

# Überblick

4/02

## **Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik**

- ▶ Weg mit der rosa Multikultibrille!  
Plädoyer für einen kulturalismuskritischen  
Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit
- ▶ Weder differenzblind noch differenzfixiert.  
Für einen reflexiven und kontextspezifischen  
Gebrauch von Begriffen

## Inhalt

### Schwerpunkt:

#### Interkulturelle Pädagogik

- **Weg mit der rosa Multikultibrille!  
Plädoyer für einen kulturalismus-  
kritischen Ansatz in der inter-  
kulturellen Bildungsarbeit**  
Veronika Kabis 3
- **Weder differenzblind noch differenz-  
fixiert. Für einen reflexiven und  
kontextspezifischen Gebrauch  
von Begriffen**  
Paul Mecheril 10
- Rechts rum? Prävention rechts-  
extremer Orientierungen** 16
- **Rechte Cliques und Jugendkultur.  
Einblicke in eine neue Gesellungs-  
Form**  
Benno Hafeneger/Torsten Niebling 16
- **Motive für das Interesse an rechts-  
extremer Ideologie**  
Klaus Peter Hufer 17
- Was tun gegen Rassismus  
und Rechtsextremismus?  
Projekte, Erfahrungen,  
Vernetzung** 20
- Literatur und Materialien** 22

## Impressum

Der „Überblick“ erscheint vierteljährlich, ist kostenlos und wird herausgegeben von der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in NRW (IDA-NRW), Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, Fax: 02 11 / 15 92 55-69, [Info@IDA-NRW.de](mailto:Info@IDA-NRW.de), [www.IDA-NRW.de](http://www.IDA-NRW.de),

Redaktion: Anne Broden

Der „Überblick“ und das Projekt IDA-NRW werden gefördert vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW. IDA-NRW ist angegliedert an das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V.

Einsendeschluss von Nachrichten und Veranstaltungshinweisen für Nummer 1/2003: 15.2.2003.

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

sind Sie auch schon mal mit Ihrer Geschäftsstelle umgezogen? Eigentlich hatten wir uns das alles relativ einfach vorgestellt: sechs MitarbeiterInnen mit Ihren Schreibtischen, Compis, ein großes Sekretariat, Bibliothek, zwei Archive – das wird ja wohl zu schaffen sein.

Wäre es auch, wenn wir es allein gemacht hätten. Leider aber kamen wir auf die dumme Idee, ein Umzugsunternehmen mit dem Ab- und Aufbau unserer Möbel zu beauftragen. Der Abbau hat denn auch ganz gut geklappt. Nur beim Wiederaufbau hat es gehapert, denn irgendwo waren die Halterungen der Bibliotheksregale verloren gegangen.

Zum Ausgleich können wir wegen einer Handystation auf dem gegenüberliegenden Gebäude zurzeit nur mit flackernden Monitoren arbeiten. Wenn Sie mehr Fehler als sonst in dieser Ausgabe des „Überblick“ finden – meine Augen flackern auch schon.

Von diesen widrigen Umständen einmal abgesehen, hat sich der Umzug wirklich gelohnt. Nachdem nun auch die Bibliothek wieder steht, können wir in größeren, helleren und freundlicheren Räumen arbeiten. Allerdings meinte ein Kollege, dass die neue Geschäftsstelle nicht mehr diesen Charme habe, der den alten Büroräumen anhaftete. Stimmt. Aber ob wir herabstürzende Decken, diverse Rohrbrüche und Hitzeattacken im Sommer vermissen werden, ist fraglich.

In dieser Ausgabe des „Überblick“ werden Probleme einer kulturalistischen interkulturellen Pädagogik beschrieben, Aspekte eines reflexiven und kontextspezifischen Kulturbegriffs erläutert und Erfahrungen mit verschiedenen Projekten im Bereich Rechtsextremismus dargestellt. Außerdem finden Sie in dieser Ausgabe des „Überblick“ die Thesenpapiere von Benno Hafeneger und Klaus-Peter Hufer, die die Grundlage für die jeweiligen Vorträge beim Fachforum „Rechts rum? Prävention rechtsextremer Orientierungen“ bildeten.

Auch unsere Websites bieten eine Fülle an Materialien: [www.projekte-interkulturell-nrw.de](http://www.projekte-interkulturell-nrw.de) informiert beispielsweise über Fördermöglichkeiten und Evaluation interkultureller und antirassistischer Projekte. Wir haben Standards für interkulturelle Projektarbeit erarbeitet, die eher den Anfang als das Ende einer Diskussion um Projektstandards markieren sollen. [www.ida-nrw.de](http://www.ida-nrw.de) bietet Informationen zu Themen wie Rechte Szene in NRW, Agitation im WWW, rechtsextreme Musik und Symbole, eine Auflistung der Übergriffe und Anschläge mit rechtsextremen Hintergrund u.v.m. Auch Gegenstrategien werden vorgestellt.

