

3

PRAXISHILFEN
Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen
ausländischer Herkunft

Walter Bender
Petra Szablewski-Çavuş
(Hrsg.)

Gemeinsam lernen und arbeiten

Interkulturelles Lernen
in der beruflichen Weiterbildung

Deutsches Institut
für Erwachsenenbildung

DIÉ

3

PRAXISHILFEN

Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen
ausländischer Herkunft

Walter Bender

Petra Szablewski-Çavuş
(Hrsg.)

Gemeinsam lernen und arbeiten

Interkulturelles Lernen
in der beruflichen Weiterbildung

unter Mitarbeit von Andrea Nispel

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Pädagogische Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ist ein wissenschaftliches Serviceinstitut auf der „Blauen Liste“, der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Es vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die Reihe „Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft“ erscheint im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderten DIE-Projekts „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“ (BBM). Projektleitung: Petra Szablewski-Çavuş, Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Andrea Nispel, Sachbearbeiterin: Judith Teumer

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Gemeinsam lernen und arbeiten : interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Walter Bender ; Petra Szablewski-Çavuş (Hrsg.). Unter Mitarb. von Andrea Nispel. – Frankfurt/M. : DIE, 1995

(Praxishilfen berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft ; 3)

ISBN 3-88513-497-7

NE: Bender, Walter [Hrsg.]; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>; GT

Satz und Umschlaggestaltung: Grafisches Büro H. Engels, Bad Vilbel

Druck: Druckerei Lokay, Reinheim

© 1995 DIE

ISBN 3-88513-497-7

Zu beziehen bei:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Versand

Holzhausenstraße 21

60322 Frankfurt/Main

Tel. 069/154005-130 · Fax 069/154005-110

Inhalt

<i>Nader Djafari</i> Vorbemerkungen	4
Einleitung	5
<i>Axel Schulte</i> Interkulturelles Lernen – soziale Grundlagen und politische Rahmenbedingungen	7
<i>Walter Bender</i> Berufliche Weiterbildung mit MigrantInnen – eine interkulturelle Lernsituation?	17
<i>Peter Stadler</i> Leitlinien einer pädagogischen Theorie interkulturellen Lernens	24
<i>Petra Szablewski-Çavuş</i> Ziele und Möglichkeiten interkulturellen Lernens in der berufsbezogenen Weiterbildung	33
<i>Annita Kalpaka</i> Jede Menge Bilder – Arbeiten mit Bildern an den eigenen Bildern	38
<i>Angelika I. Müller/Ingo Scheller</i> Das Eigene und das Fremde: Berufliche Qualifizierung als interkulturelle Bildung	51
<i>Albert Hippchen</i> “Kooperatives Arbeiten und Lernen”	62
<i>Dieter Schimang</i> Interkulturelles Lernen im Betrieb – Grundsätzliches am Fallbeispiel	68
Autorinnen und Autoren	78

Vorbemerkungen

Die „Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft“ sind ein Bestandteil des langjährigen Bemühens des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands, zu besseren Bildungschancen und Lebensbedingungen von Menschen beizutragen, die ihre Herkunftsländer verlassen haben, oder von deren Kindern, die in Deutschland leben. Zur Tradition der Volkshochschulen und des DIE gehört eine engagierte Bildungsarbeit, die die Diskriminierung von Bevölkerungsteilen aufzeigt und Wege bahnt zu mehr Chancengleichheit und sozialem Frieden. Bereits seit Mitte der siebziger Jahre befaßt sich das DIE mit Projekten, in denen Konzepte zur Förderung der Zweitsprache von Einwanderern entwickelt wurden, und mit Projekten, die das Nachholen von Schulabschlüssen für diesen Personenkreis ermöglicht haben. Fortbildungen für das pädagogische Personal, das mit ausländischen ArbeitnehmerInnen Unterricht durchführt, sind entwickelt worden. In mehreren Vorhaben wurden Grundlagen für interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenvermittlung geschaffen.

Im Dezember 1992 hat ein Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Verbesserung der beruflichen Weiterbildung von MigrantInnen begonnen. Das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderte Projekt soll in einer Zeit, in der Fremdenangst und Nationalismus bedrohliche Ausmaße annehmen, bildungspolitische Akzente zur interkulturellen Verständigung setzen und dazu beitragen, daß ImmigrantInnen sich die materielle Basis für eine weitestmöglich selbstbestimmte Lebensführung in Deutschland schaffen können.

Das Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von auslän-

dischen ArbeitnehmerInnen“ (Kurztitel: Berufliche Bildung von MigrantInnen (BBM)) hat folgende zentrale Aufgaben:

- Überregionale Koordination, wissenschaftliche Begleitung und Auswertung von Qualifizierungsmaßnahmen;
- Entwicklung und Erprobung von Fortbildungskonzeptionen für Ausbilder- / MitarbeiterInnen;
- Entwicklung und Erprobung von Handreichungen und Praxishilfen für die berufliche Weiterbildung im interkulturellen Kontext.

Es soll untersucht werden, wie diskriminierende Faktoren in der beruflichen Erwachsenenbildung abgebaut und zielgruppenspezifische Unterstützungsmaßnahmen durchgeführt werden können, so daß Immigranten bessere Rahmenbedingungen und größere Erfolgchancen in der beruflichen Weiterbildung erhalten.

Die „Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft“ sollen die Vorbereitung und Durchführung von Fortbildungen und Umschulungen unterstützen.

Sie werden zusammen mit MitarbeiterInnen aus Qualifizierungsprogrammen gestaltet und beziehen Ergebnisse von Arbeitskreisen und Konferenzen des Projekts ein. Die Praxishilfen und die in diesem Band zusammengefaßten Erfahrungsberichte und Publikationen können nur Anregungen und Beispiele geben sowie Fragen aufwerfen, die Anstöße für weiterführende Überlegungen zu den konkreten, jeweils sehr unterschiedlichen Umschulungssituationen vermitteln können.

Wir danken allen, die das Projekt ermöglicht haben und seine Arbeit bzw. diese Praxishilfen durch Diskussionsbereitschaft, Offenheit, Ideen und Tatkraft unterstützen.

Nader Djafari

Einleitung

Die vorliegende Praxishilfe will zur „kulturellen Selbstreflexion“ von Beschäftigten in der beruflichen Weiterbildung beitragen.

Zu bedenken ist dabei einerseits, daß das Feld der beruflichen Bildung durch Rahmenbedingungen bestimmt wird, die nur zu einem geringen Teil pädagogisch disponibel sind: Prüfungsbestimmungen, Förderbedingungen, Konkurrenzdruck, hierarchische Strukturen oder auch Gewohnheiten rücken oft das pädagogisch oder interkulturell Sinnvolle bzw. Mögliche in den Hintergrund. Dennoch: Querdenken, die eigene Arbeit hinterfragen und Utopien auf Realisierungschancen prüfen ist ein unverzichtbarer Bestandteil pädagogischen Denkens und Handelns. Insofern können sich Überlegungen zum interkulturellen Lernen, die gewohnte „Selbstverständlichkeiten“ in Frage stellen, auf die eigene Arbeit insgesamt produktiv auswirken.

Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang zum anderen, daß allzuoft die kulturelle Herkunft eines Menschen für Sachverhalte oder Wahrnehmungen verantwortlich gemacht wird, die ihre Ursachen in gänzlich anderen Zusammenhängen haben. Beispielsweise hängen Konflikte im Betrieb oft eher mit den Arbeitsbedingungen oder der Stellung in der Hierarchie zusammen als mit verschiedenen Lebensweisen (die im übrigen auch nicht unterschiedlicher sein können als innerhalb der deutschen Bevölkerung). D.h. vieles wird als *kulturell* bedingt angesehen, was *strukturelle* Ursachen hat oder auf gesellschaftlichen Zuschreibungen beruht. Interkulturelles Lernen ist deshalb in Relation zu politisch-ökonomischer Bildung, allgemeiner Pädagogik und anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu setzen.

Berufliche Weiterbildung wird vielleicht als kein besonders günstiges oder leicht zu bearbeitendes

Feld für interkulturelles Lernen angesehen. Aber es ist unverzichtbar, auch gerade in diesem Bildungsbereich, der heute in der Regel von TeilnehmerInnen sehr unterschiedlicher Herkunft besucht wird, sowohl die institutionellen Strukturen als auch die Beziehungen innerhalb der Lerngruppen und das eigene Verhalten als Lehrkraft oder AusbilderIn auf mehr oder weniger versteckte Diskriminierungen hin zu untersuchen und neue Lernchancen für alle zu entdecken.

Zur Unterstützung dieser Auseinandersetzung enthält die Praxishilfe im ersten Teil Beiträge, die das Thema aus sozialwissenschaftlicher, politologischer, pädagogischer und transnationaler Perspektive beleuchten; in den zweiten Abschnitt wurden Praxisberichte zur Umsetzung interkulturellen Lernens in verschiedenen Methoden, Übungen und Projekten aufgenommen. Die Beiträge gehen zum Teil auf Tagungen und Workshops zurück, die das Projekt BBM des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung 1994 durchgeführt hat.

Im ersten Teil des Bandes untersucht zunächst *Axel Schulte* die sozialen Grundlagen und politischen Rahmenbedingungen der Begriffe „multikulturell“ und „interkulturell“. Um verkürzten Sichtweisen entgegenzuarbeiten, die oft entweder nur pädagogisch oder ausschließlich strukturell argumentieren, plädiert er für eine Verbindung der sozialstrukturellen, politischen, und pädagogischen Dimension des Themas. *Walter Bender* beschreibt die unterschiedlichen Ansatzpunkte von zielgruppenorientierten Qualifizierungsmaßnahmen und Ansätzen interkulturellen Lernens und setzt sich mit deren programmatischen Zielen kulturelle Selbstreflexion, Entmythologisierung, Individualisierung und Normalisierung der Beziehungen zwischen TeilnehmerInnen unterschiedlicher Herkunft auseinander.

Peter Stadler geht auf drei Begründungsformen interkulturellen Lernens ein (internationale und lokale „Diversität“ sowie Relativität des Bezugsrahmens). Gemessen an diesen lassen sich in der Theoriebildung zum Thema interkulturelles Lernen Verkürzungen und Mängel feststellen, die erst durch die Grundlegung des Konzepts einer „globalen Bildung“ aufhebbar seien. Den Abschluß des ersten Teils und zugleich den Übergang zum zweiten, praxisbetonten Abschnitt des Bandes bildet ein Bericht von *Petra Szablewski-Çavuş* über ein Expertengespräch im Rahmen einer Beiratssitzung des Projekts BBM in Frankfurt, bei dem insbesondere die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten interkultureller Lernprozesse in der beruflichen Weiterbildung mit MigrantInnen diskutiert wurden.

Im zweiten Teil berichtet *Annita Kalpaka* über Möglichkeiten, durch die Arbeit mit Bildern (Photos von anderen Menschen) eigenen (Menschen-) Bildern und Stereotypen auf die Spur zu kommen und sie zu hinterfragen. Dabei geht es um das „Lesen“ von Bildern in Gruppenarbeit, um den Kontext aktueller Ereignisse, um biographische Arbeit mit Bildern und das Schreiben von Geschichten zu einem Bild. Besonders wird dabei die Funktion der Moderatorin oder Lehrperson behandelt. *Angelika I. Müller* und *Ingo Scheller* stellen Überlegungen zum

Einsatz szenischer Verfahren für eine erfahrungs-, handlungs- und gruppenbezogene Bildungsarbeit mit MigrantInnen an. Am Beispiel des Pflegebereichs werden einige Arbeitsaufträge für Gruppen, lebende „Standbilder“ zu bauen, erläutert und unterschiedliche Deutungsverfahren bzw. -übungen demonstriert. *Albert Hippchen* hat in einem Projekt zum Abbau von Ausländerfeindlichkeit in der beruflichen Aus- und Fortbildung Methoden kooperativen Lernens und Arbeitens eingesetzt und ausgewertet. Auf der Grundlage fester Mitarbeiterteams für jeden Lehrgang wurden in der Teamfortbildung auf Basis der sogenannten „Jigsaw“-Methode dieselben Übungen zum „Expertenlernen“ eingesetzt, wie sie die MitarbeiterInnen in der späteren Arbeit mit den Aus- und Fortzubildenden einsetzen sollten. Abschließend berichtet *Dieter Schimang* über ein Fallbeispiel interkulturellen Lernens zur Konfliktbearbeitung in der „Diskriminierungshierarchie“ der Arbeitswelt. Im Amt für Abfallwirtschaft der Stadt Frankfurt hat ein interdisziplinär und multikulturell zusammengesetztes Team über 4 Jahre lang in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Ausländer der VHS Frankfurt Weiterbildung mit der Belegschaft durchgeführt.

Die HerausgeberInnen

Interkulturelles Lernen – soziale Grundlagen und politische Rahmenbedingungen

Axel Schulte

Axel Schulte bada podŁo¿e socjalne i polityczne warunki ramowe pojeć “multikulturalny” i “interkulturalny”. W celu unikniecia uproszczonych wyborzeń, które argumentują, wyŁa¿cznie z pedagogicznego lub strukturalnego punktu widzenia, postuluje on powia¿anie socjalnostrukturalnego, politycznego i pedagogicznego wymiaru tego zagadnienia.

1. Einführung

Seit Anfang der 80er Jahre werden die Begriffe „multikulturell“ und „interkulturell“ in der Bundesrepublik und in anderen westlichen Ländern im Bereich Politik, in der Wissenschaft und im Alltag zunehmend verwendet. Gleichzeitig haben sich über diese Begriffe erhebliche Kontroversen entwickelt. Bei aller Unterschiedlichkeit der hierbei vertretenen Auffassungen besteht allerdings weitgehende Einigkeit darüber, daß die genannten Begriffe vielschichtig, vieldeutig und damit auch mißverständlich sind.

Die folgenden Überlegungen zielen darauf ab, diese Begriffe unter sozialwissenschaftlichen, gesellschaftspolitischen und pädagogischen Gesichtspunkten zu reflektieren. Damit soll ein Beitrag zu der „kulturellen Selbstreflexion“ geleistet werden, die in dem Tagungsprogramm als Zielsetzung formuliert worden ist.

Dies kann nur gelingen, wenn verkürzte Sichtweisen vermieden werden. Hierzu gehören

- zum einen Positionen, die ausschließlich pädagogisch argumentieren und sozialstrukturelle Grundlagen und politische Rahmenbedingungen außer acht lassen,
- zum anderen Ansätze, die ausschließlich auf die strukturelle Ebene bezogen sind und pädagogische Problemstellungen als Beeinträchtigung, Ablenkung oder gar Gegensatz hierzu auffassen.

Dementsprechend werden im folgenden die *sozialstrukturelle*, die *politische* und die *pädagogische Dimension* berücksichtigt.

Diese Vorgehensweise ist vor allem deswegen von Bedeutung, weil es bei der Diskussion über diesen Begriff letztlich um (unterschiedliche) Interpretationen sozialen und kulturellen Wandels in den westlichen Demokratien und um eine Auseinander-

**kulturelle
Selbstreflexion**

**sozialer
und kultureller
Wandel**

setzung über die Frage geht, wie hierauf politisch und pädagogisch reagiert werden soll.

2. Soziale Hintergründe und begriffliche Grundlagen der Diskussion über multikulturelle Gesellschaft und interkulturelles Lernen

internationale Migrationsprozesse

Zentraler Hintergrund der gegenwärtigen Diskussion über eine multikulturelle Gesellschaft sind internationale Migrationsprozesse; hierzu gehören insbesondere Prozesse der Arbeitsmigration, Flüchtlingsbewegungen und Wanderungen aus ehemaligen Kolonien in die jeweiligen Mutterländer. Eine auf die Bundesrepublik Deutschland bezogene Besonderheit derartiger Migrationsbewegungen stellen die Zuwanderungen von deutschstämmigen Aussiedlern dar. Prozesse der internationalen Wanderung, die zunehmend globalen Charakter haben, werden durch eine Vielzahl von Push- und Pull-Faktoren, insbesondere aber durch Verhältnisse von struktureller und direkter Gewalt auf nationaler und/oder internationaler Ebene verursacht. Aufgrund dieser Bedingungen sind die Lebenssituation und -perspektiven von Migranten in der Regel in einem besonderen Maße durch Zwänge, Abhängigkeiten und Unsicherheiten gekennzeichnet.

In Vorstellungen von einer multikulturellen Gesellschaft werden diese Migrationsprozesse vorwiegend aus der Sicht der westlichen Einwanderungsgesellschaften thematisiert; hierzu gehören die „klassischen“ Einwanderungsländer (insbesondere die USA, Kanada und Australien), die entwickelten Länder Nord- und Westeuropas, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg zumindest de facto zu Einwanderungsländern entwickelt haben und die auch Anziehungspunkt für „neue“ Ost-West- und Süd-Nord-Wanderungen darstellen, sowie die zur Europäischen Union gehörenden Mittelmeerlande (Italien, Spanien, Portugal, Griechenland), die bis in die 70er Jahre hinein „klassische“ Entsendeländer von Arbeitsmigranten waren, seit Anfang der 80er Jahre aber zunehmend zu Zielländern neuer Migrationsprozesse geworden sind.

Entwicklung zur strukturellen Minderheitenfrage

In den westeuropäischen Ländern haben die Immigrationsprozesse zu einem sozialen und kulturellen Wandel geführt. Von besonderem Gewicht ist hierbei die Entwicklung der konjunkturellen Gastarbeiter- zur strukturellen Minderheitenfrage. Dies impliziert, daß in den Aufnahmeländern in einem quantitativ erheblichen Maße Bevölkerungsgruppen entstanden sind, die nicht mehr nur vorübergehend, sondern dauerhaft anwesend sind, deren gesellschaftliche Lage in der Regel durch soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen gekennzeichnet ist und die im Vergleich zu den autochthonen Bevölkerungen Träger abweichender ethnischer, sprachlicher und kultureller Identitäten sind.

ethnisch- kulturelle Vielfalt

Auf diesem Hintergrund bezeichnet der Begriff „multikulturell“ eine Gesellschaft, die idealtypisch durch ethnisch-kulturelle Vielfalt gekennzeichnet ist. Als „ethnisch“ lassen sich gesellschaftliche Gruppen kennzeichnen, die durch Vorstellungen gemeinsamer Herkunft, ein Zusammengehörigkeitsbewußtsein, Gemeinsamkeiten von Kultur und Sprache, eine auf „eigenen“ und „fremden“ Zuschreibungen beruhende kol-

lektive Identität gekennzeichnet und durch gemeinsame Institutionen und Beziehungssysteme verbunden sind. Der Begriff der Kultur wird in diesem Zusammenhang in der Regel in einem weiten Sinne, als (alltägliche) „Lebenswelt“ verstanden, die historische und soziale Dimensionen aufweist, sich auf Werte und Normen, Sprache, Religion, soziale Einstellungen und Verhaltensweisen bezieht und orientierende Funktionen erfüllt.

Bei der Kontroverse über „Zuwanderung“ und „Multikulturalität“ lassen sich zwei Teilfragen bzw. -probleme unterscheiden: 1. Wie sollen neue (Zu-)Wanderungen beeinflusst werden? (Problem der „Steuerung“ internationaler Migrationsprozesse). 2. Wie soll das Zusammenleben von einheimischer Mehrheit und bereits zugewanderten Minderheiten gestaltet werden? (Problem der „Integration“ der Einwanderungsminderheiten). Auf das „Integrationsproblem“ konzentrieren sich die folgenden Überlegungen.

Integrationsprozesse können in sehr unterschiedlichen Formen erfolgen, sozialstrukturelle und politische Status-Verhältnisse einerseits und kulturelle Einstellungen und Verhaltensweisen andererseits betreffen und sich auf einzelne Individuen, auf Beziehungen zwischen Individuen, auf soziale Gruppen und schließlich auf die Gesamtgesellschaft beziehen.

- Im (migrations-)soziologischen Sinne verweist der Integrationsbegriff auf die Eingliederung neuer Elemente (Individuen oder Gruppen) in ein (bestehendes bzw. sich wandelndes) soziales System. Diese Eingliederung kann sich auf sozialstrukturelle Positionen und politische Status-Verhältnisse einerseits und kulturelle Einstellungen und Verhaltensweisen andererseits beziehen. Wird Integration als Besetzung struktureller Positionen verstanden, läßt sie sich abgrenzen von eher kulturellen Aspekten der Eingliederung, so zum einen von „Assimilation“, bei der auf die Angleichung der kulturellen Einstellungen und Verhaltensweisen (in der Regel der zugewanderten Minorität an die Majorität) abgestellt wird, und zum anderen von „Interkulturation“, bei der Migranten (aber auch Einheimische) einen Teil ihres soziokulturellen Erbes bewahren, einen Teil an Neuem hinzugewinnen und auch einen Bereich an gemischter Kultur entwickeln.
- Unter politischen bzw. politikwissenschaftlichen Gesichtspunkten sind für Integrationsprozesse vor allem die folgenden Erscheinungsformen von Relevanz: a) die soziale Integration, d.h. Prozesse der Bildung kleiner gesellschaftlicher Einheiten, etwa der Verbände, die gesellschaftliche Interessen nach innen bündeln; b) die politische Integration, d.h. die Aggregierung unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen und deren Transformation in den politischen Entscheidungsprozeß, vornehmlich durch Parteien und staatliche Institutionen; c) die systemische Integration, d.h. die Eingliederung durch Beteiligung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene.
- Im Bereich von Ausländerpolitik und -arbeit wird Integration kontrovers interpretiert. Die in der staatlichen Ausländerpolitik vorherrschende Integrationskonzeption ist widersprüchlich: Auf der einen Seite wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, die der Gleichstellung und Eingliederung der „Ausländer“ dienen sollten; andererseits wurde und wird die Zielsetzung der Integration in einem reduzierten,

**Kultur als
„Lebenswelt“**

**Integrations-
prozesse**

**migrations-
soziologisch**

**politikwissen-
schaftlich**

**Ausländerpolitik
und -arbeit**

restriktiven, selektiven und segregierenden Sinne verstanden. Demgegenüber zielt die von verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Kräften vertretene Integrationsauffassung auf eine auf dem Grundsatz der Gleichberechtigung beruhende plurale und kultur-autonome Integration der Immigranten.

3. Zur Kontroverse über die multikulturelle Gesellschaft

Gegenüber dem Begriff und den Vorstellungen einer „multikulturellen Gesellschaft“ und dem damit verbundenen Integrationsproblem bestehen konträre Positionen. Unterscheiden lassen sich die folgenden:

Multikulturelle Gesellschaft als „Chance“

Multikulturelle Gesellschaft als „Chance“: Eine multikulturelle Gesellschaft wird hier grundsätzlich positiv gewertet und als „Chance“ für das gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenleben von einheimischer Mehrheit und Einwanderungsminderheiten gesehen. Die diesbezüglichen Aussagen haben in der Regel sowohl beschreibend-analytischen wie auch normativen Charakter und können sich sowohl auf sozio-kulturelle Phänomene wie auch auf „strukturelle“ Bereiche (Ökonomie, Recht, Politik usw.) beziehen. In den einzelnen Positionen geht die jeweilige Befürwortung der multikulturellen Gesellschaft allerdings mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen, Interessen und Erwartungen einher.

16

Multikulturelle Gesellschaft als „Bedrohung“: Bei den Positionen, die multikulturelle Gesellschaft als eine Gefahr und Bedrohung ablehnen, lassen sich spontane und programmatische bzw. organisierte Positionen unterscheiden.

Multikulturelle Gesellschaft als „Bedrohung“

- *Spontaner Anti-Multikulturalismus*: Hierzu zählen distanzierte, ablehnende oder aggressive Einstellungen und Verhaltensweisen von Teilen der einheimischen Bevölkerung gegenüber „Ausländern“, „Asylanten“, „Zigeunern“ usw. In diesen Einstellungen und Verhaltensweisen kommen soziale Verunsicherungen und Ängste zum Ausdruck. Deren Ursachen liegen nicht bei (vermuteten oder tatsächlich vorhandenen) Eigenschaften und Merkmalen der Menschen(gruppen), gegen die sich diese Einstellungen richten; sie müssen vielmehr gesucht werden zum einen in den gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen, die sich real oder vermeintlich auf bestimmte Bevölkerungsgruppen verunsichernd oder negativ auswirken, und zum anderen in den Aktivitäten und Einflußnahmen von Organisationen, Institutionen und Medien, die diese Ängste aufgreifen, verstärken und so (mit-)produzieren („Diskurs der Elite“).
- *Programmatischer und organisierter Antimultikulturalismus*: Von Positionen, die von

nationalistischen, ethnozentristischen, ethnopluralistischen, rechtsextremistischen und/oder (kultur-)rassistischen Denkweisen geprägt sind, wird eine multikulturelle Gesellschaft als „Gefahr“ oder „Bedrohung“ für die nationale Identität und Kultur und für die politische Integration gewertet und von daher abgelehnt. Diese Sichtweisen gehen davon aus, daß

- „Volk“, „Kultur“ und „Identität“ homogene Gebilde sind,
- zwischen dem „eigenen“ Volk und seiner Kultur einerseits und „fremden“ Völkern und Kulturen andererseits grundlegende Gegensätze bestehen,
- eine Ausgrenzung des „Heterogenen“ erforderlich ist, wenn der soziale Frieden, die „eigene“ Identität und die politische Integration gesichert werden sollen.

Zusätzlich wird entweder angenommen, daß die Völker bzw. Kulturen ungleichwertig sind, wobei das jeweils „eigene“ als das höherwertige, das jeweils „fremde“ als das „minderwertige“ gilt, oder aber die verschiedenen Völker und Kulturen zwar grundsätzlich gleichwertig sind, zwischen ihnen aber unaufhebbare kulturelle Differenzen bestehen und daher Prozesses der wechselseitigen „Vermischung“ oder „Integration“ abzulehnen sind.

Von ihrer *sozialen Wirkung* her begünstigen diese Positionen im Hinblick auf die einheimische Mehrheit Mechanismen der ideologischen Vergemeinschaftung, im Hinblick auf die Einwanderungsminderheiten Prozesse der (pauschalen oder selektiven) sozialen Diskriminierung. Hierbei spielt der „fremde“ Charakter der Kulturen der Zuwanderer als Legitimationsmuster eine besondere Rolle. Von zentraler Bedeutung ist in dieser Hinsicht das Interesse an der Aufrechterhaltung einer möglichst weitreichenden staatlichen Dispositionsbefugnis über die „Ausländer“ und an der damit verbundenen Möglichkeit, diesen gegenüber das, was als „Belange der Bundesrepublik Deutschland“ definiert wird, durchzusetzen.

Multikulturalismus als „Ideologie“: Vorstellungen von einer multikulturellen Gesellschaft können problematische bzw. ideologische Elemente enthalten. Hierzu zählen vor allem die folgenden Sichtweisen:

- die Bedeutung kultureller Faktoren wird überbewertet und die struktureller und gesellschaftspolitischer Faktoren unterschätzt;
- die Ungleichheiten und Machtgefälle, die zwischen den jeweils „herrschenden“ Kulturen und den Kulturen von Minderheiten bestehen, werden nur unzureichend berücksichtigt;
- „Kultur(en)“ im allgemeinen und „Immigrantenkultur(en)“ im besonderen werden verkürzt als ein Folklorephänomen, harmonisierend als widerspruchs- und konfliktfreies Ganzes, statisch als unveränderliches Phänomen, entindividualisierend als kollektive Zwangsgemeinschaft aufgefaßt;
- soziale und politische Probleme und Konflikte werden „ethnisiert“;
- Immigranten und ihre Kulturen werden für Interessen der Aufnahmegesellschaften funktionalisiert.

Um diese Sichtweisen und die damit verbundenen problematischen Konsequenzen zu vermeiden, müssen Konzepte einer multikulturellen Gesellschaft sozialwissenschaftlich fundiert und gesellschaftspolitisch bzw. pädagogisch konkretisiert werden.

Multikulturalismus als „Ideologie“

4. Kritisch-emanzipatorischer Multikulturalismus: Integration durch Demokratisierung

Kritisch-emanzipatorische Konzeptionen des Multikulturalismus sehen in der ethnisch-kulturellen Vielfalt einen Tatbestand, einen Prozeß und ein Ziel. Sie zielen darauf ab, die Frage, wie ein Zusammenleben von einheimischer Bevölkerung und Einwanderungsminderheiten gestaltet werden soll, weder auf dem Wege einer sozialen Diskriminierung noch mit Hilfe einer Assimilation oder Segregation, sondern durch *eine gleichberechtigte, plurale und kultur-autonome Integration* dieser Minderheiten zu beantworten.

„Kultur“ und
„Identität“

Bei der Interpretation der Begriffe „Kultur“ und „Identität“ wird hierbei von einer historisch-dynamischen Sichtweise ausgegangen. Kultur und Identität sind danach (unabgeschlossene) Prozesse; diese stehen in einem gesellschaftlichen Zusammenhang, sind offen für aktive Auseinandersetzungen und enthalten widersprüchliche Elemente. Die mit einer multikulturellen Gesellschaft einhergehende „Pluralisierung von Kultur“ bedeutet sowohl für die einheimischen wie auch für die eingewanderten Bevölkerungsgruppen eine Infragestellung überkommener kultureller Identitäten und zugleich eine Herausforderung, neue Identitäten zu entwickeln. Im Hinblick auf die Kulturen der Einwanderergruppen muß zwischen *Herkunftskulturen* einerseits und *Migrantenkulturen* bzw. *Zwischenwelten* andererseits unterschieden werden. Integrationsmaßnahmen sollten nicht inhaltlich fixiert sein auf die Bewahrung von (Herkunfts-)Kulturen, sondern darauf gerichtet sein, die subjektiven und objektiven Bedingungen zu fördern, die eigenständige individuelle und kollektive Entscheidungen über die Aufrechterhaltung oder Entwicklung von Identitäten und Kulturen ermöglichen.

soziale Ungleich-
heiten und
Diskriminierungen

Da die Lebenssituation der Einwanderungsminderheiten durch vielfältige soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen gekennzeichnet ist, muß der Multikulturalismus darauf abzielen, eine Emanzipation dieser Bevölkerungsgruppen zu fördern, entsprechende Prozesse der Demokratisierung der Gesellschaft einzuleiten und damit eine „autonome“ und „systemische“ Integration der Immigranten zu begünstigen. Von zentraler Bedeutung sind hierbei die folgenden Elemente:

- *Politische Demokratisierung*: Maßnahmen zum Abbau des Ausländer-Status und der damit verbundenen institutionellen Diskriminierung der Einwanderungsminderheiten (Anerkennung der Zugehörigkeit der Immigranten zur Gesellschaft der Bundesrepublik; Erleichterung der Einbürgerung; doppelte Staatsbürgerschaft; Niederlassungsrecht usw.).
- *Soziale Demokratisierung*: Abbau der vielfältigen sozialen Ungleichheiten der Einwanderungsminderheiten in den Bereichen Arbeit und Beruf, Erziehung und Bildung, Wohnung und Freizeit (insbesondere durch wirksame Qualifizierungs- und Antidiskriminierungspolitiken).
- *Kulturelle Demokratisierung*: Förderung der kulturellen Entfaltung der Einwanderungsminderheiten in Form einer „pluralen und kulturautonomen Integration“ und der Entwicklung einer inhaltlich und partizipatorisch verstandenen Interkulturalität in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (Medien; Erziehung und Bildung; Gesundheitssystem usw.).

- *Allgemeine Demokratisierung*: Maßnahmen, die gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen entgegenwirken und gleiche Partizipationsmöglichkeiten in allen gesellschaftlichen Teilbereichen sowie auf gesamtgesellschaftlicher und internationaler Ebene fördern.

5. Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen stellt eine pädagogische Reaktion auf die Herausbildung von multikulturellen Gesellschaften in den westlichen Demokratien dar und kann – neben politischen Maßnahmen – zur Bewältigung des multikulturellen sozialen Wandels beitragen.

Das Konzept des interkulturellen Lernens wurde als Kritik der herkömmlichen „Ausländerpädagogik“ entwickelt. Zu den Merkmalen der Ausländerpädagogik gehör(t)en die ausschließliche Orientierung an den „ausländischen“ Kindern und Jugendlichen als Adressaten bzw. Zielgruppe, die (Sprach-) Defizithypothese, der kompensatorische Ansatz, die assimilatorische bzw. ethnozentristische Orientierung und die unzureichende Berücksichtigung sozialstruktureller Voraussetzungen und gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen pädagogischer Prozesse. Soll interkulturelles Lernen nicht seinerseits ideologischen Charakter annehmen, muß es diese Sichtweisen zu überwinden suchen.

Als Ausprägung von allgemeiner Bildung zielt interkulturelles Lernen auf die Vermittlung von Reflexionsfähigkeit, individueller und kollektiver Handlungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit. Spezifischer als allgemeine Bildung und Erziehung ist interkulturelles Lernen auf das Zusammenleben von „einheimischen“ Mehrheiten und Einwanderungsminderheiten bezogen.

Interkulturelles Lernen versteht sich somit ausdrücklich nicht als eine Sonder- bzw. Kompensationspädagogik für „Ausländer“. Zu seinen Adressaten gehören in gleicher Weise die Angehörigen der einheimischen *und* der zugewanderten Bevölkerungsgruppen.

Auf den mit multikulturellen Gesellschaften verbundenen ethnischen und kulturellen Pluralismus gibt es kontroverse pädagogische Reaktionen. Unterscheiden lassen sich „universalistisch“ und „relativistisch“ orientierte Ansätze. *Universalistisch* orientierte Konzeptionen unterstellen entweder, daß die verschiedenen Kulturen bei aller Unterschiedlichkeit eine Gemeinsamkeit (z.B. in Form der Menschenrechte) haben (sollen), oder interpretieren die Orientierung an einzelnen Kulturen als „Befangenheiten“, die durch Orientierung an universalen Denkweisen zu überwinden seien. *Relativistisch* orientierte Konzeptionen gehen von der Annahme aus, daß verschiedene Kulturen nebeneinander koexistieren, die grundsätzlich gleichwertig sind; die Pädagogik soll dazu beitragen, bei den Individuen und Gruppen Fähigkeiten zu entwickeln, die ein Zusammenleben ermöglichen, das vom Grundsatz der Gleichberechtigung bestimmt ist und in dem soziale bzw. kulturelle Konflikte friedlich ausgetragen werden.

