



Informations- und Dokumentationsstelle gegen
Gewalt, Rechtsextremismus und
Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen



WORKSHOP

„DAS SIND WIR!“ Aktuelle Ansätze in der interkulturellen Jugendarbeit

am 20. Mai 1999 in Essen

Eine Kooperationsveranstaltung von IDA-NRW, des Jugendamtes der Stadt Essen, der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in Nordrhein-Westfalen und der Sportjugend NW, Duisburg

IDA-NRW-Tagungsberichte Nr. 3 / 1999



RAA
Regionale Arbeitsstelle zur Förderung
von Kindern und Jugendlichen aus
Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen



Impressum

Düsseldorf 1999

Redaktion:

Ulla Siebert
Hanni Haak

Informations- und Dokumentationsstelle
gegen Gewalt, Rechtsextremismus und
Ausländerfeindlichkeit in NRW (IDA-NRW)

Friedrichstraße 61a
40217 Düsseldorf

Tel.: 02 11/ 37 10 70
Fax: 02 11/ 37 10 25

E-Mail: IDA-NRW@t-online.de

<http://home.t-online.de/home/IDA-NRW/>

Inhalt

Programm

„DAS SIND WIR!“ Aktuelle Ansätze in der Interkulturellen Jugendarbeit 3

Begrüßung

Ulla Siebert/Informations- und Dokumentationsstelle
gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit
(IDA-NRW) 4

Vortrag

„DAS SIND WIR I UND II“ (DSW)
Vortrag von Kerstin Grundmann/Landesinstitut für Schule
und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern 5

Berichte aus den Arbeitsgruppen 10

AG 1: Interkulturelle Jugendarbeit im Spannungsfeld
zwischen universalistischen und kulturalistischen Ansätzen
Von Renate Gabriel/Jugendamt Essen 10

AG 2: „United Kids“- Interkulturelles Lernen und
Eine-Welt- Lernen im Stadtteil und „Together!
Für ein friedliches Miteinander“ Zwei Projekte
Von Sandra Schubert/Jugendamt Essen 12

AG 3: Gemeinsamkeiten statt Differenzen :
Erfahrungen mit dem Projekt „DAS SIND WIR!“
Von Hanni Haak/IDA-NRW 14

AG 4: Vernetzung Schule – Jugendarbeit
Von Birgit Everding/Jugendamt Essen 15

AG 5: Sport mit Migrantinnen – Erfahrungen in einem
Projekt der Sportjugend NW
Von Friederike Beyer/Universität Paderborn 17

Vortrag

Interkulturelle Jugendarbeit jenseits von Kulturalisierung:
Chancen und Perspektiven
Vortrag von Doron Kiesel/FH Erfurt 20

ANHANG 30

Adressen der VeranstalterInnen 31

Programm:

10.00 h	Begrüßung
<i>Evang. Gemeindezentrum, Saal</i>	Dr. Ulla Siebert , IDA-NRW, Düsseldorf
10.15 h	Grußwort
	Dieter Greese , Jugendamt Stadt Essen
10.30 h	Interkulturelle Jugendarbeit: Das Projekt "Das sind wir!"
	Kerstin Grundmann , Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin
	Vortrag mit anschl. Diskussion
12.00 h	Mittagessen
13.00 h	Arbeitsgruppen:
<i>Kinder- und Jugendhaus, Café-Raum</i>	1. Interkulturelle Jugendarbeit im Spannungsfeld zwischen universalistischen und kulturalistischen Ansätzen
Ref.:	Dr. Aydin Sayilan , Haus der Jugend, Duisburg
	Ruth Köhler , „Perle“/„Inci“ - Mädchen- und Frauentreff, Essen-Altendorf
Mod:	Dr. Anne Dietrich , Zentrum für Türkeistudien, Essen
<i>Gesamtschule, Raum 58</i>	2. „United Kids - Interkulturelles und Eine-Welt-Lernen im Stadtteil“, und „Together! Für ein friedliches Miteinander“. Zwei Projekte
Ref.:	Horst Zimmer , Jugendamt Stadt Essen
Mod:	Siggi Blum , Sportjugend NW, Duisburg
<i>Evang. Gemeindezentrum, Saal</i>	3. Gemeinsamkeiten statt Differenzen: Erfahrungen mit dem Projekt „Das sind wir!“
Ref.:	Kerstin Grundmann , Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin
Mod:	Dr. Ulla Siebert , IDA-NRW, Düsseldorf
<i>Gesamtschule</i>	4. Vernetzung Schule – Jugendarbeit
Ref.:	Holger Runge , Schule ohne Rassismus, Dortmund
	Traudel Malzahn, Susanne Bruns, Filiz Acar , Interkultureller Schülerclub an der Hauptschule Bärenelle, Essen
Mod:	Achim Scharf , RAA Duisburg
<i>Kinder- und Jugendhaus</i>	5. Sport mit Migrantinnen: Erfahrungen in einem Projekt der Sportjugend NW
Ref.:	Süreyya Helvacı , Sportjugend NW, Duisburg
	Cemile Kaynar , Mädchenzentrum Gladbeck
	Ina Losch-Schröder , Stadtsportbund Herne
Mod:	Friederike Beier , Universität Paderborn
15.00 h	Pause
15.30 h	Interkulturelle Jugendarbeit jenseits von Kulturalisierung: Chancen und Perspektiven
<i>Evang. Gemeindezentrum, Saal</i>	Prof. Dr. Doron Kiesel , Fachhochschule Erfurt
	Vortrag mit anschl. Diskussion
17.00h	Ende

Begrüßung von Ulla Siebert/IDA-NRW

Im Namen aller VeranstalterInnen möchte ich Sie herzlich begrüßen zu unserem Workshop „Das sind wir!“ - Aktuelle Ansätze in der Interkulturellen Jugendarbeit“.

Meine Name ist Ulla Siebert von der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen - kurz IDA-NRW. Wir sind eine der vier Organisationen und Verbände, die diese Veranstaltung gemeinsam konzipiert und organisiert haben. Dazu gehören

- die Sportjugend Nordrhein Westfalen
- das Jugendamt Essen und
- die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in NRW (RAA).

Was ist unser Thema? Das Projekt „Das sind wir!“ wurde in Amsterdam als interkulturelle Unterrichtsidee für SchülerInnen zwischen zehn und 14 Jahren konzipiert. Das Projekt geht von folgenden Leitlinien aus:

1. ... daß es in der interkulturellen Jugendarbeit besonders bedeutsam ist, vor allem gemeinsame Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, z.B. innerhalb einer Gruppe gleichen Alters oder Geschlechts, hervorzuheben, statt immer nur die kulturelle Differenz in den Vordergrund zu rücken,

2. ... daß es wichtig ist, die Individualität eines Jugendlichen - was erachtet er oder sie aus seiner oder ihrer subjektiven Sicht als für sich bedeutsam an? - zu berücksichtigen, um ‚kulturelle Sippenhaft‘ zu vermeiden (wie ich das überspitzt nennen möchte),

3. ... daß Individualität bedeutet, jedes Kind und jeden Jugendlichen selbst bestimmen zu lassen, welche Anteile aus welchem kulturellen oder sonstigen Hintergrund er oder sie für sich in welcher Lebenssituation als bedeutsam erkennt und auswählt,

4. ... daß die pädagogische Aufgabe darin bestehen muß, Kinder und Jugendliche in der Entwicklung einer positiven - und vielfältigen - Identität zu unterstützen. Eine „positive Identität“ meint das Bild, das die Jugendlichen von sich selbst haben und mit dem sie selbst einverstanden sind – mit dem sie sich „identifizieren“ können - und das sie anderen von sich vermitteln möchten.

Jede Form der automatischen Festlegung wirke in diesem Identitätsprozeß als „zusätzliche und unnötige Erschwernis“, so die MitarbeiterInnen aus dem Anne-Frank-Haus in Amsterdam, die das Projekt initiiert haben.

Wir wollen uns heute mit der Frage beschäftigen, ob und wie sich das „Das sind wir!“ - Projekt auch auf ältere Jugendliche ab 15 Jahre übertragen läßt. Das Anne-Frank-Haus hat dazu Projektideen und Materialien erarbeitet, von denen uns heute morgen berichtet werden wird.

In den Arbeitsgruppen heute nachmittag werden verschiedene Ansätze in der Interkulturellen Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen vorgestellt und mit den pädagogischen Leitlinien und Zielen des Projektes „Das sind wir!“ verglichen.

Der Schlußvortrag zeigt mögliche Perspektiven und Ansätze interkultureller Jugendarbeit auf, die Kulturalisierung und Ethnisierung vermeiden wollen. Danach sollen Menschen nicht aufgrund ihrer tatsächlichen oder unterstellten Herkunft auf ein bestimmtes So-Sein nach den Vorstellungen der PädagogInnen festgelegt werden, vielmehr sollen die Selbstdeutungen der Jugendlichen in den Mittelpunkt rücken.

Auf Ihrem Platz liegt das aktuelle Programm aus. Wie Sie sehen, hat es darin einige Veränderungen gegeben, die ich Ihnen kurz erläutern möchte:

Leider mußte Herr van der Vlerk vom Anne-Frank-Haus aus terminlichen Gründen absagen. Umso mehr freue wir uns, daß Frau Kerstin Grundmann von dem Landesinstitut für Schule und Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommern sich bereit erklärt hat, seinen Part zu übernehmen.

Frau Grundmann arbeitet eng mit dem Anne-Frank-Haus in Amsterdam zusammen und ist an der Neukonzeption des „Das-sind-wir!“-Projektes beteiligt.

Frau Özlem Otyakmaz von der Forschungsstelle für Interkulturelle Studien an der Universität zu Köln, die die Moderation in der Arbeitsgruppe 1 übernehmen wollte, mußte aus gesundheitlichen Gründen absagen. Frau Dr. Anne Dietrich vom Zentrum für Türkeistudien ist für sie kurzfristig eingesprungen - mein Dank gilt auch ihr.

Die dritte Absage erreichte uns aus Nürnberg von Frau Gudrun Frank. Horst Zimmer wird in der AG die Vorstellung ihres Projektes „Together - für ein friedliches Miteinander mitübernehmen. Moderiert wird die AG von Siggie Blum von der Sportjugend NW.

Keine Angst, noch mehr Veränderungen sind nicht zu erwarten!

Warum findet der Workshop in Essen statt?

Das Jugendamt hat Geburtstag und wird 75 Jahre alt - Grund genug für uns, unsere Veranstaltung hier in Essen stattfinden zu lassen. Im Namen aller Veranstalter möchte ich herzlich zum Geburtstag gratulieren!

Es gab noch einen zweiten Grund für die Ortswahl: Der Stadtteil Essen-Altendorf bietet nicht nur die notwendige räumliche Infrastruktur für den Workshop, sondern hier sind Jugendfreizeiteinrichtungen, Verbände und Initiativen angesiedelt, die sich mit Interkulturellen Ansätzen vor Ort und in der Praxis auseinandersetzen.

Um den Erfahrungsaustausch unter ihnen, aber auch landesweit anzuregen, haben wir uns deshalb für Essen-Altendorf entschieden. Ich möchte an dieser Stelle insbesondere dem Evangelischen Gemeindezentrum, der Gesamtschule Bockmühle und dem Kinder- und Jugendhaus Essen Altendorf dafür danken, daß sie uns ihre Räume zur Verfügung gestellt haben.

Auch möchte ich mich bei all denjenigen, die heute hier aktiv sind, bei den ReferentInnen, HelferInnen und UnterstützerInnen, bei der Jugendberufshilfe Essen, die für unser leibliches Wohl sorgen wird, sowie für die finanzielle Unterstützung bei dem Ministerium für Frauen, Jugend, Familie

und Gesundheit in Nordrhein-Westfalen bedanken.

So, bleibt mir noch, Ihnen eine interessante und erkenntnisreiche Veranstaltung zu wünschen. Wir werden die Referate und Diskussionsbeiträge später in einer kleiner Dokumentation herausbringen, die Sie dann bei uns bestellen können. Wer möchte, kann sich dafür schon in eine Liste am Infotisch eintragen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

„DAS SIND WIR I UND II“ (DSW)¹

**Vortrag von Kerstin Grundmann/
Landesinstitut für Schule und Ausbildung
Mecklenburg-Vorpommern**

1. Vorstellung des DSW-Projektes als Interkulturelles Lernprojekt

a) „Das sind wir I“

Warum dieses Projekt?

Entstehung:

- erste Initiative in den 80er Jahren von einer Gruppe schwarzer Eltern in London,
- waren bestürzt, daß sich ihre Kinder niemals mit den Inhalten und Hauptfiguren in den gewöhnlichen britischen Unterrichtsbüchern identifizieren konnten,
- wenig später Veröffentlichung erster Materialien (Titel „Ourselves“),
- in Niederlanden aufgegriffen, 1990 erschienen, Unterrichtsprojekt „Dit zijm wij“.

Weißer niederländischer Mittelschichtskinder wurden bislang darin bestätigt, daß sie der Normalfall sind. Kinder anderer Herkunft sind die Gruppen der anderen, sie

¹ Vgl. dazu auch den Zeitungsartikel, der im Anhang abgedruckt ist.

kamen in der Regel nicht vor, sie kamen als Ausnahme, als Problem, als Objekt des Mitleids oder als Objekt für die „Bereicherung durch das Fremde“ vor.

In der niederländischen Fassung wurden dagegen in positiver Weise alltägliche Erfahrungen von Kindern, die aus den sechs größten ethnischen Gruppen in den Niederlanden kommen, zum Unterrichtsthema gemacht.

Folie 1a:

Was waren hierbei die pädagogischen Ausgangspunkte?

Bedeutung für eine deutsche Bearbeitung des Projektes:

- In der deutschen Fassung konnte es nicht nur um eine reine Übersetzung des niederländischen Materials gehen.
- Dies gilt nicht nur, weil andere ethnische Gruppen in Deutschland leben,
- sondern weil es in Deutschland auch andere geschichtliche Erfahrungen und andere kulturelle Traditionen im Umgang mit Fremden gibt.
- Übernommen werden sollte prinzipiell die Idee einer positiven Perspektive in der Wahrnehmung untereinander.
- Gleichzeitig sollten bestehende Probleme oder Konflikte keineswegs verharmlost werden.
- Entscheidend ist, inwiefern Alltag in einer gleichberechtigten und von gegenseitiger Achtung geprägten Atmosphäre gestaltet werden kann.

Das Projekt wurde 1993 in Baden-Württemberg, HH, Hessen, NRW, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern erprobt, bevor die Endfassung geschrieben wurde.

Materialien sind:

- Ein Handbuch für LehrerInnen,
- Lesebücher (Hauptmedium),
- Videofilm für LehrerInnen und FortbilderInnen,
- „Meine Rolle als Lehrer“ – Kennenlernen des Projektes und Anwendung.

b) DAS SIND WIR II (siehe Faltblatt)

Ein interkulturelles Lernprojekt für Jugendliche

DAS SIND WIR II richtet sich an 13-16 jährige Jugendliche in mehreren europäischen Ländern. Als Basis dient ein Videofilm mit begleitender Zeitung, in dem acht Jugendliche aus vier europäischen Ländern sich selbst vorstellen, von Zukunftsträumen und Alltagsproblemen berichten und davon, wie sie damit umgehen.

In mehreren europäischen Ländern wurden in jüngster Zeit pädagogische Initiativen gestartet, um Kindern und Jugendlichen die Idee eines multikulturellen Europas näher zu bringen. Bei DAS SIND WIR II wird hierbei zunächst von den konkreten (Alltags-) Erfahrungen der im Film porträtierten Jugendlichen ausgegangen.

