

Frech, Siegfried; Keitel, Sabine

Auf die Zusammen-Setzung kommt es an! Interkulturelle Begegnungen in der politischen Bildungsarbeit

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 (1996) 3, S. 30-37



Quellenangabe/ Reference:

Frech, Siegfried; Keitel, Sabine: Auf die Zusammen-Setzung kommt es an! Interkulturelle Begegnungen in der politischen Bildungsarbeit - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 (1996) 3, S. 30-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63594 - DOI: 10.25656/01:6359

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63594>

<https://doi.org/10.25656/01:6359>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

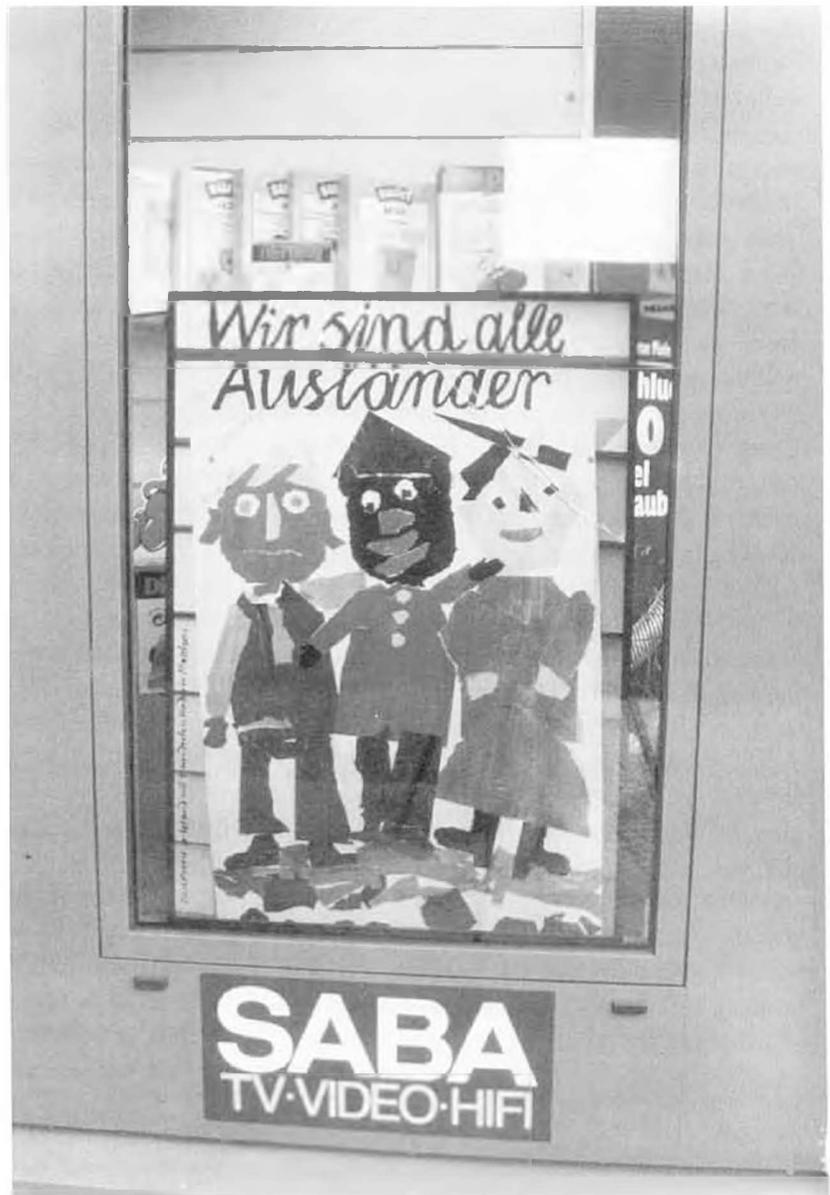

Leibniz-Gemeinschaft

Mit: Mitteilungen der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Interkulturelle und entwicklungs- pädagogische Erwachsenenbildung Eine Zwischenbilanz für die 90er Jahre

Aus dem Inhalt:

- Die Zukunft eines multikulturellen Europa
- Anregungen zur ökologischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit
- Interkulturelle Begegnungen in der politischen Bildungsarbeit



Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

19. Jahrgang September **3** 1996 ISSN 0175-0488D

Interview	2	Gefahren und Chancen für Eurotopia - die Zukunft eines multikulturellen Europa. Ein Gespräch zwischen Johan Galtung und Johannes F. Hartkemeyer
Horst Siebert	5	Interkulturelle Erwachsenenbildung. Stand und Perspektiven
Heino Apel	8	Für einen Perspektivwechsel in der entwicklungsbezogenen Erwachsenenbildung
Monika Schmidt	11	Interkulturelles Lernen als „Dennoch-Pädagogik“. Einige methodische Anregungen
M. Beyersdorf	15	Anregungen zur ökologischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit
Fischer/Schneider-Wohlfart	19	Interkulturelle Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung 1994
Lothar Heusohn	23	Global denken - lokal handeln: „Partnerschaft darf keine Einbahnstraße sein...“
R. Mergenthaler/ J. Schmatz	28	Plakate gegen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Ein Ausstellungsprojekt im öffentlichen Raum einer Kleinstadt
S. Frech / S. Keitel	30	Auf die Zusammen-Setzung kommt es an! Interkulturelle Begegnungen in der politischen Bildungsarbeit
ZEPpelin	38	„Ein jeder sammle ...“
DGfE / BDW	39	Nachrichten und Diskussion
Kommentar	49	Alfred K. Tremel: Kulturkampf in Brandenburg
	51	Rezensionen / Kurzrezensionen
	59	Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19.Jg 1996 Heft 3. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingenheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin); Dr. Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Gorgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Inge Schmatz. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808. ISSN 0175-0488 D

Siegfried Frech/Sabine Keitel

Auf die Zusammen- setzung kommt es an!

Interkulturelle Begegnungen in der politischen Bildungsarbeit

Zusammenfassung: Trotz gegebener kultureller und sozialer Vielfalt kann für die BRD eine unterschiedliche Akzeptanzbereitschaft der einheimischen Majorität gegenüber Ausländern, Aussiedlern und Asylbewerbern mit Lebensmittelpunkt Deutschland konstatiert werden. Politische Bildung kann (und sollte) in dieser Situation vorhandene Ansätze interkultureller Bildungspraxis aufgreifen und die Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Lebenswirklichkeiten organisieren. Interkulturelle Begegnungen sind stets eine Infragestellung von scheinbar gesicherten Positionen der Majorität und können bei den Teilnehmenden eine Sensibilisierung für eigene ethnozentrische Denkweisen auslösen. Am Beispiel interkultureller Seminare werden die dialogischen und emotionalen Komponenten solcher Begegnungen geschildert. Kennzeichnend für diese Form der außerschulischen Bildungsarbeit ist ein methodisches Arrangement, das ausgehend von persönlichen Erfahrungen zum einen Aufklärungsarbeit leistet, hauptsächlich jedoch durch kreative und handlungsorientierte Methoden anzusprechen weiß.