**Kritik der
„Ausländer-
pädagogik“**

**keine
Kompensations-
pädagogik**

**kontroverse
pädagogische
Reaktionen**

relativistisch orientierte Konzeptionen

Innerhalb der eher relativistisch orientierten Konzeptionen lassen sich folgende Orientierungen unterscheiden:

- Interkulturelles Lernen als *soziales Lernen* zielt darauf ab, durch Förderung von Empathie, Toleranz, Solidarität und Konfliktfähigkeit die Aufgeschlossenheit für den anderen („Fremden“), dessen Probleme und dessen Andersartigkeit und so das wechselseitige Verständnis füreinander zu unterstützen.
- Interkulturelles Lernen als *politische Bildung/ multiperspektivische Allgemeinbildung* formuliert politische Lernziele (Befähigung zur Analyse der Migrantensituation im gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Kontext; Erziehung gegen das Nationaldenken; kritische Friedenserziehung usw.) und strebt eine multiperspektivische Sichtweise der Geschichte, der Religion, der internationalen Beziehungen usw. an. Es fordert eine Revision der Unterrichtsinhalte zur Überwindung monokultureller, insbesondere ethnozentristischer Sichtweisen.
- Interkulturelles Lernen als *antirassistische Bildung* kritisiert das herkömmliche interkulturelle Lernen als Ideologie („Begegnungspädagogik“) und zielt darauf ab, die TeilnehmerInnen über die vielfältigen Formen des institutionellen Rassismus und der strukturellen Benachteiligung der Immigranten aufzuklären, ein politisches Bewußtsein zu wecken und sie zu einem kritischen Umgang mit Phänomenen des alltäglichen Rassismus zu befähigen.
- Interkulturelles Lernen als *Hilfe zur Identitätsentwicklung* sieht die zentrale Aufgabe darin, Migranten bei der Entwicklung einer neuen Migranten-Kultur bzw. -Identität zu unterstützen und sie zu befähigen, in der Migrationssituation widersprüchliche kulturelle Einflüsse aushandeln zu können.
- Interkulturelles Lernen als *bikulturelle Bildung* geht davon aus, daß der Muttersprache und der Herkunftskultur eine besondere Bedeutung für die Denk- und Persönlichkeitsentwicklung zukommt, und plädiert daher für eine systematische Berücksichtigung der Herkunftskulturen und Muttersprachen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen.

Unterrichtsprinzip oder Unterrichtsfach

Interkulturelles Lernen kann sowohl als Unterrichtsprinzip wie auch als Unterrichtsfach aufgefaßt werden. Beide Ausprägungen sind jeweils mit bestimmten Vor- und Nachteilen verbunden.

Interkulturelles Lernen darf nicht zu einem entfremdeten bzw. gebundenen Unterricht werden; es sollte sich vielmehr an einem Unterricht orientieren, der offenen Charakter hat und der *erfahrungs-, situations- und handlungsorientiert* ist. Auf der institutionellen Ebene erfordert dies die Öffnung der Einrichtungen zur gesellschaftlichen Umwelt („gemeinwesenorientierte Bildung“).

Interkulturelles Lernen stellt an die Bildungsinstitutionen, die Lehrenden und Lernenden sowie die didaktischen Konzeptionen und Materialien neue Anforderungen. Diese müssen nicht zuletzt von den politischen und administrativen Entscheidungsträgern als pädagogische und gesellschaftspolitische Herausforderungen anerkannt und ihre Bewältigung muß gefördert werden.

6. Multikulturalismus und das Problem der politischen Integration kultureller Differenzen

Hintergrund dieses Problems ist die Tatsache, daß in pluralistischen Demokratien und multikulturellen Gesellschaften die soziale, politische und kulturelle Vielfalt als legitim betrachtet wird und für deren autonome Entfaltung weite rechtliche Spielräume eingeräumt werden. Zugleich soll aber verhindert werden, daß sich aufgrund dieser Offenheit eine Dynamik entwickelt, die zur politischen „Desintegration“ führt.

Um eine „Integration“ dieser Spannungen zu erreichen, ist ein Basiskonsens zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Kräften erforderlich. Welche Bestandteile und welche Bedeutung dieser Konsens haben soll, wird gesellschaftspolitisch allerdings kontrovers interpretiert:

- In der *geschlossenen Konsensauffassung* wird der Konsens als Ausdruck einer „homogenen“ und „objektiven“, den geschichtlichen Prozessen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen entthobenen Wertordnung betrachtet und so inhaltlich fixiert. Zugleich werden aber die Bestandteile dieses Konsenses mit den „herrschenden“ sozio-ökonomischen, gesellschaftspolitischen und kulturellen Strukturen gleichgesetzt. Hieraus resultieren Tendenzen, den durch die Grundrechte eingeräumten Spielraum unter politischen bzw. kulturellen Opportunitätsgesichtspunkten einzugrenzen und auf diese Weise Positionen, die als „nicht-konsensfähig“ bzw. „nicht-integrationsfähig“ definiert werden, aus dem „tolerierten“ Spektrum auszugrenzen. So werden gegenüber (bestimmten) „Ausländern“ „Grenzen der Toleranz“ nicht erst in Fällen von (Menschen-)Rechtsverletzungen gezogen, sondern bereits in den Fällen, in denen Immigrantenkulturen in Widerspruch oder in Konflikt mit „Grundanschauungen und Gewohnheiten der deutschen Bevölkerung“ geraten.
- Die *offene Konsensauffassung* beruht auf der Annahme, daß der Minimalkonsens ein historisches und gesellschaftliches Phänomen darstellt und seine Bestandteile daher problematisierbar und revidierbar sind. Die zentrale Aufgabe des Konsenses

207/8

Konsensauffassung

wird darin gesehen, als verbindlicher Rahmen für die Austragung gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen und kultureller Konflikte zu fungieren und hierbei die Anwendung von unmittelbarer Gewalt auszuschließen. Als demokratischer Rahmen ist der Konsens offen für Einflußnahmen unterschiedlicher Gruppen, Konzeptionen und Werte; somit enthält er auch widersprüchliche Elemente und weist insgesamt einen dynamischen Charakter auf. Der Entfaltung der kulturellen Vielfalt werden dort Grenzen gesetzt, wo (Menschen-)Rechtsverletzungen erfolgen. Hierbei muß berücksichtigt werden, daß

- Entscheidungen darüber, ob und in welcher Weise Rechtsverletzungen vorliegen, in rechtsstaatlicher Weise getroffen werden müssen,
- der mit der Entwicklung von multikulturellen Gesellschaften einhergehende soziale und kulturelle Wandel Lernprozesse bei allen Beteiligten erfordert,
- die (scheinbare oder reale) Verfestigung bestimmter kultureller Traditionen bei einzelnen Immigranten(gruppen) nicht nur ein Merkmal „rückständiger“ Herkunftskulturen, sondern auch ein Resultat von Erfahrungen institutioneller und gesellschaftlicher Diskriminierung sein kann.

7. Abschließende Überlegungen

Auf dem Hintergrund des mit Zuwanderungsprozessen verbundenen sozialen Wandels stellt die hier entwickelte Ausprägung von Multikulturalismus und Interkulturalität einen Beitrag zum Abbau von sozialen Ungleichheiten und Diskriminierungen und zur Weiterentwicklung der politischen, sozialen und kulturellen Demokratie dar. Die konzeptionelle Entfaltung und praktische Verwirklichung dieser Perspektive geht (derzeit noch) mit einer Vielzahl von Fragen, Problemen und Konflikten einher und bedarf weiterreichender wissenschaftlicher Analysen, gesellschaftspolitischer Entscheidungen, pädagogischer Konkretisierungen und institutioneller Veränderungen. Derartige Schwierigkeiten dürfen allerdings nicht als Rechtfertigung dienen, den bestehenden Zustand eines „unerklärten Einwanderungslandes“ aufrechtzuerhalten.

**„unerklärtes
Einwanderungs-
land“**

Literatur

- Die Ausführungen basieren insbesondere auf den folgenden Beiträgen (mit weiterführenden Literaturhinweisen):
- Schulte, Axel: Multikulturell – Klärung eines mißverständlichen Begriffes: In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Das Ende der Gemütlichkeit. Theoretische und praktische Ansätze zum Umgang mit Fremdheit, Vorurteilen und Feindbildern. Bonn 1993. S.16 – 36 (Schriftenreihe Band 316)
- Schulte, Axel: Antidiskriminierungspolitik in westeuropäischen Staaten. In: Heinelt, Hubert (Hrsg.): Zuwanderungspolitik in Europa. Nationale Politiken – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Opladen 1994. S.123 – 161

Berufliche Weiterbildung mit MigrantInnen – eine interkulturelle Lernsituation?

Walter Bender

≤альтер ±ендер описывает различные подходы к мерам по повышению квалификации в целевых группах и принципы обучения представителей различных культур, он анализирует программные цели их культур, этимологию, индивидуализацию и нормализацию отношений между обучающимися.

Konzepte interkulturellen Lernens sind aus der Ausländerpädagogik der 60er Jahre und als Kritik an deren ethnozentrischem Ansatz, nach Deutschland gekommene AusländerInnen durch kompensatorische Maßnahmen an die hiesige Gesellschaft und Kultur zu assimilieren, entstanden. Die Perspektive eines interkulturellen Lernens geht dagegen nicht von der grundsätzlichen Dominanz einer Kultur, sondern von möglichen Differenzen (die allerdings oft überschätzt werden) prinzipiell gleichberechtigter „Mehrheits- bzw. Minderheitskulturen“ aus und wendet sich gegen Diskriminierungen, die Menschen aufgrund der gesellschaftlichen Zuschreibung einer fremden Herkunft erleiden müssen.

Ein provokatives Element der vielfältigen Ansätze interkulturellen Lernens besteht darin, daß die Adressaten nicht in erster Linie die MigrantInnen sind, auf die sogenannte „Eingliederungsprobleme“ abgeschoben werden können. Sondern Ausländer und Deutsche sind gleichermaßen gefordert, sich mit gewohnten gesellschaftlich-kulturellen „Selbstverständlichkeiten“ kritisch auseinanderzusetzen, weil Fragen der relationalen Beziehungen im Vordergrund stehen. „Diese Adressierung an alle war der wesentliche Schritt, sozusagen der Gründungsakt der interkulturellen Pädagogik auf dem Kontinent“ (Reich 1994, S. 13).

**Dominanz
einer Kultur?**

**Adressierung
an alle**

1. Das konfliktreiche Verhältnis zwischen beruflicher Weiterbildung und interkulturellem Lernen

Berufliche Qualifizierungsmaßnahmen mit dem Schwerpunkt der Förderung von MigrantInnen stehen in bezug auf Fragestellungen einer interkulturellen Bildungsarbeit vor grundsätzlichen Problemen:

**berufliche und
gesellschaftliche
Sozialisation**

**ungewollt
stigmatisiert**

**offizielle
Diskriminierungs-
praxis**

**Notwendigkeit und
Grenzen inter-
kulturellen Lernens**

- Ihre Aufgabe besteht darin, in einem äußerst knappen Zeitrahmen berufliche Qualifikationen zu vermitteln, die die TeilnehmerInnen in die Lage versetzen, sich in Konkurrenz zu den „Eingeborenen“ ihren Lebensunterhalt auf dem deutschen Arbeitsmarkt selbständig zu verdienen. Wenn sie dabei nicht scheitern wollen, müssen sich MigrantInnen an den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen orientieren. Die Berufssituation und die Weiterbildung, deren institutioneller oder betrieblicher Rahmen gänzlich durch die hiesige Gesellschaft, Wirtschaft und Politik geprägt ist, bedeuten für sie eine berufliche und gesellschaftliche Sozialisation. Ihre eigene Wahrnehmung dieser Situation und ihre Selbstdefinition wird durch vorhandene kulturelle Muster vermittelt. Diese Deutungsmuster erfahren jedoch selbst im Prozeß der Begegnung mit anderen Kulturen eine Wandlung (vgl. Auernheimer 1994, S. 40). Es handelt sich bei beruflicher Weiterbildung also auch – oder sogar in erster Linie – um eine „intrakulturelle“ Didaktik (vgl. Borelli 1992a, S. 11).
- Darüber hinaus existieren in der beruflichen Weiterbildung „von außen“, z.B. durch das Arbeitsförderungsgesetz, geprägte Strukturen, die – wenn überhaupt noch eine Förderung erfolgt (vgl. Ackermann/Bender 1994) – nur für besondere Zielgruppen mit bestimmten Defizitmerkmalen zusätzliche Fördermaßnahmen vorsehen. Durch solche *besonderen* pädagogischen Maßnahmen für bestimmte Personengruppen werden diese wiederum von anderen TeilnehmerInnen abgehoben und ungewollt stigmatisiert. Auf die Maßnahmen verzichtet werden kann jedoch auch nicht, weil sie oft eine notwendige Hilfe darstellen, in der beruflichen Weiterbildung überhaupt mithalten und auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig sein zu können.
- Die Praxis der beruflichen Weiterbildung stellt sich für MigrantInnen oftmals als eine Aneinanderkettung von rechtlichen, institutionellen, sprachlichen und persönlichen Diskriminierungen dar. Die sozialen Beziehungen zwischen den TeilnehmerInnen unterschiedlicher Herkunft sowie den Lehrkräften sind in vielfältiger Weise durch nationale Vorurteile und den öffentlichen Umgang mit MigrantInnen vorbelastet. Diese heißen offiziell *Ausländer*, eine Bezeichnung, die ein politisches Programm enthält: Aufgrund ihrer Abstammung und deshalb nichtdeutscher Staatsangehörigkeit werden ihnen Bürgerrechte vorenthalten, und sie unterliegen ausländerrechtlichen Sondernormen, die sie in vielerlei Hinsicht benachteiligen (Aufenthalts-, Arbeits-, Wohn-, Schul- und soziale Situation). Diese offizielle Diskriminierungspraxis liefert nationalistischen Einstellungen deutscher TeilnehmerInnen quasi die Bestätigung, sich insbesondere in der existentiellen Frage von Arbeitsplätzen bevorrechtigt zu fühlen. Der interkulturelle Anspruch einer prinzipiellen Gleichwertigkeit der Kulturen muß deshalb in diesem Bereich als Provokation erscheinen.

Diese Problemstellungen weisen einerseits gerade auf die Notwendigkeit eines anderen Umgangs mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, andererseits auf die engen Grenzen und Möglichkeiten eines interkulturellen Lernens in diesem Kontext hin: Nur allzuoft verbergen sich hinter vermeintlichen „kulturellen Eigenheiten“ sozialstrukturelle Problemlagen. Aber politische, wirtschaftliche, gesetzliche und institutionelle

Diskriminierungspraxis läßt sich nicht durch pädagogische Arbeit korrigieren, die deshalb oft legitimatorischen Charakter annimmt. Bestenfalls erscheint eine Sensibilisierung für Fragen des Umgangs zwischen verschiedenen Kulturen möglich.

Die folgenden Überlegungen zu einigen programmatischen Zielen interkultureller Bildungsarbeit sollen deshalb vor allem Lehrkräfte und MitarbeiterInnen in der beruflichen Weiterbildung anregen, sich mit Maximen der eigenen Praxis und mit eigenen Menschenbildern kritisch auseinanderzusetzen.

2. Kulturelle Selbstreflexion als Schwerpunkt interkulturellen Lernens

Im Verhältnis von Deutschen gegenüber MigrantInnen begegnen wir sowohl offenen oder verdeckten ausländerfeindlichen als auch ausländerfreundlich gemeinten Einstellungen, Deutungsmustern oder institutionellen Bedingungen. Mit einem Strukturschema von Nestvogel lassen sich solche kulturellen Deutungsmuster, die Fremdheit konstruieren, erfassen.

**kulturelle
Deutungsmuster**

Strukturschema zur theoriegeleiteten Erfassung von Einstellungen gegenüber fremden Kulturen:

- a) „Fremde Kulturen gibt es nicht, oder sie sind es nicht wert, als solche bezeichnet zu werden“ (rassistische, faschistische, sozialdarwinistische und kolonialistische Einstellungen).
- b) „Fremde Kulturen sind ein Entwicklungs- und Integrationshindernis ... Einstellungen, die anderen Völkern eine kulturelle Minderwertigkeit bescheinigen, die sich aber durch ‚Germanisierung‘ aufheben läßt“ (Anpassung, Kopftücher und Patriarchat ablegen, Deutsch lernen).
- c) „Fremde Kulturen existieren und müssen bei Modernisierungs- oder Integrationsmaßnahmen eingeplant werden“ (verdeckter Ethnozentrismus: Duldung fremder Kulturen zur langfristigen Anpassung).
- d) „Fremde Kulturen sind in ihrer Gesamtheit zu erhalten“ (Sozialromantik, Folklore, Projektion eigener Sehnsüchte in fremde, exotische Kulturen; Idealisierung, Vernachlässigung der Kulturdynamik, der Prozeßhaftigkeit).
- e) Interkultureller Ansatz, „fremde wie auch eigene Kulturphänomene zunächst aus ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext heraus zu verstehen und zu erklären ... Akzeptanz einer kulturellen ... Selbstbestimmung von Migranten und gleichzeitiger Integration in das Ganze, das von Multikulturalität gekennzeichnet ist“ (Nestvogel 1988, S. 43).

Im Unterschied zum Integrationsansatz der frühen Ausländerpädagogik, die eine Defizit-Hypothese bezüglich der „Gastarbeiter“ zugrundelegte (b und c), gehen Vorstellungen eines interkulturellen Lernens von möglichen Differenzen prinzipiell gleich-

Unterschiede, Gegensätze

berechtigter „Mehrheits- bzw. Minderheitskulturen“ aus. Eventuell vorhandene oder wahrgenommene Unterschiede sind nicht geeignet, daraus Gegensätze zwischen Personen oder Gruppen zu konstruieren. Durch ein wechselseitiges Voneinander-Lernen soll eine gegenseitige Bereicherung der Kulturen ermöglicht werden. Ziel ist es, für interkulturelle Begegnungsprozesse zu sensibilisieren, sie in didaktische und methodische Reflexionen einzubeziehen und dadurch erklärbar sowie zum Teil auch gestaltbar zu machen. Unter dem Stichwort „gemeinsam lernen“ und die individuellen Kompetenzen fördern, statt von Defiziten auszugehen, wird ein pädagogischer Umgang gefordert, der die einzelnen TeilnehmerInnen als Personen wahr- und ernstnimmt. Das Lernziel heißt deshalb explizit nicht Toleranz, sondern Akzeptanz des als fremd Wahrgenommenen; denn ein herablassendes Verständnis oder eine Duldung als fremd erscheinender Kulturen ist selbst noch Ausdruck der Arroganz des sich als höherwertig Verstehenden.

kulturelle Selbstreflexion

Interkulturelle Bildungsarbeit in diesem Verständnis soll deshalb dazu beitragen, die eigene Kultur – darüber hinaus jede „kulturelle Identität“ – zu hinterfragen und eine kulturelle Selbstreflexion (Nestvogel) anzuregen. Eine solche distanzierte, nicht-affirmative Auseinandersetzung (Benner 1982) mit der eigenen kulturellen Sozialisation kann für Lehrkräfte als Voraussetzung einer unvoreingenommenen Bildungsarbeit gelten.

Entmythologisierung

Das Ziel interkultureller Bildungsarbeit ist in dieser Sichtweise weder die Abwertung noch die romantische Verklärung und Mystifizierung fremder Kulturen, sondern es geht darum, sie aus dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext als spezifische Gestaltung bestimmter Lebensbedingungen zu erklären. Beabsichtigt ist eine Entmythologisierung des „Fremden“ (Gloel 1993), ein kommunikatives Klima, in dem die Bilder und Mythen, die ich mir vom jeweils anderen mache (z.B. von der „Springflut“ der Ausländer und Asylbewerber, die mit „primitiv-patriarchalischer Weltanschauung“ direkt „aus der Steppe“ hierher reisen, vgl. Borelli 1992b), zur Sprache kommen und korrigiert werden können.

Reflexions- prozesse

Zu diesem Zweck genügt es eben nicht, einander unbekannte Kulturen miteinander in Kontakt zu bringen oder ausländische Mitarbeiter einzusetzen, auch wenn dies aus prinzipiellen Gründen unverzichtbar erscheint. Die Begegnung verschiedener Nationalitäten oder Kulturen kann ein Mittel interkultureller Bildungsarbeit sein. Es kommt jedoch sehr darauf an, ob sich dieses Mittel „Begegnung“ verselbständigt oder ob ich damit Reflexionsprozesse über die wahrgenommenen kulturell bedingten Unterschiede und Gemeinsamkeiten anregen kann:

„Interkulturelles Lernen ist eine Form sozialen Lernens, das durch die Erfahrung kultureller Unterschiede und in Form kultureller Vergleiche sowohl zu einer genaueren Analyse und Relativierung der eigenen kulturellen Normen und Sozialsysteme als auch zum Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt, wenn es zur Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede kommt“ (Breitenbach u.a. 1979, zit. nach Auernheimer 1990, S. 237)

Die Initiierung einer Metakommunikation über kulturelle Werte und Normen, die das eigene Leben und Erleben beeinflussen, kann als das Entscheidende dieses Ansatz-

zes angesehen werden. Der Sinn liegt im Erzeugen einer kulturreflexiven Haltung im Menschen, da Kulturen keine unveränderlichen Naturgegebenheiten sind, sondern Normen und gesellschaftliche Prozesse darstellen und unterschiedliche Interessen repräsentieren.

Metakommunikation über kulturelle Werte

3. Individualisierung statt Kollektivierung von Bildungsprozessen

Das programmatische Ziel der Individualisierung (vgl. Gloel 1993) stellt eine wesentliche Kritik an landläufigen zielgruppenorientierten Ansätzen dar. Diese gehen von soziographischen Zugehörigkeits- (oder Defizit-) Merkmalen der TeilnehmerInnen aus und ordnen sie bestimmten Zielgruppen oder Kulturen zu. Durch eine so erfolgreiche *Zuschreibung einer Gruppenidentität*, d.h. einen Menschen – selbst in bester Absicht – als Angehörigen einer Kultur zu verstehen und zu behandeln, „nimmt man ihm seine Freiheit: sein Eigenname verschwindet im Namen seiner Gemeinschaft, er ist nur noch ein Muster, der austauschbare Repräsentant einer bestimmten Klasse von Menschen. Unter dem Vorwand, ihn (durch die Achtung der kulturellen Unterschiede, W.B.) bedingungslos anzunehmen, verbaut man ihm jede Bewegungsfreiheit, jeden Ausweg, verbietet man ihm die Eigenständigkeit, lockt man ihn hinterhältig in die Falle seiner Andersartigkeit [...] und hebt die Distanz zwischen der Person und ihrer Herkunftsgemeinschaft auf; [...] aus Altruismus macht man den Anderen zu einem einheitlichen Block und opfert dann für dieses Gebilde die anderen in ihrer individuellen Realität“ (Finkielkraut 1989, S. 81).

Ziel der Individualisierung

260/5

Diese kritische Argumentation nimmt die soziale Einbindung des Individuums in verschiedenste Gruppenzusammenhänge zwar zum Ausgangspunkt und akzeptiert den schützenden Rahmen, den sie dem einzelnen bieten können, wendet sich aber gegen die Ableitung einer sozialen Identität aus solcher Zugehörigkeit. Denn die Reduzierung eines Menschen auf seine (Kultur-)Gemeinschaft als Kollektivsubjekt leugnet seine Eigenständigkeit, sein Denken und seinen eigenen Willen und verklärt gesellschaftliche Sachverhalte zu natürlichen Eigenschaften eines Individuums.

Interkulturelles Lernen zielt in diesem Verständnis darauf ab, daß Menschen sich und andere nicht in erster Linie als Angehörige einer Kultur, Ethnie oder Nation be-

**Normalisierung
interkultureller
Kontakte**

trachten und ihre Persönlichkeit unter dem Gemeinschaftlichen verdecken – „Wir“ und „die Anderen“; sondern daß sie sich gegenseitig als Mitglieder der Gemeinschaft vernunftbegabter Personen (Koch 1993) mit eigenem Willen und Interessen ernstnehmen. Eine solche Individualisierung von Bildungsprozessen steht deshalb überhaupt nicht in Gegensatz zu gruppenpädagogischen Methoden, sondern ist die Voraussetzung für eine Normalisierung interkultureller Kontakte (Gloel 1993): Daß Menschen sich als „normal“ Gleichberechtigte begegnen können und sich in Gruppenbezügen gegenseitig weder als rohes Ei behandeln noch voreinander in acht nehmen müssen, weil sie an verschiedenen Orten geboren wurden und ihnen zufällig eine andere Staatszugehörigkeit verliehen wurde. Es geht um die kritische Distanz gegenüber dem Zusammenschluß der eigenen personalen Identität mit kulturellen oder gesellschaftlichen Normen und Werten, der dazu führen kann, daß eine „kulturelle Identität“ gegen die andere, „fremde“ verteidigt wird.

4. Interkulturelles Lernen als alltägliche pädagogische Querschnittsaufgabe

**konstitutiver Teil
pädagogischen
Handelns**

Mit den Zielen Kulturreflexion, Entmythologisierung, Individualisierung und Normalisierung – die im übrigen in der Pädagogik nicht ganz unbekannt sind – wird interkulturelles Lernen zu einer *Querschnittsaufgabe*, d.h. zu einem konstitutiven Teil pädagogischen Handelns. Es unterstützt die differenzierte Wahrnehmung bislang eher einseitig erfahrener sozialer Wirklichkeit. Eine interkulturelle Orientierung als Haltung fördert eine dialogische Beziehung in allen Feldern der Bildungs- und Sozialarbeit, die sich heute bereits in der Regel an Betroffene aus den verschiedensten Nationen und Kulturen richtet. Adressaten sind sowohl ImmigrantInnen wie Deutsche. Lernorte sind das tägliche Leben, Arbeit, Weiterbildung und soziale Interaktion.

**lebenswelt-
orientierte
Bildungsarbeit**

Interkulturelles Lernen wird damit zu einer Frage des sozialen Umgangs in alltäglichen Situationen: Selbstbestimmung der Beteiligten wie Zusammenarbeit lassen sich fördern durch Perspektivwechsel, durch Verstehen und den Versuch, sich in die Situation des anderen hineinzudenken, durch Respektierung anderer Interessen und Anerkennen des Fremdbleibenden sowie freiwillige gleichberechtigte Kooperation unter nicht-diskriminierenden Bedingungen. Interkulturelles Lernen versteht sich deshalb explizit nicht als ein abgrenzbares pädagogisches Arbeitsfeld, sondern ist übergreifender Bestandteil einer lebensweltorientierten Bildungsarbeit: Diese „eröffnet die Möglichkeit, sich der Bedeutung seiner Lebenswelt, der mit anderen, mit ihren Bezugsgruppen geteilten Traditionen, Werte, Ideen, Normalitätswürfe etc. zu vergewissern. Die Adressaten können sich damit die symbolischen Strukturen ihres Alltags, die sie ja ein Stück weit selbst geschaffen haben, aneignen bzw. deren Verselbständigung und Verdinglichung durchbrechen ... Lebenspraktische Erwachsenenbildung will die gegebene Rationalität der alltagskulturellen Strukturen, der gelebten Traditionen und Deutungsmuster der Teilnehmer intern differenzieren und aufklären durch deren aktive Subjektivität“ (Dewe 1988, S. 291).

Franz Hamburger hat aus seinem Verständnis interkulturellen Lernens sechs schlichte Grundsätze formuliert, die deutlich machen, daß interkulturelles Lernen

keine Frage prinzipiell neuer Konzepte, Methoden oder teurer Projekte ist, sondern viel eher das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkräfte und MitarbeiterInnen betrifft:

Selbstverständnis der Lehrkräfte

1. Interkulturelles Lernen ist im Prinzip nichts wesentlich Neues: Es geht um eine demokratische Erziehung.
2. Jede Person, unabhängig von ihrer Funktion oder Position, hat die Chance, dabei stilbildend mitzuwirken.
3. Moralische Stellungnahmen sind dabei wenig überzeugend.
4. Es geht um die Schaffung einer akzeptierenden Atmosphäre.
5. Gewalthandeln (z.B. militanter Rassismus bzw. auch Antirassismus) sollte sich selbst diskreditieren.
6. Ziel sollte es sein, den Umgang der Menschen miteinander zu analysieren und auf dieser Basis zu argumentieren (Hamburger 1994).

Für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und MitarbeiterInnen bedeutet dies: Es genügt nicht, programmatische Konzepte interkulturellen Lernens zu vermitteln, sondern Fortbildungen sind im Sinne einer interkulturellen Sensibilisierung selbst als pädagogische Situationen zu verstehen, die Anlässe und Möglichkeiten zur kulturellen Selbstreflexion bieten und damit die Entwicklung von Kompetenzen persönlicher Beziehungsfähigkeit unterstützen (vgl. die Beiträge im 2. Teil dieses Bandes).

interkulturelle Sensibilisierung

Literatur

- Ackermann, Heike; Bender, Walter: Armutspolitik für den „Standort Deutschland“. Klarstellungen des Sozialstaats '94 am Beispiel der Pflegeversicherung und des Arbeitsförderungsgesetzes. In: Neue Praxis (1994) 4. S. 309 – 319
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990
- Ders.: Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4. S. 29 – 42
- Bender, Walter: Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze der beruflichen Qualifizierung von Arbeitslosen in Deutschland. In: Deutsch Lernen (1994) 3. S. 196 – 208
- Benner, Dietrich: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6. S. 951 – 967
- Borrelli, Michele: Überlegungen zur Prinzipienwissenschaftlichen Begründung Interkultureller Didaktik. In: Ders. (Hrsg.): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik. Teil I (Reihe Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Hrsg. von A. J. Tumat, Band 13). Hohengehren 1992a. S. 2 – 13
- Ders.: Ausländische Jugendliche zwischen Politik und Ökonomie. In: Ders. (Hrsg.): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik. Teil II (Reihe Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Hrsg. von A. J. Tumat, Band 14). Hohengehren 1992b. S. 39 – 66
- Dewe, Bernd: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Baden-Baden 1988
- Finkielkraut, Alain: Die Niederlage des Denkens. Reinbek 1989
- Gloel, Rolf: Was leisten interkulturelle Begegnungen von Jugendlichen? In: Deutsche Jugend (1993) 10. S. 447 – 452
- Hamburger, Franz: Interkulturelles Lernen als Aufgabe und Problem in Schule, Ausbildung und Beruf. Vortrag in der Ev. Akademie Arnoldshain (Mitschrift) 1994
- Koch, Lutz: Über die Aktualität der allgemeinen Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 69 (1993) 1. S. 84 – 99
- Nestvogel, Renate: Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? In: Zeitschrift für Pädagogik (1988) 23. Beiheft. S. 39 – 49
- Reich, Hans H.: Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 1. S. 9 – 27

Leitlinien einer pädagogischen Theorie interkulturellen Lernens

Peter Stadler

Peter Stadler parle de trois formes de justification pour une éducation interculturelle: la diversité internationale et celle locale, ainsi que la relativité du cadre de références. Comparés à ces éléments, on constate, dans la discussion théorique sur l'éducation interculturelle des raccourcis et des lacunes, que l'on pourrait compenser tout en se basant sur le concept d'une "éducation globale".

Überblick

Die Notwendigkeit für interkulturelles Lernen läßt sich aus drei Begründungen herleiten. Der Beitrag geht auf diese Argumente ein und mißt an ihnen die gegenwärtige Diskussion der interkulturellen Pädagogik. Er stellt insbesondere Verkürzungen und grundlegende Mängel der Theoriebildung fest, die sich für die gesamte Theorie und Praxis der interkulturellen Pädagogik nachteilig auswirken. Abschließend werden schwerpunktmäßig drei Ebenen der Forschung beschrieben, die für den Aufbau einer Theorie interkulturellen Lernens als bedeutsam betrachtet werden und die zugleich ermöglichen sollen, die festgestellten Mängel zu überwinden.

1. Der Begründungszusammenhang interkulturellen Lernens

Interkulturelles Lernen geht uns alle an

Interkulturelles Lernen geht uns alle an – und zwar ganz entschieden –, ob wir AusländerIn sind oder nicht, ob wir ins Ausland reisen oder ob wir „bloß“ lokal mit Personen aus andern Kulturen zu tun haben. Interkulturelle Bildung – das sei hier vorerst thesenartig vertreten – gehört als zentrale Dimension in die Curricula der öffentlichen und privaten Schulen aller Stufen und aller Fachrichtungen, die Institutionen der Weiter- und Fortbildung inbegriffen. Der Begründungszusammenhang (oder die „Notwendigkeit“) für eine interkulturelle Bildung und Erziehung leitet sich aus drei Argumenten her:

- Die Welt ist in einem zunehmend rascher verlaufenden Globalisierungsvorgang, der sich als immer dichter werdendes Netzwerk von internationalen Beziehungen

manifestiert, zu einem „globalen Dorf“ geworden. Wir sind zunehmend direkt mit Personen und Institutionen in andern Ländern und Kulturen verbunden (Aspekt der internationalen Diversität).

Um die weitreichenden Globalisierungsvorgänge zu beschreiben, wird häufig ein Bild verwendet, auf dem die Beziehungen der Menschen und Völker zueinander den Globus in ein gigantisches Spinnennetz kleiden (Anderson 1979). In der Tat werden mehr und mehr Lebensbereiche Teil eines komplexen, weltumspannenden Netzwerks. Die gewaltige Verdichtung der internationalen Kommunikation, des Handels, des Verkehrs von Gütern, des Tourismus, die globalen Auswirkungen lokaler Ereignisse und Krisen sind Träger und Zeugen dieses Vorgangs. Es ist daher unentbehrlich, daß wir Fertigkeiten entwickeln, die erlauben, erfolgreich im internationalen Kontext interagieren zu können. Interkulturelle Fertigkeiten und Kenntnisse über andere Länder und Kulturen sind mehr und mehr notwendige Voraussetzung für gesellschaftlich erfolgreiches Kommunizieren und Handeln.

- Die vormals weitgehend homogenen, monokulturellen lokalen Gesellschaften entwickeln sich zunehmend zu heterogenen, multikulturellen Gebilden. Diese Tendenz ist im Zuge des Globalisierungsvorgangs stark im Zunehmen begriffen. Schulen, Arbeitsplätze und die lokalen und nationalen Gruppierungen werden immer mehr zu multikulturellen Institutionen (Aspekt der lokalen Diversität).

Interkulturelle Fertigkeiten sind nicht nur für die Kommunikation mit Personen und Institutionen in andern Ländern und Kulturen von entscheidender Bedeutung, sondern auch für erfolgreiches Handeln im lokalen Milieu. Weltweite Migrationsbewegungen als Ergebnis von Bürgerkriegen, internationalen Spannungen, von verschiedenartigen ökonomischen und sozialen Entwicklungen, und zahlreiche andere Faktoren und Ereignisse (wie militärische, touristische oder wissenschaftliche) erzeugen und intensivieren eine kulturelle Vielfalt in den Nationen der Welt. Die eigene Gemeinde, die engste Nachbarschaft ist Teil dieses globalen, kulturell vielfältigen Netzwerks geworden, während für sich stehende, homogene Kulturen rar geworden sind.

- Um sich in einer multikulturellen, global vernetzten Welt optimal zurechtzufinden, müssen Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Fähigkeit entwickeln, die Dinge aus mehreren Perspektiven betrachten zu können. Es ist dies die Fertigkeit, Wirklichkeit auf verschiedene Art und Weise zu organisieren (Aspekt der Relativität des Bezugsrahmens). Dieser Punkt ist das zentrale Argument für eine interkulturelle Erziehung und Bildung.

