

# Überblick

2/03

## Schwerpunkt Interkulturelles

- ▶ Das Selbstverständnis von 'Kopftuchmädchen' und die Jugendhilfe
- ▶ Drama zwischen Fremd- und Selbstethnisierung
- ▶ Einige Standards Interkultureller Pädagogik

IDA  
NRW

Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums  
für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen  
9. Jg., Nr. 2, Juni 2003  
ISSN 1611-9703

**Inhalt****Schwerpunkt:  
Interkulturelles**

|   |    |
|---|----|
| - <b>Das Selbstverständnis von<br/>'Kopftuchmädchen' und<br/>die Jugendhilfe</b><br>Yasemin Karakaşoğlu   | 3  |
| - <b>Drama zwischen Fremd- und<br/>Selbstethnisierung<br/>Situation, Forderungen und Perspektiven<br/>bei der Schulbildung von Kindern und<br/>Jugendlichen mit Migrationshintergrund<br/>in Deutschland</b><br>Halil Can | 5  |
| - <b>Einige Standards Interkultureller<br/>Pädagogik</b><br>Anne Broden   | 9  |
| <b>Was tun gegen Rassismus<br/>und Rechtsextremismus?</b><br>Projekte, Erfahrungen, Vernetzung  |    |
| - <b>Der blinde Fleck der<br/>Rechtsextremismusbekämpfung</b><br>Albert Scherr  | 11 |
| - <b>Welche Beiträge können wissen-<br/>schaftliche Begleitung und Forschung<br/>zur Nachhaltigkeit der Programme und<br/>Maßnahmen gegen Rechtsextremismus<br/>und Fremdenfeindlichkeit leisten?</b><br>Roland Roth      | 12 |
| <b>Nachrichten</b>  | 15 |
| <b>Literatur und Materialien</b>  | 17 |
| <b>Veranstaltungen</b>  | 19 |

**Impressum**

Der „Überblick“ erscheint vierteljährlich, ist kostenlos und wird herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbekämpfung in NRW (IDA-NRW), Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55 - 5, Fax: 02 11 / 15 92 55 - 69, Info@IDA-NRW.de, www.IDA-NRW.de  
Redaktion: Anne Broden  
Der „Überblick“ und das Projekt IDA-NRW werden gefördert vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. IDA-NRW ist angegliedert an das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbekämpfung e. V..  
Einsendeschluss von Nachrichten und Veranstaltungshinweisen für Nummer 3/2003: 1. 9. 2003.

**Editorial**

Alice Schwarzer, Herausgeberin der Zeitschrift *Emma*, hat in einem Debattenbeitrag für die Frankfurter Rundschau (FR) ihre Position zum Thema Kopftuch verdeutlicht. Schwarzer vermutet, dass die „wahren Rassisten“ [gibt es keine Rassisten?, Anm. A. B.] diejenigen seien, „die im Namen einer falsch verstandenen Toleranz für den Schleier in deutschen Schulen plädieren.“ (FR, 2.6.2003, S. 8) Sie fragt, ob eine muslimische Lehrerin, die mit Kopftuch unterrichtet, nicht geradezu patriarchalische Väter ermutigen würde, ihren Töchtern das Kopftuch aufzuzwingen. Ihrer Meinung nach wolle der „islamistische Kreuzzug“ (...) „die ganze Welt zum Gottesstaat deformieren“. (ebda.) Ein problematischer Vergleich: Die historischen Kreuzzüge der abendländischen ChristInnen, durch die das „Heilige Land“ vom Islam „befreit“ und christianisiert werden sollte, werden umgemünzt, um in rassistischer Manier vor den Gefahren des „Weltjudentums“ - pardon, des „Weltislamismus“ - zu warnen.

Die FR hat neben dem Beitrag von Alice Schwarzer auch die konträre Position von Ute Sacksofsky von der Universität Frankfurt veröffentlicht: „Wären das Habit der Nonne, die Kutte eines Mönches oder die Kippa eines Juden genauso aus der Schule zu verbannen wie das islamische Kopftuch? Nur wer diese Frage konsequent bejaht, kann auch darauf beharren, dass die Diskussion um das islamische Kopftuch allein über den Platz von Religion in der Schule geführt wird. Diejenigen, die bei der Beantwortung ins Zögern kommen, müssen sich fragen, ob es letztlich nicht doch allein um die Abwehr einer bestimmten Religion, des Islam, oder noch allgemeiner, um die Abwehr einer „fremden Kultur“ geht.“ (ebda.)

Auch ich habe den Verdacht, dass die „Kopftuchdebatte“ mehr Ausdruck eines Heraufbeschwörens kultureller Differenz ist als Zeichen der Sorge um das Wohlergehen der SchülerInnen. Ist es nicht besser, dass LehrerInnen offen zu ihrer Religion oder politischen Überzeugung stehen, diese damit auch zur Disposition stellen, als dass einige von ihnen die Möglichkeit ausnutzen, auf subtile Weise ideologisch/religiös zu indoktrinieren?

Oft genug wird der mangelnde erzieherische Einfluss von Eltern und Schule bedauert. Ausgerechnet einer kopftuchtragenden muslimischen Lehrerin aber wird zugetraut, über alle emanzipatorischen Einflüsse hinweg patriarchalische Gesinnung und Fundamentalismus in den Kindern zu verankern. Vielleicht wünschen sich die KritikerInnen der kopftuchtragenden Lehrerin ja genau den Einfluss auf Kinder und Jugendliche, den sie der muslimischen Lehrerin unterstellen?

Ich wünsche Ihnen einen schönen Sommer.

Anne Broden

## Schwerpunkt: Interkulturelles

Diese Ausgabe des „Überblick“ widmet sich drei verschiedenen Aspekten des Interkulturellen:

Zunächst zeigt Yasemin Karakaşoğlu den Facettenreichtum der Beweggründe muslimischer Mädchen auf, ein Kopftuch zu tragen.

Der Beitrag von Halil Can beschäftigt sich mit den Bildungsperspektiven von jugendlichen MigrantInnen.

Im dritten Artikel formuliert Anne Broden einige Standards interkultureller Pädagogik und möchte damit zur Diskussion anregen, für die hier im „Überblick“ ein Forum geschaffen werden wird.

*Die ‚Kopftuchdebatte‘ wird in der Bundesrepublik mit erstaunlicher Vehemenz geführt. Der Verdacht liegt nahe, dass hier nicht nur ein kulturelles und religiöses Selbstverständnis zur Disposition steht, sondern das Geschlechterverhältnis an sich diskutiert wird.*

*Bei der ‚Kopftuchdebatte‘ wird ein künstlich erzeugter Gegensatz postuliert, der zwischen der westlich emanzipierten Frau auf der einen Seite und der islamisch unterdrückten Frau auf der anderen Seite unterscheidet. So werden die Kulturen vereinheitlicht und hierarchisiert: die westliche Frau ist dann per se emanzipiert, die islamische Frau durchweg unterdrückt. „Nun begegnet uns in der islamischen Frau, die das Kopftuch trägt, eine Position, die ohne Umschweife die Verschiedenheit der Geschlechter betont. Dies rührt an einen allergischen Punkt in der westlichen Debatte: Die Feministinnen werden provoziert, weil ihre Politik widersprüchlich ist, wenn sie auf der einen Seite Gleichheit einfordern und zugleich die Differenz betonen. Die Mehrheit von Männern und Frauen wird provoziert, weil sie gerne von Partnerschaft und Gleichberechtigung sprechen, sich jedoch in ihrem Privatleben kaum daran halten. Je größer die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, desto größer ist das Bedürfnis, über eine forcierte Emanzipationsrhetorik die eigene Fortschrittlichkeit unter Beweis zu stellen.“<sup>1</sup>*

*In dem nachfolgenden Artikel zeigt Yasemin Karakaşoğlu einige interessante Aspekte des Kopftuchtragens auf, die die Debatte vielleicht auf sachlichere Beine stellen können.*

## Das Selbstverständnis von ‚Kopftuchmädchen‘ und die Jugendhilfe

Yasemin Karakaşoğlu

Mit muslimischen Mädchen, insbesondere denjenigen unter ihnen, die ein Kopftuch tragen, also

den sogenannten ‚Kopftuchmädchen‘, tun sich so manche Bereiche der Gesellschaft schwer, denn sie gelten als besondere ‚Problemgruppe‘: schwer zugänglich, unter der ständigen Beobachtung der Familie, bewacht durch die ethnische community. Dies gilt auch für den Bereich der Jugendhilfe. Besonders verbreitet ist hier der ‚Opferdiskurs‘, d. h. die Wahrnehmung der Mädchen nahezu ausschließlich als Opfer direkter oder indirekter elterlicher, vor allem väterlicher Gewalt. Die islamische Religion wird in diesem Zusammenhang durch Professionelle in der Jugendhilfe oftmals als Legitimation der psychischen, verbalen oder körperlichen Gewalt wahrgenommen. Ein Grundprinzip feministischer Mädchenarbeit, die Parteilichkeit, bringt die Zuständigen daher nicht selten in eine prinzipielle Oppositionshaltung zu islamischen Orientierungen von Migrantenfamilien: Mädchen sollen sich aus den per se als restriktiv verstandenen religiösen Strukturen lösen lernen, um zu Selbstbestimmung und individuell definierter Weiblichkeit finden zu können.

Dreh- und Angelpunkt in der bundesdeutschen Diskussion um die Freiheiten und Entfaltungsmöglichkeiten der Mädchen ist nicht selten das Kopftuch. Am Grad der religiösen Orientierung wird die Integrationsfähig- und -willigkeit gemessen. Nicht der erfolgreiche Abschluss einer Schule oder die Beherrschung der deutschen Sprache, das Bemühen um einen Ausbildungs- oder qualifizierten Arbeitsplatz, sondern eben das unverstandene Bestehen auf "islamischer Kleidung" wird als Indikator für das Verhältnis zur deutschen Gesellschaft betrachtet. Hintergrund hierfür ist der gesellschaftliche Konsens, dass ostentativ praktizierte Religion nicht vereinbar sei mit den Regeln und Normen der modernen Industriegesellschaft, hier wird ihr nur die private Abgeschiedenheit zugewiesen. Präsentiert sich religiöses Empfinden und religiöse Zugehörigkeit dennoch öffentlich, so wird dies schnell gleichgesetzt mit einer Ablehnung der für alle Gesellschaftsmitglieder verbindlichen Er rungenschaften der Moderne und damit mit mangelnder Integrationswilligkeit. Dass auch ein westlich, modisch-offen gekleidetes, scheinbar "integriertes" muslimisches Mädchen durchaus eine enge Bindung zum Islam haben kann, die sich eben nicht in der Kleidung, sehr wohl aber in der Befolgung islamischer Speisevorschriften (Schweinefleisch- und Alkoholverbot) bzw. des fünfmaligen Betens ausdrückt, also von der Kleidung nicht automatisch auf die Gesinnung geschlossen werden kann, wird oft nicht wahr genommen.

Während das Festhalten von Frauen der ersten Generation an traditionellen Kleidungsgewohnheiten noch vielfach im Zusammenhang mit ihrer dörflichen Herkunft, Verunsicherungen durch die

<sup>1</sup> Birgit Rommelspacher: Verschleierte Unterschiede, in: taz: Sonderausgabe zum Internationalen Frauentag, 8. März 2002

Migration und Festhalten an einer Türkeiorientierung gesehen, und als solche zwar nicht geachtet aber doch widerwillig akzeptiert wird, fällt es vielen im sozialen Bereich tätigen Personen schwer, eine akzeptierende Haltung gegenüber den "Kopftuchmädchen" der zweiten und dritten Generation zu zeigen. Als Motiv für die Entscheidung zum Tragen von Kopftüchern und der oftmals damit verbundenen „islamischen Kleidung" bei Mädchen und jungen Frauen wird bisher vor allem angenommen, dass es sich um eine Fortführung elterlicher Traditionen, von diesen gewünscht bzw. aufoktroiert, handelt. Die Islamismuskussion der letzten Jahre hat dem Kopftuch jedoch eine weitere Assoziation hinzugefügt. Im Zuge der "Fundamentalismus"-Debatte wird den Mädchen und jungen Frauen pauschal unterstellt, ihr Kopftuch sei nicht mehr nur Zeichen ihres passiven Festhaltens an Traditionen der Herkunftsgesellschaft sondern eine deutliche Ablehnung westlicher Werte wie Selbstbestimmung und Individualität. Ihnen wird vorgehalten, - im günstigsten Falle - sich zum naiven Aushängeschild der Islamisten zu machen, - im ungünstigsten Fall - sich zum Islamismus zu bekennen und das Kopftuch als politisches Kampfmittel einzusetzen. In diesem Zusammenhang wird dann das Symbol Kopftuch als offensiver Angriff auf den Werte- und Normenkonsens der westlichen Gesellschaft gedeutet.