„Ein Rettungsboot, das so viele Schiffbrüchige aufgenommen hat, daß seine Kapazitätsgrenze erreicht ist. Ringsum in stürmischer See schwimmen weitere Überlebende, denen der Untergang droht. Wie sollen sich die Insassen des Bootes verhalten? (...) Den Moralphilosophen und allen anderen, die darüber verhandeln, fällt der Umstand, daß sie auf dem Trockenen sitzen, gewöhnlich gar nicht weiter auf. (...) An der Gemütlichkeit des Seminars wird der beste Vorsatz zuschanden, weil kein Mensch glaubhaft angeben kann, wie er sich im Ernstfall verhalten würde“ (Enzensberger 1994, 27)

1. Vorbemerkungen

Die faktische Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland zu einer Einwanderungsgesellschaft hat einen Zustand kultureller und sozialer Vielfalt produziert, „den es noch zu denken gilt, während wir ihn längst zu leben (und zu

erleiden) begonnen haben“ (Leggewie 1993, 12). Trotz gelegentlicher populistischer Versuche, nationale Identität aus kultureller Überlieferung definieren und verbindlich machen zu wollen, hat es auch hierzulande eine kulturelle Homogenität „im Sinne fugenloser, konfliktfreier Übereinstimmung kultureller Werte (...) nie und nirgendwo gegeben“. (Oberndorfer 1993, 49) Die Bundesrepublik zeigt bereits ebenso wie die meisten anderen europäischen Staaten objektive Merkmale einer multikulturellen Gesellschaft und ist längst eine „polyethnische Staatsorganisation“ (Glotz 1992, 18).

Auf vielen Gebieten der Alltagskultur wird deutlich, daß Menschen ihr Leben auch anders führen können, daß Pluralität und ein „Sein-lassen in der Verschiedenheit“ (Leggewie 1993, 102) gesellschaftliche Tatbestände und gleichzeitige Herausforderungen sind. Bereits die „Empirie der alltäglichen Beobachtung reicht aus“ (Otten 1990, 284), um festzustellen, daß eine real gegebene höhere Zahl von Kontaktmöglichkeiten zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen nicht automatisch zu einem besseren gegenseitigen Verständnis führt. Obwohl es genügend interkulturelle Kontaktsituationen gibt (Schule, Arbeitsplatz, Öffentliche Verkehrsmittel, Supermarkt und Nachbarschaft), finden die meisten interkulturellen Kontakte nur unter formalen und spontanen Bedingungen statt. Sich zufällig Begegnende reagieren gewöhnlich nicht je „individuell, sondern als Angehörige einer kulturellen Bezugsgruppe mit einem mehr oder weniger eindeutig definierten Verhaltenskodex“ (Otten 1990, 285).

Erschwerend kommt hinzu, daß das „Anstößige der multikulturellen Gesellschaft für viele Angehörige der einheimischen Majorität (...) nicht von den Zuwanderern aus europäischen Ländern“ ausgeht, sondern von den Zuwanderern aus außereuropäischen Ländern (Nieke 1994, 179). Konstatierbar ist eine unterschiedliche Akzeptanzbereitschaft im Hinblick auf je unterschiedliche Gruppen von Ausländern, Aussiedlern und Asylbewerbern. Es überwiegt der Eindruck, daß „sich viele Menschen bei uns überfordert oder direkt bedroht fühlen durch die Anwesenheit von Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund“ (Otten 1990, 284). Es ist somit eine abwegige Idee, daß man lediglich mit dem Vertrauen auf den guten Willen kulturelle und ethnische Konflikte vermeiden konnte. Peter Glotz hat diesen idyllischen Irrtum äußerst provozierend charakterisiert: Eine multiethnische Gesellschaft kann nicht „auf der naiven Hoffnung aufgebaut werden, daß die deutsche Arbeiterschaft Hammelfleisch lieben lernt und die französische Bourgeoisie sich für die Kultur des Maghreb begeistert“ (Glotz 1992, 17).

Es kann an dieser Stelle nicht das gesamte Diskussionspektrum über das Hochwertwort „multikulturell“ referiert werden. Mit zu bedenken gilt, daß trotz bestehender ethnisch-kultureller Vielfalt - als sozialer „Tatbestand“ aufgefaßt - politische und soziale „Strukturdefizite“ bestehen (vgl. Schulte 1993, 16 ff.). Unabhängig von der hier beschriebenen Bildungsarbeit sehen wir nach wie vor das Defizit einer versachlichten Diskussion. Wenn nicht über das Ob, sondern über das Wie eines verträglichen Zusam-

menlebens von einheimischer Bevölkerung und Menschen anderer Herkunft, Kultur und Religion nachgedacht werden soll, bedarf es politischer Beiträge „zum Abbau von sozialen Ungleichheiten und Diskriminierungen und zur Weiterentwicklung der politischen, sozialen und kulturellen Demokratie“ (Schulte 1993, 36).

2. Interkulturelle Erziehung und politische Bildung

Theorien interkultureller Erziehung „versuchen Grundfragen und Leitmotiv der multikulturellen Gesellschaft pädagogisch zu übersetzen“ (Henkenborg 1992, 5). Den verschiedenen Ansätzen dieser „pädagogischen Reaktion“ auf die kulturelle und ethnische Pluralität der Gesellschaft ist der Versuch gemeinsam, ein positives Verhältnis zu kultureller Vielfalt zu entwickeln, von der Gleichwertigkeit der Kulturen auszugehen und einen kulturellen Pluralismus positiv zu bewerten. Denn die politische Vitalität einer demokratischen Republik „speist sich gerade aus der kulturellen Freiheit“ (Oberndörfer 1993, 53) Dies bedeutet nun keineswegs eine Relativität der Werte, da kulturelle Freiheit „ihre Grenzen in den Grundwerten der Verfassung und in der Rechtsordnung“ findet (Oberndörfer 1993).

Unter interkulturellem Lernen wird das gemeinsame Lernen von Menschen unterschiedlicher nationaler bzw. ethnischer Herkunft verstanden. Interkulturelle Bildung nimmt Bezug auf die jeweiligen, auch kulturell geformten Erfahrungen, orientiert auf Gemeinsamkeiten auf der Basis der Akzeptanz von Unterschieden, orientiert auf gleichberechtigte Beziehungsformen und sucht zur Gestaltung neuer Lern- und Lebensmöglichkeiten beizutragen (vgl. Henkenborg 1992, 5 ff. sowie Kordon/Oomen-Welke 1995, 26 ff.)

Wenn es ein Grundsatz politischer Bildung ist, sich mit den konkreten Kommunikations- und Interaktionssituationen zu befassen, in „denen Kontakte zwischen Menschen verschiedener sozio-kultureller Herkunft stattfinden“ (Otten 1990, 285), kann sie vorhandene Ansätze und pädagogische Grundlegungen interkultureller Bildungspraxis für sich nutzbar machen. Welche Schlußfolgerungen können damit für die Art und Ausprägung politischer Bildungsarbeit, die von einer Landeszentrale für politische Bildung geleistet werden kann, gezogen werden?