Kulturen sind Systeme, die die Wirklichkeit in einer (mehr oder weniger einsichtigen) kohärenten Art und Weise ordnen. Interkulturelles Lernen zielt daher darauf, die Fähigkeit zu entwickeln, sich in verschiedenen Systemen orientieren zu können. Es geht nicht nur um neue Inhalte des Denkens, sondern um eine ganz neue Qualität der Orientierung.

Die Fähigkeit, die Wirklichkeit nach unterschiedlichen Gesichtspunkten zu organisieren (oder den Bezugsrahmen zu wechseln), ist die Grundlage für kritisches Denken. Auch Toleranz, Solidarität und Wertschätzung für Unterschiede sind ohne

**internationale
Diversität**

lokale Diversität

**Relativität des
Bezugsrahmens**

Denken in verschiedenen Paradigmen

diese Fähigkeit undenkbar. In der Tradition der klassischen humanistischen Bildung wächst kritisches Denken aus der Kenntnis der Einzeldisziplinen; es wird in den Ausbildungsstätten durch die Vermittlung eines breiten Fächerkanons geschult. In der kulturell heterogenen, global vernetzten Welt setzt kritisches Denken jedoch nicht nur die Fähigkeit voraus, sich innerhalb von Einzeldisziplinen – und auch interdisziplinär – zu orientieren, sondern sich innerhalb (und auch zwischen) gänzlich verschiedenen Ordnungssystemen zu bewegen – was dasselbe ist wie das Denken in verschiedenen Paradigmen. Der „Kosmopolit“ (bzw. die „multicultural person“ [Adler 1977] oder die „konstruktiv-marginale Persönlichkeit“ [Bennett 1994]) ist der Inbegriff jener Person, die diese Fähigkeit verwirklicht hat.

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Überlegungen soll nun näher untersucht werden, wie weit in der gegenwärtigen Diskussion der Grundlagen der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens diese Ansprüche eingelöst werden.

2. Zur Diskussion der interkulturellen Bildung und Erziehung heute

In den fünfziger und sechziger Jahren dieses Jahrhunderts ist die Diskussion um das Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Kulturen zunehmend in Gang gekommen. Die Civil Rights Bewegung brachte in den Vereinigten Staaten die Probleme des interkulturellen Zusammenlebens mit einer vorher ungeahnten Heftigkeit aufs Tapet; bis heute sind die sozialen Auswirkungen unübersehbar geblieben. Diese und ähnliche Entwicklungen und die zunehmende weltweite Intensivierung der internationalen Beziehungen haben die Erforschung der interkulturellen Kommunikation kräftig stimuliert. Man kann feststellen, daß die Forschung zu diesen Fragen – sowohl in den Vereinigten Staaten als auch in den Ländern Europas – jedoch bis heute in zwei voneinander un-

abhängig wahrgenommenen Feldern stattfindet: einerseits als eine auf die lokalen (bzw. nationalen) Gegebenheiten bezogene *inter-ethnische*, andererseits als *international-interkulturelle Forschung und Pädagogik* (Hoopes 1981). Der letztgenannte international-interkulturelle Bereich (mit Schwerpunkt auf den wirtschaftlichen, kulturellen oder politischen Beziehungen) wird vor allem in den Institutionen der höheren Bildung erforscht und in Organisationen, die Personal für Einsätze im Ausland ausbilden. Fragen in bezug auf das lokale inter-ethnische Zusammenleben hingegen werden vor allem in jenen Institutionen thematisiert, die Bildungsplanung für die Grund-

201/16

abhängig wahrgenommenen Feldern stattfindet: einerseits als eine auf die lokalen (bzw. nationalen) Gegebenheiten bezogene *inter-ethnische*, andererseits als *international-interkulturelle Forschung und Pädagogik* (Hoopes 1981). Der letztgenannte international-interkulturelle Bereich (mit Schwerpunkt auf den wirtschaftlichen, kulturellen oder politischen Beziehungen) wird vor allem in den Institutionen der höheren Bildung erforscht und in Organisationen, die Personal für Einsätze im Ausland ausbilden. Fragen in bezug auf das lokale inter-ethnische Zusammenleben hingegen werden vor allem in jenen Institutionen thematisiert, die Bildungsplanung für die Grund-

die Sekundarschulen und die Lehrerbildung leisten. In den politischen Parteien und in lokalen Organisationen hat sich in den letzten Jahren zudem ein neuer Schwerpunkt der inter-ethnischen Diskussion herausgebildet, der die Diskussion und Reflexion von offenkundigem und verstecktem Rassismus zum Gegenstand hat.

Auseinandersetzungen um lokale inter-ethnische Fragestellungen machen bei weitem den größten Teil der Diskussion im Bereich der interkulturellen Kommunikation und Pädagogik aus. Man kann feststellen, daß dieser Teilbereich oft gar mit interkulturellem Lernen als solchem gleichgesetzt wird. Wie wichtig und bedeutsam die Bearbeitung und Lösung inter-ethnischer Fragestellungen für die Entwicklung der Gesellschaften und der Individuen ist, kann in der Tat kaum überschätzt werden – und ebenso, wie ungünstig sich deren Vernachlässigung auswirkt. Fernandez (1991) beispielsweise legt gut dokumentiert dar, daß die europäische Gemeinschaft in absehbarer Zukunft ihr wirtschaftliches Potential – nämlich eine weltweit dominierende Position – nicht zu verwirklichen in der Lage sein wird, obwohl sie den weltweit größten gemeinsamen Markt bildet. Dies nicht etwa, weil man in Europa den Herausforderungen von Technik, Handel und Umwelt nicht gewachsen wäre, sondern vielmehr, weil die europäischen Länder schon immer auf nationaler Ebene größte Mühe hatten, mit ethnischer Vielfalt und religiösen, sprachlichen und kulturellen Verschiedenheiten zurechtzukommen. Sie sind daher, so Fernandez, noch viel weniger in der Lage, diese Herausforderung auf gesamteuropäischer Ebene zu bewältigen.

Es scheint daher berechtigt, alle Anstrengungen auf diesen inter-ethnischen Aspekt des interkulturellen Zusammenlebens zu richten. Diese verengte Sichtweise auf das im Grunde viel weitere Feld des interkulturellen Geschehens und – was noch hinzukommt – eine beharrliche Fokussierung auf die Minderheiten haben jedoch ernstzunehmende unerwünschte Folgen. Die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt ist so nämlich zu einem Feld der Auseinandersetzungen über den Umgang mit und über Maßnahmen für lokale (ethnische) Minderheiten verkommen. In der jüngeren Geschichte der interkulturellen Pädagogik ließe sich dieser Verengungsprozeß an verschiedenen Beispielen nachvollziehen. So ist beispielsweise im Zusammenhang mit den Immigrationen in die Länder Westeuropas in den sechziger und siebziger Jahren eine „Ausländerpädagogik“ entstanden, die sich fast ausschließlich auf die inter-ethnische Vielfalt und zugleich konsequent auf die Minderheiten bezog. Mit dem Konzept „Ausländerpädagogik“ wurde die hier kritisierte Verengung programmatisch festgeschrieben. Wohl wurde später, in den achtziger Jahren, die „Ausländerpädagogik“ in eine „interkulturelle Pädagogik“ umbenannt; ausgeblieben ist bis heute aber der überzeugende Beweis, daß sie zugleich auch auf den damit suggerierten Stand einer international orientierten Disziplin gehoben wurde.

Die beiden hier genannten Mängel haben die interkulturelle Pädagogik in ihren wesentlichen Teilen zu einer Minderheiten- und Sonderpädagogik werden lassen. Was fehlt, ist ein konzeptionell aufgearbeitetes Verständnis, daß wir alle über zahlreiche Nationen und Kulturen hinaus vernetzt sind und daß wir, auch wenn wir keiner lokalen kulturellen (oder andern nennenswerten) Minderheit angehören, multikulturelle Fähigkeiten entwickeln müssen, um kommunikations- und handlungsfähig zu sein.

lokale inter-ethnische Fragestellungen

Verengungsprozeß

Minderheiten- und Sonderpädagogik

**globale
Gesellschaft**

Ein weiteres Beispiel soll die Schwäche dieser einseitigen Orientierung illustrieren: In politischen Auseinandersetzungen und in Bildungsdiskussionen wird oft mit Vehemenz die Frage diskutiert, ob wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben oder ob dies ein weltanschaulich motiviertes, ideologisches Gerede sei. Die Antwort zu dieser Frage ist in der Tat, solange man auf das heimische inter-ethnische Feld beschränkt bleibt, eine Ermessenssache. Bezieht man jedoch die internationale Dimension in die Überlegung ein, wird gleich klar, daß schon seit einiger Zeit und mit enorm zunehmender Geschwindigkeit eine globale Gesellschaft im Entstehen ist, der wir zweifellos angehören. Wer kann denn heute seine Orientierung auf die engere Heimat oder Nation begrenzen, wenn immer mehr (grundlegende) Bedürfnisse nur im globalen Kontext befriedigt werden können? Die Frage nach der Existenz der multikulturellen Gesellschaft läßt sich nicht einfach daran bemessen, wieviele Angehörige anderer Nationen in unseren lokalen Gemeinschaften leben, sondern genauso daran, wie dicht das Netz der internationalen Beziehungen geknüpft ist – denn es ist in erster Linie die Dichte dieses Netzes, die uns zur globalen Gesellschaft hat werden lassen.

**Mangel an einer
übergreifenden
Theorie**

Zum hier Gesagten kommt ein weiterer, grundlegender Punkt hinzu: Es sind nicht nur die einseitige lokale Ausrichtung in der Behandlung von interkulturellen Fragestellungen und die damit einhergehende Fokussierung auf Minderheiten, die sich feststellen und kritisieren lassen müssen. Deutlich zeichnet sich – vor allem in Europa – auch ein Defizit ab, das nicht minder schwer wiegt: der Mangel an einer übergreifenden Theorie, die die zentralen Punkte der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens beschreibt und in ein Bezugssystem stellt. Genau dies muß eine Theorie des interkulturellen Lernens jedoch zu leisten imstande sein, wenn sie mehr sein will als eine bloße Betroffenheits- und Fürsprechdisziplin.

**weltanschaulich-
politische Arena**

Das Feld der interkulturellen Kommunikation ist in Europa noch kaum systematisch bearbeitet. Es fehlt an einer Begrifflichkeit und an Konzepten und damit am Instrumentarium zur Bearbeitung interkultureller Fragestellungen. Man kann feststellen, daß Auseinandersetzungen zu Fragen von Rassismus, Diskriminierung, Vorurteilen, Ethnozentrismus, Stereotypen usw. meist geradewegs in eine weltanschaulich-politische Arena verlegt werden. In diesen Diskussionen wird an eine Rationalität appelliert, die (noch) gar nicht vorhanden ist; Aneinander-vorbei-Reden, Konzeptlosigkeit und Frustration sind so unvermeidbar. Ich führe die Kümmerlichkeit der politischen Konzepte (z.B. in der Asylpolitik oder in bezug auf die Einwanderungsregelungen), die Hilflosigkeit im Umgang mit Rassismus, die unbefriedigenden Konzepte zur Schulung von Kindern und Arbeitnehmern aus unterschiedlichen Kulturen, die fehlende Vorbereitung von Abgeordneten und von StudentInnen auf Auslandsaufenthalte usw. wenn auch nicht ausschließlich, so doch zu großen Teilen auf das unentwickelte Verständnis der Grundlagen interkultureller Kommunikation zurück. Man hat, schlicht gesagt, kein Konzept dafür, was es heißt, den kulturellen Bezugsrahmen zu wechseln, und man hat schon gar keine Vorstellung davon, was es heißt, selbst einer bestimmten Kultur zuzugehören.

Was offenbar Not tut, ist eine sachliche, analytische Annäherung an die Grundlagen der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens. Wie dies

geschehen könnte, soll hier kurz angesprochen werden. Im folgenden geht es darum, das Feld näher abzustecken, in dem sich die wissenschaftliche Erforschung einer interkulturellen Pädagogik abzuspielen hätte, die einem umfassenden Anspruch im hier dargestellten Sinne gerecht werden könnte.

**analytische
Annäherung an
interkulturelle
Kommunikation**

3. Drei Analyseebenen einer interkulturellen Pädagogik

Es lassen sich insgesamt drei Forschungsbereiche identifizieren, die die notwendigen Daten zur Theoriebildung und zur Planung von konkreten Maßnahmen hergeben:

Die Analyse der historischen und sozialen Bedingungen

Es gilt, die Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten zu untersuchen, die das Leben im „globalen Dorf“ prägen. Hierzu lassen sich zwei bedeutsame Tendenzen feststellen: Auf der einen Seite ist ein einziges globales Verständigungs- und Orientierungssystem im Entstehen begriffen; weltweit gültige Codes und Stile etablieren sich, die sich im übrigen – zumindest an der Oberfläche – stark an die dominierende westliche Kultur anlehnen. In diesem Trend zur weltweiten Homogenisierung verstärkt sich andererseits eine Strömung zur Differenzierung, zur Wahrung und Behauptung der regionalen, der kulturellen oder der individuellen Eigenständigkeit. Die Durchsetzung der sprachlichen, der ethnischen, der religiösen Identität, der Identität als Mann oder Frau, als Farbige/r oder als Weiße/r, die Betonung eines individuellen Lebensstils, eines individuellen Wertesystems usw. sind Ausdruck dieser zweiten, scheinbar gegenläufigen Tendenz (vgl. dazu Naisbitt und Aburdene 1990).

Die globale Gesellschaft, kann man zusammenfassen, zeichnet sich durch zwei Tendenzen aus: eine Tendenz zur Homogenisierung und eine zur Differenzierung. Die akademische Auseinandersetzung mit dieser Entwicklung ist in den Vereinigten Staaten breit angelaufen; die Diskussionen spielen sich ab um Stichworte wie „valuing diversity“ und „diversity advantage“ (beispielsweise in Katz 1985, Jamieson und O’Mara 1991, Fernandez 1991; zur Globalisierung vgl. Anderson 1979, Naisbitt und Aburdene 1990).

**Tendenz zur
Homogenisierung
und Differenzierung**

Um zu einem Verständnis der historischen und sozialen Bedingungen zu gelangen, stellen sich etwa folgende Fragen: Welche Faktoren sind die Träger des Globalisierungsvorgangs? Wie wirkt sich die Globalisierung konkret im täglichen Leben und allgemein im Lebensstil aus? Welches sind die vorherrschenden Faktoren, die in einer gegebenen Gruppe oder Nation die Diversität konstituieren? Welche individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten korrespondieren mit den Lebensbedingungen in der globalen, multikulturellen Gesellschaft?

Hier kann nicht weiter auf diese Fragestellungen eingegangen werden. Eine grundlegende Einsicht, die sich aus der vorgeschlagenen Analyse der historischen und sozialen Bedingungen ergibt, sollte jedoch zur Sprache gebracht werden:

Eine schon im Ansatz globale Orientierung ist eine wesentliche Voraussetzung, um lokalen Entwicklungen wirkungsvoll zu begegnen. Im Hinblick auf eine interkultu-

Konzept einer globalen Bildung

relle Pädagogik heißt das: Erst wenn man über ein Konzept einer globalen Bildung verfügt, kann man die Bedeutung einer interkulturellen Schulung überhaupt angemessen fassen und nachhaltig wirksam werden lassen. Die Notwendigkeit für interkulturelles Lernen ist in einem globalen Kontext entstanden; sie besteht daher nicht nur für Minderheiten. Wenn sich Gruppen oder Individuen dieser Notwendigkeit zum globalen Lernen (worin das interkulturelle Lernen als zentraler Bestandteil enthalten ist) verschließen, sind sie je länger desto mehr benachteiligt.

Die Analyse der subjektiven Voraussetzungen des (inter-)kulturellen Lernens

Es geht hier darum zu untersuchen, wie das Potential des Mensch zum kulturellen Lernen – zu Enkulturation und Akkulturation – beschaffen ist (die Frage nach der individuellen Lernfähigkeit), und darum, ein Verständnis für (inter-)kulturelle Lernprozesse zu entwickeln.

„subjektive Kultur“

Die Auseinandersetzung mit Persönlichkeitsmodellen und mit Modellen der Identitätsentwicklung bildet daher einen Schwerpunkt der Forschung. Es stellt sich, neben den entwicklungspsychologischen Aspekten, die Frage, was denn „Kultur“ ist und wie Kultur und Identität vermittelt sind. Hierfür ist die Erforschung der psychologischen Aspekte von „Kultur“ (der „subjektiven Kultur“) eine unverzichtbare Voraussetzung. Es ist die noch junge Disziplin der interkulturellen Kommunikation, die sich der Untersuchung und Beschreibung von subjektiver Kultur angenommen hat (s. Stewart und Bennett 1991).

Aspekte der subjektiven Voraussetzungen

Hier sollen kurz und unsystematisch einige bedeutungsvolle Aspekte der Erforschung der subjektiven Voraussetzungen des kulturellen Lernens genannt werden:

- Persönlichkeit und Kultur: Die kognitive und ethische Entwicklung der Persönlichkeit (z.B. Perry 1970), Modelle des kulturellen Lernens als Differenzierungsprozeß (Hoopes 1981, Bennett 1994). Dazu im besonderen die Rolle von Ethnozentrismus im Akkulturationsprozeß, die Entwicklung einer ethnorelativen Orientierung als individueller Lernprozeß, Persönlichkeitsmodelle der multikulturellen Persönlichkeit (z.B. Bennett 1994), u.a.m.
- Kulturbegegnung: charakteristische Phasen der Anpassung in einer nicht vertrauten Kultur und typische Arten (oder Stile) der Anpassung; die charakteristischen Phasen der Rückkehr in die vertraute Kultur. Erscheinung und Bedingungen des Kulturschocks und des Rückkehrerschocks. Bedingungen zur Überwindung von Kultur- und Rückkehrerschock usw.
- Einstellungen: Erwerb und Änderung von Einstellungen, im besonderen von Stereotypen und von Vorurteilen.
- Sprache: Das Verhältnis von Sprache und Kultur; Rolle und Funktion der Sprache im Prozeß des kulturellen Lernens.

Forschungsergebnisse in den hier genannten Bereichen erlauben, ein theoretisches Grundverständnis des individuellen Lernens zu entwickeln und, auf allgemeiner Ebene, konkrete Maßnahmen zu entwerfen. Ist man beispielsweise mit Rassismus konfrontiert, wird mit einem differenzierten Verständnis der Grundlagen kulturellen Lernens klar, daß Rassismus eine besondere Form von Ethnozentrismus ist – der wieder-

um eine besondere Stufe im kognitiven und ethischen Entwicklungsprozeß darstellt. Ethnozentrismus kann in verschiedenen Formen auftreten, die man – gemäß Bennetts (1994) Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität – auf einem Kontinuum plazieren kann, das von einer extrem ethnozentrischen (Stufe der „Verleugnung“) über vier Zwischenstufen zu einer ausgeprägt ethnorelativen (Stufe der „Integration“) Orientierung reicht. Will man Rassismus wirkungsvoll und langfristig bekämpfen, dann muß das – auch das eine abgeleitete Einsicht – durch spezifische Maßnahmen geschehen, die eine ethnorelative Orientierung auf stets höherer Entwicklungsstufe fördern. Ein Entwicklungsmodell dieser Art gibt Anhaltspunkte zur Diagnostizierung von Erscheinungen wie Rassismus und erlaubt, konkrete Vorschläge zu dessen Überwindung abzuleiten.

Die Analyse der besonderen Gegebenheiten

Dies ist die Forderung nach der Berücksichtigung jener Faktoren, welche die besondere (konkrete) Situation wesentlich prägen. Hier stellen sich Fragen allgemeiner Art, wie jene nach den momentanen Lebensumständen, und spezifischer Natur, wie die Diagnose von individuellen Entwicklungen und Eigenschaften. Fragen, die sich hier ergeben, stellen sich beispielsweise in bezug auf: die Motivation zum interkulturellen Lernen, den Stand der kognitiven Entwicklung, den Wissensstand in bezug auf die Kultur des Gastlandes und auf die Herkunftskultur, auf bestehende Vorurteile und Stereotypen, auf die vorherrschenden Werte, die Flexibilität, die Unterstützung in der Familie oder in der kulturellen Bezugsgruppe für kulturelles Lernen, die besonderen Erwartungen von Arbeitgebern, Lehrpersonen, Eltern, Gastfamilien, Lebenspartner, von anderen Bezugspersonen und -gruppen, auf den individuellen Stand in bezug auf den kulturellen Anpassungsprozeß, den persönlichen Lernstil, das Ausmaß der ethnozentrischen bzw. ethnorelativen Orientierung usw. usf.

Um ein Beispiel herauszugreifen: Eine zentrale Frage bei der Planung und Durchführung des Unterrichts ist jene nach dem individuellen Lernstil (z.B. nach Kolb) der Auszubildenden, der möglicherweise das Ergebnis einer natürlichen Disposition, der Herkunftskultur und/oder der individuellen Lerngeschichte ist. Oft scheitern Ausbildungs- und Lernbemühungen, weil dieser Frage die Aufmerksamkeit versagt bleibt. Die Kenntnis des Lernstils ermöglicht ein effizientes und wirkungsvolles kulturelles Lernen und Lehren. Lernstil-bewußte Ausbilder legen ihre Ausbildungsgänge entsprechend dem/den vertretenen Lernstil/en an.

4. Schluß

**interkulturelle
als allgemeine
Pädagogik**

**Entwicklung
der Persönlichkeit
als Ziel**

In diesem kurzen Beitrag habe ich Gründe aufgezeigt, die die Erforschung der interkulturellen Kommunikation und den Aufbau einer interkulturellen Pädagogik nahelegen, und habe Anhaltspunkte dazu skizziert. Es sollte deutlich geworden sein, daß sich eine interkulturelle Pädagogik mit einem derart weitgefaßten Anspruch als allgemeine Pädagogik verstehen muß. Sie strebt weit mehr an als lediglich die Vermittlung von Kenntnissen über (andere) Kulturen oder die Entwicklung von Akzeptanz für andere Lebensweisen oder etwa das Lernen von „Toleranz“ und „Solidarität“. Interkulturelles Lernen soll vielmehr möglich machen, sich sowohl in seiner Herkunftskultur als auch in einer (oder mehreren) anderen Kultur(en) effizient und mit einer gewissen Leichtigkeit bewegen zu können. Das Ziel ist, zu lernen, die Welt auch aus der Perspektive dieser andern Kultur(en) betrachten zu können. Interkulturelles Lernen ist daher wohl Wissenserwerb, zugleich aber ein selbst-reflexiver Vorgang, der die Einsicht in die eigene kulturelle Bedingtheit anstrebt. Interkulturelles Lernen steht für eine kognitive und ethische Entwicklung, die die Entwicklung der Persönlichkeit zum Ziel hat. Man könnte als These hinzufügen, daß interkulturelles Lernen nur in dem Umfang möglich ist, wie ein reflexiver Prozeß der Selbsterkenntnis einsetzt. Alle ernsthaften Anstrengungen einer interkulturellen Pädagogik zielen letztlich auf die Verwirklichung dieses Anspruchs. In diesem Kontext wird die Diskussion über interkulturelles Lernen in hohem Maß fruchtbar.

Literatur

- Anderson, Lee: *Schooling and Citizenship in a Global Age. An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*. Bloomington, Indiana: Social Studies Development Center, Indiana University 1979
- Bennett, Milton J.: *A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In: Paige, Michael (Ed.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press 1994
- Fernandez, John P.: *Managing a Diverse Work Force: Regaining the Competitive Edge*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books 1991
- Hoopes, David S.: *Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience*. In: Pusch, Margaret D. (Ed.): *Multicultural Education*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press Inc. 1981
- Jamieson, David; O'Mara, Julie: *Managing Workforce 2000. Gaining the Diversity Advantage*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers 1991
- Katz, Judith H.: *The Challenge of Diversity*. In: Woolbright, Cynthia (Ed.): *Valuing Diversity on Campus: A Multicultural Approach*. Bloomington, Indiana: Association of College Unions-International 1985
- Kelly, George A.: *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. New York, NY: W.W. Norton & Co 1955
- Naisbitt, John; Aburdene, Patricia: *Megatrends 2000. Ten New Directions For the 1990's*. New York, NY: Avon Books 1990
- Perry, William: *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. A Scheme*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston 1970
- Stadler, Peter: *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept. Studien zur interkulturellen Kommunikation Bd. 12*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungshilfe Breitenbach GmbH 1994
- Stewart, Edward C.; Bennett, Milton J.: *American Cultural Patterns. A Cross-Cultural Perspective*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press Inc. 1991
- Weathersby, Rita: *Developing a Global Perspective. A Crucial »Changing of Our Minds«*. In: *Journal of Management Education*, Volume 16 (Special Issue), December 1992. pp. 10 – 27

Ziele und Möglichkeiten interkulturellen Lernens in der berufsbezogenen Weiterbildung

Petra Szablewski-Çavuş

ペートラ・スツァブレスキー・カプスは、移住者達（一定期間後、帰国または他国へ移住する者のことで、永住者のことではない。）の職業教育の継続に関して、諸文化間の習得過程における教育学的形成の可能性について、特に取り組んだ専門家同志の話し合いについて報告している。

Das Forschungsvorhaben „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen ArbeitnehmerInnen“ will insgesamt dazu beitragen, Akzente in der bildungspolitischen Diskussion zugunsten ausländischer Arbeitsloser zu setzen und die Bedingungen für eine berufliche Qualifizierung sowohl durch eine verstärkte öffentliche als auch vor allem pädagogische Diskussion zu verbessern.

Als ein Schwerpunkt der inhaltlichen Arbeit des Projekts zeichnete sich frühzeitig und deutlich der Komplex „interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung“ ab. In der Auseinandersetzung mit den Theorieansätzen zu Lernprozessen mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, vor allem aber auch in Gesprächen und Veranstaltungen mit PlanerInnen, BeraterInnen und dem Lehrpersonal von berufsbildenden Weiterbildungsmaßnahmen wird kaum mehr die Notwendigkeit von interkulturellen Lehr-/Lernansätzen angezweifelt, allerdings bestehen Verunsicherungen über konkrete Gestaltungsmöglichkeiten und der Wunsch nach entsprechenden Fortbildungsangeboten.

Um sich mit den anstehenden Fragen inhaltlich fundierter zu befassen, wurde die 2. Beiratssitzung des Projekts am 08.06.1994 zu einem Expertengespräch erweitert. Frau Prof. Dr. Boos-Nünning, Essen, Frau Prof. Dr. Haller, Kassel, und Frau Wolf-Almanasreh, Leiterin des Amts für multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt/M., skizzierten mit einleitenden Thesen Ziele, Inhalte und Formen interkultureller Lernprozesse und Probleme, die dabei zu bedenken sind. Einige ausgewählte Akzente, die die Thesen und die anschließende Diskussion setzten, sollen im folgenden dokumentiert werden, wobei besonders solche Aspekte berücksichtigt wurden, die Anregungen für die *pädagogischen* Gestaltungsmöglichkeiten von Lernprozessen in der beruflichen Bildung beinhalten.

**Notwendigkeit von
interkulturellen
Lehr-/Lernansätzen**

„Etikettenschwindel“

- Weniger in der Theorie, aber in der Praxis ist häufig ein „Etikettenschwindel“ bei der Beschäftigung mit dem Thema „interkulturelles Lernen“ zu konstatieren. Nicht jeder Lernprozeß, in den Ausländer involviert sind, ist per se als ein „interkulturelles Lernen“ zu bezeichnen. Interkulturelles Lernen versucht, von der ausschließlichen oder doch überwiegenden Wahrnehmung der Defizite von Menschen ausländischer Herkunft wegzuführen und kompensatorische Lernmodelle durch einen Kompetenzansatz zu ersetzen. Interkulturelle Lernprozesse erfordern es, gegenseitig die Fähigkeiten und Kompetenzen der „anderen“ anzuerkennen – oder zumindest zur Kenntnis zu nehmen, ohne sie zu bewerten. Das Ziel ist es, nicht nur miteinander, sondern voneinander zu lernen.

Eine erste Voraussetzung hierfür ist es, stereotype Vorstellungen in der Wahrnehmung des „anderen“ (z.B. „Kopftuch“ = heimatorientierte, „modern gekleidet“ = selbständige junge Frau) und von sich selbst (z.B. „deutschsprechend“ = sprachlich überlegen) aufzubrechen.

**von „außen“
gesetzte Strukturen**

- Insbesondere im berufsbildenden Bereich existieren allerdings von „außen“ gesetzte Strukturen, die kompensatorische Lernvorstellungen nahelegen. Der (Ausbildungs-)Meister ist Vorbild, Muster für einen erfolgreich abgeschlossenen Lernprozeß hinsichtlich eines definierten (und eben nicht gleichberechtigt auszuhandelnden) Qualifikationsziels. Dieser Widerspruch kann möglicherweise nur gelockert – nicht gelöst – werden, wenn das Ausbildungspersonal unterscheidet zwischen den angestrebten Zielen und den Wegen (!), die zu diesen Zielen führen. Der Lehr-/Lernprozeß muß bereits als reale Kommunikationssituation aufgefaßt werden, die zwar eine verbesserte berufliche Handlungsfähigkeit für den deutschen Arbeitsmarkt zum Ziel hat; auf dem Weg dorthin können und sollen jedoch die Fähigkeiten und Kompetenzen *aller* TeilnehmerInnen eine wichtige Rolle spielen.

**ausdrücklicher
Bezug auf
die Zielgruppe
„Ausländer“**

- Versucht man, ausdrücklich *nicht* die Defizite von Erwachsenen ausländischer Herkunft zum Ausgangspunkt von pädagogischen Überlegungen für diese Gruppe zu machen, besteht leicht die Gefahr, daß die besonderen Lebens- und Lernerfahrungen (gesetzl. Diskriminierung, Migrationsgeschichte, evtl. vorhandene kulturell bedingte Besonderheiten) dann oft in den Planungen überhaupt nicht mehr berücksichtigt werden. Jahrzehntelange Erfahrungen im Bildungsbereich zeigen, daß bei fehlendem ausdrücklichen Bezug auf die Zielgruppe „Ausländer“ in Bildungskonzepten diese praktisch auch nicht in das Angebot einbezogen wird. Zumindest in diesem Zusammenhang ist es dienlich, aus den individuell verarbeiteten Lebens- und Lernerfahrungen von Nicht-Deutschen nicht nur statistisch beschreibbare Defizite (in bezug auf die deutsche Gesellschaft) zu eruieren, sondern auch Fertigkeiten vorzustellen, die aus dieser Lebenssituation entstehen können bzw. entstanden sind: z.B. Zweisprachigkeit, Bi- oder Multikulturalität, Identitätsbildung unter widrigen Bedingungen, soziale Kompetenzen, mitgebrachte fachliche Fertigkeiten usw..

**„zugehende“
Beratung**

- Die vorhandenen Kompetenzen der potentiellen TeilnehmerInnen einer Umschulung oder Arbeitsbeschaffungsmaßnahme wären auch der entscheidende Ansatzpunkt für eine „zugehende“ Beratung, die sich am einzelnen Arbeitslosen und des-

sen persönlichen Möglichkeiten orientiert. Unter den gegebenen Bedingungen (ca. 10 Minuten Gesprächszeit beim Berater im Arbeitsamt durchschnittlich) erscheint eine solche Beratung jedoch bestenfalls zusätzlich zu der im Arbeitsamt z. B. mit Hilfe einer kommunal agierenden Einrichtung realisierbar. Ziel wäre es hier, Hilfestellung zur Orientierung für die Ratsuchenden im oft unüberschaubaren Angebot zu bieten; andererseits wird auch Motivations- und Überzeugungsarbeit für den Schritt in eine eventuell auch längere Fortbildung oder Umschulung zu leisten sein.

- Im Zusammenhang mit den Überlegungen zu einem Kompetenzansatz in der beruflichen Weiterbildung mit MigrantInnen wurde eine Teilqualifizierung, die unterhalb der Kammerabschlüsse angesiedelt ist, eindeutig abgelehnt. Fürsprecher einer solchen Lösung unterschätzen zumeist das Potential, das sich unter z.T. schlechten Deutschkenntnissen verbirgt. Außerdem ist eine Teilqualifizierung nicht geeignet, die Zugangschancen zum deutschen Arbeitsmarkt zu verbessern. Dieser Einwand betrifft nicht Weiterbildungsformen im Modulsystem, die zwar durch überschaubare Theorie- und Praxis-einheiten den Lernprozeß gliedern, aber insgesamt zu einem anerkannten Abschluß hinführen.

303/30

- Die pädagogische Beschäftigung mit interkulturellem Lernen tangiert institutionalisierte berufliche Bildung nicht nur auf der Ebene des „eentlichen“ Lehr-/Lernprozesses in der beruflichen Bildung, sondern auch in bezug auf die Aus- und Weiterbildung der MitarbeiterInnen.

Als Merkmale der erforderlichen Qualifikation von Personal lassen sich benennen:

- Wahrnehmung von Fähigkeiten schärfen;
- Kommunikationssignale erkennen, auch wenn sie nicht zum „eigenen“, bekannten Repertoire gehören;
- Stereotypen auflösen, Stereotypenbildung analysieren, Machtstrategien reflektieren;
- den Migrationsprozeß von MigrantInnen als gruppenspezifischen Lebenszusammenhang begreifen, nicht, um daraus neue Stereotypen zu entwickeln, sondern um gezielte Fragen stellen zu können;
- soziale und kommunikative Kompetenzen sowie die Fähigkeit erwerben, Konflikte auszuhalten und gemeinsam zu bearbeiten.

Teilqualifizierung**erforderliche
Qualifikation
von Personal**

- Erfahrungen mit Mitarbeiterfortbildungen, die den genannten Anforderungen entsprechen, legen den Schluß nahe, nicht nur Veranstaltungen „klassischer Art“ (Tagung, Seminar) anzubieten. Solche meist punktuell ansetzenden und befristeten Angebote werden in der Regel eher von Personen angenommen, die ohnehin

von der Notwendigkeit eines interkulturellen Lernansatzes überzeugt sind. Zudem bietet diese Form wenige Möglichkeiten der Rückvermittlung von Ergebnissen in die Arbeit, wenn die TeilnehmerInnen als einzelne und nicht als ganzes Team daran teilnehmen.