Ein weiterer möglicher Grund für die Entscheidung z. B. eines muslimischen Mädchens, ein Kopftuch zu tragen, entzieht sich ebenfalls dem Verständnis der deutschen Öffentlichkeit, dürfte jedoch für manche Betroffene ausschlaggebend sein. Ein Teil der traditionell orientierten türkischen Eltern reagierte auf die Verunsicherungen bezüglich ihrer Erziehungsnormen durch die Konfrontation mit denjenigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft, denen ihre Kinder in den deutschen Einrichtungen automatisch ausgesetzt sind, mit betonter Strenge. Insbesondere den als besonders gefährdet und schutzbedürftig angesehenen Mädchen wurden jegliche Kontakte mit Jugendlichen anderer Herkunftsgruppen, vor allem den männlichen, untersagt. Das Verlassen des Hauses wurde manchen von ihnen nur für die Dauer des Schulbesuchs, der Arbeits- oder Seminarzeit erlaubt. Einige Mädchen sehen in dem Griff zum Kopftuch eine Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen von Beruf, Bildung, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gegenüber ihren Eltern durchzusetzen. Indem sie das Kopftuch aufsetzen, demonstrieren sie nach Außen ihr Bekenntnis zu islamischen Werten und Normen, machen sich dadurch "unantastbar" für Annäherungsversuche der männlichen Jugendlichen. Die Eltern, für die das Kopftuch ein Garant für das Wohlverhalten der Mädchen und - was noch wichtiger ist - die Wahrnehmung ihrer Töchter als "ehrbare Mädchen" in der muslimischen Gesellschaft ist,

erlauben den Mädchen dann eine größere Bewegungs- und Entscheidungsfreiheit. Steht das Tragen des Kopftuches in engem Zusammenhang mit einer Aneignung religiösen Wissens und einer intellektuellen Beschäftigung mit dem Islam, so ist damit für das Mädchen und seine Familie auch Prestige- und Autoritätsgewinn verbunden. Es wird ihr innerhalb ihrer Familie und der sie umgebenden religiös orientierten aber theologisch weitgehend ungebildeten Migrantengesellschaft eine besondere Achtung zuteil, die ihnen mehr Handlungsfreiheiten und in bescheidenem Rahmen auch Macht ermöglicht.

Religion, die von den Betroffenen nicht als Restriktionsmoment, sondern als Ressource verstanden wird, dient hier oft als Bindeglied zur Elterngeneration. Über die selbständige Aneignung der religiösen Grundlagen und die den Lebensumständen und ihrem persönlichen Bedürfnis angepasste Einbindung von Ausdrucksformen ihrer Religiosität ist es ihnen möglich, in einem gemeinsamen kulturell-religiösen Kontext mit den Eltern zu verbleiben und dennoch eigene Lebensvorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Es findet mithin auf religiöser Basis eine 'sanfte' Emanzipation von den Eltern und eine eigenständige Interpretation von Integration in die Gesamtgesellschaft statt, die sich von den Vorstellungen der beiden Erziehungsinstanzen Eltern und Mehrheitsgesellschaft in einigen Punkten unterscheidet. Ihre religiöse Orientierung kann für sie im Geflecht der pluralen Möglichkeiten westlichen Musters ein authentischer, eigenständiger und alternativer Lebensstil sein. Neuere Untersuchungen über diese Gruppe von Mädchen zeigen, dass ihre religiöse Orientierung und der Wille nach Selbstbestimmung für sie keinen Gegensatz darstellen. Während in früheren Untersuchungen der Familialismus und die Religiosität als 'Festhalten an Traditionen' gedeutet wurden, stellen aktuelle Untersuchungen fest, dass dieser Personenkreis ein eigenes Modernitätskonzept (Herwartz-Emden nennt dies die 'nicht-westliche Moderne') entwickelt, das aus Sicht der deutschen Mehrheitsgesellschaft und in hergebrachte Schemata von Modernität nicht hineinzu passen scheint.

Die religiöse Kleidung weist meist (jedoch nicht immer) auf den hohen Stellenwert hin, den Religiosität in der eigenen Lebensgestaltung einnimmt, und ist oftmals auch mit dem Anspruch verbunden, die religiösen Pflichten möglichst umfassend und lückenlos zu praktizieren. Alle in verschiedenen Untersuchungen befragten jungen Frauen mit Kopftuch sehen darin einen unverzichtbaren Bestandteil ihrer weiblichen, islamischen Identität. Gleichzeitig dient es zur Dokumentation einer Zustimmung zu religiös bestimmten und persönlich akzeptierten Grenzen gegenüber der Außenwelt. Diese Grenzen werden dabei jedoch durch-

aus individuell ausgelegt, sie reichen von einer Vereinbarkeit des Kopftuchtragens mit dem Besuch von Kneipen bis zur Meidung von Orten, die als nicht Islam-gemäß empfunden werden. Ein Beispiel für das individuell oft sehr unterschiedliche Handeln dieser durch das Symbol 'Kopftuch' zu unrecht als kollektivistisch handelnder 'Gruppe' betrachteten jungen Frauen ist ihr Umgang mit dem koedukativen Sportangebot. Während die einen in der landesüblichen Sportkleidung selbstverständlich am koedukativen Sportunterricht teilnehmen, tun andere dies nur in - ihrer Meinung nach - islamgerechter Kleidung, deren deutlichstes Merkmal das Kopftuch und bedeckte Arme und Beine sind. Andere wiederum sehen in der eindeutigen räumlichen Trennung der Gruppen nach Geschlechtern die wichtigste Voraussetzung für ihre Teilnahme am Sport.

Die vorangehenden Darstellungen machen deutlich, dass der Lebensalltag von „Kopftuchmädchen“ ebenso wie von denjenigen ohne Kopftuch von dem Bestreben geprägt ist, ihre verschiedenen Orientierungen, wie etwa die Wahrung der Familiennähe und der berufliche Aufstieg, das Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen ethnischen community und den Zugang zur deutschen Gesellschaft, kollektive Eingebundenheit und individuelle Entscheidungsfreiheit sehr individuell miteinander zu verbinden. Sie weisen mehrheitlich hier ganz pragmatische Deutungs- und Bewältigungsmuster auf. Was in der Vergangenheit vielfach als "Zerrissenheit zwischen den zwei Kulturen" bezeichnet wurde, stellt sich bei näherem Betrachten in vielen Fällen als situationsangepasste Handlungskompetenz innerhalb und zwischen diesen Optionen dar. Dies gilt eigentlich als eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für eine aktive Teilhabe an der postmodernen Gesellschaft. Hinsichtlich der Möglichkeiten, die eigene Religiosität leben zu können, ist das Verhältnis zu Deutschland von zwei Grunderfahrungen geprägt: die Erfahrung, dass in Deutschland auf der rechtlichen Ebene die Religionsfreiheit zu prinzipiell weitgehenden Entfaltungsmöglichkeiten bei der religiösen Lebensgestaltung beiträgt. Gleichzeitig wird dagegen auf der Ebene der gesellschaftlichen Akzeptanz die Erfahrung gemacht, dass bei der Mehrheitsgesellschaft gegenüber muslimischen Ausdrucksformen von Religiosität wenig Verständnis vorherrscht.

Tatsache ist, dass das herkömmliche Angebot der Jugendhilfe von Mädchen aus Migrantenfamilien - hier stellen diejenigen aus muslimischen Familien eine große Gruppe dar - nur in sehr geringem Umfang wahrgenommen wird. Es gilt daher die Erkenntnisse über das Freizeitverhalten, die familiäre Eingebundenheit und die verschiedenen religiösen Orientierungen in ein diese Zielgruppe von Mädchen ansprechendes Angebot zu integrieren. Alle Angebote an muslimische Mädchen

mit und ohne Kopftuch haben - wenn sie erfolgreich und zielgruppenadäquat sein sollen - diese je spezifischen Orientierungen und Syntheseveruche auch im Hinblick auf die Religion ebenso zu berücksichtigen wie die Pluralität von Lebensentwürfen bei jungen Migrantinnen. Das beinhaltet auch die Fähigkeit, zwischen aufoktrozierter und selbstbestimmter religiöser Lebensführung unterscheiden zu können. Das setzt jedoch voraus, dass die Professionellen in der Jugendhilfe sich mit diesen differenzierten Orientierungen auseinandersetzen und dabei auch ihre eigene Haltung zum Religiösen reflektieren. Nur so können die den Erfolg der Arbeit behindernden Übertragungsprozesse frühzeitig erkannt und bearbeitet werden. Schließlich sollten alle Angebote im Bereich der sozialen Arbeit im Sinne einer mädchengerechten Jugendhilfeplanung vor allem die folgenden zwei Grundsätze beherzigen: Sie sollten getragen sein von dem Gedanken einer "Anerkennung statt Assimilation" und einer "Partizipation statt eines Paternalismus".

Dr. Yasemin Karakaşoğlu ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik der Universität Essen-Duisburg

*Halil Can beschreibt die problematische Bildungspolitik und diskriminierende Integrationspolitik der Bundesrepublik als zwei Seiten einer Medaille und zeigt die Konsequenzen für MigrantInnen auf, die nach der erfahrenen Fremdethnisierung einen Ausweg in der Selbstethnisierung suchen.*

*Am Schluss formuliert Can Forderungen und Voraussetzungen für eine interkulturell ausgerichtete Bildungsreform, die dem Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland gerecht zu werden sucht.*

## **Drama zwischen Fremd- und Selbstethnisierung**

### **Situation, Forderungen und Perspektiven bei der Schulbildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland**

Halil Can

#### **Deutschland - die Wir-Ihr-Gesellschaft**

In Deutschland leben zurzeit etwa sieben Millionen Menschen nichtdeutscher Herkunft. Das sind rund neun Prozent der Bevölkerung. Von diesen ist jeder fünfte in Deutschland geboren, von den 6- bis 18-Jährigen sind es sogar 50, von den unter sechs Jahren sogar 87 Prozent. Die Diskussion, ob Deutschland ein Einwanderungsland ist oder nicht, geht auch mit der aktuellen Debatte um das neue Zuwanderungsgesetz weiter, gleichzeitig zeigen die Zahlen aber, dass die Realität diese

Republik eingeholt hat. Die verbrämte Politik der nationalen und kulturellen Differenz schuf statt eines Miteinander ein Nebeneinander und auch Gegeneinander. Feindbilder spalten nicht nur die Gesellschaft, sondern bestimmen auch den Alltag jedes Einzelnen. Gerade in Zeiten wirtschaftlicher Rezession und hoher Arbeitslosigkeit werden gesellschaftliche Widersprüche zwischen der dominanten deutschen Mehrheitsgesellschaft und den unterprivilegierten ethnischen und kulturellen Minderheiten in dieser Gesellschaft manifest.

### **Die Bildungskatastrophe in Zahlen**

Beim Thema schulische Vorbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund muss zunächst festgehalten werden, dass Deutschland es versäumt hat, in Europa Bildungsstandort Nummer eins sein zu wollen. Die Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie belegen für Deutschland eine Bildungskatastrophe. Unter den untersuchten 15-jährigen Schülerinnen und Schülern aus 32 Ländern nahm Deutschland lediglich den 21. Platz ein und liegt damit weit unter dem OECD-Durchschnitt. Zwar löste dieses Ergebnis einen Schock in der Öffentlichkeit aus, so dass neben den Medien auch die politisch Verantwortlichen sich gezwungen sahen, sich dem Thema ernsterhaft zu widmen als sie es bisher getan hatten. Aber die PISA-Studie bestätigte im Grunde genommen nur das, was bereits bekannt war und von anderen Forschungsinstitutionen und Bildungsverbänden wie der GEW seit langem verbreitet wird. Schon für 1997 hatte die OECD berechnet, dass die öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland mit fallender Tendenz unter dem OECD-Durchschnitt liegen.

Die Bilanz aus der desaströsen Bildungspolitik und diskriminierenden Integrationspolitik lässt sich gerade am Beispiel der schulischen Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ablesen. Hier gibt es gravierende Unterschiede zwischen deutschen und den sogenannten ausländischen Schülerinnen und Schülern.

Von den deutschen SchülerInnen erreichen ein Drittel die allgemeine Hochschulreife, bei den „ausländischen“ SchülerInnen sind es nur ein Zehntel. Die SchülerInnen türkischer Herkunft liegen noch schlechter als der Durchschnitt der „ausländischen“ Jugendlichen. Zwei Drittel der „ausländischen“ SchülerInnen haben einen niedrigen Schulabschluss, das heißt Hauptschulabschluss, erweiterter Abschluss oder auch gar keinen. Umgekehrt haben zwei Drittel der deutschen SchülerInnen Abitur oder Realschulabschluss. Die Perspektiven der „ausländischen“ SchülerInnen sind also sehr viel schlechter.

