

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



Regionale Arbeitsstellen
für Bildung, Integration
und Demokratie

Dokumentation der Fachtagung

Interkulturelles Lernen in Brandenburg durch Kooperation gestalten

am 2. Juni 2010 im Bürgerhaus Schlaatz, Potsdam

Impressum

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

Julia Vollmer

Bildnachweise

- Alle Fotos: Rui Wigand, RAA Brandenburg
- Zeichnung S. 4 und S. 36: Stephan Ulrich (www.malmann.com),
Bildbearbeitung: VorSprung Design & Kommunikation, www.werbe-vorsprung.de

Potsdam, August 2010



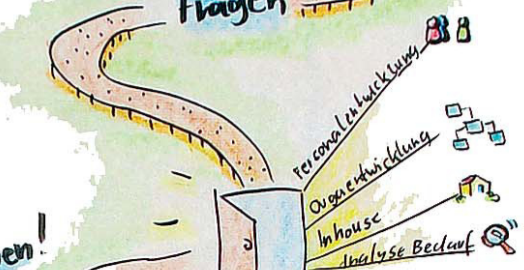
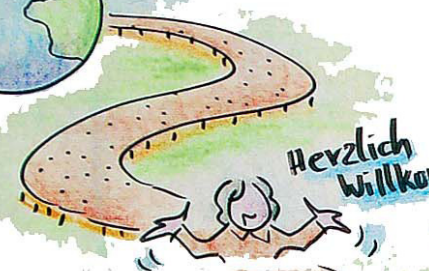
Inhalt

- | | |
|---|-------|
| 1. Die Fachtagung – Einführung | S. 5 |
| 2. Vortrag: Das Projekt „Interkulturelle Kompetenz“
<i>Julia Vollmer, Projektleiterin RAA Brandenburg</i> | S. 6 |
| 3. Die Voraussetzungen für Interkulturelles Lernen in Brandenburg und
Folgen für die Arbeit der RAA Brandenburg
<i>Alfred Roos, Geschäftsführer RAA Brandenburg</i> | S. 10 |
| 4. Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste – Bestandsaufnahme und
Perspektiven“
<i>Prof. em. Dr. Stefan Gaitanides, Frankfurt/Main</i> | S. 21 |
| 5. Worldcafé – Zusammenfassung | S. 31 |
| Anhang: Einladung und Programm | S. 37 |



Interkulturelles Lernen in Brandenburg durch Kooperation gestalten

Juni 2010



- Wandel der Gesellschaft
- Offnung der Behörden
- Schlüsselkompetenz!
- Wir brauchen interkulturelles Lernen in Bbg!

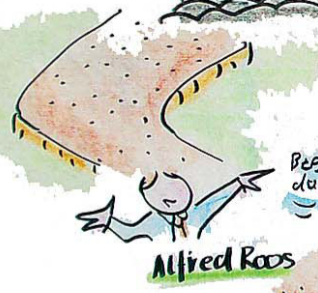
www.fb4.fh-frankfurt.de/
Who is Who/Gaitanides

Prof. Dr. Kevin Weiss

Interkulturelle Öffnung
in Einrichtungen
Prof. Dr. Stefan Gaitanides



Interkulturelles Lernen in Brandenburg
Entwicklungs- und Lernstrategien
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
49. Jahrestagung
Bedingungen für Interkulturelles Lernen



Begrüßung durch RAA

Kita ja!
Schule schwer

Nachhaltigkeit nur bei "eigene" Themen in den Einrichtungen

Eigenarbeit

3 Jahre Projekt

Julia Vollmer

Alfred Roos

Zeichnung:
Stephan Ulrich
www.malmann.com

Die Fachtagung – Einführung

Das dreijährige Modellprojekt „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ wurde über das Bundesprogramm "VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie durch das Land Brandenburg gefördert.¹ Das Projekt mündete im Juni 2010 in einer 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“.

Nach der Begrüßung durch die Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg Frau 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 so genannte „Worldcafé“. Zum Abschluss bot Stephan Ulrich eine ungewöhnliche Zusammenfassung der Tagung durch die Vorstellung einer großformatigen Zeichnung, in der er den Verlauf verbildlicht hatte.

Diese Dokumentation umfasst die Vorträge der Tagung bzw. Texte zu den Vorträgen, die Zusammenfassung der Worldcafé-Tische, einige visuelle Eindrücke sowie im Anhang die Einladung zur Tagung. Den Rahmen der Dokumentation bildet die Zeichnung vom „Malmann“ Stephan Ulrich.

¹ Weitere Informationen zum Projekt wie auch eine Kurzfassung dieser Dokumentation finden Sie in der Abschlussbroschüre „Erfahrungen mit interkultureller Arbeit im ländlichen Raum“, auf der Homepage der RAA Brandenburg (www.raa-brandenburg.de).

Das Projekt „Interkulturelle Kompetenz - Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“

von Julia Vollmer, Projektleiterin RAA Brandenburg

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich begrüße Sie herzlich zu unserer Tagung.

Mein Name ist Julia Vollmer und ich leite das Modellprojekt „Interkulturelle Kompetenz, Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ in dessen Rahmen die Veranstaltung heute stattfindet. Das dreijährige Projekt wird durch das Bundesprogramm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und das Land Brandenburg gefördert. An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich bei den Förderern des Projektes.

Bevor Alfred Roos auf die Entwicklung des interkulturellen Lernens in Brandenburg eingeht, werde ich Ihnen einen Überblick über das Projekt geben und nach drei Jahren, eine Bilanz unserer wichtigsten Erfahrungen im Projekt ziehen.



Ziele des Projektes sind:

1. Stärkung und Förderung der interkulturellen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen und von Ansätzen interkultureller Bildung im Land Brandenburg
2. Entwicklung von Ansätzen der Zusammenarbeit mit Eltern

Diese Ziele sollte erreicht werden durch:

→ Weiterentwicklung und Erprobung von Fortbildungen und Unterstützungs- und Beratungsangeboten in diesen Themenbereichen

3. Entwicklung von nachhaltigen lokalen und kommunalen Perspektiven für Bildung, Integration und Chancengleichheit

Dies sollte im Projektverlauf geschehen durch:

→ Anregung und Begleitung von institutionenübergreifenden Bildungsansätzen auf Gemeinwesenesebene

Hier war das Ziel, so genannte „Verantwortungsgemeinschaften“ zu entwickeln. Das bedeutet:

- Die Verantwortung für Bildung und Bildungserfolg wird so weit wie möglich, als gemeinsame lokale Aufgabe verstanden.
- Durch Kooperation und Vernetzung besteht die Chance, Ressourcen und Kompetenzen zu bündeln, um damit gemeinsame Perspektive vor Ort zu entwickeln.

Ein weiteres wichtiges Ziel war die Dokumentation und Selbstevaluation der Erfahrungen und Projektarbeit.

Zentrale Erfahrungen des Projektes und Schlussfolgerungen

Ich möchte Ihnen nun drei Erfahrungen schildern, die für uns im Projektverlauf wichtig waren und die Arbeit im Projekt bestimmt haben und Schlussfolgerungen, die wir daraus gezogen haben.

Erfahrung mit dem Projektthema „Interkulturelle Kompetenz“

Ist interkulturelle Kompetenz in Brandenburg überhaupt notwendig?

Diese Frage ist uns im Projektrahmen explizit aber auch implizit (nämlich in der Nachfrage nach unseren Angeboten) immer wieder begegnet. Der Zusatz, wir haben doch hier gar keine Ausländer, wurde zwar nicht immer ausgesprochen aber ich vermute, sehr häufig mitgedacht.