Wie beschreiben sie ihre wichtigsten persönlichen Herausforderungen, und wie gehen sie damit um? Wie erleben sie Vielfalt?

Pädagogisches Ziel ist der Transfer. Wie können andere Jugendliche durch einen Austausch über die Jugendlichen im Film mehr über sich selbst begreifen und in der eigenen Gruppe mitteilen?

Lernen in Europa heißt hier: Die Jugendlichen als Subjekte anzuerkennen, ihnen das Wort zu geben und sie zum Handeln zu ermutigen. In dem Maße, wie sie sich mit anderen Jugendlichen, die auf den ersten Blick fremd erscheinen mögen, zu verständigen lernen, werden sie selbst neue Ideen zur Bewältigung möglicher Konflikte entwickeln - in einem Europa, das offen bleibt für die Welt auch außerhalb Europas.

Länderspezifische Eigenheiten

Das europäische Team, das DSW-II entwickelt hat, erkennt länderspezifische Eigenheiten in bezug auf Didaktik und Methodik an. Diese Eigenheiten finden ihren Ausdruck auch in den Bausteinen, die deshalb kein „geschlossenes System“ bilden. Wesentlicher erschien den Beteiligten

eine Verständigung über mögliche gemeinsame pädagogische Prinzipien, d.h. wie „Vielfalt“ oder „Multikulturalität“ pädagogisch für die jeweils konkrete Arbeit übersetzt werden könnte.

DAS SIND WIR II ist in einem europäischen Team entwickelt worden. Vier Länder waren beteiligt: Luxemburg, die Niederlande, Österreich und Deutschland. Von Anfang an wurde Wert darauf gelegt, bestehende Lern- und Lehrtraditionen in den jeweiligen Ländern zu berücksichtigen, gleichwohl aber auch nach Gemeinsamkeiten zu suchen.

Solche Gemeinsamkeiten beziehen sich zum Beispiel auf

- die Öffnung der Schule für ihre Umgebung (Stadtteil, Dorf),
- die Öffnung des Fachunterrichts für Interkulturelles Lernen,
- die Kooperation von Schule und Jugendarbeit,
- ein Verständnis von Interkulturellem Lernen, das unterschiedliche Aspekte von Vielfalt gleichermaßen betrifft: ethnische und soziale, Behindert-Sein und Nichtbehindert-Sein, sexuelle Orientierung etc.

Konflikte beim Interkulturellen Lernen

a) Ursachen

1. Eines der größten Konfliktpotentiale beim interkulturellen Lernen besteht in der moralischen „Ladung“ des Themas.
2. Jeder hat etwas darüber gehört, und jede Meinung scheint gleich mit einer ganzen Weltanschauung verbunden zu sein.
3. Jugendliche werden durch so einen moralischen Gehalt prinzipiell (und nicht nur bei diesem Thema) schnell zur Provokation herausgefordert - zuweilen zu Recht.
4. Es gibt auch Konflikte - z.B. zwischen Jungen und Mädchen oder einzelnen Jugendlichen in einer Gruppe -, die nichts oder wenig mit „Interkulturellem“ zu tun haben. Sie zu solchen „zu machen“, kann Konflikte unnötig verkomplizieren.
5. Es gibt auch Konflikte, die nicht gelöst werden können, wo es sinnvoller sein kann, zu lernen, wie man sie eventuell

aushalten kann. Bestimmte Eigenarten oder Überzeugungen zwischen Menschen, die zu Konflikten führen, sind nicht „zu lösen“, weil dies ein Einebnen oder Ignorieren einer der beiden Seiten zur Folge hätte.

b) Chancen

1. Nicht jeder Konflikt ist ein Problem, oft sind Konflikte auch hilfreiche Hinweise auf Entwicklungen oder Veränderungen, die sich ankündigen.
 2. Konflikte sind problematisch, wenn sie einzelne oder auch mehrere Personen in einer Gruppe an individuellen Entwicklungen hindern, z.B. durch ein Meinungsmonopol oder gar durch handfeste Unterdrückung.
 3. Es kann hilfreich sein, solchen Konflikten, die die freie Meinungsäußerung oder gar Sicherheit einzelner bedrohen, nicht sofort mit der eigenen (moralisch sicher gerechtfertigten) Überzeugung zu begegnen, sondern Raum durch konkrete Nachfragen zu schaffen: Wo hast du das gesehen? Wieso ärgert dich das so? Warum, glaubst du, ist es dem anderen so wichtig?
- Ein Schlüssel für das Bearbeiten (= Entschlüsseln und nicht „Lösen“) von Konflikten ist eine gute Kommunikation in der Gruppe. Deshalb werden in mehreren Bausteinen von DSW II immer wieder auch Hinweise zur Stärkung einer gelungenen (= fairen, alle einbeziehenden) Kommunikation gegeben.

Bestandteile des DSW-II-Materials für Jugendliche:

- Videofilm (30 Min.) mit Porträts von acht Jugendlichen,
- Zeitung (32 S.) mit den Filmtexten und mit weiteren Beiträgen zum Vertiefen der im Film angeschnittenen Themen,
- etwa 150 direkt durch die Jugendlichen zu nutzende Arbeitsvorschläge (Aktivitäten) auf Aktivitätenkarten (s.u.).

Zur Arbeit mit DAS SIND WIR II

1. Das Projekt besteht aus den drei Produkten: Film, Zeitung und Didaktischer Kartei. Auf den Karteikarten gibt es ins

gesamt etwa 150 Vorschläge für Aktivitäten. JedeR LehrerIn, JugendarbeiterIn und auch die Jugendlichen selbst können ihre eigene - zu Situation und Bedürfnissen passende - Lernroute entwerfen. Man kann diese Aktivitäten - wie in den Niederlanden - auch zum zentralen Unterrichtsthema (TutorInnenstunden) machen. Das würde dann einen Zeitraum ca. fünf Wochen umfassen.

2. Der Film ist Anfang, Basis und Bezugspunkt des ganzen Projektes. In der Zeitung und bei vielen Aktivitäten aus den Karteikarten gibt es immer wieder Fragen wie z. B.: „Wie war das bei Anja oder Raoul?“ Die Jugendlichen müssen den Film daher gut kennen.
3. Die Zeitung ist als unterstützendes Medium zu Film und Karteikarten anzusehen. Etwa die Hälfte des Inhalts thematisiert den Film und die Filmjugendlichen. Daher sind die Untertitel und Sprechtexte der acht jungen Leute in deren Muttersprache mit abgedruckt.
4. Die Karteikarten bieten den LehrerInnen Hinweise auf Ziele, Hintergrundinformationen und Arbeitsvorschläge und den Jugendlichen Aktivitäten.
5. Wenn man Film, Zeitung und Kartei angesehen hat, kann man eine eigene Lernroute entwerfen. Faktoren dabei sind:
 - Was sind die Bedürfnisse der Lerngruppe?
 - Wie viel Zeit steht zur Verfügung?
 - Soll das Material in den Unterricht eines Faches integriert werden oder steht Sozialerziehung im Zentrum?
 - Soll die Arbeit eine Ausstrahlung auf Eltern und auf die weitere Umgebung haben?

Arbeiten mit dem Film: „Das schaff' ich schon! - Dat lukt me wel! - Dat packen ech!“

Porträts von acht Jugendlichen (30 Min; VHS, Farbe)

Das Medium Film:

1. Auf jedem Videoband befinden sich zwei Fassungen des Films. Eine nicht untertitelte (sie ermöglicht, sich in eine nicht bzw. in eine weniger vertraute

Sprache einzuhören) sowie eine deutsche (bzw. niederländisch) untertitelte Version. Das Motiv, beide Fassungen zur Verfügung zu stellen, ist positiv zu bewerten. (Alltags-) Situationen mit Menschen anderer Sprache als der eigenen sind heute überall möglich, teilweise sogar gewöhnlich. Zu Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit soll im Lernprojekt angeregt und ermutigt werden.

2. Die acht Porträts sind in acht unabhängig voneinander einsetzbare, etwa 3-4 minütige Filmclips unterteilt. Dies ermöglicht eine Auswahl oder Reihenfolge zu bestimmen. Es wird ausdrücklich empfohlen, nicht alle Porträts auf einmal vorzuführen.

Inhalte des Films:

Jedes Porträt bietet eine Vielzahl von inhaltlichen Anknüpfungspunkten, die oft, aber nicht immer, mit Unterschiedlichkeit und mit den in der Didaktischen Kartei ausgearbeiteten Themen der Bausteine zu tun haben. So kommt bei Hakan auch Homosexualität zur Sprache, bei Cathy ein Selbstmordversuch und bei Raoul der Tod eines Elternteils. Es ist wichtig, daß vorab abgewogen wird, ob und welche Themen bzw. Anknüpfungspunkte beim ersten Gespräch nach dem Anschauen vertiefend thematisiert werden sollen. In jedem Fall sollte für das freie Assoziieren und für emotionale Reaktionen nach dem ersten Anschauen viel Raum gegeben werden.

Arbeiten mit den Karteikarten

Das Medium Karteikarten:

1. Die pädagogischen Prinzipien in diesem Projekt - solidarisches Handeln üben, Jugendliche inmitten von Pluralität zu neuen positiven Perspektiven von Vielfalt anregen usw. - sind nicht allein durch das Betrachten des Films und das Lesen einiger Seiten in der Zeitung umsetzbar. Die Karteikarten bieten zahlreiche Anregungen, um einen intensiven Prozeß des Reflektierens über sich selbst und des Experimentierens mit dem eigenen Verhalten in Gang zu setzen. Dazu muß sorgfältig eine Lernroute für oder mit einer Gruppe/Klasse entworfen werden. Und

- man braucht dazu auch einige Zeit!
Das kann eine Projektwoche sein, ein ganzer Tag oder zehn und mehr Stunden in einem Fach oder in mehreren Fächern.
2. Vier Themen in Film, Zeitung und Kartei sind für alle Jugendlichen relevant:
 - Idole und Ideale,
 - Aussehen und Äußerlichkeiten,
 - Liebe und Freundschaft,
 - Zukunft und Perspektiven.Integriert darin sind Themen wie Homosexualität, Behindertsein, Diskriminierung, Mehrsprachigkeit und ethnische, religiöse usw. Vielfalt in Europa.
 3. Die den Themen zugeordneten Aktivitäten sind so strukturiert, daß sie einen optimalen Gruppenprozeß fördern. So sollten vor allem die Aktivitäten des letzten Bausteins das Gefühl von „Selbst am Steuer sein“, „Das schaff ich schon!“ stimulieren.
 4. Die Aktivitäten sind sowohl für LehrerInnen, als auch für Jugendliche selbst geschrieben. Man kann die Karten kopieren und vergrößern (141%), so daß die Jugendlichen in Kleingruppen, z.B. fünf bis zehn, Aktivitäten zu einem Thema wählen können.
 5. Schon am Anfang sollte man sich über das Endprodukt Gedanken machen. Viele Aktivitäten enden mit einem Produkt. Man kann mit verschiedenen Jugendgruppen oder mit verschiedenen Klassen einer Schule eine gemeinsame Ausstellung „DAS SIND WIR“ zusammenstellen und dies mit einer Präsentation, z.B. für die Eltern, verbinden. Ideen dazu findet man im Abschlußbaustein.

Arbeiten mit der Zeitung

**„Das schaff' ich schon! - Dat lukt me wel! - Dat packen ech!“
DAS SIND WIR II - Eine Zeitung für Jugendliche (32 S.)**

Das Medium Zeitung:

1. Die Zeitung ist für die Hand der Jugendlichen gedacht: Sie soll neugierig machen, darin zu blättern. Sie soll an-

- regen, die im Film angeschnittenen Themen zu begreifen und zu vertiefen.
2. Das Tempo der Rezeption der Zeitung können die LeserInnen selbst bestimmen (beim Film ist es vorgegeben). Die Zeitung ist so aufgebaut, daß sie einlädt zum visuellen „Hängenbleiben“ an bestimmten Fotos, Cartoons oder Zitaten. Diese können dann in Gruppen- oder Partnergesprächen aufgegriffen werden.
 3. Zu jedem Artikel findet man eine oder mehrere Aktivitäten in der Kartei.

Inhalte der Zeitung:

1. Die Zeitung ist eine Erweiterung zum Film. Außerdem werden darin ergänzende und neue Informationen geliefert, die zum Teil die Aussagen der Jugendlichen im Film auch kontrastieren.
2. Die Zeitung hat keine starre Kapitel-Einteilung. Verschiedene inhaltliche Schwerpunkte (sowohl in Texten als auch in Bildern oder Symbolen) tauchen an unterschiedlichen Stellen auf und können als „rote Fäden“ verfolgt und aufgespürt werden. Solche Schwerpunkte sind:
 - die Texte (und Sprachen) der Jugendlichen im Film,
 - schriftliche Selbst-Porträts der (Film-) Jugendlichen, abgefaßt nach den Dreharbeiten, und „Lebenskurven“, die - mit einigem zeitlichen Abstand - auch neue Informationen liefern (z.B. über die Geburt von Anjas Baby Vanessa),
 - Vertiefungen zu den vier Themen der Bausteine,
 - (Jugend-) Perspektiven auf Europa,
 - Erfahrungen mit dem Medium Film (vgl. Raoul zu den Filmaufnahmen in Alkmaar).
3. Die Zeitung ist so formuliert, daß sie in Kombination mit den Arbeitsaufträgen in der Kartei von den Jugendlichen selbständig genutzt werden kann. Am Ende jeder Seite findet man einen Verweis.

Bericht von Renate Gabriel/Jugendamt Essen aus der AG 1:

Interkulturelle Jugendarbeit im Spannungsfeld zwischen universalistischen und kulturalistischen Ansätzen

Thema:

Jugendeinrichtungen verfügen vielfach über Erfahrungen mit heterogen zusammengesetzten Zielgruppen. Stellen Jugendliche Unterschiede zwischen sich und anderen oder gemeinsame Interessen in den Vordergrund? Wie gehen JugendleiterInnen mit diesen Interessen um, welche Projekterfahrungen gibt es?

TeilnehmerInnen:

An dem Workshop nahmen insgesamt 15 Personen teil, davon elf TagungsteilnehmerInnen, zwei ReferentInnen und die Moderatorin.

Impulsreferate:

Dr. Aydin Sayilan stellte zunächst die Arbeit im „**Haus der Jugend**“ in Duisburg-Rheinhausen vor. Er wies auf die außergewöhnliche Kombination des Hauses, Hort plus Jugendzentrum, hin und gab einen Überblick über die Angebotsbereiche der Einrichtung:

Das „Projekt Lückekinder“ richtet sich besonders an Kinder berufstätiger und/oder alleinerziehender Eltern. Weitere Projekte beschäftigen sich mit den Themen Musikförderung, Multimedia, Jugendaustausch, Flüchtlingsarbeit, Segeln, Graffiti und Öffentlichkeitsarbeit. Der Bereich der „Offenen Tür“ umfaßt Mädchenarbeit/Jungenarbeit sowie ein tägliches Kinder- und Jugendprogramm.

Aydin Sayilan berichtete, daß Kinder, die das Haus besuchen, einander ohne Vorurteile begegnen können, allerdings zwischen den verschiedenen Jugendgruppen/-Szenen im Haus eine „unsichtbare Wand“ besteht.

Gute Erfahrungen wurden mit personell gut betreuten Gruppen bzw. Projekten gemacht, wenn sie gut vorbereitet und

begleitet werden, wie z. B. Multi-Media-Projekte.