Es gibt daneben noch einen anderen Unterschied, und zwar zwischen Jungen und Mädchen. Die Mädchen schneiden deutlich besser ab als die Jungen. Das gilt gleichermaßen bei den deutschen wie bei den „ausländischen“ Jugendlichen.

Für die Diskrepanz bei den Schulabschlüssen zwischen SchülerInnen deutscher Herkunft und SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden in der Literatur höchst unterschiedliche Erklärungen geliefert. Das hat damit zu tun, von welcher Perspektive aus man die Problematik betrachtet und welche relevanten Faktoren in Betracht gezogen werden. Entsprechend sehen dann auch die Ergebnisse aus. Die Problematik der Bildungsmisere bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist viel zu komplex und vielschichtig, als dass sie auf eine einfache Formel gebracht werden könnte. Dennoch sehe ich es als sinnvollen Ansatz, das Thema familienbiografisch und schulbiografisch anzugehen. Dabei stütze ich mich neben der vorhandenen aktuellen Literatur auch auf eigene Beobachtung, die ich in meiner Tätigkeit als Sozialarbeiter gemacht habe.

### **Drama zwischen Fremd- und Selbstethnisierung**

Gerade in großstädtischen Ballungszentren wie Berlin muss man immer noch feststellen, dass sich MigrantInnen mit ihren Familien in bestimmten Bezirken beziehungsweise Stadtteilen konzentrieren. Abfällig spricht man hierbei auch von sogenannten „ethnischen Ghettos“ oder „sozialen Brennpunkten“. Meist entstehen aber solche Stadtbilder nicht freiwillig von Seiten der Migrantinnen und Migranten, sondern sind ein Ergebnis ignoranter Stadtpolitik, von Fremd- bzw. Selbstethnisierung, häufig dienen sie auch als Schutzraum vor Rassismus und Gewalt.

MigrantInnenfamilien sind nicht nur stärker mit Arbeitslosigkeit, Armut und den Herausforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft konfrontiert, sondern erleben die soziale Benachteiligung auch in Form von Diskriminierung und Rassismus. Auf dem Bildungsmarkt, Arbeits- und Wohnungsmarkt deutscher Herkunft zu sein, versetzt einen als Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft in die Lage, leichteren Zugang zu Ressourcen wie Bildung, Arbeit, Kapital und damit auch Macht zu haben. Diese Unterschiede in der Gesellschaft machen sich auch in der Bildungsarbeit bemerkbar.

Die immer noch stattfindenden gewalttätigen Übergriffe auf Angehörige ethnischer Minderheiten haben bei vielen MigrantInnenfamilien das Vertrauen in diese Gesellschaft gestört. So kommt es, dass Eltern nichtdeutscher Herkunft ihre in Deutschland geborenen Kinder nicht oder erst sehr spät den deutschen Erziehern und Pädagoginnen in den Kindergärten anvertrauen. Auch eine Vorschulanmeldung kommt für diese Eltern meist nicht in Frage. Trotz des Vertrauensverlustes in die deutsche Gesellschaft ist aber für viele Familien klar, dass Deutschland ihr Lebensmittelpunkt geworden ist. Doch auf die Fremdethnisierung reagieren sie mit Selbstethnisierung und bilden ihre ethnische Community in den multieth-

nischen Stadtteilen. Selbst bei denjenigen, die einen gewissen Wohlstand erreicht und von der Unterschicht den Sprung in den Mittelstand geschafft haben, häufen sich die Fälle der Rückkehr von den von Deutschen dominierten Bezirken in ihre vormals bewohnten multiethnischen Stadtteile. Das ist zum Beispiel in Berlin gut zu beobachten. Familien ziehen auf Grund ihres sozialen Aufstiegs von den Innenstadtbezirken in die Randbezirke, etwa nach Zehlendorf und Charlottenburg. Auf Grund der Ausgrenzung, die sie dort erleben, halten sie es nicht mehr aus und kehren wieder zurück in ihr - gewissermaßen - Schutzterritorium.

Bei MigrantInnenfamilien spiegelt sich die Ethnisierung auch in den Schulbiografien ihrer Kinder wieder. Besonders bei bildungsfernen Unterschichtfamilien beobachtet man in den letzten Jahren immer häufiger, dass diese Kinder mit erheblichen Defiziten in der deutschen Sprache eingeschult werden, die durch Sprachstandmessungen in Berlin belegt werden. Sprachdefizite werden jedoch auch bei Kindern aus deutschsprachigen Unterschichtfamilien festgestellt. Somit sind Defizite in der deutschen Sprache bei SchülerInnen kein ethnisches, sondern ein schichtspezifisches Problem. Darauf weisen auch die Befunde der PISA-Studie hin. So heißt es da, dass insbesondere der Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen überdurchschnittlich groß ist und durch die Schule nicht aufgefangen wird.

Dennoch sind die schulischen Startchancen bei Unterschichtkindern deutscher und nichtdeutscher Herkunft nicht die gleichen. Kinder deutscher Herkunft lernen schon in der Familie die deutsche Sprache und werden durch den Besuch des Kindergartens und der Vorschule auf die Schulkarriere im Bildungssystem vorbereitet. Ein weiterer Vorteil ist es, dass sie als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft nicht Opfer alltäglicher und struktureller Diskriminierung bzw. von Rassismus werden. Daneben ist die Schule auf Kinder nichtdeutscher Herkunft nicht vorbereitet, weil sie auf eine monokulturelle deutsche Gesellschaft zugeschnitten ist. Kinder mit Migrationshintergrund werden mit Defiziten in der deutschen Sprache, aber auch in ihrer Erstsprache, mit mangelndem sozialen Kapital und Benachteiligung durch ethnisch-kulturelle Differenzzuschreibung entsprechend dem gesellschaftlichen Denkgebäude der Mehrheitsgesellschaft in das monokulturelle, monolinguale Schul- und Bildungssystem aufgenommen.

Zusammenfassend - so die Sprachwissenschaftlerin Prof. Dr. Ingrid Gogolin - "orientiert sich dieses Bildungssystem an der Standardvorstellung eines Schülers, der in einer vollständigen Familie lebt, Deutsch spricht, der christlichen Religion zugehört und letztlich die deutsche Staatsangehörigkeit hat."

Die ethnische Aussonderung von Minderheiten, wie wir sie beispielsweise im Großstädten kennen, lässt sich als Muster auch im System der Schule wiederfinden. Der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Frank Olaf Radtke schreibt hierzu: "Der Schule als Organisation ist, ganz unabhängig von den Einstellungen und Haltungen ihres Personals, eine Bevorzugung von Homogenität und der Tendenz zur Vermeidung von Heterogenität inhärent. Kinder, die den Homogenitätskriterien nicht entsprechen, werden aus diesem Grund potenziell zu Kandidaten für Nichtinklusion, das heißt Zurückstellung in Schule, Kindergarten, Vorbereitungsklasse oder Exklusionsentscheidungen, das heißt, Sitzenbleiben, Sonderschule für Lernbehinderte, die dazu dienen sollen, zumindest zeitweise die Homogenität der Lerngruppe wiederherzustellen, bis die Pädagogik durch Leistungsbewertung neue Differenz erzeugt hat." Kinder mit Migrationshintergrund wachsen somit - zumindest in den Großstädten - in der Familie im ethnisch-multikulturellen Stadtteil in einem weitgehend nichtdeutschen Umfeld auf. Die gesprochene Sprache des Freundeskreises, das Milieu, in dem diese Kinder ihre Freizeit verbringen, sind nicht die Räume der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Aus solchen Lebensbiografien ergeben sich nicht selten gescheiterte Schul- und Bildungsbiografien. Die Betroffenen werden mit schlechten oder ohne Schulabschlüsse in die Arbeitslosigkeit abgeschoben und können dann, wenn sie nicht rechtzeitig von der Familie oder von Dritten aufgefangen werden, sehr schnell abrutschen und auf die schiefe Bahn geraten. In der Regel schalten sich dann, wenn einzelne Familienhelfer nicht frühzeitig eingegriffen haben, Streetworker, Justiz und Polizei ein. Eltern sind in solchen Situationen meist ohnmächtig und hoffnungslos überfordert. Wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist, ist es schwer, es da wieder herauszuholen.

### **Paradigmenwechsel in der Migrations- und Bildungspolitik notwendig**

Um vorzubeugen, muss nicht nur eine grundlegende Bildungsreform stattfinden, sondern ein Paradigmenwechsel in der Migrations- und Bildungspolitik eingeleitet werden, der tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen den Weg öffnet. Ich möchte dazu einige Anforderungen daran formulieren, wie eine zukünftige Gesellschaft besser aussehen könnte. Wir leben in einer Einwanderungsgesellschaft, die sich als solche nicht begreifen möchte und damit Konflikte auslöst. Deshalb muss endlich akzeptiert werden, dass Deutschland zumindest nach 40 bis 50 Jahren als Einwanderungsland akzeptiert wird. Die Debatte um das Zuwanderungsgesetz zeigt jedoch, dass Deutschland noch nicht bereit ist, sich nach innen zu öffnen.

Öffnen bedeutet zum Beispiel, institutionelle Diskriminierung abzubauen, wie sie etwa beim Zugang zum Arbeitsmarkt gegeben ist. Drittstaatlern, die hier geboren sind, brauchen dennoch eine Arbeitsgenehmigung, die sie nur erhalten, wenn keine bevorrechtigten Deutschen oder EU-BürgerInnen für den entsprechenden Arbeitsplatz vorhanden sind.

Neben diesem institutionellen Rassismus gibt es den subtilen Rassismus, eine für Außenstehende oft kaum wahrzunehmende Ungleichbehandlung. Um solchen Fällen vorzubeugen, ist in Deutschland ein Antidiskriminierungsgesetz notwendig. Das versetzt die Betroffenen in die Lage, sich gegen Diskriminierung wehren zu können. Eine Debatte um ein Antidiskriminierungsgesetz wird aber nicht geführt. Statt dessen diskutiert man darüber, dass "nützliche" AusländerInnen ins Land kommen sollen und die "unnützen" AusländerInnen herausgehalten werden. Dieses wirtschaftliche Primat herrscht auch im Zuwanderungsgesetz vor. Das Land braucht aber eine Diskussion um den Rassismus, der in dieser Gesellschaft herrscht. Die Diskussion muss auch deshalb geführt werden, weil wir die Antidiskriminierungsrichtlinie der EU in nationales Recht umsetzen und ein Antidiskriminierungsgesetz verabschieden müssen, und zwar bis Mitte 2003.

Bezogen auf die schulische Bildung ist auch eine schleichende Form von Diskriminierung zu beobachten, die oft sehr schwer zu beweisen ist. Kein Lehrer, keine Lehrerin würde sagen: Ich werde dich nicht versetzen, weil du Türke bist oder Grieche oder Italiener, sondern wegen schlechter sprachlicher Leistungen. Um noch mal auf die Zuwanderungsdebatte zurück zu kommen:

Bevölkerungswissenschaftler prognostizieren jetzt schon, dass der Bevölkerungsrückgang und die gänzliche Vergreisung Deutschlands nur durch eine neue Zuwanderung aufzuhalten sei. Sollte man mit einem gesunden zukunftsgerichteten Blick wollen, dass die sozialen Sicherungssysteme in Deutschland nicht zusammenbrechen und durch weitere Ethnisierungspolitik die Gesellschaft in zwei Hälften gespalten wird, dann müsste eine viel überzeugendere Zuwanderungs- und Integrationspolitik gemacht werden als bisher. Der erste Schritt in die richtige Richtung wäre, den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund endlich zu zeigen, dass sie keine Migrantinnen und Migranten, sondern Kinder, d. h. BürgerInnen dieser Gesellschaft sind.

**Zusammenfassung der Forderungen und Voraussetzungen für eine interkulturelle Bildungsreform und einen Paradigmenwechsel zu einer offenen und pluralen Einwanderungsgesellschaft in Deutschland:**

- Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland.

- Wesentliche Erleichterung der Einbürgerungsvoraussetzungen.

- Gesellschaftsübergreifende Debatte und Einführung eines Anti-Diskriminierungsgesetzes, das das Recht auf Gleichstellung auf allen gesellschaftlichen Ebenen einklagbar macht. So z. B. bei der Berufswahl, Wohnungssuche, Arbeitssuche beim Arbeitsamt, juristische Ahndung bei Diskriminierung durch Personen, Gruppen, Institutionen, Medien, Staat.