Andererseits entsprechen die Erwartungen, die an das Projekt und die RAA Brandenburg herangetragen wurden und werden, oft einem eher traditionellen und kulturalisierenden Verständnis von interkultureller Bildung. Fortbildungen und andere Unterstützungsangebote werden vor allem als lösungsorientierte Interventionen bei Problemen angefragt z.B. im Umgang mit Rechtsextremismus und Menschen mit Migrationshintergrund. Das heißt, wenn eine Relevanz für interkulturelle Bildung gesehen wird, dann v.a. aufgrund von realen oder vermeintlichen interethnischen Konflikten und es werden „schnelle Rezepte“ für eine Lösung erwartet.

Wir haben uns bemüht, im Projektrahmen immer wieder zu erläutern, warum wir gerade auch in Brandenburg, die Notwendigkeit für interkulturelle Kompetenz sehen.

Immer noch gehen viele Menschen davon aus, dass interkulturelle Kompetenz nur in der Begegnung mit Zuwanderinnen und Zuwanderern also in multiethnischen Alltagswelten benötigt wird.

Kompetentes Handeln in heterogenen Gruppen (und darunter verstehen wir nicht nur ethnisch gemischte Gruppen sondern Vielfalt aufgrund verschiedener Merkmale) ist für ALLE Kinder und Jugendliche eine wichtige Basiskompetenz und die Sensibilisierung und das Erkennen von Vorurteilen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen und die Bereitschaft, sich aktiv dagegen einzusetzen sind notwendig bei allen Formen von Diskriminierung, nicht nur bei Diskriminierungen aufgrund Hautfarbe, Muttersprache und geografischer Herkunft.

Die Frage, wie wir die Wichtigkeit der Thematik um interkulturelle Kompetenzen in der Darstellung unserer Angebote und bei Veranstaltungen erfolgreicher verständlich machen und vermitteln, haben wir uns immer wieder gestellt.

Dies gelang uns zum einen durch die Umschreibung der Projektinhalte und Ziele und durch das Suchen neuer Wege für Türöffner zu diesem Thema z.B. über andere Fortbildungsthemen, die scheinbar erstmal gar nicht so viel mit Interkulturalität zu tun haben, wie das Thema Zusammenarbeit mit Eltern, das im Projekt sehr häufig nachgefragt wurde. In vielen Fortbildungen werden dann von den Teilnehmer/innen Fälle zur Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund oder sozial schwachen Familien eingebracht und schon ist man bei „Interkultureller Kompetenz“ angelangt.

Außerdem haben wir sehr gute Erfahrungen mit dem Ansatz „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ von KINDERWELTEN gemacht.

Dieser Ansatz nimmt Einseitigkeiten und Verhaltenweisen in den Blick, die die Teilhabe von Kindern an Bildungsprozessen hemmen, und sensibilisiert für Vorurteile und Diskriminierung.

Handlungsfelder des Ansatzes sind z.B. die vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumgebung oder die vorurteilsbewusste Interaktion mit Kindern. Diese Themen betreffen alle Kinder und der Ansatz wird auch in Bildungseinrichtungen nachgefragt, die kaum oder keine Kinder mit Migrationshintergrund haben v.a. Kitas.

Und das ist auch meine Überleitung zum nächsten Punkt.

Eine weitere Erfahrung war, dass wir im Rahmen des Projektes leider kaum Schulen, bzw. Lehrkräfte für Fortbildungen gewinnen konnten. Ein Grund könnte die erwähnte Annahme sein, interkulturelle Kompetenz werde nur in Schulen mit vielen Schülerin-

nen und Schülern mit Migrationshintergrund benötigt. Aufgrund der steigenden Anzahl zu leistender Aufgaben und Problemfelder stehen im pädagogischen Alltag meistens andere Themen im Vordergrund.

Und auch in Schulen wirkt häufig das „Feuerwehrprinzip“. Angebote werden erst nachgefragt, wenn es wirklich „brennt“. Ein anderer Grund sind sicherlich die institutionellen Rahmenbedingungen von Schulen, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit erschweren. Und in manchen Regionen kommen drohende Schulschließungen hinzu, die eine langfristige Planung zunichte machen.

Hier stellte sich nicht nur die Frage des Zugangs, sondern auch die Frage nach der Vermittelbarkeit der von uns gesetzten Themen, beim gleichzeitigen Wissen um die konkreten Problemlagen, die Schulleiter/innen und Lehrkräfte beschäftigen.

Allerdings haben in einer Befragung im Rahmen des Projektes rund 20 Schulen in ganz Brandenburg generelles Interesse an Beratungsgesprächen zu Projektthemen angemeldet und ich hoffe, dass sich hier auch nach Projektende weiterarbeiten lässt.

Eine dritte wichtige Erfahrung war, dass sich die beschriebenen „Verantwortungsgemeinschaften“, also die langfristige institutionenübergreifende Arbeit auf Gemeinwesenebene von „außen“ kaum realisieren lässt.

Unsere Versuche, Projekte und Ideen anzustoßen, die die Kooperation verschiedener Einrichtungen betreffen, sind meist kurzfristige Aktivitäten geblieben.

Die Schwierigkeit dabei war auch, dass wir uns bemüht haben, von „außen“ auf ein Thema hinzuweisen, dass UNS als wichtig erschien, aber häufig in den Einrichtungen nicht als solches wahrgenommen und behandelt wurde.

Die Etablierung von nachhaltigen Ansätzen kann jedoch nur gelingen, wenn die damit verbundenen Themen von denjenigen, die in diesen Bereichen tätig sind, selbst als relevant angesehen werden. Dabei ist es notwendig, das jeweilige Tempo der Einrichtung zu berücksichtigen.

Dafür braucht es: eine kontinuierliche Arbeit und Perspektive und Ressourcen, die vor Ort von den Akteurinnen und Akteuren, also Kitas und Schulen abrufbar sind.

Nun möchte ich noch etwas konkreter werden und Ihnen beispielhaft von einigen Projektaktivitäten berichten:

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.

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 Übergangsmanagement in Fürstenwalde bezüglich des Übergangs von der Schule in den Beruf. Themen

waren hier die Aktivierung von Eltern und die Eruierung 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 polnischdeutschen Grenzregion um Stettin zum Ziel hatten.

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. 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.

Fazit

Ich habe ihnen einiges von Schwierigkeiten im Projektrahmen erzählt, aber auch von gelungenen Aktivitäten und Maßnahmen.

Für mich heißt Modellprojekt, auch Projekt mit Modellcharakter, also Ansätze ausprobieren, reflektieren, Schlussfolgerungen über die Ursachen des Gelingens und Scheiterns von Vorhaben ziehen, und diese dann als Ergebnis des Modellprojektes in die Fachdebatten zurück zu geben.

Vielen Dank!

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

Alfred Roos, Geschäftsführer RAA Brandenburg



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 Bildungsbereich 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.

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

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

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 (Krüger-Potratz 2005, 53). 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 *ungewollten 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 insbesondere im Blick auf die Flüchtlingspolitik der (alten) Bundesrepublik.⁴

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.

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.

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

⁴ 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.

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 (...)" (Memorandum 2005, 2).

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, Magdeburg 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, Schieflagen 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 waren 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.

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.⁵ Starke und weit verbreitete frem-

⁵ Niedermeyer/ Stöss (2005), Decker/Brähler (2006), Decker/Brähler (2008) und Heitmeyer in den „Deutschen Zuständen“ (2001ff).

denfeindliche 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“⁶, 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“ Regionen⁷ – dem Interkulturellen Lernen und Interkultureller Pädagogik eine hohe Bedeutung zugeschrieben.⁸ Umstritten ist dabei die Deutungshoheit über den Begriff und die Definition von „interkulturellen Kompetenzen“⁹, 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.¹⁰ Da hier die ideologischen Streitpunkte weder im einzelnen vorgestellt noch einer Lösung zugeführt werden können, versuche 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.