Wenn, wie oben geschildert, „real existierende Ängste eines Großteils der deutschen Bevölkerung“ (Ludwig u.a., 9) konstatiert werden, muß politische Bildung solche Ängste zunächst einmal ernstnehmen und thematisieren. Politische Bildungsarbeit kann solche Gefühle nicht wegdiskutieren, wohl aber kann sie versuchen, verständlich „zu machen, daß niemand unsere 'Kultur bedrohen' kann“ (Otten 1990, 285) Damit ergibt sich zunächst eine originäre, „wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe politischer Bildung, Information und Aufklärung zu betreiben“ (Schiele, 41) Die „Dienstleistungsfunktion“ besteht darin, daß politische Bildung Informationen und wissenschaftliche Analysen „so weitergeben sollte, daß sie breiteren Kreisen in unserer Gesellschaft verfügbar sind“ (Schiele, 42) Besonders in Zeiten, in denen das Zusammenleben von

Menschen verschiedenster Kulturen ein offenkundiges Problem darstellt, wird von der politischen Bildung gelegentlich die Leistung einer „raschen pädagogischen Eingreiftruppe“ eingefordert (vgl. Schiele, 42 ff.). Dem Wunsch nach einer raschen Indienstnahme liegt jedoch eine Überschätzung der Wirkungen der politischen Bildungsarbeit zugrunde. Denn es ist hinlänglich bekannt, daß zwischen Wissen, Kenntnissen und konkretem Handeln oder gar Engagement oft eine Kluft besteht. Die Erreichung dieses „qualitativen Sprungs“ erfordert seitens der in der Bildungsarbeit Tätigen viel Idealismus, Durchhaltevermögen und eine gehörige Portion didaktischen Realismus. Zudem haben Seminare und Tagungen von politischen Bildungsträgern häufig eher die politisch Aufgeschlossenen, Motivierten und Interessierten als Teilnehmer zu Gast auf ihren Veranstaltungen.

Es muß hierbei auch in Rechnung gestellt werden, daß sich politische Bildungsarbeit hinsichtlich ihrer Adressaten auch an solche Zielgruppen wendet, die eine deutliche Präferenz für eine konventionell angelegte politische Bildung hegen. Derartige Bildungsveranstaltungen sehen die Chance zur Weiterbildung „ihrer Teilnehmer nach wie vor auch in der aufklärenden Wirkung durch Informationsweitergabe, der Präsentation unterschiedlicher politischer Standpunkte und im Angebot, sich hierüber zu verständigen“ (Hufer, 38).

Unter dem Gesichtspunkt der Innovation ist es gleichzeitig aber unerlässlich, neue Angebots- und Seminarstrukturen zu entwickeln, mit deren Hilfe neue Zielgruppen erreicht werden können. Politische Bildung muß gerade dort ansetzen, wo die „Segmentierung der Gesellschaft ihre Alltagswirksamkeit am nachhaltigsten entfaltet, nämlich an den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmustern, alltagsästhetischen Empfindungen und bevorzugten Lebensweisen der sozialen Milieus“ (Ueltzhöffer/Kandel 1993, 88). Erst wenn sich politische Bildungsarbeit als ein „geeigneter Resonanzboden“ (Ueltzhöffer/Kandel 1993, 88) für unterschiedliche kulturelle und ethnische Lebenswelten erweist, kann sie sich entfalten, mitteilen und wirksam werden.

Diese Beobachtung verweist nicht nur auf ein Dilemma politischer Bildung, sondern auch auf ein konzeptionelles Problem interkultureller Bildungsarbeit. Lange Zeit wurde in den Sozialwissenschaften zu wenig Energie darauf verwendet, Konzepte zu entwickeln und anzuwenden, die „gemeinsame Lernprozesse von 'Inländern' und 'Ausländern' ermöglichen“ (Otten 1990, 286). Eine kaum zu überblickende „Flut von Seminaren und Kongressen über (Hervorhebungen im Original) ausländische Arbeitnehmer hat in den letzten 25 Jahren stattgefunden, aber wie viele mit ihnen?“ (Otten 1990, 286). Politische Bildung muß daher die Notwendigkeit erkennen, Seminarformen anzubieten, in denen „Inländer“ und „Ausländer“ gemeinsam und voneinander lernen.

3. (Interkulturelle) Begegnungen - ein Grundsatz politischer Bildungsarbeit

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Würt-

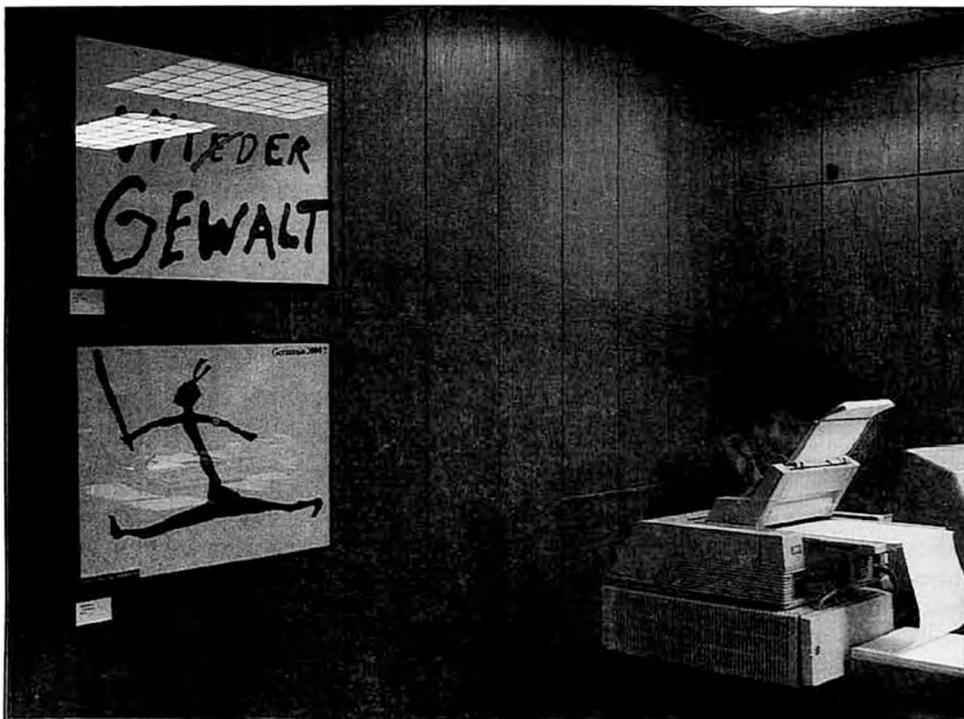
temberg hat die Aufgabe, politische Bildung auf überparteilicher Grundlage zu fördern und zu vertiefen. Das Veranstaltungs- und Publikationsangebot wendet sich vornehmlich an Einwohner und Einwohnerinnen von Baden-Württemberg. Für die jährlich über 800 Bildungsveranstaltungen gilt der Grundsatz:

„Qualität hat Vorrang vor Quantität“ (vgl. Landeszentrale für politische Bildung o.J., o.S.) Gemäß diesem Prinzip ist es nicht die institutionalisierte, lehrgangähnliche und zuweilen routinierte Seminarveranstaltung, die im Mittelpunkt der Bildungsarbeit steht. Ein deutlicher Arbeitsschwerpunkt ist in der Durchführung von Modellseminaren „zur Entwicklung und Erprobung didaktischer, methodischer sowie inhaltlicher Neuerungen oder zur Erschließung

Phänomen der Individualisierung (vgl. Beck 1986, 121 ff.) hatte zu der gesellschaftlichen Praxis geführt, „daß sich verschiedene Gruppen überhaupt nicht mehr begegnen, obwohl sie sich vielleicht viel zu sagen hätten und viel übereinander reden und damit aneinander vorbeireden“ (Beck 1986, S.14).