Erfolgversprechender wäre demgegenüber ein Angebot zur Supervision und Beratung im Team, wobei

208/19

Supervision und Beratung im Team

das Angebot eher nicht direkt auf das Thema „interkulturelles Lernen“ auszurichten ist, sondern an bestehende Konflikte anknüpfen sollte: Die normative Mahnung zu tolerantem, humanem Verhalten bewirkt im allgemeinen nichts, im schlechten Falle eine psychische Abwehrhaltung. In der direkten Bearbeitung von bestehenden Konflikten können dagegen verschiedene Instrumentarien zur Konfliktbewältigung erprobt und die Wahrnehmung des/der anderen bzw. die Eigenwahrnehmung relativiert werden, wobei es Aufgabe einer „interkulturell“ ausgerichteten Supervision wäre, gezielt Fragen von „kulturellen Mißverständnissen“ aufzugreifen: Beschwerdeteilnehmer z.B. ein Team-Mitarbeiter über das seiner Meinung nach „allgegenwärtige Unwissen“ eines Schulungsteilnehmers, so könnte für dieses Team-Mitglied die Aufgabe gestellt werden, herauszufinden, über welche Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten dieser Lerner verfügt. Als Anregung für die Suche müßte auf Fähigkeiten hingewiesen werden, die sich möglicherweise aufgrund der Migrationserfahrungen herausgebildet haben.

- Berufliche (Weiter-)Bildungsmaßnahmen finden in einem „Team“ – hier von Lehrenden und Lernenden – statt. Auch hier empfiehlt es sich, im Hinblick auf „interkulturelles Lernen“ bestehende Konfliktsituationen aufzugreifen, wobei besonders darauf zu achten ist, daß „kulturelle“ oder „ethnisch definierte“ Konflikte nicht unterschwellig ausgeblendet werden. Vielmehr muß sehr gezielt darauf hingewirkt werden, daß auch unter den deutschen und ausländischen TeilnehmerInnen eines

Weiterbildungsangebots Voreingenommenheiten und verhärtete Wahrnehmungen zu hinterfragen sind. Berichtet wurde z.B. von Konfliktbewältigungsgesprächen zwischen deutschen und ausländischen Müllwerkern. Allein die Tatsache, daß die Redebeiträge simultan übersetzt wurden, verhalf deutschen Kollegen zu der sie verblüffenden Einschätzung, daß sie ihre ausländischen Kollegen bislang bezüglich ihrer intellektuellen Fähigkeiten völlig reduziert wahrgenommen hatten. Sie konnten auf diese Weise feststellen, wie differenziert und eloquent diese sich (in ihrer Muttersprache) ausdrücken können. Andere denkbare Strategien, die ähnliche Wahrnehmungsveränderungen bewirken, lassen sich aus dem Einbezug von „künstlerischen“ Elementen im Umgang mit Werkstoffen ableiten. Dieser Einbezug zielt auf die Förderung von Kreativität, also einer Fähigkeit, die ohnehin zunehmend als „Schlüsselqualifikation“ im Berufsleben gefordert wird.

- Im Zusammenhang mit beruflicher Qualifikation dürfte interkulturelles Lernen nicht zuletzt deshalb von besonderem Interesse sein, weil die damit verbundenen pädagogischen Vorstellungen den Konzepten zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sehr ähnlich bzw. teilweise deckungsgleich sind:
 - kreativer Umgang mit dem Neuen,
 - Akzeptanz verschiedener Kommunikationsmuster,
 - Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationen eines Ereignisses,
 - die Bereitschaft, Präferenzen anderer Teammitglieder zu akzeptieren,
 - die Fähigkeit, vermeintliche Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen.

Nicht von ungefähr wird aus Sicht von Wirtschaft und Politik eine „interkulturelle Kompetenz“ als wachsende Qualifikationsanforderung definiert. Diese soll zwar eher staatenübergreifende Kooperationen und Verflechtungen berücksichtigen, aber implizit werden ähnliche Fähigkeiten angestrebt, die auch für den Prozeß des interkulturellen Lernens mit MigrantInnen genannt werden, wie z.B.: Akzeptieren des Andersseins, Wahrnehmen der Fähigkeiten der Kommunikationspartner, Offenheit gegenüber den Gepflogenheiten, Sitten und Wertvorstellungen anderer Kulturen.

**gezielt verhärtete
Wahrnehmungen
hinterfragen**

**Schlüssel-
qualifikationen**

Jede Menge Bilder – Arbeiten mit Bildern an den eigenen Bildern

Annita Kalpaka

Annita Kalpaka nás seznamuje se svou činností v oblasti dalšího vzdělávání, během které se jí podařilo vytvořit vhodné učební metody ve smyslu interkulturního případové antirasistické pedagogické praxe.

Průběh představuje proces hledání vlastních představ o „love“ ku stereotypu na základě práce s obrazy (fotografiemi jiných lidí).

Bilder der anderen und Selbstbilder haben eine wichtige Funktion, wenn wir die Welt um uns herum und die jeweils eigene Position darin erfassen wollen.

Die Eindeutigkeit von Bildern und Selbstbildern ist eine Grundlage für ausgrenzende Sichtweisen, woraus sich für mich die Notwendigkeit ergibt, mich auch in der pädagogischen Praxis damit näher zu befassen, und zwar insbesondere im Kontext der Suche nach geeigneten Möglichkeiten, um Stereotype aufzubrechen. Mich interessiert dabei die Frage nach geeigneteren Lernformen im Sinne einer interkulturellen bzw. antirassistischen pädagogischen Praxis, zumal die Nachfrage nach Konzepten „gegen Ausländerfeindlichkeit“ steigt und damit auch das Angebot an oft vereinfachenden „Lösungen“ und unreflektierten Konzepten.

Die Arbeit mit Bildern bietet eine Möglichkeit, den jeweils eigenen Bildern und ihren Entstehungsbedingungen auf die Spur zu kommen. In den folgenden Ausführungen geht es im wesentlichen um einen Erfahrungsbericht aus meiner Fortbildungstätigkeit mit LehrerInnen, SozialpädagogInnen und StudentInnen, in dessen Rahmen die dahinterstehenden theoretischen Hintergründe nicht ausführlich dargelegt werden können.

Auch wenn sich durch die Kürze der Darstellung Mißverständnisse kaum vermeiden lassen, möchte

ich einige Anmerkungen voranstellen, die den LeserInnen als Anhaltspunkte für eine Standortbestimmung dienen sollen. Diese beziehen sich auf die hier verwendeten Begriffe von „Lernen“ und von (Alltags-)„Rassismus“.

1. Lernen aus der Perspektive des lernenden Subjekts versus „Lehrlerkurschluß“

Lernen wird hier als eine Tätigkeit aufgefaßt, die auf „die Beherrschung der eigenen Lebensbedingungen“, also auf wachsende Befreiung von Abhängigkeit und Auslieferung gerichtet ist. Die Herrschaftsverhältnisse in dieser Gesellschaft setzen der angestrebten Befreiung Schranken, wodurch die Entwicklung notwendiger Lebenskompetenz verhindert wird. Inkompetenz kann Angst und Handlungsunfähigkeit erzeugen. Unter den gegebenen Bedingungen versuchen die einzelnen, handlungsfähig zu werden und zu bleiben.

Lernen, verstanden als Selbstentwicklung, bedeutet ständige Verunsicherung. Eine Verunsicherung insofern, als „das Verlassen einer als sicher aufgefaßten Position, also einer schon erreichten Handlungsfähigkeit“ erforderlich ist, „um auf einer höheren Stufe neue, erweiterte Handlungsfähigkeit zu erwerben“ (vgl. Haug 1981, S.72). Dies gilt für Lernprozesse allgemein.

Lernen in der Schule ist eine Tätigkeit, die in einem restriktiven Rahmen, in dem bestimmte Ge- und Verbote gelten und vorgegebene Lernziele verfolgt werden, stattfindet. Schulisch institutionalisiertes Lernen geht von einer „Lehrlernentsprechung“ aus oder, anders formuliert, von einem „Lehrlernkurzschluß“ (Holzkamp 1992, S.99 ff.). Lehrlernentsprechung meint „die Annahme, daß man mit einem bestimmten Lehraufwand (abzüglich ‚natürlicher‘ Begabungsunterschiede) einen bestimmten Lerneffekt zwangsläufig erzeugen kann ... So spricht man in den einschlägigen Schulverordnungen kaum vom Lernen, sondern meist nur von den pädagogischen Aufgaben, Erziehungszielen, Lernzielen etc. und damit – wie man meint – ja sowieso auch vom Lernen“ (Holzkamp 1992, S.97). Wenn dabei das Lernziel mit dem Lehr- bzw. Unterrichtsziel gleichgesetzt wird, wird implizit eine Vorstellung menschlichen Lernens übernommen, die nicht die Lernenden als Subjekte des Lernens versteht, sondern das Lernen im Sinne der Schuldisziplin zu organisieren sucht (schuladministratives Lernverständnis), was angeblich zum Besten der SchülerInnen geschieht. Allerdings kommt den jeweils eigenen Lerninteressen und -problematiken der Lernenden im schulisch institutionalisierten Lernen keine Bedeutung zu (vgl. Holzkamp 1992, S.105). Gerade aber die Lernbegründungen der Lernenden wären von Interesse, d.h. die jeweiligen Gründe, die das Lernsubjekt hat, die Lernanforderung als seine eigene Lernintention zu übernehmen bzw. nicht zu übernehmen. Holzkamp unterscheidet prinzipiell zwei Arten von Lernbegründungen, und zwar danach, „wieweit mit dem Lernen eine Erweiterung meiner Weltverfügung/Lebensqualität oder lediglich die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung antizipierbar ist“. Erstere Lerngründe und darauf aufbauende Lernhandlungen wären demnach „expansiver“, letztere „defensiver Natur“ (Holzkamp 1992, S.101 f.).

Während es bei defensiven Lernhandlungen darum geht, die aus der Lernanforderung entste-

hende mögliche Bedrohung zu bewältigen (z.B. die Klassenarbeit zu bestehen bzw. eine bestimmte Note zu erreichen, damit ich das Schuljahr nicht wiederholen muß), steht bei expansivem Lernen der Lerngegenstand im Mittelpunkt, von dessen Aneignung ich mir erweiterte Weltverfügung verspreche. „Expansives Lernen ist immer auch ein Prozeß der Vermeidung von Einseitigkeiten, Fixierungen, Verkürzungen, Irrwegen, Sackgassen beim Versuch der Gegenstandsannäherung, kann also ... nicht einfach durch geradlinige Lehrplanung und lineare Verfolgung eines antizipierten Lehrziels gelingen. Vielmehr gerät man durch eine solche Verabsolutierung der Zielgerichtetheit häufig gerade in die Einseitigkeiten, Fixierungen etc. hinein, die es im expansiven Lernen zu überwinden gilt“. Daraus ergibt sich, daß beim expansiven Lernen „der zielgerichtete Lernprozeß stets durch eine quasi gegenseitige Lernbewegung ergänzt werden muß: eine Bewegung der (vorübergehenden) Defixierung, Distanz- und Überblicksgewinnung ...“. Dies bezeichnet Holzkamp als „affinitives Lernen“. „Durch solche affinitiven Phasen der Besinnung, des Sich-Zurücklehns, Sich-gehen-Lassens kann ich Gesamtzusammenhänge zulassen, durch welche die Einseitigkeiten und ‚Engstirnigkeiten‘ direkt zielbezogenen Lernens aufhebbar sind. Danach kann ich dann – in bewußt gesteuerten ‚definitiven‘ Lernphasen – mich dem Lerngegenstand gezielt auf einem neuen Komplexitätsniveau annähern – bis aufgrund der auf dieser Ebene auftretenden neuen Schwierigkeiten wiederum eine affinitive Lernphase angezeigt ist“ (Holzkamp 1992, S.103 f.). Das Abwechseln affinitiver und definitiver Phasen ist ein konstituierendes Moment der Gegenstandsannäherung in sachinteressiertem expansivem Lernen.

Im Rahmen von Lernprozessen im Sinne expansiven bzw. affinitiven Lernens besteht m.E. eher die Möglichkeit, sich mit rassistischen Bildern und Stereotypen und ihrer Funktion auseinanderzusetzen. Um diese Verknüpfung deutlicher machen zu können, muß ich zunächst auf den hier verwendeten Rassismusbegriff eingehen.

2. Rassismus „von unten“ – Stichworte zu einem Erklärungsansatz

Rassismus wird hier als ein kritischer Begriff benutzt, der den Prozeß der „Rassenkonstruktion“ und eine spezifische Form der „Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse“ erfassen kann. „Rassenkonstruktion“ nennen wir mit Miles den Prozeß, in dem (wirkliche oder behauptete) körperliche Merkmale mit sozialen Verhaltensweisen verknüpft werden und letztere so als natürliches Resultat der Abstammung erscheinen lassen. Geht diese Art von Rassenkonstruktion mit einer Bewertung der als „Rasse“ konstruierten Gruppe als minderwertig einher und geschieht dies im Rahmen einer Machtkonstellation, die es erlaubt, diese Bewertung in Form von Ausgrenzungspraxen, Marginalisierung u.ä. durchzusetzen, dann sprechen wir von „Rassismus“ (vgl. Kalpaka/Räthzel 1990, S.13 f., und Miles 1989, S.356).

In früheren Arbeiten haben wir anhand ideologietheoretischer Überlegungen und mit Hilfe von Rassismustheorien aus Großbritannien und anderen europäischen Ländern den Versuch unternommen, Rassismus „von unten“ zu begreifen. Dabei geht es uns um „das Verhalten der Individuen, sofern sie den gesellschaftlich institutionalisierten Rassismus stützen ... Uns interessiert also die Art und Weise, in der die Individuen sich selbst mit den herrschenden Strukturen verknüpfen, sie – wenn auch vielleicht unbewußt und gegen ihren Willen – mitproduzieren ... Wir fragen daher nach der Funktion von Rassismus für die ‚freiwillige Einordnung‘ in Herrschaftsverhältnisse“ (Kalpaka/Räthzel 1990, S.19). Damit wird Rassismus als eine Form „ideologischer Vergesellschaftung“ analysiert, bei der „sich Individuen in die staatliche Ordnung einfügen, indem sie EinwanderInnen ablehnen, diskriminieren, als minderwertig behandeln“ (a.a.O., S.25). Rassismus bietet eine Möglichkeit, die eigene Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft, die durch Herrschaftsverhältnisse strukturiert ist und in der man nicht über die Kontrolle der eigenen Lebensbedingungen verfügt,

aufrechtzuerhalten. Strategien gegen Rassismus müßten demnach am Interesse der Menschen nach der „Kontrolle der eigenen Lebensbedingungen“ und der „Erweiterung von gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit“ anknüpfen (Kalpaka/Räthzel 1993, S.312).

In dem im folgenden dargestellten Konzept versuche ich das oben skizzierte Verständnis von Lernen (vom Standpunkt des Subjekts) zwecks Erweiterung der Weltverfügung mit dem o.g. Erklärungsansatz über die Entstehung von Rassismus „von unten“ (als behinderndes Moment bei der Erweiterung von Weltverfügung) zu verknüpfen.

In beiden wird das Subjekt als Ursprung von Handlungen aufgefaßt, damit auch als Ursprung seiner eigenen Aktivitäten, darunter Lernaktivitäten und anderen realitätsverändernden Handlungen (vgl. Holzkamp 1993, S.117). Das jeweilige Individuum ist demnach selbst tätig, sowohl in der Art und Weise, wie es lernt (z.B. „defensiv“ oder „expansiv“; vgl. Holzkamp 1991, S.8ff.), als auch in der Produktion und Reproduktion von (rassistischen) Bildern (vgl. Kalpaka/Räthzel 1990, S.16ff.). Dabei wird das Individuum nicht abgekoppelt von der umgebenden Gesellschaft gesehen (oder gar als ein von Natur aus gutes Individuum, welches im Gegensatz zur bösen Gesellschaft steht), sondern als ein gesellschaftliches Individuum in seinen Lebensbedingungen und im wechselseitigen Verhältnis zu diesen begriffen.

3. Lernen an Bildern

Rassistische Bilder, daran anknüpfende Denkweisen und Handlungen sind in unserem Erklärungsansatz – auch wenn sie kurzfristig Eindeutigkeit herstellen und daher begrenzte Handlungsfähigkeit versprechen – Behinderungen auf dem Weg zum Erarbeiten einer erweiterten, gesellschaftsverändernden Handlungsfähigkeit, da sie z.T. dazu beitragen, diejenigen Verhältnisse aufrechtzuerhalten und wiederherzustellen, unter denen man selbst leidet (vgl. Kalpaka/Räthzel 1990, S.21ff.).

Eine Möglichkeit, solche Bilder zu hinterfragen, bietet die Arbeit mit Bildern. Anhand der eigenen Bilder zu lernen bedeutet, diese zunächst einmal zu explizieren, die Bedingungen ihrer Entstehung zu untersuchen und nach dem Nutzen, den sie für die jeweils eigene Handlungsfähigkeit haben, zu fragen.

Anknüpfungspunkt ist das (etwa im Rahmen von Fortbildungsangeboten geäußerte) Eigeninteresse der Lernenden, ihre gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Ziel dabei kann es nicht sein, „falsche“ durch „richtige“ Bilder zu ersetzen. Dies würde dem o.g. „Lehrlernkurzschluß“ entsprechen und die Gründe der jeweils Lernenden (z.B. an eindeutigen oder auch rassistischen Bildern festzuhalten) ignorieren. Dies entspricht wiederum Verkürzungen in gängigen Konzepten vom „Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit“. Um also im Sinne einer antirassistischen Perspektive lernen zu können, müßte m.E. „expansives Lernen“ (im Sinne von „Erweiterung meiner Weltverfügung/Lebensqualität“) angestrebt werden.

Dabei ist „die Form nicht bloße Verpackung des Inhalts. Sie ist die Art, in der bearbeitet wird, selber“ (Haug 1981, S.69). Die im folgenden dargestellte Arbeit mit Bildern könnte Möglichkeiten zum „expansiven“ und „affinitiven Lernen“ eröffnen.

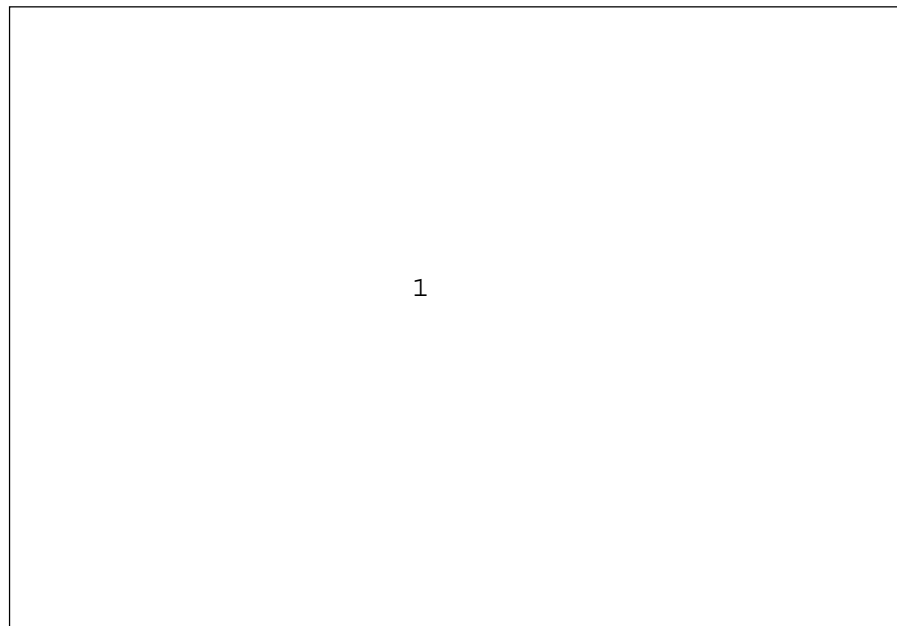
Der Blick ist hier auf den Lernprozeß und nicht auf das Lernergebnis im herkömmlichen Sinne gerichtet.

Eine Methode, wie die Arbeit mit Bildern, garantiert nicht an sich selbstbestimmtes Lernen. Die Rahmenbedingungen (aus der Sicht der Lernenden), zu denen die Lehrpersonen und deren jeweilige Begründungen zu zählen sind, können expansives Lernen fördern bzw. geradezu verhindern. Nicht

zuletzt deshalb nimmt im Rahmen dieses Beitrags die Frage nach der Funktion der Lehrperson einen relativ breiten Raum ein.

3.1 Bilder „lesen“

Das unten abgedruckte Bild, das von Phil Cohen aufgenommen und in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in London von ihm eingesetzt wurde, haben wir in Seminaren zu Themen wie „Bildung und Erziehung in einem Einwanderungsland“, „Rassismus und antirassistische Erziehung“, „Interkulturelles Lernen“ u.ä. als Einstieg in das Seminarthema eingesetzt (vgl. Cohen 1989 und 1994). Ein Ausschnitt aus den damit gemachten Erfahrungen sei im folgenden aufgeführt.



Nachdem dieses Bild herumgereicht wurde, bat ich die TeilnehmerInnen, für sich folgende Fragen zu beantworten:

Arbeitsauftrag für die TeilnehmerInnen:

- * Was sehe ich auf diesem Bild?
- * In welcher Beziehung stehen die darauf abgebildeten Personen zueinander?
- * Welche Gefühle löst das Bild bei mir aus?

Schon bei der ersten Frage haben einige TeilnehmerInnen Protest angemeldet: Diese sei doch überflüssig, es wäre schließlich klar, was auf dem Bild zu sehen sei. Dennoch konnte ich sie überzeugen, der vorgegebenen Systematik bei der Beantwortung der Fragen zu folgen und die Seminarkritik an späterer Stelle einzubringen. Hier nur einige der zahlreichen Beschreibungen:

- * „Zwei schwarze und eine weißer Junge sitzen auf einer Bank“.
- * „Drei Schuljungen sitzen auf einer Bank in der Pause“.
- * „Drei Schüler aus einer Eliteschule stehen im Schulhof und unterhalten sich“.
- * „Drei gutgekleidete Jungs, davon zwei Afrikaner...“.
- * „Zwei Afrikaner lachen einen weißen Jungen aus“.
- * „Zwei zu eins; die zwei farbigen Jungs sind Zwillinge“.
- * „Das Bild stammt vermutlich aus England und wurde in einem College, wo gutbürgerliche Schüler hingehen, aufgenommen“.

Diese Aufzählung soll genügen, um zu verdeutlichen, daß beim gleichen Bild unterschiedlichen Personen jeweils Unterschiedliches ins Auge springt. So waren die Zuordnungen aufgrund der Hautfarbe (z.B. „Afrikaner“) einigen BetrachterInnen selbstverständlich, während andere sie übersehen bzw. sie (bewußt?) ausgeklammert hatten. Die Beschreibungen zeigen auch, daß die Distanz, mit der über das Bild gesprochen wurde, jeweils unterschiedlich war. Manche versuchten zu raten, was die „richtige“ Antwort ist, während andere die eigenen Assoziationen dazu einbrachten.

Auch bei der Beantwortung der zweiten und dritten Frage gingen die Wahrnehmungsweisen deutlich auseinander. Das Spektrum der Beschreibungen des weißen Jungen reichte von: „Der weiße Junge guckt skeptisch“, „ängstlich“, „zugewandt“, „abwartend“ bis hin zu „überheblich“. Weitere Beschreibungen waren: „Es ist eine ganz normale

Schulhofszene“, „die Schwarzen wollen mit ihm befreundet sein“, „sie amüsieren sich über ihn“, „sie lachen ihn aus“, „sie bedrohen ihn“, „sie bedrängen ihn“.

Zu den Gefühlen: Bei manchen TeilnehmerInnen löste das Bild Ärger aus,

- * „weil der Weiße nicht mitlacht“,
- * „weil der weiße Junge ausgegrenzt wird“,
- * „weil der Weiße in der Minderheit ist und sich alles gefallen lassen muß.“

Bei anderen war es eher ein „warmes“, ein „angenehmes Gefühl“ und der Gedanke, „so soll es sein“. Wieder andere zweifelten daran, ob die dargestellte Szene in der Realität existiere bzw. ob es überhaupt gut sei, solche Photos à la Benetton zu veröffentlichen. Andere gar witterten eine aufkommende Schlägerei zwischen den Jungen auf dem Bild, bei der sie sich als Lehrer gefordert sähen, einzugreifen.

Vergleiche mit anderen Gruppen zeigen, daß das Bild noch mehr Lesarten zuläßt. Die Interpretationsmöglichkeiten sind zwar vielfältig, jedoch nicht beliebig: Sie sind durch vorhandene gesellschaftliche Deutungsmuster, aber auch durch die abgebildete Situation, durch das jeweilige Bild selbst begrenzt.

3.2 Bilderlesen im Kontext aktueller Ereignisse

Wie die Bilder „gelesen“ werden, ist nicht unabhängig vom gesellschaftspolitischen Kontext, einschließlich wichtiger aktueller Ereignisse. So überwog in einem Seminar mit LehrerInnen, welches kurz nach den gewalttätigen Übergriffen auf die Unterkunft für Flüchtlinge in Rostock stattgefunden hat, eine eher mißtrauische Sichtweise: „Das Photo ist gestellt“ – „Ob es so was überhaupt geben kann? – Das bezweifle ich.“ – „Hier werden Schwarze in der Mehrheit gezeigt und als bedrohlich dargestellt, das ist rassistisch.“ In der anschließenden Diskussion standen die pogromartigen Übergriffe im Mittelpunkt sowie die Berichterstattung der Medien darüber und die Gefühle der Ohnmacht, Hilflosigkeit, Angst, die sie bei den einzelnen jeweils

ausgelöst hatten. Das Bild wurde gelesen als ein Bild zum Thema Rassismus. Darüber bestand in der Seminargruppe Konsens. Die Eindeutigkeit, mit der sich dieses Thema anhand des o.g. Bildes herauskristallisierte, hatte m.E. jedoch mit den zu dieser Zeit aktuellen Ereignissen zu tun, die sowohl die Form, in der diskutiert wurde, wie auch die Ausschließlichkeit des Themas mitbestimmten. Themen, die in anderen Gruppen anhand des gleichen Bildes diskutiert wurden, kamen hier gar nicht vor. Es war z.B. keine Rede von Schulszene und auch kein Problem von Beziehungen unter Jugendlichen, auch nicht eine Frage von Zwillingsbeziehung (s.u.).

Der hier dargestellte Schritt des Lesens von Bildern kann je nach Gruppe und Zielsetzung als ein abgegrenzter Teil dieser Methode eingesetzt werden. Am gleichen Bild kann man die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungen in einer Gruppe zeigen und die reichen Assoziationen, die ein Bild bei den TeilnehmerInnen auslöst, diskutieren. Daran kann gezeigt und erfahren werden, daß es eine eindeutig „richtige“ Interpretation von Bildern nicht gibt. Dabei kann der Gedanke diskutiert werden, daß eine individuelle Beziehung zwischen Bild und BetrachterIn besteht, die wiederum mit den aktuellen Lebensbedingungen der Betrachtenden (z.B. aktuelle Konflikte) zu tun hat, mit den eigenen Selbstverständlichkeiten und Bewertungsmaßstäben, die nicht nur Privatsache, sondern gesellschaftlich produziert worden sind, aber auch mit gesellschaftlich relevanten Themen.

Manchmal habe ich das Bilderlesen kurzfristig eingesetzt, um aus einer hoffnungslos polarisierten Diskussion in der Lerngruppe herauszukommen. Es erwies sich für mich als eine nützliche Möglichkeit, eine festgefahrene Diskussion aufzubrechen. Anhand eines Bildes, welches jeweils anders interpretiert wurde, konnte die Berechtigung unterschiedlicher Herangehensweisen deutlicher werden bzw. es wurden die jeweiligen Standpunkte als solche erkannt und nicht als die „objektive Wahrheit“ angesehen, so daß eine produktivere Auseinandersetzung wieder möglich war.

3.3 Jede Menge Biographien – Eine mögliche Erweiterung der Arbeit mit Bildern

Aus den zahlreichen Möglichkeiten, mit Bildern zu arbeiten, möchte ich einige weitere aus dem Repertoire meiner bisherigen Versuche aufzeigen, die eine weiterreichende Verbindung zwischen den eingangs angesprochenen Themenkomplexen (Lernen und Rassismus) herstellen könnten:

Um der individuellen Beziehung zwischen Bild und BetrachterIn nachzugehen, empfiehlt es sich, das Bilderlesen durch das Schreiben von Biographien und Geschichten zu erweitern.

Der Vorschlag, Biographien zu den abgebildeten Personen – bleiben wir zunächst einmal bei dem gleichen Photo der drei Jungen – und Geschichten über den Rahmen des Bildes hinaus zu schreiben, wurde in verschiedenen Seminargruppen mit Interesse aufgenommen. Im folgenden ist die Rede von einer Gruppe von StudentInnen und SozialpädagogInnen, die sich im Rahmen eines zweitägigen Seminars unter dem Titel: „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“ dem Schreiben von Biographien widmete. Die Biographien, die sich die einzelnen TeilnehmerInnen zu den drei abgebildeten Jungen ausgedacht haben, waren sehr unterschiedlich und hatten eine breite Palette von Themen in den Raum geholt. Sie reichten von der Geschichte der Einwanderung in die USA und Großbritannien (schwarze Bevölkerung mit unterschiedlichem Rechtsstatus, Kulturen, Musiktraditionen, Bürgerrechtsbewegungen, Apartheid u.ä. – die abgebildeten Schwarzen wurden außerhalb der Bundesrepublik verortet) bis hin zu Identitätsproblemen von eineiigen Zwillingen (die zwei schwarzen Jungen auf dem Photo wurden als solche identifiziert). Keine Geschichte war identisch mit der anderen, dennoch kristallisierten sich gemeinsame Themen heraus, auf die sich die Gruppe für die weitere Diskussion einigen konnte. Vor dem Einstieg in die Diskussion befaßten wir uns mit der Frage, woher diese Assoziationen jeweils kommen könnten. (Eine Frage, die die TeilnehmerInnen bei diesem Seminar weiter beschäftigte, war

die Selbstverständlichkeit ihrer eigenen Wahrnehmung der Bundesrepublik als eines weißen, monolingualen, monokulturellen Landes trotz ihrer Erfahrungen mit Minderheitenangehörigen.)

Zweifellos stehen die Aussagen und Assoziationen der TeilnehmerInnen unter dem Einfluß des Seminarthemas, oft sogar einer „Selbstzensur“, die davor schützen soll, sich übermäßig zu exponieren. In diesem Sinne sind es also keine „freien“, sondern oft teilweise „reflektierte“ Assoziationen. Die Art und Weise, wie sich die einzelnen jedoch in diesem Kontext äußern, welche Dinge sie jeweils „veröffentlichen“ und in welcher Form, ist sehr unterschiedlich und läßt auf verschiedene Hintergründe bzw. Erfahrungen mit dem Seminarthema und auf unterschiedliche Verarbeitungsmöglichkeiten der TeilnehmerInnen schließen. Der Rahmen des Seminars ist daher nur als eine Einflußgröße zu berücksichtigen, will man die Aussagen der TeilnehmerInnen interpretieren. Hier geht es uns allerdings darum, daß die TeilnehmerInnen (die jeweils auch das wissen, was sie möglicherweise in der Gruppe nicht veröffentlicht haben), für sich mögliche Interpretationen versuchen.

Zu diesem Zweck sollten die TeilnehmerInnen – jede/r für sich – überlegen bzw. phantasieren und jeweils für sich aufschreiben, welche aktuellen Erfahrungen, welche in der eigenen Biographie begründeten Fragestellungen, welche eigenen aktuell zu bewältigenden Problemlagen ihren Niederschlag in den jeweiligen Geschichten gefunden haben könnten.

Im nächsten Schritt entschieden die TeilnehmerInnen darüber, was sie aus ihren „Erkenntnissen“, Erinnerungen und Phantasien jeweils in der Runde mitteilen wollten, und taten dies anschließend. (Die einzuhaltende Regel dabei: zuhören, den anderen nichts ein- oder ausreden, sich wundern oder sich wiederfinden, jedoch in dieser Phase nicht bewerten.)

Durch die Erweiterung des „Bilderlesens“ um den Biographieteil sollten einerseits die abgebildeten Menschen im Kontext gesehen und andererseits

die gesellschaftliche Dimension der individuellen Beziehung zwischen Bild und BetrachterIn direkter mit einbezogen werden. Die Menschen auf dem Bild erhielten eine (fiktive) Biographie, eine Geschichte und einen gesellschaftspolitischen Kontext. Dies sind in den jeweiligen Geschichten, die die TeilnehmerInnen zum Bild schrieben, die Prämissen ihres Handelns. Ihre Handlungen ergeben daraus einen (subjektiven) Sinn.

Der Arbeitsauftrag an die TeilnehmerInnen, sich Gedanken zu machen über die eigenen Assoziationsketten, sollte ermöglichen, sich selbst (als den/die GeschichtsschreiberIn) im Kontext der eigenen Biographie und Geschichte sowie der aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhänge zu begreifen.

Dieser Schritt kann die Möglichkeit eröffnen, die eigene Wahrnehmung, die in die erfundene Biographie bzw. Geschichte eingegangen ist, nicht als die einzig mögliche und selbstverständliche, sondern als eine unter bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen „gewordene“ und daher auch veränderbare zu begreifen.

Man kann sich dadurch bewußt werden, daß es nicht die Bilder an sich sind (sofern sie nicht plakativ bzw. stereotypisierend sind), die etwas Eindeutiges zeigen, sondern daß jede und jeder darin etwas Bestimmtes sieht, was – wenn nicht auf der Beschreibungsebene – so doch spätestens auf der Interpretationsebene – sehr unterschiedlich (auch wenn, wie schon gesagt, der Unterscheidungsmöglichkeiten nicht beliebig viele sind) ausfällt.

Diese Erfahrung scheint mir von Bedeutung, wenn an dem Aufbrechen von Stereotypen, von eindeutigten und von rassistischen Bildern gearbeitet werden soll. Sie kann u.a. die im Alltagsbewußtsein verankerte „Manipulationsthese“ in Frage stellen. Denn dabei erscheint die eigene Sichtweise oder die „Meinung“ der einzelnen nicht als Schicksal oder als Folge einer Manipulation irgendwelcher Medien, PolitikerInnen etc., sondern als eine, die man unter bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen selber mit herstellt.

Nach der Phase der Selbstanalyse der eigenen Bil-

der und Geschichten folgt bei diesem erweiterten Konzept die Reflexion der daraus gewonnenen Erkenntnisse auf einem anderen Abstraktionsniveau. Dabei bringe ich als Moderatorin einen theoretischen Input ein, z.B. in Form eines Vortrags, in dem ich von den TeilnehmerInnen eingebrachte Themen aufgreife und auf meinem theoretischen Hintergrund zu beleuchten versuche. Bausteine dieses theoretischen Teils, die in den hier angesprochenen Seminaren zum Einsatz kamen, waren u.a. theoretische Erklärungsansätze über die Entstehung von Rassismus, Zusammenhänge zwischen institutionellen Formen von Rassismus und Alltagsrassismus, kritische Auseinandersetzung mit Theorien über „Fremdenangst“, Kulturtheorien und Theorien über die Herausbildung kultureller Identitäten u.ä. Aus den Themen, die in den Präsentationen bzw. in der Selbstanalyse angesprochen werden, versuche ich die (Lern-)Interessen der TeilnehmerInnen herauszuarbeiten, und je nach zur Verfügung stehender Zeit und Material rege ich z.B. Textarbeit in Kleingruppen an, die nach bestimmten sich aus der Diskussion ergebenden Fragestellungen strukturiert werden. Dieser Schritt scheint mir wichtig zu sein, um von der Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrung und Wahrnehmung zu den tiefer liegenden Konflikten und Widersprüchen vorzudringen und dadurch die Möglichkeit zu eröffnen, gesellschaftliche Zusammenhänge zu begreifen, die – bleibt man auf der Ebene der unmittelbaren Wahrnehmung – nicht zugänglich sind.