⁶ Die Bundesprogramme „Civitas“ und „entimon“ wurden 2007 abgelöst von den beiden Programmen „Vielfalt tut gut“ und „kompetent. Für Demokratie“.

⁷ Der ironisch verwendete Begriff der „ethnisch-homogenen“ Region ist Schumpeter (1927) entlehnt.

⁸ 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 Südinien erleichtern oder gar erst ermöglichen.

⁹ Ein Beispiel für den nicht selten ideologischen Streit ist dokumentiert in den Reaktionen auf den Aufsatz von Alexander Thomas (2003). Vgl. Scherr (2003: 43): „Auch für die Kontroverse zwischen interkultureller und antirassistischer Pädagogik gilt, dass sie durch politische Bekenntniszumutungen sowie wechselseitige verfestigte Abwehrhaltungen überlagert ist.“

¹⁰ OECD 2005

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.¹¹ Besonders stand und steht der „begegnungspädagogische Ansatz“ in der interkulturellen Bildung in der Kritik.¹²

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.¹³

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.¹⁴

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 Differenzerfahrung (inklusive der Erfahrung, Differenz ertragen zu können),
- die Vermittlung der Erfahrung von Wertschätzung (der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten der Individuen),

¹¹ Vgl. Glaser/Rieker (2006)

¹² Vgl. Kenngott/Steil (2003), Scherr (2003)

¹³ 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, 22).

¹⁴ Dies alles spricht nicht gegen begegnungspädagogische Ansätze allgemein, v.a. im Bereich Internationaler Begegnungen. Ebenso können in dem deutsch-polnischen Sprachbegegnungsprojekt der RAA „Spotkanie“ die Lern- und Begegnungsbedingungen so beeinflusst werden, dass die erwarteten Ziele erreicht werden.

- 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“ (Roos 2002).

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 beantwortet er aber auch Anfragen, die zu Recht an das Interkulturelle Lernen gerichtet werden¹⁵:

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

¹⁵ Vgl. Rainer Spangenberg 2010

3.1 Interkulturelle, soziale und demokratische Kompetenzen

Interkulturelles Lernen und die Förderung interkultureller Kompetenzen müssen, wenn Fremdenfeindlichkeit oder gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer 2001) 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 Desintegrationstheorien (Heitmeyer 2001) 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.¹⁶

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 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:¹⁷

¹⁶ Die Autorennamen repräsentieren nur einige wenige Referenzen für diese Bilder der (Post- oder Spät-) Moderne.

¹⁷ Vgl. Roos (2010:104f); dort sind auch demokratischen Teilkompetenzen parallel aufgeführt.

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

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.

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.¹⁸ 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 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?¹⁹

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 Erzieherinnen²⁰ 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.²¹

¹⁸ Auch wenn diese nachholende Modernisierung just zu dem Zeitpunkt vollzogen wird, an dem Zuwanderung kaum noch stattfindet.

¹⁹ 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

²⁰ Interessanter Weise ist die Sensibilität für die Bedeutung dieser Frage im Kita-Bereich größer als an den Schulen.

²¹ 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

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.

Literatur

- Auernheimer, G. (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Arbeitshilfe Interkulturelles Lernen. Bonn, 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, Angelika (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.) (2003): 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.) 2008: 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: <http://www.brandenburg.de/media/1333/memorandum.pdf>.
- Niedermeyer, O./Stöss, R. (2005): Rechtsextreme Einstellungen in Berlin und Brandenburg. Handout zur Pressekonferenz, Berlin, März 2005. www.aktionsbuendnis.brandenburg.de/sixcms/media.php/1235/Rex04.pdf

- Nieke, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: die deutsche Schule, 4/1986, 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.): 87-111.
- Scherr, A. (2003): Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? In: Stender, W./Rohde, G./Weber, T. (Hrsg.) (2003): 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, 1-67.
- Spangenberg, R. (2010): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, in: Weiss, K./Roos, A. (Hrsg.): 221-234.
- Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte, Erwägen – Wissen – Ethik, Bd. 14, 1, 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 der sozialen Dienste – Bestandsaufnahme und Perspektiven

Prof. em. Dr. Stefan Gaitanides, Frankfurt/Main

Die Reformvorschläge zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste leiten sich aus der Kritik der bestehenden Zugangsbarrieren von Migrantinnen und Migranten zu den sozialen Diensten ab. Die Arbeit mit Migranten ist oft weniger erfolgreich als bei Nutzern aus der Mehrheitsgesellschaft. Fakt ist, dass Migranten trotz überdurchschnittlicher Belastungen – vor allem in den präventiven Bereichen der sozialen Dienste – unterrepräsentiert sind. Dagegen dokumentiert ihre Überrepräsentation in den „Endstationen“ der sozialen Arbeit – in Frauenhäusern, bei der Inobhutnahme, der Jugendgerichtshilfe, beim Streetwork, den Drogennotdiensten – eher ein Versagen vorsorgender Maßnahmen, als dass diese Überrepräsentation eine Folge der interkulturellen Öffnung dieser Bereiche wäre. Gut belegt – auf Grund der statistischen Erfassung der Arbeitsfelder und der Staatsangehörigkeit der NutzerInnen – ist dies für die Kinder- und Jugendhilfe (Späth 2000, Finkel 2000, BMFSFJ/11. Kinder und Jugendbericht 2002, Santen u.a. 2003, Kappel/Straus/Weiterschan 2004, Melter 2006). Es gibt wenig Anzeichen dafür, dass die hohen Anteile von Migranten in diesen Einrichtungen zu einer systematischen Überprüfung ihrer Arbeitsansätze und Kompetenzen geführt hätte.



Zugangsprobleme von Migranten

Im Laufe meiner langjährigen Forschungen auf diesem Gebiet habe ich eine lange Liste typischer Zugangsprobleme und Schwachstellen bei der Interaktion mit Migrantinnen und Migranten erstellt. Hierbei stütze ich mich auf örtliche und verbandsspezifische Untersuchungen, eigene Experteninterviews, wissenschaftliche Begleitung von Prozessen interkultureller Öffnung, einschlägigen Workshops mit Praktikern und Praxisberichten von Studierenden (Gaitanides 1992, 1998, 2000, 2003, 2006, 2009).

Auf Seiten der potentiellen Nutzer finden wir Hindernisse wie:

- Informationsdefizite – über das Vorhandensein, die Struktur und den Nutzwert der Angebote
- sprachliche Verständigungsschwierigkeiten
- mangelndes Vertrauen in die interkulturelle Verständigungsmöglichkeit
- erwartete Vorurteile gegenüber Migranten und Mangel an Akzeptanz
- kulturell vermittelte Tabus (Scham, Familienehre, Angst vor Stigmatisierung)
- traditionelle Symptomdeutung wie das Suchen nach externen Ursachen und ein geringes Bewusstsein von eigenen „inneren“, psychischen Anteilen (magische Deutung, Unfälle, Schicksalsschläge, sozialer Stress usw.)
- soziokulturell vermittelte hohe Leidensbereitschaft und Stolz
- Vorbehalte gegenüber fremdkulturellen ethischen Positionen der Beratungsdienste, Unterstellung von Kolonialisierungsabsichten („hetzen die Kinder gegen die Eltern, die Frauen gegen die Männer“)
- Mittelschichtenorientierte Beratungsansätze (eine non-direktive Gesprächsführung und das Erarbeiten von Lösungen durch Selbstreflexion erscheint unter Umstän-

den als Inkompetenz oder Mangel an Engagement), geringe Erwartungen an eine rein psychologisch-personalisierende Beratung (folgenlose „Lagertherapie“, wenig lebenspraktische Hilfe)

- das spezialisierte Bearbeiten von Problemlösungen bzw. das Delegieren von Teilproblemen an andere Einrichtungen wird als Zurückweisung erlebt
- Angst vor Eingriffen der Behörden und Institutionen (einschließlich der Angst vor ausländerrechtlichen Folgen).