Wenn immer mehr Menschen in ihren Lebenswelten eingeschlossen zu sein scheinen, wenn Angst vor der „Unübersichtlichkeit“ der Gesellschaft besteht, so fördert dies eine irrationale Abwehr alles Fremden und beschleunigt „den Rückzug in den räumlichen und alltagskulturellen Nahbereich“ (Kandel 1993, 62). Diese Rückzugstendenzen vermindern die Bereitschaft zu Toleranz und Empathie. Politische Bildung kann hier durch das Arrangement von Begegnungen mit dem „Fremden“ und den „Fremden“ die Bearbeitung „fremder sozialer Wirklichkeiten organisieren, (...) und zugleich personale und politische Identität sichern helfen“. (Kandel 1993, 63). In der Vielzahl stattgefundener (und weiterhin stattfindender) Begegnungsseminare der Landeszentrale hatten interkulturelle Begegnungen stets einen festen Platz. Die Essentials, die aus interkulturellen Begegnungsseminaren abgeleitet werden können, weisen folgende Merkmale auf:

- Interkulturelle Begegnungen verfolgen einen „Ethnizitätsansatz“ (Kiper 1996, 200). Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Kulturen ermöglichen es, daß ethnische Differenzen überhaupt



„Plakate gegen Gewalt“

neuer Zielgruppen“ (Landeszentrale für politische Bildung o.J., o.S.) zu sehen. Sensibilität

gegenüber Veränderungen in der politischen Kultur ist somit eine grundlegende Bedingung der Arbeit.

Bereits vor den Herausforderungen der jüngsten Zeit - die Stichworte „Rechtsextremismus“ und „Fremdenfeindlichkeit“ mögen an dieser Stelle genügen - hat die Landeszentrale den didaktischen Ansatz der „Begegnung“ - auch unter der Berücksichtigung interkultureller Perspektiven - aufgegriffen und in ihre Bildungsarbeit zu integrieren vermocht. Wesentlicher Anstoß für die Rezeption begegnungsorientierter Bildungsansätze waren praktische Erfahrungen in der alltäglichen Seminar- und Bildungsarbeit. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bewegte vor nunmehr zehn Jahren die Frage, „ob die ‚richtigen‘ Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusammen kommen und ob die gesellschaftlich brennenden Fragen zur Diskussion gestellt werden“ (Schiele, 2). Das durch Ulrich Beck benannte

wahrgenommen und mit den jeweiligen unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Orientierungs- und Deutungsmustern interpretiert und akzeptiert werden. Der „eigene, unvermeidliche Ethnozentrismus“ (Nieke 1994, 182) kann erst in der Konfrontation mit anderen kulturellen Lebenswelten und -formen sichtbar werden. Wenn die Eingebundenheit in die eigene Lebenswelt für eine „rasche und routinisierte Orientierung in der Welt und für die Aufrechterhaltung einer alltäglichen Handlungsfähigkeit“ (Nieke 1994, 182) notwendig ist, muß es eine wesentliche Zielsetzung von interkulturellen Begegnungen sein, einen aufgeklärten Ethnozentrismus herbeizuführen. Anzustreben wäre ein „Bewußtsein von Unvermeidlichkeit dieses Eingebundenseins in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt, sowie davon, daß andere in ihren Lebenswelten in ebensolcher Weise verankert sind“ (Nieke 1994, 182)

- Damit besitzen interkulturelle Begegnungen auch einen ideologiekritischen Gehalt. Dichotomien des Einteilens

von Menschen in „wir“ und „die Anderen“ werden hinterfragt und problematisiert. Zu achten ist hierbei auf die Spiegelbildlichkeit der Fragestellungen. Nur wenn thematisiert wird, was „Inländer“ über „Ausländer“ denken und umgekehrt, ist eine Lernchance gegeben, die „gemeinsame Strukturen und Muster der Wahrnehmung, des Denkens und des Kategorisierens kritisch in den Blick nimmt und zur Selbstreflexion herausfordert“ (Kiper 1996, 202). So verstandene Begegnungen sind daher stets auch eine Infragestellung von scheinbar gesicherten Positionen der Majorität (vgl. Grammes 1991, 105 ff.). Wenn das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit neu gefaßt wird, können Formen der Unterscheidung als bereichernd erlebt werden. Dieser „Dialog des Eigensinns kann die Eigenarten und Eigenschaften anderer Lebensformen zum Ausdruck bringen (vgl. Henkenborg 1992, 30 ff.)

- Zur Morphologie interkultureller Bildung gehören auch biographische und emotionale Komponenten. Begegnungen können nicht ausschließlich auf einer kognitiven und rationalen Ebene erfolgen (vgl. Schiele, 4 ff.). Vielmehr sind interkulturelle Begegnungen auf die Reflexion der eigenen Gefühle - die oftmals quer zu kognitiv vermittelten Einsichten liegen können - angewiesen. Beabsichtigt ist eine „Sensibilisierung für die eigene ethnozentristische oder rassistische Sozialisation, für die Angst vor dem Fremden“ (Kiper 1996, 203). Eigene Denk- und Vorurteilsstrukturen zu hinterfragen, den „exotischen“ Blick in uns zu identifizieren und die Wahrnehmung anderer Kulturen unter Defizitkategorien aufzubrechen, sind anzustrebende Lernprozesse (vgl. Böttger/Frech 1995, 13 ff.) Damit ist stets verbunden, daß die Lebensgeschichte oder biographische Anteile der sich Begegnenden zum Ausgangs- und Bezugspunkt interkultureller Bildungsarbeit werden. Da Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft „einen Hintergrund von breiten Erfahrungen mitbringen, die in der Regel stark emotional geprägt sind“ (Schiele, 7), können rationale und emotionale Komponenten sich gegenseitig durchdringen.

- Interkulturelle Begegnungen beinhalten auch diskursive Elemente. Konflikte zwischen sich begegnenden Kulturen und Ethnizitäten sind unter dem Aspekt ihres kreativen Potentials aufzugreifen. Die Position des Kulturrelativismus - alle Kulturen seien als gleichwertig zu betrachten - läßt sich in alltäglichen Konfliktsituationen nicht aufrechterhalten (vgl. Nieke 1994, 183). Gefordert ist das Aushalten von Konflikten, das Aushalten von dissonanten Perspektiven (vgl. Grammes 1991, 109). Interkulturelle Begegnungen produzieren häufig Situationen und Konfliktfelder, die eine „Dissenskultur“ voraussetzen. Gefordert (und gefördert) werden somit Grundfähigkeiten, die für soziales Lernen unabdingbar sind: Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, d.h. die Fähigkeit, unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse aushalten zu können und bei der Herstellung einer Übereinkunft zu berücksichtigen (vgl. Krappmann 1975, 132 ff.).

