



Hg. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Sascha Rex
dr. galina koptelzewa



culture interkulturelle kompetenz communication skills

interkulturalität für die bildungsarbeit
mit jugendlichen



culture

culture communication skills - interkulturelle kompetenz

communication

handbuch für die außerschulische jugendbildung

interkulturalität für die bildungsarbeit mit jugendlichen

skills -

culture communication skills - interkulturelle kompetenz

interkulturelle

handbuch für die außerschulische jugendbildung

kompetenz

culture communication skills - interkulturelle kompetenz

impressum

culture communication skills - interkulturelle kompetenz

Handbuch für die außerschulische Jugendbildung

Interkulturalität für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen

Hg. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Sascha Rex

Autorin: Dr. Galina Koptelzewa, Bonn 2007

© dvv, Bonn 2007

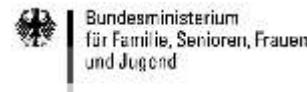
ISBN: 978-3-88513-772-6



Die Beiträge dieses Buches sind das Begleitmaterial zur Fortbildungsreihe „Xpert Culture Communication Skills - interkulturelle Kompetenz“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Handlungsfeld Bildungsarbeit mit Jugendlichen.

Die Materialien in diesem Band basieren auf Erfahrungen des Konzepts „Xpert Culture Communication Skills - interkulturelle Kompetenz für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen“, das mit Hilfe des Kinder- und Jugendplans des Bundes erprobt und evaluiert werden konnte.

Diese Publikation wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert.



Fotoquellen:

© www.photocase.de

**Umschlag- und Seitengestaltung,
Satz und Stand**

Designbüro imdetail, Dortmund

Druck:

G&G Medienproduktion GmbH, Dortmund

inhalt

interkulturalität für die bildungsarbeit mit jugendlichen

einleitung	allgemein	05
kapitel eins	identität	09
•	I. Theoretische Grundlagen	10
•	II. Fragen aus der Praxis	12
•	III. Arbeitsanregung	13
•	IV. Checkliste	14
kapitel zwei	kommunikation	15
•	I. Theoretische Grundlagen	16
•	II. Arbeitsanregung	18
•	III. Fragen aus der Praxis	18
•	IV. Checkliste	19
	Exkurs: Jugenddeutsch	20
kapitel drei	rollenfindung in der adoleszenz: mädchen und jungen in der einwanderungsgesellschaft	21
•	I. Theoretische Grundlagen	22
•	II. Arbeitsanregung	23
•	III. Fragen aus der Praxis	27
•	IV. Checkliste	27
	Exkurs: Männer und Frauen - "wie sind sie?"	28
kapitel vier	interkulturelle zusammenarbeit im team	29
•	I. Theoretische Grundlagen	30
•	II. Fragen aus der Praxis	31
•	III. Checkliste	32
literatur und links		33
•	Internet-Links	34
•	Bücher und Artikel	35
•	Spiele- und Methodensammlungen	35
anhang		37
•	Interkulturelle Öffnung und Orientierung von Bildungseinrichtungen	38
•	NILE - das Netzwerk	39
•	Interkulturelle Öffnung von Institutionen	40
informationen zur politischen jugendbildung in volkshochschulen		41

Grundlagen dieses Handbuchs und des Kurssystems Xpert-CCS:

- 1) Roth, Juliana und Köck, Christoph: Culture Communication Skills - Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für die Erwachsenenbildung. München 2004 (ISBN 3-00-014107-3).
- 2) Brüning, Gerhild und Engel, Monika: Culture Communication Skills - Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für die Erwachsenenbildung: Interkulturalität im Verwaltungshandeln. Dortmund 2007 (ISBN 978-3-9811556-0-0).
- 3) Grünhage-Monetti, Matilde (Hg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen (mit CD-ROM). Bielefeld 2006 (ISBN 3-7639-1920-1).
- 4) Köck, Christoph u.a. (Hg.): Zuwanderung und Integration. Kulturwissenschaftliche Zugänge und soziale Praxis. Münster u.a. 2004 (ISBN 3-8309-1405-9).

einleitung

allgemein

Diversität,
Interkulturalität,
Ungewissheit des Miteinander

einleitung

bildungsarbeit bildungsarbeit bildungsarbeit

Die Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft werden in der pädagogischen Praxis in Deutschland immer präzenter. Dabei ist gerade die Multikulturalität in Kinder- und Jugendgruppen häufig ein „Schwarzes Loch“ voller Vorurteile, Intoleranz und Fremdheitsgefühle. Solche Fälle wie die der „Rütlischule“ in Berlin oder der Fall „Mehmet“ in München, die von Zeit zu Zeit heftig in der Öffentlichkeit diskutiert werden, zeigen das mit aller Deutlichkeit. Nach adäquaten Lösungen für das Problem wird allerdings noch gesucht.

Auch wenn eine wirklich nachhaltige Lösung systembezogen erfolgen muss und damit in den Aufgabenbereich der gesamtgesellschaftlichen Politik gehört, kann dennoch sehr viel auf der Ebene unmittelbarer pädagogischer Praxisarbeit geleistet werden.

Der niederländische Kulturforscher Geert Hofstede hat festgestellt, dass die Verantwortung für das Gelingen von interkulturellen Lernsituationen vor allem bei demjenigen liegt, der über die größere Gestaltungsmacht in der Situation verfügt: Beim Pädagogen bzw. Dozenten. Diese Macht ist vielen Kursleiterinnen und Kursleitern in der Jugendbildung nicht bewusst. Speziell im Kontext einer multikulturellen Gesellschaft wird die „Macht“ als Dozentin bzw. Dozent noch vielfach verstärkt durch die Macht, die der Dozent bzw. die Dozentin als Vertreter bzw. Vertreterin der (deutschen) Mehrheitsgesellschaft hat. Er oder sie repräsentiert, manchmal ohne es zu wissen, eine Autorität in Lebensbereichen, die weit über die Kursbelange hinausgehen. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin ist nicht nur der Wissensvermittler, sondern auch Mitglied eines bestimmten Kulturkreises mit einem Wert- und Urteil- sowie Vorurteilssystem, das er oder sie mit in den Kurs transportiert. Die Reflexion über diese Situation sollte ihn oder sie im Idealfall dazu veranlassen, sich über die subjektiven Wahrnehmungen zu erheben, um seine bzw. ihre Bildungsarbeit mit einem gewissen Maß an Objektivität zu bewerkstelligen. Dementsprechend müssen gerade die Dozentinnen und Dozenten darin geschult werden, Herausforderungen von interkulturellen Lernsituationen anzunehmen und konstruktiv mit ihnen umzugehen, anstatt sie einfach zu ignorieren. Daher wendet sich dieses Handbuch gerade an diejenigen, die in der Jugendbildung arbeiten.

Außerschulische Jugendbildung hat von ihrem Selbstverständnis nicht „nur“ mit Wissensvermittlung zu tun. Will man in der pädagogischen Arbeit erfolgreich sein, dürfen die sozialen Elemente von Lernprozessen, das Eingehen auf familiäre Hintergründe und die Besonderheiten der schwierigen vorpubertären und pubertären Zeit im Leben der Jugendlichen nicht vernachlässigt werden. Das gilt auch und besonders, wenn die Bildungsarbeit in einem multikulturellen Umfeld stattfindet. Denn dann sind die Basisvorstellung darüber, was „wichtig“ und was „weniger wichtig“ ist, was einen Pädagogen bzw. eine Pädagogin und einen Jugendlichen besonders auszeichnet, was „respektvolle“ oder „unverschämte“ Umgangsformen sind, häufig nicht mehr so klar gegeben. Ein großer Teil der interkulturell sensiblen Bildungsarbeit besteht darin, Einstellungen, Werte und Normen des Zusammenlebens teilweise neu zu gestalten. Bewährte Strategien und Methoden der Bildungsarbeit müssen deswegen nicht verworfen werden. Aber sie sollten an die interkulturellen Erfordernisse angepasst und neu gewichtet werden, damit sie effektiv wirken.



So ist auch das wichtigste Ziel dieses Handbuchs, Grundlagen aus „Culture Communication Skills - Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für die Erwachsenenbildung“¹ in Bezug auf Jugendbildungsarbeit zu vertiefen. Im Gegensatz zu einem Methodenhandbuch geht es hier nicht darum, spezifische „interkulturelle“ Methoden vorzustellen, die den Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund erleichtern sollen.

¹ Roth, Juliana und Köck, Christoph: Culture Communication Skills - Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für die Erwachsenenbildung. München 2004 (ISBN 3-00-014107-3)

Es gilt vielmehr, interkulturelle Sensibilität für die Arbeit mit Jugendlichen zu entwickeln. Die Sensibilität, die jeden Leser und jede Leserin in die Lage versetzt, seine bzw. ihre pädagogische Arbeit individuell zu reflektieren und den Herausforderungen der jeweiligen Situation flexibel anzupassen.

Dabei geht es um solche Fragen wie: „Ist es ein Kulturproblem, ein soziales Problem oder ein Altersproblem?“, „Welche kulturellen Hintergründe können hinter einem Verhalten stehen?“, „Wie gehe ich mit Aggressionen um?“, „Wie erreiche ich Integration, also ein Miteinander anstelle von kultureller Gruppchenbildung?“ aber auch „Wie vermeide ich kulturelle Zuschreibungen?“ Gerade wenn Jugendliche, die in Deutschland aufgewachsen sind und viele „deutsche“ Werte teilen, in ethnische bzw. kulturelle Schubladen ihrer angeblichen Herkunftskultur „gesteckt“ werden, kommt erst der Prozess „Abgrenzung - Ablehnung - Aggression“ in Gang.

Erst wenn die Jugendlichen (durchaus wohlmeinend) nicht als „Türken, Russen, Araber usw.“ in ihre „kulturellen Nischen“ gedrängt werden (wie dies leider auch in einigen interkulturellen Trainings für Jugendliche geschieht), sondern wenn eine konstruktive neue Kultur geschaffen wird, die alle mit integriert, kann interkulturelle Bildungsarbeit wirklich gelingen. Auch wenn das vorerst nur im Rahmen einzelner Gruppen möglich ist, ist es doch ein guter erster Schritt.

Die Themen, die Sie in diesem Handbuch finden werden, betreffen natürlich im Allgemeinen nicht nur die Jugendbildung. Doch gerade mit dieser Zielgruppe gewinnen sie besonderes Gewicht und müssen in der praktischen Arbeit besonders berücksichtigt werden: Identität, Kommunikationsstil, Rollenfindung. Das letzte Kapitel „Interkulturelle Zusammenarbeit im Team“ betrifft die gelebte Interkulturalität unter Kursleiterinnen und Kursleitern und enthält Tipps, wie man sie optimal organisieren kann.

Jedes Kapitel enthält ähnlich wie das bereits erwähnte Handbuch Culture Communication Skills für die Erwachsenenbildung kurze **theoretische Grundlagen** zu jedem Thema. Die darauf folgenden **Arbeitsanregungen** dienen dazu, die theoretischen Inhalte plastischer und begreiflicher zu machen. In einem nächsten Schritt werden ein oder mehrere kommentierte **Fallbeispiele** vorgestellt, die aus Fragen von Dozentinnen und Dozenten sowie Kursleite-

rinnen und Kursleitern, die an den Xpert-CCS-Seminaren (für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen) teilgenommen haben, zusammengestellt sind. In den Jahren 2006/2007 hat die Zentralstelle für politische Jugendbildung im dvv in einer bundesweiten Testphase Seminare in den Modulen Basic, Professional und Master gefördert durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der politischen Jugendbildung in Volkshochschulen und deren Kooperationseinrichtungen durchgeführt. Die Erfahrungen aus dieser Erprobungsphase sind in die Erstellung dieses Handbuchs eingeflossen. Zum Abschluss eines jeden Kapitels wird eine kurze **Checkliste** für die eigene Bildungsarbeit vorgeschlagen, die helfen soll, wichtige Aspekte des Themas in die Praxis umzusetzen.

Um die Inhalte der einzelnen Kapitel lesefreundlich zu halten, wurde im Text auf geschlechtergerechte Wortbildungen wie „Kursleiter/innen“ oder „Dozent-Innen“ verzichtet. Die reduzierte „männliche“ Schreibweise steht in der Regel für beide Geschlechter.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Arbeit mit diesem Handbuch und gute Impulse und Ideen für Ihre berufliche Weiterentwicklung!



kapitel eins

identität

- I. Theoretische Grundlagen
- II. Fragen aus der Praxis
- III. Arbeitsanregung
- IV. Checkliste



I. Theoretische Grundlagen

Definition von Identität

Identität ist nichts anderes, als die Antwort auf die Frage: "Wer bin ich?" Diese Selbstdefinition wird als ein Grundbedürfnis des Menschen gesehen. Jeder Mensch kann sich grundsätzlich auf zwei Wegen definieren: als Person, der sog. „persönlichen Identität“ und als Mitglied einer Gruppe, seiner „sozialen Identität“. Beispielsweise kann sich jemand als Person „männlich, schlank, schwarzhaarig, intelligent“ und als Mitglied einer Gruppe „Fußballfan, Azubi, Bruder“ beschreiben. Die *Beschreibung* bleibt aber nicht neutral, sondern ist immer auch mit einer *emotionalen Bewertung* verbunden: „Ist es positiv oder negativ, so zu sein?“, „Wie gefällt mir diese Beschreibung?“ Es wird angenommen, dass jeder Mensch eine möglichst positive Selbstbewertung anstrebt. Ein hoher emotionaler Wert seiner persönlichen und sozialen Identität ist gut für ihn, eine schlechte Bewertung wird als unkomfortabel oder Problem empfunden.

Kulturelle Identität

Die kulturelle, ethnische oder nationale Identität ist ein Bestandteil der sozialen Identität. Sie charakterisiert einen Menschen als Mitglied einer sozialen Gruppe (Kultur, Ethnie, Nation). Mit ihr ist aber auch immer eine emotionale Bewertung (z.B. "Ist es gut, ein Deutscher zu sein?") und außerdem eine gewisse Verpflichtung (z.B. "Wie muss ich mich verhalten, wenn ich Deutscher bin?") verbunden.