Es gibt aber auch strukturelle Zugangsbarrieren wie

- Gebühren, Wohnortferne, Komm-Strukturen sowie Öffnungszeiten, die mit der Lebenswirklichkeit belasteter Migrantenfamilien kollidieren.
- Nicht unerheblich dürfte auch die religiöse Trägerschaft der meisten sozialen Einrichtungen sein, die Barriere: „christlicher Tendenzbetrieb“.

Bei der Analyse der Zugangsprobleme ist zu beachten, dass man sich nicht auf die Zugangsprobleme der Migrantinnen und Migranten fixiert, sondern auch die ausgrenzenden Einstellungen und Verhaltensmuster der Mitarbeiter und des institutionellen Arrangements in den Blick genommen werden.

Verantwortung der Professionellen

Wird eine Hilfeleistung nicht in Anspruch genommen oder ist sie wenig erfolgreich, so ist das immer auch das Ergebnis eines Interaktionsprozesses. Es gilt in erster Linie, die eigenen Anteile an der Kommunikationsstörung wahrzunehmen und zu bearbeiten. Dies ist eine Faustregel der Kommunikationstheorie.

Destruktive Kommunikationszirkel können am besten durch Selbstveränderung durchbrochen werden. Dabei tragen die Mächtigeren in der Kommunikation, das heißt: die mit institutionellen Machtmitteln und überlegenem Expertenwissen ausgestatteten Professionellen, eine besondere Verantwortung.

Das Hauptgewicht beim Vermitteln von reflexiver interkultureller Kompetenz liegt also auf der Auseinandersetzung mit den eigenen unhinterfragten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmustern, weniger auf dem Erwerb vom Wissen über die kulturellen Hintergründe der Migrantenklientel.

Zugangsbarrieren der Institutionen

Als wichtigste interaktive Mechanismen der Ausgrenzung von Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter habe ich bei meinen Forschungen und Recherchen folgende identifiziert:

- nationalistische Verteidigung sozialstaatlicher Privilegien (vereinzelt).
- abweisende Hilfe durch ethno- und soziozentrische Ressentiments
- das Überbetonen und klischeehafte Generalisieren kultureller Unterschiede (damit wird Individualität verkannt und Handlungsspielräume werden durch defizitäre Zuschreibungen reduziert)
- Verunsicherung, Irritation und das Auslösen von Ängsten und Ressentiments durch die Fremdheit der Wahrnehmungen
- Aktivierung und Abwehr verdrängter kollektiver Schuldgefühle (insbesondere, wenn die „Ausländerfeind!“-Karte gezogen wird)

- Abwehr durch Kompetenzverlustängste (die Annahme, dass im Umgang mit der Migratenklientel erworbene Qualifikationen entwertet werden und dass die erlernten Methoden versagen)
- Furcht vor Mehrbelastung durch eine besonders „schwierige“ und „belastete“ Klientel – Entlastung durch Delegation an Sonderdienste
- Colour Blindness – Ignorieren der kulturellen Differenz, sozialpsychologischer und struktureller Ausgrenzung: „Es gibt keinen spezifischen Qualifizierungsbedarf. Wir behandeln alle gleich!“

Ziele und Strategien der interkulturellen Öffnung

Aus der vorangestellten Analyse und aus bisherigen Erfahrungen mit Öffnungsprojekten lassen sich folgende Ziele und Umsetzungsstrategien ableiten:

- Formulieren eines Leitbildes zur Antidiskriminierung und interkulturellen Öffnung als allgemeinen Standard und Querschnittsaufgabe der Organisation (unter Rückgriff auf gesellschaftstheoretische, menschenrechtliche und sozialstaatliche Argumentationsmuster) z. B. sozialrechtliche und sozialpolitische Argumentation: Auch nichteingebürgerte Migranten – bis auf die Asylbewerber – haben einen Rechtsanspruch auf gleiche Sozialleistungen.

Dieser Anspruch wurde durch das die in nationales Recht umgesetzte Antidiskriminierungsrichtlinie der EU noch einmal konkreter substantiiert.

Gleichbehandlungsgesetz vom 14.8.06

§1 Ziel des Gesetzes

Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen

§ 2 Anwendungsbereich

(1) Benachteiligungen aus einem in § 1 genannten Grund sind nach Maßgabe dieses Gesetzes unzulässig in Bezug auf: ...

8. Den Zugang zu und die Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen, die der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen

Das Gesetz schreibt nicht nur formale Rechtsgleichheit vor, sondern auch Maßnahmen gegen institutionelle Teilhabedefizite u.a. im Bereich des Zugangs zu sozialen Dienstleistungen.

Auch nach unserem sozialstaatlichen Selbstverständnis sollen sich soziale Dienste am realen Bedarf, an den sozialen wie kulturellen Bedingungen für die Inanspruchnahme der Dienste orientieren. Sie können sich bei faktischer Nicht-Inanspruchnahme nicht auf den Rechtfertigungsgrund formalrechtliche Zugänglichkeit zurückziehen (vgl. KJHG im § 9, Abs.2).

Die Entwicklung bedarfsgerechter Angebotsstrukturen gebietet aber auch die allseits propagierte Dienstleistungskultur öffentlicher Verwaltung und die damit verbundene Philosophie eines kundenorientierten Qualitätsmanagements zur Verbesserung der Dienstleistung. Und schließlich verlangt das im Grundgesetz verankerte sozialstaatliche Staatsziel die Ausrichtung der Ressourcen des Sozialstaates auf die gesellschaftlich Benachteiligten. Alle sozialen Indikatoren verweisen darauf, dass

Migranten überdurchschnittlich sozial benachteiligt sind (Gaitanides, Präsentation „Bedarfsanalyse“ unter Materialien in: www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides). Gleichzeitig sind sie aber bei der Klientel v.a. der vorsorgenden sozialen Dienste stark unterrepräsentiert.

- Die Realisierung des Ziels „Gleichstellung von MigrantInnen und interkulturelle Öffnung“ sollte auf allen Ebenen und in allen Arbeitsgebieten der Organisation offensiv verfolgt werden. Sie ist Leitungsaufgabe.

Die meisten Versuche, die interkulturelle Öffnung auf punktuelle Maßnahmen zu beschränken auf die Einstellung einzelner Mitarbeiter mit Migrationshintergrund, auf externe Fortbildungen und/oder die Schaffung von Beauftragtenstellen ohne Leitungskompetenzen sind zum Scheitern verurteilt. Erfolgreich dagegen sind Beispiele einer umfassenden Organisationsveränderung und Personalentwicklung. Wenn, wie beispielsweise im Münchner Jugendamt, die Leitungsebene die interkulturelle Öffnung als prioritäre Aufgabe definiert, sind die Voraussetzungen für ein Gelingen sehr günstig. Erfahrungen mit der geringen Nachhaltigkeit externer Fortbildungen waren auch der Grund, warum ein renommierter Träger auf dem Gebiet interkultureller Fortbildung wie TiK („Transfer interkultureller Kompetenz“), umgestellt hat von trägerübergreifenden Fortbildungsveranstaltungen auf „In-house“- Angebote für einzelne Träger und warum die Mitarbeiterfortbildung nun auch verknüpft wird mit einer Organisationsentwicklungsberatung, in der die Leitungsebene mit einbezogen ist (Lima Curvello 2005). Niederländische Erfahrungen bestätigen die Wichtigkeit der Einbeziehung der gesamten Organisation in den Entwicklungsprozess (Bellaart 2002).