Nachfolgend sollen die vorangestellten Überlegungen zu interkulturellen Begegnungen am Beispiel einer

Seminarreihe mit ausländischen Jugendlichen exemplarisch verdeutlicht werden. Gegenüber einer bloßen statistischen Aneinanderreihung von Seminaren mit interkulturellen Themenstellungen, die die Landeszentrale für politische Bildung in den vergangenen Jahren durchgeführt hat, geben wir diesem Verfahren den Vorzug. An diesem konkreten Beispiel läßt sich die Einlösung der obengenannten Kriterien angemessener darstellen, lassen sich auch Schwierigkeiten bei der Umsetzung detaillierter benennen. Die Schilderung unserer Praxiserfahrungen soll daher zur Diskussion anregen, aber auch zur eigenen Umsetzung in der alltäglichen Bildungsarbeit herausfordern und ermutigen.

4. „Café International“ - ein Beispiel interkultureller Bildungsarbeit

4.1 Auf die Zusammen-Setzung kommt es an!

„Geh'n Sie gerne ins Café? - Wir auch! Lieben Sie es, dort Menschen aller Herren Länder zu treffen? - Ja? Oder sitzen Sie lieber bei ihren Landsleuten? - Hmh! Wie dem auch sei, begleiten Sie uns ins Café International. Wenn wir an den Tischen keinen Platz mehr finden, können wir ja an die Bar gehen...“ (aus der Spielanleitung: Café International, Mattel GmbH 1989)

Dieser Auszug aus der Spielanleitung für das Brettspiel „Café International“ war die Initialzündung für eine Seminaridee, die das Spannungsfeld „Minderheiten in unserer Gesellschaft“ nicht nur zum Thema, sondern zur bestimmenden Struktur des Teilnehmerkreises machte. Kennzeichnend für die Teilnehmerstruktur war und ist es noch, daß Angehörige von ethnischen Minderheiten die Mehrheit der Seminarteilnehmenden bilden. Diese quantitative Überlegenheit wurde durch qualitative, teilnehmerorientierte Elemente verstärkt, indem die zumeist jugendlichen Seminarteilnehmenden in Eigenverantwortung das jeweilige Folgeseminar planten und mitgestalteten. Das Seminarkonzept wurde nicht „curricular“ vorgegeben, sondern gemeinsam erarbeitet.

Die Seminarreihe „Café International“ - bei deren Namensgebung das gleichlautende Brettspiel Pate stand - sollte gemäß der Spielidee „Menschen aller Herren Länder“ als Teilnehmende umfassen. Durch die regionale Beschränkung der Bildungsarbeit der Landeszentrale auf das Bundesland Baden-Württemberg wurde der „globale Anspruch“ des Spieles zugunsten der prozentualen Zusammensetzung der in Baden-Württemberg lebenden ausländischen Bevölkerung interpretiert. Für die Zusammensetzung der Seminarteilnehmer bedeutete dies, daß bei einer Seminargröße von 45 Teilnehmenden beispielsweise 15 Jugendliche (d.h. 33 %) türkischer Herkunft und 12 Jugendliche (= 26 %) aus dem ehemaligen Jugoslawien eingeladen werden sollten. Der ursprüngliche Anspruch, ein Abbild der prozentualen Ausländerstruktur in Baden-Württemberg im kleinen zu schaffen, ließ sich in der Praxis nicht aufrechterhalten. Daß interessierte Jugendliche der „Ausländerstatistik“ zum Opfer fallen und nicht an der Seminarreihe teilnehmen dürfen, weil ihr „nationales Soll“ bereits erfüllt ist, während andererseits noch freie Teilnahmekapazitäten bestehen, würde das Seminarziel ins Gegen-

teil verkehren. Es sollte gerade nicht der Eindruck entstehen, verantwortliche „Botschafter und Botschafterinnen“ der jeweiligen Herkunftsländer einzuladen und Stereotypen vom „typischen Polen“ oder „typischen Italiener“ zu befördern.

4.2 Die angesprochene Zielgruppe

Obwohl die Bundesrepublik ihrem offiziellen Selbstverständnis nach kein Einwanderungsland ist, führte die „Gastarbeiterpolitik“ und damit verbundene Anwerbe- politik ausländischer Arbeitnehmer faktisch zu einer ethnisch vielfältigen Gesellschaft. Die meisten der ursprünglich auf Zeit gekommenen Menschen wurden heimisch und blieben mit ihren Familien in Deutschland. Ihre Kinder sind überwiegend hier geboren, besitzen teilweise die deut-

teilnehmerinnen - trotz oder gerade wegen der farbigen Präsenz westlicher Modestile - selbstverständlich getragen wird.

Beabsichtigt war demzufolge eine durchaus heterogene Zielgruppe von Jugendlichen mit unterschiedlichsten Biographien, die jedoch unter- und miteinander die Erfahrung der Fremdheit und der Vorurteilsbildung genauso erleben, wie sie ihnen im Alltag entgegengebracht wird. Gemeinsam ist ihnen weiterhin, daß sie ihren Lebensmittelpunkt in Baden-Württemberg - für sie eine „Heimat“ von mehreren - haben. Verbindendes Element ist aber auch ein überdurchschnittliches Maß an Aufgeschlossenheit und Engagement; mithin eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an einer außerschulischen Seminarreihe.

Durch das Auswahlkriterium „ausländische Jugendliche zweiter Generation“ grenzt sich die angesprochene Zielgruppe von Asylbewerbern oder Bürgerkriegsflüchtlingen ab, die durch andere Erfahrungshorizonte und existentielle Krisen geprägt sind, somit auch andere didaktische Herangehensweisen erfordern. So veranstaltet die Landeszentrale beispielsweise seit Beginn der kriegerischen Konflikte im ehemaligen Jugoslawien in regelmäßigen Abständen einen sogenannten „Runden Tisch“, der den zerstrittenen Bevölkerungsgruppen ein Forum für Dialoge bietet.

4.3 Zielgruppenfindung

Die Jugendlichen wurden erstmalig über Kontaktpersonen angesprochen, die in der außerschulischen Jugendarbeit tätig sind und auf das An-

gebot der Landeszentrale hinwies. War das erste „Café International“ noch eine unbekannte Größe und sowohl für Teilnehmende wie für die Seminarleitung vorab schwer einschätzbar, so gelang es doch, im Verlauf von zwei gemeinsamen Tagen ein Gruppengefühl zu entwickeln. Die entstehende Kohäsion hatte seminarintern und auch nach außen „vertrauensbildende Maßnahmen“ zur Folge. Türkische Mädchen, die anfangs abends abgeholt und morgens wieder gebracht wurden, übernachteten bereits beim zweiten „Café International“ in der Tagungsstätte.