Ihnen ein gutes Jahresende

Anne Broden

## Schwerpunkt: Interkulturelle Pädagogik

*Die beiden nachfolgenden Beiträge wurden beim diesjährigen interkulturellen Workshop von IDA-NRW in Kooperation mit dem Jugendamt der Stadt Essen und dem Bildungswerk der Humanistischen Union NRW vorgetragen.*

*Veronika Kabis zeigt in ihrem Beitrag auf, wie interkulturelle Ansätze nach wie vor durch kulturelle Zuschreibungen falsche Grundannahmen für pädagogisches Handeln erzeugen. Sie beschreibt Voraussetzungen für eine nicht kulturalisierende interkulturelle Pädagogik – sowohl auf der Kompetenzebene der handelnden PädagogInnen als auch auf der gesellschaftspolitischen und praktischen Umsetzungsebene.*

*Paul Mecheril skizziert einen neuen Ansatz interkultureller Pädagogik, der sowohl Gerechtigkeit als auch die Anerkennung von Differenz anstrebt und geht auf die Gradwanderung zwischen Anerkennung und Festschreibung von Differenz ein. Darüber hinaus plädiert Mecheril für eine genaue Beobachtung des Gebrauchs von „Kultur“ und für Dominanzsensibilität – zwei Aspekte professionellen interkulturellen Arbeitens, die er genauer beschreibt.*

## Weg mit der rosa Multikultibrille! Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit

Veronika Kabis

### I. Interkulturelle Pädagogik im Zeichen von „political correctness“

Interkulturelle Pädagogik, so wie wir sie häufig in der Praxis antreffen, folgt in der Regel dem positiven und ernst gemeinten Anspruch, den Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Sie grenzt sich bewusst ab von der „Ausländerpädagogik“ der siebziger Jahre und versteht sich als eine Form der Antirassismusbearbeitung. Sie verfolgt die Ziele, Kinder zu Toleranz und Weltoffenheit zu erziehen und reiht sich in eine veränderte Wahrnehmung der Einwanderungsgesellschaft seit Ende der achtziger Jahre ein, in der „Multikulti“ – auch vor dem Hintergrund ausländerfeindlicher Anschläge – zum politisch Korrekten avanciert ist. Kein Schul- oder Kindergartenfest mehr ohne Frühlingsröllchen und Folklore, die Herkunftskulturen der Einwanderer werden seither bewusst wahrgenommen und aufgewertet, eine bunte Welt des Kulturenmix ist aus der Grauzone des Gastarbeiterdiskurses an die Oberfläche gespült geworden.

In der interkulturellen Jugendarbeit hat die Hinwendung zu den Herkunftskulturen weitreichende Veränderungen mit sich gebracht. Eine Kritik an den Prämissen und Inhalten interkultureller Pädagogik ist gerade deshalb so schwierig, weil diese in bester Absicht geschieht und ihre Akteure „moralisch“ auf der richtigen Seite stehen. Dennoch ist diese Kritik notwendig. Sie zielt nicht darauf ab, die guten Absichten in Frage zu stellen, sondern die *ungewollten Folgen* einer auf den falschen Grundannahmen basierenden Interkulturellen Pädagogik aufzuzeigen.

Um zu erklären, weshalb wir es hier mit ungewollten Folgen zu tun haben, und wie diese aussehen, werde ich im Folgenden versuchen, eben diese Grundannahmen kritisch zu hinterfragen, einige der in der Praxis anzutreffenden Verfahren und Methoden Interkultureller Pädagogik zu analysieren und aufzuzeigen, inwiefern sie möglicherweise sogar dazu beitragen, den Status Quo – also Alltagsrassismus, institutionelle Diskriminierung und strukturelle Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund – nicht etwa zu überwinden, sondern vielmehr zu festigen. Einige der Stichworte, die es in diesem Zusammenhang zu benennen gilt, lauten „Kulturalisierung“, „Ethnisierung“, „Konstruktion von Fremdheit“, „Rassismus der Differenz“.

In den letzten Jahren ist zu diesen Fragen viel und gut wissenschaftlich gearbeitet worden. Es ist nicht meine Aufgabe, Theorien zu referieren. Ich werde jedoch im Laufe meines Vortrags auf einige Studien und theoretische Ansätze hinweisen, deren Lektüre ich für sehr lohnenswert halte, und die geeignet sind, das zu untermauern, was ich aus meiner Berufspraxis und Beobachtungen berichten werde. Damit wäre auch schon ein erstes wichtiges Anliegen formuliert: die Überwindung der Theorielosigkeit interkultureller Praxis. In der Praxis werden Ziele und Prinzipien Interkultureller Pädagogik nämlich oft nicht klar definiert. Mitunter darf auch vermutet werden, dass die „political correctness“ interkultureller Ansätze im Wettbewerb um Fördermittel dazu führt, dass hier mit Etiketten gehandelt wird, hinter denen sich nur wenig Handfestes verbirgt. Vor allem aber verleitet offensichtlich schon das Attribut „interkulturell“ dazu, eine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft darauf zu reduzieren, nach den kulturellen Merkmalen der einzelnen Adressatengruppen zu suchen, um daraus Erklärungsmuster für ihr Handeln abzuleiten und Arbeitskonzepte darauf aufzubauen.

### 1. Kulturalisierung / Fremd- und Selbstethnisierung

**Kulturalisierung** bedeutet, soziale Verhältnisse, Bevölkerungsgruppen, Zugehörigkeiten und soziale Bindungen mit Hilfe ethnischer Kategorien

zu beschreiben und kulturelle Differenzen hervor zu heben.

Nach Max Weber sind ethnische Gruppen Menschengruppen, die aufgrund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder von Erinnerungen einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen. Auffallende Unterschiede in der Lebensführung des Alltags, in den typischen Weisen des Wohnens, der Kleidung, in der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, der Sprachgemeinschaft stellen die Kriterien zur subjektiven Abgrenzung einer Ethnie von der anderen bereit.