- Entsprechend dem Beispiel eines Gender-Mainstreaming Entwicklung und Durchsetzung eines (Inter-) Cultural-Mainstreaming. Das heißt: Öffnung aller gesellschaftlichen Bereiche nach dem Prinzip der Interkulturalität; Interkulturelle Öffnung der psycho-sozialen und öffentlichen Dienste (Jugendämter, Arbeitsämter ...).

- Bildungsoffensive wie in den 70er Jahren für Mädchen sollte nun insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einsetzen.

- Demokratisierung und interkulturelle Öffnung der Schulen:

Schulen sollten einen Autonomiestatus bekommen und in Kooperation als gleichberechtigte Partner von Schulleitung, LehrerInnen-, Eltern- und SchülerInnenschaft sich konstituieren und nach Außen wie nach Innen vertreten dürfen. Demokratie, Interkulturalität und Gemeinwesenarbeit im Kiez sollen die Hauptsäulen der Schule bilden. Dabei soll die Zusammenarbeit mit MigrantInnenverbänden und -organisationen verstärkt werden. Die Schulen sollten als Bildungseinrichtung auch offen sein für die Eltern, insbesondere mit Migrationshintergrund, um dort ihnen beispielweise Deutschkurse anzubieten.

- Einführung einer Vorschulpflicht für alle Kinder. Somit könnten aus sozialer Herkunft bedingte Leistungs- und Wissensdifferenzen bzw. Chancenungleichheiten bei den Kindern geglättet werden.

- Auch sollte darüber nachgedacht werden, ob ab dem dritten Lebensjahr nicht eine Kindergartenpflicht eingeführt wird. Der Staat sollte dabei größtenteils die Kosten tragen. Das würde zumindest der sprachlichen Sozialisation der Kinder mit Migrationshintergrund zugute kommen. Hierdurch könnte schon sehr früh der interkulturelle Dialog zwischen Kindern und Eltern deutscher und nicht-deutscher Herkunft fruchtend auf die schulische Entwicklung der Kinder wirken.

- Notwendigkeit der Ausbildung der interkulturellen Kompetenz bei Erziehern, Sozialarbeiterinnen und anderem pädagogischen und psycho-sozialen Personal.

- Das Curriculum der Schule muss den veränderten Bedingungen in einer pluralen Einwanderungsgesellschaft angepasst werden. So sollte bei Bedarf muttersprachlicher Unterricht angeboten werden, an dem auch deutschsprachige SchülerInnen teilnehmen dürfen. Alle Unterrichtsmaterialien- und Unterrichtsinhalte müssen auf Interkultu-

ralität überprüft und überarbeitet werden, womit eine Abkehr von einer monokulturellen und eurozentristischen Weltanschauung verbunden sein muss.

- Mehr finanzielle Mittel für Schule und Bildung. Die LehrerInnenstellen müssen weiter aufgestockt und die Vergreisung des Lehrpersonals aufgehoben werden. Das pädagogische und das lehrende Personal sollte interkulturell zusammengesetzt sein.
- Bei der Einschulung sollten die SchülerInnen nicht nach ihren Defiziten, sondern nach ihren Ressourcen beurteilt und entsprechend ihren unterschiedlichen Begabungen gefördert werden. So sollte die interkulturelle und die muttersprachliche Kompetenz, die die Kinder von Haus aus mitbringen, von der Schule erkannt und in der Leistungsbeurteilung als Wissensressource Berücksichtigung finden.

Halil Can, Berlin, arbeitet als Sozialpädagoge und Journalist

*Interkulturelle pädagogische Theorie ist ein umkämpftes Terrain. Vor allem die Bedeutung des ‚kulturellen Hintergrunds‘ von MigrantInnen<sup>2</sup> wird in den Sozialwissenschaften kontrovers diskutiert. Auch die Praxis zeigt dementsprechend eine Bandbreite pädagogischer Konzepte auf, die auf verschiedene theoretische Entwürfe rekurrieren. Welche Bedeutung kommt dem Kulturaspekt in der interkulturellen Bildungsarbeit zu? Hilft die Aneignung von Sprachen und Informationen über Kultur, Geschichte und Politik der Herkunftsländer der in der Bundesrepublik lebenden MigrantInnen, um im Kontakt mit ihnen Konflikte zu vermeiden? Oder ist die mit Spracherwerb und Sachinformationen möglicherweise einhergehende Konstruktion von Klischees und Stereotypen eher hinderlich in der interkulturellen Kommunikation, vielleicht sogar Anlass mancher Konflikte?*

*Ich möchte an dieser Stelle einige Standards Interkultureller Pädagogik formulieren, die sich meiner Meinung nach aus der Diskussion um eine Interkulturelle Pädagogik, die die Anerkennung als Leitperspektive fokussiert, ergeben.*

*Diese Auflistung erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit und ist auch kein allgemeingültiges*

<sup>2</sup> ‚MigrantIn‘, ‚EinwanderIn‘, ‚Andere‘, ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘, ‚Andere Deutsche‘ – es lässt sich kein Terminus finden, der allgemeine Akzeptanz fände oder der alle im Kontext von interkultureller Pädagogik gemeinten Subjekte adäquat bezeichnete. Entscheidend im pädagogisch-interkulturellen Kontext ist die Reflexion der eigenen Sprache und die Anerkennung eigener Bezeichnungen von Menschen mit Migrationshintergrund. Eigenbezeichnungen wie „Die Unmündigen“ sind Indiz für Souveränität und Artikulationsfähigkeit von MigrantInnen in einer Gesellschaft, die ihnen diese Fähigkeit gerade abspricht. Auch Begriffe wie ‚Mehrheitsdeutsche‘, ‚Einheimische‘ etc. sind umstritten und lediglich eine Annäherung an das, was beschrieben werden soll.

*Rezept der interkulturellen Bildungsarbeit. Vielmehr soll hier im „Überblick“ ein Diskussionsforum eröffnet werden. Wir möchten Sie, liebe Leserin und lieber Leser, bitten, auf die nachfolgenden „Standards“ einzugehen, Akzeptanz und Widerspruch zu formulieren, alternative Entwürfe für die weiterhin zu führende Diskussion einzureichen. Den kommenden beiden Ausgaben des „Überblick“ wird Platz für die interkulturelle Debatte eingeräumt werden, frei nach dem Motto: „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie.“ (I. Kant)*

## **Einige Standards Interkultureller Pädagogik**

Anne Broden

### **1. Kulturelle Zuschreibungen vermeiden**

Ein Mädchen der 3. Einwanderergeneration ist nicht nur ‚türkisch‘, sondern mischt ihre Lebensorientierungen aus Versatzstücken ihrer Umgebung. Vielleicht trägt sie ein Kopftuch und ist zugleich Hip-Hop-Fan. MigrantInnen müssen in ihrer je spezifischen Lebenssituation zur Kenntnis genommen werden. Gleichzeitig kann – eine erste Paradoxie in der interkulturellen Bildungsarbeit – trotz der notwendigen Kritik am Begriff ‚Kultur‘ nicht gänzlich auf ein Konzept des ‚kulturell Anderen‘ verzichtet werden.

### **2. Differenz und Ungleichheit unterscheiden**

Mit ‚Differenzen‘ sind die vermeintlich kulturellen Unterschiede gemeint, denen ein statisches Kulturverständnis aufsitzt, das mehr auf Phantasien und Vorurteilen denn auf Realitäten beruht. Von diesen ‚Differenzen‘ müssen ‚Ungleichheiten‘ unterschieden werden, die zwischen Mehrheitsdeutschen und MigrantInnen bestehen, z. B. Unterschiede an Chancengleichheit, Partizipationsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen, aber auch der unsichere Rechtsstatus vieler Flüchtlinge und Asylsuchender.

### **3. Ungleichheiten benennen**

Ungleichheiten nicht gebührend wahrzunehmen, gar zu verschweigen, hieße, Machtstrukturen unreflektiert und unberücksichtigt zu lassen, Strukturen der Ungerechtigkeit als gegeben hinzunehmen und Andere in einer paternalistischen Haltung zu klientelisieren, abhängig zu halten, diese Strukturen damit letztlich zu legitimieren und fortzuschreiben.

### **4. Partizipation statt Paternalismus**

Es geht nicht darum, für MigrantInnen etwas zu tun, sondern sie in die Reflexionen und Planungen mit einzubeziehen, ihre Kompetenzen für die interkulturelle Arbeit fruchtbar zu machen. Darüber hinaus müssen sich Träger interkultureller Bildung, Schulen, Behörden etc. interkulturell

öffnen. D. h. MigrantInnen sind nicht nur BesucherInnen von Jugendheimen, sondern auch deren LeiterIn.

### 5. Exotismus vermeiden

Die Samba tanzende Brasilianerin und der naturverbundene Aborigine entsprechen unseren Phantasien und Projektionen, die allerdings um die komplexe Lebensrealität vieler Brasilianerinnen und Aborigines verkürzt werden: langweilige Telenovelas und Aborigines im Nadelstreifenanzug mit Handy gehören auch zur Wirklichkeit, passen allerdings nicht zu unseren Phantasien, die von der bunten Medienwelt erzeugt werden. Und diese exotischen Bilder und Phantasien haben wenig mit der Lebensrealität von MigrantInnen in der Bundesrepublik gemein. Wenn vor allem diese Bilder vermittelt werden, wird noch einmal die kulturelle Komplexität Anderer auf willkürlich herausgehobene Aspekte reduziert, und die ehemals Kolonisierten werden erneut ausgebeutet, indem für die persönliche (kulturelle) Bereicherung das Herausgegriffene wird, was gefällt. Darüber hinaus suggeriert dieses Herausgreifen einzelner kultureller Aspekte eine vermeintliche Gleichberechtigung, die letztlich die bestehende kulturelle Hegemonie verschleiert. So ist Exotismus keine antirassistische Praxis, sondern – beabsichtigt oder nicht – eine Facette von Dominanzverhältnissen.

### 6. Anerkennung als Axiom interkultureller Bildung

Interkulturelle Bildung bedarf der Anerkennung. Anerkennung beinhaltet das Moment des Erkennens der Anderen als Individuen und deren Recht auf Entwicklung einer eigenen Identität sowie das Moment der Achtung dieser eigenständigen Entwicklung. Anerkennung meint die Anerkennung als Subjekt, die Anerkennung als ‚kulturell Andere‘, die als handlungsfähige Subjekte in Erscheinung treten und sich entfalten und darstellen können.

Die **Anerkennung der Anderen als politische Subjekte** meint die (pädagogische) Unterstützung, Förderung und Ermöglichung der eigenständigen Artikulation der MigrantInnen. Eine Interkulturelle Pädagogik der Anerkennung zielt darauf ab, MigrantInnen Partizipationschancen zu eröffnen. Dies beinhaltet beispielsweise ein Engagement für eine Gesetzgebung (z. B. Doppeltes Staatsangehörigkeitsrecht, erweitertes Wahlrecht für MigrantInnen etc.), die sich nicht der Abschottung, sondern der Einwanderungsgesellschaft verpflichtet sieht.

Eine Interkulturelle Pädagogik sollte sich weiterhin nicht nur für die politische Anerkennung der MigrantInnen als Subjekt stark machen, sondern auch für die Unterstützung sozialer Kontexte (ethnische Gemeinschaften, Stadtteile [nicht Ghettos!] ...). Statt der ständigen Thematisierung von „Selbstethnisierungstendenzen“ sollte die

„Selbstethnisierungstendenzen“ sollte die **Anerkennung Anderer als soziale Subjekte** beinhalten, dass ihre Gemeinschaften anerkannt werden, dass sie in ihren Stadtteilen, in ihren Verbänden und Organisationen als soziale Wesen ihre kulturelle Identität leben können und Handlungsfähigkeit und Partizipationschancen erlangen. Wer es in finanziell angespannten Zeiten ernst meint mit der Anerkennung, wird sich auch für die finanzielle Absicherung von MigrantInnenselbstorganisationen stark machen, wohl wissend, dass dies auf eigene Kosten gehen kann. Insofern zeigt sich Anerkennung auch als praktische Solidarität.

Angesichts des Rassismus' in der bundesrepublikanischen Gesellschaft ist die **Anerkennung der Unversehrtheit des Körpers** derzeit nicht gewährleistet. Selbst die von körperlicher Gewalt bisher verschont gebliebenen MigrantInnen und Andere Deutsche haben das Gefahrenpotenzial rassistisch motivierter Gewalt ständig vor Augen. Für einige ist dies der Grund, die Bundesrepublik zu verlassen. Für eine Pädagogik der Anerkennung bedeutet dies, dass immer auch gewaltförmige Strukturen und brutale Menschen mitgedacht, thematisiert und bekämpft werden müssen.