Ein weiteres Novum bezüglich des Teilnehmerkreises brachte der Abschluß des ersten Seminars mit sich. Die ursprüngliche Konzeption war ohne die Teilnahme deutscher Jugendlicher gedacht. Intendiert war, denjenigen eine Stimme zu verleihen, die sie in der Regel nicht haben: Reaktionen der Aufnahmegesellschaft sollten aus der Perspektive jugendlicher Ausländer und Ausländerinnen thema-



Internationales Outfit im Café international

sche Staatsangehörigkeit und sind in der Regel zweisprachig aufgewachsen. Die zu beobachtende

Akkulturation kann hierbei unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Jugendliche, die aufgrund einer Balanceleistung zwischen eigener und zunächst fremder Kultur sich in die bundesrepublikanische Gesellschaft zu integrieren vermochten, sind nur ein Teil des zu beobachtenden Spektrums. Die wachsende religiöse und politische Radikalisierung, die bei ausländischen Jugendlichen gleichfalls festgestellt werden kann, ist auch ein Ausdruck der Schwierigkeit, die kulturell aberlangten Normen der Aufnahmegesellschaft leben zu können. Religion und Kultur des elterlichen Heimatlandes haben die Jugendlichen der zweiten Generation unterschiedlich stark verinnerlicht und zum Teil auch „veröffentlicht“: Sichtbarstes Religionsbekenntnis ist wohl der Tschador, der von einigen Seminar-

tisiert werden. Angestrebt war weiterhin, daß die Teilnehmenden über Formen von Ethnizität und deren Bedeutung für die je eigene Lebensgeschichte nachdenken. Die Jugendlichen entdeckten trotz unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe Gemeinsamkeiten in ihren Lebensgeschichten. Gleichartige Erfahrungen wurden benannt: die „Mühsal des Anfangs“ in Institutionen der Aufnahmegesellschaft (z.B. Schule, Beruf, soziale Kontakte), die Unterschiede von „Zivilgesellschaften“ und eher geschlossenen Herkunftsgesellschaften und die Schwierigkeiten, zwischen verschiedenen Kulturen lebend eine Identität aufbauen und aufrechterhalten zu müssen. Abhängig von der tatsächlichen oder gewünschten Verweildauer in der Bundesrepublik waren jedoch durchaus unterschiedliche Identifikationsanstrengungen festzustellen. Während sich ein Teil der Jugendlichen, gestützt durch den Wunsch und die Absicht der Familie, zum Bleiben veranlaßt sieht, äußerten andere als grundlegendes Problem die nach wie vor grobe Ungewißheit, ob ihr Hierbleiben von kurzer oder langer Dauer sein wird. Die Summe unterschiedlichster Erfahrungen und verschiedenster Biographien führte zu der einhelligen Schlußfolgerung, daß eine Festschreibung von Merkmalen, die einen „typischen Ausländer“ ausmachen, schlicht unzulässig ist.

Diese erarbeitete Plattform entwickelte sich zu dem Wunsch, eben jene Vielfalt von „ausländischen Identitäten“ nach außen darstellen und präsentieren zu wollen. Den „Deutschen“ sollte vermittelt werden, daß es unterschiedliche Ausprägungen von Integration, verschiedene Mischungsverhältnisse von in- und ausländischen Lebensformen, gelungene Integrationsleistungen aber auch notgedrungene Assimilationsanstrengungen gibt. Beim abschließenden Auswertungsgespräch wurde die einstimmige Meinung geäußert, deutsche Jugendliche dabei haben zu wollen. Damit waren beim zweiten „Café International“ auch deutschen Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Pforten geöffnet.

Wirksamste Werbeträger für die Folgeseminare wurden übrigens die Jugendlichen selbst: Als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen brachten sie Freunde, Freundinnen und Bekannte zum nächsten Treffen mit. Sie gestalteten eigene Werbeplakate und überzeugten ihr Umfeld (peer-group, Schule) von der Wichtigkeit des Begegnungsseminars. So kristallisierte sich mit der Zeit ein fester Kern von Seminarteilnehmern heraus, der erstmalig und sporadisch teilnehmende Jugendliche schnell in den Gruppe zu integrieren vermochte.

4.4 Seminarkonzeption und -inhalte

Der Dreischritt „Erfahren - deuten - gestalten“ zog und zieht sich wie ein roter Faden durch die halbjährlich stattfindenden Seminare. Erfahrungen der Jugendlichen auszutauschen und zu sammeln, um die eigene Situation besser wahrnehmen und analysieren zu können, bildete den Ausgangspunkt jedes einzelnen Seminars.

Insofern bestimmen die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden die jeweiligen Inhalte. Gemäß der obigen Konzeption wurde das erste Begegnungsseminar mit ei-

nem „Caféplausch - Erfahrungsaustausch ausländischer Jugendlicher in Baden-Württemberg“ eröffnet. Unterschiedliche Werthaltungen und ins Auge fallende ethnische, kulturelle sowie religiöse Differenzen wurden wahrgenommen, angesprochen und mit Hilfe der kulturell vermittelten Orientierungsmuster und Lebensformen interpretiert. Ein türkischer Jugendlicher gestand, daß er zum erstenmal mit einer tschadortragenden Türkin gesprochen habe!

Die Heterogenität der Seminargruppe zeigte sich gerade darin, daß auch innerkulturelle Grenzziehungen überwunden werden konnten. Es gelang, über offensichtliche Unterschiede hinweg erstaunliche Gemeinsamkeiten zu entdecken: Eine grünhaarige Punkerin und eine tschadortragende Türkin stellten fest, daß man sie beide in der Öffentlichkeit stigmatisiert und auf sie beide mit Fingern zeigt. Die Erfahrungen, zu Aggressionsobjekten degradiert zu werden, verbinden über sichtbar wahrgenommene Unterschiede hinweg (vgl. Luchtenberg/Nieke 1994, 1). Die Einstiegsphasen („Erfahren“) setzten sich ebenso mit aktuellen Ereignissen, die von ausländischen Jugendlichen als permanente und angstausslösende Belastung empfunden werden, und politischen Fragestellungen auseinander. Folgerichtig standen Themen wie Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, fremdenfeindliche Musik, politische Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen oder die Diskussion um die doppelte Staatsbürgerschaft auf der Agenda. Aber auch die „verschleierte Schönheit im Café“, die „einige Geheimnisse über den Islam lüftete“ - so die Kennzeichnung eines Programmpunktes - stieß auf großes Interesse. Die zunächst exotisch anmutenden Formen der Unterscheidung nahmen die Jugendlichen als bereicherndes Element des Alltags war. Minderheiten räumten sie das Recht ein, „anders zu sein, Eigenarten zu kultivieren und ihre Interessen zu vertreten“ (Henkenborg 1992, 24).