- Gleicher Zugang von Migranten als Nutzer zu allen Dienstleistungen (also auch den präventiven).

Hier wären als Beispiel viele kleinere innovative Träger anzuführen, die meist eine konsequente interkulturelle Personalpolitik betreiben, wie z.B. IFAK in Bochum und „Lebenswelt“ in Berlin, die die Zugänge im Bereich der sozial-pädagogischen Familienhilfe geöffnet haben (Verein für multikulturelle Kinder- und Jugendhilfe, sowie Migrationsarbeit –IFAK: www.ifak-bochum.de; <http://www.lebenswelt-berlin.de>) . Diese Beispiele belegen, dass durch entsprechend sensibles und bedarfsgerechtes Vorgehen die hohen Barrieren auf diesem Gebiet überwunden werden können.

- Entwicklung bedarfsgerechter, lebensweltorientierter und effektiver Angebotsstrukturen.
- Gleicher Zugang von Migranten auf der Mitarbeiterebene, gleiche Karrierechancen.
- Entwicklung gleichberechtigter interkultureller Teamstrukturen (gleiche Gültigkeit unterschiedlicher kultureller Sichtweisen, Infragestellung der Dominanzkultur der Mehrheitsgesellschaft) und Nutzung der Synergien der Vielfalt der Problemdefinitionen und Lösungsstrategien. Abbau ethnischer Arbeitsteilung durch interkulturellen Kompetenzerwerb aller MitarbeiterInnen.

Keinesfalls sollte sich auf organisationsinterner Ebene wiederholen, was sich schon auf interorganisatorischer Ebene als Fehlentwicklung herausgestellt hat: die Arbeits-

teilung nach ethnischer Zuordnung. Die Zuständigkeit von Migranten für „ihre“ Klientel ist eine Falle. Sie führt zur Überforderung und zu Burn-out-Symptomen.

Entscheidend für die Zuteilung von Aufgaben sollten die jeweilig unterschiedlichen Kompetenzen und nicht die Herkunft sein.

Das Team ist der Schlüssel zur Umgestaltung des operativen Geschäfts. Erfahrungen zeigen, dass die gemischte Besetzung eine wichtige aber noch lange nicht eine hinreichende Voraussetzung für die Nutzung der potenziellen Synergieeffekte von Heterogenität ist. Der Bereicherungseffekt stellt sich erst durch systematische und meist auch angeleitete Teamentwicklung ein.

Der Prozess, der zu einem interkulturell gleichberechtigten Team hinführt, ist mühselig und oft mit einem Mehr an Konflikten verbunden. Er ermöglicht aber eine nachhaltige Verbesserung des Beziehungsklimas und führt zur Steigerung der Problemlösungskompetenz (Gaitanides 2003, 2008).

Stolpersteine auf dem Weg zur interkulturellen Öffnung

Welche Realisierungsschwierigkeiten ergeben sich nun bei dem Versuch diese Reformziele durchzusetzen und praktisch umzusetzen?

Akzeptanzprobleme seitens der Mitarbeiterschaft

Ein von oben verordnetes Leitbild garantiert noch keine verinnerlichte Verankerung in der Mitarbeiterschaft. Bevor Umsetzungsstrategien in Einrichtungen erörtert werden, sollte erst einmal Einigkeit im Grundsatz hergestellt werden, dass es überhaupt einen Handlungsbedarf für die interkulturelle Öffnung gibt.

Zugangprobleme werden verdrängt

Das Programm der interkulturellen Öffnung der sozialen Dienste stößt auch deswegen auf hinhaltenden Widerstand, weil viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kein Wissen und kein Bewusstsein haben von den unterschweligen Zugangsbarrieren. Schon der Begriff der „interkulturellen Öffnung“ löst bei vielen eine Abwehrhaltung aus. Die dem Begriff zugrunde liegende Annahme der faktischen Verschlussheit der Angebote widerspricht der Selbstwahrnehmung der eigenen professionellen Handlungsweise und dem institutionellen Selbstverständnis.

Weniger Abwehr bei der Identifikation von Zugangsbarrieren scheint mir die Einbettung der Innovation in ein Mitarbeiter- und nutzerorientiertes Qualitätsmanagement zu provozieren. Die Philosophie des Qualitätsmanagements erhebt „Fehlerbewusstsein“ zum professionellen Kompetenzkriterium. Überprüfung der Bedarfsgerechtigkeit und Effektivität der sozialen Dienstleistung gehören zum selbstverständlichen Qualitätsstandard. Freilich muss es sich dabei – wie bemerkt – um ein tatsächlich teilnehmerorientiertes Managementverfahren handeln, weil sich sonst die Widerstände gegen das Qualitätsmanagement insgesamt richten.

Abwehr selbstreflexiver Fortbildungen zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz

Fortbildungen zum Erwerb interkultureller Handlungskompetenz werden oft umgangen, weil die Befürchtung besteht, dass man/frau dort mit seinen/ihren Vorurteilen vorgeführt wird oder subjektiv berechnete Ängste und Aggressionen tabuisiert werden, so die Fantasie, damit das „Multikulti“- Weltbild der Fortbildner nicht ins Wanken kommt.

Gerade sozial Berufstätige, deren Berufsethik Gleichbehandlung und Respekt gegenüber sozial ausgegrenzten Gruppen verlangt, reagieren besonders empfindlich gegenüber Diskriminierungsvermutungen.

Fortbildungen müssen mit diesen Erwartungshaltungen rechnen. Deshalb ist es sehr wichtig, diesen Eindruck der „politisch korrekten Gedankenpolizei“ schon von vornherein – in der Werbung und erst recht bei der Durchführung – nicht aufkommen zu lassen. Wichtig ist ein schützendes Fortbildungssetting, das eher zur Äußerung von Vorurteilen ermuntert. Nur mit geäußerten Stereotypen kann man sich auseinandersetzen und dabei Nachdenklichkeiten erzeugen. Zudem ist es ratsam – gerade, wenn es darum geht, die noch nicht Überzeugten zu gewinnen –, die abschreckenden Selbsterfahrungs- und Reflexionsanteile einer Fortbildung bei der Werbung nicht so sehr auf den Präsentierteller zu legen. Dagegen können die Skeptiker eher gewonnen werden, wenn ihnen der Nutzwert einer Fortbildung deutlich gemacht wird: dass sie durch die Fortbildung lernen können, erfolgreicher und stressfreier mit der nichtdeutschen Klientel umzugehen, dass sie die Konkurrenz von Migranten als Kollegen nicht zu fürchten brauchen und im Gegenteil die Problemlösungskapazität der Einrichtung durch das gemischte Team wächst, dass insgesamt die beruflichen Handlungsspielräume durch interkulturelle Öffnungsprozesse erweitert werden.

Mangel an qualifizierten Kräften

Die Beteiligung von MigrantInnen an sozialen Ausbildungsgängen ist immer noch unterdurchschnittlich. Und die Ausbildungsstätten sind noch weit davon entfernt, interkulturelle/antidiskriminierende Aspekte als Querschnittsthema in die Curricula aufzunehmen. Die Modularisierung der Lehrangebote an den Hochschulen wurde nur selten genutzt, um entsprechende Schwerpunkte und Querschnittskompetenzen explizit zu verankern und damit zu institutionalisieren. So bleibt es bei der Abhängigkeit der Repräsentation des Themas von den Zufällen der Personalpolitik und dem persönlichen Engagement der Lehrenden. Eine gezielte effektive Strategie – und nicht nur unverbindliche Leitbildappelle – zur Förderung des Anteils der Studierenden und Lehrenden mit einem Migrationshintergrund sind mir von keiner deutschen Hochschule bekannt (vgl. Gaitanides 1999, Krummacher/Schmidt 2008).

