersheit verstanden. Dabei ist die Fähigkeit, die eigenen kulturell geprägten Wurzeln und Räume wahrzunehmen, marginal ausgeprägt. Transkulturelles Lernen versteht sich daher zu allererst als Begegnung mit sich selbst und seiner Lebenswelt. Es geht darum, sich selbst (wieder) als Kulturwesen im dreifachen Sinne zu verstehen: als Kulturträger, Kulturgeprägter und Kulturpräger. Wir erkunden gemeinsam mit den jungen Erwachsenen ihre Lebenswelten, ihre Kulturen in denen sie leben: Welche sozialen Gruppen, welche Familien- und Regionalgeschichten prägen mich? Was verbinde ich mit Landleben und Landkultur? Was kennzeichnet mein Umfeld? Was macht es einmalig? Wo korrelieren die Lebensfelder? Wo entdecke ich bisher Unbekanntes bei mir und wo entdecke ich Vertrautes im Anderen?

Leitziel ist weiterhin die Entwicklung eines selbst bestimmten Lebensentwurfes unabhängig von hegemonialen und hermeneutischen Deutungen. Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft⁹⁾ an die Zielgruppe junge Langzeitarbeitslose in ländlichen und strukturschwachen Regionen, sowie die begrenzt vorhanden und/oder wahrgenommenen Chancen der Horizonterweiterung wirken stigmatisierend und ausgrenzend auf das Selbstverständnis. Aufgrund dieser erschwerten Konditionen der Ausbildung einer Identität und eines Selbstverständnisses brauchen Heranwachsende fördernde Maß-

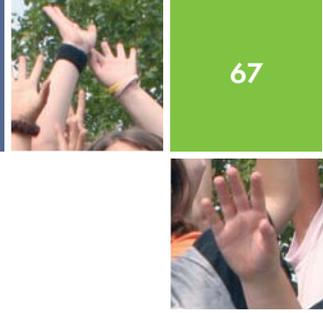
nahmen, um sich in der Gesellschaft frei und selbstbestimmt zum Ich zu entfalten. Die Forderung zur Selbstbestimmung als eine bedingungslose „Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst“¹⁰⁾ wird im Konzept einer transkulturellen Bildungsarbeit durch Anregung und Motivation zur eigenständigen Meinungsbildung, Verhaltenssteuerung und eigenständigen Sinn- und Orientierungssuche verwirklicht. Basis dafür bieten unter anderem die herausgearbeiteten kulturellen Wurzeln und Prägungen, ihre mannigfaltigen Zugehörigkeiten und Lebensräume.

Um eine Einschränkung vorweg zu nehmen: Bei einer entsprechend stark an den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichteten Arbeit hatten wir immer wieder mit der Frage zu kämpfen, ob wir das Transkulturelle ausreichend berücksichtigen und entsprechende Lernprozesse anstoßen können, die während und vor allem im Anschluss der Trainings die beabsichtigte Wirkung entfalten würden. Dabei ging es vor allem um die Frage nach explizitem Arbeiten an Fragen von Kultur, kulturellen Zugehörigkeiten und den Umgang mit dem/mit denjenigen, die als kulturell anders empfunden werden. Es gab Situationen in den Trainings, in denen einzelne TrainerInnen gerne stärker anti-rassistisch gearbeitet und zum Beispiel eine stärkere Reflexion von Fremdbildern vorgenommen hätten. Bei den Trainings wurde dies nicht geleistet, um mit den Gruppen weniger konfrontativ und eher stärkend und unterstützend zu arbeiten. In Situationen, wo sich diffus deutschnationale Einstellungen zeigten, wurden diese nicht im Sinne einer konfrontativen Pädagogik vertiefend aufgegriffen. Vielmehr wurde ein Schwerpunkt auf das Interesse an Neuem und Fremdem gelegt, auf den Vorteilen und Möglichkeiten, die sich durch eine entsprechende Öffnung gegenüber dem Anderen bieten, sowie auf Haltungen und konkretem Verhalten, die Ängste vor einer solchen Offenheit nehmen und das Einlassen auf den Anderen produktiv machen können.



9) In diesem Zusammenhang meint die Bezeichnung den quantitativ überlegenen Teil der Bevölkerung mit Berufsausbildung, Hochschulabschluss, Berufstätigkeit und deren Auswirkungen auf das soziale und ökonomische Gefüge.