Entwicklung der Identität

Die Entscheidung, welche ethnische oder kulturelle Identitäten ein Mensch besitzt, wird bereits in der frühen Kindheit durch die Familie und die nähere soziale Umgebung geformt. Ab einem Alter von ca. 12-14 Jahren können sich die meisten Kinder schon sehr sicher als Mitglieder einer bestimmten kulturellen Gruppe identifizieren. Diese Identität wird in der Regel im Laufe des ganzen Lebens beibehalten.

Allerdings kann es auch passieren, dass eine Person erst im Erwachsenenalter mit ihrer kulturellen Identität konfrontiert wird. So werden Europäer, die ins außer-europäische Ausland emigrieren, oft erst am neuen Lebensort mit der Tatsache konfrontiert, dass sie dort als Europäer (Deutsche, Franzosen, Italiener usw.) gesehen werden. Dann passiert es auch häufig, dass sie bestimmte Kulturelemente der eigenen (nationalen) Kultur wie Essen, Feste, Umgangsformen in die neue Umgebung mittransportieren, auch wenn diese Elemente früher für sie „nicht wichtig“ oder ihnen „nicht bewusst“ waren.

Im Wesentlichen sind es drei Gruppen von Faktoren, die die Identität maßgeblich beeinflussen. Solche Faktoren sind:

- 1) die Erziehung in der Familie,
- 2) die soziale Umgebung und
- 3) die Fremdzuschreibung.

Geraten diese Faktoren miteinander in Konflikt, kann das schwerwiegende Folgen für die Person und die Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen haben. Für Kinder und Jugendliche, die sich generell im Prozess der Selbstfindung befinden, ist dieser Umstand besonders prägend.

Identität als Zustand und Prozess

Auf den ersten Blick sieht es so aus, als wäre die Identitätsfrage eine rein persönliche Entscheidung, die jeder Mensch absolut selbst bestimmt treffen kann. In Wirklichkeit ist diese Entscheidung niemals endgültig und für alle Zeiten getroffen. Auch wenn sich ein Mensch zu einem gegebenen Zeitpunkt bewusst ist, „wer“ er ist und wie er sich definiert, kann diese Entscheidung im Laufe seines Lebens korrigiert oder komplett neu getroffen werden. Die Frage „Wer bin ich (eigentlich)?“ stellt sich jedes Mal von neuem, wenn eine Person mit Fremdem, Andersartigem, einer neuen Umgebung konfrontiert wird. So wird die Identität in einer ständigen Auseinandersetzung mit

sich selbst und der Umwelt festgelegt. Diese Auseinandersetzung kann entweder unbewusst und unreflektiert, also „automatisch“ stattfinden. Oder sie kann bewusst pädagogisch gestaltet werden: Identität, auch kulturelle, wird auch festgelegt, indem man über sie spricht!

Elemente der Identität

Identität lässt sich an vielen Merkmalen festmachen, besonders in der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Auf der einen Seite kann man hier von äußereren, scheinbar „objektiven“ Merkmalen wie physischem Aussehen, Muttersprache und Kleidung sprechen. Auf der anderen Seite gibt es auch verborgene, „subjektive“ Merkmale wie Einstellungen, Werte, Überzeugungen, zu denen ein Mensch sich bekennt, weil er sich als Mitglied einer Gruppe sieht. Diese sogenannten „Identitätsmarker“ dienen als Hilfestellungen für die Person und die Umgebung, um jemanden „korrekt“ in seiner Identität einzurordnen. Identitätsmarker sollen die Zuordnung klarer machen, doch hinter ihnen verbergen sich auch Probleme. Welche?

Identität in der multikulturellen Gesellschaft

Probleme der Identitätsfindung in der multikulturellen Gesellschaft entstehen vor allem dann,

- 1) wenn die Einflüsse in der Familie mit den Vorstellungen der Umgebung kollidieren.

Auch wenn beide Elternteile aus einem Kulturreis stammen und der gleichen sozialen Schicht angehören, muss die Identitätsfindung für die Kinder nicht eindeutig sein. Dann nämlich, wenn sie außerhalb der Familie in einer anderskulturellen Umgebung aufwachsen (wie es bei vielen Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien der Fall ist). Dann kann es passieren, dass sie in der Schule und in der Peer-Gruppe den Druck spüren, sich in die Umgebung maximal zu integrieren und sich als "Deutsche" zu verhalten. Gleichzeitig kann von Seiten der Familie die Erwartung bestehen, dass das Kind voll und ganz zur Herkunftskultur der Eltern gehören und sich dementsprechend verhalten soll.

Besonders dann, wenn die Familien- und die Umgebungskultur als stark voneinander abweichend empfunden werden (wie das z.B. oft bei vietnamesischen, irakischen, aber auch russischen Familien der Fall ist), kann dies zu Identitätskonflikten bei den Jugendlichen führen. Diese Konflikte äußern sich entweder in Problemen in der sozialen Umgebung, in der Familie,

oder aber in einer Abgrenzung gegen beide Kulturen ("Wir sind Ausländer, die weder im Herkunftsland noch in Deutschland zu Hause sind").

- 2) wenn die kulturelle / ethnische Identität nicht mehr „verhandelt“, sondern einfach von außen zugeschrieben wird.

Ein großes Konfliktpotenzial liegt auch darin, dass kulturelle Identitäten „gefühlte“ Identitäten sind, die aber sehr häufig von Außenstehenden mitdefiniert werden. Die Aussage „Du als Türkin musst uns das doch erklären können!“ kann bei einem jungen Mädchen genau so Protest hervorrufen wie die Aussage „Du bist doch schon wirklich keine Türkin mehr.“ In beiden Fällen ist es nämlich eine „gewaltsame“ Zuschreibung einer national-kulturellen Identität, die sich an Stereotypen orientiert: „Sie hat einen türkischen Namen und schwarze Haare, also ist sie Türkin.“ bzw. „Sie trägt Jeans und Bauchnabelpiercing, also ist sie keine Türkin.“ Damit wird dem Mädchen quasi das Recht auf eine selbständige Identitätsfindung abgesprochen. Für sie bedeutet das den Zwang, ihre Identität ständig neu zu behaupten - ein permanenter Stress, der weit über den üblichen pubertären Stress hinausgeht.

Die Fremdzuschreibung wirkt noch mehr konfliktstiftend, wenn sie mit offener oder verdeckter Diskriminierung, fremdenfeindlichen oder gar rassistischen Verhaltensweisen einher geht. Das passiert, wenn Jugendliche einerseits die Forderung gestellt bekommen, sich „wie Deutsche“ zu verhalten und andererseits als „Ausländer“ behandelt werden. Die Erfahrung, beispielsweise nicht in eine Diskothek hereingelassen zu werden oder den Eltern des Freundes / der Freundin nicht vorgestellt zu werden, weil man „anders“ ist, führt zu einer völlig neuen Selbstidentifizierung: als „Ausländer“, die sich „Deutschen“ entgegenstellen.

So kann die paradoxe Situation entstehen, dass Jugendliche, die in Deutschland aufwachsen und Deutsch als Muttersprache sprechen, sich als „Türken“, „Araber“, „Russen“ usw. bezeichnen und sich gegen die „deutsche Gesellschaft“ stellen. Der Teufelskreis von Ab- und Ausgrenzung ("Du lebst in Deutschland und musst dich wie ein Deutscher benehmen!" - "Ich werde aber nicht wie ein Deutscher behandelt, dann bemühe ich mich erst recht nicht um die Integration!") wird damit in Gang gesetzt.

Identitätsmanagement in der Bildungsarbeit: Wie geht man als Pädagoge mit der kulturellen Identität um?

Jeder, der in der Jugendbildungsarbeit tätig ist, hat mit bi- oder multikulturellen Identitäten zu tun. Diese Gruppen von Jugendlichen werden häufig als „jugendliche Migranten“ bezeichnet, was de-facto falsch ist. Viele von ihnen haben gar keine eigene Migrationsgeschichte, sind aber der Situation ausgesetzt, obwohl sie in einem Land aufgewachsen sind, als „Migranten“, „Fremde“, oder „Ausländer“ betrachtet zu werden: ein Problem der kulturellen Identität. Wie geht man als Pädagoge damit um?

Die Arbeit mit Bi- und Multikulturellen erfordert differenzierte und sensible Herangehensweisen, damit eventuell vorhandene Abwehrhaltungen ab- und nicht aufgebaut werden. Ein Pädagoge sollte durch behutsames Nachfragen ("Als was fühlst du dich?", "Was bedeutet das für dich/für euch, ein Deutscher, Türke, Pole usw. zu sein?") Verständnis für die Situation der Jugendlichen zeigen. Gleichzeitig bekommt er dadurch Informationen über ihre „gefühlte“ Identität. Dabei ist es wichtig, nicht mit festen Zuschreibungen auf die Jugendlichen zuzugehen, denn konkrete Kulturen und Situationen sind in der Realität immer sehr komplex. So sind polnische Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind, anders, als jene, die in Polen aufgewachsen und in Deutschland nur eingeschult wurden; Kinder aus polnisch-deutschen Ehen anders als Kinder aus polnisch-polnischen Ehen usw.

Der kultursensible Umgang mit kultureller / ethnischer Identität sollte drei Prinzipien berücksichtigen:

1. Fragen - nicht zuschreiben: Die Bestimmung von außen kann mit der „gefühlten“ Identität kollidieren.

2. Sprechen - nicht schweigen: Identität entsteht auch, indem man über sie spricht. Deshalb ist es wichtig, den Jugendlichen Möglichkeiten zum Austausch über ihre Identität zu geben.

3. Ernst nehmen - aber nicht problematisieren: Trotz aller Wichtigkeit des Themas gibt gerade ein lockerer, offener Umgang mit der Identität, der auch Humor zulässt, die Möglichkeit, Aggressionen abzubauen oder gar zu vermeiden.

II. Fragen aus der Praxis

Diese türkischdeutschen Jungs wollen zwar gleichberechtigt behandelt werden, aber beim kleinstem Anflug von Kritik oder Problemen höre ich sofort: „Klar, das machst (oder sagst) du nur, weil ich Ausländer bin! Deutsche werden immer bevorzugt!“ Egal ob von Fahrkontrollen oder von Fußballtraining die Rede ist, es heißt „Deutsche sind immer ausländerfeindlich“ Wie gehe ich damit um?

Als Dozent hat man in solchen Situationen die Wahl zwischen mehreren Reaktionsmöglichkeiten: Werden solche Äußerungen ignoriert, ändert das erst mal nichts an der Lernsituation. Dennoch ist es auf lange Sicht empfehlenswert, dieses Thema aufzugreifen, da es einen starken Identitätsbezug hat und sich damit langfristig auf das gesamte soziale Klima in einer Lerngruppe auswirken kann. Weitere empfehlenswerte Reaktionen sind:

- das Thema ernstnehmen und persönlich diskutieren: „Als was fühlst Du dich? Wer sind die Deutschen? Wer bist du? Ist es schwierig für dich? Was unterscheidet dich von anderen „Türken?“,
- das Thema ernstnehmen und öffentlich diskutieren: „Hey Leute, machen wir dazu eine große Diskussion?“,
- das Problem von der Ebene der kulturellen Identität wegbringen und die persönliche Identität betonen: „Hey, aber ich bin keine Fahrkontrolle! Denkst Du wirklich, ich will dir was böses?“,
- das Problem von der Ebene der kulturellen auf die Ebene der sozialen Identität bringen und gemeinsame (soziale) Identitätsmerkmale durch gemeinsame Erfahrung betonen: „Ich wurde auch mal ganz fies behandelt in der Fahrkontrolle! Die sind alle so!“

Auch eine humorvolle Reaktion aus der Situation heraus kann Spannungen lösen und eine positive Gesamtidentität herstellen. Falsch wäre auf jeden Fall, die Angelegenheit aggressiv anzugehen („Wer hat hier was zu sagen?“) oder in pauschalen Schuldbekennissen zu versinken („Wir Deutschen sind so, tut mir leid.“).

In der Klasse haben sich ganz schnell kleine Gruppchen gebildet, die sich nach dem nationalen Prinzip organisieren. Türken sitzen, sprechen und verbringen die Freizeit mit Türken, Russen mit Russen,

usw... Es schafft eine Atmosphäre, die mir nicht gefällt: ich habe das Gefühl, dass die Gruppen beim kleinsten Konflikt aufeinander losgehen könnten. Kann ich irgendwie sinnvoll reagieren?



Forschungen im Bereich interkultureller Jugendbegegnungen haben ergeben, dass spontane Alltagskontakte zwischen verschiedenen ethnisch-kulturellen Gruppen nicht unbedingt zur gegenseitigen Verständigung führen. Eine wichtige Rolle spielt deshalb die Organisation dieser Kontakte: Die Gruppen sollten sozial nicht sehr unterschiedlich gestellt sein, in keinem Wettbewerb zueinander stehen und gemeinsame, kooperative Ziele verfolgen.

Will man als Pädagoge eine Situation wie die oben beschriebene aufarbeiten, erfordert das eine längerfristige Strategie. Eine Möglichkeit dafür wäre, die Personen neu einzuteilen, so dass Gruppen und Kleingruppen nicht nach dem ethnischen Prinzip gebildet werden, und diesen Gruppen Aufgaben zu vergeben, die gemeinsame Planung und Zielerreichung erfordern. Beispielsweise wäre ein gemeinsames Lernprojekt, das für mehrere Woche mit anschließender Präsentation geplant ist, ein erster Schritt, um die „harten“ ethnischen Grenzen aufzulockern und neue soziale Identitäten in der Lerngruppe entstehen zu lassen.

III. Arbeitsanregung

Namen und Identität

Der Name einer Person ist eines der wichtigsten Bestandteile ihrer Identität. Dabei ist es häufig so, dass man je nach Situation verschiedene „Namen“ trägt - also quasi verschiedene Identitäten annimmt. Zum Beispiel kann eine Frau im beruflichen Kontext „Frau Müller“, unter guten Kollegen oder Freunden „Gabi“, für den Ehemann „Schatz“, für ihr Kind „Mami“, für ihre Mutter „Gabilein“, bei offiziellen Anlässen „Frau Dr. Müller“ heißen. Mit dem Namen ändert sich auch ihre soziale Rolle, unterschiedliche Aspekte ihrer Identität werden betont.