In der Vergangenheit gab es Nachqualifizierungsangebote für die damaligen AusländerberaterInnen der Wohlfahrtsverbände, die in der Regel keine einschlägige Berufsausbildung besaßen. Seitdem aber AbsolventInnen der sozialen Studiengänge auf dem Markt verfügbar sind, wurde keine Nachqualifizierung mehr angeboten. Dennoch erscheint es wichtig, immer wieder auch Personen mit tatsächlicher Migrationserfahrung, sog. „Bildungsausländer“ für den professionellen Beratungsprozess zu rekrutieren. Sie kennen das Herkunftsland wesentlich besser als die Zweite Generation, beherrschen die Herkunftssprache perfekt und sind besonders empathisch für die Probleme der Neuzuwanderer, da sie diese „am eigenen Leib“ erlebt haben. Die Kinder der Zuwanderer, kennen diese Geschichte nur vom Hörensagen. Um das Potential hochqualifizierter Zuwanderer, die häufig ehrenamtlich im Migrationsbereich aktiv oder als interkulturelle Mediatoren geringfügig beschäftigt sind bzw. als Langzeitarbeitslose Hartz IV beziehen, zu erschließen, müssen erneute Weiterbildungsanstrengungen unternommen werden. Vorbildliches hat hier die Universität Oldenburg geleistet, der es gelungen ist einen niedrigschwelligen Bachelor-Studiengang für hochqualifizierte Einwanderer mit Sondermitteln des niedersächsischen Ministeriums zu etablieren (Meinhardt 2008).

Interkulturelle Öffnung als Etikettenschwindel – ein effektives Controlling fehlt noch

Es hat sich in der Branche herumgesprochen, dass ein nach außen präsentiertes interkulturelles Profil Vorteile beim Wettbewerb um die immer knapper werdenden Mittel bringt. Oft belassen die Einrichtungen es aber bei der Umformulierung ihres Leitbildes. In Großbritannien nennt man dies „tokenism“ – so tun als ob. Deshalb sollten die Geldgeber mehr darauf achten, ob auch „drinnen ist, was draußen drauf steht“, oder ob es sich nur um einen Austausch des Etiketts handelt.

Die Möglichkeiten der Sozialverwaltungen durch die Controlling-Instrumente der „Neuen Steuerung“, solchem Etikettenschwindel vorzubeugen, bleiben bisher weitgehend ungenutzt. Nach dem Verfahren der „Neuen Steuerung“ könnten generell auch diejenigen Leistungserbringer, die nachweislich interkulturell ausgerichtet sind, bei der Ausschreibung einen Bonus bekommen. Auf der konzeptionellen Ebene scheint hier bei einigen Kommunen ein Umdenken statt zu finden. Protagonist war das Münchner Jugendamt (Landeshauptstadt München/ Sozialreferat 2000). So propagieren auch die Frankfurter „Leitlinien für die interkulturelle Orientierung und Kompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe“ eine interkulturelle Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe. Sie zielen auf mehr Partizipation ethnischer Organisationen, die programmatisch interkulturell ausgerichtet, durch deren Berücksichtigung bei der Vergabe kommunaler Fördermittel – im Geiste der „Pluralisierung der Trägerlandschaft“ (Sozial- und Jugendamt der Stadt Frankfurt am Main 2006). Die Umsetzung dieser Leitlinien durch die Verknüpfung mit einem Controllingverfahren nach dem Vorbild der angelsächsischen „affirmative action“ (bevorzugte Vergabe von Zuschüssen an Bewerbern, die die Leitlinien nachweislich erfüllen) steht allerdings noch aus. Ohne dieses Verfahren laufen die Leitlinien Gefahr als unverbindliche Appelle in den Schubladen der Stadtverwaltung zu verstauben.

Verschleppung der Reform durch die Krise der öffentlichen Finanzen

Eine Folge der Politik des Rotstifts ist der Rückgang der Fluktuation. Stellen werden durch interne Umsetzung eingespart. Häufig wird ein externer Stellenstop verfügt. MigrantInnen als Berufsanfänger haben da kaum eine Chance. Zudem werden generell weniger Mittel für Innovationen bereitgestellt (zusätzliche Beauftragten-Stellen, externer Experteneinsatz, Fortbildung, Supervision, Begleitforschung). Die Finanzkrise kann aber nicht rechtfertigen, dass der Reformprozess in Gänze auf Eis gelegt wird. Räumt man der interkulturellen Öffnung hohe Priorität ein, dann wird man/frau dies erst einmal nach innen als Leitbild artikulieren und nach außen in der Öffentlichkeitsarbeit deutlich erkennbar machen. Das kostet nichts. Und es kostet auch nichts, wenn die nächste frei werdende Stelle mit einer nicht-deutschen Fachkraft besetzt und nicht erst MigrantInnen eingestellt werden, wenn zusätzliche Mittel zur Verfügung gestellt werden. Der finanzielle Aufwand erhöht sich auch nicht dadurch, dass die knappen Fortbildungsressourcen stärker für den Erwerb interkultureller Kompetenz verwendet und die Angebotsstruktur stärker an der Lebenswirklichkeit der MigrantInnen ausgerichtet wird – z. B. durch flexible Arbeitszeiten und aufsuchende Methoden. Kostenneutral sind auch die Kontaktaufnahme und die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen mit den migrantInnenspezifischen Diensten und den Selbstorganisationen der Einwanderer-Communities.

Geringe Durchsetzungsmacht durch politische Partizipationsdefizite

Solange nur ein geringer Teil der MigrantInnenbevölkerung eingebürgert ist – am aller wenigsten diejenigen, die Rat und Hilfen am nötigsten hätten –, gibt es keine wirksame Pressure-Group für die Reformziele.

Es bleibt zu hoffen, dass der Trend zur Einbürgerung und zur Beteiligung von Migranten an politischen Parteien anhält und damit deren Stimmengewicht. Dies wird nicht ohne Wirkung auf die Sozialpolitik bleiben.

Geringe Nachhaltigkeit durch Kurzatmigkeit der Reformversuche

Eine Studie im Auftrag des Caritasverbandes zum Stand der Gleichbehandlung von Migranten und zur interkulturellen Öffnung der Dienste des Verbandes (auch das bis vor kurzem noch undenkbar) lässt erahnen, welch zähes Unterfangen die Umsetzung der zu Papier gebrachten Leitvorstellungen zu sein scheint, ja, dass der Handlungsbedarf und die grundsätzliche Zielsetzung der interkulturellen Öffnung der Mehrheit des mittleren Managements und der Mitarbeiterschaft noch keineswegs einzuleuchten scheint. Das heißt, dass eine lange Durststrecke bevor steht. Absichtserklärungen sind nur der Anfang. Papier ist geduldig. Die Umsteuerung eingespielter Organisationskulturen wird viele Jahre in Anspruch nehmen.