10) Sielert, U./Valtl, K.H. (2000): *Sexualpädagogik lehren: Ein didaktisches Modell für die Aus- und Fortbildung.*



Fazit unserer bisherigen konzeptionellen und praktischen Arbeit

Wir sind überzeugt davon, dass wir eine den Herausforderungen entsprechende Konzeption in Form von handlungsorientierten Trainings forschend und erprobend erarbeitet haben. Die Aufmerksamkeit und Haltung der TrainerInnen ist stets den jungen Erwachsenen in der Gruppe, ihren Lebenswelten, Optionen für Wachstum und Veränderung, sozialer und kultureller Inklusion, Eigenständigkeit und selbst gewählten Wegen für bewusstes, reflektiertes Handeln und den Mut zur Veränderung gewidmet. Dies ist klassische Bildungsarbeit. Sie zielt auf Emanzipation von den nicht selbstgewählten unterwerfenden Anteilen von Erziehung, Sozialisation, Strukturen der Lebenswelten und Institutionen. Ziel ist stets ein Mobilisieren, ein Motivieren für Schritte aus Lähmung, Passivität, Konsum und reinem Erleiden. Folglich sehen wir in der Überwindung der normativen Deutungsmacht des partikular Konstruierten, der Abgrenzung und Undurchdringlichkeit die Voraussetzung eines emanzipatorischen und auf Anerkennung basierenden Miteinanders.

Die pädagogische Wirksamkeit liegt im beschriebenen Konzept in der Trias: Problemlagen, Lebenswelten und Selbstbestimmung. Die konstruktive Bearbeitung der existentiellen Problemlagen in der eigenen Lebenswelt, einhergehend mit der Erweiterung der Handlungsoptionen, basiert auf dem gestärkten Vertrauen zu sich Selbst. Neue und unbekannte Situationen und Räumen werden angstfreier und unvoreingenommener wahrgenommen, da Interaktion auf vorhandenen, für bedeutungsvoll erachteten, sozialen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen basiert. Selbstverständnis für neue und Partizipation in neuen Lebenswelten ist die Folge. Darüber hinaus gehen wir von einer Transferleistung im gesellschaftspolitisch relevanten Rahmen aus. Ein anerkennender, produktiver Umgang mit Heterogenität, ein positives Verständnis von Differenz sowie ein Verständnis, das Fremdes, Vertrautes, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, sowie eine Vielzahl von Über-

schneidungen, Vermischungen und Anknüpfungsmöglichkeiten in jeder Begegnung als konstitutiv betrachtet, begünstigt auch einen angstfreien und offeneren Zugang zum ethnisch, national, religiös, sprachlich Anderen. Dies wirkt sich, bei entsprechend weit gefächter Anwendung, letztlich auch auf das kulturelle und politische Klima der Region aus.

Die bisherige pädagogische Praxis bleibt in ihrer Wirksamkeit zwar vorerst begrenzt und teilweise mutmaßlich. Die Erfahrungen und Rückmeldungen ermutigen aber dennoch, eine transkulturell ausgerichtete Bildungsarbeit gerade in den beschriebenen Problemlagen einzusetzen und weiterzuentwickeln. Unbedingt gehört aus unserer heutigen Sicht eine explizite Arbeit an Kultur, Nation und der Frage nach dem Fremden dazu, die wir in den bisherigen verkürzten Formaten nicht erproben konnten. Eine Form der deutlich anti-rassistischen transkulturellen Bildungsarbeit konnte in diesem Rahmen ebenfalls nicht erprobt und erarbeitet werden, was folglich weiterentwickelt und erprobt werden muss. Grundsätzlich bleibt jedoch im Kontext dieser Zielgruppe ein Bildungsansatz viel versprechend, der nicht einer radikalen und stringenten transkulturellen Logik folgt, sondern auch entwicklungs- und lernpsychologische Gesichtspunkte berücksichtigt und den thematischen Stoff in Form einer Spirale anordnet. Die Arbeit mit jungen Arbeitslosen aus eher bildungsfernen Schichten im ländlichen Raum auf den Grundvorstellungen von Transkulturalität bedarf daher eines großzügigeren Zeitrahmens, für die Träger, Institutionen und Fördermittelgeber sensibilisiert werden müssen.

Die TeilnehmerInnen der Trainings sind von den Trainings und deren Bedeutung für sich und ihre Lebenswelt überzeugt, wie abschließend folgende Aussage verdeutlicht: „Ich finde es schade, dass die drei Tage so schnell rumgegangen sind. Könnte noch länger mit euch so was machen. Ich habe durch das alles andere Seiten und Eigenschaften an mir gefunden. Ich habe herausgefunden, dass ich mich auch mal was trauen kann, mich trauen kann als Erste was zu machen, und dass ich keine Angst vor dem Fremden haben muss.“¹¹⁾



11) Dies schrieb eine Teilnehmerin bei der Auswertung unter die Rubrik „Was ich sonst noch sagen möchte...“.



Literatur

Bizeul, Y./Bliesener, U./Prawda, M. (Hrsg.) (1997):

Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz.

Foerster, v. H. (1993): Über das Konstruieren von Wirklichkeiten [1973]. In: Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Seite 25-49.

Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.) (2006): Transkulturalität und Pädagogik – Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim Juventa. Seite 24.

Sielert, U./Valtl, K.H. (2000): Sexualpädagogik lehren: Ein didaktisches Modell für die Aus- und Fortbildung. In: Sielert, U./Valtl, K.H.: Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz. Seite 31.

Welsch, W. (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, P./Kramer, D./Kuschel, K.-J./Mall, R. (Hrsg.): Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998. Mainz.