3.4 Individuelle Geschichten – gemeinsame Themen

An einem weiteren Beispiel aus meiner Praxis möchte ich aufzeigen, wie in den individuellen Betrachtungsweisen gesellschaftlich relevante Themenstellungen (mehr oder weniger deutlich) zum Tragen kommen bzw. wie der in der Gesellschaft vorherrschende Diskurs sich darin wiederfindet. Die im folgenden aufgeführten Beispiele bieten Hinweise darauf und sind als Einzelbeobachtungen nicht verallgemeinerbar.

In einer variierten Form der Arbeit mit Bildern konnten sich die TeilnehmerInnen aus einer Photosammlung jeweils Bilder auswählen. In einem zweiten Schritt wurden die TeilnehmerInnen aufgefordert, sich auf einige Bilder zu einigen, um – je nach Gruppengröße – zu fünf oder zu sechs in kleineren Arbeitsgruppen jeweils zu einem Bild intensiver zu arbeiten. In mehreren Seminaren wurde das unten abgedruckte Bild ausgesucht.

2

Kurz skizziert lautete der Arbeitsauftrag für diese Sequenz folgendermaßen:

Arbeitsauftrag für jede/n einzelne/n AG-TeilnehmerIn (nur als Leitfaden gedacht):

- * Was meine ich, daß die einzelnen Personen auf dem Bild denken?
- * Was vermute ich über die Personen auf dem

Bild? In welcher Beziehung stehen sie zueinander?

- * Wie wirken die Personen auf mich? Was für Gefühle lösen sie bei mir aus?
- * Welche sonstigen Assoziationen löst das Bild bei mir aus?
- * Welche Biographien würde ich den Personen auf dem Bild geben?
- * Was würde ich welcher Person sagen wollen?
- * Werden für mich Probleme auf dem Bild sichtbar? Welche? Welche Lösungen könnte ich mir vorstellen?

In der AG gemeinsam zu bearbeiten:

- * Welche Gemeinsamkeiten gibt es bei den (erfundenen) Geschichten ?
- * Welche Themen kristallisieren sich als Themen der Gruppe heraus?
- * Welche kontroversen Positionen werden sichtbar?

Anhand dieses Bildes wurden gleichermaßen in zwei verschiedenen Seminaren mit verschiedenen TeilnehmerInnen (einmal mit SozialarbeiterInnen in Hamburg, ein anderes Mal mit LehrerInnen in Berlin) die Themen „Anmaché“, „Belästigung von deutschen Frauen durch südländische Männer“, „Männergewalt gegen Frauen“ diskutiert. Als die verschiedenen Interpretationen zusammengetragen wurden, stellten wir fest, daß die Mehrheit der SeminarteilnehmerInnen sich – unabhängig voneinander – zu diesen Fragen Gedanken gemacht hatte. Es waren zwar jeweils unterschiedliche Assoziationen und Gedanken, jedoch bestand weitgehender Konsens über die Themenbereiche, die anhand des Bildes assoziiert wurden. Der weitere Verlauf der Diskussion drehte sich um die Themen Rassismus-Sexismus und Männergewalt.

In einem anderen Seminar wiederum, an dem SozialarbeiterInnen aus einem neuen Bundesland teilnahmen, wurde das gleiche Bild anders gelesen. In den Assoziationen der TeilnehmerInnen dominierte das Thema Arbeit: Die als türkisch identifizierten Männer auf dem Bild reden über Arbeit und beraten

sich gegenseitig. Auch in den Biographien, die zu den einzelnen Personen geschrieben wurden, kam das Thema Arbeit in verschiedenen Varianten vor: Eine der abgebildeten Personen habe Arbeit, ein anderer Mann sei arbeitslos, der dritte habe keine Arbeitserlaubnis, und ein weiterer sei selbständig tätig. Von dem letzteren verlange einer der Männer, seinen arbeitslosen Neffen als Aushilfe einzustellen. Die Frau auf dem Bild wurde von den TeilnehmerInnen nicht besonders beachtet. Auf meine Nachfrage nach ihrer Geschichte bekam ich die Antwort, die Frau gucke so, weil die Sonne sie auf dem Weg zu ihrem Arbeitsplatz – sie habe es eilig – blende.

Als ich bei der Auswertung in dieser Gruppe über die Themen berichtete, die die anderen Gruppen in Hamburg und (ehemals West-)Berlin anhand des gleichen Bildes diskutiert hatten, waren die TeilnehmerInnen überrascht. Nur eine der neun TeilnehmerInnen meinte, sie hätte eine Assoziation zu der Geschlechterfrage gehabt, indem sie gedacht hätte: „Diesen Männern will ich im Dunklen nicht begegnen“. Aber auch bei ihr sei diese nur eine unter vielen Assoziationen und die anderen Themen seien ihr in diesem Moment viel wichtiger gewesen.

Durch diese Beispiele könnte man zum einen die Annahme bestätigt sehen, daß Menschen stets die jeweils für sie relevanten Themen einbringen und diskutieren, und zwar auch anhand von Bildern, die bei anderen ganz andere Assoziationen wecken, daß also die Fragen, die den Menschen bedeutend sind, durch diese Methode thematisiert werden können. Zum anderen könnte man schließen, daß die Themen, die sich durchsetzen, im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext von Relevanz sind. In der Auswertungsrunde meinten einige der TeilnehmerInnen, es wäre ihnen bisher nicht bewußt gewesen, daß das Thema Arbeit/Arbeitslosigkeit für sie so wichtig sei. Ihre eigene Hypothese war, daß dies wohl zusammenhänge mit dem Stellenwert von Arbeit („Recht auf Arbeit“) in der Geschichte der ehemaligen DDR sowie mit den Folgen der deutschen Vereinigung bzgl. Arbeit und Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern.

3.5 Sinn und Zweck der Arbeit mit/an Bildern – Ein Zwischenfazit

Die Erfahrung, daß Gleiches unterschiedlich interpretiert werden kann und daß die Bilder, die wir uns von anderen machen, auch über uns selbst viel aussagen, scheint mir wichtige Anknüpfungspunkte für das Aufbrechen von Stereotypen, von vereindeutigten und von rassistischen Bildern zu bieten.

Erkennt man, daß man bei der Konstruktion von Bildern, bei der Entwicklung einer bestimmten Lesart selbst tätig wird, so könnte dies als eine Chance begriffen werden, aktiv auch an deren Veränderung sowie an den daran anknüpfenden Handlungsweisen zu arbeiten. Das Erkennen der Eigenaktivität kann auch dazu beitragen, die verbreitete Vorstellung, wir seien alle Opfer der Medien, in Frage zu stellen.

Damit ist keineswegs gesagt, daß diese Erfahrung und die womöglich damit einhergehende Erkenntnis direkt übertragbar seien auf alltägliches Denken und Handeln. Es heißt nicht, daß man ab sofort die eigenen Bilder, die man z.B. über Migrantenkinder in der Klasse hat, revidiert und anfängt, sich als LehrerIn automatisch anders zu verhalten. Es könnte aber bedeuten – und dies bestätigen meine Erfahrungen in der Erwachsenenbildung –, daß man über diesen Weg die Bedingungen des eigenen Handelns (und zwar sowohl die objektiven Bedingungen als auch die jeweils subjektive Wahrnehmung und Deutung derselben) als LehrerIn in der Schule als eine der Quellen, die bestimmte Bilder nahelegen bzw. verfestigen, erkennt und den eigenen Beitrag zu der Aufrechterhaltung dieser Bedingungen mitreflektiert, anstatt sich nur als deren Opfer zu begreifen. Nicht zuletzt wird dies durch den oben beschriebenen Schritt der Reflexion auf theoretischem Hintergrund ermöglicht. Denn damit Denken zu „begreifendem Denken“ wird, müssen die unmittelbare Erfahrungsebene und die darauf basierenden Denkpraxen verlassen werden. Allerdings ist dieser Prozeß nicht ohne Verunsicherung möglich, zumal wir Lernen eingangs als „das Verlassen einer als sicher

aufgefaßten Position“ definierten, welches auch für die schon gemachten Erfahrungen und ihre Verankerung in der jeweiligen Persönlichkeit bedeutet, „daß sie und ihre bisherige Interpretation grundsätzlich in Frage gestellt werden, um Raum für neue Sichtweisen und Erfahrungen zu geben“ (Haug 1981, S.72). Und wer läßt sich schon gerne verunsichern, ohne zu wissen, was am Ende aus dieser Verunsicherung folgt?

Der Kommentar einer Lehrerin bei der Auswertungsrunde eines Seminars drückt diese Problematik aus: „Das Schlimmste, was mir passiert ist in diesem Seminar, ist, daß ich mit dem Gefühl hier rausgehe, ich kann kaum zu irgendetwas noch sagen: ‚Es ist so!‘ Diese Verunsicherung ist schwer zu ertragen in meiner Lehrerrolle.“

4. Die eigene Funktion als Moderatorin/Lehrperson

Bei der Arbeit mit Bildern sowie anderen Formen des Lehrens, bei denen die TeilnehmerInnen – dem Anspruch nach – als Subjekte des Lernens definiert werden, konnte ich die Verunsicherung in der Funktion der Lehrperson selbst erleben. Es ist in der Tat schwer, sich auf die unvorhersehbare Vielfalt der Themen der jeweiligen TeilnehmerInnen einzustellen, kann man doch nicht sicher sein, ob man eine (für sich selbst und die TeilnehmerInnen) sinnvolle Art finden kann, die Themen zu strukturieren und zu bearbeiten, ohne sich dabei in die klassische ExpertInnenrolle zu begeben bzw. sich in diese hineindrängen zu lassen. Es ist verunsichernd, ruft mitunter sogar Ängste hervor, wenn man sich auf Unvorhersehbares einläßt, anstatt einen festgelegten Unterrichtsbzw. Seminarplan zu verfolgen.

Gleichzeitig bedeutet es eine Entlastung, sich dem Druck, zu allem eine „richtige“ Antwort wissen zu müssen, nicht zu beugen.

Bei den hier dargestellten Anwendungsmöglichkeiten der Methode des Bilderlesens wurde immer wieder die Rolle der Moderatorin (implizit) angesprochen. Hier möchte ich dies explizit thematisie-

ren und auf die Irrungen und Wirrungen bei der Annäherung an eine meinem Verständnis von Lehren und Lernen angemessene ModeratorInnenrolle eingehen. Halte ich mich als Moderatorin ganz zurück, höre mir alles an – möglichst ohne mit der Wimper zu zucken, damit dies von den TeilnehmerInnen nicht als Bewertung verstanden wird –, lasse also alles Gesagte zusammenhanglos nebeneinander stehen, so könnte sich die Frage aufdrängen, warum ich dann nicht ganz wegbleibe. Dies mag überzogen klingen, wird jedoch als eine gängige Alternative zu autoritären Lehrpraktiken verstanden und wird oft als das hochgepriesene, was LehrerInnen in Projektwochen/Projektunterricht praktizieren sollten, und zwar als Kontrastprogramm zum „normalen“ Unterricht. Nicht zuletzt hätte diese „Zurückhaltung“ eine Schutzfunktion: Ich kann mich der Kritik entziehen, die ich mir garantiert einhandele, wenn ich den Mund aufmache und eine Position vertrete, mich also exponiere.

Das Maß zwischen einer (scheinendemokratischen) Beliebigkeit und zu viel Intervention herauszufinden fällt mir zugegebenermaßen schwer, und ich muß es jedesmal von Neuem mit mir selbst aushandeln. Die Haltung, alles Gesagte so stehen zu lassen, wird dem hier vertretenen Verständnis von Lernen nicht gerecht und ist letztendlich nicht die demokratische Form, als die sie oft ausgegeben wird. Eine Lehrperson, die sich nicht einmischt, sich inhaltlich zurücknimmt, deren Anwesenheit jedoch automatisch eine Autorität und eine Kontrollfunktion bedeutet, trägt eher zur Mystifizierung dieses Machtverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden bei. Dies umso mehr, wenn ihre Rolle nicht transparent genug ist. Sie ist nicht gleichberechtigte TeilnehmerIn, da sie diejenige Person ist, die sich die Geschichten und Interpretationen anhört, ohne ihre eigenen Assoziationen preiszugeben. Sie ist diejenige, die per Definition ihrer Funktion etwas weiß – sonst hätte sie den (Lehr-)Auftrag nicht –, was aber den TeilnehmerInnen verborgen bleibt. Ihr Wissensmonopol bleibt demnach ungebrochen, was der gewöhnlichen LehrerIn-SchülerIn-Beziehung immanent ist.

Ferner impliziert das „Stehenlassen“, daß Lernprozesse irgendwie naturwüchsig entwickelt werden könnten. Ein Lernen im Sinne von sich verändern funktioniert jedoch erst, wenn die „Erfahrungen in die Krise“ geführt werden können (Haug 1981, S.67ff.), wenn dabei Widersprüche deutlich werden, die nicht ein Problem der Wahrnehmung bedeuten, sondern auf gesellschaftliche Widersprüche verweisen. Solche Prozesse geschehen nicht automatisch; ich muß sie als Moderatorin organisieren. Wenn Hinterfragen sämtliche Schritte der TeilnehmerInnen begleitet, ist es dann nicht unglaublich, alles, was gesagt wird, unhinterfragt stehen zu lassen?

Also kann es sich meines Erachtens dabei nicht um das „Ob“, sondern um das „Wie“ des Sich-Einbringens der Moderatorin handeln. Bei der Beschreibung meiner Seminarerfahrungen wurde hoffentlich deutlich, daß es geboten ist, sich bei den Phasen, in denen es um die jeweils eigene Wahrnehmung der TeilnehmerInnen und die Mitteilung derselben geht, zurückzuhalten. Andernfalls besteht die Gefahr, daß die Methode als Trick empfunden (bzw. eingesetzt) wird, um Aussagen der TeilnehmerInnen hervorzulocken, die gegen sie selbst verwendet werden können, um die Hypothesen der Moderatorin zu untermauern. So eine apodiktische Herangehensweise konterkariert jedoch die hier intendierten Ziele. Wenn es nicht ums Entlarven geht, sondern um das Erforschen der Entstehungsbedingungen von eigenen Bildern und Haltungen, dann muß die Moderatorin ihr zur Verfügung stehendes Handwerkzeug liefern, um die TeilnehmerInnen in ihrer Forschungsarbeit zu unterstützen; sich als Forschende zu begreifen, meint hier, daß die TeilnehmerInnen befähigt werden, aus der Phase des Wühlens in eigenen Erfahrungen und Erklärungen, in der oft – sofern man dabei stehenbleibt – das schon Gewußte nur reproduziert wird, zu einem weiteren Abstraktionsschritt zu gelangen, bei dem es möglich wird, grundlegende gesellschaftliche Widersprüche mit ins Bild zu rücken. Die Theorie ist hier gefragt.

Im Konkreten heißt dies, daß ich meine Funktion in dieser Phase darin sehe, vorgebrachte Bilder und Aussagen exemplarisch zu analysieren, sie in einen gesellschaftlichen Kontext zu setzen und eine Interpretation zu bieten, die anhand meines theoretischen Hintergrunds schlüssig ist. Dabei versuche ich diese theoretischen Grundlagen möglichst transparent zu machen (hier: Verständnis von Rassismus als Form ideologischer Vergesellschaftung, von Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht u.ä.), um den TeilnehmerInnen den Weg meiner Gedankengänge offenzulegen und eventuell dadurch zur Beschäftigung mit diesen und anderen Theorien über das Seminar hinaus anzuregen. In der Weise wird es erst möglich, Kritik nicht als Bewertung bzw. Abwertung der eigenen Meinung und als persönliche Kränkung zu empfinden, sondern als eine aus einem bestimmten Standpunkt entwickelte, die jeweils aus diesem Standpunkt heraus nachvollziehbar und begründbar ist. Kritik ist in diesem Sinne nicht ein Streit um „persönliche Meinungen“ (die oft sogar mit persönlichen Eigenschaften gleichgesetzt werden und daher bei Kritik oft zwangsläufig als Kränkung der kritisierten Person aufgefaßt werden), sondern eine Auseinandersetzung mit theoretischen Erklärungsansätzen. Die Entscheidung, diese ganz oder teilweise zu übernehmen oder auch zu verwerfen, bleibt den TeilnehmerInnen überlassen. Ihre Einwände gegen die vertretenen Thesen und Analysen sind somit erwünscht und können zu einer produktiven Auseinandersetzung beitragen; sie führen nicht zu Minuspunkten, sie werden nicht sanktioniert. Allerdings wird oft der Wissens- bzw. Erfahrungsvorsprung der Moderatorin deutlich, wenn Einwände z.B. nicht fundiert, sondern eher auf der Ebene von „Meinungen“ vorgetragen werden. Genau an diesem Punkt ist es wichtig, dies zu erkennen und zu versuchen (möglichst gemeinsam) die theoretischen Implikationen der jeweiligen „Meinung“ herauszuarbeiten, um nicht doch die normensetzende Instanz zu werden, die die „richtige“ Antwort weiß. Diese Art des Sich-Einbringens, im Sinne des Explizierens der eigenen wissenschaftli-

chen Grundlage, die eine bestimmte Lesart der vorgebrachten Aussagen nahelegt, ist für meine Begriffe demokratisch.

Bei längeren Seminaren besteht die Möglichkeit, in einem darauf aufbauenden Schritt den Versuch zu unternehmen, die aus den anderen Phasen gewonnenen Erkenntnisse wieder auf konkrete Praxis zu beziehen und sich mit Fragen der Umsetzung zu befassen. Dieser Schritt, der erst am Schluß eines solchen Prozesses vorgenommen werden kann, ist oft der, der von den TeilnehmerInnen als erster eingeklagt wird, wenn die Fortbildung „etwas bringen“ soll. Als wäre die Umsetzung nur eine Frage von „guten“ Methoden oder einigen Unterrichtseinheiten und Handreichungen, unabhängig von der jeweiligen Lehrperson und ihren Handlungsbedingungen. Es ist zugegebenermaßen schwer, sich von dieser Vorstellung einer vermeintlich direkt praxisorientierten Fortbildung abzugrenzen, und noch schwieriger, dem nachvollziehbaren Handlungsdruck von PädagogInnen, der sich auch auf die Moderatorin überträgt, nicht nachzugeben und nicht in die Rolle der Expertin zu verfallen, die für alle Tips und Tricks im Koffer hat.

Lernen im Sinne von Selbstveränderung bedarf allerdings einer Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck und einer reflexiven Distanz zu den Problemstellungen. Dazu sind „affinitive“ Lernphasen, wie wir sie oben dargestellt haben, notwendig, die nicht direkt zum endgültigen Ergebnis führen müssen.

5. Ausblick

Es bedarf einer besonderen Leistung, die mit Hilfe der dargestellten Konzepte gewonnenen Erkenntnisse über eigene Denk- und Handlungsweisen, über Verstrickungen und Widersprüche auf Alltägliches zu übertragen und handlungsrelevant zu machen. Die dazu notwendigen Schritte sind jeweils zu erarbeiten, und eine einzige Erfahrung mit einer Fortbildung reicht erwartungsgemäß nicht aus. Lernen,

sich verändern ist eben eine viel komplexere Angelegenheit, als daß sie sich in einigen wenigen Fortbildungsstunden, und sei die Methode noch so gut, vollziehen könnte.

Als Moderatorin merke ich, daß diese Methode auch bei einer Wiederholung nicht langweilig wird. Jedes Mal kann man sich als TeilnehmerIn, aber auch als LeiterIn von neuem der eigenen Bilder und der Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten bewußt werden. Denn die eigene Lesart sowie die eigenen Assoziationen zu den gleichen Bildern, die Themen, die daran zu diskutieren wären, verändern sich, nicht zuletzt durch den aktuellen Kontext bzw. aufgrund der Fragestellungen, die für einen jeweils relevant (geworden) sind. So wie bei manchen Büchern: Man liest sie immer wieder und entdeckt jedesmal etwas Neues.

Einmal erkannt zu haben, daß man selber vereinfacht, vereindeutigt, vereinseitigt, heißt nicht, ein für allemal dagegen gefeit zu sein. Diese Erkenntnis, auch wenn man sie theoretisch erfaßt und analysiert hat, schützt vor Vereindeutigungen nicht. Vor allem, weil man immer wieder in widersprüchliche Situationen verwickelt ist, in denen man handeln muß, und dafür Eindeutigkeit herstellen zu müssen glaubt oder es sogar muß. Was diese Methode aber vorantreiben kann, ist eine Reflexion der eigenen Handlungsbedingungen (die der Lehrperson eingeschlossen); dabei können Vereindeutigungen erkannt werden, und gesellschaftliche Widersprüche sowie deren Analyse, die man häufig unter unmittelbarem Handlungsdruck aus dem Blickfeld verliert, wird wieder zugänglich. Dabei ist Verunsicherung nicht zu vermeiden.

„Sich-Entwickeln macht Angst, weil ich Altes und Sicheres verlieren werde und nicht weiß, ob das Neue und Ungewisse meinen Erwartungen und Hoffnungen entsprechen wird. Unter diesem Gesichtspunkt wurde und wird Unterrichten für mich zu einem Bewußtwerdungsprozeß, in dem mir klar werden könnte, was es heißt, ‚besseren‘ Unterricht zu machen ...“ (Rosenbichler 1992, S.116). Insofern ist auch das Verlassen eines mehr oder weniger si-

cheren Seminarplans ein Risiko. Davor stehe ich jedes Mal, wenn ich überlege, den Seminareinstieg nach der Bilder Methode zu gestalten, wohl wissend, daß der weitere Verlauf des Seminars maßgeblich von den dabei thematisierten Interessen der TeilnehmerInnen bestimmt sein wird. Das Risiko geht also von den TeilnehmerInnen aus, die mir Unvorhersehbares aufsitzen könnten. Das Risiko zu minimieren, würde u.U. bedeuten, die TeilnehmerInnen in die Schranken eines passiven Schülerdaseins zu verweisen, also sie als Risiko in gewisser Weise klein zu halten. Ein nicht unbekannter Konflikt, mit dem Lehrpersonen zu kämpfen haben. Wenn ich an meinem Seminarplan festhalte und Unvorhersehbares möglichst ausschließe, nehme ich mir dann nicht selber Entwicklungsmöglichkeiten? Und wäre dies nicht ein Beispiel dafür, wie die eigene begrenzte Handlungsfähigkeit im überschaubaren Rahmen zu Lasten einer erweiterten aufrechterhalten wird, während gleichzeitig die Bedingungen verfestigt werden, die mich und andere einengen?

Die Arbeit an den eigenen Bildern mittels der hier dargestellten Methoden bietet mir (ähnlich wie die an anderer Stelle dargestellte Arbeit mit theaterpädagogischen Mitteln, vgl. dazu Kalpaka 1994) als Lehrperson eine Möglichkeit, mich verunsichern zu lassen, und zwar im Rahmen eines Prozesses, bei dem wiederum die TeilnehmerInnen verunsichert, bei dem ihre Erfahrungen in die Krise geführt werden. In diesem Fall brauche ich nicht zu beteuern, daß auch ich eine von denen bin, die immer wieder bereit wären, die eigene „Entwicklungsausgenommenheit aufzugeben“ (Rosenbichler 1992, S.116). Denn die TeilnehmerInnen nehmen, wie ich selbst, wahr, daß ich als Lehrperson mit am Lernprozeß beteiligt bin, daß die Methoden, die ich einsetze, kein Motivationstrick sind, sondern daß sie meine eigenen Herangehensweisen und Haltungen schließlich mit verändern.

Anmerkung: Der Beitrag ist eine leicht veränderte Fassung des gleichnamigen Aufsatzes der Autorin in: Der Ausländerbeauftragte des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Bildung und Erziehung im Einwanderungsland. Hamburg 1994, S. 207 – 233.

Literatur

- Barthes, Roland: Mythen des Alltags. Frankfurt/M. 1964
- Cohen, Philip: Tackling Common Sense Racism. Cultural Studies Project. Annual Report 1988/89. London 1989
- Ders.: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg/Berlin 1994
- Ferguson, Robert: Teaching Media Literacy. In: European Journal of Intercultural Studies. Vol. 4, (1993)1. S. 23 – 36
- Ders.: „Rasse“ im Bilde. Zur Fähigkeit, versteckte Botschaften zu lesen (Vortrag, gehalten am 27.5.93 an der Universität Hamburg. Unveröffentlichtes Manuskript)
- Hall, Stuart: Die Konstruktion von „Rasse“ in den Medien. In: Ders.: Ausgewählte Schriften. Hamburg u.a. 1989
- Haug, Frigga: Erfahrungen in die Krise führen oder: Wofür brauchen Lernende die Lehrer? In: Argument Sonderband 58: Die Wertfrage in der Erziehung. 1981. S. 67 – 77
- Dies.: Erinnerungsarbeit. Hamburg 1990
- Holzkamp, Klaus: Lehren als Lernbehinderung. In: Forum Kritische Psychologie (1991)27. S. 5 – 22
- Ders.: Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze (Red.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie 1992 in Wien. Marburg 1992. S. 91 – 113
- Ders.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. u.a. 1993
- Kalpaka, Annita: Überlegungen zu einer antirassistischen Praxis mit Jugendlichen. In: Leiprecht u.a. (Hrsg.): Unter Anderen – Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg 1992. S. 131 – 152
- Dies.: Theaterworkshops zum Thema „Macht-Ohnmacht-Alltagsrassismus“ als selbstreflexive Lernform. In: Jäger, Siegfried (Hrsg.): Aus der Werkstatt. Antirassistische Praxis – Konzepte und Forschungen. Duisburg 1994 (in Vorbereitung)
- Kalpaka, Annita; Räthzel, Nora: Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: Dies. (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer 1990, S. 12 – 80
- Dies.: Neuere Rassismustheorien. In: Mehdi Jafari Gorzini; Müller, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur interkulturellen Arbeit und zum Ausländerstudium. Bonn 1993. S. 303 – 334
- Link, Jürgen: Die Analyse der symbolischen Komponenten realer Ereignisse. Ein Beitrag der Diskurstheorie zur Analyse neorassistischer Äußerungen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (1991)46. S. 37 – 52
- Miles, Robert: Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Das Argument 175, Rassismus – Kulturelle Identität. Berlin 1989. S. 353 – 367
- Ders.: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg u.a. 1991
- Rosenbichler, Ursula: Lerninteressen und Selbstbestimmungsansätze in den Widersprüchlichkeiten des Deutschunterrichts. Erfahrungen und Einsichten aus dem Alltag der Inneren Reform. In: Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze (Red.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie 1992 in Wien. Marburg 1992. S. 115 – 146
- de Vere, Merav; Rhonne, Ossi: The use of photographs as a projective and facilitative technique in groups. In: Groupwork Vol. 4 (2). London 1991. S. 129 – 140.

Das Eigene und das Fremde: Berufliche Qualifizierung als interkulturelle Bildung

Überlegungen zur erfahrungsbezogenen Arbeit bei der Qualifizierung von MigrantInnen

Angelika I. Müller/ Ingo Scheller

Angelika L. Müller y Ingo Scheller consideran la aplicación del método de escenificación como un modelo de trabajo en la formación de emigrantes. Este método parte de las experiencias personales y se lleva a cabo en actividades de grupo. Tomando como ejemplo la formación de personal de asistencia sanitaria se explicarán con ayuda de la construcción de “estatuas escenificadas” las indicaciones de trabajo en grupo. Además serán explotadas y ejercitadas distintas formas de interpretación de este concepto.

1. Berufliche Qualifizierung als interkulturelle Bildungsarbeit

Interkulturelles Lernen findet bewußt oder unbewußt immer dort statt, wo Menschen aus unterschiedlichen Kulturen aufeinandertreffen. Aller-

dings ist der Zwang zum interkulturellen Lernen, d.h. zur Überprüfung eigener Erfahrungen durch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen anderer, ungleich verteilt: Während MigrantInnen in der Regel gezwungen sind, sich die kulturellen, sozialen und politischen Normen des Migrationslandes an-

zueignen und sich ihnen ein Stück weit anzupassen, können wir als Deutsche die kulturellen Erfahrungen und Normen von MigrantInnen ignorieren, abwehren und politische und rechtliche Regelungen schaffen, die diese Abwehr legitimieren. Da anzunehmen ist, daß auch berufliche Qualifizierungsmaßnahmen von MigrantInnen häufig im Dienste der Anpassung und der Abwehr des Fremden stehen und organisiert werden, stellt sich die Frage nach der interkulturellen Bildung aller Beteiligten (auch der AusbilderInnen) bei diesen Maßnahmen. Wir sehen die Chance, Qualifizierungsprozesse so zu organisieren, daß sie die Auseinandersetzung mit und das Lernen an den eigenen und den Erfahrungen, Vorurteilen, Wünschen und Verhaltensweisen anderer fördern.

9

Bei den folgenden Überlegungen konzentrieren wir uns auf die Art und Weise, wie Begegnungen, Arbeits- und Lernprozesse organisiert werden müßten, die interkulturelle Bildungsprozesse bei allen Beteiligten (auch den TeamerInnen) in Gang setzen und fördern können. Wir sprechen deshalb von beruflicher Qualifizierung als interkulturelle Bildung und verstehen darunter eine Qualifizierungs-

strategie, bei der die Aneignung und Auseinandersetzung mit den Inhalten, Verfahren und Institutionen die unterschiedlichen Erfahrungen, Erwartungen und Normen der Beteiligten so thematisiert und einbezieht, daß interkulturell gelernt werden kann. Eine solche Strategie muß unserer Meinung nach erfahrungsbezogen, handlungsbezogen und gruppenbezogen sein und darf die realen Machtverhältnisse nicht ausblenden.

- Die berufliche Qualifizierung als interkulturelle Bildung muß *erfahrungsbezogen* angelegt und durchgeführt werden: Die Erlebnisse, Erfahrungen, Bilder und Handlungsmöglichkeiten aller TeilnehmerInnen werden als Bedingungen, Ausgangspunkt, Bezugspunkt und Potentiale des Arbeits- und Lernprozesses begriffen. Sie werden

immer wieder veröffentlicht, auf die in ihnen enthaltenen Möglichkeiten befragt und Schritt für Schritt durch neue Erfahrungen angereichert, verfremdet und erweitert.

- Die berufliche Qualifizierung als interkulturelle Bildung muß *handlungsbezogen* sein und auch andere als sprachliche Ausdrucks- und Verständigungsformen einschließen: Nur so können die TeilnehmerInnen ihre unterschiedlichen Erfahrungen, Erlebnisse, Begriffe und Empfindungen in der praktischen Auseinandersetzung

mit Gegenständen und Verfahren vergegenständlichen, sichtbar machen und reflektieren.

- Die berufliche Qualifizierung als interkulturelle Bildung muß zugleich *subjekt- und gruppenbezogen* durchgeführt werden: Die Erwartungen, Interessen, Erfahrungen, Wahrnehmungen, Gefühle und Verhaltensweisen der einzelnen TeilnehmerInnen werden in der Gruppe dargestellt, auf

das Thema und die zu erwerbenden Qualifikationen hin befragt und sind Teil des gemeinsamen Lernprozesses.

- Bei einem solchen erfahrungsbezogenen Ansatz der beruflichen Qualifizierung müssen die Inhalte, die Verfahren und die Organisation der sozialen Beziehungen neu durchdacht werden.
- Die *Inhalte* der beruflichen Qualifizierung (Arbeitstätigkeiten, Arbeitsverläufe, Arbeitsteilung, Betriebsstrukturen usw.) werden als Ausdruck und Produkt spezifischer sozialer, ökonomischer, politischer und kultureller Vorstellungen, Interessen und Entscheidungen verstanden, die zu den mitgebrachten Vorstellungen, Erfahrungen und Erwartungen der MigrantInnen in Beziehung zu setzen sind. Nur so kann an Qualifikationen angeknüpft werden, kann die Relativität, z.T. auch Bornierung der Qualifikationserwartungen (und die dahinterstehenden Interessen und Abwehrprozesse) reflektiert, kann möglicherweise eine Erweiterung des Qualifikationsbegriffs vorgenommen werden.
- Die Qualifikationen etwa, die in Deutschland in Pflegeberufen (Krankenpflege, Altenpflege) erwartet werden, sind im wesentlichen technischer Natur: Grundkenntnisse über Krankheiten und medizinische Versorgung, Beherrschung der Arbeitsabläufe, der Versorgungs- und Pflegetätigkeiten. Wichtige implizite Anforderungen, die die Beziehungen der KrankenpflegerInnen zu ihren PatientInnen beeinflussen und motivieren, bleiben dagegen – aufgrund von Tabus – in der Regel ausgeblendet und müssen individuell bewältigt werden: das Verhältnis zum Körper, zu Krankheit, Alter, Tod, der Umgang mit Hygiene, mit Gerüchen, Blut usw., vor allem aber die Wirkungen von Übertragungen und Gegenübertragungen in der Beziehung zu den PatientInnen, zu den KollegInnen und den ÄrztInnen. In anderen Kulturen sind diese Fragen aufgrund ökonomischer, sozialer und kultureller Gegebenheiten (z.B. fehlende Sozialversorgung, Großfamilie) selbstverständlicher, z.T. ritualisierter Teil des

Alltags. Der Umgang mit dem Körper, mit Alter, Krankheit und Tod ist selbstverständlicher und häufig positiv besetzter Teil des Lebenszusammenhangs. Eine erfahrungsbezogene Qualifizierung zur KrankenpflegerIn könnte hier nicht nur auf Erfahrungen und Fähigkeiten aufbauen, sie kann darüber hinaus die einseitige, technisch orientierte Ausbildungsstrategie (die ja nicht selten im Dienste der Abwehr tabuisierter Themen steht) in Frage stellen, bereichern und erweitern.