Menschen aus anderen Kulturen haben häufig noch differenziertere Systeme der Identitätsbildung durch Eigennamen entwickelt. Namen können Hinweise auf den sozialen Kontext, aber auch auf die ethnische Herkunft, den Familienstatus, usw. enthalten. Beispiele:

- In vielen osteuropäischen Ländern unterscheiden sich die Familiennamen je nach dem, ob sie der Mann oder die Frau trägt. So heißt das Ehepaar Schiffer in Tschechien „Herr Schiffer“ und „Frau Schifferová“. In Litauen kann man am Nachnamen sogar erkennen, ob eine Frau verheiratet oder nicht verheiratet ist.
 - In Polen und Russland ist es unter Freunden nicht üblich, eine Person mit „vollem“ Vornamen anzureden, es werden immer Verkleinerungen gebildet: aus Katarzyna wird Kasia, aus Tatjana Tanja, aus Alexander Sascha usw. Die Anrede mit vollem Namen bedeutet entweder einen besonders offiziellen Anlass oder eine offene Distanzierung von der betreffenden Person.
 - Viele arabische Namen enthalten Hinweise darauf, wie der Vater und der Großvater der Person heißt. Häufig lassen Araber, die in Deutschland leben, diese Teile ihres Namens einfach weg, weil sie keine Verwendung dafür haben. Auf diese Weise werden sie in ihrem Herkunftsland ganz anders angesprochen als in Deutschland.
- 1) Überlegen Sie, welche Namen Sie in verschiedenen Kontexten „annehmen“ und welche Identitäten mit diesen Namen verbunden sind.
 - 2) Machen Sie eine Umfrage unter Ihren Bekannten und Freunden aus anderen Kulturen: Welche Namensvariationen und Identitätsfacetten können Sie entdecken? Welche Informationen (die in Deutschland nicht wahrgenommen werden) enthält der Name einer Person?

IV. Checkliste

Identitätsstiftende Arbeit mit Jugendlichen

- Werden definitive Zuschreibungen der (ethnischen) Identität vermieden?
- Wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, über sich und ihre Identität nachzudenken?
- Welche Identitätsmarker werden eingebunden (Essen / Fußball / Kleidung / Sprache)?
- Wird die Möglichkeit gegeben, auch negative Identitätszuschreibungen zu diskutieren?
- Werden Diskussionen zu den Themen „Identität“ und „stereotype Zuschreibungen“ in die Arbeit eingebunden?
- Werden Methoden angewendet, die einen spielerischen Umgang mit der Identität (z.B. Identitätswechsel) gestatten?



kapitel zwei

kommunikation

- I. Theoretische Grundlagen
- II. Arbeitsanregung
- III. Fragen aus der Praxis
- IV. Checkliste

I. Theoretische Grundlagen

Kommunikation ist das wichtigste Instrument eines Pädagogen. Sowohl Wissensvermittlung als auch soziales Lernen geschieht vor allem durch die Sprache.

Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Jugendlichen folgt den selben Prinzipien, wie jede Kommunikation: Sie ist dynamisch, kreisförmig und permanent. Die Kommunikationspartner tauschen verbale und nonverbale Signale aus und reagieren auf die empfangenen Signale. Dabei nutzen sie ihr gemeinsames soziales Wissen darüber, wie das Leben und die Gesellschaft funktioniert. Dieses gemeinsame Wissen besteht beispielweise aus der Kenntnis von typischen Abläufen, Einrichtungen und Gegenständen im Alltag („Was ist eine Bildungsstätte / Volkshochschule?“, „Wie läuft eine Seminar / Kurs ab?“ usw.). Aber auch Stereotypen, Werte und Rollenvorstellungen gehören dazu.

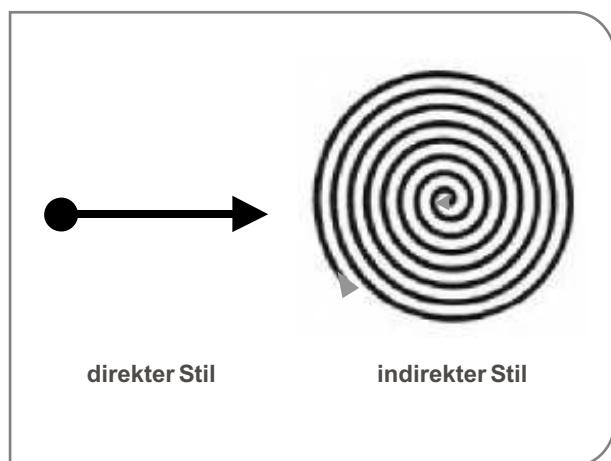
Gelingene Kommunikation besteht zu einem großen Teil darin, dass die Partner es schaffen, sich auf gleiche Vorstellungen zu beziehen. Vor allem wird in jeder Kommunikation sichtbar, was die Partner von einander erwarten (Appellebene) und in welcher Beziehung sie zueinander stehen (Beziehungsebene). Besonders auf der Beziehungsebene ist „Vertrauen“ die Schlüsselkategorie. Ohne gegenseitiges Vertrauen der Partner kann keine Kommunikation auf Dauer erfolgreich sein, besonders nicht im interkulturellen Kontext. Vertrauen entsteht aber nicht plötzlich, sondern wird durch kommunikative Strategien aufgebaut und gefestigt. Dabei können unterschiedliche kulturspezifische Kommunikationsstile diesen Prozess ganz erheblich beeinflussen. Welche Unterschiede kann es dabei geben?

Kommunikationsstil: Direkt oder indirekt

In der Psychologie der Kommunikation werden u.a. zwei Stile unterschieden. Der direkte Kommunikationsstil bedeutet, dass Menschen die Neigung haben, ihre Gedanken und Wünsche direkt in Worten auszudrücken. Vor allem Kritik, Probleme und Unzufriedenheit werden offen angesprochen. Direktheit und konkrete Formulierungen sind positiv und hoch erwünscht, Menschen, die nicht direkt sagen, was sie denken oder wollen, gelten als unehrlich. Kinder werden dazu erzogen, klar zu sagen, „was Sache ist“. Es gilt die Maxime: „was nicht gesagt wird, existiert nicht“.

Der indirekte Kommunikationsstil bedeutet, dass Menschen versuchen, ihre Gedanken und Wünsche zugunsten der Harmonie und Gesichtswahrung zurückzustellen. Sie versuchen nicht, sich so direkt wie möglich, sondern so höflich und vorsichtig wie möglich auszudrücken. Andeutungen, Metaphern und beziehungsstiftende Äußerungen sind wichtig. Menschen, die ohne Umschweife ihre Meinung sagen, gelten als „rücksichtslos“ und „grob“. Es gilt die Maxime: „was nicht respektvoll gesagt wird, ist verletzend“.

Der Unterschied im direkten und indirekten Kommunikationsstil kann bildlich so dargestellt werden:



Probleme tauchen in einer interkulturellen Situation häufig dann auf, wenn Personen mit einem „direkten“ Kommunikationsstil ihre Bitten, Wünsche oder Bemerkungen direkt äußern. Solche direkten Äußerungen können von Personen mit eher „indirektem“ Kommunikationsstil als grob, ungehobelt oder sogar respektlos aufgefasst werden. Die Beziehungsebene wird damit stark gestört. Auch wenn die Informationen korrekt, also im wörtlichen Sinne, wahrgenommen worden sind, wird die Absicht des Sprechers als „Beleidigung“ oder „Desinteresse“ interpretiert.

Beispiel:

Dozent zu Seminarteilnehmer: „Ich kann nicht gleichzeitig schreiben und dir zuhören, stell deine Frage später!“

Umgekehrt werden Sprecher, die einen indirekten Stil pflegen, von Personen, die zur direkten Kommunikation neigen, als „unkonzentriert“, „unaufmerksam“ und sogar „nicht fähig, seine Gedanken zu äußern“ eingeschätzt. Sie „verpacken“ ihre Wünsche und

Gedanken in sogenannte Floskeln, erklären die Hintergründe ihrer Entscheidungen, nehmen ausgiebig Bezug auf die Vorstellungen des Zuhörers (oder das, was sie dafür halten).

Beispiel:

Ein Teilnehmer kommt zu einem Seminar mit viel Verspätung an und bittet um Entschuldigung. Die Dozentin findet dies respektlos und antwortet: „Das ist nicht tragisch, aber ein anderer wäre mächtig böse gewesen!“ (anstatt zu sagen, dass sie das Verhalten des Teilnehmers missbilligt).

Sach- vs. Personenbezug in der Kommunikation

Eine weitere wichtige Unterscheidung ist die zwischen der sachfokussierten und personenfokussierten Kommunikation. Der Sachbezug bedeutet, dass eine Kommunikation auf ein konkretes Problem („Sache“) bezogen ist. Der Personenbezug hingegen bedeutet, dass bei der Kommunikation die teilnehmenden Personen mit ihren persönlichen Eigenschaften, Plänen, Wünschen und ihre Beziehung zu einander stets eine wichtige Rolle spielen. Normalerweise existieren in jeder Kommunikationssituation beide Aspekte². Doch sie werden je nach Situation und Kultur unterschiedlich betont.

So gilt es in der deutschen Kultur als wünschenswert, beide Aspekte möglichst stark zu trennen. Im professionellen Kontext sollte nur der Sachbezug im Mittelpunkt stehen. In Beziehungen unter Freunden und in der Familie kann auf den Personenbezug fokussiert werden. Die Vermischung beider Aspekte gilt als unprofessionell und wird möglichst vermieden. Ein Hinweis darauf liefern solche Aussagen wie „Du nimmst es zu persönlich“ bzw. „Nimm es nicht persönlich“, die die Kommunikation in Richtung Sachlichkeit korrigieren sollen. Menschen in Deutschland sind deshalb oft darin geübt, persönliche Wünsche und die Privatsphäre bei beruflicher Kommunikation auszublenden.

Andere Kulturen, darunter viele kollektivistische, sind im Gegenteil nicht so stark bestrebt, beide Aspekte in der Kommunikation zu trennen. Häufig ist die Herstellung einer persönlichen Beziehung zu einer Sache eine wichtige Voraussetzung, damit ein Projekt, eine Aufgabe korrekt und effektiv erledigt wird. Deshalb wird in der Kommunikation viel Zeit darauf verwendet,

persönliche Beziehungen herzustellen und zu pflegen. Eine Trennung zwischen „Sache“ und „Person“ ist dabei nicht beabsichtigt. Beispielsweise wird persönliche face-to-face Kommunikation der schriftlichen (sachlichen) Kommunikation vorgezogen: So sprechen personenorientierte Menschen z.B. lieber persönlich bei einer Behörde vor, auch wenn ein Brief genügen würde. Solche Menschen sind oft darin geübt, persönliche Informationen aus dem Gespräch und aus dem Kontext zu sammeln und sich zu merken (z.B. durch direkte Fragen zur Person und Familie).

Auch hier liegt die Haupt-Problemquelle in verschiedenen Erwartungen an die Kommunikation: Jemand, der strikte Trennung von Sache und Person bevorzugt, fühlt sich äußerst unwohl, wenn er unerwartet mit „persönlichen“ Fragen und Äußerungen konfrontiert wird. Ihm kommt sein Kommunikationspartner wahrscheinlich aufdringlich, unverschämt, unsachlich und nicht vertrauenswürdig vor.

Beispiel:

Ein aus Benin (Westafrika) stammender Teilnehmer fragte eine Dozentin beim Vorgespräch zu einem Seminar, ob sie verheiratet sei. Daraufhin antwortete sie irritiert, dass er solche Fragen lieber lassen und sich aufs Wesentliche konzentrieren solle. Der Teilnehmer berichtet, keine Nebenabsichten gehabt zu haben. Solche Nebengespräche seien da „wo er aufgewachsen ist, ganz normal und dienen auch dem Umgang miteinander.“



² Handbuch für die Erwachsenenbildung, Modul 7 „Interkulturelle Kommunikation, S. 91-103.

Derjenige, der es gewohnt ist, erst die Person kennen zu lernen, bevor er eine Sachangelegenheit bespricht, wird von seinem „sachlich“ orientierten Gesprächspartner den Eindruck behalten, dass er sich nicht für ihn interessiert, also auch kein Interesse daran hat, die Aufgabe gut oder überhaupt zu erledigen, dass er kühl und distanziert und deshalb auch nicht vertrauenswürdig ist.

Auch Kommunikationselemente wie der Blickkontakt beim Gespräch können eine Rolle spielen. Besonders zwischen Jugendlichen und Pädagogen. In manchen Kulturen Afrikas zum Beispiel darf ein Kind bzw. Jugendlicher einem Erwachsenen bzw. einer älteren Person nicht direkt in die Augen schauen, wenn er spricht. Eine solche Geste kann vom Erwachsenen als arrogant und respektlos interpretiert werden, während das Einhalten des Blickkontaktes in Deutschland von großer Wichtigkeit ist, dessen Missachtung als Respektlosigkeit eingestuft wird.³

Fazit: In der interkulturellen Kommunikation ist die Kategorie „Vertrauen“ besonders anfällig für Missverständnisse und Probleme. Aber gerade in der Jugendbildung ist dies der Schlüsselbegriff für eine erfolgreiche Kommunikation. Persönliche Bezüge herstellen und die Direktheit der Äußerungen durch eine Betonung der (guten) persönlichen Beziehung auszugleichen, sollten also zu den Schlüsselfertigkeiten eines interkulturell geschulten Pädagogen gehören.



II. Arbeitsanregung

(nach einer Idee von Handschuck/Klewe 2004, S. 128)

Als „Schlüsselsituationen“ bezeichnet man typische Kommunikationssituationen im Berufsalltag, die besonders wichtig für die Qualität der Arbeit sind. Beispiele dafür sind: Begrüßung eines Kunden im Geschäft, die Frage nach den Beschwerden beim Arzt oder auch Abfrage von Aufgaben im Seminar.