Eine ethnische Zugehörigkeit ist nicht naturwüchsig gegeben. Ethnizität entsteht vielmehr durch soziale Praxen und ist deshalb eine Herstellungsleistung, die als **Ethnisierung** bezeichnet werden kann. Von **Fremdethnisierung** ist zu sprechen, wenn Zuschreibungsprozesse von Seiten der Einheimischen und den Institutionen der Aufnahmegesellschaft erfolgen. Diese Zuschreibungsprozesse konstruieren bzw. betonen tatsächliche oder vermeintliche kulturelle Unterschiede, oftmals verbunden mit einer impliziten Abwertung anderer Kulturen. *Indem Menschen auf eine ethnisch andere, also abweichende Herkunft festgelegt werden, wird ihre Zugehörigkeit (Mitgliedschaft) zur Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt.* **Selbstethnisierung**, also die Rückbesinnung auf die ethnische Herkunft, kann teilweise als Reaktion auf Ausschluss oder Diskriminierung verstanden werden.

### 1. Die Konstruktion von Fremdheit

Wovon gehen Konzepte Interkultureller Pädagogik aus? Ein zentrales Diskurselement in den Beschreibungen und Auseinandersetzungen um die „multikulturelle“ Realität in Deutschland ist der Begriff des „**Fremden**“. Wenn MigrantInnen zum Inbegriff von „Fremdheit“ geworden sind, so gelte es im Sinne eines friedlichen Zusammenlebens, Fremdheit zu verstehen und abzubauen. Dieses Postulat hat auch in der Interkulturellen Pädagogik Einzug gehalten. Die Vielzahl von interkulturellen Angeboten in Kindergärten, Schulen, bei Stadtfesten, die auf den Kontakt zwischen den „fremden“ Kulturen bauen, ist ein Ausdruck davon. Interkulturelle Pädagogik zielt häufig darauf ab, diese **Fremdheit zu verstehen** und zu akzeptieren. Konflikte, die aus den kulturellen Differenzen resultieren, sollen demzufolge bearbeitet werden, indem die fremden Kulturen verstanden werden und damit eine Verständigung über Konfliktsachen möglich wird. Wo liegt nun das Problem?

Der erste Kritikpunkt rührt an die Frage, ob die Ursache von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft tatsächlich kulturelle Differenzen und mangelndes Verstehen zwischen den Kulturen ist.

Dem ist entgegenzuhalten, dass es in Wirklichkeit doch viel eher die Strukturen und Praktiken der Ungleichbehandlung von MigrantInnen auf wirtschaftlicher, politischer und rechtlicher Ebene sind, die zu Konflikten führen. Diese äußern sich zwar unter bestimmten Umständen als Kulturkonflikte, können aber als solche nicht hinreichend verstanden und bearbeitet werden.

Zweitens: Wenn Kinder und Jugendliche vor allem als Repräsentanten einer bestimmten Kultur betrachtet werden, setzt dies die Annahme voraus, dass Menschen in ihrer Kultur gefangen sind, sie sich sozusagen in einem „Kulturkerker“ befinden, aus dem sie sich nicht befreien könnten. Doch jedes Individuum ist grundsätzlich in der Lage, sich mit vorgefundenen kulturellen Traditionen kritisch auseinander zu setzen. Warum sollte dies bei MigrantInnen anders sein? Das, was die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft ganz selbstverständlich für sich reklamieren, nämlich Individualität und die Fähigkeit, eine Identität zu entwickeln, die aus wesentlich mehr besteht als der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur (geschweige denn Nationalkultur), wird Menschen mit Migrationshintergrund offensichtlich abgesprochen. Ethnizität gehört zu einem ganzen Ensemble gleichzeitiger Zugehörigkeiten und kann nicht davon isoliert werden. Werden Verhaltensweisen ethnisch erklärt, wird so getan, als ob sich die unterschiedlichen Bezugsrahmen voneinander trennen ließen. Dies ist aber unmöglich.

Und drittens ist anzunehmen, „dass wir ohnehin in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft leben, die durch Macht, Geld und Recht, nicht durch geteilte Werte und Normen zusammengehalten wird; insofern sind kulturelle Unterschiede zwischen sozialen Gruppen keine substantielle Infragestellung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes, sondern eine Normalität in modernen Gesellschaften und keine Besonderheit des Verhältnisses zwischen Deutschen und MigrantInnen“. (Scherr 1999, S. 56)

Die Programmatik des Verstehens von Fremdheit schließlich ist unter den Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft, die von einem Machtgefälle zwischen Einheimischen und Zugewanderten geprägt ist, mit Skepsis zu betrachten: Das Verstehen des kulturell Fremden ist eng verbunden mit der Ausübung von Herrschaft und Kontrolle. Je besser man sie verstehen kann, desto leichter lassen sie sich beherrschen. Und je genauer sie verstanden werden, desto fremder erscheinen sie - denn der Blick durch die „Kulturbrille“ fokussiert auf die Unterschiede, also auf das, was anders ist.

### 3. Der Umgang mit Differenz und das Dilemma des Antirassismus

Gleichheit und Differenz sind weitere Elemente im Diskurs über die Einwanderungsgesellschaft. Viele Konzepte und Projektbeschreibungen zum interkulturellen Lernen betonen nachdrücklich, dass es darum gehe, zu „integrieren unter Wahrung der kulturellen Identität“. Die kulturelle Differenz erscheint danach als das entscheidende Gut, das es zu erhalten gilt. Die Überbetonung der kulturellen Differenz ist jedoch ein Spiel mit dem Feuer. Um das zu erläutern, möchte ich einen kleinen Exkurs zum Thema Rassismus machen.