### 7. Aneignung dominanter Strukturen durch Andere

Eine Interkulturelle Pädagogik der Anerkennung Anderer als politische und soziale Subjekte darf nicht naiv gegenüber den Dominanzverhältnissen sein. Will sich Interkulturelle Pädagogik z. B. für die Stärkung von jugendlichen MigrantInnen einsetzen, so gilt es beispielsweise darauf zu insistieren, dass sie gut Deutsch lernen, auch wenn dies ihrer Meinung nach auf Kosten der Herausbildung eigener subkultureller Identität gehen mag. Interkulturelle Pädagogik beharrt auf einem Prozess der Aneignung herrschender Strukturen durch kulturell Andere, sei es in einer Gewerkschaft, der LandeschülerInnenvertretung, einer Partei, einer Stadtteilinitiative oder ähnlichem, denn Subjektwerdung außerhalb der dominanten Strukturen läuft Gefahr, nicht mehr als Selbsttäuschung zu sein.

### 8. Sensibilität für das Problem des ‚othering‘

Anerkennung beinhaltet immer auch Überlegungen, wer ‚noch‘ dazu gehört, wer noch zum ‚wir‘ gezählt werden kann und wer definitiv ausgeschlossen wird. Anerkennung, so eine zweite Paradoxie Interkultureller Pädagogik, markiert Grenzen der Zumutbarkeit durch das ‚kulturell Andere‘. So besteht die Gefahr, dass quasi durch die Hintertür wieder eigene Vorbehalte und Ausgrenzungen legitimiert werden, moralisch abgesichert durch den Gestus der Anerkennung der ‚Kopie unserer Selbst‘, während ‚kriminelle Ausländer‘ und ‚gewaltbereite Fundamentalisten‘ die Grenze der Zumutbarkeit eben überschreiten. Interkulturelle Pädagogik braucht Sensibilität für

diese Paradoxie und sollte sich ständig vor Augen führen, dass die Abschiebung von „Mehmet“ nicht das Problem jugendlicher Delinquenz und die Abschiebung Kaplans nicht den Fundamentalismus beheben.

### 9. Kommunikative Reflexion

„Wenn du mit mir sprichst, vergiss, dass ich schwarz bin. Und vergiss nie, dass ich schwarz bin.“ (Pat Parker)

Die Unterscheidung von ‚Ihr‘ und ‚Wir‘ birgt die Gefahr der Konstruktion von Differenz in sich und ist zugleich nicht gänzlich zu vermeiden, wenn Ungleichheiten nicht unberücksichtigt bleiben sollen. Es gibt kein Entrinnen aus der Paradoxie, aber die ständige Reflexion des Dilemmas zwischen den interkulturell Handelnden sowie die Beschreibung und Miteinbeziehung dieser Paradoxie in die interkulturelle Praxis beugt einer naiven Implementierung neuer Zuschreibungen vor.

### 10. Grenzen der Pädagogik wahrnehmen

Interkulturelle Pädagogik darf die gesellschaftlichen/politischen Rahmenbedingungen einer interkulturellen/antirassistischen Bildungsarbeit nicht aus den Augen verlieren, will sie sich nicht vor schnell verschleifen. Das antirassistische Engagement ist Sisyphusarbeit: der Stein wird uns immer wieder entgegen rollen. Aber Bildungsarbeit sollte subversiv sein, und es gilt, die Spannung zwischen Subversion und Sisyphos auszuhalten. Vielleicht können interkulturell Handelnde diese Spannung auch als lustvolle Herausforderung an die eigene Praxis begreifen, zumal dann, wenn sich die Anderen an der Auseinandersetzung um diese Spannung beteiligen können.

## Was tun gegen Rassismus und Rechtsextremismus?

### Projekte, Erfahrungen, Vernetzung

*In den vergangenen Wochen standen die Bundesprogramme zur Bekämpfung des Rechtsextremismus in der öffentlichen Kritik (vgl. dazu auch „Überblick“ 4/2002 und 1/2003). Albert Scherr, einer der Protagonisten der Debatte, macht im nachfolgenden Beitrag auf einen Aspekt aufmerksam, der in der Auseinandersetzung um Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit seiner Meinung nach all zu oft aus dem Blick gerät.*

### Der blinde Fleck der Rechtsextremismusbekämpfung

Albert Scherr

Es gibt keinen Grund für generelle Kritik an den Initiativen der Bundesregierung zur Bekämpfung

des Rechtsextremismus. Vielmehr ist es durchaus positiv zu bewerten, dass nach einer Phase des Stillstandes in den Jahren 1998 bis 2000 endlich wieder einige Bundesprogramme aufgelegt und mit erheblichen Finanzmitteln ausgestattet wurden. Diese sind zudem so angelegt, dass durchaus ein Lernprozess deutlich wird: Anders als das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt der Vorgängerregierung in den Jahren 1993 bis 1996 gehen die aktuellen Programme nicht länger von der verharmlosenden Annahme aus, Rechtsextremismus sei ein Problem mit sozial randständigen Jugendlichen, bei denen es darum gehe „sie nach Möglichkeit wieder in die Gesellschaft zurückzuholen“, wie dies Angela Merkel als Jugendministerin programmatisch formulierte. Zwischenzeitlich hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass der Rechtsextremismus seine Wurzeln in der Mitte der Gesellschaft hat. Seine soziale Basis setzt sich nicht nur aus Arbeitslosen und Armen zusammen, rechtsextreme Orientierungen finden sich auch bei qualifizierten Erwerbstätigen. Für die neuen Bundesländer muss darüber hinaus von einer einflussreichen rechten Jugendkultur gesprochen werden, die sich keineswegs mehr eindeutig im sozialen Gefüge verorten lässt, sondern durchaus unter Gymnasiasten Anhänger findet.

So betrachtet ist es konsequent, dass gegenwärtig nicht mehr nur auf sozialarbeiterische Konzepte der akzeptierenden Jugendarbeit, der Gruppen- und Erlebnispädagogik gesetzt wird, sondern verstärkt auf die Möglichkeiten der politischen Bildung. Auch werden die Erfordernisse von Hilfen für die Opfer berücksichtigt. Zudem ist die Stärkung demokratischer Initiativen und Jugendszenen ein eigenständiges Programmelement. Mit diesen veränderten Akzentsetzungen wird Forderungen aus der sozialwissenschaftlichen Fachöffentlichkeit Rechnung getragen und vermieden, dass der Vorwurf, faktisch werde die staatliche Rechtsextremismusbekämpfung als Unterstützungsleistungen rechter Jugendgruppen wirksam („Glatzenpflege auf Staatskosten“), erneut auflebt.

Eine zentrale Forderung von Experten wird jedoch keineswegs aufgegriffen, nämlich diejenige, dass es darum gehen muss, stabile Strukturen zu schaffen, statt immer wieder kurzfristige Programme aufzulegen. Es ist offenkundig, dass eine auf Dauer angelegte bundeszentrale Forschungs- und Beobachtungsstelle, die systematisch und kontinuierlich die Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus untersucht, ebenso nützlich wäre wie eine bundeszentrale Fortbildungseinrichtung für Fachkräfte der Pädagogik, Sozialarbeit und Polizei, die in der Lage wäre, fundierte Qualifizierungskonzepte zu entwickeln und zu realisieren. Dafür, dass auf die Etablierung solcher Institutionen verzichtet wird, gibt es keine

sachliche Rechtfertigung. Ein problematischer Effekt dieses Verzichts liegt nicht zuletzt darin, dass sich sowohl in der Forschung als auch in der Praxis eine auch für Insider kaum mehr überschaubare Vielfalt von Erklärungen, Interpretationen und Handlungsansätzen entwickelt - mit allen Merkmalen eines gut gemeinten Aktionismus. Zudem sind qualifizierte Fachkräfte, die über fundierte Erfahrungen verfügen, nicht in ausreichender Zahl verfügbar, und befristete Programme bieten nur geringe Anreize für die Verankerung entsprechender Curricula in den Ausbildungsgängen.

Ob die Programme die erwarteten Wirkungen hervorbringen werden oder nicht, das könnten nur unabhängige Evaluationen überprüfen. Soll also der naheliegende Verdacht ausgeräumt werden, dass politische Programme gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus nicht zuletzt aus Gründen der Selbstlegitimation aufgelegt werden, dann ist die Ermöglichung solcher Evaluationen unverzichtbar. Auch hierfür sind auf Dauer angelegte Einrichtungen besser geeignet als befristete Forschungsprojekte, die dazu tendieren, positive Ergebnisse hervorzubringen. Denn es ist kaum zu erwarten, dass Evaluatoren, die ein Scheitern diagnostizieren, sich damit für künftige Mittelzuweisungen anbieten.

Die veränderte Schwerpunktsetzung der Programme wirft zudem ein Problem auf, dessen Thematisierung geradezu systematisch vermieden wird: Erkennt man an, dass der Extremismus aus der Mitte kommt, dann wird sichtbar, dass die Übergänge zwischen den Formen der rechtlichen Diskriminierung von Migranten und Flüchtlingen sowie den instrumentellen Arbeitsmarktkalkülen sozialdemokratischer Einwanderungspolitik einerseits, rechtspopulistischer und rechtsextremer Propaganda andererseits („Deutsche Arbeitsplätze für Deutsche!“) fließend sind. Insofern ist die Unterscheidung zwischen der demokratischen Mitte und dem Rechtsextremismus unscharf. Folglich kann man Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus mit den Mitteln politischer Bildung nicht bekämpfen, ohne zugleich den amtlichen Umgang mit Eingewanderten, Flüchtlingen und illegalen Arbeitsmigranten kritisch, d.h. auch als Praxis verstaatlichter Fremdenfeindlichkeit in den Blick zu nehmen. An der Förderung solcher Kritik kann Regierungspolitik aber nicht interessiert sein. Dass die politischen Entscheidungsträger, die Programme gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus fördern, zugleich an einer Politik mitwirken, die zur Aufrechterhaltung von Strukturen und Praktiken der Diskriminierung von Eingewanderten und Flüchtlingen beiträgt, bleibt deshalb in den einschlägigen Deklarationen ausgeblendet. Dies ist der blinde Fleck, den die Un-

terscheidung der demokratischen Mitte von den Rechtsextremisten erzeugt.

Auf diesen Fleck ist immer wieder hingewiesen worden, von wissenschaftlichen Experten ebenso wie von Nichtregierungsorganisationen. Deshalb wäre eine Politik gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, die Anspruch auf Glaubwürdigkeit ihrer Programmatik erhebt, gut beraten, auch selbstkritisches Nachdenken zuzulassen. Die vollständige Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention und damit der Verzicht darauf, 16jährige Flüchtlingskinder weiterhin als Erwachsene zu behandeln, wäre ein erster wichtiger Schritt in diese Richtung.

Aus: <http://www.ibs-networld.de/ferkel/januar-2003-blinder-fleck.shtml>

Dr. Albert Scherr ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

*Auf einer Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung Ende Mai wurde der Frage nachgegangen, wie es mit den Bundesprogrammen zur Bekämpfung des Rechtsextremismus weiter gehen könne. Nachfolgend finden Sie den Beitrag von Roland Roth, den er anlässlich dieser Tagung in Bonn hielt.*

## **Welche Beiträge können wissenschaftliche Begleitung und Forschung zur Nachhaltigkeit der Programme und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit leisten?**

Roland Roth

### **I. Zum Charakter der Programme**

Die Stärkung der Zivilgesellschaft und ihrer demokratischen Potenziale kann als gemeinsamer Nenner der großen Bundesprogramme angesehen werden, hinzu kommt der Arbeitsmarktbezug von Xenos. Vernetzung, soziales Kapital, zusätzliche Ressourcen (Geld, Bildung, Wissen, organisatorische Fähigkeiten) werden aus Programmmitteln zur Verfügung gestellt, um vorhandene, teils brachliegende Potenziale zu aktivieren. Die Programme können als Großversuch in Sachen aktivierender, ermöglichender Politik betrachtet werden, der den Abstand zwischen dem Leitbild einer demokratisch-toleranten Bürgergesellschaft und der „realen Zivilgesellschaft“ verringern soll. Es geht also nicht nur darum, mit staatlichen Mitteln eingrenzbar Ziele bei einer bestimmten Zielgruppe zu erreichen, sondern weitaus stärker um die breite Mobilisierung von gesellschaftlichen Potenzialen, die dann – angestoßen und unterstützt durch öffentliche Mittel – zu einer nachhaltigen Verbesserung der demokratischen und politischen Kultur beitragen sollen. Für dieses Ziel, das

sich deutlich von dem weit weniger anspruchsvollen Vorgängerprogramm AgAG unterscheidet, das auf Verhaltensänderungen bei einer bestimmten Zielgruppe abstellte, werden durchaus beachtliche Mittel eingesetzt. Mehrere tausend Projekte mit zehntausenden Einzelmaßnahmen werden am Ende ermöglicht worden sein. Das nach dem Sommer 2000 aufgelegte Programmbündel weist folgende Besonderheiten auf:

- Großexperiment in Sachen demokratische Kultur, das vermutlich größte dieser Art in der BRD;
- Komplexes Bündel einer großen Zahl von vielfältigen Einzelmaßnahmen, Projekten und Trägern, die zudem aus verschiedenen Programmen gespeist werden;
- Auch wenn der Abbau von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zu den Zielen des Programms gehört, haben die Programmierer bewusst darauf verzichtet, eine Engführung der Ziele etwa im Sinne einer Reduzierung von rechtsextremistischen Straftaten vorzunehmen;
- Es überwiegen non-direktive, auf Kooperation angewiesene Projektstrukturen in einer heterogenen Trägerlandschaft. Daher genügt es nicht, die unmittelbare Wirkung von einzelnen Maßnahmen und Projekten im Blick zu behalten, sondern die Programme können erst dann als erfolgreich und nachhaltig gelten, wenn sie
  - zusätzliches bürgerschaftliches Engagement (auf Dauer) ermöglicht und gefördert haben;
  - eine Sensibilisierung und Stärkung der politischen Kultur gegen Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz erreichen konnten.