Überlegen Sie sich, welche Schlüsselsituationen in Ihrer beruflichen Tätigkeit besonders wichtig sind! Beschreiben Sie eine solche Situation exemplarisch und analysieren Sie sie unter dem Aspekt der Interkulturalität. Sie können sich dabei an folgenden Fragen orientieren:

- Welche Vorstellung darüber, wie die Situation ablaufen sollte, habe ich? Welche Vorstellungen könnte eine Person aus einer anderen Kultur haben?
- Welche konkreten Routinen laufen ab (Anrede, Darlegung des Problems, Direktheit oder Indirektheit, Statusunterschiede usw.)?
- Wie kann man die Unterschiede in den Vorstellungen miteinander in Einklang bringen? Wie würde eine ideale „Kompromiss-Schlüsselsituation“ aussehen / ablaufen?

Diese Analyse können Sie auch gut in einer Gruppe als Vorlage für ein Rollenspiel nutzen.

III. Fragen aus der Praxis

Es passiert ab und zu, dass ich mit den Eltern von Jugendlichen sprechen will. Normalerweise lade ich sie dann per Brief zu einem Elterngespräch ein. Nun fällt mir gerade bei ausländischen Eltern auf, dass sie häufig auf meine Briefe nicht reagieren. Was kann man tun?

Eine Einladung per Brief ist eine sehr sachliche Form der Kommunikation, die von bestimmten Voraussetzungen ausgeht. Dass Ihre Einladungen ignoriert werden, kann mehrere, nicht unbedingt kulturelle Ursachen haben, z.B.:

- a) kein ausreichendes Sprachverständnis der Eltern, vor allem wenn der Briefvordruck im sog.

³ Vgl. dazu Handbuch für die Erwachsenenbildung, Modul 7 „Interkulturelle Kommunikation, S. 98.

„Behördendeutsch“ verfasst ist

- > Handlungsmöglichkeit: Brieftext ändern.
 - b) der Brief erreicht nicht die Adressaten (z.B. wenn die Kinder ihn aus Angst vor Konsequenzen des Gesprächs nicht weiter geben)
 - > Handlungsmöglichkeit: Postversand.
 - c) diese Form der Kommunikation wird als zu unpersönlich wahrgenommen, nach dem Motto „Wenn es etwas Wichtiges wäre, würde uns der Pädagoge persönlich kontaktieren!“
 - > Handlungsmöglichkeit: Anrufen oder persönlich vorbei kommen.
- Wenn ich mit Vietnamesen zu tun habe, passiert so oft die gleiche Situation: Auf die Frage, ob sie alles im Unterrichtsstoff verstanden haben, wird gelächelt und genickt, bestenfalls einfach geschwiegen. Bei den Hausaufgaben und schriftlichen Aufgaben stellt es sich aber heraus, dass anscheinend überhaupt kein Verständnis da ist. Was soll ich machen?*

Eine mögliche Erklärung eines solchen Verhaltens ist die Tendenz dieser Teilnehmer zu indirekter Kommunikation, die das offene Benennen eines Verständnisdefizits verbietet. Falls Sie solche Missverständnisse mehrmals feststellen, sollten Sie überlegen, ob der Stoff insgesamt nicht zu kompliziert ist. Vielleicht lässt er sich sprachlich einfacher vermitteln. Auch das Einbauen einfacher Selbstkontrollen und Übungen hilft, die Aufnahme des Unterrichtsstoffs zu optimieren. Dagegen würde es eher schwierig sein, Ihre Teilnehmer dazu zu bewegen, „wahrheitsgemäß“ die Frage nach dem Verständnis zu beantworten, wenn Sie sie nach wie vor direkt und ohne Umschweife stellen.

Es kann aber auch sein, dass sie Angst vor der Reaktion des Dozenten und anderer Teilnehmer haben, wenn sie zugeben, den Stoff nicht verstanden zu haben. Wenn für sie die Reaktion der anderen unberechenbar ist, trauen sie sich nicht, eine „wahrheitsgemäße“ Antwort zu geben. Daher muss ein Vertrauensverhältnis zwischen Pädagogen und Lernenden geschaffen werden. Der Seminarleiter oder Dozent muss durch sein Verhalten verdeutlichen, dass es keine „Sünde“ ist, den Stoff nicht zu verstehen, und sich bereit zeigen, Erklärungen zu wiederholen.

IV. Checkliste

- Wie organisiere ich Schlüsselsituationen meiner Kommunikation?
- Sind Kritik und Vorschläge die ich äußere, direkt oder indirekt?
- Achte ich darauf, dass auch meine Gesprächspartner indirekte Informationen kommunizieren können?
- Bin ich bereit, mich für den persönlichen Hintergrund meiner Kursteilnehmer zu interessieren?
- Bin ich bereit, auch persönliche Sachen über mich selber zu offenbaren?



Zwei

exkurs "jugenddeutsch"

I. Theoretische Grundlagen

Eine der Sprachen, die Jugendliche heute oft mühelos beherrschen, ist eine Sondervariante des Deutschen, auch bekannt als „Kanak sprak“, „Gastarbeiterdeutsch“ oder „Mischsprache“. Besonders in Großstädten entwickeln Kinder und Jugendliche verschiedener ethnischer Herkunft eine besondere Sprache, die auch Begriffe und Eigenheiten der unterschiedlichen Migrantensprachen enthält. Der Einfluss der Schule, aber auch der Herkunfts-familien der Jugendlichen, ihrer Bezugspersonen und die regionalen Dialekte bringen eine Mischsprache hervor, die für einen hochdeutschen Muttersprachler exotisch und schwer verständlich klingt.

Viele Wörter kommen dann aus solchen Sprachen wie dem Arabischen, Türkischen oder Russischen: „Yalla!“ heißt z.B. „Guten Tag“, „Lan“ soviel wie „Mann“ oder „Alter“ usw..

Bezeichnend ist, dass diese Sprache nicht das Ergebnis einer sprachlichen Inkompetenz ist: Die meisten Jugendlichen, die sie sprechen, sind in Deutschland aufgewachsen und sprechen und verstehen Deutsch problemlos. Sie sprechen diese Sprache in Bereichen, die eine besondere Relevanz für das Leben der Jugendlichen haben. So hört man diese Sprechweise bei Begrüßungen, Verabschiedungen, aber auch wenn es um Beschimpfungen und andere Ausdrücke von Gefühlen geht sowie um Worte für „Mädchen“, „Geld“ oder „Sexualität“. Sie dient sozusagen gleichermaßen dazu, sich von der Welt der Erwachsenen abzgrenzen („Identitätsfindungsprozess“) und sich in der Welt der Gleichaltrigen als „cool“ zu positionieren.

Damit stellen solche Mischvariationen des Deutschen - bekannt und populär gemacht auch durch Medien und Künstler wie Kaya Yanar, Erkan & Stefan, Feridun Zaimoglu - auch einen mehr oder weniger bewussten Rückzug in neue Identitätsbereiche (z.B. deutsch-türkische, deutsch-russische usw. Identität) dar.

II. Arbeitsanregung

Was bedeutet *LOL*? „Ellis“? „Emos“? Kennen Sie die Bedeutung von „Mörder“ und „Opfer“? Was verbinden Sie mit „Lan“ und „Yalla“?

Begriffe aus der Jugendsprache sind den Erwachsenen oft nicht in ihrer tatsächlichen Bedeutung be-

kannt. Erstellen Sie gemeinsam mit Jugendlichen ein Wörterbuch der Jugendsprache! Im Rahmen von Sprachunterricht (z.B. Deutsch) ist es eine gute Möglichkeit, Wortschatz zu erweitern und zu festigen. Wenn der Unterricht anderen Inhalt als die reine Sprachvermittlung hat, kann so eine Übung als Kommunikationsimpuls genutzt werden, um z.B. über Lebenswege, Identitäten oder gegenseitige Missverständnisse ins Gespräch zu kommen.

Auflösung zu den angeführten Beispielen:

- *LOL* = „Laughing out loud“, die Bezeichnung für „lautes Lachen“ im Internet-Chat oder Forum
- „Ellis“ = Kurzform für „Eltern“
- „Emos“ = Jugendliche, die oft düster gestimmt sind und den gefülsbeladenen „Emo-Rock“ (von „emotional“) hören.
- „Mörder“ = toll, super
- „Opfer“ = Idiot, Trottel
- „Lan“ = „Mann, Alter“ (türk.)
- „Yalla“ = „Hallo“ (arab.)

Ideen aus Artikeln:

- Hübner, K.: "He Alder, hassu Ei-Pott bei?". Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. unter <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/msp/de1398809.htm> Online-Publikation des Goethe-Instituts
- Yalla, Lan! Bin ich Kino? von Markus C. Schulte von Drach
- In: SZ 19.03.2007 <http://www.sueddeutsche.de/wissen/artikel/314/106208/4/>
- Fritzsche, L., Stolz, M.: Versteh-einer die Jugend! In: ZeitMagazin Nr. 27 vom 28.06.2007, S. 38-42

kapitel drei

rollenfindung in der adoleszenz: mädchen und jungen in der ein- wanderungsgesellschaft

- I. Theoretische Grundlagen
- II. Arbeitsanregung
- III. Fragen aus der Praxis
- IV. Checkliste

I. Theoretische Grundlagen

Was sind Geschlechterrollen und biologische Geschlechter?

Für das Leben in jeder Gesellschaft spielt es eine ausschlaggebende Rolle, welches Geschlecht ein Mensch hat. Eine wichtige Unterscheidung dabei ist die zwischen dem biologischem **Geschlecht** und den **Geschlechterrollen**. Auch im Deutschen haben sich inzwischen dafür die beiden englischen Termini „sex“ und „gender“ etabliert.

Der Begriff „sex“ bezieht sich auf biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die mit genetischer Veranlagung, Physiologie, Anatomie usw. verbunden sind.

Der Begriff „gender“ bezieht sich auf die gesellschaftliche Definition der Geschlechterrollen. Sie sind eine kulturelle Übereinkunft darüber, wie Männer oder Frauen sich zu verhalten haben, wie sie sich normalerweise kleiden, wie sie aussehen, außerdem auf welche Art und Weise sie reden, welche Berufe sie ergreifen usw. - kurz - was für Männer oder Frauen „normal, erwünscht, und zu erwarten“ ist. Ein Verstoß gegen diese kulturellen Rollen kann Unverständnis oder sogar Strafen nach sich ziehen. Geschlechterrollen sind von Kultur zu Kultur verschieden und werden in der Sozialisation erlernt.

In der Pubertät fängt der Körper an, geschlechtspezifische Hormone zu produzieren, unter deren Wirkung der junge Mensch sekundäre Geschlechtsmerkmale und erotische Vorlieben entwickelt.

Im Zusammenspiel der körperlichen Situation und der vorangegangenen Lebenserfahrungen des Jugendlichen entsteht schließlich die endgültige geschlechtliche Identität des erwachsenen Menschen.

Rollenfindung in der Pubertät

Die biologische Reproduktion, also das Zeugen, Gebären und Aufziehen von Nachkommen, gehört zu den Urinstinkten der Menschen. Kein Wunder, dass jede Kultur mehr oder weniger strenge Vorschriften entwickelt hat, um die biologische Reproduktion zu sichern, und als abweichend wahrgenommenes Verhalten zu sanktionieren. Die Partnersuche beginnt in der Regel mit einem Flirt, geht über in einer Phase des näheren Kennenlernens und endet mit der Gründung einer festen Partnerschaft (in Form einer

Ehe oder einer ähnlichen Gemeinschaft).

Dieses für das Leben eines Menschen sehr wichtige Verhalten wird vor allem in der Pubertät gelernt. Die Jugendlichen beginnen, ihre Genderidentität zu entwickeln und aufeinander zuzugehen. Auf diese Weise ist Flirten eine Art Kernbedürfnis in der Jugend, wichtig für die psychische Entwicklung.

Im interkulturellen Kontext gewinnt das pubertäre Flirtverhalten und der Umgang mit dem jeweils anderen Geschlecht eine besondere Brisanz: Die Art und Weise, die zugelassen ist, die einzelnen Flirtsignale - alles kann sich kulturspezifisch unterscheiden.



Flirtsignale und ihre Bedeutung: Blicke, Berührungen, Worte

Flirtsignale und das, was sie aussagen, können unterschiedlich sein. Gerade die nonverbale Kommunikation spielt bei der Kontaktaufnahme eine sehr große Rolle und kann zu Missverständnissen führen. Solche Signale wie „direkter oder indirekter Blickkontakt“, „Händeberührung“, „Lächeln oder Lachen“, werden kulturspezifisch eingesetzt und gedeutet.

Dabei kann es passieren, dass z.B. ein Mädchen unbewusst nonverbale Signale aussendet, die für sie „ganz normal“ sind und „nichts besonderes bedeuten“. Für den Jungen, der sie empfängt, können sie im Rahmen seiner kulturellen Wahrnehmung „eindeutige Absichten“, „Anmache“, „offenes Flirten“ bedeuten, auf die er entsprechend reagieren muss. Die ohnehin schwierige Entwicklungsphase gewinnt durch solche kulturell bedingte Unsicherheiten ein zusätzliches Konflikt- und Problempotenzial!

Alles, was mit der Findung der eigenen Geschlechterrolle zu tun hat, gehört zu den Kernbereichen der Identitätsfindung in der Jugend. Deshalb sind In-Frage-Stellen und Zweifel in diesem Bereich besonders schmerhaft. Kompromisse im Rollenverhalten werden als unmöglich empfunden: „Ich kann nur ein Mann/Junge oder eine Frau/Mädchen sein, wenn ich meine Rolle hundertprozentig erfülle“. Gerade deshalb sind Pädagogen gefordert, die Jugendlichen in ihrer Selbstfindung kultursensibel zu unterstützen.

Eine Möglichkeit, die Rollenfindung von Jungen und Mädchen zu unterstützen, ist, die verschiedenen geschlechterspezifischen Rollen und Erwartungen sachlich zur Sprache zu bringen, z. B. im Rahmen einer Projektarbeit. Eine weitere Möglichkeit ist der Einsatz von Spielen und Übungen, die eine unverbindliche Kontaktaufnahme zwischen Mädchen und Jungen ermöglichen und damit Ängste ab- und Sicherheit im Umgang miteinander aufzubauen, z.B. „Wächter und Gefangene“, „Gordischer Knoten“, usw.