Seit etwa zwei Jahrzehnten wird in der Rassismusforschung von „Neorassismus“ gesprochen. Das bedeutet, dass eine Verschiebung des generellen Erklärungsparadigmas vom Begriff der „Rasse“ auf die Kultur oder Ethnie stattgefunden hat. Wer heute rassistisch argumentiert, spricht in der Regel nicht mehr davon, dass die eine Kultur der anderen überlegen sei, sondern dass es eine unüberwindliche Differenz zwischen „uns“ und „ihnen“ gebe (was P.-A. Taguieff *das Prinzip der radikalen Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Kulturen* nennt). Diese neue ideologische Form der „Rassialisierung“ kommt in der Kulturalisierung sozialer Konflikte zum Ausdruck, in kulturalistischen Fremd- (und Selbst)zuschreibungen, in der *Verherrlichung der Differenz* (Taguieff). Doch hier wandeln wir auf einem schmalen Grat: denn die Betonung der Differenz kann schnell umschlagen zu einem *Rassismus der Differenz*. Eben genau dann, wenn Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft damit erklärt werden, dass die Kulturen eben nicht „zusammenpassen“.

Solange Rassismus und „differentieller“ Antirassismus auf derselben Grundannahme fußen – nämlich der alles entscheidenden kulturellen Differenz –, entsteht zwischen ihnen eine paradoxe und gefährliche Nähe. Taguieff spricht hier bezeichnenderweise vom „Dilemma des Antirassismus“.

Dieses Dilemma hat viele Facetten. Es drückt sich zum einen in einer Multikulti-Naivität aus, die sich am Betrachten fremder Kulturen erfreut und sich nach Belieben der verfügbaren folkloristischen, exotischen Elemente bedient gleichzeitig aber die „ungenießbaren“ Elemente empört ablehnt (dann etwa, wenn Jugendliche abweichendes Verhalten zeigen). Dann nämlich wird die zuvor verherrlichte kulturelle Differenz gegen sie gewendet und zur Legitimation von Ausgrenzung (im Extremfall der Abschiebung etwa straffälliger Jugendlicher) umgemünzt.

Das Dilemma des differentiellen Antirassismus führt auch in unauflösbare Widersprüche, die in der pädagogischen Praxis mitunter handlungsun-

fähig machen: Wie oft habe ich etwa von LehrerInnen gehört, dass man da halt nichts machen könne, wenn ein türkisches Mädchen nicht mit auf Klassenfahrt gehen dürfe, weil es der Vater verbiete, was typisch für die türkische Kultur sei, und da man diese respektiere und schätze, könne man sich nicht einmischen. Aus dieser Haltung spricht zum einen die fälschliche Annahme, dass das, was Menschen türkischer Herkunft hier lebe, eine 1:1-Übertragung der Verhältnisse in der Türkei sei (ein statischer Kulturbegriff also), zum anderen wird das Wegbleiben automatisch als „Kulturkonflikt“ interpretiert, was womöglich eher ein Generationenkonflikt ist. Aus Angst, der fehlenden Wertschätzung der türkischen Kultur verdächtigt zu werden und sich dem Rassismusvorwurf auszusetzen, bleibt man lieber untätig und manövriert sich damit in die Sackgasse.

## II. Wie die guten Absichten ungewollte Folgen produzieren

### 1. Beispiel „Interkulturelle Projekte in Kindergärten und Horten“

Ich möchte mich nun interkulturellen Projekten in Kindergärten und Horten zuwenden und an diesen Beispielen das zuvor Gesagte erläutern. Dabei beziehe ich mich exemplarisch auf Berichte von Einrichtungen der Stadt X, die im Ausschuss für Kinder- und Jugendangelegenheiten der Stadt als vorbildlich vorgestellt wurden und einen Eindruck in das interkulturelle Konzept des Amtes für Kinder und Jugendliche vermitteln sollten.

Die Berichte beschreiben durchweg Projekte, die in Zusammenarbeit mit freien Trägern der Jugendhilfe durchgeführt wurden. Die Projekte folgen im Wesentlichen demselben Schema: Benennung eines Projektthemas („Afrika nah erleben, eine Reise nach Kongo“, „Merhaba, Türkei nah erleben“, „Orient erleben am Beispiel Türkei“, „Auf den Spuren von Piroshka“) und haben Workshopcharakter. Ein/e Referent/in aus dem jeweiligen Schwerpunktland kommt für mehrere Tage in die Einrichtung und arbeitet mit der Projektgruppe. Zu den Angeboten gehören Basteln, Kochen, Tanzen, Trommeln, Märchenerzählen, Videofilme. Die MitarbeiterInnen der Kindergärten und Horte organisieren das „Drumherum“: Elterninformationen, Abschlussfeste etc.

Als Motivation, sich interkulturellen Projekten zu widmen, wird von den meisten Einrichtungen der hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beschrieben. Die kulturelle Herkunft der Kinder wird in der Projektbeschreibung dezidiert aufgelistet: z. B. 7 x dt. Kinder; 1 x russisch; 1 x türkisch; 1 x polnisch; 1 x 0,5 iranisch/0,5 dt.; 1 x iranisch; 1 x 0,5 italienisch/0,5 dt.; 1 x 0,5 afrikanisch(!)/0,5 dt. Der Einordnung der Kinder nach ihrer Herkunft kommt hier offenbar eine große Bedeutung zu –

es wird differenziert bis auf die Stellen nach dem Komma ... Der Kindergartenalltag wird im Großen und Ganzen als unproblematisch beschrieben: „Gerade Kinder, sowohl deutsche als auch Kinder mit einem anderen kulturellen Hintergrund, zeigen sich offen und vorurteilsfrei im interkulturellen Zusammenleben.“

Dass die Situation nicht ganz so unproblematisch ist, wie zuvor geschildert, erfährt man erst im Nachhinein bei der Auswertung. Dort wird z. B. angemerkt, dass ein Kind durch rassistische Bemerkungen aufgefallen war; oder dass die türkischen Kinder noch immer überwiegend als feste Gruppe für sich spielen.