- Die Erfahrungen, Wahrnehmungen, Einstellungen und Fähigkeiten der MigrantInnen können mit der Sprache allein nicht vermittelt und kommuniziert werden, nicht nur wegen der Sprachschwierigkeiten. Bedeutungsnuancen, Bilder, emotionale Konnotationen sind nur zu verstehen, wenn über die Sprache hinaus gemeinsame Aktionen und gestische und ästhetische *Ausdrucks- und Darstellungsformen* (Zeichnen, Malen, Konstruieren, Bildinterpretation, Standbilder, Szenisches Spiel usw.) zur Verfügung stehen und verwendet werden. Dabei können ästhetische Aneignungs- und Produktionsverfahren Brückenglieder zwischen dem sinnlich-konkreten Erleben und der sprachlichen Reflexion bilden und helfen, die Sprache als Werkzeug des Handelns und der Verständigung zu verwenden und zu lernen.
- In der Krankenpflege können z.B. Bedeutungen und Kontexte sichtbar gemacht werden, die die TeilnehmerInnen mit Bildern von Kranken verbinden, Schwierigkeiten im Umgang mit alten Menschen können an Standbildern thematisiert, Erkundungen in Krankenhäusern können mit Mitteln des szenischen Spiels aufgearbeitet werden usw.
- Um die Verständigung und damit auch die Beziehungen der TeilnehmerInnen untereinander zu erweitern, müssen *Situationen* geschaffen werden, in denen die Erwartungen, Vorurteile, Einstellungen und Sichtweisen gegenüber – und voneinander dargestellt und berücksichtigt werden können. Dabei ist es wichtig, daß die Hal-

tungen der einzelnen als Niederschläge unterschiedlicher Erfahrungen, Lebenszusammenhänge und sozialer und institutioneller Einbindungen erkannt, akzeptiert und diskutiert werden und eine vorschnelle Entwertung vermieden wird. Das gilt auch für die Haltungen der TeamerInnen, die u.a. auch institutionelle Positionen und Qualifikationsanforderungen von Abnehmerinstitutionen vertreten müssen.

2. Fähigkeiten der AusbilderInnen

Die skizzierte erfahrungsbezogene Arbeit bei der beruflichen Qualifizierung setzt auf seiten der TeamerInnen (AusbilderInnen) Haltungen und Fähigkeiten voraus, die in Fortbildungsveranstaltungen, aber auch in Erprobungsphasen bei der Ausbildung selber erworben und eingeübt werden können.

In Fortbildungsveranstaltungen sollten die TeamerInnen

- Inhalte, Ziele, Verfahren der Qualifizierung erfahrungsbezogen diskutieren und Themen und Arbeitsaufträge so formulieren lernen, daß die TeilnehmerInnen bei der Arbeit ihre Fähigkeiten und Begriffe einbringen und reflektieren können;
- Lern- und Arbeitssituationen erproben und organisieren lernen, in denen die TeilnehmerInnen (und sie selbst) immer wieder die eigenen Wahrnehmungen, Vorurteile, Einstellungen und Empfindungen thematisieren und vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer, ökonomischer und kultureller Erfahrungen diskutieren können;
- sinnlich-praktische Methoden und Lernformen erproben und anleiten lernen, mit denen subjektive Bedeutungen, Vorurteile und Empfindungen sichtbar gemacht und Schwierigkeiten bei der sprachlichen Verständigung reduziert werden können: z.B. Assoziationsübungen, Zeichnen, Malen, Gestalten, Arbeit mit Bildern, Körperübungen, Standbilder, Szenisches Spiel;
- eigene Haltungen – Erwartungen, Einstellungen, Vorurteile, Beziehungswünsche, Interessen und Empfindungen, aber auch Macht-, Konkurrenz- und Karrierebedürfnisse und die damit verbundenen körperlichen und sprachlichen Äußerungsformen – vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte und Lebenssituation und objektiver Vorgaben (Ausländergesetzgebung, Arbeitssituation in der BRD, Erwartungen der Ausbildungsinstitutionen und der Betriebe) thematisieren und in ihren Ursachen und Wirkungen wahrnehmen und diskutieren lernen (z.B. mit Hilfe von Supervisionsverfahren wie Fallbesprechungen, Standbilder, szenische Rekonstruktion);
- die eigenen und die Gefühle anderer wahrnehmen, ernstnehmen, aussprechen und in ihren Voraussetzungen und Wirkungen reflektieren lernen: Ängste, Abwehr, Aggressionen, Fremdheit, Nicht-Verstehen; Fremdheiten, Nicht-Verstehen und Kritik annehmen und aushalten lernen; Toleranz gegenüber sich und anderen entwickeln lernen;
- Haltungen, Interaktionen, Beziehungen und Gruppenprozesse wahrnehmen, beschreiben und so deuten lernen, daß sie Gegenstand interkulturellen Lernens werden können (z.B. durch Übungen zur Supervision von Gruppen);

3. Fortbildung der AusbilderInnen

Für die Inhalte und die Organisation von Fortbildungsveranstaltungen mit TeamerInnen in Qualifizierungsmaßnahmen ergeben sich daraus folgende Konsequenzen:

- Im Mittelpunkt der Veranstaltungen steht die (exemplarische) Auseinandersetzung mit einem Berufsfeld, für das qualifiziert wird. Solche Berufsfelder können sein: Baugewerbe, Pflegeberufe, Holz- und Metallverarbeitung, Gastronomie, Gartenbau, Hauswirtschaft usw. Gegenstand der Auseinandersetzung sind dann spezifische Anfor-

derungssituationen aus diesem Berufsfeld, in denen bestimmte Qualifikationen verlangt werden. Die Situationen sollten unter den Gesichtspunkten Arbeitstätigkeiten, Arbeitsverläufe und -organisation, soziale Beziehungen und Abhängigkeiten untersucht werden. Außerdem können Situationen der Ausbildung thematisiert werden.

- Die Fortbildung sollte so organisiert werden, daß Wahrnehmungen, Phantasien, Erwartungen, Bedeutungen und Empfindungen, die die einzelnen TeilnehmerInnen mit solchen Situationen verbinden, sinnlich konkret dargestellt und in der Gruppe in ihren Voraussetzungen und Wirkungen untersucht werden. Dabei können Gemeinsamkeiten in den Haltungen gesucht, Differenzen dürfen aber nicht zugedeckt werden.
- Die TeilnehmerInnen sollten die Gelegenheit bekommen, sich über Vorträge, Texte, Bilder und Filme ein Bild über die Arbeitsorganisation, die Arbeitstätigkeiten und die Arbeitshaltungen zu verschaffen, die in diesem Berufsfeld bzw. in entsprechenden Arbeitsbereichen in den Herkunftsländern der MigrantInnen üblich sind.
- Das, was die TeilnehmerInnen an eigenen Vorstellungen, Erfahrungen und Einstellungen zu den einzelnen Situationen einbringen und was sie über die möglichen Haltungen und Qualifikationen der MigrantInnen in Erfahrung bringen konnten, wird im Anschluß mit dem konfrontiert, was an Verhaltenserwartungen explizit und implizit vom Curriculum, von Abnehmerinstitutionen und den in diesen tätigen Personen vorhanden ist. Dabei wird nach Übereinstimmungen gesucht, werden notwendige Anforderungen herausgearbeitet, problematische in Frage gestellt und extrafunktionale neu formuliert.
- Aufgrund dieser Auseinandersetzung überprüfen die TeilnehmerInnen die Anforderungen ihrer Qualifizierungsmaßnahme – sowohl was die Inhalte als auch was die Verfahren anbetrifft.
- Die Fortbildung wird soweit wie möglich mit Verfahren durchgeführt, die sinnlich-ästhetische

Darstellungsformen einbeziehen und damit Sprachschwierigkeiten verringern. Die TeilnehmerInnen erproben dabei nicht nur diese Verfahren am eigenen Leibe, sie können auch überprüfen, was diese inhaltlich leisten können.

- Alle TeilnehmerInnen übernehmen während bestimmter Sequenzen der Fortbildung die Funktion von Supervisoren. In Gruppen zu dritt beobachten sie dann jeweils das Verhalten der TeilnehmerInnen in der Gruppe, Interaktionen, Gruppenprozesse: Gibt es Dominanzen, Konkurrenzverhalten, Ausgrenzungen? Wie werden Gefühle gezeigt? Wo gibt es Widerstände? Gelingt es, die Erfahrungen aller TeilnehmerInnen einzubeziehen, oder werden bestimmte Positionen weggedrängt usw.? Nach jeder Sequenz beschreiben die BeobachterInnen ihre Wahrnehmungen. Damit kann die Fortbildung gleichzeitig zum Übungsfeld für die Supervision werden.
- Die Fortbildung sollte in Seminaren von 2 bis 3 Tagen durchgeführt werden, die in regelmäßigen Abständen wiederholt werden, wobei unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden können. Im ersten Seminar könnten Arbeitstätigkeiten, im zweiten Arbeitsverläufe, Arbeitsorganisation und Arbeitsdisziplin, im dritten soziale und institutionelle Beziehungen und Abhängigkeiten und im vierten Haltungen und Beziehungen bei der Qualifizierung von MigrantInnen zum Thema gemacht werden. Die Zeiten zwischen den Seminaren können dann von den TeilnehmerInnen als Erprobungsphasen genutzt werden.

4. Szenische Verfahren bei der erfahrungsbezogenen Arbeit in der beruflichen Qualifizierung

Die szenischen Verfahren, von denen einige im folgenden dargestellt werden und an denen wir eine mögliche Form der interkulturellen Bildungsarbeit demonstrieren wollen, wurden in Seminaren mit FlüchtlingssozialarbeiterInnen, LehrerInnen und

StudentInnen zum Thema „Das Eigene und das Fremde“ entwickelt und erprobt (vgl. Müller/Scheller 1993). Sie sind unschwer auf die erfahrungsbezogene Arbeit bei der beruflichen Qualifizierung zu übertragen. Um das deutlich zu machen, haben wir die Arbeitsaufträge exemplarisch auf den Pflegebereich hin formuliert.

4.1 Klischee-Bilder über Arbeitsprozesse und Arbeitshaltungen

Mehr als wir glauben (und uns lieb ist) wird unser Handeln von stereotypen Bildern und Szenen bestimmt, die wir von Menschen, Themen und Problemen haben. Sie sind auf der einen Seite Produkte direkter bzw. mittelbarer Erfahrungen, sie dienen auf der anderen Seite der Projektion und Abwehr von Ängsten, Unsicherheiten und Aggressionen. Weil solche stereotypen Bilder aufgrund ihrer Funktion, Komplexität zu reduzieren und Angst abzuwehren, eine relativ allgemeine und grobe Struktur haben, werden sie häufig als Klischees abgewertet. Gleichwohl sind sie kollektive Muster der Verhaltensorientierung und als solche ernstzunehmen und in ihrer Wirkung zu begreifen.

Übung:

- Die TeilnehmerInnen werden in Gruppen eingeteilt, wobei sich Leute mit ähnlichem kulturellen Hintergrund in der gleichen Gruppe zusammenfinden sollten. Jede Gruppe überlegt sich in drei Minuten drei Bilder zum Thema „Krankenpflege“ (Krankheit, Alter, Tod) und stellt diese als Standbild dar: Jede(r) erstarrt in einer Haltung.
- Nacheinander präsentieren die Gruppen ihre Bilder. Steht ein Bild, so assoziieren die BeobachterInnen, um was für eine Situation es gehen könnte. Die ErbauerInnen bestätigen bzw. präzisieren anschließend die Deutungen. Dann wird das nächste Bild erstellt.
- Sind alle drei Bilder einer Gruppe präsentiert

und identifiziert, werden diese noch einmal demonstriert und von den BeobachterInnen gedeutet. Im Anschluß daran deuten die, die das Bild gebaut haben, ihr Bild.

Je nach Intention sind unterschiedliche Deutungsverfahren möglich:

a) Die BeobachterInnen stellen sich hinter die Personen im Bild, legen diesen die Hand auf die Schulter und sagen, was diese nach ihrer Meinung gerade denken. Zum Schluß sagen die Personen im Bild, was die Person, die sie darstellen, ihrer Meinung nach gerade denkt (Zuschreibung von außen).

b) Die BeobachterInnen ahmen die Haltung einer Person im Bild nach. Der/die SpielleiterIn geht dann von einem/r zum/r anderen, tippt sie an und läßt sie aus der Haltung heraus sagen, was die Person, deren Haltung sie nachahmen, in der Situation gerade denken könnte (Einfühlung in Einzelhaltungen).

c) Die BeobachterInnengruppen bauen das Bild nach. Dann geht der/die SpielleiterIn herum und fragt die NachahmerInnen, was sie gerade denken. Zum Schluß sprechen die Personen im Ausgangsbild ihre Gedanken aus (Einfühlung in Haltungen in Beziehung zur Gruppe).

d) Die BeobachterInnen stellen sich hinter die Person im Bild, mit der sie sich identifizieren, und sagen, was diese denken könnte. Zum Schluß sagen die SpielerInnen, welche Zuschreibung ihren eigenen Vorstellungen am nächsten gekommen ist (Einfühlung in Identifikationspersonen).

e) Die BeobachterInnen begeben sich hinter die Personen, die im Bild in der schwächeren bzw. stärkeren Position sind, und erläutern aus dieser Perspektive heraus, was sie wahrnehmen und empfinden (Einfühlung in Perspektiven der Schwäche bzw. Stärke).

f) Die BeobachterInnen suchen den Ort und die Haltung im Bild, die ihre Beziehung zu dem Geschehen sichtbar machen. Nacheinander sagen sie dann, warum sie diese Haltung eingenommen haben (Stellung beziehen).

- Die TeilnehmerInnen sprechen über Gemeinsamkeiten in ihren Bildern bzw. über die Unterschiede zwischen den Bildern der verschiedenen Gruppen. Anschließend werden Statuen (Denkmäler) gebaut, die das Gemeinsame an den Bildern zum Ausdruck bringen. Dabei gehen sie in folgender Weise vor:
 - Eine(r) beginnt mit dem Bau des Denkmals: Sie/er wählt TeilnehmerInnen aus und formt ihre Haltungen mit den Händen entsprechend den eigenen Vorstellungen. Dabei zeigt sie/er keine konkrete Situation, sondern eine Beziehungskonstellation.
 - Ist die Statue erstellt, sagt der/die ErbauerIn, was er/sie mit dieser zeigen will.
 - Die übrigen TeilnehmerInnen modifizieren das Bild nach eigenen Vorstellungen bzw. bauen neue Statuen, die ihren Vorstellungen mehr entsprechen. Die jeweiligen Modifikationen bzw. neuen Statuen werden erläutert. Diese szenische Diskussion mit Hilfe von Statuen wird so lange fortgeführt, bis ein Bild gefunden wird, das von allen TeilnehmerInnen akzeptiert wird.
 - Die BeobachterInnen setzen sich zu der Statue, die sie gemeinsam erarbeitet haben, in Beziehung und nehmen den Platz und die Haltung ein, die sie gegenüber dem dargestellten Geschehen haben. Der/die SpielleiterIn geht nun von einer/m zur/m anderen und fragt, warum sie sich an diesen Ort und in dieser Haltung hingestellt haben. Haben alle ihre Position erklärt, werden die Personen in der Statue ausgewechselt, so daß auch die, die bis dahin die Statue gebildet haben, ihren Standpunkt bestimmen können.

4.2 Vorurteile

Vorurteile dienen der Abgrenzung, der Aufwertung des eigenen Ichs durch die Abspaltung und Projektion eigener ungeliebter Anteile auf andere. Der Gewinn ist nicht gering: Indem ich die Anteile, die

206/27

mich bedrohen, an Fremden bekämpfe, kann ich mich selbst als positiv, bedeutsam und wichtig darstellen. Gerade in sozialen und ökonomischen Krisen bietet der Rückgriff auf Vorurteile die Möglichkeit, das bedrohte Selbstwertgefühl durch die Identifikation mit positiv besetzten gesellschaftlichen Werten und Normen stabilisieren. Auch wenn Sauberkeit, Ordnung, Arbeit, Disziplin, Intelligenz, Leistung, Männlichkeit, gehobener Lebensstandard usw. nicht unbedingt als Werte akzeptiert und gelebt werden, kann man/frau sich doch dadurch aufwerten, daß er/sie Abweichungen von diesen Normen an anderen betont und abwertet. Als Projektionsfläche für solche Vorurteile bieten sich soziale und ethnische Gruppen an, die aufgrund ökonomischer, sozialer und kultureller Bedingungen den gesellschaftlich erwarteten Normen nicht entsprechen (können). Dabei kann man davon ausgehen, daß Vorurteile als Mittel der Abgrenzung und der Selbst-

aufwertung vor allem dort verbreitet sind, wo die Menschen aufgrund ihrer sozialen Lage am wenigsten in der Lage sind, das zu realisieren, was sie an anderen bekämpfen. Daneben gibt es auch Vorurteile, die das Fremde zum Zwecke der Abgrenzung und Kritik an der eigenen Kultur und Lebensweise idealisieren: Hier werden die eigenen Wünsche auf Fremde projiziert und dort bewundert und gesucht: Sinnlichkeit, Körperlichkeit, gemeinschaftliches Handeln, Fröhlichkeit, Kindlichkeit oder auch Fleiß, Leistungsstreben, Organisationstalent u.a.

Bei der folgenden Übung geht es darum, sich den Mechanismus der Projektion und Selbstaufwertung in der Auseinandersetzung mit Vorurteilen bewußt-zumachen, die sich auf Arbeit, Arbeitshaltungen und Qualifikationen von Menschen aus anderen Kulturen beziehen.

Übung:

- Die TeilnehmerInnen tun sich in Gruppen zusammen, die so weit wie möglich kulturell homogen sind. Die Gruppen sammeln Vorstellungen und Vorurteile, die sie über die Art haben, wie Menschen aus einem anderen Kulturkreis mit „Krankheit“ (Alter, Tod, Krankenpflege) umgehen. Deutsche TeilnehmerInnen sammeln z.B. Vorurteile über AfrikanerInnen, KurdInnen, AlbanerInnen oder andere, MigrantInnen solche über Deutsche;
- In den Gruppen werden die Vorurteile mit Hilfe von Standbildern dargestellt und jeweils mit einem Gegen(stand)bild kontrastiert, das zeigt, wie sich diejenigen darstellen können, die dieses Vorurteil äußern, also z.B.: AfrikanerInnen heilen Kranke mit fragwürdigen Mixturen aus Kräutern (Vorurteilsbild), Deutsche verabreichen wissenschaftlich erforschte Medikamente (Gegenbild);
- Die Gruppen präsentieren nacheinander Vorurteilsbilder mit den entsprechenden Gegenbildern. Dabei gehen sie nach folgendem Muster vor: Das erste Vorurteilsbild wird gezeigt und erklärt, z.B.: „Schwarzafrikaner heilen Krankheiten mit fragwürdigen Mitteln, wobei der Glaube

eine größere Rolle spielt als die Wirkung der Medizin“. In der Situation, die im Bild gezeigt wird, denkt etwa der Mediziner (der Teilnehmer, der im Standbild steht, sagt einen entsprechenden Satz), die Kranke denkt: ... Das Gegenbild wird aufgebaut und erklärt: „Deutschen dagegen werden vom Arzt wissenschaftlich erprobte Medikamente verschrieben“. Dabei denkt der Arzt (der Teilnehmer im Gegenbild sagt den entsprechenden Gedanken) usw.;

- Nacheinander bauen die Gruppen noch einmal alle Gegenbilder auf. Dabei wird sichtbar, wie sie sich in bezug auf den Umgang mit Krankheit (Tod, Alter, Krankenpflege) sehen bzw. sehen wollen.

4.3 Körperhaltungen als Projektionsfläche

Für Projektions- und Abwehrprozesse eignen sich besonders Menschen, die in ihrem Aussehen, in ihrer Kleidung, ihren Körperhaltungen, Interaktions- und Kommunikationsweisen von dem abweichen, was im eigenen Lebenszusammenhang als üblich bzw. in der eigenen Vorstellung als notwendig angesehen wird. Da Begegnungen vermieden und häufig durch Sprachprobleme erschwert werden, bleibt es der Phantasie überlassen, den anderen Körper und seine Haltungen, die andere Gestik und Sprechweise mit Bedeutungen zu besetzen – mit Bedürfnissen, Wünschen, Ängsten. KrankenpflegerInnen z.B. werden in sehr unterschiedlicher Weise mit Körpern, Körperhaltungen, Bewegungen und Sprechweisen konfrontiert, die aufgrund ihrer Andersartigkeit Übertragungen und Gegenübertragungen, Angst, Projektions- und Abwehrprozesse auslösen können: Die Haltungen von Kranken, alten Menschen und Sterbenden erinnern nicht nur an die eigene (verdrängte) Schwäche, Hilflosigkeit, an das eigene Alter, an körperliche Versehrtheit und Sterblichkeit, sondern auch an die der Mutter, des Vaters, der Partner, der Geschwister usw. Aber auch die Körperhaltungen der KollegInnen und ÄrztInnen

nen eignen sich für vielfältige Übertragungen, die den Umgang mit ihnen problematisch machen können. Da wir davon ausgehen, daß Menschen aus unterschiedlichen Kulturen aufgrund spezifischer Lebenszusammenhänge, Verkehrsformen und Normen zu anderen Projektionen und Abwehrformen neigen, halten wir es für eine interkulturelle Verständigung für unerlässlich, uns mit diesen Unterschieden auseinanderzusetzen. Dabei müssen wir uns klarmachen, auf welche Haltungsanteile sich die Projektionen richten, wie diese Haltungen aus dem anderen Lebenszusammenhang zu erklären sind und welche eigene abgespaltenen bzw. unterdrückten Bedürfnisse bei den Projektionen abgewehrt werden.

1. Die TeilnehmerInnen sitzen im Kreis. Jeder sucht nach einer Sitzhaltung, die ihm für eine/n Kranke/n (Alten Menschen, KrankenpflegerIn, Arzt) einfällt, und nimmt diese Sitzhaltung ein. Dabei konzentrieren sie sich auf das Körpergefühl und überlegen, wo und in welcher Situation die Person sich gerade befinden könnte und was ihr durch den Kopf geht.

2. Die TeilnehmerInnen stehen aus dieser Haltung heraus auf und bewegen sich in der Haltung durch den Raum. Dabei suchen sie nach entsprechenden Geh- und Stehhaltungen, wobei sie sich immer wieder überlegen, in welcher Situation sich die Person gerade befindet und was sie gerade denkt und empfindet.

3. Nacheinander präsentieren die TeilnehmerInnen ihre Figur, indem sie sich in charakteristischer Weise bewegen und aussprechen, was der Person gerade durch den Kopf geht.

4. Haben alle ihre Figur gezeigt, sprechen die TeilnehmerInnen über Gemeinsamkeiten und Differenzen in den dargestellten Haltungen der Kranken und über die Gefühle, die die Haltungen in ihnen ausgelöst haben.

5. Die TeilnehmerInnen bewegen sich wieder – in der Haltung der/des Kranken – durch den Raum und suchen nach einem Satz, den die Person aus ihrer Haltung heraus zu einer KrankenpflegerIn (Arzt, BesucherIn) sagen könnte. Sie sprechen den

Satz laut vor sich hin und suchen nach der Art, mit der sie die andere Person ansprechen würden.

Im Anschluß daran präsentieren die TeilnehmerInnen aus ihren Haltungen heraus ihren Satz, indem sie aus der Haltung der/des Kranken heraus eine/n aus der Gruppe ansprechen. Nachdem sie ihre Äußerung gemacht haben, sagen sie zu sich selbst, was sie (als Kranke) dabei denken.

6. Die TeilnehmerInnen sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Haltungen der Kranken.

4.4 Arbeitssituationen und Arbeitshaltungen

Besser als durch Erzählungen können unterschiedliche Arbeitssituationen, Arbeitsverläufe, Arbeitshaltungen und soziale Beziehungen im szenischen Spiel vermittelt werden.

Dabei können Sprachprobleme ausgeschaltet und es kann für die körperlichen und gestischen Kommunikationsweisen sensibilisiert werden, wenn mit Zahlen gesprochen wird. Die Personen kommunizieren miteinander, indem sie fortlaufend (möglicherweise in ihrer Herkunftssprache) zählen: Bei der Zahl 30 ist die Szene beendet. Die BeobachterInnen müssen aus dem Verlauf der Szene erschließen können, um was für eine Arbeitssituation es geht und worüber gesprochen wird.

Übung:

- Die TeilnehmerInnen bilden Dreiergruppen. Jede Gruppe überlegt sich eine Situation, von der sie glaubt, daß sie für die Krankenpflege in ihren Herkunftsländern (Krankenpflege in Deutschland) charakteristisch ist.
- Die Gruppen bereiten sich auf das Spiel der Szene vor. Sie überlegen sich, wo (an welchem Ort) die Szene spielen soll, wann (zu welchem Zeitpunkt: Tageszeit, Jahreszeit) was geschieht, welche Personen beteiligt sind, was diese mit welchen Intentionen und Empfindungen tun und sagen. Um die Aufmerksamkeit auf den Sprech-

gestus und die durch diesen und die Körperhaltungen sichtbar werdenden Beziehungen zu lenken, soll nicht die natürliche Sprache verwendet, sondern mit Zahlen gesprochen werden – fortlaufend von 1 bis 30. Die Szenen müssen also von den Handlungen her so deutlich dargestellt werden, daß die BeobachterInnen erkennen können, um was für eine Situation es sich handelt und worüber gesprochen wird.

- Die Szenen werden nacheinander vorgespielt. Zunächst wird der Ort aufgebaut. Dann begeben sich die SpielerInnen dorthin, wo sie sich vor Beginn der Szene aufhalten. Dann wird die Szene gespielt, wobei die SpielerInnen fortlaufend mit Zahlen sprechen. Ist die Zahl 30 erreicht, gilt die Szene als beendet.
- Nach jedem Spiel deuten die BeobachterInnen die Szene: Sie identifizieren die Arbeitssituation, beschreiben die Haltungen der Personen und versuchen zu klären, worüber sie konkret gesprochen haben. Im Anschluß zeigen sie in einer Statue, wie sie die Beziehungen zwischen den Personen wahrgenommen haben. Danach erklären die SpielerInnen die Situationen und stellen sich so zusammen, wie sie die Beziehungen der Personen, die sie gespielt haben, einschätzen. Der/ die SpielleiterIn geht dann herum und fragt sie, warum sie diesen Ort und diese Haltung gewählt haben und was das über die Beziehungen zu den anderen aussagt.

4.5 Schwierigkeiten im Umgang mit Arbeitssituationen

Unterschiedliche Arten des Umgangs mit den Anforderungen im Berufs- und Arbeitsfeld lassen sich an Situationen erkunden, in denen die TeilnehmerInnen Schwierigkeiten hatten, sich zu verhalten. Solche Situationen können mit Hilfe von Standbildern rekonstruiert und gedeutet werden. Im Standbild wird die erlebte Szene zunächst gestisch dargestellt und fixiert, bevor sie anschließend – durch

Impulse des/der Spielleiters/in angeregt – von dem/ der ErbauerIn (ProtagonistIn) szenisch interpretiert wird. Danach versuchen die BeobachterInnen, die von ihnen wahrgenommenen Übertragungs- und Abwehrprozesse zu beschreiben und die Verhaltensschwierigkeiten vor dem Hintergrund lebensgeschichtlich erworbener bzw. institutionell produzierter Bedürfnisse und Verhaltensweisen zu erklären. Schließlich suchen alle gemeinsam nach alternativen Möglichkeiten des Verhaltens.

Bei der Arbeit geht es für die ProtagonistInnen darum, zu begreifen, welche eigenen Anteile (Gefühle, Wünsche, Phantasien, Verhaltensweisen) sie in die Situation einbringen, dort aktivieren und an anderen abwehren und welche Verhaltensschwierigkeiten durch die Vermischung des Eigenen mit dem Fremden entstehen. Das einfühlsame Feedback durch die anderen und das Entwerfen von Verhaltensalternativen können helfen, Gefühle und Bedürfnisse besser zu erkennen, zu akzeptieren und ihnen den Raum zu verschaffen, den sie brauchen. So kann verhindert werden, daß Enttäuschungen destruktiv gegen sich und andere gewendet werden (müssen).

Übung:

Die TeilnehmerInnen (TN) erinnern sich an eine Szene, in der sie Schwierigkeiten hatten, sich gegenüber einem kranken Menschen (gegenüber einem Arzt oder einer Ärztin, einem/r PflegerIn usw.) zu verhalten.

- Nacheinander bauen die TN ihre Szene mit Hilfe eines Standbildes auf. Dabei gehen sie in folgenden Schritten vor:

a) *Bauen des Standbildes*

- Zunächst suchen sie sich aus der Gruppe der TN diejenigen aus, die durch äußere Merkmale (Gestalt, Gesicht, Haare) den Personen ähneln, die in der Szene eine Rolle gespielt haben, und holen diese nach vorne.
- Dann bringen sie diese in die Position, in der sie in der Szene gewesen sind, und formen sie mit

den Händen (wie eine Gliederpuppe) so lange, bis ihre Haltungen und Beziehungen im Raum dem Bild entsprechen, das die Szene in ihnen zurückgelassen hat. Zum Schluß bauen sie eine/n TeilnehmerIn in der Position und Haltung auf, die sie selbst in der Situation eingenommen haben.

Beim Bauen des Standbildes wird nicht gesprochen. Haltungen werden auch nicht vorgemacht: Körperhaltungen und Gestik werden mit den Händen modelliert. Lediglich die Mimik wird vorgemacht und auf ein Zeichen des/der Standbild-Erbauers/in eingefroren. Außer bei der Nachahmung der Mimik bleiben diejenigen, die geformt werden, passiv: sie halten nur wie bewegliche Puppen die Haltung, die Geste und die Mimik fest, die ihnen gegeben werden.

- Ist das Standbild fertig, legt die/der ErbauerIn die Perspektive fest, aus der er/sie die Szene gesehen hat. Der/die SpielleiterIn fordert dann die BeobachterInnen auf, sich das Bild aus dieser Perspektive anzuschauen.

b) *Deuten des Standbildes durch den/die ProtagonistIn*

- Der/die ProtagonistIn deutet die Situation aus seiner/ihrer Perspektive. Zunächst beschreibt und erklärt er/sie die Situation von außen: Wo zu welchem Zeitpunkt hat er die Szene erlebt? Um was ging es? Wer war daran beteiligt? Worin bestand die Schwierigkeit?
- Danach fordert der/die SpielleiterIn den/die ProtagonistIn auf, sich seitlich hinter die Person zu stellen, die sie/ihn selbst darstellen, dieser die Hand auf die Schulter zu legen und in der Ich-form zu sagen, was gerade in ihr/ihm vorgeht. Der/die SpielleiterIn hilft dabei durch Frageimpulse: Was ist gerade los? Was geht dir durch den Kopf? Was ist mit den anderen da drüben? Wie deutest du ihre Haltungen? Wie sind deine Gefühle in der Situation? Wo sitzen diese in deinem Körper? usw.
- Um die Projektion auf die anderen Personen herauszuarbeiten, fordert der/die SpielleiterIn dann

den/die ProtagonistIn auf, sich nacheinander hinter die anderen Personen im Bild zu stellen, ihnen die Hand auf die Schulter zu legen und zu sagen, was diese nach seiner/ihrer Meinung in der Situation gerade denken. Würde in der Situation ein Gespräch geführt, kann der/die ProtagonistIn im Wechsel hinter die GesprächspartnerInnen treten und die jeweiligen Äußerungen möglichst mit entsprechender Intonation aussprechen, wobei er/sie immer auch die jeweiligen Gedanken und Gefühle der Personen ausdrücken kann.

- Die von dem/der SpielleiterIn gesteuerte Interpretation der Situation wird abgebrochen, wenn deutlicher geworden ist, welche psychischen Prozesse in der Szene die Verhaltensschwierigkeiten des/der ProtagonistIn bewirken.

c) *Feedback und Deutung der Szene durch die BeobachterInnen:*

- Die BeobachterInnen, die den Interpretationsprozeß von außen beobachtet haben, versuchen vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen zu beschreiben, worin die Schwierigkeiten des/der ProtagonistIn beim Umgang mit dem/r Kranken (Arzt/Ärztin, PflegerIn) in dieser Situation gelegen haben und welche Wünsche, Bedürfnisse und Übertragungen dabei eine Rolle gespielt haben können. Während dieses Feedbacks, bei dem der/die SpielleiterIn darauf achten muß, daß auf Kritik und gute Ratschläge verzichtet wird, hört der/die ProtagonistIn zu.
- Erst wenn alle ihre Wahrnehmungen und Interpretationen zusammengetragen haben, äußert sich der/die ProtagonistIn zu dem, was er/sie über sich erfahren hat.

Literatur

- Erdheim, Mario: Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität. In: *Psyche* (1992)8. S. 731 – 744
- Erdheim, Mario: Fremdeln. Kulturelle Unverträglichkeit und Anziehung. In: *Kursbuch* (1992)107. S. 19 – 31
- Heinrichs, Hans-Jürgen: Abstoßung und Integration. Ich-Ich und Ich-Anderer. In: Boehncke; Wittich (Hrsg.): *Buntesdeutschland. Ansichten zu einer multikulturellen Gesellschaft*. Reinbek 1991. S. 19ff.

- Heinrichs, Hans-Jürgen: Inmitten der Fremde. Von In- und Ausländern. Reinbek 1992
- Krauss, Thomas: Die Angst vor Fremden aus psychoanalytischer Sicht. In: taz-Journal: Die Deutschen und die Fremden. Aus dem Alltag eines Einwanderungslandes. 1992. S. 74 – 76
- Müller, Angelika I.; Scheller, Ingo: Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus anderen Kulturen und wir. Szenisches Spiel als Lernform. Oldenburg (BIS C.v.O.Universität) 1993
- Müller, Angelika I.; Scheller, Ingo: Menschen aus Schwarzafrika und wir. Annäherung an das Fremde mit Mitteln des szenischen Spiels. Oldenburg (ZpB) 1993
- Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein/Ts. (2. Aufl.) 1987
- Scheller, Ingo; Schumacher, Rolf: Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule. Oldenburg (ZpB) 2. Aufl. 1987
- Scheller, Ingo: Schwierige Schüler oder schwierige Lehrer? Arbeit an Konfliktsituationen im Unterricht mit Mitteln des szenischen Spiels. In: Loccumer Protokolle 56/1985
- Scheller, Ingo: Wie lernen Lehrer? In: Schröder; Spindler (Hrsg.): Die Zukunft der Schule. Oldenburg 1986
- Scheller, Ingo; Bartels, Adolf; Loose, Gerd; Kötter, Winfried: Das szenische Spiel als Lernform in der Sonderschule. (ZpB) Oldenburg 1987
- Scheller, Ingo: Wir machen unsere Inszenierungen selber. Szenische Interpretation von Dramentexten. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg (ZpB) (3. Aufl.) 1991
- Scheller, Ingo: Deutschland, einig Vaterland? Versuche zum erfahrungsbezogenen Umgang mit den fremden Schwestern. Oldenburger Vordrucke 112/1990 (ZpB), Oldenburg (6. Aufl.) 1991
- Wiesel, Elie: Die Angst vor dem Fremden. In: taz-Sonderausgabe v. 8.6.1991

„Kooperatives Arbeiten und Lernen“

im Modellprojekt „Abbau von Ausländerfeindlichkeit“ in der Beruflichen Bildung des Internationalen Bunds für Sozialarbeit / Jugendsozialwerk e.V. , Frankfurt am Main

Albert Hippchen

Albert Hippchen, meslek öğ renimi ve mesleg inde ilerleme eg itiminde, yabancı düs manlıg ını önlemek için hazırlanan bir projede, birlikte ve dayanıs ma içinde öğ renme ve çalıř ma metodunu uyguladı ve deg erlendirdi. Her kursda belli bir eg itmen kadroyla, eg itmenlerin uzmanlas tırılması için, “Jigsaw-Metodu” adı verilen yöntemle göre “uzman eg itimi” yapıldı. Böylece uzmanlas tırılan eg itmenler, edindikleri bilgiler ve deneyimleri daha sonra yapacakları eg itim çalıř malarında uygulayarak yas ama geçirecekler.