Mit anderen Worten: Es geht nicht nur um die direkte Umsetzung von Programmzielen in Maßnahmen, sondern vor allem um indirekte Mobilisierungen und mittelfristige Effekte.

- Mit dem Fokus Demokratieförderung sind die Programme zudem gehalten, selbst möglichst demokratisch stilbildend zu agieren. Dies gilt z. B. für

- die Partizipation der Zielgruppen an der Ausgestaltung der Projekte,
- die offene, nicht-exklusive Vernetzung lokaler Akteure,
- das Demokratie lernen in den geförderten Maßnahmen selbst,
- transparente Strukturen in der Vergabe von Projektmitteln, im Management der Maßnahmen, in der Beratung und Vernetzung der Projekte, in der wissenschaftlichen Begleitung etc.,
- die Kultur des Dialogs zwischen Projekten, Servicestellen, wissenschaftlicher Begleitung und Ministerien,
- die Transparenz der Maßnahmen für die lokale Öffentlichkeit,

- den Umgang mit Konflikten, die im Kontext der Programme entstehen bzw. in sie hinein wirken.

## II. Eine Zwischenbilanz in Sachen wissenschaftliche Begleitung

Es ist an der Zeit, eine Zwischenbilanz zu ziehen, die zur Qualitätssicherung dieses Programmtyps beitragen und sie verbessern kann. Nicht zuletzt von den damit befassten WissenschaftlerInnen ist bemängelt worden, dass wissenschaftliche Begleitung, Weiterbildung und Beratung in den aktuellen Programmen faktisch eine eher randständige Rolle spielen – im Gegensatz zu den hoch gesteckten und jüngst bestätigten Ansprüchen der Bundesregierung:

- *Zu spät.* Wissenschaftliche Begleitung kam in der Regel spät, in bestimmter Hinsicht zu spät. Sie war zunächst nicht in die Programmformulierung, die Festlegung von Programmzielen einbezogen; Die konzeptionelle Planung der Evaluation fand erst nach Beginn der Projekte statt; Eine Erhebung der lokalen Situation vor Projektbeginn fand nicht statt. Konsequenzen:

- Halbwegs solide Wirkungsanalysen sind schon allein deshalb bei der ersten Generation von Projekten nicht möglich, weil die Situation zu Beginn der Projekte nicht mehr solide erhoben werden kann.
- Eine enge Verzahnung von Programmzielen, Prüfkriterien der wissenschaftlichen Begleitung und den Projektzielen der Träger ist im Nachhinein nur schwer möglich.

- *Zu dürftig ausgestattet.* Die wissenschaftliche Begleitung der Programme ist deutlich zu dürftig ausgestattet, um auch annähernd die hohen Erwartungen zu erfüllen, die öffentlich gehandelt werden. Die beteiligten KollegInnen haben im Rahmen ihrer zeitlichen und finanziellen Ausstattung durchaus Sinnvolles geleistet, z. B. Übersichten über die beteiligten Projekte mit ihren wesentlichen Selbstauskünften kurz nach Projektbeginn erstellt. Für eine vertiefende, prozessbegleitende Analyse von Kontexten, Maßnahmeformaten oder gar einer nennenswerten Zahl von Einzelmaßnahmen fehlten die Voraussetzungen.

- *Konzeptionell diffus.* Rückblickend wird deutlich, dass es an einem durchdachten, auf die Besonderheiten der Programme abgestellten Konzept für die wissenschaftliche Begleitung gefehlt hat. Gelegentliche öffentliche Verlautbarungen erinnern an das Sponti-Motto: Wir wollen alles und zwar subito. Dies allerdings bei möglichst spartanischem Mitteleinsatz. Um nicht missverstanden zu werden: Ich plädiere hier nicht für ein möglichst aufwendiges, umfassendes und kostspieliges Evaluationsprogramm, das arbeitslosen Sozialwissenschaftlern zu neuen Berufschancen verhilft. Allerdings vermisse ich eine nüchterne Festlegung, welcher Anteil der Programmmittel für die

wissenschaftliche Begleitung aufgewendet werden soll und was man dafür sinnvollerweise konzeptionell erwarten kann und darf. Es hätte ja die Möglichkeit bestanden, die begrenzten Mittel auf einige wenige, strategisch bedeutsame Fragen zu konzentrieren (Strategien der Ermöglichung, lokale Handlungskonzepte etc.).

Xenos ist konzeptionell einen eigenen Weg gegangen, indem den Projekten die Möglichkeit zur projektspezifischen wissenschaftlichen Begleitung eröffnet wurde. Dies ermöglicht experimentelle Evaluationsdesigns und einen besonderen Prozessnutzen. Offen bleibt jedoch bislang die Frage der Programmevaluation bzw. was mit den zahlreichen Einzelergebnissen geschehen wird.

- *Zu abhängig*. Schließlich dürften all diese Umstände dazu beigetragen haben, dass die wissenschaftliche Begleitung nicht durch eine einmalige Ausschreibung und einen inhaltlich präzisen, zeitlich an die Projektlaufzeit (+ x) angepassten Vertrag gesteuert, sondern in immer neuen Aushandlungsprozessen präzisiert und verändert wurde. Hinzu kam ein für Außenstehende weder begründeter noch nachvollziehbarer Wechsel der wissenschaftlichen Begleitung im Civitas-Programm. So konnte sich der Eindruck fehlender Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung verdichten, die letztlich ebenso gefällig wie wertlos zu enden droht, wie dies bei der AgAG-Begleitforschung der Fall war. In wissenschaftlichen Kreisen wird zudem die Frage gestellt, ob mit solchen Evaluationen wirklich das Deutsche Jugendinstitut beauftragt werden sollte, da es nicht für die nötige Unabhängigkeit vom zuständigen Ministerium garantieren kann.

### III. Wünschbare konzeptionelle Verbesserungen für die wissenschaftliche Begleitung

Wie könnte und sollte eine sinnvolle und angemessene Balance zwischen Praxis und Forschung, zwischen Projektarbeit und wissenschaftlicher Begleitung aussehen? Unter welchen konzeptionellen Voraussetzungen sind dabei relevante Beiträge zur Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit der Initiativen und Maßnahmen zu erwarten?

Auch zur Halbzeit der halbwegs gesicherten Programmdauer sind Weichenstellungen möglich, die einige der aufgezeigten Defizite beheben könnten. Dringend erforderlich erscheinen mir folgende Klärungen:

1. Realistische Schwerpunktsetzungen für die wissenschaftliche Begleitung.  
Prinzipiell könnten solche Schwerpunkte u. a. auf folgenden Ebenen liegen:

#### Maßnahmenebene

- Pädagogische Formate,
- Infrastruktureinrichtungen (Mobile Beratungsteams, Opferberatungsteams, Netzwerkstellen),

- Lokale Handlungsstrategien.

#### Programmebene

- Umsetzungsprofile entlang der Zielgruppen, Maßnahmentypen etc.,
- Institutionelle Umsetzung / Programmmanagement (Personal, Servicestellen, wissenschaftliche Begleitung, Beiräte etc.),
- Wirkungen (z. B. Diskursveränderungen),
- Nachhaltigkeitsbedingungen.

#### Relevante Kontexte

- Asyl-, Staatsbürgerschafts-, Sicherheits- und Einwanderungspolitik,
- Repressive und polizeilich-präventive Strategien (aufsuchende Praktiken der Polizei, Sicherheitspartnerschaften, NPD-Verbot etc.),
- Kommunale Infrastrukturen und Handlungsmöglichkeiten,
- Wissenschaftliche Diskurse (Formveränderungen und Strategiewechsel des Rechtsextremismus, Ost/West-Differenzen etc.).

Mit Blick auf das Profil der Programme und die Schwerpunkte des Arbeitskreises der Friedrich-Ebert-Stiftung erscheinen mir sekundäranalytische Beiträge zu folgenden demokratiepolitischen Fragen besonders wünschenswert:

- Ermöglichungspolitik – Chancen, Widerstände, Profile. Erfahrungen aus Modellprogrammen zur Stärkung der Zivilgesellschaft.
- Ziviles und unziviles soziales Kapital; Formen demokratischer und demokratieförderlicher Vernetzung in Mehrebenensystemen.
- „Weg mit...“, „Kampf dem...“ – Profile einer demokratischen Konfliktkultur im Umgang mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.
- Eine wissenschaftliche Sekundärauswertung der Evaluationsergebnisse mit Blick auf Desiderata und Kontroversen in der Rechtsextremismusforschung.

Schon diese Wunschlisten machen deutlich, dass Schwerpunktsetzungen unabdingbar sind, auch wenn einige Züge bereits abgefahren sind (z. B. Wirkungsanalysen mit einer ex ante Bestandsaufnahme, built-in Evaluation).

2. Gesicherte Laufzeiten und eindeutige Verträge für die wissenschaftliche Begleitung bis zum Ende der Programme und ein Zeitfenster für eine spätere Bestandsaufnahme dessen, was mittelfristig erhalten geblieben ist.

### IV. Zum politischen Nutzen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprogrammen

Schaden Evaluationsbemühungen nur, weil die dabei immer auch sichtbaren Schwächen und Grenzen den politischen Gegner munitionieren oder kann umgekehrt wissenschaftliche Begleitung die gesellschaftliche Akzeptanz und Unterstützung für die Aktionsprogramme steigern, in-

dem Möglichkeiten und Grenzen zivilgesellschaftlicher Ansätze zur Demokratieförderung öffentlich diskutierbar werden?

Politische Fremdnutzung von Evaluationsergebnissen lässt sich grundsätzlich nicht vermeiden – eigene leidvolle Erfahrungen. Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung ist gerade deshalb eine zentrale Voraussetzung, um die Ergebnisse nicht von vornherein zu entwerten.

Experimentell angelegte Modellprogramme – wie die vorliegenden – müssen mit einer Fülle von Fehlversuchen, Blockaden und unerwarteten Nebenwirkungen rechnen. Sie benötigen eine fehlerfreundliche, auf Lernprozesse setzende Ausgestaltung, sonst wird innovatives und kreatives Handeln entmutigt. Dies gilt umso mehr, wenn die Kooperation mit Akteuren der Zivilgesellschaft gesucht wird, die über keine Erfahrungen als Träger öffentlicher Maßnahmen verfügen und einer anderen Handlungslogik verpflichtet sind. Dass darunter auch Initiativen sein werden, die sich in kritischer Distanz zur Regierungspolitik bewegen, ist erwartbar. Ihre demokratische Qualität erweisen Programme, die auf eine Stärkung der Zivilgesellschaft setzen, gerade im Umgang mit Kritik und Widerspruch.

Wissenschaftliche Begleitung wird sich nicht zuletzt daran messen lassen müssen, ob sie selbst einen Beitrag zu den demokratiepolitischen Zielen der Programme leistet.

Demokratiefördernde Evaluation, deren Konturen u. a. von Patton, Ryan & DeStefano umrissen worden sind, bewährt sich u. a.

- in der Partizipation aller Beteiligten und Betroffenen,
- in der Stärkung von Betroffenenengruppen, die üblicherweise nicht gehört werden (empowerment),
- in der Stärkung von Transparenz ihrer Ziele, Erhebungsmethoden und Ergebnisse.