Als Zielsetzung der Projekte wird u. a. genannt: „Gegenseitiges Kennenlernen der deutschen/türkischen Kultur; deutsche Eltern und Eltern anderer Nationalitäten sollen sachliche Informationen über den Islam erhalten; Kultur soll nicht als Bedrohung, sondern als etwas Positives und Bereicherndes gesehen werden; Aufgeschlossenheit allem Fremdartigen gegenüber fördern; Verständnis für alle Kulturen wecken, Vorurteile abbauen, Toleranz und Akzeptanz.“

Was auffällt, ist zum einen die Einseitigkeit der Perspektive: Zielgruppe sind offenbar vor allem die „deutschen“ Kinder, die lernen sollen, mit den „anderen“ umzugehen. Diese „anderen“ werden so zu „Lernobjekten“, an denen Werte wie Toleranz geübt werden können, und die als „Bereicherung“ betrachtet werden sollen. Zum anderen wird, nachdem die Kinder differenziert in Herkunftskategorien eingeordnet wurden, ohne Umschweife die Gleichung aufgemacht: Kinder mit Migrationshintergrund = andere Kultur = Fremdheit.

Unter der Fragestellung „Warum möchten wir das Projekt ‚interkultureller Workshop‘ durchführen?“ heißt es: „Für das Projekt ‚Orient nah erleben am Beispiel Türkei‘ entschieden wir uns, weil wir seit vielen Jahren einen relativ hohen Prozentsatz an türkischen Kindern in unserer Einrichtung betreuen. Von manchen Familien betreuen wir bereits die zweite Generation. Es besteht ein guter Kontakt bzw. ein mittlerweile freundschaftliches Verhältnis zwischen einigen Familien und den Erzieher/innen. Aber trotz aller Vertrautheit fiel uns auf, dass sich die Eltern untereinander mit der Kontaktaufnahme schwer tun. Die Sprachschwierigkeiten sind das geringste Problem, viele der türkischen Frauen sprechen deutsch oder haben Bekannte, die übersetzen können. Die meisten haben ganz einfach Berührungängste mit einer fremden Kultur. Einige Eltern wissen vom Islam sehr wenig.“

Hier passiert etwas ganz Erstaunliches: Während zunächst ausdrücklich die Vertrautheit zwischen

ausländischen und deutschen Familien und Kindergartenpersonal betont wird, wird im nächsten Schritt plötzlich Fremdheit aufgebaut, die aus der „fremden Kultur“ resultiert: „Einige Eltern wissen vom Islam sehr wenig“. Wozu dient dieser Kunstgriff? Die Feststellung von Fremdheit wird notwendig, um das Projekt mit dem ihm zugrundeliegenden Konzept – nämlich die Überwindung von Vorurteilen durch Verstehen des Fremden – legitimieren zu können. Oder anders ausgedrückt: *Gebe es keine Fremdheit, hätte das Projekt keinen Sinn mehr* (oder man müsste ganz andere Projekte konzipieren!). Dem Islam kommt dabei die Rolle der „größtmöglichen Fremdheit“ zu. Wie stark die Zugehörigkeit etwa türkischer Eltern und Kinder zum Islam deren Alltag, geschweige denn den Alltag im Kindergarten oder Hort tatsächlich prägt, wird dabei gar nicht hinterfragt.<sup>1</sup>

Wie sind nun die Ergebnisse der Kindergartenprojekte zu bewerten? In der Auswertung durch die ProjektleiterInnen wird hervorgehoben, dass es den Kindern viel Spaß gemacht habe, dass man viel gelernt habe über die Türkei etc. und man plane, sich nun Schritt für Schritt auch anderen Herkunftsländern der Kinder zuzuwenden. Außerdem sei es (z. T. erstmalig) gelungen, deutsche und nichtdeutsche Eltern aktiv am Rahmenprogramm zu beteiligen. Letzteres ist mit Sicherheit ein wichtiger Erfolg – wenngleich zu fragen ist, ob dies nicht auch auf andere Weise erreicht werden kann.

Bevor ich Kritikpunkte zusammenfasse, möchte ich wiederholen, dass ich die guten Absichten hinter derartigen Projekten keineswegs in Frage stellen möchte. Worum es mir geht, ist, die „ungewollten Folgen“ aufzuzeigen. Diese würde ich wie folgt charakterisieren:

- Eltern und Kinder werden „ohne Not“ zu Fremden gemacht, obwohl der Alltag in der Einrichtung

<sup>1</sup> An dieser Stelle wird der Blick von außen auf den deutschen Umgang mit Einwanderung noch einmal interessant. In einem Interview mit der taz vom 19.08.2002 sagte der französische Anthropologe Emmanuel Todd: „Es ist eine sehr deutsche Tradition, Gruppen nach religiösen Merkmalen zu unterscheiden. Die religiöse Etikettierung hat im Islam eine ideale Differenz gefunden; er scheint dazu geeignet, die Nachfolge der katholischen, protestantischen oder jüdischen Differenz anzutreten. Gerade in Hinblick auf die türkischen Einwanderer fällt dies auf: Obwohl viele Türken zum Zeitpunkt ihrer Ankunft eine laizistische Variante des Islam repräsentierten, hat dies die deutsche Aufnahmegesellschaft nicht daran gehindert, sie als Muslime zu charakterisieren. (...) Der deutschen Gesellschaft liegt offensichtlich an der Schaffung einer stabilen Randgruppe, die sich durch eine ethnische wie zugleich religiöse Besonderheit auszeichnet. Die deutsche Gesellschaft nimmt Unterschiede deutlich wahr und produziert sie immer wieder neu. Das Hin- und Hergerissensein zwischen der Betonung der Differenz und dem Traum von Homogenität ist ein altes deutsches Leiden. Deutschland kommt mit dem ethnischen Eigensinn, den es selbst gefördert hat, nicht zurecht.“

nach eigener Einschätzung von Vertrautheit geprägt ist.