Gemeinsame Gesprächsabende sind für alle Beteiligten eine Bereicherung. Sie erleben eine harte, aber offene und ehrliche Diskussion zwischen jungen Leuten, die z. B. so anfangen: „Ich mag die Türken nicht, weil...“.

Nicht nur bei den türkischen Jugendlichen, sondern auch bei jungen ItalienerInnen ist die Beziehung zum Herkunftsland sehr intensiv.

Auch gegenseitige Abgrenzung der Jugendlichen ist in großem Maße zu beobachten.

Bundesweite Auseinandersetzungen über „Scheinasylanten“ und „Aussiedlerflut“, die in der Wortwahl schon mit negativen Unterstellungen arbeiten und Vorurteile bzw. Ängste zu wecken versuchen, sind nicht durch pädagogische Arbeit allein zu bewältigen. Die gemeinsamen Probleme können nur in gemeinsamen Aktionen und Maßnahmen in kleinen Schritten einigermaßen sinnvoll angegangen werden. Die Probleme, die die Jugendlichen in der Familie, Schule und Arbeit haben, werden in die Einrichtung hineingetragen. Es ist deswegen auch ein aggressives Verhalten untereinander festzustellen.

Aydin Sayilan berichtete aber ebenso über gute Erfahrungen damit, die unterschiedlichen Zielgruppen durch eine entsprechende Programmgestaltung mehr zusammenzubringen.

Wichtig sei es dabei, Programme anzubieten, die möglichst alters-, geschlechts- und kulturübergreifend sind.

Bei allen Aktivitäten ist die interkulturelle Bildungsarbeit als Leitgedanke vorhanden. Es wird bei allen Angeboten mit viel Engagement versucht, die umliegenden Schulen, Vereine und Verbände als Kooperationspartner zu gewinnen.

Ruth Köhler informierte zum Einstieg über den Mädchentreff und sein spezielles Umfeld: Der **Mädchen- und Frauentreff PERLE** ist seit 1988 ein Treffpunkt für Mädchen und junge Frauen im Essener Stadtteil Altendorf und seit einigen Jahren das einzige Mädchenprojekt der Stadt Essen. Die PERLE, in Trägerschaft der christlichen ArbeiterInnen-Jugend e.V. –

(CAJ), versteht sich als Freizeiteinrichtung im Rahmen offener Kinder- und Jugendarbeit. Zielgruppe sind daher Mädchen im Alter von sechs bis 15 Jahren und junge Frauen (bis 27 Jahren) deutscher sowie nicht deutscher Herkunft, die zum größten Teil in Altendorf leben.

Der Stadtteil selbst, seit kurzem aufgenommen ins Landesprogramm „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“, zeichnet sich vor allem durch seine dichte Besiedlung, seine fehlenden Freizeitangebote und seine hohen Anteile an Arbeitslosen, SozialhilfeempfängerInnen, Alleinerziehenden und vor allem durch eine bunte Vielfalt an Nationalitäten, Kulturen, Religionen und Lebensbedingungen aus. Um die Ziele einer multikulturellen, anti-rassistischen und parteilichen Mädchen- und Frauenarbeit umsetzen zu können, umfaßt die Programmgestaltung des Treffs Bereiche wie Freizeitgestaltung, Lebenshilfe, Bildung, Prävention und Identitätsbildung.

Anhand einer Fotodokumentation machte Ruth Köhler anschaulich, wie sich der Alltag im Mädchentreff gestaltet. Auch der inzwischen besonders große Stellenwert von Abenteuer- und Erlebnispädagogik wurde deutlich.

Die Besucherinnen des Treffs suchen im Wohngebiet überwiegend Kontakte innerhalb ihrer jeweiligen Nationalität.

In der PERLE fordern sie die Parteilichkeit der Pädagoginnen ein, unter anderem auch gegen andere ethnische Gruppen (Beispiel „Araber“ gegen Türkinnen).

Frage: Warum grenzen sich Gruppen wann voneinander ab?

Auch hier wird das Stichwort der „unsichtbaren Wand“ angesprochen. Die Neugier auf andere Nationalitäten fehle, wenn andere ebenfalls auf der „Looserseite“ stehen (Gewinnerseite: Deutsche).

Hier setzt die PERLE Akzente in Richtung

- andere Werte finden,
- Neugier entwickeln,
- Einzelne sehen,
- Prinzip Anerkennung.

Es fühlen sich verschiedene Szenen/Kulturen im Treff zu Hause. Im Alltag passiert hier Interkulturelles Lernen. Ab-

grenzung den anderen Nationalitäten gegenüber tritt in Konfliktsituationen auf.

Eigentlich müsse im Sinne des Interkulturellen Lernens alles „umgemodelt“ werden (Schulbücher, gesellschaftliche Kategorien, Medien,...).

Durch den Kontakt mit den Kulturen der Mädchen und Frauen entstehe Identität. Ruth Köhler zum Abschluß: „Ich möchte nicht mehr ohne das Kulturengemisch leben“.

Fazit:

Anhand der Impulsreferate sowie der Erfahrungsberichte einzelner AG-Mitglieder zeigte sich, daß Zielgruppen der Kinder- und Jugendarbeit sich stellenweise massiv voneinander abzugrenzen versuchen, besonders im Jugendalter.

Diese Abgrenzung tritt allerdings nicht nur zwischen verschiedenen Nationalitäten auf, sondern auch zwischen BewohnerInnen verschiedener Stadtteile, Angehörigen verschiedener Schichten und aus vielen anderen Gründen.

Es wurde auf die Gefahr hingewiesen, Spannungen zu schnell an dem Thema „Ausländer und Deutsche“ festzumachen.

Arbeitsansätze und Projekte, die bewußt den Aspekt des Interkulturellen Lernens einbeziehen, sind häufig erfolgreich. Hierin zeigt sich die Chance, in Jugendeinrichtungen die Verständigung zwischen verschiedenen Szenen und Bevölkerungen zu fördern.

Allerdings sind solche Erfolge nur in kleinen Schritten möglich und von einer positiven Entwicklung in anderen gesellschaftlichen Bereichen abhängig.

Bericht von Sandra Schubert/ Jugendamt Essen aus der AG 2:

„United Kids“- Interkulturelles Lernen und Eine-Welt-Lernen im Stadtteil und „Together! Für ein friedliches Miteinander“

Zwei Projekte

Thema:

In der Arbeitsgruppe wurden zwei Projekte aus der Jugendarbeit und der politischen Jugendbildung vorgestellt und diskutiert: Zum einen das Projekt „Together!“ aus Nürnberg, zum anderen „United Kids“ aus Essen.

Beides sind Projekte zum Interkulturellen Lernen, deren Grundannahme ist, daß zwischen Menschen unterschiedlicher Nationen, Religionen und Ethnien mehr Gemeinsames als Trennendes zu finden ist. Diese Gemeinsamkeiten werden auf unterschiedliche Art in einer Vielzahl von Einzelprojekten bzw. Arbeitsgruppen aufgegriffen und von den Jugendlichen entdeckt und erlebt. Die Jugendlichen sollen erkennen, daß ein Miteinander besser funktioniert als ein Gegeneinander.

Die einzelnen Aktionen sind dabei an der Lebenswelt der Kinder bzw. Jugendlichen orientiert. Ihnen werden Möglichkeiten zu neuen Erfahrungen geboten. Toleranz füreinander soll ausgebaut werden, so daß ein friedliches Miteinander möglich ist.

Horst Zimmer, Jugendbildungsreferent des Jugendamtes der Stadt Essen, übernahm die Vorstellung beider Projekte.

TeilnehmerInnen:

Die Arbeitsgruppe bestand aus insgesamt zehn Personen: sieben TagungsteilnehmerInnen, welche aus unterschiedlichen Institutionen, nämlich Schule, Jugendverbänden, Kirchen und Politik kamen, dem Referenten, dem Moderator und einer Protokollantin.

Impulsreferate:

Together! Für ein friedliches Miteinander Ein Projekt aus der offenen Jugendarbeit in Nürnberg:

Das Projekt wurde in den Jahren 1994/1995 innerhalb einiger Monate in der offenen Jugendarbeit durchgeführt. Die Projektstruktur läßt sich wie folgt einteilen und beschreiben:

- Das Projektmanagement, das sich mit den äußeren (pädagogischen) Rahmenbedingungen und mit Organisatorischem befaßt (Konzept, Ziele, Zielgruppen, Öffentlichkeitsarbeit),
- eine vorbereitende Untersuchung „Zum friedlichen Umgang im Alltag der offenen Jugendarbeit in Nürnberg“,
- eine begleitende Befragung „Gewaltbereitschaft und rechte Orientierungen bei Mädchen in der Jugendarbeit“,
- ca. 15 Einzelprojekte in den jeweiligen Jugendhäusern mit künstlerischem, sportlichem, medialem oder historischem Bildungsanspruch.

Die Grundannahme des Konzepts ist der Gedanke, daß in multinationalen Gruppen viele Gemeinsamkeiten vorzufinden sind und diese durch gemeinsame Projektarbeit erfahrbar gemacht werden. Das „Miteinander“ steht im Mittelpunkt. Das Projekt sollte eine Pilotfunktion haben, das heißt als Anregung für die einzelnen Häuser zur Weiterarbeit und zur Entwicklung langfristiger Handlungsstrategien dienen. Es sollte im Regelangebot von Einrichtungen der offenen Jugendarbeit integriert werden. „Together!“ ist an der Lebenswelt der Jugendlichen orientiert, es basiert auf Freiwilligkeit. Zudem sollte das Projekt eine öffentliche Wirkung haben. Erreicht wurde dies unter anderem durch eine Projektkiste, die über die Stadt Nürnberg zu beziehen ist, und folgende Materialien enthält: ein Reader, eine Ton- und eine Videokassette und ein eigenes Projekt T-Shirt.

Pädagogische Ziele sind, die Jugendlichen zu selbständigem und kommunikativem Handeln zu befähigen. Durch neue Erfahrungen sollen sie neue Handlungsmöglichkeiten und eigene Stärken erkennen.

Die Rahmenbedingungen waren geprägt dadurch, daß keine zusätzlichen Mittel für die Einzelprojekte bereitstanden. Die Jugendhäuser mußten Prioritäten setzen. Im Vorfeld fand eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Rassismus“ für die ProjektmitarbeiterInnen statt.

Die Angebote standen allen interessierten BesucherInnen der Jugendhäuser offen. Die Zielgruppe differierte je nach der Besucherstruktur der Einrichtungen sehr stark. In der Regel war die Gruppe der BesucherInnen aus Jugendlichen unterschiedlicher nationaler und ethnischer Herkunft zusammengesetzt.

Die Methoden waren gekennzeichnet durch erlebnispädagogische Angebote, durch Produkt- und Zielorientierung. Am Ende stand fast immer ein in der Öffentlichkeit präsentiertes Ergebnis.

Die einzelnen Projekte waren für sich und in einem konzeptionellen Zusammenhang in den Medien präsent. Ein gemeinsames Logo und das Projekt-T-Shirt waren Symbole für diese Zusammengehörigkeit. Eine gemeinsame Abschlußveranstaltung beendete das Pilotprojekt.

Das Projekt fand während und auch nach der Durchführung große Resonanz in der Öffentlichkeit. In einigen Fällen fanden Folgeprojekte statt.

United Kids:

Die Projektstruktur ist durch die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit gekennzeichnet. Dazu lebt das Projekt von verschiedenen KooperationspartnerInnen, die sich mit ihren jeweiligen Fähigkeiten einbringen. Das sind externe ExpertInnen z.B. MusikerInnen, ErnährungswissenschaftlerInnen usw. und Unterstützerorganisationen wie AK Eine Welt, Flüchtlingsinitiativen, Moscheevereine, usw.. Zielgruppen für dieses Projekt sind Schulklassen vom 3.-6. Schuljahr, allerdings sind einzelne Bausteine des Projektes auch übertragbar auf ältere Schulklassen.

Der Ablauf des Projektes vollzieht sich so: Nach einem gemeinsamen Frühstück besucht die Klasse in vorher eingeteilten Kleingruppen Workshops zu unterschiedlichen Bereichen zum Eine-Welt-Lernen. Die Workshops sind dabei variabel; es handelt sich hier um ein Bausteinsystem. Die Angebote sind an der Lebenswelt der Kinder orientiert. In den einzelnen Arbeitsgruppen erkennen die Kinder, daß es „das Deutsche“ nicht gibt, sondern, daß wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben. Sie haben die Möglichkeit, ihre Lebenswelt unter anderen Blickwinkeln zu sehen. Die Offenheit des Lernkonzeptes und der Spielcharakter sind für das Projekt von großer Bedeutung. Im jeweils anschließenden Plenum stellen die Gruppen ihre Ergebnisse selbst vor. Die Reaktionen der TeilnehmerInnen waren immer sehr positiv.

Bei dem United Kids-Projekt handelt es sich um ein kontinuierliches Angebot, daß inzwischen über sechs Jahre läuft. Dabei hat sich ein Netzwerk von Institutionen im Rahmen des Eine-Welt-Lernen gebildet.

Fazit:

Von beiden der vorgestellten Projekte zeigten sich TeilnehmerInnen der AG sehr beeindruckt. Die Gruppe stellte sich die Frage, ob große Einzelprojekte sinnvoll sind oder ob wir nicht vielmehr die schulischen und außerschulischen Möglichkeiten nutzen, zusammenführen und eine gemeinsame pädagogische Strategie entwickeln sollten.

Kritik gab es in bezug auf die Vereinfachung im Projekt-T-Shirt von „Together!“. Hier werde auf „schwarz-weiß“ reduziert, alle anderen - auch deutschen - diskriminierten Minderheiten blieben außen vor.

Anwesende aus dem Bereich Schule sahen für sich Möglichkeiten, Teile des Projektes United Kids im regulären Unterricht zu übernehmen, sahen aber gleichzeitig Grenzen wegen der schulischen Rahmenbedingungen.

Insgesamt wurden die Möglichkeiten von Pädagogik im Verhältnis zum großen und kontinuierlichen Einfluß von anderen bedeutenden Sozialisationsinstanzen als eher gering beurteilt.

Bericht aus der AG 3

Gemeinsamkeiten statt Differenzen : Erfahrungen mit dem Projekt „DAS SIND WIR“

Von Hanni Haak/IDA-NRW

Thema:

In der Projektpräsentation zu Beginn des Workshops stellte die Referentin **Kerstin Grundmann (Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern)** bereits Teile aus dem neuentstandenen Video vor und erläuterte den didaktischen Aufbau des Projektes „Das sind Wir II“. An mehr als 2000 Schulen in der Bundesrepublik sind Video, Handbuch und Lesebuch des Projektes „Das sind Wir!“ im Einsatz. LehrerInnen aller Schularten und auch PädagogInnen aus der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit können die Materialien nutzen. Konzipiert ist das Projekt für die Altersstufe der 9- bis 13-jährigen Kinder.

Das Projekt „Das sind Wir II“ überträgt die gewonnenen Erfahrungen im Umgang mit den Arbeitsmaterialien und der Methodik auf die Altersstufe der 14- bis 18-jährigen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen. Im Impulsreferat der Arbeitsgruppe 3 vertiefte die Referentin am Beispiel des thematischen Bausteins „Liebe und Freundschaft“ ihre Projektpräsentation vom Morgen. Sie schilderte Erfahrungen aus der praktischen Anwendung des Arbeitsmaterials. Die verschiedenen Voraussetzungen und Problemstellungen in den unterschiedlichen Schulen und Jugendeinrichtungen wurden dabei thematisiert.