1. Einleitung

Das Modellprojekt „Entwicklung von Maßnahmen zum Abbau von Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der beruflichen Bildung“ realisiert der Internationale Bund in den Berufsbildungseinrichtungen Frankfurt am Main, Darmstadt und Mainz. In den drei Projektstandorten arbeiten jeweils zwei Ausbildungs- oder Umschulungsgruppen und die zuständigen Ausbildungsteams – bestehend aus Ausbilder, Lehrer und Sozialberater – im Modellprojekt mit. Die Koordination und Projektleitung ist für den Zeitraum 1.4.92 – 31.3.95 mit einem hauptamtlichen Mitarbeiter in der Zentralen Geschäftsführung des Inter-

nationalen Bundes in Frankfurt a.M. angesiedelt. Das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung ist der Auftraggeber und Finanzierer. Die Wissenschaftliche Begleitung liegt in Händen von Prof. Dr. Lauterbach und Dipl. Psych. Peter Singer vom Institut für Klinische Psychologie der Universität Frankfurt.

Die Aufgabenstellung ist in der Konzeption so definiert, daß Modelle und Maßnahmen in Einrichtungen der Beruflichen Bildung zu entwickeln und zu erproben sind, die sich eignen, bei der „Zielgruppe“, den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, ausländerfeindliche Einstellungen und ausländerfeindliches Verhalten zu verändern und abzubauen; dieser Projektauftrag ist zu evaluieren mit Hilfe der

Wissenschaftlichen Begleitung. Die bisherige Projektarbeit ergab eine Ausdehnung der ursprünglichen „Zielgruppe“ auf mehrere Adressatengruppen, was später ausführlicher thematisiert wird. Die Projektergebnisse sollen bundesweit gültig und übertragbar sein auf die Ausbildungs- und Betreuungsarbeit in den Einrichtungen der Beruflichen Bildung.

Die Umsetzung des Modellprojektes „Abbau von Ausländerfeindlichkeit bei Auszubildenden und Umschülern“ – als primäre Zielgruppe – wird im Projektzeitraum mit dem einrichtungsbezogenen Projektansatz des „Kooperativen Arbeitens und Lernens in Ausbildung, Beschulung und Sozialberatung“ realisiert. Unser Schwerpunkt liegt akzentuiert auf der praktischen Verwertbarkeit der „Sozialen und Berufsbildenden Projektarbeit“ im Alltag der Berufsbildungseinrichtungen. Die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsteams und auch den Vertretern der institutionellen Strukturen schließt diese sowohl als Mitbeteiligte als auch als Adressatengruppe ein, denn „Ausländerfeindlichkeit“/ Rassismus ist für uns alle ein Thema und nicht begrenzt auf eine nach Alter oder sozialem Status etikettierte Gruppe.

Die folgenden Ausführungen sind nicht die Beschreibung des chronologischen Arbeitsablaufes des Projektprozesses, sondern die Darstellung und Problematisierung eines Zwischenergebnisses des laufenden Projektes.

2. Phänomen „Ausländerfeindlichkeit“

In der öffentlichen Diskussion wird heftig gestritten, was nun der richtige Begriff für dieses Phänomen sei:

ob „Ausländerfeindlichkeit“, „Fremdenfeindlichkeit“ oder „Rassismus“. Der umfassendste Begriff ist der Rassismus in der Definition von Lida van den Broek: *Rassismus ist die Summe aller Verhaltensweisen, Gesetze, Bestimmungen und Anschauungen, die dazu führen, „fremde“ Menschen nicht als gleichwertig anzusehen, sondern ihre ethnische Herkunft als*

201/21

minderwertig auszugeben und sie entsprechend zu beurteilen und zu behandeln. Rassismus beruht auf dem Ungleichgewicht der gesellschaftlichen Machtverhältnisse auf ökonomischem, politischem und sozialem Gebiet.

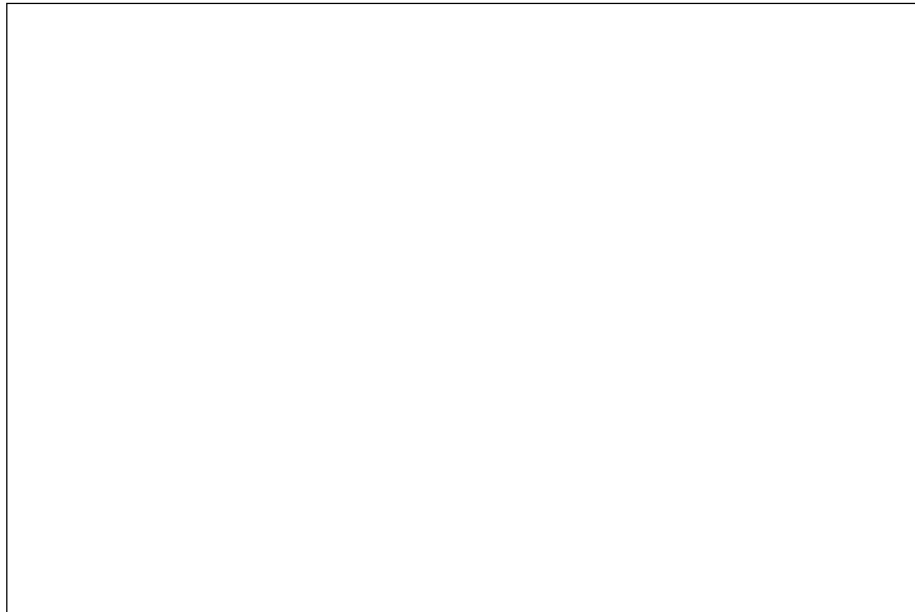
International ist Rassismus der gängige Begriff. In der zitierten Definition steckt unser deutsches Schlagwort „Ausländerfeindlichkeit“ mit drin, das für das Modellprojekt in der Kurzbezeichnung wegen des Wiedererkennungseffektes beibehalten wurde.

Die Definition der Teilnehmer aus den Ausbildungsteams auf der 1. Fachtagung des Modellprojektes war: *Ausländerfeindlichkeit ist das Schlagwort für negative Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Fremden durch das Individuum, die Öffentlichkeit und den Staat.*

Die *Akkulturation* von zugewanderten Menschen und Deutschen wird ein konflikthafter und langfr-

stiger Prozeß sein; dieser verlangt nach einer vielfältigen Gestaltung mit einstellungs- und handlungsorientierten Instrumentarien, die den sehr heterogenen Gruppen und deren Lebenswelten gerecht werden. Das Spannungsfeld der Zuwanderung zwischen Abschiebehaft und Einbürgerung ist zum jetzigen Zeitpunkt ohne tragfähigen sozialen und politischen Konsens.

Unsere Gesellschaft ist – in der Wechselbeziehung der Lebenssituation des einzelnen zur Struk-



tur des Gemeinwesens und dessen historisch gewachsener Kultur – unübersichtlicher geworden, und in ihrer Komplexität wird sie als unkontrollierbar beziehungsweise als bedrohlich erlebt – dieses Phänomen wird in allen Bevölkerungsteilen so empfunden und ist kein exklusives Problem der heranwachsenden Generation, sondern es sind Bedingungen und Herausforderungen, die jeden betreffen!

Anstelle einer detaillierteren Analyse möchte ich verweisen auf die Publikationen von Butterwegge, Esser, Grymer, Leiprecht, Heitmeyer, Jäger und Jäger, Klawe, Rommelspacher, van den Broek, die ich zum Teil in die Literaturliste aufgenommen habe.

3. Die Implementation der Projektarbeit

In unserer Arbeit blenden wir den gesellschaftspolitischen und strukturellen Kontext nicht aus. Wir setzen in Einrichtungen der Beruflichen Bildung an der Stelle an, die wir gestalten können: der Ausbildung und Umschulung von Menschen unterschiedlichster Kultur und Herkunft. In keinem der Projektstandorte hatten sich vor Beginn des Projektes sensationsträchtige Auseinandersetzungen ereignet.

Es ergaben sich Konflikte durch den „alltäglichen“ Rassismus, den Ethnozentrismus oder durch Diskriminierungen und Ausgrenzungen.

Wie oben schon angesprochen, fokussierte sich unser Ansatz „Abbau von Ausländerfeindlichkeit“ auf den Arbeitsalltag im System Berufsbildungseinrichtung nach Analyse der aktuellen Situation vor Ort, denn das zentrale Element der Berufsbildungseinrichtungen ist die Ausbildung und Sozialbetreu-

ung der jugendlichen und erwachsenen Teilnehmer durch die Ausbilder, Lehrer und Sozialberater. Außerbetriebliche Berufsbildung orientiert sich zwangsläufig an den Ausbildungsrahmenplänen und den Anforderungen der betrieblichen Arbeitsstrukturen.

Der Schritt in die Praxis des Modellprojektes war nach der Phase der Vorbereitung und Analyse die Kontaktaufnahme sowohl mit den Ausbildern, Lehrern, Sozialberatern als auch den Teilnehmern. Die Einbindung ins Modellprojekt basierte auf deren Einverständnis nach Informations- und Kontaktgesprächen mit dem Projektleiter und dem Vertreter der Wissenschaftlichen Begleitung. Die Akzeptanz durch die Teilnehmer, die Ausbildungsteams und

die Leitungen der Einrichtungen ist eine Grundbedingung für die Arbeit im Modellprojekt. Diese Akzeptanz ist und war nicht voraussetzbar, sondern war durch Kontakte und Kennenlernen herzustellen. Für dieses Modellprojekt gilt, daß die Soziale Arbeit Beziehungsarbeit ist, deren Intentionen nicht getarnt werden sollen und dürfen.

Die Einbindung und die Mitarbeit der Ausbilder, Lehrer und Sozialberater in den Berufsbildungseinrichtungen Darmstadt, Frankfurt und Mainz umfasste alle drei Berufsgruppen als Ausbildungsteams, die zuständig sind für die sechs eingebundenen Ausbildungs- und Umschulungsgruppen. Die Praxis institutionalisierter Teamarbeit – die Wechselbeziehung des einzelnen mit einer Gruppe – ist ein Grundelement gelebter Kooperation innerhalb der Ausbildungsteams im Alltag und hat eine Vorbildfunktion für die Teilnehmer.

Auf die Kontaktaufnahme folgte eine Arbeitsphase der jeweiligen Ausbildungs- und Umschulungsgruppen mit ihren Ausbildungsteams in den Berufsbildungseinrichtungen nach der *Projektmethode*. Die Teilnehmer erstellten unter dem Thema „Mein Leben in der Bundesrepublik Deutschland“ in ihnen ungewohnter Kleingruppenarbeit nach eigenen Plänen Werk- und Einrichtungsstücke mit ihren berufsspezifischen Materialien und Techniken. Die Ergebnisse und Erfahrungen waren nach Rückmeldung der Teilnehmer und des Ausbildungspersonals positiv; zwei Umschulungsgruppen setzten sich – unter dem Eindruck des Brandanschlages von Solingen – in Gruppendiskussionen grundsätzlich mit der Thematik auseinander.

Die Adressatengruppe Ausbildungsteam wurde in Zusammenarbeit mit dem Projektleiter und dem Vertreter der Wissenschaftlichen Begleitung in die Umsetzung des Modellprojekt einbezogen im Rahmen von Praxisberatungs- und Kooperationsterminen vor Ort und auf mehrtägigen Fachtagungen in regelmäßigen Abständen. Denn tragendes Element der Arbeit ist die Kooperation der Ausbilder, Lehrer und Sozialberater als Team – ein Lernprozeß permanenter Selbstreflexion und -erfahrung.

4. Methodik „Expertenlernen“

Der Abbau von „Ausländerfeindlichkeit“ und Gewalt als Ereignisse, „deren Wirkung sich im jeweiligen sozialen Kontext vereinigen, um sich in spezifischen Urteilen und Verhalten zu offenbaren“ (Hamilton und Trolier) ist, wie die Sozialforschung nachdrücklich belegt, langfristig nicht allein durch „Aufklärung und Propaganda“ zu leisten, sondern im „sozialen Kontakt der Gruppen“, dessen Voraussetzungen strukturiert sein sollen!

Nach Allport können „Vorurteile“ als Grundlage und Auslöser von Ausländerfeindlichkeit und Gewalt „abgebaut werden, wenn sich bei gleichem Status zwischen Mitgliedern von Mehrheit und Minderheit Kontakte bei der Verfolgung eines gemeinsamen Zieles entwickeln. Die positive Wirkung des Kontaktes wird verstärkt, wenn diese Kontakte institutionell gefördert werden. Weiterhin müssen diese Kontakte von einer Art sein, die bei den Mitgliedern der beiden Gruppen die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen und gemeinsamer Menschlichkeit herbeiführt.“

Diese Ansätze erfordern die institutionellen Bedingungen für eine adressaten- und problemorientierte Arbeit und die „Kompetenz“ der Mitarbeiter im Umgang mit sich selbst und der Klientel.

Anknüpfend an die Erfahrungen der Kontakt- und ersten Arbeitsphase und aufbauend auf der Leitidee Kooperation wurde nach Vorarbeit durch Kollegen der Universität Frankfurt in Zusammenarbeit mit dem Projektleiter eine spezielle Methodik des „Kooperativen Arbeitens und Lernens“ für die Praxis bearbeitet und mit dem Namen *Expertenlernen* bezeichnet. Diese Methodik basiert auf der amerikanischen Antirassismuarbeit, wie sie Elliot Aronson für die Beschulung in gemischtrassigen Klassen nach Aufhebung der Rassentrennung entwickelt hat. Er nannte sie „Jigsaw“, was soviel wie Puzzle bedeutet.

Der Ansatzpunkt der Methodik ist die *Interdependenz* im „Kooperativen Arbeiten und Lernen“ mit dem Ziel, zwischen den verschiedenen Nationa-

litäten feindliches und aggressives Verhalten und Einstellungen abzubauen und gleichzeitig aber auch den Lern- und Ausbildungserfolg zu gewährleisten. In dieser Methodik werden destruktive Konkurrenz und unterschiedliche individuelle Leistungsfähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer berücksichtigt, weil sie sonst an der Realität vorbeigeht und ihre Wirksamkeit ein „frommer Wunsch“ bleibt.

Die Kurzdarstellung des „Expertenlernens“ im folgenden und die schematische Darstellung des Arbeitsmodells sind eine einführende Beschreibung der fünf Phasen des Arbeitsablaufs.

1. *Phase:* Die Ausbildungs- oder Umschulungsgruppe als *Gesamtgruppe* bearbeitet einen ausbildungsrelevanten Inhalt sowohl in der Fachpraxis als auch in der Theorie. Das Ausbildungsteam bereitet das Thema und seine Unterteilungen je nach Gruppengröße (im Schaubild beispielhaft nach Dreiergruppen) vor. Eine Einführung in die Lerninhalte wird gegeben.

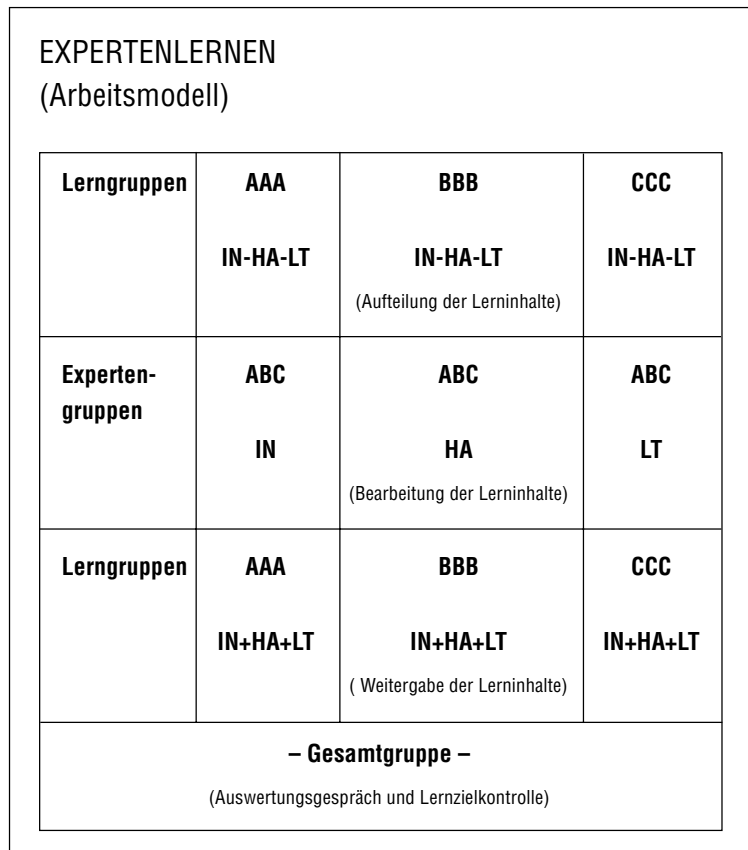
2. *Phase:* Die Gesamtgruppe wird dann in einem Gruppenbildungsprozess z.B. nach Leistung, Beziehungen etc. in *Lerngruppen* aufgegliedert, deren Mitglieder sich miteinander und mit ihrem Arbeitsauftrag vertraut machen.

3. *Phase:* Nach einer Aufteilung aller Teilnehmer in *Expertengruppen* bearbeiten und vertiefen diese die jeweiligen gruppenspezifischen Lerninhalte, deren Einzelteile pro Lerneinheit horizontal zusammenpassen und nicht aufeinander aufbauen sollen.

4. *Phase:* Die Teilnehmer sind dann in der Lage, in ihren *Lerngruppen* den anderen Teilnehmern ihren Stoff zu vermitteln und selbst von den anderen Gruppenmitgliedern deren Stoff geliefert zu bekommen. Das bedeutet, man erarbeitet für sich und andere einen Lernstoff und bekommt in der Lerngruppe durch Zuarbeit der Kollegen ein Ganzes zusammen, nach

Aronson „Jigsaw“: ein „Puzzle“ mit Nutzen für jeden von jedem. In diesem Arbeitsablauf „lernen“ die Teilnehmer, und der soziale Effekt ist, sie sind Teil einer Gruppe und für diese wichtig und wertvoll; im selben Zuge lernen sie sich besser kennen und haben Verantwortung: Jeder erlebt Interdependenz – das Aufeinander-angewiesen-Sein sowohl zu persönlichem als auch zum Gruppenvorteil.

5. *Phase:* Die Lern- und Erfahrungsprozesse werden in Auswertungsgesprächen der *Gesamtgruppe* thematisiert, um jedem die Gelegenheit zur Kritik und Selbstreflexion zu geben, jeder sollte aussprechen können, wie er das Ganze sieht und empfindet. Das Ausbildungsteam hat jetzt auch die Möglichkeit zur Lernzielkontrolle der Ausbildungsinhalte.



Die didaktischen und strukturellen Feinheiten und Variationsmöglichkeiten dieser Methode bedürfen einer eingehenderen Darstellung. Nach unseren bisherigen Erfahrungen setzt durch die konti-

nuierliche Anwendung der Methode in der Praxis eine Entwicklung der Veränderung und eine Verbesserung in Verhalten und Lernleistung ein.

Die Arbeit mit den Widerständen und der Abwehr der Ausbildungsteams und der Teilnehmer gehört mit in den Lernprozeß, der gerade auch den Einflüssen der „Übermacht des Alltages“ – den „Sachzwängen“ – ausgesetzt ist.

5. Das Gesamtmodell

Der Gestaltsatz „Das Ganze ist mehr – etwas anderes – als die Summe seiner Teile“ gilt für das Modellprojekt in dem Arbeitsfeld „Berufsbildungseinrichtung“, dessen spezifische Teile und Ebenen sind:

- die Institutionen und Kostenträger der Beruflichen Bildung
- die institutionellen Strukturen einer Überbetrieblichen Ausbildungsstätte
- die Einrichtungsleitungen und Verwaltungen
- die Ausbildungsformen und -methoden
- die AusbilderInnen, LehrerInnen und SozialberaterInnen
- die Auszubildenden und UmschülerInnen und deren Lebenswelten.

Mit dem Blick auf die Ganzheit des Arbeitsfeldes hat der Projektleiter dieses Modellprojektes sich zur Umsetzung des oben beschriebenen Arbeitsansatzes wesentlich auf die Ausbildungsteams gestützt. Die Schaffung und Erhaltung von *Akzeptanz* und *Kooperation* ist jedoch ein kontinuierlicher Arbeits- und Lernprozeß auf allen Ebenen. Das Ergebnis ist ein Gesamtmodell zum „Abbau von Ausländerfeindlichkeit“ für dieses Arbeitsfeld, das sich aus folgenden grundlegenden Elementen, die sich wechselseitig bedingen, zusammensetzt:

- die Methoden des Kooperativen Arbeitens und Lernens: „Expertenlernen“ / Projektarbeit
- die Zusammenarbeit der Ausbildungsteams
- die Mitbeteiligung der TeilnehmerInnen
- die Bereitstellung von Lern- und Arbeitsräumen
- die Akzeptanz durch die Verantwortlichen und Vertreter der institutionellen Strukturen

- die Kontinuität von Praxisberatung und Fortbildung.

Neben der Evaluation dieser Elemente des Gesamtmodells ist eine zentrale Aufgabenstellung im verbleibenden Zeitraum, die Methoden für die Multiplikation und den Transfer der Ergebnisse zu präzisieren. Diese Publikation ist ein Beitrag dazu.

Nachsatz: Nachdem ich meine Darstellung beendet habe, nehme ich fasziniert und überrascht zur Kenntnis, daß das Bundesinstitut für Berufsbildung in seiner Reihe „Seminarkonzepte zur Ausbilderförderung“ eine Handreichung zur Arbeit mit „Heterogenen Gruppen“ – mit der gleichen Arbeitsmethode – herausgegeben hat.

Literatur

- Aronson, Elliot: Sozialpsychologie, Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluß. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag 1994
- Aronson, Elliot u.a.: Jigsaw – Classroom. Santa Cruz: Sage Publications Inc. 1978
- Aronson, Elliot; Gonzalez, Alex: Desegregation, Jigsaw, and The Mexican-American Experience. In: Katz, Phyllis A.; Taylor, Dalmas A. (Hrsg.): Eliminating Racism. New York u.a.: Plenum Press 1988
- Aronson, Elliot; Goode, Erica: Training Teachers to Implement Jigsaw Learning. A Manual for Teachers. In: Sharan, Shlomo; Hare, Paul; Webb, Clark D.; Hertz-Lazarowitz, Rachel (Hrsg.): Cooperation in Education. Tel-Aviv, Israel 1979
- Grymer, Herbert: Die Angst, der Feind, die Deutschen und ihre Ausländer. In: Neue Praxis (1992)3, S. ...
- Huber, Günter L.: Kooperatives Lernen. Theoretische und praktische Herausforderung für die Pädagogische Psychologie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (1987)4, S. 340 – 362
- Huber, Günter L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 6. Hohengehren: Schneider Verlag 1992
- Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. DISS – Studien. Duisburg 1993
- Jäger, Uli: Rechtsextremismus und Gewalt. Materialien, Methoden, Arbeitshilfen. Verein für Friedenspädagogik, Tübingen e.V., 1. Auflage März 1993
- Klawe, Willy; Matzen, Jörg (Hrsg.): Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Praxishilfen für die Jugendarbeit. Weinheim u.a.: Juventa Verlag 1993
- Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Unter Anderen. Rassismus in der Jugendarbeit. DISS, Duisburg 1992
- Stroebe, Wolfgang: Vorurteile (20. Studieneinheit). In: Funkkolleg Psychobiologie (Studienbegleitbrief 8). Hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Weinheim u.a.: Beltz Verlag 1987
- Van den Broek, Lida: Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden – Ein Handbuch. Berlin: Orlando-Frauenverlag 1988

Interkulturelles Lernen im Betrieb – Grundsätzliches am Fallbeispiel

Dieter Schimang

Dieter Schimang menggambarkan suatu peristiwa seperti tjontoh dalam mana perkara2 dalam rangka diskriminasi di bidang kerdja dihadapi dengan tjara antar-kebudajaan.

Di kantor urusan kotoran di kota Frankfurt suatu kelompok jang terdiri atas pegawai2 dari pelbagai bidang dan dari pelbagai negeri selama empat tahun dengan terus menerus sudah mengadakan suatu kursus tambahan jang bersifat antar-kebudajaan untuk para pekerdja kantor tersebut.

1. Interkulturelles Lernen und Arbeitswelt – ein hilfreicher Rückblick

Interkulturelles Lernen ist keine abstrakte Kategorie, keine Spielweise für Arbeit und Bestätigung suchende Sozialarbeiter und -wissenschaftler, auch kein ‚Thema, über das sich streiten‘ ließe. Wenn wir das interkulturelle Lernen einmal in allgemeinsten Weise bestimmen als das Erlernen und Einüben der Fähigkeit, das andere, das Fremde als anderes, als Fremdes wahr- und ernstzunehmen, so ist es überall da, wo zwei Kulturen bzw. deren Angehörige aufeinandertreffen, eine sehr konkrete und praktische Angelegenheit, ein ganz alltäglicher und konkreter Prozeß, eine um des Friedens, der Menschlichkeit und vor allem der Menschenwürde willen unverzichtbare Notwendigkeit.

Der bis zur Ausschließlichkeit maßgebliche Ort für den Kontakt zwischen der dominierenden deutschen Mehrheitskultur und den Arbeitsmigranten war und ist bis heute die Arbeitswelt *innerhalb* der Mehrheitsgesellschaft, mit gehörigem Abstand gefolgt von der Schule. Seit einiger Zeit nun ist das interkulturelle Lernen im Betrieb, in der Arbeitswelt zum Thema geworden, hat geradezu Konjunktur. Wollen wir die Frage nicht abstrakt beantworten, sondern in der einzig sinnvollen und gewünschten Weise auf den konkreten Kontext in den heutigen

Arbeitswelten beziehen, so stellt sich zunächst einmal eine Frage: Warum gerade jetzt? Warum erst nach dreißig Jahren? Oder anders ausgedrückt: Warum wurde diese Frage dreißig Jahre lang nicht gestellt? Und welchen Einfluß hat der Umstand, daß diese Frage in einer seit über dreißig Jahren multikulturellen Arbeitswelt nicht gestellt wurde, auf die heutige Situation, auf die heutigen Probleme? Bestehen da möglicherweise ursächliche Zusammenhänge zwischen dieser Unterlassung und dem Charakter dieser heutigen Probleme? Gibt es nicht Anlaß zu der Frage, ob diese Probleme, diese Konflikte, mit denen interkulturelles Lernen im Betrieb sich heute zu befassen hat, *in dieser Art* gar nicht existierten, wenn diese Frage gleich zu Beginn der Arbeitsmigration ernsthaft und praktisch gestellt worden wäre? (siehe dazu auch den Kasten auf der nebenstehenden Seite).

Soweit die Utopie. Die Praxis ist bekannt und läßt sich kürzer schildern: Angeworben nach einer ebenso oberflächlichen wie entwürdigenden Untersuchung der Gesundheit auf der Basis von zeitlich begrenzten, vom Grundgedanken der Rotation geprägten Arbeitsverträgen, oft genug direkt aus Anatolien, aus einer der durchschnittlichen deutschen Perspektive, Vorstellung, Verhaltensweise reichlich fremden, reichlich fernen Welt und Sprache kamen Hunderttausende am Samstag abend, nach tagelan-

Spekulieren wir einmal, drehen wir dabei das Rad der Geschichte zurück. Denken wir uns doch eine Welt, in der zwar genauso Bedarf an nicht-deutschen Arbeitskräften herrscht, in der aber auch die ganze Dimension eines so tiefen und historischen Einschnitts wie die einer millionenfachen Arbeits-Immigration überschaut wird, eine Welt also, in der Weitsicht, Verantwortungsbewußtsein und nicht nur der **Anspruch** der Menschenwürde, sondern auch eine entsprechende **soziale Praxis** üblich sind. Träumen wir einmal eine menschliche Welt der Achtung vor dem Nächsten, vor dem anderen: Die zu lösende Aufgabe wäre in jedem Fall eine gewaltige.

Neben der menschenwürdigen gesellschaftlichen Integration Hunderttausender Italiener, Spanier, Portugiesen, Jugoslawen, Griechen wäre schließlich auch die einer ähnlichen Anzahl von Türken und Marokkanern zu leisten. Erstmals kämen Hunderttausende von Moslems in dieses christliche Land, Angehörige einer Religion, zu der das Verhältnis in der Vergangenheit gewiß nicht unbelastet war.

Doch wir haben es hier, in unserer Traumvision, mit verantwortungsbewußten, weitsichtigen Politikern zu tun, die wissen, was sie zu tun haben: Aus Anlaß der Eröffnung der Anwerbestelle im Oktober 1961 – die Mauer hat den Zustrom an Arbeitskraft aus dem Osten seit zwei Monaten abgeblockt – ist der deutsche Bundespräsident – wie schon zuvor nach Rom, Madrid, Athen, Belgrad – nach Ankara gekommen. In einer gemeinsamen Fernsehansprache mit dem türkischen Staatspräsidenten wenden sich beide zunächst an das türkische, dann an das deutsche Volk, und nachdem beide jeweils die freundschaftlichen Beziehungen zwischen beiden Völkern beschworen haben, erklärt nun der deutsche Präsident dem türkischen Publikum die Gründe für sein Kommen, erklärt, daß es in Deutschland an Arbeitskräften mangle, daß er aus diesen Gründen türkische Arbeiter und Arbeiterinnen nach Deutschland einlade, Wohnungen und eine entsprechende Infrastruktur würden selbstverständlich bereitgestellt. Nun übernimmt der türkische Präsident das Wort, weist darauf hin, daß solch ein Unternehmen nicht ohne Risiko sei, zwar gebe es offiziell traditionell freundschaftliche Beziehungen zwischen beiden Ländern, aber man wisse natürlich, daß sich die Menschen fremd geblieben seien. Gemeinsam habe man aber die Einrichtung eines ständigen Programms zur interkulturellen Information über die jeweils andere Seite beschlossen, da würde ab sofort über das Wesentliche der kulturellen Besonderheiten, Umgangsformen, Geschichte und Sprache der anderen in zwangloser Form informiert.

Nun wenden sich beide Präsidenten den deutschen Zuschauern zu. Der Bundespräsident teilt ihnen mit, er sei in Ankara, um die für die deutsche Wirtschaft so dringend benötigten Arbeitskräfte in Absprache und Koordination mit den türkischen Behörden nach Deutschland einzuladen. Er wisse wohl, daß in Deutschland wenig über die Türkei und die Kultur ihrer Bewohner bekannt sei. Statt dessen existierten umso zähere Vorurteile. Aus diesem Grunde werde, entsprechend dem Informationsprogramm in der Türkei, nun auch in Deutschland ein solches eingerichtet, in dem über all diese Zusammenhänge und kulturellen Hintergründe informiert werde. Er bitte im übrigen dringend, sich diese Programme im Fernsehen anzusehen, ‚denn schon bald könnten türkische Familien auch Ihre Nachbarn sein‘. Er bitte, die Arbeitsmigranten herzlich willkommen zu heißen und aufzunehmen, schließlich kämen sie in eine ihnen fast gänzlich fremde Welt, bedürften der Hilfe, des Halts und der Orientierung in dieser neuen Umgebung. Man wisse, daß die kulturellen Unterschiede in mancher Hinsicht groß

seien, daß die Begegnung mit dem Fremden irritieren könne, aber man wisse auch, daß eine solche Begegnung immer auch eine Chance sei, daß sie den Horizont weite und neue Möglichkeiten sichtbar mache. Mißverständnisse seien in der ersten Phase etwas ganz Normales, wenn man sie nicht selbst aus der Welt schaffen könne, so solle man sich an die deutsch-türkisch besetzten Verbindungs- und Kommunikationsbüros wenden, die in allen Kommunen und Stadtteilen ab sofort aufgebaut würden. Im übrigen würden Vertreter dieser Büros auch jene Familien gezielt ansprechen und aufsuchen, in deren Nachbarschaft türkische Familien einziehen würden. Er regt hier an, ‚Patenschaften‘ zu übernehmen vor allem für die Zeit der Eingewöhnung.

Grundsätzlich werdend stellt der Präsident fest, daß mit dieser – wirtschaftlich notwendigen – Einwanderung die Gesellschaft natürlich ‚weniger deutsch‘ würde, daß sie vielfältiger würde und dieser neuen Vielfalt natürlich auch in den Institutionen, vor allem den Schulen und deren Lehrstoffen sowie seitens der Lehrerschaft sachlich, organisatorisch, inhaltlich, rechtlich und politisch Rechnung zu tragen sei. Aber eine vielfältigere Gesellschaft, eine offener Gesellschaft sei schon immer das beste Mittel gegen gesellschaftliche Stagnation und eine notwendige Voraussetzung für Offenheit und Dynamik gewesen, Eigenschaften, die in der modernen Welt geradezu existentiell wichtig seien. Mit der Arbeitsmigration biete sich den Deutschen somit auch eine Chance ganz anderer Art. Die solle man nützen. – Der türkische Präsident meldet sich abschließend nur kurz zu Wort, bittet um einen gastfreundlichen Empfang, um Hilfe und Unterstützung für seine Landsleute und lädt seinerseits die deutschen Zuschauer ein, die Türkei zu besuchen. Sie seien herzlich willkommen, entsprechende organisatorische und institutionelle Erleichterungen und Vorkehrungen würden getroffen.

So weit die Reden.

Die Praxis – das ist in unserer Traumgesellschaft so üblich – fällt mit dem Anspruch zusammen: Die Reisewilligen erhalten noch in der Türkei von der Anwerbestelle ausgiebige und detaillierte Informationen über Land und Leute, über ihre Arbeitsmöglichkeiten, über Schulsystem und kulturelle Besonderheiten. Nach der Ankunft erhalten sie einen vierwöchigen konzentrierten Sprach- und Landeskundeunterricht in ausgewählten, ruhigen Hotelkomplexen, bevor sie dann in genannter Weise auf ihre Wohnorte und Wohnungen verteilt, von ihren ‚Paten‘ – auch Nicht-Nachbarn haben sich gemeldet – ‚an die Hand genommen‘ und in ihre neue Lebenswelt eingeführt werden. Nach weiteren zwei Wochen – mit der neuen Lebenswelt schon recht vertraut – fahren die Arbeitsmigranten zum ersten Mal jenen Weg zu ihrer Arbeitsstelle allein, den sie zuvor schon mit ihren ‚Paten‘ kennengelernt haben.