- Eine Darstellung der „türkischen“ oder „kongole-sischen“ Kultur riskiert – noch dazu im begrenzten Workshopcharakter –, Stereotypen zu reproduzieren. Es gibt keine homogenen Kulturen, und die Kulturen der Herkunftsländer sind keinesfalls gleichzusetzen mit dem, was Menschen im Migrationskontext in Deutschland leben.

- Die Kinder werden zwangsläufig zu Repräsentanten „ihrer“ Kultur gemacht. Sie werden – auch hier wieder in bester Absicht, nämlich sie und „ihr“ Herkunftsland einmal in den Mittelpunkt zu stellen – ungefragt zu vermeintlichen ExpertInnen gemacht für etwas, das sie womöglich in dieser Form nie kennen gelernt haben.

- Ob Zufall oder nicht: In der Auswertung der Projekte durch die Kinder werden nur die „deutschen“ Kinder zitiert, die begeistert auf die (folkloristischen) Angebote reagiert haben. Wir erfahren nichts über die Befindlichkeit der anderen. Meine eigenen (afrodeutschen) Kinder jedenfalls fühlten sich bei derartigen Aktivitäten im wahrsten Sinne des Wortes „befremdet“: Sie sahen sich in eine Rolle gedrängt, in der sie sich nicht heimisch fühlten. Nicht nur, weil vor allem klischeehafte Bilder von afrikanischer Trommelmusik und -tanz entstanden, und ihnen schon als kleinen Kindern bewusst war, dass die Wertschätzung schwarzer Menschen in Deutschland nur so lange anhält, wie sie die Erwartung an die musikalische oder sportliche Bereicherung dieser Gesellschaft erfüllen; sondern weil sie sich mit einem Mal „mit Haut und Haaren“ in die „afrikanische“ Schublade gesteckt sahen und damit eine Trennlinie gezogen wurde, die sie als bedrohlich empfanden. Damit sind wir wieder beim „Dilemma des Antirassismus“, der die kulturelle Differenz verherrlicht, aber dabei (unbewusst) dem Rassismus der Differenz Vorschub leistet.

## 2. Beispiel „Ikonographie des Fremden – Plakatkampagne für Integration“

Was ich Ihnen im Folgenden vorstellen möchte, sieht auf den ersten Blick aus, als habe es nicht unmittelbar mit dem Thema zu tun. Hat es aber doch: Denn auch hier geht es darum, wie ein anti-rassistischer Ansatz „gut gemeint“ ist, aber – weil er auf den falschen Grundannahmen basiert – der „Sache“ selbst einen Bärendienst erweist. Ich möchte Sie also auch anhand dieses Beispiels dafür sensibilisieren, diesen Mechanismus zu erkennen und zu hinterfragen.

Bei den Plakaten handelt es sich um eine Kampagne des Ausländerbeirates der Stadt Y, die von einer Werbeagentur entwickelt wurde. Sie steht unter dem Motto „Integration“.

Als Motive wurden Haustiere – ein Hamster, ein Wellensittich, ein Goldfisch – ausgesucht, die irgendwann einmal aus der „Fremde“ kamen und heute ganz selbstverständlich „dazu“ gehören. Jedes dieser Tiere ist in großen Lettern mit „Ausländer“ übertitelt. In einer Fußnote heißt es dann: „Wenn es so einfach ist, einen Einwanderer aus Syrien (China etc.) zu akzeptieren, wo ist dann das Problem?“ Es geht also um die Frage von Fremdheit und Mitgliedschaft.

Wenden wir uns an dieser Stelle noch einmal kurz der Kategorie „Fremdheit“ zu. Nach Zygmunt Bauman wird gesellschaftlich nicht nur zwischen Freunden und Feinden, sondern zwischen Freunden, Feinden und Fremden unterschieden. Jede gesellschaftliche Ordnung bringt Fremde/s hervor. Fremdheit ist eine Kategorie der Ambivalenz: Fremd ist derjenige, für den noch nicht feststeht, ob er Freund oder Feind, sympathisch oder bedrohlich ist, für den also noch nicht festgestellt ist, ob er in eine bestehende Ordnung eingeordnet werden kann bzw. soll, oder aber eine Bedrohung darstellt, auf die künftig mit sozialer Ausgrenzung, Unterdrückung oder Vernichtung reagiert wird. (Bauman, Moderne und Ambivalenz, 1992)

Bei den putzigen Haustieren haben wir es demnach mit ehemals Fremden zu tun, über die bereits die Entscheidung gefallen ist, ob sie Freund oder Feind sind. Ganz offensichtlich gehören sie jetzt „dazu“ – und zwar eindeutig als unverzichtbare Freunde – und haben damit ihre Fremdheit verloren. An die Mehrheitsgesellschaft, die Adressatin der Kampagne ist, richtet sich nun die Aufforderung, dieselbe Entscheidung auch für „menschliche Einwanderer“ zu treffen.