Informative und themenbezogene Arbeit kennzeichnete die zweite Seminarphase („Deuten“), in der es darum ging, Ursachen und Hintergründe zu erkennen und zu benennen. So regten Referentinnen und Experten aus der Jugendarbeit, dem Rundfunkbereich, und ein Ausländerbeauftragter intensive Diskussionen an, ergänzten, bereicherten oder korrigierten auch Erfahrungen, die die Jugendlichen einbrachten. Dem „Beutelsbacher Konsens“ verpflichtet, wurde dabei angestrebt, kontroverse Sachverhalte auch kontrovers darzustellen (vgl. Schiele/Schneider 1987). Die selbstbestimmte Suche der Jugendlichen nach eigenen Standpunkten und Verortungen ergänzte und unterstützte dieses Bemühen um Kontroversität. Gerade Jugendliche sind sehr sensibel für „missionarische“ Bemühungen und lehnen Informationen oder Belehrungen, die ein politisches Gütesiegel haben, häufig ab.

Bereits im ersten Begegnungsseminar war das Bedürfnis spürbar, der dritten Phase („Gestalten“) großen Raum zu geben. „Gestalten“ wurde verstanden als aktive Einmischung, sei es in Form von Öffentlichkeitsarbeit, sei es politisch. Die Vorbereitungsgruppe für das zweite „Café International“ beschloß daher auch, das nächste Seminar als Projektwerkstatt zu konzipieren. Die selbstgewählten

Inhalte widmeten sich beispielsweise den Möglichkeiten der Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg, schlossen aber auch die Frage nicht aus, wie eine kulturelle Veranstaltung für ein „buntes Deutschland“ zu organisieren sei. Ein besonderes Bonbon präsentierte die sich konstituierende „Islam-Arbeitsgruppe“ im Verlauf des zweiten Begegnungsseminars. Nachdem die Tatsache, daß zwei der verschleierte Türkinnen den braunen Gurt in der Kampfsportart Taek-won-do besaßen, bereits im Seminar für Verblüffung sorgte, stand am Ende der anschließenden Diskussion die Erkenntnis, daß gängige Stereotypen (Körperfeindlichkeit und rigorose Ablehnung sportlicher Betätigung), die tschadortragenden Türkinnen angedichtet werden, durchaus widerlegbar sind.

Dieses, auf den ersten Blick vielleicht belanglose Beispiel ist bei näherer Betrachtung kennzeichnend für die ständige Balancelistung, die ausländische Jugendliche im Alltag erbringen müssen. Gefordert wird die Leistung, das Ausbalancieren von Eigenanspruch und Fremdanpruch zu bewerkstelligen. „Brüche“ und „Störungen“ in der Lebensgeschichte dieser Jugendlichen gehen häufig darauf zurück, daß die Fremdanprüche - die Anforderungen zweier Kulturen - den Handlungsspielraum unterschiedlich stark einengen. Daher zeichneten sich die Diskussionen während der Seminare durch eine „Zweigleisigkeit“ aus. Obwohl immer wieder kulturelle Hintergründe und gleichzeitige Verpflichtungen des elterlichen Heimatlandes thematisiert wurden, verloren die Jugendlichen nie ihre gegenwärtige Lebenswelt aus den Augen. Die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten in Deutschland auf das persönliche Erbe aus einer anderen Kultur abzustimmen, waren letztendlich bestimmendes Seminarthema.

4.5 Begegnung und methodisches Arrangement

Bestimmendes Element der Seminarplanung war und ist es, daß die interkulturellen Kontakte auf freiwilliger Basis stattfinden und sich in der Freizeit der Jugendlichen ereignen. Angesichts anderer Freizeitangebote, schulischer, beruflicher und häuslicher Verpflichtungen verbindet sich mit der Seminarteilnahme auch der Anspruch, daß die Begegnung Spaß machen und „etwas bringen“ soll. Die Seminarauswertungen zeigten dann auch, welche methodischen Bausteine gefielen: abwechslungsreiche Arbeitsformen, witzige Kennenlernspiele, intensive Diskussionen und natürlich auch die zur „Disco“ umfunktionierte Tagungsstätte.

Bei der Auswahl der Methoden ist diesem Anspruch der Jugendlichen Rechnung zu tragen. Bereits die Einstiegsituationen waren spielerisch angelegt und dienten dem gegenseitigen Kennenlernen und Wiederbegegnen. Sei es, daß die Spielidee des Brettspiels „Café International“ in den Seminarraum verlegt und die Spielfiguren durch Jugendliche ersetzt wurden, sei es, daß bunt zusammengewürfelte Gruppen den „Großen Preis“ ergatterten und sich auf diese Weise gegenseitig landeskundliche Informationen vermittelten - der Spaß durfte nicht zu kurz kommen. Diese Einstiegsformen dienten vornehmlich dem Bemühen, eine entspannte Gruppenatmosphäre herzustellen.

Die Auswahl erarbeitender und informativer Seminarmethoden war von den Gesichtspunkten der Erfahrungs- und Handlungsorientierung bestimmt. Der Einsatz von Bildkarteien eignet sich zur Umsetzung dieser Forderungen ebenso wie Rollenspiele, simulierte Wahlkämpfe mit anschließenden „Elefantenrunden“, eine selbstinszenierte „Tagesschau“, arbeitsteilige Vorgehensweisen, Entscheidungsspiele oder Zukunftswerkstätten. Wird mit Bildern oder Gegenständen an vorhandene Erfahrungen angeknüpft und damit ein Gesprächsanlaß gegeben, dienen Rollenspiele der Einübung sozialer Denk- und Verhaltensweisen. Empathie erlernten die Jugendlichen im Planspiel „Nanalibu“, einer Insel, auf die Deutsche nach einer Umweltkatastrophe Zuflucht suchen und um „Asyl“ nachfragen (Rummel 1995). Obwohl in der abschließenden Spielphase - einer Bürgerversammlung der „Insulaner“ - nichts von offener Fremdenfeindlichkeit zu spüren war, erstaunte die Endauswertung. Sie zeigte, daß die von den Jugendlichen beschlossenen Aufnahmebedingungen für die „deutschen Asylbewerber und -bewerberinnen“ fast unerfüllbar waren.

Hervorzuheben ist auch die Methode der Zukunftswerkstatt, die soziale Phantasie freisetzt, Vorstellungen einer wünschenswerten Zukunft artikuliert und sie mit der Realität abzugleichen versucht (vgl. Stange/Paschen 1994). Die durchgeführte Zukunftswerkstatt „Morgen ist heute schon gestern“ markierte gleichzeitig einen Wechsel der Seminarinhalte. In der Folge standen weniger ausländer-spezifische Fragestellungen im Mittelpunkt, vielmehr hatte die Auseinandersetzung mit der Problematik globaler Bedrohungen Vorrang. Der Trend geht zwischenzeitlich dahin, sich neuen Themen aus der unmittelbaren Erfahrungs- und Lebenswelt Jugendlicher (z.B. Schule und Beruf) zuzuwenden. Dies mag an der seitherigen intensiven Auseinandersetzung mit ausländer-spezifischen Themen liegen, die jetzt „abgearbeitet“ zu sein scheinen.