Diese Erfahrung machen auch niederländische Fachleute, die schon viel früher mit dem Reformprozess begonnen haben, Mit dem Durchhalteappell des niederländischen Organisationsberaters von FORUM, des niederländischen Instituts für multikulturelle Entwicklung, Hans Bellaart, möchte ich meinen Beitrag beschließen:

„Wir wissen nun, dass interkulturelle Öffnung nur mit kleinen Schritten realisiert werden kann und dass die Realisierbarkeit der Veränderungen in der Organisation gut eingeschätzt werden muss. Schritt für Schritt voran, aber durchhalten. Kontinuität ist der Schlüssel, und das muss garantiert sein. Das heißt, dass die Organisation sich schon vorher dessen bewusst sein muss, dass der Prozess mehrere Jahre umfasst, dass er Geld und Zeit kostet und dass er andauernd korrigierend begleitet werden muss.“ (Bellaart 2002, S. 71)

Literatur

- Bellaart, Hans (2002): Interkulturelle Ausrichtung der Verwaltung in den Niederlanden – Beispiel Jugendhilfe. In: Friedrich-Ebert-Stiftung. Dokumentation der Fachtagung „Interkulturelle Öffnung der Verwaltung – Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis“ in Berlin vom 23.-24.5.2002
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Gaitanides, Stefan (1992): Psychosoziale Versorgung von Migrantinnen und MigrantInnen in Frankfurt, Gutachten im Auftrag des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt. In: IZA – Informationsdienst zur Ausländerarbeit 3/4 1992, S. 127-146
- Gaitanides, Stefan (1998) Zugangsbarrieren von MigrantInnen zu den Drogendiensten , in: Deutsche Hauptstelle gegen Suchtgefahren (Hg.): Sucht in unserer multikulturellen Gesellschaft. Freiburg/B, S. 62-76
- Gaitanides, Stefan (1999): Aus- Fort- und Weiterbildung im Bereich der interkulturellen Sozialarbeit/ Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt ‚interkulturelle Jugendarbeit‘. Expertise im Rahmen des Aktionsprogramms „Integration junger Ausländerinnen und Ausländer“ des BMFSFJ, Deutsches Jugendinstitut (DJI), Arbeitspapier Nr. 1-154, Dez 1999

- Gaitanides, Stefan (2000): Arbeit mit MigrantInnenfamilien - Aktivitäten der Wohlfahrtsverbände und der Selbstorganisationen. Expertise zum 6. Familienbericht der Bundesregierung unveröffentl. Kurzfassung in: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft. Materialien zum 6. Familienbericht der Bundesregierung. Bd. II Lebensalltag. Opladen, S. 107-144
- Gaitanides, Stefan (2003): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Projektes zur Einführung des Qualitätsmanagements in der interkulturellen Kinder-, Jugend- und Familienarbeit in München. In: Landeshauptstadt München, Sozialreferat/Jugendamt (Hg.): Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit. München, S. 53-104
- Gaitanides, Stefan (2006): Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste. In: Otto, Hans-Uwe/ Schrödter, Mark (Hg.) (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 der Zeitschrift „neue Praxis“. Lahnstein, S. 222-233
- Gaitanides, Stefan (2008): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogischen Professionalität. 2. akt. und erw. Aufl.. Wiesbaden, S. 153-172
- Gaitanides, Stefan (2009): Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft – ihr (möglicher) Beitrag zu Integration und Partizipation. In Gesemann, Frank/ Roth, Roland (Hg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderungen der Kommunen. Wiesbaden S. 533-554
- Kappel, M./Straus, F. / Weiterschan, W. (2004): Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens. Expertise im Rahmen des „Modellprogramm zur Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). München
- Krummacher, Michael/Schmidt, Sebastian (2008): Kompetenzfeld interkulturelle und internationale Soziale Arbeit an der EFH Bochum (inkl. Internetauswertung FHs in NRW und externe Expertenbefragung). FESA – Transfer, Beiträge zur Entwicklung der Sozialen Arbeit. Bochum
- Landeshauptstadt München/ Sozialreferat (2000): Leitlinien für eine interkulturell orientierte Kinder- und Jugendhilfe. www.muenchen.de
- Lima Curvello, Tatiana (2005): Das Projekt Transfer Interkulturelle Kompetenz (TiK). In: Zeitschr. für Migration und Soziale Arbeit 1/ 2005, S. 42-47
- Meinhardt, Rolf (2008): Wider den Brain Waste: Studiengänge für hochqualifizierte Einwanderer an der Universität Oldenburg. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 3/4 2008, S. 230
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster
- Santen, Eric van/Mamier, Jasmin/Pluto, Liane/Seckinger, Mike/Zink, Gabriele (2003): Kinder und Jugendhilfe in Bewegung - Aktion oder Reaktion? Eine empirische Analyse. München.
- Schepker, Renate/ Toker, Mehmet (2009): Transkulturelle Kinder- und Jugendpsychiatrie : Grundlagen und Praxis. Berlin
- Sozial- und Jugendamt der Stadt Frankfurt am Main (2006): Leitlinien für die interkulturelle Orientierung und Kompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe für die Stadt Frankfurt am Main, Beschluss des Jugendhilfeausschusses (www.frankfurt.de)
- Späth, Karl (1999): Inanspruchnahme von Erziehungshilfen durch Ausländer. In: Sozialmagazin, S. 46-50

Anhang:

Stefan Gaitanides

„Anforderungsprofil „Reflexive“ interkulturelle Kompetenz“

- Theoretische Auseinandersetzung mit der **Kritik an einem statischen, kollektivistischen Kulturbegriff** und Erarbeitung eines **dynamischen und individualisierten bzw. kontextualisierten Verständnisses von Kultur**
- **Kenntnisse über Kulturstandards**, die in der Interaktion – auf beiden Seiten – wirksam sein könnten, und Wissen um den **hypothetischen** und **idealtypischen** Charakter **kultureller Deutungsmuster**
- **Vorurteilsbewusstheit**: selbstkritische **Reflexion** und **Dekonstruktion** psychodynamischer, identitätspolitischer und interessen geleiteter Fremd- und Selbstbildkonstruktionen
- **Reflexion** des Einflusses des institutionellen, gesellschaftlichen sowie durch exkludierende Zugehörigkeitsdefinitionen („Wir“-„Die“- Beziehungen, Mehrheit - Minderheit) bedingten **Machtgefälles** auf die Interaktion
- **Multiperspektivische Sichtweise** (Kultur nur ein Aspekt neben Schicht, Geschlecht, Generation, Rechtsstatus, Minderheitenstatus, Sozialraum, individuelle/ familiäre Biographie – insbesondere Migrationsbiographie, institutioneller Kontext usw.)
- **Spezifisches Wissensmanagement** – wo, durch wen kann ich mir einschlägiges Wissen aneignen, mich des Wissens anderer bedienen?
- **Sokratische Einstellung** zum Stand des Wissens über den/die Andere(n) („Ich weiß, dass ich nichts weiß“)
- **Ambiguitätstoleranz** : Unsicherheit, Ungewissheit, Nichtwissen aushalten können, ja Nicht-Verstehen auch stehen lassen können („kompetenter Umgang mit Inkompetenz“ – Mecheril); **Akzeptanz** kultureller Verschiedenheit
- **Praktische Fantasie** und **Aushandlungsfähigkeit, Ressourcenorientierung**, Erarbeitung intelligenter und kreativer Lösungen, die beiden Seiten Gewinn bringen oder zu tragfähigen Kompromissbildungen führen, ohne dass Kernidentitäten aufgegeben werden müssten, die schwer verhandelbar sind)
- **Konflikt- und Dialogfähigkeit**: Mit guten – möglichst transkulturellen – Argumenten Position beziehen können zu den „Grenzen kultureller Toleranz“ (GG, Menschenrechte, Demokratie, „Weltethos“ – Küng) und respektvolle Einlassung auf die Argumente des Gegenübers, sprachliche Verständigungsfähigkeit (Befolgung diskursethischer Grundsätze)

Worldcafé – Zusammenfassung

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 zusammen sitzen. Das Gesagte und Gesprochene soll dabei auf Tischdecken aus Papier, 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/Themen zu wechseln, mit anderen ins Gespräch zu kommen und so mehrere Stationen im Worldcafé zu besuchen.