II. Arbeitsanregungen

1. Anjas Tagebuch

Lesen Sie den Text von Anja durch (zu finden unter http://www.aysen.net/von_anja.htm). Versuchen Sie danach, Flirtsymbole und ihre Interpretationen in die Tabelle einzutragen. Können Sie die Tabelle ergänzen?

von Anja's Tagebuch:

Ganz allmählich, jedes mal wenn ich in die Türkei fahre, fallen mir mehr und mehr all die Kleinigkeiten auf, die Hasan und mich hinsichtlich der Kulturen unterscheiden und ich weiß noch nicht, wie ich damit umgehen werde.



Und immer sind es nur die eigentlichen Lappalien des Alltags, über die wir uns streiten und meist im Nachhinein feststellen, dass der Streit unnötig war, weil wir auch durch die Sprachunterschiede uns einfach missverstanden haben.

Als ich das letzte Mal im April dort war, berichtete mir mein Freund stolz, dass die Geschäftsleute aus der Nachbarschaft des Restaurants sich so positiv über mich geäußert hätten, weil sie meine ruhige und gelassene Art so schätzten, die so ganz anders sei als die der übrigen Deutschen. Wobei mir die eigenen Karikaturen und Klischees der lauten, grölenden Touristen in den weltweiten Urlaubsorten einfielen. Schließlich taucht dieses Bild in unseren eigenen satirischen Fernsehsendungen immer wieder auf. Und wenn ich mir am Strand meine Landsleute vielfach betrachte und auch auf die holde Weiblichkeit achte, wie provozierend sie genau nach dem gewissen Urlaubsflirt suchen, kann ich es keinem Ausländer verdenken, wenn sich dieses Bild der Deutschen immer mehr verfestigt.

Am ersten Tag meines Urlaubs habe ich es dann fast geschafft, dieses positive Bild von mir selbst zu zerstören. Meine Freundin, die inzwischen selbst dort einen Freund hat und ich, saßen den ganzen Tag im Restaurant meines Freundes und tratschten über dies und jenes. Wir hatten uns auch seit ein paar Wochen nicht gesehen und uns viel zu erzählen.

Meine Freundin und ich hatten einfach Spaß und das Gespräch wurde im Laufe des Tages immer lustiger. Das laute, herzliche, (deutsche?) Lachen war dann eindeutig "ayip"; (eine Schande). Und dann auch noch stundenlang mit wachsender Begeisterung. Kommt hinzu, dass meine Freundin selbst für deutsche Verhältnisse ein extrem lautes Lachen mit Hang zum Hühnergegacker hat. Mein Freund mag sie sowieso nicht so besonders, weil sie seiner Meinung nach eindeutig „zu modern“ ist. Was aber wahrscheinlich an ihrer ganzen offenen Art liegt, doch dazu nachher mehr. Ihr ganzes Auftreten, den deutschen Wirtschaftsverhältnissen entsprechend, sehr selbstbewusst, betont geschäftsmäßig, immer gute Laune und ein strahlendes Lächeln im Gesicht und geradeaus, gilt für die Türkei als Aufforderung zum Sex.

Das klingt überzogen, ist aber tatsächlich so. Einen fremden Türken aus reiner Freundlichkeit und weil man vielleicht besonders gute Laune hat, anzustrahlen, gilt als eindeutiges Signal, dass man als Frau

mehr will als nur ein Gespräch. Das Lächeln als freundliche Geste seitens einer Frau gegenüber einem Mann gibt es nicht. Jetzt verstehe ich auch, warum deutsche Touristen so manche türkische Angestellte in Hotel und Gastronomie als muffelig und teilweise unhöflich bezeichnen. Kein Wunder, die Frauen sind betont hochnäsig und arrogant um auch ja niemandem den Eindruck zu vermitteln, sie wollten eventuell eine Verabredung provozieren.

Ich habe den Tag genossen und keine Minute an die Konsequenzen gedacht, obwohl ich es hätte bemerken können. Mein Freund hat uns buchstäblich den ganzen Tag geschnitten. Und am Abend war der große Krach da. Merkwürdig fand ich dabei, dass es gar nicht so unbedingt um mein Verhalten, sondern vielmehr um das von meiner Freundin ging. Bis mir mein Freund ein weiteres "Geheimnis"; der türkischen Kulturverriet.

Obwohl es das eigentlich gar nicht ist, wenn ich es mir recht überlege. Schließlich gilt hier in Deutschland auch "Sage mir mit wem du umgehst und ich sage dir wer du bist".

Du wirst nach Deinen Freunden beurteilt. Und das in der Türkei noch viel stärker als hier.

Ohnehin ist es in der Türkei 1000mal wichtiger was „die Leute“ denken, als hier in Deutschland. Das geht sogar soweit, dass man, einmal mit einem schlechten Ruf versehen, kaum geschäftliche Chancen hat, weil einem jegliche Unterstützung versagt wird.

Aha, also schlechte Freunde, schlechter eigener Charakter. Wie soll ich ihm verständlich machen, dass ich mir meine recht wenigen guten Freunde ganz gezielt nach deren positivem Charakter aussuche. Und das mir meine Freundin mit ihrem gleichstarken Hang zur Esoterik und ihrer offenen ehrlichen Art schon oft eine Trösterin und Unterstützung in depressiven Phasen war?

Wie mir mein Freund versucht hat zu erklären, gilt meine Freundin durch ihre offenherzige Art bei den Türken als "typisch deutsches Freiwild" obwohl sie selbst einen türkischen Freund hat und das auch jeder weiß. Nachdem ich ihn wiederum völlig unverständlich ansah, erklärte er mir, dass es einem türkischen Mann egal ist, ob eine deutsche Frau einen türkischen Freund hat oder nicht. Das ist egal. Selbst auf die Gefahr hin, von deren türkischem Freund Schläge zu kassieren, die Frau wird angebaggert. Sie selbst kann das nur vermeiden, indem sie eben betont unfreund-

lich, unhöflich und arrogant ist. Wobei das eben unter Türken gar nicht als Unhöflichkeit oder Unfreundlichkeit ausgelegt wird, sondern als ganz normales Verhalten und als eindeutiges Signal: Ich gehöre zu jemandem, mit mir wird nicht geflirtet!

Ich wiederum habe versucht, meinem Freund zu erklären, dass Freundlichkeit und absolute Höflichkeit jedem gegenüber in Deutschland ein absolutes Muss im Geschäftsleben ist und uns das Lächeln schon so in Fleisch und Blut übergegangen ist, dass wir es schon unbewusst tun, ohne groß darüber nachzudenken. Und das dieses Lächeln und die Bereitschaft, sich auch mit einem fremden Mann ein paar Minuten zu unterhalten, oft nur pure Höflichkeit ist, ohne jeglichen Hintergedanken. Ich habe versucht, ihm zu erklären, dass es mit Sicherheit seitens der türkischen Männer auch oft eine Fehlinterpretation ist, wenn sie denken, eine deutsche Frau wolle flirten, obwohl sie schlicht und einfach nur nett und höflich ist. Ich weiß nicht, ob er es tatsächlich verstanden und begriffen hat. Vielleicht kann er das auch gar nicht, wenn man sich den Vergleich der Frauen ansieht, die wirklich nur höflich sind und denen, die bewusst ihre Blicke und ihr Lächeln zur Aufforderung einsetzen. Schließlich fällt es uns Deutschen schon manchmal schwer diesen Unterschied noch festzustellen. Und wenn man sich dann noch zusätzlich den Prozentsatz an Frauen ansieht, die tatsächlich Sextourismus im wahrsten Sinne des Wortes betreiben, fällt es mir schon fast schwer, den türkischen Männern einen Vorwurf zu machen. Ich sag es ja, so etwas ruft verdammt zwiespältige Gefühle in mir hervor.

Dann überlege ich mir immer wieder ob man überhaupt jemals im Stande sein wird, eine andere Kultur wirklich zu verstehen. Vielleicht kann man sie akzeptieren oder damit leben, aber verstehen?

Wenn wir uns 100%ig sicher sind, dass unser Verhalten und unsere Einstellungen richtig sind, warum dürfen sich dann die anderen über deren Verhalten und Einstellungen nicht auch 100%ig sicher sein? Und woher wollen wir denn wissen, welche Einstellung denn tatsächlich richtig ist?"

Tabelle: Weibliche Flirtsignale und ihre Bedeutung

	Bedeutet in Deutschland ...	Bedeutet in der Türkei ...
Blickkontakt offen / direkt		
Vermeiden von direktem Blickkontakt		
Lautes Sprechen, lautes Lachen		
Lächeln mit direktem Blickkontakt		
Berühren der Hände (z.B. Händeschütteln, anstubsen ...)		
Weitere Signale: ...		

Familie und Familienrollen

Die Rolle der Familie bei der Rollenfindung und Sozialisation im jungen Alter ist nicht zu unterschätzen (vgl. auch Handbuch für die Erwachsenenbildung, S. 134 f.) Klein- und Grundschulkinder lernen durch die Familie die wichtigsten Werte einer Kultur, Normen für das soziale Leben, bekommen hier ihre erste Identitätsprägung und lernen, „zu welcher Gruppe ich gehöre“, „wer unterstützt mich?“, „wem gegenüber bin ich zur Unterstützung verpflichtet?“ Später, in der Pubertät, dient die Familie wahlweise als Stütze und Quelle der eigenen Identität, oder aber als eine Art „Gegengewicht“, um sich abzugrenzen, eigene Wege zu gehen.

Gerade in einer multikulturellen Gesellschaft sind Beziehungen in der Familie und die Familienkonstellation immens wichtig. In Migrantengesellschaften stellen die familiären Netzwerke oft die Basis für soziale Beziehungen und letztendlich der Integration in die deutsche Gesellschaft dar. Ein Problem, das hier häufig entstehen kann, ist die Kollision von Familiennormen und -rollen und den Rollenvorstellungen der sogenannten Mehrheitsgesellschaft. So haben die Kinder in Migrantengesellschaften eine schwierige Aufgabe zu bewältigen: Ihre Rolle als „echter Mann, Sohn, Bruder“, „echte Frau, Tochter, Schwester“, die sie in der Familie und Herkunftskultur lernen, in Einklang zu bringen mit der Rolle, die sie in der deutschen Gesellschaft erleben und lernen. Dies wird um so schwieriger, je fester die Familienrollen vorgeschrieben sind, denn in der Schule, in den Medien und bei Freunden existiert eine Art „Verhandlungskultur“, die eine größere per-

sönliche Freiheit bei der Rollenfindung und mehr Möglichkeiten für eigene Initiative suggeriert.

In biculturellen Ehen werden die Kinder zwischen mehreren Kulturen erzogen und entwickeln eine eigene Art des Umgangs damit. Manche müssen sich für die eine oder andere Kultur entscheiden, andere versuchen, einen Kompromiss oder eine Synthese zwischen den verschiedenen Anforderungen zu finden. In jedem Fall gilt: Der Junge oder das Mädchen sucht für sich die Antwort auf die Fragen „Will ich so werden, wie meine Familie / Eltern?“, „Welche Personen sind für mich Vorbilder?“, „Wie will ich sein?“

Selbstverständlich machen Jugendliche eine Phase der Identitätsfindung in der Pubertät durch, unabhängig davon, ob sie Migrationshintergrund bzw. nicht-deutsche kulturelle Einflüsse haben oder nicht. Viele Pädagogen neigen aber dazu, diesen Prozess gerade bei Migrantengesellschaften sehr stark zu steuern, und zwar in die Richtung, die ihnen als „richtig“ und „erstrebenswert“ erscheint. Dabei werden die Maßstäbe der eigenen Kultur als „richtig“ angenommen, ein klassischer ethnozentrischer Mechanismus (vgl. Handbuch für die Erwachsenenbildung, Modul 2 „Kulturelle Fremdheit“). Doch wird übersehen, dass die Jugendlichen durch ihren eigenen oder den Migrationshintergrund ihrer Eltern unter einem höheren Druck stehen. Sie sind bereits in der deutschen Gesellschaft verwurzelt und teilen viele ihrer Ideale. Insofern kann und darf man sie gar nicht als „Migranten“ bezeichnen. Andererseits haben sie auch einen starken Bezug zu

drei

rollenfindung in der adoleszenz

der Herkunftskultur ihrer Eltern und stehen gewissermaßen an der Grenze zwischen der „Migranten-“ und der „deutschen“ Welt. Daher ist die Orientierung, solche Jugendliche „integrieren“ zu wollen, etwas kurz-sichtig - sie sind bereits Teil der Gesellschaft. Integrative Bemühungen sollten mit der Akzeptanz ihrer alternativen Rollen und Kulturen einher gehen.

2. Anita und Achmed

Lesen Sie das folgende Fallbeispiel und versuchen Sie, die Perspektiven von Anita, Achmed, Achmeds Vater und eines neutralen Beobachters darzustellen!

- Wie kann das Verhalten des Anderen jeweils erklärt werden?
- Was ist dabei das wichtigste Thema? (z.B.: „Liebe“, „Ehrlichkeit“, „Ehre“, „Geschenke“, „Vorurteile“, „Ausländerhass“, „Autorität“ usw.)
- Wie hätten sich die Personen anders verhalten können (z.B.: „Hätte Anita auf das Schenken der Jacke auch anders reagieren können?“, „Hätte Achmeds Vater eingreifen sollen?“)
- Welche Alternativen wären Ihrer Meinung nach denkbar?



Fallbeispiel: Anita und Achmed

(nach Banning 1995, S. 29)

Anita arbeitet in einem offenen Jugendzentrum. Sie ist lebhaft, und ihre kohlenschwarzen Augen strahlen vor Energie. Achmed, ein türkischer Junge in ihrem Alter, ist ein treuer Besucher des Zentrums und schwärmt für Anita. Abends bringt er sie zur Bushaltestelle, und bei schlechtem Wetter wartet er oft mit einem Schirm auf sie. Anita findet das „süß“, aber auch irritierend. Sie hat Achmed bereits gesagt, dass sie einen Freund hat, aber darüber hat er nur gelacht.