5. Fazit

Drei Jahre ist die Seminarreihe „Café International“ mittlerweile alt und feierte ein halbrundes Jubiläum: Fünfmal hat es bisher stattgefunden. Wagt man den Versuch einer ersten Bilanzierung, wird deutlich, daß die Seminarreihe von einer kleinen Zahl engagierter Jugendlicher getragen wird, die das Vorbereitungsteam bilden und das Projekt vorantreiben. Bei der Planung des jeweils nächsten Seminarblockes versuchen sie der gewählten Themenstellung gerecht zu werden und die subjektiven Wünsche der Teilnehmenden zu antizipieren. Indem die Planung der Seminare ihrer Initiative obliegt, wird es „ihr“ Begegnungsseminar. Grundlegendes Element der Seminarreihe ist daher nach wie vor die Eigenverantwortung und Eigeninitiative der Jugendlichen. Das Engagement und Interesse des gesamten Teilnehmerkreises ist nicht zuletzt dadurch erklärbar, daß sie sich mit ihren Interessen, subjektiven Befindlichkeiten und Vorstellungen im Seminar „wiederfinden“.

Die geschilderten Begegnungsseminare mögen in der Praxis interkulturellen Arbeitens mit Jugendlichen wohl

eher eine Ausnahme darstellen. Ein möglicher Ansatzpunkt für die Chance, Verständnis für unterschiedliche Kulturen und die Begegnung zwischen aus- und inländischen Jugendlichen zu fördern, sind sie allemal.

Gleichzeitig erkennen wir auch die Grenzen von interkulturellen Begegnungen. Diese „unstetige Erziehungsform“ (Bollnow) ist - im Gegensatz zu institutionalisiertem Lernen und belehrenden Lernformen - zeitlich begrenzt, d.h. Verständigung findet „nur“ zeitweise statt. So muß man bei Begegnungen auch in Rechnung stellen, daß Fremdheit zwar wahrgenommen und akzeptiert wird, daß jedoch „(als Denkbewegung) immer auch eine Rückkehr(-bewegung) zum Eigenen“ (Bollnow, 203) stattfindet. Begegnungen erfordern immer eine gewisse Offenheit des Bildungsprozesses. Offen ist dieser Prozeß deshalb, weil er unterschiedliche kulturelle „Deutungsmuster ‘zur Probe’, zur Disposition stellen läßt und weil er keine Zieldefinition braucht“ (Bollnow, 205) Ziel sollte es vielmehr sein, in den Begegnungen „Zwischenräume im Verstehen“ (Bollnow) zu finden. Gerade jener didaktische Anspruch macht Begegnungen zu einer angemessenen Methode politischer Bildungsarbeit, die aufgrund ihres Selbstverständnisses auf Belehrung und Vereinnahmung verzichtet.

Literatur

- Beck, Ulrich:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- Bücker, Elisabeth/Ikelle-Matiba-Kohlhausen, Anke:** Der „Begegnungsansatz“ im Interkulturellen Lernen, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik, Bonn 1994 (Arbeitshilfen für die politische Bildung), S. 202 - 208.
- Böttger, Gottfried/Frech, Siegfried:** Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1995 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).
- Enzensberger, Hans Magnus:** Die Große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen, Frankfurt/M. 1994.
- Glötz, Peter:** Auf der Flucht. Unterwegs in die multikulturelle Gesellschaft, In: Ludwig, Ralf/Ness, Klaus/Perik, Muzaffer (Hrsg.): Fluchtpunkt Deutschland, Marburg 1992, S. 12 - 20.
- Grammes, Tilman:** Didaktik des Mit-Leidens oder: „Von der Unzulänglichkeit, nur die Blumen an den Ketten zu zerpfücken“, In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), S. 92 - 117.
- Henkenborg, Peter:** Fremde Deutsche in deutscher Fremde. Plädoyer für ein interkulturelles Bildungsprogramm, Schwalbach/Ts. 1992 (Politische Bildung: Kleine Reihe; Band 8).
- Kandel, Johannes:** Politisches Lernen aber wo? Zur Diskussion um „feste Lernorte“, In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Jahrbuch 1993. Zur Lage der Politischen Bildung, Bonn 1993, S. 60 - 65.
- Kiper, Hanna:** Interkulturelles und antirassistisches Lernen in der Grundschule, In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts. 1996 (Reihe Politik und Bildung: Band 7), S. 197 - 210.
- Kordon, Christoph/Oomen-Welke, Ingelore (Eds.):** Enseigner l'Europe dans nos sociétés multiculturelles. Teaching Europe in multicultural society, Freiburg 1995.
- Krappmann, Lothar:** Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1975.
- Landeszentrale für politische Bildung:** Grundlagen und Prinzipien der Arbeit, Stuttgart o.J.
- Leggewie, Claus:** Multi Kulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik, Berlin 1993.
- Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang:** Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension, Münster 1994.

Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik, Bonn 1994 (Reihe: Arbeitshilfen für die politische Bildung), S. 175 - 185.

Oberndörfer, Dieter: Der Wahn des Nationalen. Die Alternative der offenen Republik, Freiburg 1993.

Otten, Hendrik: Multikulturelle Gesellschaft - Oder: „Wer hat Angst vorm Schwarzen Mann?“ - Anregungen für die politische Bildung, In: Cremer, Will/Klein Ansgar (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung, Opladen 1990, S. 281 - 293.

Rummel, Sabine: Deutsche raus aus „Nanalibu“!, In: Südkurier, 31.1.1995.

Schiele, Siegfried: Politische Bildung als Begegnung, Stuttgart 1988 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).

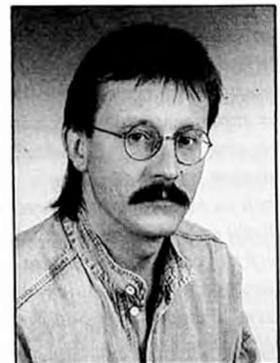
Schiele, Siegfried: Die kurzen Arme politischer Bildung, In: Möller, Kurt/Schiele, Siegfried: Gewalt und Rechtsextremismus. Ideen und Projekte für soziale Arbeit und politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1996. (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), S. 41 - 49.

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart 1987 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).

Schulte, Axel: Multikulturell - Klärung eines mißverständlichen Begriffs, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Das Ende der Gemütlichkeit. Theoretische und praktische Ansätze zum Umgang mit Fremdheit, Vorurteilen und Feindbildern, Bonn 1993 (Schriftenreihe, Band 316), S. 16 - 36.

Stange, Waldemar/Paschen, Wolf: Zukunftswerkstätten Methoden, Materialien, Konzepte, Kiel 1994.

Ueltzhöffer, Jörg/Kandel, Johannes: Milieustruktur und politische Bildung. Ein Marktmodell und seine praktischen Konsequenzen, In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Jahrbuch 1993. Zur Lage der politischen Bildung, Bonn 1993, S. 78 - 116.



Sabine Keitel, M.A., geb. 1966, Assistentin des Direktors der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Studium der Politikwissenschaft, Geschichte und Germanistik in Heidelberg und Freiburg, neben anderen Projekten Leiterin des „Café International“ mit ausländischen und deutschen Jugendlichen

Siegfried Frech, Diplom-Pädagoge und Lehrer, von 1979 bis 1991 Lehrer an einer Hauptschule, derzeit Referent der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Referat Didaktik politischer Bildung). Jüngste Buchveröffentlichung (zusammen mit G. Böttger als Herausgeber): „Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung“ (1996).