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

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:

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.



Tisch 3: Gelebte Vielfalt oder monokulturelle Einfalt 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 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:

- Interkulturelle Bildungsformate erfordern eine hohe Flexibilität, um auf die Zielgruppe einzugehen und den richtigen Mix aus affektiven, kognitiven und handlungsorientierenden Methoden.
- 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.
- Das Bildungsformat fängt mit der eigenen Einstellung an. Zu häufig wird Bildung vom Bildungssystem aus gedacht – nicht aus der Perspektive der Teilnehmenden.



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.

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 Reaktion 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:

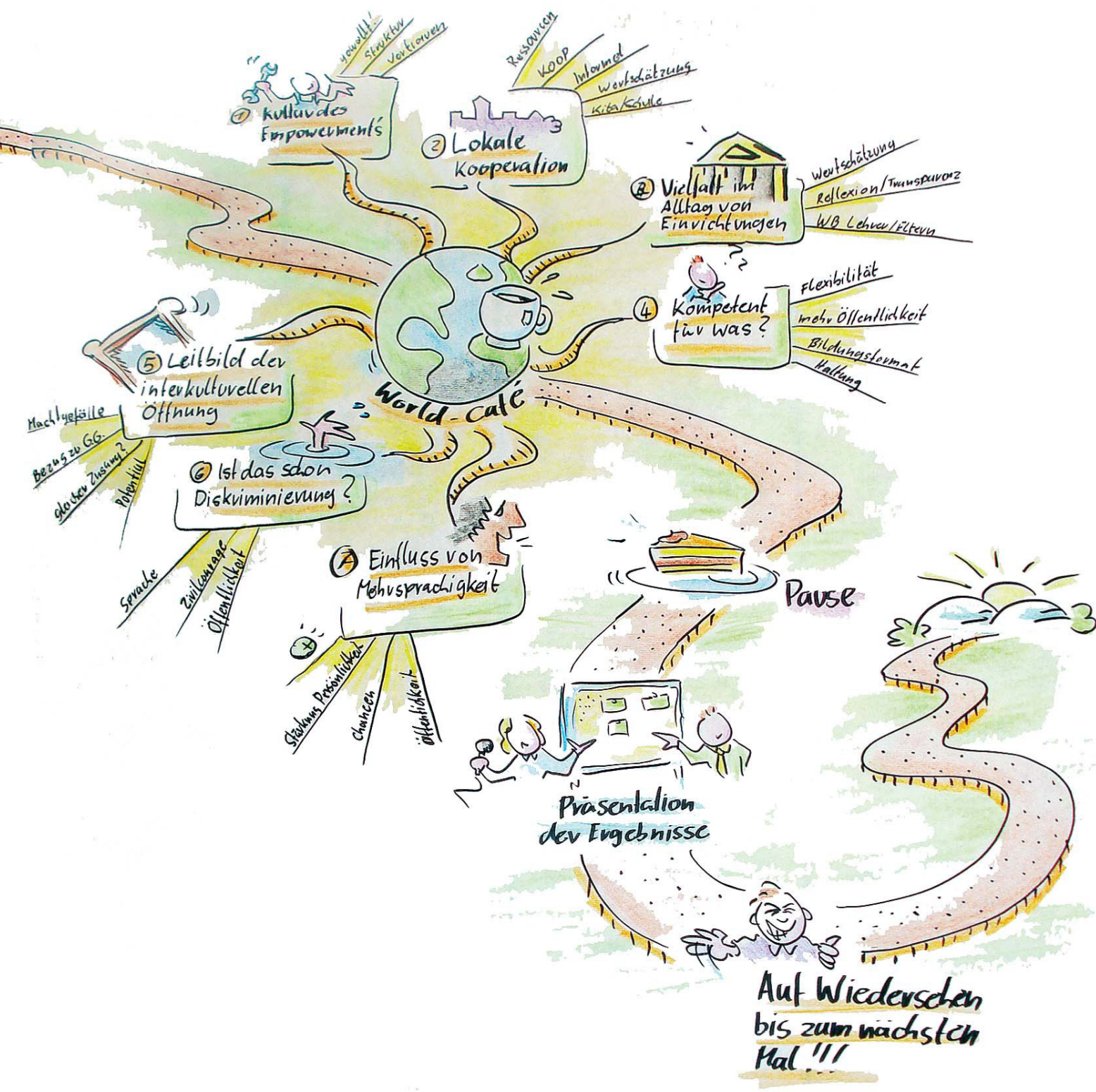
Welchen Einfluss hat die Förderung von Mehrsprachigkeit auf die schulische und außerschulische Integration?

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.



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



Regionale Arbeitsstellen
für Bildung, Integration
und Demokratie

Interkulturelles Lernen in Brandenburg durch Kooperation gestalten

**Fachtagung am 2. Juni 2010, 10.00-16.30 Uhr
Bürgerhaus Schlaatz, Schilfhof 28, 14478 Potsdam**

In einer sozial und kulturell vielfältigen und international vernetzten Gesellschaft wird der Erwerb interkultureller Kompetenzen immer wichtiger. Die Förderung von Interkulturellem Lernen und Interkultureller Öffnung durch die Kooperation von verschiedenen Einrichtungen und Institutionen ist eine entscheidende aber oft ungenutzte Möglichkeit, nachhaltige Perspektiven für Bildung, Integration und Chancengleichheit zu entwickeln.

In der Fachtagung wird in zwei Vortragsimpulsen in die Thematik eingeführt. Im ersten Vortrag wird die Entwicklung Interkulturellen Lernens in Brandenburg und Möglichkeiten der Kooperation in den Blick genommen. Im zweiten Vortrag wird das Thema die Interkulturelle Öffnung sozialer und pädagogischer Dienste sein. Die vorgestellten Ansätze werden im Anschluss daran vertieft und es wird Raum für den Austausch zwischen Teilnehmer/innen und Akteur/innen im Bereich Interkultureller Bildung geben.

Die Tagung richtet sich an die interessierte Fachöffentlichkeit aus Bildungseinrichtungen, Kommunalpolitik, Verwaltung, Fachberatungsstellen, Betrieben, Migrantenorganisationen sowie an weitere Interessierte aus Vereinen und Netzwerken.

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms "VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie" sowie durch das Land Brandenburg



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Programm der Fachtagung

- 10.00 Uhr** **Begrüßung und Einführung**
Prof. Dr. Karin Weiss, Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg
Alfred Roos, RAA Brandenburg
- 10.30 Uhr** **Vortrag**
Die Entwicklung Interkulturellen Lernens in Brandenburg
Julia Vollmer und Alfred Roos, RAA Brandenburg
- 11.10 Uhr** **Vortrag**
Interkulturelle Öffnung sozialer und pädagogischer Institutionen und Dienste
- zwischen Organisationsentwicklung, Qualifizierung zur interkulturellen Kompetenz und Empowerment der Adressaten
Prof. em. Dr. Stefan Gaitanides, Fachhochschule Frankfurt am Main
- 12.00 Uhr** **Diskussion zu beiden Vorträgen**
- 12.30 Uhr** **Mittagspause**
- 13.30 Uhr** **World-Café**
Moderierte Diskussion in wechselnden Arbeitsgruppen zu unterschiedlichen Aspekten der vorgestellten Ansätze
Austausch zu Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Beteiligten

Kurze Vorstellung der Ergebnisse
- 15.55 Uhr** **Pause**
- 16.00 Uhr** **Visualisierung und Zusammenfassung der Tagung**
Stephan Ulrich, Malmann
- 16.15 Uhr** **Ausblick und Abschluss**