Zentrales Anliegen der Arbeitsgruppe 3 war es, Möglichkeiten und Perspektiven Interkultureller Ansätze, die sich aus dem Konzept des Projektes „Das sind Wir II“ vor allem für ältere Kinder und Jugendliche in Schule und Jugendarbeit ergeben könnten, zu diskutieren.

TeilnehmerInnen:

Die Arbeitsgruppe setzte sich zusammen aus sechs LehrerInnen aus unterschiedlichen Schulformen und Jahrgangsstufen, vier MitarbeiterInnen aus Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit sowie der Referentin und der Moderatorin.

Impulsreferat:

In Anknüpfung an ihre Präsentation der Projekte „Das sind Wir!“ und „Das sind Wir II“ im Eröffnungsreferat des Workshops schilderte Kerstin Grundmann ihre Erfahrungen in der Anwendung des Arbeitsmaterials im Unterricht: Als sie das Projekt „Das sind Wir!“ kennenlernte, lebten in den neuen Bundesländern nur wenige MigrantInnen. Erfahrungen mit Gewalt und mit der Ausgrenzung einzelner Personen oder Personengruppen waren aber auch hier schon lange ein brisantes Thema. Die Projektidee war für Kerstin Grundmann, die hauptberuflich als Lehrerin tätig ist, deshalb sehr interessant. In der Arbeit mit Schulklassen erprobte sie die Anwendung der Arbeitsmaterialien und der Methodik und kam zu folgendem Zwischenresümee:

- Grundsätzlich hält sie den Einsatz der Materialien in allen Schulformen und Fächern und in allen Jugendeinrichtungen für möglich. Sie sind sowohl für homogene als auch für heterogene Gruppen geeignet. Auch eine Gruppenstärke von bis zu 30 Personen stellt kein Hindernis dar.
- Durch die gute didaktische Aufbereitung der thematischen Bausteine ist der eigene Mehraufwand bei der Vorbereitung gering. Bei der Durchführung des Projektes wird vorausgesetzt, daß Jugendliche selbständig arbeiten.
- Wichtigste Voraussetzung ist die Offenheit und das Interesse der PädagogInnen. Sie müssen bereit sein, sich für die Dauer des Projektes als TeilnehmerInnen und nicht als LeiterInnen zu verstehen und zu verhalten.
- PädagogInnen können durch beobachtende Teilnahme an laufenden Gruppen erste Erfahrungen mit den Methoden machen. Auch eine Moderation der Gruppen durch dritte ist möglich. Wie am Themenbaustein „Liebe und Freundschaft“ deutlich wurde, bietet das Arbeitspaket eine große Aus

wahl an Themen und Materialien, mit dem die Jugendlichen selbständig arbeiten können. Das war ein wichtiges Anliegen bei der Konzeption des Projektes.

- Neben der Frage „Was haben wir gemeinsam?“ hat auch die Frage „Was trennt uns?“ Raum im Rahmen der Projektarbeit.
- Die Auswertung der Projektarbeit mit den Jugendlichen ist fester Bestandteil der Konzeption. Die Ergebnisse oder Zwischenergebnisse müssen zusammengetragen und damit den Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden.
- In Mecklenburg-Vorpommern arbeitet eine interkulturelle Arbeitsgemeinschaft. Dort werden Erfahrungen mit der Anwendung des Projektes ausgetauscht. Jährlich findet eine bundesweite interkulturelle Tagung statt. Sie bietet PädagogInnen die Möglichkeit, Erfahrungen aus allen Bundesländern auszutauschen.
- Stellenstreichungen im Rahmen des Projekts behindern den Fortgang der Arbeit.

Fazit:

Es bestand unter den TeilnehmerInnen der AG Einigkeit im bezug auf die hohe Qualität des Arbeitsmaterials und der Methodik der Projekte „Das sind Wir I“ und „Das sind Wir II“. Beide Projekte bieten gute Werkzeuge, die es ermöglichen, interkulturelle Themen in Unterricht und Jugendarbeit einzubringen.

Die Arbeit mit dem Projekt „Das sind Wir!“ stellt PädagogInnen aber auch vor Probleme. Es bedeutet trotz der sehr guten Aufbereitung der Materialien für die PädagogInnen dennoch erheblichen Mehraufwand in der Vorbereitung. Der Unterrichtsstil muß völlig verändert werden. Diese beiden Punkte bilden eine Schwelle, die viele PädagogInnen daran hindern, die Materialien zu nutzen. Um den Einstieg in diese Form der Projektarbeit zu erleichtern, ist es hilfreich, an laufenden Gruppen teilzunehmen oder ggf. die Leitung der Projektgruppen einer externen Person zu übertragen, die mit der Methodik vertraut ist.

Bericht aus der AG 4

Vernetzung Schule – Jugendarbeit

Von Birgit Everding /Jugendamt Essen

Thema:

Das Thema wurde anhand zweier Beispiele aus der Praxis dargestellt.

Die Referentinnen **Traudel Malzahn, Susanne Bruns und Filiz Acar** berichteten von den Anfängen des **Schülerclubs an der Bärenelle** in Essen, **Holger Runge** gab Beispiele und Anregungen für eine „**Schule ohne Rassismus**“ aufgrund seiner Arbeit in Dortmund.

Gemeinsam war der Ansatz interkultureller Arbeit bzw. die Einsicht in die Notwendigkeit, multikultureller Vielfalt mit ihren Problemen und Alltagswirkungen im Schulalltag zu begegnen.

TeilnehmerInnen:

An dem Workshop nahmen insgesamt 19 Personen aus Essen, Bergkamen, Bochum, Duisburg, Dortmund, Hagen und Münster teil, davon vier ReferentInnen und ein Moderator.

Schülerclubs der Hauptschule Bärenelle.

Die Vertreterinnen der Hauptschule Bärenelle in Essen berichteten über Hintergrund und Initiierung eines Interkulturellen Schülerclubs an ihrer Schule.

Zwei Punkte waren ausschlaggebend, konkrete Schritte zu unternehmen, Schule – in Teilbereichen - anders zu organisieren. Zum einen wurde erkannt, daß aufgrund der nationalen Pluralität der SchülerInnen die eingefahrenen Wege nicht mehr ausreichten, einen friedlichen Tagesablauf zu sichern, zum anderen war klar, daß Schule nicht allein Beschulungsart alter Tradition bleiben kann, will man die Schüler erreichen.

Im Schuljahr 1997/1998 fand eine anonyme Befragung im 8. und 9. Jahrgang statt; von den 82 Befragten waren 33 Mädchen.

Ideen gab es reichlich, für die Umsetzung wurden KooperationspartnerInnen gesucht, organisatorisch waren Vorarbeiten notwendig.

Konkrete Schritte waren:

- Im Keller wurden Räume renoviert und für die Arbeit zur Verfügung gestellt.
- Die Räume verfügen über einen separaten Eingang.
- Inventar wurde erneuert, bzw. neu angeschafft.
- Die RAA stellte eine Honorarkraft.
- Interessierte SchülerInnen bilden den Clubrat. Die Sitzungen werden protokolliert; eine Anwesenheitsliste wird geführt.

Inzwischen gibt es beachtliche Aktivitäten, z.B. Gesprächsgruppen, Theaterarbeit, „Coolness“ - Trainings, 3x wöchentlich Schülercafé, 2x wöchentlich Disco (13.30-15.00 Uhr).

Schulintern ist wichtig, daß und wie SchülerInnen sich engagieren, daß sie lernen, sich für ihre Bedürfnisse einzusetzen.

Unterstützt wird die Arbeit durch den „Koordinierungskreis Bärendelle“, in dem Schule, RAA, Jugendamt (Jugendarbeit/soziale Dienste), Polizei, Kulturbüro und Jugendverbände des Bezirks zusammenarbeiten.

Klar ist, daß ohne die Zeitbudget-Stunden der PädagogInnen und ohne außerschulische PartnerInnen viele Aktivitäten nicht möglich wären. Als notwendig, aber auch zeitaufwendig, wird die Pflege der Außenkontakte gesehen.

Schule ohne Rassismus

Holger Runge (Evang. Jugend, Dortmund) gab einen zeitlichen Abriß von „Schule ohne Rassismus“: 1988 in Belgien entstanden, 1994 in Holland übernommen, seit 1995 in Deutschland. „Schule ohne Rassismus“ hat nicht nur Integration/Miteinander von Deutschen und Nichtdeutschen als Ansatz, sondern wendet sich gegen Diskriminierung allgemein. Diskriminierung gibt es nicht nur im Verhältnis AusländerIn – InländerIn, sondern auch zwischen Jungen – Mädchen oder im

religiösen Bereich (ChristInnen - MuslimInnen – Juden/Jüdinnen).

Der Titel „Schule ohne Rassismus“ wird auf Antrag vergeben, so der Referent. Aber „die Schule ohne Rassismus“ gibt es nicht, d.h. es ist kein Maßnahmenkatalog vorgeschrieben. Es gibt ganz viele Wege, Projekte, langfristige und kurzfristige, um in Schulen gegen Diskriminierung zu arbeiten.

Dabei gilt insbesondere:

- Der Weg ist das Ziel, d.h. wichtig ist, das Problem anzugehen.
- SchülerInnen müssen aktiv und eigenverantwortlich mit dem Thema umgehen. Aktionen dürfen nicht von außen/von Erwachsenen vorgegeben werden.
- Der antirassistische/antidiskriminierende Gedanke muß in der Schulordnung verankert sein.

Holger Runge beschrieb seine konkreten Erfahrungen aus Dortmund, Schulen für dieses Thema zu sensibilisieren. Eine Einladung an 15 verschiedene SVs ergab fünf Rückmeldungen.

„Schule ohne Rassismus“ könne nur funktionieren, wenn Jugendliche aktiv werden. Dabei müßten sie den Marsch durch die Institutionen selber durchstehen. Sie müßten lernen, Projekte zu erstellen.

Fazit:

Im anschließenden Gedankenaustausch wurden folgende Punkte angesprochen und sich daraus ergebende Fragen in den Raum gestellt:

- Welche Bedeutung hat eine Stadtteilkonferenz für eine Schule (auch im Verhältnis zum Zeitaufwand)?
- Wie grenzen sich Schule und Jugendhilfe gegeneinander ab? Sind sie Konkurrenten oder können sie sich als gegenseitige Ergänzung akzeptieren?
- Welche Rollen haben die einzelnen Personen/KooperationspartnerInnen in ihrem Handlungsfeld zueinander und im Verhältnis zu SchülerInnen? Hier ging es um die Schwierigkeiten, partnerschaftlicher Kompetenz (formal & inhaltlich).
- Wo SchülerInnen sich für ihre eigenen Bereiche einsetzen, ändert sich

zwangsläufig das Verhältnis LehrerIn/SchülerIn und umgekehrt.

- Kontakte mit ZuwandererInnen sind wichtig, wenn auch schwierig.

Bericht von Friederike Beyer/Universität Paderborn aus der AG 5:

Sport mit Migrantinnen – Erfahrungen in einem Projekt der Sportjugend NW

Thema:

Wenngleich Sport vielfach als geeignetes Medium Interkultureller Jugendarbeit wahrgenommen wird, zeigt die Praxis auch andere Seiten: So sind beispielsweise ausländische Jungen und insbesondere Mädchen im Vereinssport nach wie vor unterrepräsentiert. Die Berichterstattung in den Zeitungen dokumentiert interethnische Auseinandersetzungen im Fußballsport, und anhand von Beispielen aus dem Schulsport werden Phänomene wie "körperliche Fremdheit", die in interkulturellen Begegnungen auftreten, mit ihren Konsequenzen für pädagogisches Handeln erörtert (Bröskamp 1994).

Aus der Sportwissenschaft kommen bislang nur vereinzelt Anregungen, wie Interkulturelles Lernen im Sport inszeniert werden kann. Zu fragen bleibt deshalb einerseits, inwieweit allgemeine Konzepte der Interkulturellen Arbeit für den Sport fruchtbar gemacht werden können, und andererseits, auf welche Erfahrungen und Lösungsansätze aus der Sportpraxis in diesem Zusammenhang zurückgegriffen werden kann.

Beide Ebenen wurden in der Arbeitsgruppe behandelt. Zentral war dabei die Frage, was wesentliche Elemente einer Interkulturellen Arbeit mit Mädchen im außerschulischen Sport sind. Anregungen hierfür gab zum einen das am Vormittag vorgestellte Projekt "Das sind wir!", zum anderen die von den Referentinnen der Arbeitsgruppe präsentierten Ansätze und Erfahrungen aus dem Projekt "Sport mit Migrantinnen" der Sportjugend NW.

TeilnehmerInnen:

Drei Mitarbeiterinnen des Projekts "Sport mit Migrantinnen" referierten über Ihre Arbeit: Süreyya Helvaci Sportjugend NW)

als Koordinatorin des Gesamtprojekts, Ina Losch-Schröder (StadtSportbund Herne e.V.) und Cemile Kaynar (Mädchenzentrum Gladbeck) als Verantwortliche für die lokale Umsetzung an zwei verschiedenen Projektstandorten.

Die neun weiteren TagungsteilnehmerInnen, die sich der Arbeitsgruppe anschlossen, kamen vorwiegend aus unterschiedlichen Feldern der sozialen Arbeit, zwei von ihnen aus dem Bereich der Sportorganisationen.

Moderiert wurde die Arbeitsgruppe von Friederike Beier (Universität-GH Paderborn, Sportwissenschaft), die unter Leitung von Prof. Dr. Marie-Luise Klein das Projekt "Sport mit Migrantinnen" wissenschaftlich begleitet.

Impulsreferat und Diskussion:

"Das sind wir!" – Anregungen für die sportbezogene Arbeit:

In der den Arbeitsgruppen vorangegangenen Darstellung des Projektes "Das sind wir!" durch Kerstin Grundmann wurden dessen zentrale Merkmale deutlich. So handelt es sich um einen pädagogischen Ansatz, der bislang vor allem

- im schulischen Kontext,
- mit ausgewählten Altersgruppen,
- in interkulturellen und
- gemischt-geschlechtlichen Situationen erprobt wurde.

Sport- und bewegungsbezogene Aufgaben spielen dabei nach Angaben der Referentin bisher nur eine marginale Rolle.

Die Diskussion in der Arbeitsgruppe zeigte zunächst, wie sich die Ausgangsbedingungen des Projekts „Das sind wir!“ von einem außerschulischen Arbeitsfeld "Sport mit Migrantinnen" unterscheiden: Hier stehen Sport und Bewegung als Medium der Arbeit im Vordergrund. Es wird eine mädchen- bzw. frauenparteiliche Arbeit betrieben, die durch bestimmte organisatorische Besonderheiten gekennzeichnet ist: die Freiwilligkeit der Teilnahme und die häufig ehrenamtliche Mitarbeit in der Betreuung von Gruppen.