Nun lässt sich zunächst wieder einwenden, dass in der Einwanderungsgesellschaft die Wahrnehmung von „Fremdheit“ keineswegs immer auf einer tatsächlichen Andersartigkeit beruht, sondern sie in sozialen Konflikten erst hervorgebracht, also konstruiert wird (und zwar genau mit der Absicht, dann eine Basis zu haben, auf der man entscheiden kann, ob der vermeintliche „Fremde“ zum Freund oder Feind wird). Insofern wird hier eine Wahrnehmung von Einwanderern als Fremden gefestigt, die es eigentlich aufzubrechen gälte.

Weiterhin lässt sich fragen, ob es angemessen ist, Einwanderer mit Tieren zu vergleichen; entsprechende Kritik an den Plakatmotiven ist durchaus laut geworden.

Entscheidend ist m. E. aber die Auswahl der Tiere. Es dürfte nämlich kein Zufall sein, dass hier kleine, niedliche Haustiere gewählt wurden – und keine Krokodile, Elefanten oder Schlangen! Die Chance, vom Fremden zum Freund aufzusteigen,

hat offensichtlich nur derjenige, der anpassungsfähig, lieb, kuschelweich ist. Der „pflegeleichte“ Einwanderer wird zur Norm erhoben. Damit aber wird ein Bild gezeichnet, das verräterisch ist. Es legitimiert nämlich die herrschenden Verhältnisse, in denen allein die Mehrheitsgesellschaft bestimmt, wer es wert ist, integriert zu werden. Einwanderer behalten ihren Objektstatus; sie sind darauf angewiesen, wie sich die Mehrheit entscheidet – für oder gegen sie. Und schließlich schafft der Konsens der „Einheimischen“ darüber, wie ein integrierter „Ausländer“ auszusehen hat (er darf vor allem nicht auffallen), im Gegenzug die Legitimation dafür, dass abweichendes Verhalten bestraft werden darf – durch Nicht-Integration, Ausgrenzung, Ausweisung (wenn sie das „Gastrecht“ verwirkt haben). Eine solche Form von Antirassismus wird der Realität der Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht. Sie hat nichts mit einer Kultur der Anerkennung zu tun.

### 3. Beispiel „Auf den Spuren der Kulturen“

Im Frühjahr 2002 lobte Bundesfamilienministerin Bergmann den Jugendwettbewerb „Auf den Spuren der Kulturen“ in Zusammenarbeit mit dem Zeitbild-Verlag aus. In einer Pressemitteilung heißt es dazu: „Die Aktion ‚Auf den Spuren der Kulturen‘ soll dazu beitragen, dass Jugendliche sich Wissen über verschiedene Kulturen und ihre Vielfalt aneignen. Sie sollen erfahren, wie bereichernd die Begegnung mit fremden Kulturen für sie selbst und die Gesellschaft ist.“

Die Aktion bestand aus mehreren Teilen. Dazu gehörte auch der Online-Wettbewerb „Auf den Spuren der Kulturen“ des Zeitbild-Verlages. Hier werden SchülerInnen aufgefordert, nach dem Multiple-Choice-Verfahren Quizfragen zu beantworten. Aufgeteilt ist er in Kategorien wie: „Feste feiern“, „Love-Stories“, „Konflikte“, „Gemeinsam“, „Ist nicht jeder ein Fremder?“ Meistens geht es darum, mit Erstaunen festzustellen, dass Dinge, von denen im Allgemeinen angenommen wird, sie seien „westliche“ Erfindungen, in Wirklichkeit etwa aus dem Orient stammen. („Bier wurde nicht in Bayern „erfunden“, sondern in Ägypten und Mesopotamien – Hätt ich nicht gedacht!“; „Welche Ehemänner sind am ehesten bereit, ihrer Frau bei der Kinderbetreuung zu helfen: Bayern, Deutsche, Aussiedler, Türken?“)

Hier findet der Versuch statt, der defizitären Wahrnehmung von Minderheitenkulturen in Deutschland etwas entgegenzusetzen, indem man die Leistungen anderer Kulturen hervorhebt und auf Überraschungseffekte setzt. Damit wird die ethnozentristische Sichtweise zwar kurzfristig relativiert, doch spinnt man diesen Ansatz weiter, muss man sich fragen: ist der Stellenwert einer Kultur daran zu bemessen, welche Leistungen für die Menschheit sie hervorgebracht hat? Und was

heißt dies für die vermeintlichen Repräsentanten dieser Kulturen? Müssen sie nun, um Anerkennung zu erfahren, stets ein Reservoir an Errungenschaften „ihrer“ Kultur vor sich hertragen?

### 4. Wem nützt eine „differentialistische“ interkulturelle Pädagogik?

Nun sollte man sich einmal umgekehrt fragen, weshalb kulturalisierende Ansätze auf so außerordentlich fruchtbaren Boden gefallen sind und in der Regel auf wenig Akzeptanzprobleme stoßen. Dies betrifft sowohl den Bereich der Pädagogik als auch andere Bereiche, in denen das Miteinander in der Einwanderungsgesellschaft ausgehandelt wird, etwa die interkulturelle Öffnung von Behörden, wo interkulturelle Trainings wie Pilze aus dem Boden schießen.

Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten in unserer Einwanderungsgesellschaft ist von einer deutlichen Machtasymmetrie bestimmt. MigrantInnen sind von der gleichberechtigten Teilhabe an den Strukturen der Gesellschaft (Ökonomie, Bildung, politische Partizipation durch Wahlrecht etc.) noch immer weitgehend ausgeschlossen.