An einem kalten Wintertag hört er, wie sie sagt:

„Wenn's so kalt bleibt, werde ich krank. Ich habe noch nicht mal eine dicke Jacke!“

Am folgenden Tag kommt Achmed mit einer Kunstpelzjacke seiner Mutter ins Zentrum. „Du kannst diese Jacke von meiner Mutter haben, sie zieht sie sowieso nicht an.“

Anita erklärt wortreich, dass sie die Jacke nicht wolle und auch nicht brauche, und dass sie so ein schönes Geschenk nicht annehmen könne. Und ihren Kollegen flüstert sie zu: „Ich denke nicht daran, mit so einem Ding rumzulaufen“.

Aber dann bringt Achmed seinen Vater mit. Auch der sagt, dass Anita die Jacke annehmen müsse. Anita wird unsicher. Sie hat schon mal gehört, dass Schenken in islamischen Kulturen nicht „nur so“ geschieht. Sie will Vater und Sohn wirklich nicht vor den Kopf stoßen.

Der Vater bemerkt ihr Zögern, legt die Jacke auf einen Stuhl und geht. Anita hängt die Jacke in ihr Büro, zieht sie aber nie an. Achmed bringt Anita auch weiterhin zum Bus, holt sie ab und erledigt viele kleine Dinge für sie. Zwei- oder dreimal geht sie mit ihm nach der Arbeit in eine nahelegende Kneipe. Einige Monate später fährt er in den Ferien in die Türkei. Aus Istanbul ruft er Anita an. Anita sagt: „Wie lieb, dass du anrufst, aber das hättest du nicht tun sollen.“

Nach den Ferien wird Achmed ziemlich aufdringlich. Er lädt sie zu sich nach Hause ein, doch Anita schlägt die Einladung aus. „Du vertraust mir nicht!“ sagt er böse. Anita zuckt mit den Schultern und weiß sich in der Situation keinen Rat.

Am Ende lässt sie ihren Freund kommen, weil sich Achmed noch immer um sie bemüht. Am Tag darauf holt sich Achmed mit viel Spektakel die Jacke zurück. Er ist sichtlich böse und enttäuscht.

3. Humor und Witze

Humor und Witze enthalten häufig sichere Hinweise auf die Einstellungen und Werte einer Kultur, indem sie sie umkehren oder persiflieren. Deshalb sind Witze gut geeignet, um das Thema gesellschaftliche Rollen zu diskutieren: Immer dann, wenn ein Witz nicht verständlich ist oder „nicht witzig“ vorkommt, ist es ein Hinweis auf kulturspezifische Unterschiede.

Welches Rollenverständnis können Sie aus dem folgenden Witz interpretieren? Können Sie den Humor nachvollziehen? Worin besteht der Witzeffekt? Fallen Ihnen Witze ein, die das Rollenverständnis in Ihrer Kultur thematisieren?

Ein russischer Witz:

Das Gespräch eines jungen russischen Bankmanagers an seinem Handy:

- > Hi! Wie geht es dir? Gut? Danke, mir auch. Was gibt's?
- > Ach so, ihr braucht wieder Geld. OK, ist ein Kurzkredit in Ordnung?
- > Welche Sicherheiten hast du denn? Ja, komm, das Haus ist ja schon so alt, es muss dringend renoviert werden. Wie? das Grundstück? Na ja, das könnte passen.
- > OK, dann also morgen, und vergiss nicht, die Papiere und den Ausweis mitzubringen.
- > Alles klar, bis morgen, tschüß, MAMA!

III. Fragen aus der Praxis

Die folgende Geschichte hat zwar nicht unmittelbar mit dem Unterricht zu tun, liegt mir aber sehr am Herzen. Eine unserer Azubis ist ein türkisches Mädchen, Reyhan. Sie ist im Kurs ganz hervorragend und auch in der Gruppe sehr beliebt. Ich habe sie auch im Laufe des Jahres lieb gewonnen. Sie wird jetzt ihre Ausbildung abbrechen, da sie heiratet. Einen Mann, den sie kaum gesehen hat, er kommt aus der Türkei und wurde von ihrer Familie ausgesucht. Ich habe versucht, sie zu überreden, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen. Auf alle meine Einwände sagt sie aber nur, sie werde sonst von ihrer Familie ausgestoßen, und ihre Mutter bekäme auch richtige Schwierigkeiten.

Hier liegt offensichtlich der Fall einer sehr starken Rollenkollision vor. Reyhan schafft es sehr gut, sich in der deutschen Gesellschaft zu integrieren und ist bereit, die gleiche Leistung auch ihrer Familie gegenüber zu bringen, indem sie sich mit der arrangierten Heirat einverstanden erklärt. Gerade weil Harmonie und das Erfüllen sozialer Rollen für sie ein großer Wert sind, möchte sie sich nicht in eine Situation stürzen, in der sie von ihrer Familie nicht mehr unterstützt wird; außerdem hat sie Angst, dass ihre Mutter dadurch ebenfalls in einen Konflikt mit der Familie gerät. Eine Einmischung von außen, die Reyhan in eine bestimmte „gesellschaftlich erwünschte“ Richtung

drängt, würde hier ihre Situation eher verschlimmern und die Rollenkollision verschärfen. Eine Argumentation der Pädagogin, die das Mädchen vor die Wahl „Freiheit und Selbstbestimmung oder deine Familie“ stellt, würde Reyhan gewissermaßen zeigen, dass sie in der deutschen Gesellschaft trotz ihrer Integrationsbemühungen nicht verstanden wird. Ein kultursensibles Vorgehen würde eher bedeuten, dass die Pädagogin in jedem Fall Unterstützung signalisiert und die Möglichkeiten erörtert, trotz der Heirat die Ausbildung zu beenden.



IV. Checkliste

Hilfe bei der Rollenfindung in der Jugendlichenarbeit

- Werden Geschlechterrollen stereotypisiert?
- Wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, sich voreinander zu präsentieren?
- Werden Spiele und Übungen eingebunden, die eine unverbindliche Kontaktaufnahme gestatten?
- Werden Flirten und Beziehungen thematisiert?
- Werden Familienrollen thematisiert?
- Wird beim Umgang mit den Jugendlichen Bezug auf deren Familien genommen?
- Werden bei größeren Entscheidungen auch Familienmitglieder hinzugezogen?

Was sind die häufigsten normativen Erwartungen, die im westeuropäischen Kulturkreis mit Männer- und Frauenrollen verbunden sind?

Traditionelle Männerrolle:

Die Statusnorm: Männer müssen ständig um einen hohen beruflichen Status kämpfen. Ihr sozialer Wert wird häufig davon abhängig gemacht, wie erfolgreich sie im Beruf sind und wie gut sie dabei verdienen. Das strikte Einhalten dieser Norm kann dazu führen, dass besonders „männliche“ Männer sich keine Grenzen setzen können in ihrem Bestreben, immer mehr zu leisten, um beruflich immer erfolgreicher zu sein. Stresserscheinungen unter Leistungsdruck sind daher typische Statusprobleme.

Die Härtenorm: Männer haben emotional, mental und physisch stark und hart zu sein. Sie dürfen nur wenige (hauptsächlich positive) Emotionen offen zeigen, müssen kompetent wirken und körperliche Kraft besitzen, um eine positive Bewertung der Gesellschaft zu bekommen. Auch das Selbstwertgefühl eines Mannes hängt in erheblichem Maße davon ab, inwieweit er dieser Norm entspricht, wenigstens auf einer Skala (z.B. körperliche Stärke oder Kompetenz/ Allwissenheit).

Die Antiweiblichkeitsnorm: Männer sollten jegliches Verhalten, Denken, Tätigkeiten vermeiden, was als eine „typisch weibliche“ Norm gilt. Für viele Männer gehört dazu auch verbale Kommunikation oder das Zeigen von Emotionen, was dazu führt, dass sie als „wortkarg“ und „gefühllos“ gelten.



Hier sollen alle Normen erfüllt werden, damit eine Person sich als „echter Mann“ fühlt und von der Gesellschaft anerkannt wird. Doch kommt es oft vor, dass jemand nicht auf allen Dimensionen gleich „männlich“ ist. Dann werden niedrige Werte auf einer der Dimensionen typischerweise durch hohe Werte einer anderen Dimension kompensiert: Männer, die einen niedrigen gesellschaftlichen Status haben, legen viel Wert auf körperliche Kraft und aggressives Auftreten.

Traditionelle Frauenrolle:

Die Statusnorm: Der Status der Frauen wird häufig davon abhängig gemacht, wie stark sie bereit sind, auf ihre sogenannte „biologische Prädestination“ einzugehen und sich dem Gebären und der Erziehung der Kinder zu widmen. Ihr berufliches Fortkommen und die Bezahlung ihrer Arbeit wird im Vergleich damit als zweitrangig gesehen. Es wird erwartet, dass die Entscheidung „Familie bzw. Kind oder Karriere“ immer gefällt werden muss, und zwar zugunsten der Familie.

Die Weichheitsnorm: Frauen, die ja körperlich im Durchschnitt schwächer als die Männer sind, sollten nicht versuchen, diese Schwäche durch emotionale und mentale Stärke zu „kaschieren“. Von ihnen wird erwartet, dass sie sich weniger an sich selber, sondern mehr an anderen Personen orientieren: Emotionen verstehen und zeigen, Konflikte vermitteln, keine Konfrontationen provozieren, auf ihr Äußeres achten.

Die Antimännlichkeitsnorm: Frauen sollten „männliches“ Verhalten genauso wie „männliche Sprache“ oder „männliche Tätigkeiten“ vermeiden. Übernimmt eine Frau bestimmte Elemente, die als „typisch männlich“ gelten (wie z.B. Hosenträger als Bekleidung oder ein aggressives Auftreten), kann sie zwar mit mehr Toleranz rechnen, als ein Mann, der sich „typisch weiblich“ verhält. Gleichzeitig wird ihr dabei aber viel leichter eine „geringere Moral“ unterstellt.

kapitel vier

interkulturelle zusammenarbeit im team

- I. Theoretische Grundlagen
- II. Fragen aus der Praxis
- III. Checkliste

I. Theoretische Grundlagen

Eine Situation, die in der heutigen Bildungsarbeit immer häufiger Normalität ist: das multikulturelle Umfeld innerhalb der Dozentenlandschaft. Deutsche, Migranten und Personen mit Migrationshintergrund arbeiten nebeneinander und manchmal auch zusammen, leiten Kurse und organisieren Projekte.

Seltsam genug, dass nur selten die Frage aufkommt, ob die Zusammenarbeit von Personen bzw. Pädagogen unterschiedlicher kultureller Herkunft „von alleine“ effektiv verlaufen kann. Was sind die möglichen Problemquellen und wie können sie vermieden werden? Welche Chancen und Vorteile bietet kultursensible Teamarbeit?

Grundsätze der Interkulturellen Teamarbeit

1. Interkulturelles Teambuilding

Auch hier geht es vor allem um den bewussten Umgang mit Verschiedenheiten und unterschiedlichen kulturellen Identitäten. Interkulturelle Teamarbeit ist - ähnlich wie in einem monokulturellen Team - keine Selbstverständlichkeit, aber auch kein Ding der Unmöglichkeit.

Auch hier gilt es, zunächst allen - Teammitgliedern und Beteiligten bewusst zu machen, dass jeder „auch die deutschen Mitarbeiter, die eigene Kultur als „Rucksack“ (vgl. Handbuch für die Erwachsenenbildung) in die Arbeit mit einbringt, und dass dieser „Rucksack“ für die anderen nicht unbedingt erkennbar und verständlich ist. Die Grundsätze der Professionalität dürfen dabei nicht verletzt werden. Die bewusste Vereinbarung von gemeinsamen Regeln auf deren Basis ist aber unentbehrlich für ein gesundes interkulturelles Klima.

2. Keine ethnisch-kulturelle Festlegung

Eine Einteilung von Klienten und Aufgabenbereichen nach dem Motto „türkischstämmige Kollegen arbeiten mit türkischen Klienten, Deutsche mit Deutschen“ ist sehr verlockend. Sieht es doch auf den ersten Blick so aus, als wären hier Kompetenzbereiche sinnvoll verteilt. Tatsächlich tragen solche Aufteilungen - wenn sie nicht untereinander abgesprochen werden - eher zur Bildung ethnischer Gruppierungen bei, die die Verfremdung untereinander fördern. Die Situation „hier wird Deutsch gesprochen!“ zeigt, dass die gegenseitigen Ressentiments durch unüberlegte Zuweisung

von solchen Kompetenzbereichen nur gesteigert werden können.

Die bessere Alternative ist hier: bewusste Bestandsaufnahme und Aufteilung von Kompetenzen, etwa: „Du hilfst mir bei der Kommunikation mit türkischen Klienten - ich helfe Dir beim Korrekturlesen deiner Briefe.“ Dabei ist es besonders wichtig, dass die speziellen Kompetenzen gegenseitig anerkannt werden und dass die Kommunikation transparent gemacht wird: Nicht-deutsche Unterhaltungen werden für alle Kollegen übersetzt, Defizite in der deutschen Sprache werden nicht als Nachteil für die Person angesehen.



3. Nutzung des Multiplikatorenpotenzials: Fallarbeit und kollegiale Beratung

Der interkulturelle bzw. multikulturelle Kontext führt gerade in der Bildungsarbeit zu einer wichtigen Änderung. Die reine Wissens- und Kompetenzvermittlung innerhalb des Unterrichts ist in vielen Fällen problematisch oder gar unmöglich. Erst wenn die sozialen und kulturellen Einflüsse auf das Verhalten der Lernenden und Lehrenden reflektiert und in Betracht gezogen werden, wird die Kommunikation wirklich effektiv. Die Aufgaben eines „Pädagogen“ bzw. „Dozenten“ oder „Ausbilders“ werden durch interkulturelle Komponenten zwangsläufig erweitert: Zu den professionellen Anforderungen gehört in einem viel stärkeren Maße auch die Kompetenz, soziales Lernen zu fördern und den Umgang miteinander zu berücksichtigen. Dies gilt noch viel stärker im Bereich der Jugendbildung (öffentlicht bekannt gewordene Problemfälle wie die sog. „Rütli-Schule“ zeigen das umso deutlicher).