Die Konsequenzen eines solchen Arrangements wurden von den AG-Teilnehmerinnen aus ihren Erfahrungen

heraus erläutert und diskutiert: bestimmte Gruppen (vor allem ausländische Mädchen) seien schwer zu erreichen. Bereits die Herstellung von interkulturellen Situationen erfordere hohes persönliches Engagement und pädagogisches Geschick, da die Fluktuation innerhalb der Einrichtungen zum Teil ausgeprägt sei und bestimmte ethnische Gruppen dominierten. Für Sport- und Bewegungsangeboten für Mädchen stünden häufig keine (blickgeschützten) Räumlichkeiten zur Verfügung. Gleichwohl waren sich die Beteiligten einig, daß Sport für die Grundidee des "Das sind wir!"-Ansatzes, Gemeinsames erfahrbar werden zu lassen und dabei Individualität zu ermöglichen, grundsätzlich Chancen eröffnet. Hierzu müßte Sport jedoch eher Breitensportlich, weniger wettkampforientiert inszeniert werden, so daß gemeinsame Bewegungsprojekte und die Ausbildung individueller Bewegungsstile ermöglicht werden. Vor allem Spiel- und Tanzformen wurden als geeignete Felder angesehen.

"Sport mit Migrantinnen" – Projektkonzeption und erste Erfahrungen:

Nachdem die Informationen zum "Das sind wir!"-Ansatz verarbeitet waren, wurde in einem zweiten Block das Projekt "Sport mit Migrantinnen" mit seiner Grundkonzeption und zwei Beispielen der praktischen Umsetzung vorgestellt und diskutiert.

Süreyya Helvaci stellte das Gesamtkonzept des Projektes dar: Ausgangspunkt der seit Oktober 1997 in Kooperation **der Sportjugend NW** und dem Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW laufenden Modellmaßnahme bildet die Annahme der sozialen Randstellung von ausländischen Mädchen und Frauen in Nordrhein-Westfalen. Diese zeigt sich im Bereich des Sports vor allem an der geringen Organisation von Migrantinnen in Sportvereinen. Entsprechend erprobt das Projekt Wege, Migrantinnen eine gleichberechtigte Teilhabe am Sport zu ermöglichen und darüber einen positiven Beitrag zu ihrer gesellschaftlichen und persönlichen Situation zu leisten. Unter den von der wissenschaftlichen Begleitung erarbeiteten Leit-

deen der Interkulturalität, Parteilichkeit und Selbstbestimmung wird das Projekt derzeit in acht Städten umgesetzt. Mit der lokalen Projektkoordination sind sowohl StadtSportbünde bzw. Sportjugenden, als auch drei 'sportfremde' Einrichtungen (eine RAA, eine Gleichstellungsstelle und ein Mädchenzentrum) beauftragt. Die Ansatzpunkte und Arbeitsweisen unterscheiden sich zwischen den einzelnen Standorten je nach den vorhandenen Rahmenbedingungen und Vorerfahrungen in diesem Arbeitsfeld.

Ein Beispiel der Projektumsetzung durch Sportorganisationen stellte **Ina Losch-Schröder** vor: Der **StadtSportbund Herne** verfolgt im Rahmen des Projekts das primäre Ziel, Mädchen und Frauen jeder Herkunft über die vorhandenen Sportangebote zu informieren und ihnen die Teilnahme hieran zu ermöglichen. Diese Arbeit wird organisatorisch-strukturell durch den Arbeitskreis "Sport mit MigrantInnen" unterstützt, der aus einer langjährigen Zusammenarbeit mit der RAA hervorgegangen ist. Sportangebote existieren in unterschiedlichen Organisationsformen: als Vereinsangebote, Kurse, Projekte und offene Treffs. Dabei bringen sich vor allem zwei Vereine, die Sportgemeinschaft Friedrich der Große und der Muslimische Frauenschwimmverein, stark in die Arbeit ein.

Ein weiteres wichtiges Standbein bilden Qualifizierungsangebote. Im vergangenen Jahr konnten 15 Frauen, vorwiegend ausländischer Herkunft, zu Jugend- und Übungsleiterinnen ausgebildet werden, die jetzt als Multiplikatorinnen im Herner Sport wirken.

Als – in bezug auf die Arbeit mit Mädchen - sehr gelungene Initiative wurde ein Zirkusprojekt, das in Kooperation mit zwei Schulen durchgeführt wurde, dargestellt. Probleme in der Projektarbeit tauch(t)en bislang auf der organisatorischen Ebene (Sportstätten, Kinderbetreuung) sowie auf der Interaktionsebene auf. Hier kam es etwa im Rahmen von Schwimmangeboten zu Mißverständnissen, die auf kulturell unterschiedliche Formen des Umgangs mit dem Körper zurückzuführen waren.

Die gegenüber dem StadtSportbund Herne vielfach verschiedenen Voraussetzungen

und Arbeitsschwerpunkte **des Mädchenzentrums Gladbecks** stellte **Cemile Kaynar** vor: Das Mädchenzentrum verfügte zu Beginn der Projektarbeit über keinerlei Erfahrungen in der sportbezogenen Arbeit und wenige Kontakte zu entsprechenden Einrichtungen. Demgegenüber bestehen durch die Stadtteillage des Mädchenzentrums und die ethnische Zusammensetzung seiner Besucherinnen gute Verbindungen zur Zielgruppe.

Die Arbeit wurde über unterschiedliche Wege aufgebaut: zum einen konnte ein Arbeitskreis unter anderem mit VertreterInnen des Stadtverbandes und des Sport- und Bäderamtes gegründet werden. Diese Unterstützung von der sportfachlichen Seite vereinfacht Kontaktaufnahmen zu Sportvereinen und Übungsleiterinnen. Zum anderen wurden über Hausbesuche Migrantinnen angesprochen. Hierbei wurden ihre sportbezogenen Wünsche und Interessen abgefragt, gleichzeitig wurde über bestehende Angebote sowie mögliche (gesundheitliche) Wirkungen eines Sportengagements informiert. Ziel der Arbeit ist es, Migrantinnen in bestehende Gruppen der Vereine zu vermitteln, gegebenenfalls auch neue Gruppen einzurichten. Daneben werden Schnupperkurse im Mädchenzentrum angeboten.

Als problematisch stellen sich vor allem der hohe zeitliche Aufwand, der mit der persönlichen Ansprache und Betreuung verbunden ist, sowie im Stadtteil bestehende Konflikte zwischen und innerhalb einzelner ethnischer Gruppen dar.

Fazit:

Die Projekterfahrungen aus Herne und Gladbeck sowie Berichte weiterer AG-TeilnehmerInnen veranschaulichten zum einen, daß das Zusammenbringen von bzw. die Arbeit mit interkulturellen Mädchen- und Frauengruppen im Sport Schwierigkeiten bereiten kann. Neben schon vorhandenen Spannungen zwischen bestimmten Gruppen treten in der Sportpraxis unter anderem Fremdheitserfahrungen durch unterschiedliche kulturelle Körperpraktiken hinzu, die pädagogisch aufzufangen sind.

In den abschließenden Empfehlungen der AG-TeilnehmerInnen für die Fortführung von Initiativen wie des Projektes "Sport mit

Migrantinnen" wurden entsprechend pädagogische Voraussetzungen der Mitarbeiterinnen, wie Sensibilität, Offenheit, Wissen um kulturelle Hintergründe, als wichtig erachtet.

Sehr deutlich wurde auch, daß - im außerschulischen Kontext – umfangreiche Vorarbeiten zu leisten sind, bevor überhaupt diese pädagogische Arbeit aufgenommen werden kann. Konsequenterweise überwogen dann auch unter den TeilnehmerInnen Forderungen, die die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen betreffen. Vor allem wurden die Kontinuität der finanziellen Unterstützung, die Bereitstellung von Sporträumen sowie die Förderung des Problembewußtseins in Sportvereinen betont.²

² Siehe vor allem folgende Veröffentlichungen: Bröskamp, B.: Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport. Sankt Augustin 1994. Dietrich, K.: Interkulturelles Lernen. In: sportpädagogik 18 (1994) Heft 6, 20-25. Röth, H.-J. / Pühse, U.: Interkulturelles Lernen als soziales Lernen im Sportunterricht. In: Lernen in Deutschland, 1996, Heft 1, 16-34. Brennpunkte der Sportwissenschaft 13 (1999) Heft 1.

Interkulturelle Jugendarbeit jenseits von Kulturalisierung: Chancen und Perspektiven

Doron Kiesel/FH Erfurt

Erst in den siebziger Jahren wurde das sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Interesse für die sich durch den Zuzug von ausländischen Familien verändernde Bildungslandschaft geweckt. Dies lag u.a. daran, daß mit dem einsetzenden Schulbesuch der Kinder der ArbeitsmigrantInnen, die ebenso wie deutsche Kinder der Schulpflicht unterliegen, die fehlenden institutionellen und bildungspolitischen Voraussetzungen zur Eingliederung der ausländischen SchülerInnen erkennbar und die professionellen Mängel des Lehrpersonals öffentlich problematisiert wurden.

Irritationen im Bildungssystem übernahmen somit die Funktion eines sensiblen Seismographen für gesellschaftliche Veränderungen.

Die Migrationspädagogik entwickelte sich demnach als Folge eines Prozesses, in dessen Verlauf sich sowohl die pädagogische Praxis als auch die pädagogische Theoriebildung auf die durch den Migrationsprozeß veränderten Anforderungen in den Bildungseinrichtungen einstellen mußten.

Die sozialwissenschaftlichen und politischen Positionen der Diskussion um die Verfaßtheit der bundesdeutschen Gesellschaft als einer multikulturellen Gesellschaft haben ihren Niederschlag in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion sich wandelnder gesellschaftlicher und kultureller Verhältnisse gefunden und Konsequenzen für die Bildungsplanung nach sich gezogen. So entstand in den Erziehungswissenschaften zunächst ein neuer Arbeitsbereich, der "Ausländerpädagogik" genannt wurde und dessen Adressaten ausschließlich in den Kindern der Migranten gesehen wurden. Da als deren Kernproblem die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache ausgemacht wurde, kam dem sprachlichen Förderunterricht eine besondere Bedeutung zu. Dieser sollte zur Reduzierung der schulischen Probleme von eingewander-

ten Kindern und Jugendlichen führen und zielte auf deren Anschlußfähigkeit an den deutschen Regelunterricht ab. Sowohl die didaktischen als auch die schulorganisatorischen Maßnahmen wurden von bildungspolitischen Vorgaben geprägt, die vorsahen, die Integration der Migrantenkinder in die deutsche Gesellschaft zu erleichtern und zugleich deren Rückkehrfähigkeit zu erhalten. Im nachhinein wird erkennbar, daß das Ziel ausländerpädagogischer Handlungsansätze in der kompensatorischen und assimilatorischen Erziehung begründet war und die Bildungseinrichtungen vorrangig darum bemüht waren, die Defizite der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft auszugleichen, wobei als Maßstab die Anforderungen des deutschen Schulsystems angelegt wurden.

In den vergangenen Jahren sind zahlreiche Arbeiten zur Interkulturellen Pädagogik veröffentlicht worden, in denen unter Bezug auf die multiethnische Zusammensetzung der Bildungsinstitutionen ein Paradigmenwechsel im Feld pädagogischen Handelns postuliert wird. So wurde Kritik an den Konzepten der "Ausländerpädagogik" laut, die nach Ansicht zahlreicher Autoren verkannten, daß man den Migrantenkindern nicht gerecht werde, wenn man ihre Anpassung an das Schul- und Ausbildungssystem der Aufnahmegesellschaft in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stelle. Erst diese Definition des pädagogischen Problems habe die Legitimation für eine ausländerpädagogische Intervention geschaffen. Dagegen sollte mit dem Konzept der Interkulturellen Erziehung eine pädagogische Antwort auf die Migrationssituation und die mit ihr einhergehenden sozialen und kulturellen Veränderungen formuliert werden. Das Konzept geht von der Anwesenheit unterschiedlicher kultureller Lebensformen in der Gesellschaft aus und verspricht, die Voraussetzung einer Erziehung zur Toleranz und gegenseitigen Respekts unter den Angehörigen der verschiedenen ethnischen Gruppen in der Gesellschaft herzustellen, indem es die Dimension der "Kultur" als das herausragende Merkmal der Identität der Migranten bestimmt und in den pädagogischen Handlungsrahmen einbeziehen will.

Die Entdeckung des "jungen Ausländers" als Gegenstand pädagogischer Intervention

Die ausländerpädagogische Diskussion führte sowohl zur Erstellung schulpädagogischer Konzepte zum Abbau sprachlicher Defizite als auch zur Entwicklung erster sozialpädagogischer und sozialisationstheoretischer Erklärungsansätze und Deutungsmuster, die sich mit Sozialisationsbedingungen ausländischer Kinder und Jugendlicher befassen.

Das erziehungswissenschaftliche Interesse an der Lebenswelt der Migranten und ihrer Kinder begründete die Einführung der "Ausländerpädagogik" als einer neuen pädagogischen Subdisziplin.

Ausländerpädagogische Fragestellungen suchten den soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrund ausländischer Jugendlicher zu beleuchten, die familialen Normenauffassungen in den Herkunftsländern darzustellen sowie die Identitätsentwicklung bikultureller Persönlichkeiten und deren Sozialisationskonflikte zu beschreiben.¹

Der Schwerpunkt des Interesses zielte bei dem Großteil der praktischen wie theoretischen Bemühungen auf die Erleichterung der sozialen Eingliederung der jugendlichen Migranten in die bestehenden Bildungsinstitutionen und auf die Konzeptualisierung eines Identitätswurfs von Migranten, der im schulischen wie außerschulischen Umfeld Akzeptanz finden sollte. Darüber hinaus verstand die Ausländerpädagogik ihr Wirken als einen Beitrag zur Minderung von Konflikten zwischen Deutschen und Ausländern. Sie ging von der Annahme aus, daß durch die Aufklärung der Mehrheitsgesellschaft über die Lebenslage junger Migranten der vermeintliche Kulturkonflikt gemildert und ihr eingeschränkter politischer Status öffentlich problematisiert würde.

Die Einführung ausländerpädagogischer Projekte und Maßnahmen wurde von der Pädagogik als Chance gewertet, innovativ und gestaltend in den gesellschaftlichen Prozeß des Zusammenlebens von In- und Ausländern einzugreifen. Da die Anwesenheit von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Bildungsinstitutionen zu Problemen in der pädagogischen Praxis

führte und viele Lehrer überforderte, wurde ihnen eine überwiegend handlungsbezogene Aus- und Weiterbildung angeboten, die von gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und wissenschaftstheoretischen Fragestellungen weitgehend absah. Wenn gesellschaftlich relevante Themen aufgegriffen wurden, dann in Form einer Gegenüberstellung von Sozialisations- und Lebensbedingungen sowie der Schulsysteme im Herkunfts- und im Aufnahmeland.

Ihre Rechtfertigung als pädagogische Spezialdisziplin erhielt die Ausländerpädagogik aus ihren allein für Ausländer bestimmten Integrationshilfen. Der Integrationsprozeß wurde in diesem Zusammenhang als einseitiger Vorgang verstanden, bei dem Ausländer von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft Unterstützung erwarten sollten und konnten.