Im Betrieb werden sie, ganz ohne Frage, in aller Form herzlich willkommen geheißen. Es gibt eine kleine Feier, die Kollegen der unmittelbaren Arbeitsgruppe stellen sich jeweils gegenseitig vor – und das ist auf Deutsch nun schon möglich.

Daß es auch trotz allem noch gelegentlich Mißverständnisse gibt – wen hätte dies wundern sollen. Aber sie werden geklärt in der Weise, in der dies unter Erwachsenen und Leuten, die sich gegenseitig ernstnehmen, üblich ist.... – und wenn etwas doch nicht geklärt werden kann – dann geht man zu jenem wissenschaftlich-paritätisch besetzten Büro der interkulturellen Obleute, die für die Klärung interkultureller Fragen und Konflikte etwa zwischen Deutschen und Türken ausgebildet sind. Die aber haben, wen wundert es, wenig Arbeit, werden mittelfristig sogar nicht mehr gebraucht. Sie haben ihr Ziel erreicht: Niemand vermißt sie.

ger, erschöpfender Zugfahrt in vollgestopften, überheizten, unkomfortablen Waggons, wurden verteilt auf die Ghettos ihrer ‚Gastarbeiterwohnheime‘ – und hatten am Montag auf ihrer neuen Arbeitsstelle zu erscheinen, eine Arbeitsstelle, die im Normalfall in der gesellschaftlichen Hierarchie der Arbeitsplätze ‚Ganz unten‘ angesiedelt war, denn sie waren von vornherein für ‚Ganz unten‘ angeworben worden; ‚unten‘: nicht nur an den in der deutschen Arbeitswelt am meisten verachteten Arbeitsplätzen, ‚ganz unten‘ auch in dem Sinne, daß sie selbst hier im wesentlichen Untergebene, Kommandierte waren. In dieser Position waren sie allerdings keine Ausnahme, kein ‚Sonderfall‘. Diese Arbeitswelt war auch ohne sie, war auch vor ihrer Ankunft eine Welt weitgehender Diskriminierung, weitgehender Entwürdigung der meisten Lohnabhängigen – und hatte auch da schon ihre unterste Schicht gehabt – meist Frauen. Es war in dieser Arbeitswelt durchaus üblich, daß der jeweils unteren Ebene Kompetenz abgesprochen, selbstverantwortliches Handeln untersagt, eigenes und eigenständiges Denken geradezu als Rebellion ausgelegt wurde: ‚Überlaßt das Denken den Pferden, die haben größere Köpfe‘ und: ‚Ihr seid nicht hier zum Denken, sondern zum Arbeiten‘ lauteten ganz wesentliche Maximen dieser Arbeitswelt, die von seiten ihrer Organisatoren seit Generationen ohnehin als Fortsetzung militärischer Strukturen in den zivilen Bereich begriffen worden war. Diskriminierung, Verletzung der Menschenwürde – das war hier schon fest etablierte Normalität, lange bevor die ersten ‚Gast‘-Arbeiter kamen. Diese dann zu kasernieren, in ihnen nur die Arbeitskräfte und nicht die Menschen zu sehen – das war vor diesem Hintergrund nur ‚ganz normal‘.

‚Normal‘, zumindest höchst plausibel erscheint dann auch, daß es über dreißig Jahre dauern sollte, bis die ganz logische, die ganz banale Konsequenz der mit der Arbeitsimmigration verbundenen Interkulturalität in der Arbeitswelt – das interkulturelle Lernen im Betrieb – als Thema überhaupt entdeckt wurde.

Wie aber kam es nun zu dieser überraschenden

Entdeckung? Wer machte sie? Das folgende Fallbeispiel sagt einiges dazu aus.

2. Dreißig Jahre später

Neben großen Bau- und Industrieunternehmen gehören der Öffentliche Dienst und hier vor allem die Stadtreinigungsämter zu den wichtigsten Arbeitgebern der Arbeitsmigranten aus dem Mittelmeerraum. Frankfurt/Main machte hier keine Ausnahme, seit bis zu dreißig Jahren werden hier vor allem italienische, türkische und marokkanische Arbeiter beschäftigt. In der Straßenreinigung macht ihr Anteil zum Teil bis zu 90% der Gesamtbelegschaft aus.

Auch im Amt für Abfallwirtschaft (AfA) war der enorme Anteil von Arbeitsmigranten dreißig Jahre lang nicht als Problem erschienen. Alles schien wohlorganisiert und glatt zu laufen – bis es Ende der 80er Jahre zu größeren Konflikten und vor allem auch zu hohem Absentismus kam.

Die – neu besetzten – Spitzen von Dezernat und Amt zeigten in dieser Situation Mut zum Unkonventionellen und wandten sich an ein anderes Amt der Stadt mit der Bitte um Hilfe. In Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Ausländer der VHS Frankfurt/Main wurde das Konzept einer Weiterbildung für die Belegschaft erarbeitet. Die Arbeit begann im März 1990, getragen von einem eigens zusammengestellten Team, in dem nicht nur betroffene Fachdisziplinen wie Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Ethnologie repräsentiert, sondern auch Teamer vertreten waren, die den Kulturen der Migranten entstammten. Die Weiterbildung selbst begann mit Gesprächsrunden in homogenen, monolingualen (deutsch, italienisch, türkisch, arabisch) Gruppen, aber auch solchen unterschiedlicher Funktionen (Müllader, Vorarbeiter, Fahrer, Straßenreiniger, Bezirksleiter). Das in diesen, inzwischen auf mehrere Hundert angewachsenen Gesprächen zusammengetrage Material wurde dann jeweils in national/kulturell und sprachlich heterogenen, außerhalb

Frankfurts stattfindenden Seminaren – unter Beibehaltung und Übersetzung der verschiedenen Muttersprachen – auf Initiative und unter Supervision der Teamer aufgearbeitet.

Die Ergebnisse des nunmehr über vier Jahre laufenden Projekts sind denkbar vielfältig, vom Material her überwältigend und zum Teil nur für die interne Situation des Amtes selbst von Belang. Einige Befunde zeigen sich jedoch so kontinuierlich und verallgemeinerbar, daß sie auch über das AfA hinaus für weitere Teile der Arbeitswelt und die Rahmenbedingungen interkulturellen Lernens im Betrieb von Interesse sein dürften.

Als wichtigstes Ergebnis schälte sich schon bald nach Beginn der Arbeit eine Korrektur des ursprünglichen Problemansatzes heraus: Es zeigte sich, daß die Vorstellung einer klaren Frontstellung zwischen deutschen Arbeitern, Vorgesetzten usw. einerseits und den Migranten andererseits, also zwischen Diskriminierenden und Diskriminierten, Tätern und Opfern, zumindest aus der Perspektive der deutschen Arbeiter eine Fiktion war: Fiktion war die unterstellte – häufig auch in der Wahrnehmung der Arbeitsmigranten unterstellte – Homogenität auf deutscher Seite: Es stellte sich sehr deutlich heraus, daß die Diskriminierenden (fast) immer auch ihrerseits Diskriminierte waren, daß im Grunde von einer sehr differenzierten *Diskriminierungshierarchie* gesprochen werden muß, die über die jeweilige Abteilung und das Amt selbst hinaus weit in die deutsche Gesellschaft hineinreicht.

Diskriminierung innerhalb des Amtes wird wahrgenommen und erfahren als Absprechen von Kompetenz, von Verantwortungsfähigkeit, von Eigenständigkeit der untergeordneten Ebenen durch die höheren. Mitdenken wird verurteilt: ‚Ihr seid nicht hier, um zu denken, sondern um zu arbeiten‘, Entscheidungen, die das jeweilige unmittelbare Arbeitsfeld betreffen, werden ohne Anhörung und ohne hinreichende Information der Betroffenen gefällt: Die übergeordnete Ebene ‚weiß es besser‘. Auf eine Situation zunehmenden Arbeitsstress, von Personalmangel und Absentismus wird durch im-

mer mehr und immer mehr verfeinerte Kontrolle und Bürokratie geantwortet. Der hausgemachten tiefen Resignation der Arbeitenden wird mit immer neuen Instrumenten des Drucks und der Entmündigung zu begegnen versucht – was dann seinerseits zusätzliche Resignation und zusätzlichen Absentismus produziert.

Aber wenn die Arbeit dann klappt, müssen die Arbeiter an der Basis mit Personalkürzungen rechnen: „Ihr habt bewiesen: Was fünf leisten sollten, haben vier geschafft. Also können wir einen Mann einsparen und der Geldknappheit begegnen“. Es ist insgesamt ein Kontext, in dem die Idee der Menschenwürde als etwas gänzlich Fernes, Fremdes erscheint. Denn daß sie es zu viert geschafft haben, hat etwas zu tun mit Verantwortlichkeit gegenüber dem Auftraggeber und hat etwas zu tun mit Solidarität gegenüber dem kranken Kollegen oder dem Kollegen im Urlaub, dessen Arbeit eben mitgemacht werden muß. Und es wird übersehen, daß dieses Sich-verantwortlich-Zeigen und Solidarität-Üben die individuelle Arbeitskraft weit übersteigt und höchstens kurzfristig, als Ausnahme eben, möglich ist. Wenn diese dann aber von oben her zur Regel erhoben wird, mindert die dauerhafte Überbeanspruchung die Arbeitsbereitschaft ebenso wie die Arbeitsqualität und führt zu allseitiger Unzufriedenheit: Verantwortlichkeit für die Arbeit und Solidarität zu zeigen, wird bestraft. Damit wird ein *circulus vitiosus* in Gang gesetzt, dessen Auswirkungen den einzelnen Arbeiter erheblich treffen, sei er nun Deutscher oder Arbeitsmigrant.

Ergänzt und bestätigt wird die Diskriminierungshierarchie von außen. Man empfindet sich nicht nur innerhalb der Stadtverwaltung als ‚letztes Amt‘, wesentlich für die Kollegen ist die massive Diskriminierungserfahrung durch das gesellschaftlich-kommunale Umfeld, durch ‚den Bürger‘. Immer wieder wird diese Erfahrung zusammengefaßt in der Aussage: „Wir arbeiten mit Dreck – und wir sind Dreck“ (in den Augen der Mitwelt). Die orangene Kleidung wird häufig als Stigmatisierung empfunden, die ihre Träger der gesellschaftlichen Ag-

gression freigibt – ob sie nun mit ihrer Arbeit gerade den Verkehr behindern, ob sie ‚den Bürger‘ in seiner Ruhe stören müssen, damit er ihnen den Zugang zu seinem Müll öffne, ob sie einmal eine Zigarettenpause einlegen: Hier fühlt sich gerade auch der ‚Kleinste‘ zum Kontrolleur oder Chef berufen, hier sieht er eine Chance, seine Aggressionen in z.T. übelsten Beschimpfungen loszuwerden: Affen, Kanaken, Faulenzer sind nicht die schlimmsten Beispiele für das, was sie gelegentlich zu hören bekommen. Selbst tätliche Angriffe wurden schon erfahren.

Soweit ein Eindruck von dieser Diskriminierungshierarchie. Daß sie – in bezug auf ihre innerbetrieblichen Merkmale – für die deutsche Arbeitswelt insgesamt nicht gerade eine Ausnahme darstellt, dürfte bekannt sein. Sicher ist, daß diese Hierarchie eine denkbar nützliche Funktion zusätzlich erhält, wenn, wie z.T. auch im AfA, nicht unerhebliche arbeitsorganisatorische Mißstände ‚auszubügeln sind: Diskriminierung eröffnet hier zusätzliche Manövrierräume, erlaubt es, mit solchen Mißständen zu leben und zu arbeiten, weil sie auf jemandes Rücken zu laden und auf jemandes Kosten zu lösen sind, dessen Chance zu Gegenwehr von vornherein ziemlich begrenzt ist. Betriebliches Mismanagement und Diskriminierungshierarchie verknüpfen sich hier zu einem sich wechselseitig tragenden und bedingenden Konglomerat. Das Diskriminierungsinteresse wird hier geradezu zum Bestandteil der Arbeitsorganisation und seinerseits deshalb von einer solchen Arbeitsorganisation mit einer gewissen Notwendigkeit produziert. Das ist in der Regel aber keinesfalls das gewollte Ergebnis bewußten, zielgerichteten Handelns, sondern entwickelt sich meist unbewußt, blind, ‚hinter dem Rücken‘ und Bewußtsein der Agierenden. Angesprochen, wird es denn auch empört zurückgewiesen – nicht nur im AfA, sondern in der deutschen Arbeitswelt allgemein.

Richten wir von hier aus nun den Blick auf die Arbeitsmigranten und ihre Stellung im Arbeitsablauf – fremd, ‚sprachlos‘, uninformiert, im Arbeits-

prozeß ganz unten, als Schwächste der Schwachen hereingekommen, fühlt sich auch der bisher ‚Letzte‘, der deutsche Arbeiter, noch weit über ihnen stehend. Kann es denn überraschen, daß der ganzen bestehenden Diskriminierungshierarchie im Grunde nur eine weitere Ebene, eine neue unterste Ebene hinzugefügt wurde? Relativ stiegen die deutschen Arbeiter auf, wurden Vorarbeiter, wurden Fahrer, wurden Vorgesetzte. Sie waren jetzt nicht mehr das letzte Glied, nicht mehr ‚der letzte Dreck‘. Entkommen aber waren sie der Diskriminierung keinesfalls, hatten nur *innerhalb* dieser Hierarchie ‚Karriere gemacht‘. Und so ist die Diskriminierungserfahrung der Arbeitsmigranten ohne die Diskriminierungserfahrungen ihrer deutschen Kollegen und Vorgesetzten kaum hinreichend zu verstehen.

In der Perspektive und Erfahrung der Arbeitsmigranten sieht die ganze Diskriminierungsstruktur weniger differenziert aus: In ihrer Wahrnehmung und Erfahrung sind sie als Nicht-Deutsche den Deutschen untergeordnet. Sie bilden die große Masse der Untergebenen am Ende der Leiter, ihre Chefs waren zunächst immer Deutsche, sie waren die Subalternen schlechthin. Am signifikantesten drückt sich das Institutionelle ihrer Diskriminierung in der Erfahrung aus, daß neueingestellte deutsche Arbeiter denkbar schnell an ihnen vorbei aufsteigen, sachlich meist begründet mit dem – vom Status quo her nicht einmal leicht zu widerlegenden – Argument, daß es für alle Vorgesetztenfunktionen guter Deutschkenntnisse in Wort und Schrift bedürfe. Da dies kaum zu bestreiten ist, fällt die eigentliche Verantwortung für die Aufrechterhaltung dieses Zustandes dem Amt insgesamt bzw. der Stadt als Arbeitgeber zu: Indem die Verantwortlichen ihn über lange Jahre hinnahmen, legitimierten sie, sicher nicht bewußt, dieses Argument und diese Struktur.

Das eindeutigste Gegeneinander von Deutschen und Arbeitsmigranten manifestierte sich allerdings bis vor kurzem nicht einmal in der Amtsstruktur, sondern signifikanterweise auf einer Ebene, auf der sich beide Seiten als formal gleichberechtigt gegenüberstehen bzw. zusammenfinden: in der Vertretung

der Interessen der Lohnabhängigen gegenüber dem Amt, im Personalrat.

Und dieser Tatbestand fiel nicht in die Verantwortung dieses Amtes, sondern eben in die der deutschen Kollegen: Das war die Bestätigung jener Wirklichkeit, in der sich die Arbeitsmigranten kollektiv als Opfer und die Deutschen kollektiv als Täter wahrnehmen und erfahren mußten: Obwohl die Arbeitsmigranten den überwältigenden Teil der Gesamtbelegschaft stellen, waren sie in dieser Interessenvertretung über lange Jahre hinweg bei insgesamt 15 Personalräten lediglich mit *einem* Mitglied vertreten. Insofern der Personalrat damit – in schreiendem Gegensatz zur betrieblichen Wirklichkeit – eine real *deutsche* Interessenvertretung war, war er tendenziell eine Vertretung deutscher Interessen *gegen* die nicht-deutschen Kollegen – und wurde von letzteren auch so empfunden und erfahren. In der Perspektive der Arbeitsmigranten bedeutete das auch, daß der Personalrat und die ihn tragende Gewerkschaft ihrerseits Bestandteil der Diskriminierungsstruktur waren – und zudem das für deren Stabilität und Kontinuität zweifellos wichtigste: Ohne relevante Stimme in der Interessenvertretung waren die Migranten im Amt nicht nur ‚ganz unten‘, sie verfügten im Unterschied zu den deutschen Kollegen auch nicht über ein einigermaßen wirksames Instrument zur Vertretung *ihrer* Interessen.

Nichts zeigt jedoch sinnfälliger den Charakter dieser diskriminierenden Strukturen als naturwüchsig, hinter dem eigenen Bewußtsein aufgebaut, als das Engagement eben dieses Personalrats für das dann realisierte Anti-Diskriminierungsprojekt in der Situation, als diese Diskriminierung nicht mehr stumm und unbewußt war, sondern als offener und aggressiver Rassismus in Erscheinung trat.

Selbstverständlich gab es im Amt auch offen rassistische Haltungen und Kollegen. Ihre Provokationen gegenüber den nicht-deutschen Kollegen waren ein wesentlicher Auslöser der offenen Konflikte zwischen deutschen und nicht-deutschen Kollegen und damit der Störung des Betriebsfriedens, die dann

ihrerseits – in Verbindung mit dem hohen Absentismus – den Plan eines entsprechenden Weiterbildungsprojekts hervorrief.

Vordergründig – und in den Augen seiner innerbetrieblichen Initiatoren auf deutscher Seite sicher wesentlich – ging es also um die Bearbeitung von Erscheinungen des offenen Rassismus und der dadurch ausgelösten Konflikte. Diese Konflikte beschränkten sich – nach betrieblich-personalrätlicher Darstellung – im übrigen auf eine noch relativ kleine, gerade im Aufbau befindliche Abteilung der Müllabfuhr – jene nämlich, die im Rahmen einer zunehmend differenzierten Müllsammlung für die Wertstoffe, also Glas und Papier, zuständig war. Diese neue, noch nicht fest strukturierte Abteilung war unter ziemlichem Zeitdruck aufgebaut worden, verfügte also nicht über die gewachsenen Strukturen und eingeschliffene Arbeitsteilung der übrigen Abteilungen. Konkret hieß dies, daß hier, im Gegensatz zu der bisher üblichen und anerkannten Praxis bei den Vorarbeitern, auch nicht-deutsche Kollegen berücksichtigt worden waren, was umso leichter war, als hierfür nun die vornehmlich im Lande aufgewachsenen, der zweiten Generation der Arbeitsmigranten entstammenden Arbeiter zur Verfügung standen, Männer, die nicht nur erheblich geringere Sprachprobleme hatten, sondern auch hier sozialisiert und vor allem entschlossen waren, ‚sich nicht mehr so viel wie unsere Väter gefallen‘ zu lassen.

Damit war der Bogen geschlagen zum Beginn der Arbeitsmigration und ihren typischen Strukturen. Es war im wesentlichen die im Lande aufgewachsene und mit ihm vertraute, nicht mehr fremde zweite Generation, die gegen die selbstverständliche Subalternität und Diskriminierung der Arbeitsmigranten im Betrieb rebellierte, die sich Zugang zu verschaffen mußte zu ihr bisher verschlossenen Positionen und die damit nicht nur das bisher herrschende System selbstverständlicher und ‚stummer‘, also struktureller und institutioneller Diskriminierung praktisch in Frage stellte, sondern damit offenbar auch eben diese Verhältnisse zum Sprechen brachte: Der latente, vielfach sogar unbe-

wußte Rassismus fühlte sich provoziert und fand seine Erscheinung in den uns leider vertrauten Formen – er hatte es zuvor nicht nötig gehabt, zuvor, als die Gesamtstruktur noch seinem Geist und seinen Privilegien entsprochen hatte.

Damit hatte sich der Arbeit des Projekts nicht nur der Blick auf die historischen Wurzeln der aktuellen Probleme im Betrieb geöffnet, es lag angesichts der Dimension dieser Wurzeln nun auch auf der Hand, daß der Auftrag selbst zu eng formuliert, daß die amtlich-personalrätliche Perspektive auf die möglichen Ursachen der Konflikte zu eng und zu sehr den Erscheinungen verhaftet war.

3. Interkulturelles Lernen unter widrigen Rahmenbedingungen

Interkulturelles Lernen im Betrieb – was konnte das unter diesen Rahmenbedingungen konkret heißen? Wenn die Diskriminierung der Arbeitsmigranten so sehr eingebettet war in eine ebenso komplexe wie natürlich erscheinende gesamtbetriebliche Diskriminierungsstruktur, so folgte zwingend daraus, daß das eine nicht ohne das andere beendet werden konnte. Beide Erscheinungen waren doch nur die unterschiedlichen Prägungen der gleichen Münze. Damit war auch klar, daß es sich bei dem erforderlichen interkulturellen Lernen um ein Lernen aller Beteiligten handeln mußte – und daß es mit Lernen und Pädagogik allein nicht getan war. Wenn eine wirkliche Gleichstellung erreicht werden sollte, bedurfte es tiefgehender struktureller und organisatorischer Veränderungen – als Voraussetzung einer Veränderung von Beziehungen und Umgangsformen. Solche Veränderungen waren allerdings ohne ein entsprechendes Lernen – oder vorsichtiger: ohne eine entsprechende Bereitschaft zum Lernen, einer Bereitschaft aller natürlich – illusorisch. Woher aber sollte diese Bereitschaft kommen, wenn die Diskriminierung ohnehin als ein Teil der arbeitsweltlichen Normalität empfunden, wenn sie weitgehend verdrängt wurde?

Ganz in der Logik solcher Normalität und Verdrängung war ja bereits in die Formulierung des Auftrags von seiten des Amtes bzw. Personalrates schon wesentlich die Vor-Bestimmung eingeflossen, daß die Konflikte an der betrieblichen Basis ein Problem dieser Basis wären. Der Gedanke, daß die Gesamtstruktur oder die betriebliche Leitung hier ursächlich einfließen könnten, war von innen offenbar noch schwerer vorstellbar als von außen. Offensichtlich vor diesem Hintergrund wurden dann auch selbst minimale Vorschläge des Teams ignoriert, wo diese ein sichtbares Handeln der Leitung erforderten – etwa solche klarer anti-diskriminatorischer Signale *und* Praxis der innerbetrieblichen Autoritäten, Maßnahmen einer ‚affirmativ action‘ in Form von Quotenregelungen, einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit mit dem Ziel der Korrektur diskriminierender Haltungen beim Bürger ... Fast nichts dergleichen geschah.

Wer schon Erfahrungen mit Projekten des interkulturellen bzw. sozialen Lernens in der Arbeitswelt – möglicherweise auch in der Form von Organisationsentwicklung – gemacht hat, wird schnell erkennen, daß es sich hier keinesfalls um eine Besonderheit handelt: Praktisch-implizit oder auch explizit verneinen die eigentlichen Auftraggeber üblicherweise für sich selbst die Notwendigkeit eines entsprechenden Lernens, eine Bereitschaft hierzu ist vor diesem Hintergrund gleichfalls kaum zu erwarten, sie bleibt die Ausnahme. Das bedeutet aber nichts anderes, als daß damit eine Infragestellung der

Grundstruktur und die Notwendigkeit struktureller Veränderungen von vornherein verneint und blockiert werden – wenn sie nicht zufällig ohnehin zur Debatte stehen.

Interkulturelles Lernen in der Arbeitswelt wird



und kann vor diesem Hintergrund über eine rein sozialarbeiterische Praxis kaum hinauskommen – und ist von den meisten Auftraggebern offenbar auch so gedacht. Reibungsverluste sollen vermieden, offene Konflikte sollen verdeckt und beruhigt, das Absentismusproblem z.B. soll gelöst werden. ‚Social engineering‘ – mehr wird nicht erwartet, mehr überschreitet den zugestandenen Handlungsrahmen, ist bedrohlich für die Macht der Hierarchie.

Ganz ohne die Bearbeitung des letzteren geht es aber nicht, wenn man nicht sein Publikum instrumentalisieren und sich selbst korrumpieren will. Eine solche Bearbeitung der im Auftrag ausgeblendet Machthierarchie ist im übrigen immer dann völlig legitim, wenn sie erkennbar der Notwendigkeit entspringt, dieses Publikum wie auch sich selbst nur ganz schlicht ernstzunehmen. Dieses Erfordernis kann nicht dort einfach abgestellt werden, wo –

oder gar: *weil* – die gesamtbetriebliche Dimension bei der Bearbeitung eines Problems ins Blickfeld gerät.

Ein glücklicher Umstand wollte es, daß die banale Notwendigkeit des Ernstnehmens *mit allen Konsequenzen* in unserem Fall zu Beginn der Verlagerung der Projektarbeit von der Müllabfuhr in die Straßenreinigung zusätzlich insofern praktisch-konkret ausgewiesen war, als es im Zusammenhang mit dem geplanten Einsatz von – komplexen und teuren – Kleinkehrmaschinen (KKM) nunmehr explizit darum gehen sollte, aus den bisherigen Einzelreinigern Teams zu bilden, multikulturelle Teams natürlich. Denn wie anders lassen sich wirkliche Teams bilden als aus einer Grundhaltung heraus, in der jedes einzelne Mitglied eines solchen Teams weiß, daß es von den anderen ernstgenommen, seine Mitarbeit gefordert, seine Kompetenz gefragt, seinen Defiziten Rechnung getragen wird und sein Mitdenken unverzichtbar ist?

In der Anwendung dieser wesentlichen Merkmale des sozialen Lernens auf die multikulturellen Teams der Stadtreinigung wurde nicht nur deutlich, daß das interkulturelle Lernen auch im Betrieb nichts anderes ist als eine besonders komplexe, besonders zugespitzte Form eben dieses sozialen Lernens. Es wurde auch deutlich, daß hiermit der adäquate Zugang zur Überwindung von Diskriminierung zumindest an der betrieblichen Basis gefunden war – und mit dem Auftrag, Teams zu bilden, auch das entsprechende Instrument.

Die Auswirkungen auf die praktische Projektarbeit waren sehr positiv. Die Seminare – hier übrigens unterstützt durch fast alle Ebenen der Abteilung – wurden geradezu zu Übungen im Zuhören und Ernstnehmen der jeweils anderen. Über einen längeren Zeitraum im Interesse eines wirklichen Dialogs und der Vermeidung einer zu komplexen Übersetzungsarbeit gezielt bi-kulturell zusammengesetzt, wurde das seit 30 Jahren bestehende ‚Nebeneinander in Fremdheit‘ bewußt in einem veritablen interkulturellen Dialog angegangen und aufgeweicht. Wahrnehmungen, die zuvor ‚bestenfalls‘ zum Ansatz

von Provokationen dienten – die Beziehungen zu Frauen, die Fragen von Religion, Kopftuch, Familienbegriff und Urlaubsverständnis, Bedeutung von Heimat, die Wahrnehmung der anderen usw. – wurden ansprechbar, weil sie *ernsthaft* angesprochen wurden, weil das Interesse an der Welt der anderen sich als ernsthaftes erkennbar machte. Erstmals wurde damit das aneinander Fremde zugelassen und auf die Ebene des Aussprechbaren und Ansprechbaren gehoben: „Warum macht Ihr das ...?“, „Wie ist das ... bei Euch?“ – unversehens sprachen da Erwachsene mit Erwachsenen in der ihnen angemessenen erwachsenen Weise. Indem dieser Dialog aber geführt wurde, erwies er sich als eine Möglichkeit, als eine nicht nur humane, sondern ganz reale Alternative zu bisher von manchen geübten Wahrnehmungs- und Umgangsformen offen oder verdeckt rassistischen Gehalts, eine Alternative, die es bisher kaum gab, die nicht vom gesellschaftlichen Umfeld und auch nicht von den innerbetrieblichen oder personalrätlichen Autoritäten vorgelebt worden war.

Sich in ihrer jeweiligen Kulturzugehörigkeit ernstzunehmen, war ein Schritt, sich als Individuen ernstzunehmen, war der notwendige nächste (der in der Praxis z.T. parallel oder einander überlappend verlief). Dem interkulturellen Dialog folgte der Team-Dialog.

Noch einmal zeigte sich hier, welch großer Anstrengungen es bedarf, den anderen oder den Fremden als anderen, als Fremden auch wahrzunehmen, ihn anzunehmen und ernstzunehmen. Angesichts der über viele Jahre eingeschliffenen Abwehr- und Verdrängungspraxis genügt hier zudem keinesfalls nur die Einsicht in die Tatsache des Anders- und Fremd-Seins, es bedarf einer intensiven Einübung neuer Verhaltensweisen.

Dabei ging es gar nicht um grundsätzlich Neues. Der Erwerb von Teamfähigkeit beinhaltet zunächst einmal die gleiche Orientierung, die gleiche Anstrengung: das Bewußtwerden gewohnheitsmäßiger, eindimensionaler Prägungen, eines bestimmten ‚Trotts‘ – und das Ausbrechen aus ihm mit dem Ziel seiner Überwindung zugunsten offenerer Perspekti-

ven und Verhaltensweisen: Interkulturelles Lernen als ‚cross cultural learning‘, als ein *Lernen über den Rahmen bzw. die Beschränkungen der eigenen (Arbeits-)Kultur, der eigenen (Arbeits-)Gewohnheiten und Sichtweisen hinaus*.

Der erste Schritt auf diesem Wege entsprach deshalb auch jenem des interkulturellen Dialogs. Wieder ging es erst einmal darum, das andere und Fremde als eine Möglichkeit überhaupt zuzulassen und damit um die Akzeptanz des Eigenen als einer Möglichkeit unter anderen. Der Unterschied war nur, daß das, was dort als relativ abstrakte, u.U. sogar ferne Notwendigkeit sich darstellte, hier hautnah und ganz praktisch erfahren und gefordert wurde. Dieses Zulassen einer anderen Sichtweise auch noch auf den Bereich eigener Praxis, Kompetenz – und Identifikation! – war vor allem für die deutsche Seite der sicher schwerste und entsagungsvollste Schritt: Der Möglichkeit zu entsagen, daß man Bescheid wisse, daß die Dinge so seien, wie man sie selbst sieht, das war für die Angehörigen der dominanten Kultur besonders schwer, dies umso mehr, als dieser Kultur im Rahmen ihres Effizienzdenkens eine ganz besondere Verengung der Perspektive zu größtmöglicher Eindeutigkeit eigen ist.

Im gegebenen Seminar- und Zeitrahmen war im Grunde nicht mehr möglich als dieser – schwere! – Schritt nicht nur reiner Kopfarbeit. Die Voraussetzungen für ein wirkliches Einüben waren nicht nur nicht gegeben – unsere Bemühungen und Fortschritte wurden durch die gesamtbetriebliche Wirklichkeit nicht selten konterkariert. Vor diesem Hintergrund wurden dann auch die nächsten Schritte im wesentlichen auf der Ebene der Theorie und weniger auf der des praktischen Verhaltens gemacht – von jenen Gruppen abgesehen, in denen schon sehr gute Vorbedingungen in bezug auf das soziale Handeln herrschten, wo also die Wahrnehmungen der anderen in ihren Kompetenzen und Defiziten,

das Mitdenken für die anderen, der Wechsel der Perspektiven, die selbstverständliche Annahme des anderen und Fremden als einer Möglichkeit in wesentlichen Zügen schon die Praxis des Teams bestimmten. Hier konnten mit dem Bewußtwerden des eigenen ‚Erfolgsgeheimnisses‘ die Grundlagen dieses Erfolgs stabilisiert werden – und das überzeugende Argument einer besser funktionierenden Praxis seine Wirkung als gutes Beispiel tun.

Die bitteren, kontraproduktiven Konsequenzen solcher Fortschritte im betrieblichen interkulturellen Lernen sollen für unser Fallbeispiel nicht verschwiegen werden: Die rigide Sparpolitik der Stadt führt in der Praxis des AfA dazu, daß solange Stellen gestrichen werden, wie die Arbeit gerade noch zu schaffen ist. Je besser die Kolonnen also ihre Arbeit nun erledigen, umso größer ist die Gefahr weiterer Stellenstreichungen. Interkulturelles Lernen im Betrieb verliert spätestens da jegliche Legitimation, wo es letztlich dazu dient, mehr Manövrierraum für die Streichung von Stellen und damit der Vergrößerung der Masse der Arbeitslosen zu schaffen.

Nachbemerkung

Auf einer entsprechenden Fachtagung zu interkulturellen Problemen in Toronto, anlässlich derer u.a. auch das geschilderte Projekt vorgestellt wurde, ist kürzlich mit Autorität festgestellt worden, die Probleme von Diskriminierung und Rassismus würden an der Universität gelöst oder gar nicht. Angesichts der Autorität, die die akademischen Institutionen bei uns genießen, haben solche Allmachtsphantasien leider nicht nur akademische Konsequenzen. Sie stellen nicht zuletzt eine ganz reale Entlastung der Gesellschaft dar – und ein Alibi dafür, ihre Praxis bis zu einer solchen Lösung fortzuführen – auch in den Betrieben.

Autorinnen und Autoren:

Dr. Walter Bender vertritt eine Professur für Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg.

Albert Hippchen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter in der Zentrale des Internationalen Bundes für Sozialarbeit in Frankfurt/M.

Dr. Annita Kalpaka ist Professorin für Pädagogik im Fachbereich Sozialwesen der Evangelischen Fachhochschule Hannover.

Angelika I. Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ARGIS (Arbeitsgruppe interdisziplinäre Sozialstrukturforschung) der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg.

Dr. Ingo Scheller ist Akad. Oberrat im Fachbereich Kommunikation und Ästhetik der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg.

Dr. Dieter Schimang arbeitet als Ethnologe freiberuflich in Frankfurt/M.

Dr. Axel Schulte ist Professor für Politische Wissenschaft an der Universität Hannover.

Dr. Peter Stadler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Centre interrégional de perfectionnement – Direction de l'instruction publique du canton de Berne in Tramelan, Schweiz.

Petra Szablewski-Çavuş leitet das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderte Projekt "Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen" (BBM) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Frankfurt/M.

Bildnachweis:

Seite 41: Phil Cohen, London

Seite 45: entnommen aus: Der Ausländerbeauftragte (Hrsg.)

Bildung und Erziehung im Einwanderungsland. Hamburg 1994, S. 220

Alle anderen Bilder: Hamdi Ergün, Duisburg

Wir danken den freundlichen KollegInnen für die Übersetzung der Kurzinformationen zu den einzelnen Beiträgen in die verschiedenen Sprachen!