Dr. Roland Roth ist Professor an der Hochschule Magdeburg-Stendal

## Nachrichten

### Antisemitismus in der Bundesrepublik

Es ist ein Jahr her, dass Jürgen Möllemann vom Vizepräsidenten des Zentralrats der Juden in Deutschland, Michel Friedman, behauptete, dieser sei selbst schuld am Antisemitismus in Deutschland. Gleichzeitig forcierte Möllemann die Aufnahme des durch antisemitische Aussagen aufgefallenen Ex-Grünen Landtagsabgeordneten Jamal Karsli in die FDP-Fraktion. Und Martin Walser legte seine „kaum getarnte Abrechnung“<sup>3</sup> mit

Marcel Reich-Ranicki in Romanform vor. Knapp ein Jahr nach dieser Antisemitismus-Debatte (vgl. auch „Überblick“ 3/2002) ist ein „deutlicher Anstieg der registrierten antisemitischen Straftaten in der Bundesrepublik zu verzeichnen.“<sup>4</sup> Dies gilt vor allem für Berlin, wo sich die Zahl der Anschläge und Übergriffe im Jahr 2002 dem Vorjahr gegenüber mehr als verdoppelte (2002: 255; 2001: 106; 2000: 56). Der Anstieg setzte sich nach Angaben des Berliner Innensenators in den ersten Monaten dieses Jahres fort. Der Verfassungsschutz macht vor allem islamistische Straftäter für die Anschläge und Übergriffe verantwortlich. Orthodox gekleidete Juden und Jüdinnen (manchmal reicht auch der Davidstern als Halskette, um als Jüdin oder Jude identifiziert zu werden ...) sind in den vergangenen Wochen Opfer von Anpöbeleien und gewalttätigen Angriffen geworden. Die Täter konnten nicht gefasst werden. Nach Meinung des Berliner Innensenators ist dort derzeit eine Annäherung von RechtsextremistInnen und militanten IslamistInnen festzustellen. Insgesamt gehe antisemitisch motivierte Gewalt in Europa verstärkt von AraberInnen aus. (Quelle: FR, 26. Mai 2003)

### Faltblatt „Mut zur Zivilcourage“

Der Verein „Mach' meinen Kumpel nicht an!“ hat den Flyer „Mut zur Zivilcourage. Was tun gegen rassistische Bedrohungen und Gewalt“ neu aufgelegt. Das 16-seitige Heft beinhaltet fünf Beispiele einer rassistisch motivierten gewalttätigen Situation und formuliert Tipps, wie in solch einer Situation auf angemessene Weise reagiert werden kann. Darüber hinaus werden grundlegende Tipps zur antirassistischen Intervention in Gefahrensituationen aufgelistet.

Das Faltblatt kostet 0,10 €, ab 100 Exemplaren 0,7 €, ab 500 Exemplaren und für Schulklassen 0,5 €. Es ist zu bestellen in der Geschäftsstelle des Vereins „Mach' meinen Kumpel nicht an!“, DGB Bildungswerk e. V.,

Bereich Migration & Qualifizierung,  
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf,  
Tel. 02 11 / 43 01-1 93, Fax. 02 11 / 43 01-1 34,  
[info@gelbehand.de](mailto:info@gelbehand.de) , [www.gelbehand.de](http://www.gelbehand.de)

### ARiC-NRW ausgezeichnet

Das Bündnis für Demokratie und Toleranz hat ARiC-NRW e. V. im Rahmen des Wettbewerbs „Aktiv für Demokratie und Toleranz 2002“ als „vorbildliches Projekt ... für ein ideenreiches und wirkungsvolles ziviles Engagement“ ausgezeichnet.

IDA-NRW und IDA e. V. gratulieren auf diesem Weg den Kolleginnen und Kollegen aus Duisburg.

### Civitas Antragstermine 2003

Die Antragstermine für das Bundesprogramm Civitas – Initiative gegen Rechtsextremismus in

<sup>3</sup> Jochen Förster: Rechtsextremismus und Islamismus nähern sich in Berlin an, in: FR, 26. Mai 2003

<sup>4</sup> ebda.

den neuen Bundesländern für 2003 stehen fest: Für Maßnahmen, die ab dem 01.10.2003 starten sollen, gilt der 15.08. als spätester Antragstermin. Informationen:

Servicestelle Civitas  
c/o Stiftung Demokratische Jugend  
Grünberger Str. 54, 10245 Berlin  
Tel: 0 30 / 29 77 18 60, Fax: 0 30 / 29 77 18 26  
[civitas@jugendstiftung.org](mailto:civitas@jugendstiftung.org)  
[www.jugendstiftung-civitas.org/](http://www.jugendstiftung-civitas.org/)

**„Gestern – heute –morgen! Eigene Jugendfahrten – berichtet aus dem Alltag unter einer radikalen Führung**

Unter diesem Motto steht der generationsübergreifende Wettbewerb von Julia e. V. Er soll helfen, durch Gespräche und parallel dazu ablaufende Workshops Rassismus und Vorurteile abzubauen. Die teilnehmenden Jugendlichen werden die Geschichten und Erfahrungen, die ihnen von mit ZeitzeugInnen vermittelt werden, kreativ umsetzen. Dazu werden verschiedene Workshops zum Umgang mit verschiedenen Medien (Radio, Zeitung, Internet, TV), zu Rhetorik und Mediation angeboten. Anmeldungen sind noch bis zum 31. Juli 2003 möglich.

Informationen:

Julia e. V., Initiative für alternatives Leben und Arbeiten  
Hohenstaufenring 8, 50674 Köln  
Tel: 02 21 / 8 01 07 55, Fax: 02 21 / 8 01 07 57  
[info@julia-ev.de](mailto:info@julia-ev.de); [www.julia-ev.de](http://www.julia-ev.de)

**„deutschland – wäre meine richtige heimat ...“**

Die MigrantInnenselbstorganisation „Die Unmündigen e. V.“ hat einen Dokumentarfilm gedreht, in dem die Lebensrealitäten von jugendlichen Ausiedlern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund dargestellt sowie deren persönliche Erfahrungen mit alltäglichem Rassismus und Diskriminierungen geschildert werden. Der Film, der Themen wie Schule, Freundschaft, Aufenthaltsstatus und Staatsbürgerschaft behandelt, zeigt die Probleme der Jugendlichen in Deutschland und deren ambivalentes Verhältnis zu der „neuen Heimat“ auf. Es ist geplant, den Film sowohl auf Festivals zu zeigen, als auch ihn als Bildungs- und Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen.

Informationen:

Die Unmündigen e. V.  
c/o Jugendkulturzentrum Forum  
Neckarpromenade 46, 68167 Mannheim  
Tel: 06 21 / 33 85 60, Fax: 06 21 / 37 66 38  
[info@unmuendige.de](mailto:info@unmuendige.de)

**Anregungen zur Arbeit mit Mädchen mit Migrationshintergrund**

Die Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik Baden-Württemberg hat einen Reader herausgegeben, in dem die Autorinnen Lebenslagen von

Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund beschrieben sowie unterschiedliche Projekte und Ansätze aus der Jugendsozial- und Jugendverbandsarbeit zur Arbeit mit jungen Migrantinnen darstellen. Zudem stellen die Autorinnen bundes- und landesweite Förderprogramme vor, geben rechtliche Hinweise und nennen Adressen von Anlaufstellen, Organisationen und Informationsstellen. Der sehr praxisorientierte Reader kann gegen eine Schutzgebühr bestellt werden.

Informationen und Bestellung:

LAG Mädchenpolitik Baden-Württemberg  
Siemensstr. 11, 70469 Stuttgart  
Tel: 07 11 / 8 38 21 57  
[info@lag-maedchenpolitik-bw.de](mailto:info@lag-maedchenpolitik-bw.de)  
[www.lag-maedchenpolitik-bw.de](http://www.lag-maedchenpolitik-bw.de)

**Almanya**

Das Ruhrstadttheater Pantarhei hat das Stück *Almanya* in sein Repertoire aufgenommen. Es basiert auf dem Buch *Kopfstoff* des Autors Feridun Zaimoglu, in dem Frauen mit türkischem Migrationshintergrund zu ihrer Sicht auf Deutschland, ihrem Alltag und ihrer Lebensrealität befragt wurden. Momentan gastiert das Stück in verschiedenen Städten im Ruhrgebiet, kann aber darüber hinaus als Gastspiel von Interessierten gebucht werden.

Informationen:

Ruhrstadttheater Pantarhei  
c/o Christian Scholze  
Heerenstr. 10, 45145 Essen  
Tel: 01 71 / 9 22 25 46  
[almanya@lycos.de](mailto:almanya@lycos.de)

**MSO online**

Seit kurzem ist die Internetseite der Stiftung Zentrum für Türkeistudien online, die einen umfassenden Überblick über MigrantInnenselbstorganisationen in Nordrhein-Westfalen gibt. NutzerInnen haben die Möglichkeit, in der mehr als 200 Selbstorganisationen umfassenden Datenbank thematisch, regional oder nach Zielgruppen zu suchen oder sich über relevante Veranstaltungen zu informieren.

Informationen:

Stiftung Zentrum für Türkeistudien  
Altendorfer Straße 3, 45127 Essen  
Tel: 02 01 / 31 98-0, Fax: 02 01 / 31 98-33 3  
[info@mso-online.de](mailto:info@mso-online.de) , [www.mso-online.de](http://www.mso-online.de)

**Module für interkulturelle Seminare online**

Auf der Homepage von Xenos Nürnberg können verschiedene Seminarmodule, Materialien, Anleitungen für Seminareinheiten, Rollenspiele und Übungen eingesehen werden, die in deren eigenen interkulturellen Seminaren verwendet werden. Die Module basieren zum großen Teil auf den Konzepten der Bertelsmann Stiftung (z. B. Achtung (+) Toleranz) und dem A.R.T. Koffer.

### Fotoausstellung zum Brandanschlag in Solingen 1993

„Solingen, Untere Wernerstraße 81 – Eine normale deutsche Stadt, eine normale deutsche Straße, ein normales Fachwerkhaus: Saime Genç, Hülya Genç, Gülüstan Öztürk, Hatice Genç und Gürsun Inçe sind tot / Im Gedächtnis bleibt nur der Name der Stadt ...“ (taz, 1. Juni 1993) Die Fotografien von Jörg Lange und Frank Hoffmann dokumentieren die Ereignisse vom 29. Mai 1993 bis zum 5. Juni 1993 in Solingen.

Ausstellungseröffnung: 15. Juni, 11.00 Uhr im Foyer des Theaters und Konzerthauses Solingen.

## Literatur und Materialien ...

### ... zum Thema Rechtsextremismus

📖 Agentur für soziale Perspektiven - ASP e. V. (Hg.): Versteckspiel. Lifestyle, Symbole und Codes von neonazistischen und extrem rechten Gruppen, Berlin 2002

📖 Ahlheim, Klaus (Hg.): Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung (Reihe Politik und Bildung, Band 30), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2003

📖 Autonome Antifas (Hg.): Im Nebel deutscher Verdrängung marschieren die Neonazis. Geschichtskonstitution – Lebenslügen – Neonazi-aufmärsche. Reaktionen auf die Ausstellung „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 – 44“ (rat – reihe antifaschistischer texte), Hamburg 1999

📖 Berliner Landesinstitut für Schule und Medien/Regionale Arbeitsstelle Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Berlin (Hg.): Standpunkte. Erziehung für Demokratie – gegen Rechtsextremismus, (CD-Rom für Berliner Lehrerinnen), Berlin o. J.

📖 Bund deutscher PfadfinderInnen e. V./Bildungsstätte Alte Schule Anspach e. V./Gallus Zentrum Frankfurt/Main (Hg.): [www.Hyperlinks-gegen-Rechts.de](http://www.Hyperlinks-gegen-Rechts.de), No. 2, Jugendliche vernetzen sich gegen Rechtsextremismus und Intoleranz, (CD-Rom), 2003

📖 Bundeszentrale für politische Bildung / Europäisches Informationszentrum, Deutsche Gesellschaft (Hg.): Stress in der Disco. Rollenspiel und Typentest für Mädchen gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus,

(Werkheft und Tipps zum Einsatz in Gruppen), 2003

📖 Deutsches Jugendinstitut e. V., Projekt: Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – jugendpolitische und pädagogische Herausforderungen (Hg.): Pädagogik gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Bibliografie zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Leipzig 2001

📖 Dornbusch, Christian/Raabe, Jan (Hg.): Rechtsrock. Bestandsaufnahme und Gegenstrategien, Münster: Unrast Verlag 2002

📖 IDA e. V. (Hg.): Ortsbetrachtung. Fördert die Diskussion um Sozialraumorientierung die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen? (Protokoll der Tagung vom 29.11.02 bis 01.12.02 in Dresden), Düsseldorf 2002

Als PDF-Datei unter: [www.idaev.de/texte.html](http://www.idaev.de/texte.html)

📖 Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Rechtsextremismus - Was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage. Prävention für Schule und Bildungsarbeit, Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag, 2003

📖 Miteinander e. V./Zentrum für Antisemitismusforschung (Hg.): Rechtsextreme Jugendkultur und Gewalt. Eine Herausforderung für die pädagogische Praxis, Berlin: Metropolis Verlag, 2002

📖 Norddeutsche Antifagruppen (Hg.): Rosen auf den Weg gestreut ... Kritik an der „akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen“, (rat-reihe antifaschistischer Texte), Hamburg o. J.