Zu Beginn der ausländerpädagogischen Debatte wurde der Begriff Integration in einer Reihe theoretischer Grundagentexte erörtert und in unterschiedlicher Form definiert.² So wird einmal Integration mit einer Strategie der Mehrheitsgesellschaft gleichgesetzt, die die angenommene und vorausgesetzte Rückständigkeit der Migranten an die Normen der deutschen Gesellschaft angleichen sollte,³ zum anderen wird der Integrationsverlauf als eine weitgehende Partizipation der Einwanderer am Vergesellschaftungsprozeß verstanden.⁴ Daneben setzt sich ein Verständnis einer prozeßhaft verlaufenden Integration durch, die die Möglichkeiten einer pädagogischen Begleitung und Einwirkung vergrößert. So sollten mit Hohmann die Migranten zwar zunächst in Sprache, Kultur und Gesellschaft des Aufnahmelandes eingeführt werden, das generelle Ziel der Integration sollte jedoch ihre Partizipation an den verschiedenen Lebensbereichen sein.⁵

Die "zweite Kindheit": Nachsozialisations als Integrationskonzept

Die Ausländerpädagogik nimmt Bezug auf eine Reihe von Maßnahmen, die zwar das politische Ziel der Eingliederung der Migranten verfolgen, jedoch zugleich das Bild des hilflosen, infantilen und der Spra

che nicht mächtigen Ausländers konstruieren, der auf die Unterstützung der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Institutionen angewiesen ist. Zugleich werden die ausländischen Kinder in den ausländerpädagogischen Ansätzen häufig als Ursache desjenigen Problems benannt, unter dem sie leiden. "Integration wurde zur Bringschuld der Ausländer umdefiniert."⁶ Daher wurde einem Integrationskonzept die Präferenz gegeben, das im wesentlichen auf eine "Nachsozialisation"⁷ der Migranten abzielt.

In der Anfangsphase der Ausländerpädagogik orientieren sich ihre pädagogischen Konzepte sowohl am Assimilationsmodell als auch am Rotationsmodell und entsprechen somit der offiziellen Ausländerbeschäftigungspolitik, die sowohl die Option für einen längerfristigen Aufenthalt als auch für eine Rückkehr der Migranten in ihre Herkunftsländer vorsah. Die bildungspolitischen Entscheidungen kommen in einer zweigleisigen schulpolitischen Strategie zum Ausdruck, die sowohl das Ziel der "Integration" als auch das der „Reintegration“ anstrebte. Offensichtlich gingen die Kultusbehörden davon aus, daß die Interessen der Entsendeländer und die des Aufnahmelandes mit den subjektiven sozialisationsbedingten Bedürfnissen der jungen Migrantinnen übereinstimmen würden. So sollte zum einen die Integration der Kinder durch eine rasche Eingliederung in die Regelklassen erfolgen, um sie für ihre längerfristige Verweildauer im Aufnahmeland vorzubereiten. Zum anderen sollte die Erhaltung ihrer Rückkehrfähigkeit und die Sicherung ihrer Wiedereingliederung in die heimatischen Schulen durch das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts gewährleistet werden.

Gefördert werden sollte die Integrationsbereitschaft der Migranten, die ihre Integrationsfähigkeit dadurch unter Beweis stellen sollten, daß sie einen Hauptschul- oder höheren Schulabschluß erwarben. Die Integrationsfrage wurde wesentlich als eine Bildungsfrage diskutiert. "Gesellschaftliche Probleme, die sich aus der objektiven Ungleichverteilung von Zugangsrechten und -chancen zu den Ressourcen gesellschaftlichen Wohlstands ergeben, sollten nicht strukturell behoben, sondern ‚subjektiv‘ durch ‚Bildungsarbeit‘

kompensiert werden. (...) Erziehung wird in der politischen Strategie des Sozialstaates zur Ersatzhandlung (...)."⁸ Die Auffassung der Integrationsfrage als Bildungsfrage wird nicht zuletzt deshalb bevorzugt, weil sie auf diesem Weg bürokratisch bearbeitbar erscheint "und zu meß- und quantifizierbaren Ergebnissen führt. Politik ergreift zur Lösung von Problemen ‚Maßnahmen‘, die sich in verausgabten Personal- und Sachmitteln ausdrücken, in Zeiträumen, in erreichten Adressaten und in der Zahl der vergebenen Berechtigungen und Zertifikate darstellen lassen"⁹.

Die Schule sollte der Ort werden, an dem die Probleme der zugewanderten Kinder oder Jugendlichen lösbar oder zumindest reduzierbar werden, "da durch die Schule die Wahrnehmung sozialer Chancen entscheidend mitbestimmt wird. Fehlende Schulabschlüsse und reduzierte Unterrichts- und Bildungsziele wirken über die Schule hinaus auf den beruflichen und gesellschaftlichen Status des einzelnen, da sie die Möglichkeiten einschränken, hochbewertete und überdurchschnittlich bezahlte Berufe zu erlangen und am kulturellen System der Gesellschaft voll teilzunehmen"¹⁰. Die individuellen Bildungsprozesse wurden als Voraussetzung für die sozial-strukturelle Eingliederung angesehen.

Die Probleme der Migrantenkinder wurden auf zwei Ebenen konzeptualisiert: so wurden zunächst die Sozialisationsdefizite und die sprachlichen Mängel der Migrantenkinder als Ursache für die schulischen Schwierigkeiten betrachtet und Wege gesucht, um den Kindern Möglichkeiten der Anpassung an das deutsche Schulsystem zu eröffnen. Als geeignete Strategien boten sich Fördermaßnahmen mit kompensatorischem Charakter an.

Die Ursache der Probleme der Migrantenkinder sollten aber auch noch dem Umstand geschuldet sein, daß sie aus anderen kulturellen Zusammenhängen stammten, die ausschlaggebend für ihre Kultur- und Identitätskonflikte in der Aufnahmegesellschaft seien. Diese Sichtweise führte dazu, daß an die Sozialpädagogik die Aufgabe herangetragen wurde, den Kindern bei der Bewältigung von angeblichen Kulturkonflikten zur Seite zu stehen.

Als Gründe für das schulische Versagen der Migrantenkinder werden im einzelnen

"das familiäre Umfeld mit entsprechend defizitären Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung und psychosoziale Befindlichkeit der Ausländerkinder", die ungenügende "vorschulische institutionelle Betreuung im Kindergarten zum frühzeitigen Abbau von Entwicklungsdefiziten" und der Mangel "an emotionalem Rückhalt und angemessener Förderung der kognitiven Entwicklung"¹¹ in der Familie und der Schule genannt. Begründet werden die dem familiären Bereich zugerechneten Defizite mit "der fehlenden Ausrichtung der Erziehungsziele auf Selbständigkeit und Verantwortung"¹² oder "den inadäquaten und einseitig autoritär-machtorientierten Erziehungsziele(n) und negativ sanktionierenden Erziehungspraktiken der Eltern"¹³. Die ausländischen Familien, die als traditional und autoritär strukturiert vorausgesetzt werden, weisen danach deutliche Modernitätsdefizite auf, so daß die Forderung nach einer "zweiten Kindheit" für die Migrantenkinder aufkommt.

Die ausländerpädagogischen Ansätze übernahmen mit dieser Defizit-Theorie auch unhinterfragt deren normative Vorannahmen. So strebte zwar die Ausländerpädagogik den Ausgleich von Defiziten der ausländischen Schüler an, doch als Maßstab fungierte wurde wie selbstverständlich das deutsche Schulsystem. Die Migrantenkinder sollten sich den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse im Aufnahmeland anpassen und damit die Deutungsmuster, Werte und Normen der deutschen Majorität übernehmen.

Die ausländerpädagogischen Ansätze gehen von einer durch Kulturkonflikte bedingten Identitätsdiffusion und mit ihr verbundenen Handlungsunfähigkeit der Angehörigen der ethnischen Minderheiten aus, obwohl sie keineswegs im Niemandsland zwischen den Kulturen leben, sondern vielmehr über soziale Handlungs- und Überlebensstrategien verfügen. Der Prozeßcharakter von "Kultur" wurde durch die ausländerpädagogische Perspektive ebenso übersehen, wie der Tatbestand, daß die "Heimatkultur" als Bezugsgröße nicht mehr mit der faktischen Sozialstruktur oder autochthonen Traditionen korrespondiert und ihre Pflege folkloristische Züge annehmen muß. Folklore partizipiert jedoch nicht am kontinuierlichen Wandel

im Herkunftsland. Sie ist konservativ, tendiert zum Nationalismus und fördert die Aufspaltung der Sozialstruktur in Segmente.

So berücksichtigte das ausländerpädagogische Integrationskonzept zwar auch Aspekte der Gleichberechtigung und der Partizipation, die angestrebten Ziele der Förderpädagogik, die ihre Wahrnehmung auf die Defizite der Migrantenkinder fokussierte, wurden jedoch nicht erreicht. In dessen sicherten sich die pädagogischen Experten jedoch neue Einflußmöglichkeiten und Pfründe, während die tatsächlich betroffenen Jugendlichen ausländischer Herkunft inkompetent und unmündig gehalten wurden.

An dem integrativen Ansatz wurde bemängelt, daß er zu Traditionsverlust und zur Entfremdung zwischen den MigrantInnen und ihren Kindern führe, außerdem die Illusion der Gleichberechtigung vermittele, ohne diese faktisch herstellen zu können. Dies führte zu kritischen Anfragen an die Ausländerpädagogik, die auf der Erkenntnis beruhten, daß "die Probleme von und mit Einwanderern wesentlich weder durch Erziehung verursacht noch durch Pädagogik lösbar sind"¹⁴. Da die Migrationssituation zu einer strukturellen Benachteiligung der Zuwanderinnen führt, die durch pädagogische Interventionen nicht aufgehoben werden kann, werden pädagogische Konzeptionen, die eine Lösung der durch die Einwanderung verursachten Probleme in Aussicht stellen, als eine "Pädagogisierung sozialer Konflikte"¹⁵ oder als "Instrumentarium zu Minimierung auftretender sozialer Konflikte"¹⁶ bewertet, die zudem eine Überforderung der Pädagogik darstellte.

Der Ausländerpädagogik wurde vorgehalten, daß sie die Migranten entmündige und klientelisiere, indem sie deren angebliche Hilfsbedürftigkeit in den Mittelpunkt ihrer sozialpädagogischen Interventionen stelle.

Kritiker der Ausländerpädagogik nahmen Anstoß daran, daß sie sich auf die individuellen Problemlagen ausländischer Kinder beschränkt habe, ohne auf die strukturellen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen zu achten, die für die Lebenslage der jungen Ausländer verant

wortlich seien; strukturelle Isolation wurde als individuelles Defizit ausgegeben.

Für Hohmann drückt sich in diesem Umgang mit den migrationsbedingten Reibungsflächen zwischen Einheimischen und Ausländern die "Domestizierung" des Problems schon dadurch aus, daß es den Namen "Ausländerpädagogik" erhält. "Dieser Name macht das Problem so handlich, als sei es bereits gelöst."¹⁷

Bei der Suche nach den Ursachen der Probleme der Migranten verweist man auf Sozialisationsdefizite, Identitätsdiffusionen und Sprachprobleme. Die Folge ist neben der Pädagogisierung ihrer Probleme eine Verschleierung der konzeptionellen Mängel der Ausländerpolitik. Die Ausländerpädagogik ist als "Instrumentarium zur Minimierung auftretender sozialer Konflikte"¹⁸ genausowenig geeignet wie als "Erfüllungsgehilfe der Ausländerpolitik"¹⁹.

Die Ausländerpädagogik erwies sich demnach in ihrer konzeptionellen Begrenzung auf die Aufenthalts- und Lernbedingungen von ausländischen Schülern als Einführung, da sie den durch die Migration ausgelösten komplexen sozialen und kulturellen Veränderungsprozessen nicht genügend Rechnung trug.

Der Ausländerpädagogik ist vorzuhalten, daß sie die Anpassungsanforderungen ausschließlich an die zugewanderte Bevölkerung richtet, während gerade die Aufnahmegesellschaft sich nur äußerst unwillig auf das Zusammenleben unterschiedlicher ethnischer Gruppen einzustellen vermag. Letztere muß demgegenüber in Lernprozesse einbezogen werden, die sie auf eine multikulturelle Gesellschaft vorbereiten.

Die Ausländerpädagogik entspricht ihrem Selbstverständnis nach der nationalstaatlich ausgerichteten Tradition des Bildungssystems und kommt somit den offiziellen ausländerpolitischen Intentionen entgegen.

Zum Verlauf migrationspädagogischer Theoriebildung

In einem systematischen Rückblick lassen sich drei Entwicklungsstufen der Theoriebildung in der Migrationspädagogik ausmachen:²⁰

Die erste Stufe, die mit dem Beginn der siebziger Jahre einsetzt, zeichnet sich dadurch aus, daß Ausländerpädagogik als kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik verstanden wird. Sie spiegelt sich wider in einschlägigen Veröffentlichungen von Koch²¹ und Müller²², in denen in erster Linie die "Sprachförderung" der ausländischen Schüler sowie deren "Schulsituation" thematisiert werden. Ziel der damaligen ausländerpädagogischen "Doppelstrategie" war es, die schulische Integration der ausländischen Schüler durch den Abbau ihrer Sprachdefizite voranzutreiben, ohne ihre Rückkehrbereitschaft einzuschränken. Die integrativen Aufgaben wurden dem Regelunterricht zugewiesen, die Aufrechterhaltung der Rückkehrfähigkeit sollte der muttersprachliche Ergänzungsunterricht leisten.²³ Im Laufe der siebziger Jahre begannen die Hochschulen auf die wissenschaftliche Diskussion um die Eingliederung ausländischer Schüler zu reagieren, indem sie Fortbildungsseminare für Lehrer zu ausländerpädagogischen Fragestellungen anboten, das Fach "Deutsch als Fremdsprache" einrichteten oder den Studiengang "Ausländerpädagogik" zumeist in Form von Zusatz- oder Aufbaustudiengängen institutionalisierten. Die inhaltliche Ausrichtung der neuen Ausbildungsgänge orientierte sich an den dargestellten ausländerpädagogischen Konzeptionen und zielte entsprechend auf den Abbau sprachlicher Defizite und Maßnahmen zur Förderung der schulischen Eingliederung der jungen Ausländer.

Die zweite Stufe der ausländerpädagogischen Theoriebildung stellt sich als "Kritik der Ausländer-Sonderpädagogik und der Assimilations-Pädagogik" dar. Sie setzt zu Beginn der achtziger Jahre als Auseinandersetzung mit den bis dahin geltenden theoretischen Beiträgen der Ausländerpädagogik und deren Implikationen für die pädagogische Praxis ein. Die Beobachtung, daß die ausländerpädagogischen Bemühungen die strukturelle Marginalisierung der Migranten nicht verhinderte, führte zu einer realistischeren Einschätzung der pädagogischen Möglichkeiten und zu einem Konsens "über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen"²⁴. Die ausschließliche Hinwendung der Ausländerpädagogik auf die schuli

sche Sozialisation der Migranten wurde als unangemessene Engführung kritisiert. Perspektiven der außerschulischen Jugendarbeit für junge Migranten wurden nunmehr ebenso diskutiert wie deren berufliche Bildung und sozialpädagogische Betreuung.

Die Kritiker der Ausländerpädagogik mahnten an, daß durch eine Pädagogik speziell für Ausländer die ausländischen Kinder weiter marginalisiert würden, da die von ihnen in den Herkunftsländern durchlaufenen Sozialisations- und Entfaltungsprozesse keinerlei Wertschätzung erfahren. Sie setzten sich für einen pädagogischen Ansatz ein, der die durch verschiedenen Herkunftskulturen, Sprachen, Gebräuche und Religionen verursachten Sozialisations- und Verhaltensunterschiede respektiert, ohne sie als Mängelphänomene der Migranten zu definieren. Es geht "um die Akzeptanz von existentiellen Differenzen, nicht um die Beseitigung und Therapie von Defiziten und Fehlern oder um die Tendenz, die anderen oder Fremden zu Schülern, Lernenden, Klienten oder Patienten zu machen."²⁵ Es gehe einer Pädagogik, die auf der Differenz-Hypothese beruht, nicht mehr darum, die Leistungen der ausländischen Kinder den in Deutschland üblichen schulischen Standards anzupassen, sondern einen pädagogischen, didaktischen und institutionellen Perspektivenwechsel zu initiieren, der den Bildungseinrichtungen die Möglichkeit eröffnet, ihr ausländisches Klientel unter Akzeptanz seiner Differenz zu integrieren.