Daher sollten in den üblichen Vor- und Nachbesprechungen neben der Sachlage auch das soziale Klima bzw. soziale Angelegenheiten im Unterricht bzw. Seminar thematisiert werden. Eine gute Form dafür sind Fallbesprechungen, bei denen man sich im kollegialen Kreis mit konkreten Fällen / Problemen im und rund um den Unterricht beschäftigt und nach geeigneten Strategien und Lösungen sucht. Beispiele für solche Belastungssituationen bzw. Fälle: Der Deutschunterricht findet zwangsläufig frontal statt, weil die Teilnehmer auf die Fragen der Pädagogin nicht aktiv reagieren; im Unterricht bilden sich Grüppchen und ethnische Verbindungen, die sich gegenseitig rassistisch anfeinden; die Aufgaben werden nicht gemacht, obwohl sie sprachlich allen verständlich sind usw. Besonders wichtig ist dabei eine systematische, regelmäßige Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtssituationen und keine „Feuerwehreinsätze“, zu denen es erst kommt, wenn die Probleme eskalieren.

4. Kein Missbrauch als Dolmetscher

Die häufigste Art der Kompetenzverteilung in interkulturellen Teams bezieht sich auf die sprachlichen Kompetenzen. So passiert es häufig quasi automatisch, dass die Kommunikation mit bestimmten ethnischen Gruppen Mitarbeitern überlassen wird, die deren Muttersprache sprechen. In extremen Fällen läuft die Kommunikation dieser Menschen mit allen anderen Mitarbeitern ausschließlich über die Vermittlung der „Landsleute“ unter den Kollegen: So arbeiten z.B. russischsprachige Mitarbeiter mit russischsprachigen Jugendlichen, begleiten sie bei Anliegen, die an deutsche Kollegen gerichtet sind, usw.

An und für sich sind solche Kompetenzbereiche sinnvoll. Die Gefahr, die hinter solcher Kompetenzverteilung steht, ist vor allem die, dass die Kollegen durch solche zusätzlichen Aufgaben sehr schnell in die informelle Verpflichtung genommen werden, als „Notfall-Dolmetscher“ einzuspringen, wann immer es nötig ist. Abgesehen von professionellen Gesichtspunkten (wertneutrale, sachliche und korrekte Übersetzung von Texten und Gesprächen erfordert eine mehrjährige Ausbildung und ist durch bloßes Beherrschen zweier Sprachen nicht gewährleistet) bringt es auch ganz einfach eine nicht zu unterschätzende Doppelbelastung mit sich. Diese Doppelbelastung kann zu einem erhöhten Stresspegel und sogar zu Burnout-Symptomen führen.

Eine strikte Begrenzung von Übersetzungsaufgaben und die institutionalisierte Möglichkeit, bei Bedarf professionelle Dolmetscher einzuschalten (z.B. durch Telefondienste) kann sich hier als sinnvoll erweisen.

5. Einbindung aller Ebenen

Interkulturelle Kompetenz ist etwas sehr Persönliches, eine Kompetenz, die jeder individuell erwirbt und entwickelt. Oft genug wird der Aufbau dieser interkulturell sensibler Arbeit aber der Verantwortung einzelner Personen zugerechnet, nach dem Motto: „Frau X war schon so häufig im Ausland, sie ist unsere Fachfrau für Interkulturelles.“

Der Aufbau eines interkulturell kompetenten Teams funktioniert aber nur, wenn er auf allen Ebenen akzeptiert und voran getrieben wird. Erst wenn die interkulturelle Sensibilität nicht mehr als „Privatvergnügen“ von Einzelnen, sondern als Notwendigkeit und wichtige Qualifikation gesehen wird, kann sie nachhaltig aufgebaut werden. Die interkulturelle Öffnung von Bildungseinrichtungen muss die Führungsebene genau so wie die kollegiale und die individuelle Ebene mit einbeziehen, um erfolgreich umgesetzt zu werden. Das heißt beispielsweise, dass auf der Führungsebene Planung auch interkulturelle Aspekte berücksichtigt, dass interkulturelle Weiterbildungen als ein Muss für alle Kollegen angesehen werden usw. Nicht zuletzt bedeutet dies, dass damit die interkulturelle Kompetenz der ganzen Einrichtung / Organisation gebildet und gefördert wird.

II. Fragen aus der Praxis

Wir hatten einmal für zwei Monate in unserer Jugendeinrichtung eine Praktikantin, die aus Russland kommt. Im Laufe der ersten Wochen haben wir einen nicht besonders guten Eindruck von der Praktikantin bekommen: Sie war ziemlich passiv, hat nicht viel Enthusiasmus gezeigt, Aufgaben zu übernehmen, gab sich reserviert und fast schon abweisend. Einige seltsame Situationen im Arbeitsablauf führten zu einem Klärungsgespräch zwischen ihr und ihrer Praktikumsbetreuerin. Bei diesem Gespräch stellte sich heraus, dass die Probleme vor allem auf kommunikative Missverständnisse zurückzuführen sind und dass die Praktikantin ebenso unglücklich über die Entwicklung der Situation war. Für den Rest ihres Praktikums wurden die Konflikte spürbar weniger, bis sie ganz verschwanden.

Was können wir tun, um das nächste Mal in einer solchen Situation Problemen vorzubeugen?

In diesem Fall könnte es sich um Probleme zweier Ebenen handeln. Ebene Eins wären die kulturspezifischen Vorstellungen von der Teamarbeit, den Zielen und Erwartungen an einen Praktikumseinsatz, Selbstständigkeit einer Praktikantin usw. Die zweite Ebene betrifft kulturspezifische Kommunikationsroutinen wie direkten / indirekten Stil, Mimik, Personen- oder Sachbezug usw.

Beide Ebenen können z.B. in einem einleitenden Kennenlerngespräch gut angesprochen werden. Ein solches Gespräch muss nicht sehr lang sein (eine halbe Stunde ist bei 3-5 Teilnehmern genug). Es sollte am besten unter Einbeziehung der Mitarbeiter, der Betreuenden und der unmittelbaren Führungskraft, mindestens aber unter den unmittelbaren Kollegen und dem Praktikanten geplant werden. Dabei sollten die Erwartungen des Praktikanten und des Teams thematisiert werden. Auf der anderen Seite wäre es besonders wichtig, für das neue Teammitglied einen persönlichen Bezug zum neuen Team zu schaffen. Eine Vorstellungsrunde, in der sich jeder auch von seiner persönlichen Seite vorstellt, ist, obwohl sicher ungewöhnlich, ein gutes Mittel dafür. Schließlich wäre es auch wichtig, Interesse und Offenheit für die Situation der Praktikantin zu signalisieren („Ich freue mich, dass Du zu uns gehörst!“, „Du kannst jederzeit mit Fragen zu mir kommen“). Ein solches Vorgehen erfordert eventuell einiges Umdenken, erspart aber in der späteren Zusammenarbeit viele Missverständnisse und Konflikte.

III. Checkliste

- Wird im Team offen über gemeinsame Regeln der interkulturell sensiblen Arbeit gesprochen?
- Werden interkulturelle Kompetenzen und Erkenntnisse (z.B. Vorstellung der Ergebnisse einer Weiterbildung) systematisch im Team multipliziert?
- Werden Teammitglieder, die eigene Migrationserfahrung haben oder interkulturell ausgebildet sind, gleichwertig behandelt?
- Wird interkulturelle Kompetenz auch auf der Führungsebene thematisiert?
- Finden Fallbesprechungen mit interkulturellem Bezug unter den Kollegen statt?



literatur und links

literatur

interkulturalität für die bildungsarbeit mit jugendlichen

Internet-Links

Die/Der Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

www.integrationsbeauftragte.de

Die Website behandelt Fragen zur Ausländer-, Migrations- und Flüchtlingspolitik und informiert über die Tätigkeit der/des Beauftragten. Sie enthält u. a. ein Lexikon, Publikationen, aktuelle Nachrichten, Links etc.

Bundeszentrale für politische Bildung

<http://www.bpb.de/>

Die Bundeszentrale für politische Bildung setzt sich zur Aufgabe, Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken. Viele der Themen und Bereiche, die auf dem Server zur Verfügung gestellt werden, betreffen unmittelbar die interkulturelle Bildungsarbeit und das Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft.

So werden z.B. im Bereich „Lernen“

(<http://www.bpb.de/methodik/G82O8Q,0,0,Lernen.html>) viele Methoden und Materialien für interkulturellen Unterricht vorgestellt, in der „Praxisbörse“ Erfahrungsberichte und Fallanalysen. Unter „Publikationen“ sind viele Themenhefte bestellbar, die sich mit konkreten (Migranten-)Kulturen befassen.

Der Deutsche Bildungsserver

<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5>

Der Deutsche Bildungsserver ist der zentrale Wegweiser zu Bildungsinformationen im Internet. Er bietet allen Interessierten kostenfrei umfassende und hochwertige Informationen und Internetquellen. Als Meta-Server verweist er primär auf Informationen zum deutschen Bildungswesen, die u.a. von Bund und Ländern, der Europäischen Union, von Hochschulen, Schulen, Landesinstituten, außeruniversitären Forschungs- / Serviceeinrichtungen, wissenschaftlichen Fachgesellschaften, Bibliotheken, Dokumentationsstellen, Museen u.a. bereitgestellt werden. Die Themen umfassen alle Bildungsstufen und arten.

Ein besonderes Angebot des Deutschen Bildungsservers ist das SchulWeb, das als Subportal speziell für Schüler und Lehrer konzipiert ist.

DGB Bildungswerk e.V.

Bereich Migration und Qualifizierung

<http://www.migration-online.de>

Der Bereich Migration & Qualifizierung ist ein Arbeits-

bereich im Bildungswerk des Bundesvorstandes des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Es wird arbeitsweltbezogene Bildungs-, Beratungs- und Informationsangebote für Multiplikatoren entwickelt zu dem werden Medien für Multiplikatoren zur kostenlosen Ausleihe angeboten. In dem Verleih werden alle im Rahmen der Bundesprogramme XENOS, CIVITAS und ENTIMON entstandenen Ergebnisse gesammelt

IntegrationsKompass

<http://www.sozialnetz.de/projekt/ikom/splashstart.asp>

Das Hessische Sozialministerium stellt basierend auf einer Umfrage einen Überblick über Aktivitäten, Projekte und Initiativen zur Integration von Zuwanderern in Hessen zur Verfügung. Thematisch geordnete Links ergänzen das Angebot.

Interkulturelle Kompetenz online

<http://www.ikkompetenz.thueringen.de/reintegration/studenten/index.htm>

Die Website wurde von der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen in Zusammenarbeit mit interculture.de entwickelt und vermittelt vielfältige Aspekte zum Thema (ein Lexikon zur interkulturellen Kompetenz aufgebaut, Selbsttests, Fallbeispiele usw.)

Medienprojekt Wuppertal

<http://www.medienprojekt-wuppertal.de/>

Das Medienprojekt Wuppertal konzipiert und realisiert seit 1992 erfolgreich Modellprojekte aktiver Jugendvideoarbeit unter dem Motto "das bestmögliche Video für das größtmögliche Publikum". Die von und über Jugendliche produzierten Kurzfilme, darunter auch zahlreiche mit interkultureller Thematik, können auf DVD oder Video ausgeliehen oder erworben werden.

Verband binationaler Fam. und Partnerschaften, iaf e.V.

<http://www.verband-binationaler.de/>

Auf den Seiten des Verbands binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. finden sich viele Informationen zu Erziehung von Kindern und Jugendlichen im multikulturellen Kontext und zu ihren spezifischen Problemen. Die Listen mit themenrelevanten Buchpublikationen und die Veranstaltungshinweise werden stets aktuell gehalten.

Internet-Portal Multikulturelles Miteinander

<http://www.multikulti1.de>

Multikulti1.de setzt sich für die Integration der hier le-

benden Migranten ein und betrachtet die entstandene gesellschaftliche Vielfalt und Kultur als eine Bereicherung für Deutschland. Das Portal steht Migranten und deutschen Bürgern als eine Kommunikationsplattform zu Verfügung, auf der sie sich miteinander streiten oder freuen können. Viele Informationen z.B. zu aktuellen Büchern über Migration und Integration, Projekte, Preisausschreibungen, Aktionen usw.

Das Projekt von Multikulti1.de Unsere-Welt-online (<http://www.unsere-welt-online.de>) steht Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Verfügung, um ihre eigenen Seiten unter Anleitung erfahrener Fachkräfte innerhalb der Website zu gestalten. Angestrebte sind Beiträge über ihren schulischen oder beruflichen Alltag, Berichte über ihren Umgang mit Jugendlichen aus anderen Communities oder aus der Mehrheitsgesellschaft, Publikationen eigener Fotos oder Musikaufnahmen zum download oder die Vorstellung von CDs, DJs, Clubs, Veranstaltungen oder Filmen. Über ein Diskussionsforum werden die Websites mit anderen Jugendlichen kommuniziert und diskutiert.

Bücher und Artikel

Literarisches:

- Spohn, Cornelia (Hrsg.):
Zweiheimisch - Bikulturell leben in Deutschland
Zwölf literarische Porträts von jungen Menschen, die das Pendeln zwischen den Kulturen erfolgreich meistern: Mehrsprachig, vertraut mit den Werten unterschiedlicher Lebenswelten und den daraus entstehenden Spannungen und Brüchen, gestalten sie ihren Alltag mit hoher sozialer und kultureller Kompetenz. Bestellbar unter www.koerber-stiftung.de

Wissenschaftliches:

- Auernheimer, G.: Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Campus 1988
- Leiprecht, R. (2002). Interkulturelle Kompetenz aus Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In Leiprecht, R. (Hrsg.) Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz. Münster
- Luchtenberg, S. (1999). Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule u. Gesellschaft. Opladen: Westdt. Verlag.