📖 Pingel, Andrea/Rieker, Peter: Pädagogik mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Ansätze und Erfahrungen in der Jugendarbeit (Deutsches Jugendinstitut e. V.), Leipzig 2002

📖 Roth, Roland/Benack, Anke: Bürgernetzwerke gegen Rechts. Evaluierung von Aktionsprogrammen und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit (erstellt für den Arbeitskreis „Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat“ der Friedrich-Ebert-Stiftung), Bonn 2003

📖 Schmidt, Jochen: Politische Brandstiftung. Warum 1992 in Rostock das Ausländerwohnheim im Flammen aufging, Berlin: edition ost Verlag, 2002

📖 Wippermann, Carsten/Zarcos-Lamolda, Astrid/Krafeld, Franz Josef: Auf der Suche nach Thrill

und Geborgenheit. Lebenswelten rechtsradikaler Jugendlicher und neue pädagogische Perspektiven, Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2002

📖 Zentrum demokratische Kultur Berlin (Hg.): Volksgemeinschaft gegen Mc World. Rechtsintellektuelle Diskurse zu Globalisierung, Nation und Kultur, (Bulletin 3/2003, Schriftenreihe des Zentrum demokratische Kultur), Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2002

### ... zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Antirassismus

📖 Backes, Martina/Goethe, Tina/Günther, Stephan/Magg, Rosaly (Hg.): Im Handgepäck Rassismus. Beiträge zu Tourismus und Kultur, Freiburg (Breisgau) 2002

📖 Demirovic, Alex/Bojadžijev, Manuela (Hg.): Konjunkturen des Rassismus, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, 2002

📖 DGB Bildungswerk e. V., Bereich Migration und Qualifizierung (Hg.): Wer kämpft, kann verlieren - wer nicht kämpft, hat schon verloren! Aktiv gegen Rassismus - Aktionsformen für die Arbeitswelt, (Schriftenreihe Migration & Arbeitswelt, Handreichung, Nr. 12), Düsseldorf o. J.

📖 Diakonisches Werk der Ev. Kirche von Westfalen (Hg.): „Niemand darf wegen seiner ethnischen Herkunft diskriminiert werden.“ Antidiskriminierungsarbeit als Teil der Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft, Münster 2002

📖 Forum gegen Rassismus, Arbeitsgruppe Gleichbehandlung (Hg.): Umsetzung der EU – Antidiskriminierungsrichtlinien. Info-Brief Nr. 3, Good practice in unterschiedlichen Lebensbereichen, Berlin 2003

📖 Gewalt Akademie Villigst im Amt für Jugendarbeit der EkvW (Hg.): Impulse und Übungen. Zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus, Band 2, Schwerte 2002

📖 Haury, Thomas: Antisemitismus von links. Kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR, Hamburg: Verlag Hamburger Edition, 2002

📖 Kloeters, Ulrike: Bausteine - Antirassismustrainings in der Jugendarbeit, Duisburg: Selbstverlag ARIC-NRW e. V., 2002

📖 Verein für Jugend und Kultur e. V.(Hg.): Gegenwind. Wir rocken gegen Rassismus und Gewalt, (Ronsdorfer Rockprojekt 2003, Musik-CD), Ronsdorf 2003

📖 Verein gegen Ausländerfeindlichkeit und Rassismus „Mach' meinen Kumpel nicht an!“ e. V. (Hg.): Mut zur Zivilcourage. Was tun gegen Bedrohungen und Gewalt? 5 Beispiele und 17 Tipps, (Faltblatt), Düsseldorf o. J.

📖 Verein zur Förderung politischer Jugendkulturen e. V. (Hg.): Freie Kameradschaften (Antifaschistische Information, Antifa 3000), Hannover

### ... zum Thema Zuwanderung und Migration

📖 Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin R. (Hg.): Psychosoziale Bedingungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, (SGB VIII – Online – Handbuch)

📖 Bemelmans, Yvonne/Freitas, José Maria: Situation der islamischen Gemeinden in fünf europäischen Städten. Beispiele für kommunale Initiativen (im Auftrag der Europäischen Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit), Wien 2001

📖 DGB Bildungswerk e. V., Bereich Migration und Qualifizierung (Hg.): Die doppelte Staatsangehörigkeit – So ist es möglich! Düsseldorf o. J.

📖 DGB Bildungswerk e. V., Bereich Migration und Qualifizierung (Hg.): Filme gegen Rassismus. Verleihkatalog, (Schriftenreihe Migration & Arbeitswelt Handreichung 09), Düsseldorf, o. J.

📖 DGB Bildungswerk e. V., Bereich Migration und Qualifizierung (Hg.): Die soziale Sicherheit von Drittstaatsangehörigen aus der Bundesrepublik Jugoslawien, Republik Kroatien, Republik Slowenien, ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien und Bosnien-Herzegowina am Beispiel der Sozialversicherungsabkommen, (10. Nov. 2002, Schriftenreihe Migration & Arbeitswelt, Mitteilungen zur Migrationspolitik), Düsseldorf 2002

📖 DGB Bildungswerk e. V., Bereich Migration und Qualifizierung (Hg.): Rechte aus dem Arbeitsverhältnis. Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen ohne Aufenthalts- und/ oder Arbeitserlaubnis, (11. Dez. 2002, Schriftenreihe Migration & Arbeitswelt, Mitteilungen zur Migrationspolitik), Düsseldorf 2002

📖 Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (Hg.): Vielfalt und Gleichheit in Europa. Jahresbericht 2001, Wien 2002

📖 ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.): Migrationssozialarbeit der Verbände der Freien Wohlfahrtspflege in Nordrhein-Westfalen: Tätig-

keitsspektrum und Angebotsstrukturen. Abschlussbericht, (inkl. CD-Rom Adressenverzeichnis), Münster 2002

📖 Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e. V. Baden-Württemberg (Hg.): Reader zur Arbeit mit Mädchen mit Migrationshintergrund, Stuttgart 2003

📖 Lemmen, Dr. Thomas: Islamische Vereine und Verbände in Deutschland (Friedrich-Ebert-Stiftung, Gesprächskreis Migration und Integration), Bonn 2002

📖 Sozialpädagogisches Institut im SOS – Kinderdorf e. V. (Hg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe, München: Eigenverlag, 2002

📖 Verband für Interkulturelle Arbeit VIA Bundesverband (Hg.): Nasreddin Hodscha klärt auf – Informationen über die Herkunftsgesellschaften von Migranten, Duisburg 2002

📖 Verband für Interkulturelle Arbeit VIA e. V. (Hg.): Roma und Sinti. Stoffsammlung von „Antiziganismus bis „Zigeunermärchen“, (Magazin Ausgabe 2-IX-02), Duisburg 2002

📖 Wochenschau Verlag (Hg.): Migration (Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde), Frankfurt: Wochenschau Verlag, 2002

### ... zu den Themen Interkulturelles Lernen und interkulturelle Gesellschaft

📖 Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland e. V. IJAB (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. EU Erweiterung (Forum Jugendarbeit International 2003), Bonn 2003

📖 Khanide, Marina/Giebeler, Karl: Ohne Angst verschieden zu sein – In der Fremde sich selbst begegnen. Ein Praxishandbuch für die interkulturelle Arbeit, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2003

📖 Krupka, Bernd: ... die rechte Hand muß wissen, was die linke tut. Interkulturelles Lernen - Handeln im Zusammenspiel von Kulturdifferenz, Macht, Diskriminierung und Fremdwahrnehmung, Münster: Waxmann Verlag, 2002

📖 Landesinstitut für Schule NRW, GÖS – Arbeitsstelle (Hg.): Interkulturelles Lernen ohne zu reisen, Soest 2003

📖 Schreijäck, Thomas (Hg.): Religionsdialog im Kulturwandel. Interkulturelle und interreligiöse

Kommunikations- und Handlungskompetenzen auf dem Weg in die Weltgesellschaft, Münster: Waxmann Verlag, 2003

📖 Stadtjugendring Stuttgart e. V. (Hg.): Interkulturelle Jugendarbeit im Stadtjugendring e. V. Konzepte, Berichte, Erfahrungen, Stuttgart 2000

### ... zum Thema NS-Vergangenheit

📖 Hesse, Klaus/Springer, Philipp: Vor aller Augen. Fotodokumente des nationalsozialistischen Terrors in der Provinz, Essen: Klartext Verlag, 2002

### ... zu den Themen Jugendarbeit und Jugendhilfe

📖 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): QS Kompendium. Gesamtausgabe aller QS-Hefte „Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“ (CD-Rom), Berlin 2002

📖 Stadtjugendring Mainz e. V. (Hg.): Recht so ... Ein Leitfaden für rechtliche Probleme in der Jugendarbeit, (2. Auflage, komplette Neuüberarbeitung), Mainz 2003

### ... Verschiedenes

📖 Pracht- Jörns, Elfi: Jüdisches Kulturerbe in Nordrhein-Westfalen. Teil IV. Regierungsbezirk Münster, Köln: J. P. Bachem Verlag, 2002

📖 Tandem – Koordinierungszentrum deutsch-tschechischer Jugendaustausch und Deutsch – Polnisches Jugendwerk (Hg.): Qualitätsaspekte in der Jugendbegegnung. Dokumentation einer trilateralen Fachtagung, 2002

## Veranstaltungen

### ⊕ Markt der Möglichkeiten: Die RAA in NRW stellen ihre interkulturellen Programme im Elementarbereich vor

Termin: 16. Juli 2003

Ort: Käthe-Kollwitz-Berufskolleg Oberhausen

Informationen:

Hauptstelle RAA

Tiegelstr. 27, 45141 Essen

Tel: 02 01 / 8 32 83 04, Fax: 02 01 / 8 32 83 33

---

⊕ **Mehrsprachigkeit statt Sprachlosigkeit. Welchen Weg geht die Integrationspolitik?**

Termin: 04.-06. Juli 2003

Ort: Europa Institut Bocholt

Informationen:

Landeszentrale für politische Bildung

Herbert Cormann

Horionplatz 1, 40213 Düsseldorf

Tel: 02 11 / 86 18-46 22

[herbert.cormann@masqt.nrw.de](mailto:herbert.cormann@masqt.nrw.de)

⊕ **„Fremde“ Frauenwelten**

**Interkultureller Workshop** von IDA-NRW in Kooperation mit dem Jugendamt der Stadt Essen und dem Bildungswerk der Humanistischen Union NRW

Termin: 22. Juli 2003

Ort: Jugendhaus Essen, Papestraße

ReferentInnen: **Dr. Yasemin Karakaşoğlu**, Universität Essen-Duisburg; **María do Mar Castro Varela**, Fachhochschule Köln

Informationen:

Siehe auch Ausschreibung in dieser Ausgabe des „Überblick“

⊕ **Lust auf Demokratie. Kreative Handlungsräume im Umgang mit Rassismus, Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt**

AK Ruhr Tagung

Termin: 13.-15. Oktober 2003

Informationen:

Landeszentrale für politische Bildung

Herbert Cormann

Horionplatz 1, 40213 Düsseldorf

Tel: 02 11 / 86 18-46 22,

[herbert.cormann@masqt.nrw.de](mailto:herbert.cormann@masqt.nrw.de)

⊕ **Fachtagung Rechtsextremismus**

Eine Veranstaltung von IDA-NRW in Kooperation mit dem Landesjugendring NRW und der Arbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz

Termin: 19. November 2003

Ort: Handwerkskammer Düsseldorf

ReferentInnen: **Prof. Dr. Albert Scherr**, Pädagogische Hochschule Freiburg, **HD Dr. Paul Mecheril**, Universität Bielefeld (angefragt), **Birgit Jagusch** (IDA e. V.), **Horst Zimmer** (Jugendamt der Stadt Essen) u. a.

Informationen: IDA-NRW, Anne Broden