In der dritten Stufe der Theoriebildung der Ausländerpädagogik setzt Anfang der achtziger Jahre die Diskussion um die "Interkulturelle Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft"²⁶ ein. Die Interkulturelle Erziehung betrachtet sich als pädagogische Konsequenz der in der sozialwissenschaftlichen Diskussion nachvollzogenen Entwicklung der bundesdeutschen Gesellschaft zu einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft. Die Entwicklung interkultureller Ansätze in der Pädagogik geht nicht nur aus der Einsicht hervor, daß die soziale, kulturelle und pädagogische Eingliederung den zugewanderten Kinder und Jugendlichen ohne die Einbeziehung von Angehörigen der

Mehrheitsgesellschaft in den Lernprozeß nicht geleistet werden könne,²⁷ sondern folgt auch aus dem Bestreben, grundlegende Orientierungsangebote für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft zu formulieren.

Zielsetzung der interkulturellen Erziehung

Im Gegensatz zu dem kompensatorischen Ansatz der Ausländerpädagogik, wendet sich die Interkulturelle Pädagogik gleichermaßen an deutsche wie ausländische Schüler. Sie versteht sich als pädagogische Antwort auf die durch Zuwanderung multikulturell gewordene Gesellschaft, die die kulturelle Pluralität nicht als als Problem oder Konfliktpotential, sondern als Bereicherung des gesellschaftlichen wie des individuellen Lebens begreift.

Pommerin benennt programmatisch die Zielsetzungen der Interkulturellen Erziehung: "Interkulturelle Erziehung ist die pädagogische Antwort auf die Realität der multikulturellen Gesellschaft. Sie nimmt gesellschaftliche Veränderungen wahr und leitet ihrerseits Innovationsprozesse ein. Sie ist ein Beitrag zur Friedenserziehung durch Konfliktlösung. Sie basiert auf kindzentrierter Pädagogik, verstanden als Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Spontanität und Berücksichtigung individueller Unterschiedlichkeit. Sie geht von einem erweiterten Kulturbegriff aus, sowie von flexiblen Kultur- und Sprachkapazitäten deutscher und ausländischer Kinder. Interkulturelle Erziehung versucht eine sinnvolle Koordination von Muttersprach- und Zweitsprachenunterricht. Sie ist stadtteilbezogen, handlungsorientiert und erfahrungsoffen."²⁸

Die Konzeptualisierung der genannten pädagogischen Grundsätze stellte die Erziehungswissenschaft vor neue Aufgaben: Die zugewanderten Kinder und Jugendlichen sollten nicht länger den Akkulturationserwartungen der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt werden, da jeder von ihnen "Anspruch auf Anerkennung seiner Individualität in seiner Besonderheit [hat]; daraus folgert die Anerkennung seines spezifischen So-Seins und die Förderung der jeweiligen Tradition und Sprache"²⁹.

Der Blick auf die Entwicklung in klassischen Einwanderungsländern bestärkte

die Positionen derer, die sich gegen eine Pädagogik der Assimilierung der Minderheiten an die Mehrheitskultur einsetzen. Gerade in diesen Gesellschaften werde die "Erhaltung der kulturellen, ethnischen Identität bei gleichzeitiger Handlungsfähigkeit im durch die Majorität dominierten und definierten öffentlichen Alltagsleben"³⁰ angestrebt.

An der Entwicklung in Ländern mit Einwanderungstraditionen lassen sich zwei pädagogische Richtungen erkennen: zum einen die "Pädagogik der Begegnung", die im Rahmen einer pluralen und multikulturellen Gesellschaft Prozesse des interkulturellen Austauschs und der interkulturellen Bereicherung zwischen den verschiedenen Ethnien fördert, und daneben die "konfliktorientierte Interkulturelle Erziehung", die es als ihre Aufgabe betrachtet, gegen Rassismus, Ethnozentrismus und Ausländerfeindlichkeit pädagogisch vorzugehen und sich für die Rechtsgleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft einzusetzen.³¹ Sie plädiert für die Bearbeitung der entstehenden interkulturellen Konflikte durch alle an den Konflikten beteiligten Gruppen; ein solcher Prozeß läßt sich dann einleiten, wenn die Bewußtmachung der Konfliktmuster gelingt.

Ziel der interkulturell orientierten migrationspädagogischen Überlegungen ist es, eine pädagogische Antwort auf die Migrationssituation zu entwickeln, die dem Umstand Rechnung trägt, daß das Bildungswesen der Bundesrepublik sich auf Angehörige unterschiedlicher ethnischer Gruppen einstellen muß.

Die Weiterentwicklung des interkulturellen Ansatzes in der Pädagogik wirft zentrale Fragen auf, die sich um das dialektische Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz bewegen. Die kontroversen Positionen lassen sich an unterschiedlichen politischen und anthropologischen Grundannahmen ebenso festmachen wie an der Bandbreite theoretischer Ansätze, die assimilativen, integrativen, universalistischen oder auch kulturellrelativistischen Überlegungen folgen.

Der kulturalistische Blick auf junge MigrantInnen

Kulturen werden gemäß den Vorannahmen interkulturell-pädagogischer Ansätze tendenziell als hermetische und unanfechtbare Systeme rezipiert, deren Aufeinandertreffen nicht etwa gemeinsame Aspekte aufscheinen läßt, sondern vielmehr Differenzen hervorhebt. An dieser kulturellen Schnittstelle bietet die Interkulturelle Pädagogik an, Wissen über die jeweils andere Kultur und deren "vermeintlich totaler Andersartigkeit"³² zu vermitteln und pädagogische Handlungskonzepte zu entwickeln. Erst diese grundlegende und das pädagogische Feld strukturierende Hinsicht auf das multiethnisch zusammengesetzte pädagogische Klientel legitimiert auch die Notwendigkeit interkultureller erzieherischer Intervention. Mit Hamburger³³ ist der Interkulturellen Pädagogik vorzuhalten, daß sie durch ihre typisierenden Wahrnehmungsmuster ethnozentrische Einstellungen fördert, da sie weder die Ursachen für eine traditionelle Lebensführung in einer historisch besonderen Phase der Migrationssituation noch traditionelle Einstellungen in der deutschen Gesellschaft analytisch reflektiert. Besonders auffällig ist die Gegenüberstellung von normativen Setzungen, die dem Selbstverständnis der aufgeklärten Mehrheitsgesellschaft entsprechen, und vermeintlich empirisch angesammeltem Wissen, das zur Schilderung der Denk- und Verhaltensmuster der Migrantpopulation erhalten muß. Dieser "Wechsel zwischen den Analysedimensionen" ist charakteristisch für die Perspektivbildung innerhalb der Interkulturellen Pädagogik; er unterstützt eine Hervorhebung kultureller Unterschiede zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur, wo doch die Problematisierung dieses Gegensatzes erforderlich ist, um die Tauglichkeit eines herkunftsbezogenen Kulturbegriffs zu überprüfen. In der Interkulturellen Pädagogik überwiegen diejenigen Überlegungen, die sowohl von der Interdependenz von nationaler Zugehörigkeit und kultureller Identität als auch von der Relevanz der Herkunftskultur für den Sozialisationsprozeß im Aufnahmeland ausgehen.

Diese Zuordnung ignoriert nicht nur vergleichbare kulturelle Muster in Ländern,

die sozial und ökonomisch ähnlich strukturiert sind, sondern sieht auch von ungleichen und nicht selten entgegengesetzten soziokulturellen Verlaufsprozessen in ein und derselben Gesellschaft ab.

Der hier postulierte Kulturbegriff geht von der Vorstellung einer statischen und durch sozialen und ökonomischen Wandel nicht beeinflussbaren Kultur aus. Die unterschiedlichen Traditionen und lebensweltlichen Konzepte gelten danach als weder vergleichbar noch kompatibel.

Der Versuch einer Zuordnung von ethnischen Gruppen zu ihren jeweiligen Kulturen muß indessen mißlingen, da Kultur "kein fest umrissenes Ganzes sozialer Handlungen und Orientierungen, sondern ein Verhandlungsobjekt oder auch ein umkämpftes Feld zwischen EinwanderInnen und ‚Eingeborenen‘ [ist]."³⁴

Junge Migranten sind in dem von ihnen vorgefundenen soziokulturellen Feld durch tagtägliche kommunikative Handlungen wie dem Austausch von Informationen, Beurteilungen und Einstellungen darauf angewiesen, neue Erfahrungen zu verarbeiten. Zugleich werden für die Migranten zunehmend die Folgen ihrer Vergesellschaftung in einer fortgeschrittenen Industriegesellschaft wirksam, die den Prinzipien zweckrationalen Handelns folgt, einer Gesellschaft, in der kulturelle Eigenschaften konstitutiv bedeutungslos werden. Im Zuge dieser Entwicklung lösen sich tradierte Orientierungsmuster auf, und Prozesse der Entstrukturierung vertrauter Strukturen setzen sich durch.

Der kulturalistische Blick auf die Migranten ignoriert sowohl die systemische als auch die soziale Integration der Zuwanderer als Mitglieder einer Gesellschaft, in der sinnhafte, zweckrationale und soziale Handlungsweisen als Orientierungsprinzip anerkannt sind. Die Konstruktion der Kultur als Schicksal reproduziert ein Bild der Migranten, wie es im Verlauf der Zuwanderung der ersten Generation entstand - als stünden sie außerhalb zeitlicher und räumlicher Entwicklungen.

Erst die Erfahrung von rechtlicher Diskriminierung und kultureller Stigmatisierung führt bei Migranten im Aufnahmeland zum regressiven Rückgriff auf traditionelle Kulturmuster, die für die eigene Biographie

keine Rolle mehr spielen oder noch nie gespielt haben. Dieser sekundär motivierte Rückgriff wird von weiten Teilen der Mehrheitsgesellschaft als Ausdruck des Fortbestands ethnischer Lebensformen gedeutet. "Diejenigen unter den EinwanderInnen", so schreibt Lutz, "die sich nicht von vornherein auf die Verliererrolle beschränken wollen, können sich eigentlich nur retten, indem sie die Spielregeln für sich selbst einsetzen, sprich - ihre Kultur zum Kapital machen."³⁵ Der Rückgriff auf traditionale Verhaltenskodizes und Sinnhorizonte ermöglicht den Migranten eine stabilisierende Abgrenzung in Anbetracht ihrer sozialen Depravation. In dieser demonstrativen Andersartigkeit eröffnet sich für sie die Möglichkeit, Stolz auf die eigene Gruppe zu entwickeln.

Bedingungen interkultureller Verständigungsprozesse - ein Ausblick

Interkulturelles Lernen erweist sich als eine Dimension sozialen Lernens, bei dem Empathie als eine Aufgabe verstanden wird, "die Aufgeschlossenheit der Individuen zu fördern, sich mit den anderen, den Problemen der anderen und ihrer Andersartigkeit zu beschäftigen"³⁶. Der Rivalität wird die Solidarität entgegengehalten, die als "gemeinsames Handeln im Wissen um die Verschiedenheit gefaßt"³⁷ wird. Ein weiterer Aspekt sozialen Lernens in interkulturellen Begegnungen ist die Konfliktfähigkeit der Interaktionspartner im Streit um Auffassungen oder Interessen. Dabei gilt es, durch Verhandlungsfähigkeit der am interkulturellen Prozeß Beteiligten eine soziale Kompromißlösung oder eine sachliche Konfliktlösung herbeizuführen. "In diesem Sinne definiert sich Interkulturelles Lernen als spezifische Form sozialen Lernens, über die - unter Einbeziehung vorhandener Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster - die Grundqualifikationen interkultureller Interaktion und Kommunikation erst erworben werden. Die Komplexität interkultureller Situationen, in denen noch stärker als im mononationalen Kontext wirklich symbolische Interaktion gefordert ist, dient damit als exemplarisches Lernfeld für die Aneignung von Ich-Iden-

tität und sozialer Handlungskompetenz (...).“³⁸

Es gilt demnach im Kontext Interkultureller Pädagogik sowohl die Bedürfnisse und Erfahrungen der Interaktionspartner aufzunehmen, als auch deren konkrete gesellschaftliche Situation zu reflektieren. Dabei müssen die jeweiligen kulturellen Lebensformen der Interaktionspartner beachtet und den Individuen zugleich praktische Handlungsfelder aufgezeigt werden, wie sie ihre bisherige Alltagspraxis verändern und erweitern können. Alltagswissen, Alltagspraxis und Situationsbezogenheit von Interaktionen als Grundpfeiler des Alltagslebens der Menschen sind auch für die interkulturelle Verständigung die entscheidenden Bezugspunkte, da sie die gemeinsamen Interessen der Kommunikationspartner berücksichtigen und eine Metakommunikation über die jeweiligen Bedürfnisse und Lebensbedingungen ermöglichen. Das Handlungsfeld der Interkulturellen Pädagogik läßt sich vor diesem Hintergrund "als reflexive Wendung der in der multikulturellen Erziehungswirklichkeit gegebenen Fremdheitserfahrungen bei den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und als methodisch angeleitetes Hervorbringen von Gemeinsamkeiten"³⁹ bestimmen.

Da Kultur in diesem Verständigungskonzept nicht als "Ensemble von Vorstellungen, Denkweisen und anderen Wissenstypen in historisch standardisierter Form"⁴⁰ verkürzt wird, läßt sie sich von den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft nicht als ein reduzierender Begriff interpretieren, der die Minderheiten als historisch rückständig und begrenzt einstuft. Vielmehr wird Kultur als ein selbstreflexives System begriffen, auf das sich ethnische Gruppen mit ihren jeweiligen kulturellen Lebensformen beziehen können, denen der demokratische Rechtsstaat die gleichberechtigte Koexistenz zusichert. Der rechtsstaatliche Schutz von identitätsbildenden Lebensformen und Traditionen dient der Anerkennung der Mitglieder der ethnischen Gruppen und wird somit zur Vorbedingung jeder interkulturellen Kommunikation. Er trägt darüber hinaus zur wechselseitigen Anerkennung divergierender kultureller Lebensformen bei und schafft somit die Voraussetzungen für deren Veränderung. "Der

beschleunigte Wandel moderner Gesellschaften sprengt alle stationären Lebensformen. Kulturen bleiben nur am Leben, wenn sie aus Kritik und Sezession die Kraft zur Selbsttransformation ziehen."⁴¹

Statt kulturelle Selbst- oder Fremdidentifikationen zu fördern, steht die Interkulturelle Pädagogik heute vor der Aufgabe, für Mitglieder von Gemeinschaften, die um jeweils andere Konzeptionen des Guten integriert sind, Voraussetzungen zur Ausbildung einer flexiblen Identität zu gewährleisten, in der sich alle Gesellschaftsmitglieder wiedererkennen und achten können.

Wird die Begleitung des Veränderungsprozesses der Kulturen als eine Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik begriffen, dann kann ein Urteil über die jeweiligen Kulturen nur auf dem Verständnis ihrer Komplexität beruhen.⁴² Das Prinzip der Anerkennung des Eigensinns und der Verschiedenheit der Kulturen bedeutet jedoch nicht die gleiche Wertschätzung für alle Kulturen. Vielmehr ist Parteilichkeit auch in Konflikten zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen erforderlich, da diese von Machtstrukturen, Interessenkonflikten und Widersprüchen bestimmt sind.