- Trommsdorf G. (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen: Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht. Weinheim 1995

Titel, die die Problematiken der interkulturellen Begegnung in der Schule aus wissenschaftlicher Sicht betrachten. Eine gute Darstellung wissenschaftlicher Konzepte und theoretischer Ansätze der Jugendbildungarbeit für diejenigen, die tiefer in die Problematik schauen wollen.

- Nieke W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen 1995
Eine Auseinandersetzung mit der Problematik der Multikulturellen Gesellschaft und der Möglichkeiten und Grenzen von Integration bzw. Kulturrelativismus.
- Handschuck, S., Klawe, W.: Interkulturelle Verständigung in der sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim und München 2004.

Der Titel bezieht sich zwar auf die soziale Arbeit, die vorgestellten Methoden und theoretischen Hintergründe sind jedoch in vielen Bereichen nützlich und einsetzbar. Die gute und knappe sprachliche Darstellung der Theorie und die ausführlichen Beschreibungen von Methoden machen das Handbuch auch für die Jugendbildungarbeit wertvoll.

Spiele- und Methodensammlungen:

- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, 2000
- Rademacher, H., Wilhelm, M: Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. Berlin 1991
- Losche, Helga: Interkulturelle Kommunikation Sammlung praktischer Spiele und Übungen, Alling, 1995.
- Grosch, Harald/ Groß, Andreas/ Leenen, Wolf Rainer: Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens, Saarbrücken 2000.
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V.: WeltkinderSpiele. Interkulturelle Materialien und Ideen für den Alltag mit Kindern. Bonn 2005
(bestellbar über weltkinder@netcologne.de)

anhang

- Interkulturelle Öffnung und Orientierung von Bildungseinrichtungen
- NILE - das Netzwerk
- Interkulturelle Öffnung von Institutionen

interkulturelle öffnung und orientierung von bildungseinrichtungen

Ziel des Kurskonzepts Xpert Culture Communication Skills (Xpert CCS) und dieses Handbuchs ist es Lernerinnen und Lernern interkulturelle Kompetenz für den beruflichen Alltag zu vermitteln. Die Düsseldorfer Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Veronika Fischer definierte in einem Vortrag 2005 interkulturelle Kompetenz folgendermaßen: „Die Fähigkeit, berufliches Handeln vor dem Hintergrund der Einwanderungssituation zu reflektieren und anzupassen und interkulturelles Wissen als Interpretationsfolie für professionelles Handeln zu nutzen.“

Kurse und Handbücher Xpert-CCS wollen in diesem Zusammenhang zur Reflexion der eigenen Wahrnehmung, des eigenen Denkens und Verhaltens beitragen, spezifisches Wissen vermitteln und zu einer adäquaten Handlungsfähigkeit im Alltag verhelfen. Die Schulung interkultureller Kompetenzen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Bildungseinrichtungen (so wie in allen Organisationen und Betrieben) ist eine erster Schritt dem weitere folgen müssen. Auf der Ebene der Einrichtungen sollte anschließend als Prozess die interkulturelle Öffnung beginnen, die eine interkulturelle Orientierung der gesamten Organisation zum Ziel hat.

Interkulturelle Öffnung betrifft alle Ebenen der Arbeit und Aufgaben einer Organisation (diese sind bereits aus der Strategie „Gender Mainstreaming“ bekannt):

- Organisationsentwicklung
- Personalentwicklung
- Strukturentwicklung

Grundsätzlich gilt es, die Vielfalt in der eigenen Einrichtung zur erkennen und zu fördern bzw. auszubauen, Rassismen, Diskriminierungen und Zugangsbarrieren zu erkennen und abzubauen, sowie eigene Dienstleistungen zu überprüfen.

Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation sind teil der Personalentwicklung einer Bildungseinrichtung, die dann im Rahmen der Organisationsentwicklung in interkulturelle Öffnung mündet.

Als Hilfestellung für diesen nächsten Schritt wurde im europäischen Projekt NILE (Network Intercultural Learning in Europe) unter Federführung des dvv *international* ein Scan zur interkulturellen Öffnung von Institutionen bzw. Bildungseinrichtungen entwickelt.



Network Intercultural Learning in Europe

NILE das Netzwerk

Im Jahr 2002 begannen Partner aus 13 europäischen Ländern unter Federführung des *dvv international* ihre Zusammenarbeit. Zwei Bände mit dem Titel: Adult Education Embracing Diversity, die als IPE 53 in der Publikationsreihe des *dvv international*: „Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung“ veröffentlicht wurden, sind die sichtbaren Hauptergebnisse der ersten Phase bis 2005. Eine erneute Förderung für weitere 3 Jahre von 2005-2008 ermöglicht es dem Netzwerk, seine Arbeit mit einer erweiterten Partnerschaft aus 21 Ländern fortzusetzen. Bis zum Jahr 2008, dem Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs, hat sich das Netzwerk einen transnationalen Austausch über folgende Schwerpunktthemen vorgenommen:

- Erprobung des Transfers von ‚Good Practice‘ Ansätzen
- Erarbeitung didaktischer und methodischer Leitsätze für heterogene Lerngruppen
- Interkulturelle Öffnung von Institutionen
- Kooperation von Erwachsenenbildung und Medien

Die Entwicklung des Scans zur Interkulturellen Öffnung von Institutionen

Der Scan, der von einer Arbeitsgruppe des Networks Intercultural Learning in Europe entwickelt wurde, basiert auf einer Bestandsaufnahme des Diskussionsstandes zum Thema der interkulturellen Öffnung von Institutionen in den beteiligten Ländern: Deutschland, Niederlande, Italien, Litauen und Ungarn.

Obwohl in Deutschland und in den Niederlanden der Diskussionsstand weiter fortgeschritten ist als in den anderen Ländern, mangelt es dennoch auch in diesen Ländern an der praktischen Umsetzung. Deshalb war es das Hauptziel der Arbeitsgruppe einen Scan zu entwickeln, der leicht einsetzbar ist und zu weiteren Maßnahmen führen kann. Eine umfassende interkulturelle Öffnung einer Organisation bedarf in jedem Fall einer professionellen Begleitung. Der hier abgebildete Scan versteht sich als ein erster Schritt auf diesem Weg.

Kontakt:

Dr. Beate Schmidt-Behlau
dvv international
Obere Wilhelmstr 32
D-53225 Bonn

Schmidt-Behlau@dvv-international.de

Website NILE: www.intercultural-learning.net

interkulturelle öffnung von institutionen

Scan zur Selbsteinschätzung

1. Welche Leitlinien bezüglich interkultureller Belange und Themen gibt es in Ihrer Institution/Organisation.
2. Hat Ihre Institution/Organisation auf der Grundlage der og. Leitlinien ein Konzept entwickelt?
3. a) In Bezug auf die Personalzusammensetzung, wie repräsentativ ist ihre Institution/Organisation im Hinblick auf die Vielfalt in der Gesellschaft?
b) Welche spezifische interkulturelle Personalpolitik hat Ihre Institution/Organisation im Hinblick auf Ausschreibung und Einstellung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter?
4. Welche konkreten Aktionspläne hat Ihre Einrichtung für eine interkulturelle Öffnung entwickelt?
5. Inwiefern ist Ihre Öffentlichkeitsarbeit durch interkulturelle Belange/Themen beeinflusst?
6. Welche Weiterbildungsmöglichkeiten über interkulturelle Themen bestehen für Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter?
7. Hat Ihre Institution/Organisation Foren oder andere Möglichkeiten, die den Mitgliedern eine aktive Beteiligung an der Meinungsbildung im Hinblick auf interkulturelle Belange einräumen?
8. Welche Möglichkeiten haben die Mitarbeitenden bei folgenden Punkten:
 - a) Informationen über
 - b) Förderung
 - c) Umsetzungeiner interkulturellen Öffnung der Einrichtung
9. Sammelt die Institution/Organisation Informationen, die genutzt werden können, um den Bedarf an Kultur und Bildungsangeboten ihrer spezifischen Zielgruppen festzustellen?
10. Bietet die Institution/Organisation Möglichkeiten für Zielgruppen und/oder Kunden ihren Bedarf zu äußern und wie passt die Einrichtung ihre Dienstleistungen und Programme an die ethnischen und kulturellen Bedürfnisse ihrer Kunden an?

**informationen
zur politischen
jugendbildung in
volkshochschulen**

informationen

zur politischen jugendbildung in volkshochschulen

Partizipation - Respekt - Demokratie - Integration Politische Jugendarbeit in Volkshochschulen

Die Volkshochschulen gehören in Deutschland zu den bekanntesten Einrichtungen der außerschulischen Bildung. Gemeinhin werden sie mit der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung identifiziert. Zu ihren Aufgaben gehört aber auch die außerschulische Jugendarbeit und hier speziell die politische Bildung.

Die Broschüre bietet einen Einblick in die Praxis der politischen Jugendarbeit in deutschen VHS, die zu einem Teil mit Mitteln des Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) ermöglicht wurden. Die Texte verstehen sich als exemplarische Darstellungen, sie wollen keinesfalls ein vollständiges Bild der im VHS-Bereich geleisteten (politischen) Jugendarbeit zeichnen.

In die Präsentation der Praxisbeispiele sind die Erfahrungen verschiedener Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Volkshochschulen eingeflossen. Der Anhang informiert zunächst über die herausgebende Einrichtung, den DVV, und dann über weitere institutionelle Zusammenhänge, die für die außerschulische politische Bildung von Bedeutung sind und bringt abschließend eine Literaturauswahl zu konzeptionellen, organisatorischen und praktischen Fragen der politischen Jugendarbeit.

(ISBN 3-88513-771-2)

Grenzspuren - Das Leben vor 1989 beiderseits der Grenze (CD und DVD)

Als Resultat des Modellprojekts "Grenzspuren - Das Leben beiderseits der Grenze" der VHS LK Fulda und der VHS Wartburgkreis entstand eine Video-DVD, auf der Zeitzeugen ihre ganz persönliche Geschichte erzählen. Man erfährt von Zwangsaussiedlungen und geschleiften Höfen im ehemaligen Sperrgebiet der DDR, von spektakulären Fluchten, vom Alltag der Menschen beiderseits der Grenze. Pfarrer sprechen über die Rolle der Kirche, ehemalige Soldaten berichten von ihrem Dienst an der Grenze, Zeitzeugen vermitteln ein Bild deutscher Geschichte, das in keinem Lehrbuch zu finden ist.

Als weiteres Ergebnis wurde eine CD mit Textmaterialien erstellt. Zeitzeugen-Interviews, die Rolle des BGS, der Grenztruppen, der Staatssicherheit, des Bundes der Zwangsausgesiedelten etc. ergänzen die multimedialen Berichte. Ein Lehr- und Lernmaterial von Schülern für Schüler.

Diese Publikation wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und in Kooperation mit den VHS aus dem Wartburgkreis und dem LK Fulda, dem Grenzmuseum Rhön „Point Alpha“ e.V. und Jugendlichen aus Thüringen und Hessen realisiert.

Peer-Programm "Verantwortung" - Peertraining (DVD)

Ältere und jüngere Kinder helfen sich gegenseitig und engagieren sich für ihre Schule und ihren Stadtteil! - Das klingt simpel und einleuchtend. Im Rahmen eines Pilotprojektes wurden ab Herbst 2006 an vier Hamburger Schulen Workshops angeboten, die das Ziel hatten, interkulturelle Konflikte zu verringern und respektvolles, tolerantes Miteinander zu verbessern. Das Peer-Programm „Verantwortung“ berücksichtigt die entwicklungspsychologische Erkenntnis, dass nachhaltiges und speziell soziales Lernen sich vornehmlich an Peers (Gleiche, Ebenbürtige) orientiert. Jüngere Schülerinnen und Schüler erfahren Hilfe und Erleichterung beim Übergang auf eine weiterführende Schule und erleben konstruktive Konfliktregulierung. Das Programm dient insgesamt der Einübung junger Menschen in zivilgesellschaftliches Engagement und verbessert die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das gesamte Konzept wurde in Kooperation zwischen dem DVV, dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung) und der Jungen VHS Hamburg entwickelt. 2006 wurde das Projekt aus Mitteln des Bundesprogramm „entimon - Gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsradikalismus“ finanziell gefördert.

Die DVD zeigt Stationen des Peertrainings an der VHS Hamburg. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden bei den Peer-Seminaren und bei der Arbeit an ihren Schulen begleitet.

Zivilcourage. Zivilcourage, Konfliktfähigkeit, Prävention (DVD)

Im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP) gefördert durch das BMFSFJ führt die Junge Volkshochschule Hamburg seit 1995 sehr erfolgreich Jugendseminare zur Gewaltprävention durch. Gerade in so genannten „Problemstadtteilen“ haben diese Seminare zum Ziel Jugendlichen zu vermitteln, Konflikte

nicht zu provozieren oder eskalieren zu lassen, in Konfliktsituationen eingreifen zu können bzw. erst gar nicht in Konfliktsituationen zu geraten. Kreative Verhaltensstrategien werden vermittelt, von den Jugendlichen erprobt und weiter entwickelt. Die Junge vhs Hamburg erreicht mit ihrem Programm besonders viele Jugendliche mit Migrationsgeschichte.

Der Film „Zivilcourage. Zivilcourage, Konfliktfähigkeit, Prävention“ begleitet Jugendliche unterschiedlicher Schulformen während der Seminare. Die DVD zum Seminarangebot gewährt Einblick in die außerschulische politische Jugendbildung der Jungen vhs Hamburg und die Möglichkeit, das Seminarangebot auf Ihre eigene vhs oder Bildungseinrichtung zu übertragen.

Mehr über die politische Jugendbildung in Volkshochschulen, zum ständig aktualisierten Veranstaltungskalender sowie zu Materialien und Medien:

<http://www.politischejugendbildung.de>

culture
interkulturelle kompetenz
communication skills

Die Beiträge dieses Buches sind das Begleitmaterial zur Fortbildungsreihe „Xpert Culture Communication Skills - interkulturelle Kompetenz“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Handlungsfeld Bildungsarbeit mit Jugendlichen.

Die Materialien in diesem Band basieren auf Erfahrungen des Konzepts „Xpert Culture Communication Skills - interkulturelle Kompetenz für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen“, das mit Hilfe des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP) erprobt und evaluiert werden konnte.