Im Falle von interkulturellen Konfliktkonstellationen wird die Interkulturelle Pädagogik alle Konfliktparteien dahin führen müssen, die Prinzipien der liberalen Demokratie und der demokratischen Lebensweisen zu achten. Es kann Brumlik zugestimmt werden, wenn er im Blick auf die grundsätzlichen liberalen und demokratischen Prinzipien der Gesellschaft darauf hinweist, daß es der politische Wille der überwiegenden Mehrheit der Staatsbürger ist, der sich in der demokratischen Lebensform artikuliert und durchgesetzt hat und daher prinzipiell anerkannt werden muß. "Auf der Basis der Prinzipien der gleichen Verfassung wird allen Gruppen zugebilligt, (...) sich adäquat repräsentiert zu sehen und (...) die Chance zu haben, die eigenen ethnischen und kulturellen Bezüge (...) wiederzuerkennen."⁴³ Die Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik besteht also darin, den Angehörigen der unterschiedlichen ethnischen Gruppen die politischen Spielregeln einer modernen

Staatsbürgerschaft näherzubringen und ihre sozialen Voraussetzungen zu reflektieren. Dabei erkennt sie Ethnizität zwar als bereicherndes Element einer Lebensform an, sie stilisiert sie jedoch nicht zum konstitutiven Merkmal persönlicher oder politischer Existenz.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. Boos-Nünning, U.: Kulturelle Identität und die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: Deutsch lernen 4/1983, S. 3-7.
- 2 Vgl. Esser: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt-Neuwied 1980.
- 3 Vgl. Tsiakalos, G.: Ausländerfeindlichkeit. Tatsachen und Erklärungsversuche. München 1983, S. 112f.
- 4 Vgl. Hohmann, M.: Schule als Ort der Integration: Nationale und Internationale Erfahrungen, Möglichkeiten, Grenzen. In: Ruhloff, J. (Hrsg.): Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven in der "Ausländerpädagogik". Frankfurt/M.-Bern 1982, S. 158ff.
- 5 Vgl. ebd., S. 160.
- 6 Haller, I.: Chancen politischen Lernens in national heterogenen Gruppen. In: Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik 24/1986, S. 27.
- 7 Haubl, R. / Marck, G.-P.: Die Bombe lieben lernen. In: Kursbuch 62/1980, S. 178.
- 8 Radtke, F.-O.: Pädagogische Grenzüberschreitungen. Probleme interkultureller Erziehung. In: Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik 30/1988, S. 2.
- 9 Radtke, F.-O.: Ausländer-Pädagogik statt Struktur-Politik? Zweifel am verbreiteten Qualifikations- und Bildungsoptimismus. In: Neue Praxis 4/1988, S. 303.
- 10 Boos-Nünning, U.: Situationsanalyse. In: Boos-Nünning, U. / Hohmann, M. / Reich, H.H.: Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn 1976, S. 68.
- 11 Bender-Szymanski, D. / Hesse, H.-G.: Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Sonderdruck. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 28. Köln 1987, S. 37ff.
- 12 Holtbrügge, zit. nach: Bender-Szymanski / Hesse, Migrantenforschung, S. 40f.
- 13 Mantas, zit. nach: Bender-Szymanski / Hesse, Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Sonderdruck. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 28. Köln 1987, S. 40f.
- 14 Bommes, M. / Scherr, A.: Multikulturalismus. Ein Ansatz für die Praxis der Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend 5/1992, S. 200.
- 15 Ebd.
- 16 Meisel, K.: Aspekte der Erwachsenenbildung mit ausländischen Arbeitnehmern. Informationsdienst

- Bildungsarbeit mit ausländischen Arbeitern. Deutscher Volkshochschul-Verband 3/1981, S. 17.
- 17 Hohmann, M.: Gibt es eine Didaktik für den Unterricht mit ausländischen Kindern? In: Regenbrecht, A. / Franke, U. (Hrsg.): Ausländerpädagogik an Universitäten. Köln 1982, S. 52.
- 18 Meisel, Erwachsenenbildung, S. 17.
- 19 Griese, H.M.: Wider die Pädagogisierung der Ausländerprobleme. In: Materialien zum Problem ausländischer Arbeiter 30/1980, S. 16.
- 20 Vgl. Nieke, Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. in: Die Deutsche Schule 4/1986, S. 462ff.
- 21 Vgl. Koch, H.: Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen. Königswinter 1970.
- 22 Vgl. Müller, H.: Gutachten zur Schul- und Berufsausbildung der Gastarbeiterkinder. Bochum 1971; ebenso Müller, H.: Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart 1974.
- 23 Vgl. Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990, S. 4ff.
- 24 Hamburger, F. / Seus, L. / Wolter, O.: Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft 1981, S. 158ff.
- 25 Griese, Fremde, S. 52.
- 26 Nieke, Multikulturelle Gesellschaft, S. 464.
- 27 Vgl. Saylor, W.M.: Ausländerpädagogik - Integrative Pädagogik: Zum Problemhorizont einer wissenschaftlichen Teildisziplin. In: Lernen in Deutschland 1/1991, S. 29.
- 28 Pommerin, G.: Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. In: Zielsprache Deutsch 3/1984, S. 41ff.
- 29 Hamburger, F.: Interkulturelles Lernen in einer offenen Gesellschaft. In: Kubina, C./Rutz, G. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, GPF-Materialien Nr. 21. Frankfurt/M. 1989, S. 32.
- 30 Nieke, Multikulturelle Gesellschaft, S. 464.
- 31 Vgl. Hohmann, M.: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: Vergleichende Erziehungswissenschaft 17/1987, S. 103.
- 32 Nieke, Multikulturelle Gesellschaft, S. 470.
- 33 Vgl. Hamburger, Kulturkonflikt, S. 316f.
- 34 Lutz, H.: Ist Kultur Schicksal? Über die gesellschaftliche Konstruktion von Kultur und Migration. In: Leiprecht, R. (Hrsg.): Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg 1992, S. 57.
- 35 Lutz, Kultur, S. 60.
- 36 Essinger, H. / Graf, J.: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In: Essinger, H. / Uçar, A. (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 1. Baltmannsweiler 1984, S. 26.
- 37 Auernheimer, Einführung, S. 175.
- 38 Sternecker, P.: Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen. Opladen 1992, S. 172.
- 39 Hamburger, Kulturkonflikt, S. 323.
- 40 Rehbein, J.: Einführung in die Interkulturelle Kommunikation. In: Rehbein, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985, S. 30.
- 41 Habermas, J.: Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Gutmann, A. (Hrsg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M. 1993, S. 175.

42 Vgl. Parekh, B.: The Concept of Multicultural Education. In: Modgil, S. [et al.] (Hrsg.): Multicultural Education. London-Philadelphia 1986, S. 28.

43 Brumlik, M.: Prinzipien staatsbürgerlicher Bildung in einer Migrationsgesellschaft. In: Karpf, E./Kiesel, D. (Hrsg.): Politische Kultur und politische Bildung Jugendlicher ausländischer Herkunft. Frankfurt/M. 1996, S. 127.

ANHANG

Das sind wir- und so sehen wir aus

Den Niederländern abgeschaut: Ein Projekt gegen Rassismus an den Schulen

Süddeutsche Zeitung, 14./15. März 1998

„In Karatschi ist ein Flughafen, und die Spielplätze sind ganz anders als in Deutschland.“ Mit sanfter Stimme erzählt Sadohi ihren Schulfreunden von ihrer Heimat, ihrer Kultur, von sich selbst. Manchmal kommt sie ins Stocken, weil es für das, was sie sagen möchte, kein Wort auf deutsch gibt. Dann hilft sie sich mit Bildern und Photos weiter, die sie aus Reiseprospekten ausgeschnitten oder aus dem Lexikon kopiert hat. Die Sechstkläßler der Frankfurter Paul-Hindemith-Schule hören aufmerksam zu, stellen Fragen und warten ungeduldig, bis sie selbst endlich zu Wort kommen. Jeder von ihnen hat mit Texten und Photos eine Seite eines Kalenders gestaltet. „Das sind wir“, ist der Titel, und die Kinder haben ihn stolz in ihrem Klassenzimmer aufgehängt.

Der „Das sind wir“- Kalender ist Teil eines Projektes, das vom Anne-Frank-Haus in Amsterdam gestartet und mittlerweile auch in der Bundesrepublik an mehr als 2000 Schulen eingeführt worden ist. Ziel des Projektes „Das sind wir“ ist es, die Vielfalt der Kulturen auch im Unterricht zum Thema zu machen. Die Zugehörigkeit zu einem anderen Kulturkreis und das Beherrschen einer anderen Sprache werden hier nicht als Hindernis für einen erfolgreichen

Schulbesuch begriffen, sondern als etwas Besonderes, als Bereicherung auch für die anderen Schüler.

Daß die Schüler und Schülerinnen selbst zu Wort kommen, sich selbst darstellen und dadurch ihre eigene Identität stärken können, hat Fanni Lange-Mülot, Lehrerin der Klasse 6B, für das Projekt „Das sind wir“ begeistert. Ihre Klasse ist ein Babel von Kulturen: „Viele Jugendliche haben die doppelte Staatsbürgerschaft, die meisten sind zweisprachig erzogen worden. Sie sind ganz unterschiedlicher Herkunft. Einige sind seit Jahren in Frankfurt, andere erst seit einigen Wochen hier.“ Die Paul-Hindemith-Schule liegt im Gallus-Viertel, hinter dem Bahnhof, wo viele Einwanderer wohnen. Lange-Mülot hat zunächst vergeblich nach einem Lesebuch gesucht, in dem die Vielfalt der Kulturen präsent ist. Über ein Seminar der Lehrerfortbildung hat sie dann von „Das sind wir“ erfahren. Was ihr als erstes gefallen hat? „Das es ein schönes Buch mit ungewöhnlichem Format, auf Hochglanzpapier gedruckt und mit vielen schönen Bildern.“ Nicht nur weiße gesunde Mittelschicht-Kinder kommen hier vor, sondern Kinder der verschiedensten Kulturkreise. Damit unterscheidet es sich von dem Großteil aller Schulbücher, in denen, wie eine jetzt veröffentlichte Studie der Universität Kassel herausfand, die faktisch vorhandene Vielfalt der Gesellschaft systematisch ignoriert wird. Nichtdeutsche Kinder kommen in der Regel - wenn überhaupt - als Ausnahme vor: als Problem, als Opfer, als Objekt des Mitleides, als „die anderen“.

„Deutsche Pädagogen, die das Anne-Frank-Haus in Amsterdam besuchen, haben immer wieder beklagt, daß ihnen Schulmaterial zum Thema Rassismus und Diskriminierung fehlen“, sagt Lutz van Dijk, einer der Initiatoren des „Dit zijn wij“, auf deutsch „Das sind wir“, ist in den Niederlanden veröffentlicht worden, um der Multikulturalität an den Schulen Rechnung zu tragen - wie es das Schulgesetz von 1989 fordert. Lutz van Dijk hat das Buch dann auch einigen Lehrern aus Deutschland vorgestellt und ist auf großes Interesse gestoßen. So entstand die Idee, das Buch zusammen mit dem Institut für Lehrerfortbildung mit dem pädagogisch-theologischen Institut in Hamburg zu

übertragen. „Von Anfang an war klar, daß es sich bei der deutschen Fassung nicht allein um eine Übersetzung der niederländischen Materialien gehen konnte.“ Nicht nur, weil es in Deutschland andere ethnische Gruppen gibt als in den Niederlanden, sondern auch, weil die historischen Erfahrungen und der Umgang mit Fremden anders sind. Dazu kommt noch, daß die pädagogischen Traditionen sich unterscheiden. „In der Bundesrepublik“, so van Dijk, „sind kunstpädagogische und gruppendynamische Ansätze im Unterricht nicht sehr verbreitet.“

In dem Buch, das vor drei Jahren beim Beltz-Verlag erschienen ist, kommen sechs Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren zu Wort. Ähnlich wie Sadohi über die Spielplätze von Karatschi, berichtet Ifran über ein Telefongespräch mit den Eltern in Kurdistan. Stephan, der mit den Eltern von einem Dorf in eine Großstadt umgezogen ist, erzählt, wie er nun selbst ein Haus im Garten bauen will. Olivia aus Ghana berichtet über eine Fahrt mit der Handballmannschaft zu einem Turnier in Dänemark.

Die Herkunftsländer der Kinder sind nicht nach der Größe der ethnischen Gruppe in Deutschland ausgesucht worden, sondern nach dem Grad der Diskriminierung. So ist zum Beispiel kein griechisches und kein italienisches Kind zu Wort gekommen, aber ein Roma-Mädchen und ein jüdisches Kind aus Rußland. Die Kinder sollen auch keine bestimmten Gruppen repräsentieren, ganz im Gegenteil. Sie sind ganz bewußt in ihrer Individualität dargestellt, jedes für sich einmalig. „Die Geschichten liefern Gesprächsstoff“, sagt die Lehrerin Lange-Mülot. In einer Geschichte gehe es zum Beispiel um Feste. „Wir haben eine ganze Woche lang über Feste und Feiern geredet.“ Viele Kinder, die sonst kaum am Unterricht teilnahmen, hätten sich dabei zu Wort gemeldet.

Nicht nur in der Paul-Hindemith-Schule ist „Das sind wir“ gut angekommen. Die Resonanz war derart groß, daß die Initiatoren nach dem Buch jetzt etwas Ähnliches für 13- bis 16 jährige planen. „Mindestens 90 Prozent der Rückmeldungen“ seien positiv gewesen, sagt Lutz van Dijk. Ungewohnt ist bei dem Projekt auch die Lernmethode. „Weg vom lehrerzentrierten Unterricht, hin

zur projektorientierten Methode“ ist die Formel, die die Herausgeber vorschlugen. Das bedeutet neue Arbeitsformen in Kleingruppen oder in Zweier-Gesprächen. Ob sich in der Klasse dauerhaft etwas verändert hat, sei, so Fanni Lange-Mülot, schwer zu sagen. „In pädagogischen Prozessen kann man nicht sagen, ich hab' ein Rezept gefunden.“ Doch einen Anstoß habe das Buch bestimmt gegeben. Als die Kinder zum Beispiel die Geschichte von Ifran hörten, einem jungen Kurden, der alleine in Deutschland lebt, schrieben sie Geschichten über Heimweh. „Ein kleiner Marokkaner, der hier lebt, hat erzählt, was es bedeutet von den Eltern Abschied zu nehmen, und wie er dann im Flugzeug weint.“ Die Kinder kamen zu Wort, um zu sagen, wer sie sind. Und dadurch, so Fanni Lange-Mülot, „wird auch der Unterricht anders“.

Adressen VeranstalterInnen

Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW)

Friedrichstraße 61a, 40217 Düsseldorf

Fon: 02 11/37 10 70

Fax: 02 11/37 10 25

E-Mail: ida-nrw@t-online.de

Homepage:

<http://home.t-online.de/home/IDA-NRW/>

Jugendamt Essen

Postfach

45121 Essen

Fon: 02 01/ 88 51-1 87,-1 84

Fax: 02 01/88 51-1 82

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) Nordrhein-Westfalen

Tiegelstr. 27

45141 Essen

Fon: 02 01/ 83 28-3 00/-3 4

Fax: 02 01/83 28-3 33

Sportjugend NW

Friedrich-Alfred-Str. 25

47055 Duisburg

Fon: 02 03/73 81-8 48

Fax: 02 03/73 81-8 42