Interkulturelles Lernen und der Erwerb jener Wunderwaffe „interkulturelle Kompetenz“ dienen unter den Bedingungen der Machtasymmetrie letztlich dazu, „im Kontakt mit Angehörigen einer anderen Kultur (...) die Ziele des eigenen Handelns ‚unverletzt‘ (...) durchsetzen zu können (Breitkopf/Schweitzer 2000, 42). Sofern sie also „systemimmanent“ bleiben, steht im Mittelpunkt das (eigennützige) Interesse der Institution, ihre Ziele möglichst konfliktfrei zu verwirklichen; die etablierten Strukturen werden dabei nicht in Frage gestellt. Basiert ein solches Konzept darüber hinaus auf einem Kulturbegriff, der Menschen im Wesentlichen einer bestimmten ethnischen Herkunft zuordnet, also kulturalisierend wirkt, rückt der Blick auf die strukturelle – rechtliche, soziale und wirtschaftliche – Gleichstellung umso mehr in den Hintergrund.

Interkulturelles Lernen in Kindergarten, Schule oder Jugendarbeit hat also insofern durchaus einen „Gebrauchswert“, als es sich in die bestehende Machtasymmetrie einfügt und im Grunde dazu beiträgt, Strukturen der Ungleichheit aufrechtzuerhalten – bei gleichzeitigem Anspruch, zu Toleranz zu erziehen.

Für den Bereich der Schule haben z. B. Studien von Radtke (Das Fremde im Schulbuch; Zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule) deutlich herausgearbeitet, wie Fremdheit und Kulturkonflikte konstruiert werden und das Scheitern von MigrantInnengleichlichen dann wiederum mit Verweis auf die andere Kultur, den Kulturkonflikt

oder die mangelnde Sprachbeherrschung legitimiert wird.

Eine kulturalismuskritische Pädagogik hingegen ist unbequem. Sie fordert den Einzelnen und die Institutionen heraus. Wenn Sie sich kulturalismuskritischen Ansätzen zuwenden, müssen Sie mit entsprechendem Widerstand rechnen:

- Von Seiten der „Wohlmeinenden“, die glauben, das Ihre beigetragen zu haben, indem sie zur Toleranz erziehen, und weil kulturalistische Deutungen „einfache“ Lösungen bereitstellen (wenn man alles als kulturbedingt interpretieren kann, muss man sich mit individuellen Problemlagen und Strukturen der Benachteiligung nicht weiter auseinandersetzen).

- Von Seiten mancher eingewanderter Eltern, weil auch für sie die kulturalistische Perspektive einen Gebrauchswert hat: Sie verhilft dazu, Unsicherheiten im Umgang mit der Aufnahmegesellschaft zu kompensieren und „klare Verhältnisse“ zu schaffen. So werden beispielsweise Generationenkonflikte zu Kulturkonflikten umgedeutet, in denen von den Kindern ein Loyalitätsbekenntnis zur Herkunftskultur eingefordert wird, das diese erst recht in Gewissensnöte stürzt.

- Von Seiten der Kinder und Jugendlichen selbst, weil der Prozess der Fremdethnisierung dazu führen kann, dass sie die Zuschreibungen am Ende selbst übernehmen und „ihre Selbstdefinition und die Ursachen für ihre Probleme und schwierigen Lebenslagen im Kontext von Selbstethnisierung und Selbstkulturalisierung“ suchen (Kalpaka). Wir haben in der Arbeit oft gehört: „In unserer Kultur ist das eben so, da kann man nichts machen“, wenn den Jugendlichen innerfamiliäre Konflikte nicht lösbar erschienen. Dieses von außen übernommene Analyseschema führt eher dazu, sich passiv mit einer ungeliebten Situation zu arrangieren – was auf den ersten Blick leichter erscheint –, als aktiv zu versuchen, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern.

- Von Seiten der Geldgeber für die interkulturelle Arbeit, die sich durchaus darüber im Klaren sind, dass sie selbst mit den üblichen Multikulti-Programmen „ungeschoren“ davon kommen – weil es sie nämlich nicht zwingt, über Veränderungen in den Strukturen und die Verteilung von Macht in dieser Gesellschaft nachzudenken. (Kaum hatte der Deutsch-Ausländische Jugendclub den Deutschen Jugendhilfepreis für seine kulturalismuskritischen Konzepte erhalten, fingen die Finanzierungsschwierigkeiten an: Dann hieß es nämlich, wenn wir uns nicht vorwiegend mit den Herkunftskulturen und der Überwindung von Kulturkonflikten beschäftigten, sei unsere Arbeit ja nicht mehr „interkulturell“ und folglich auch nicht

mehr aus den entsprechenden Fördertöpfen zu bezahlen. In den Finanzierungsgesprächen wurde deutlich, wie sehr unsere Ansätze offenbar „bedrohlich“ wirkten).

### III. Ansatzpunkte für einen Paradigmenwechsel in der Praxis

Was bedeutet diese Erkenntnis nun für die praktische Arbeit? Sie bedeutet zunächst einmal den Abschied vom bunten Mix eines undifferenzierten „Multikulti“, das sich in erster Linie an der folkloristischen Oberfläche der großmütig tolerierten „anderen Kulturen“ abarbeitet, die konsumfreundliche Darstellung dieses Anderen fördert, anstatt sich mit dem gemeinsamen Schicksal aller in der Einwanderungsgesellschaft Lebenden auseinander zu setzen. Sie bedeutet die ernsthafte Beschäftigung mit den Bedingungen eben dieser Einwanderungsgesellschaft, in der das Recht auf kulturelle Differenz – wenn es denn überhaupt zugestanden wird – heute höher angesiedelt ist als das Recht auf strukturelle Gleichheit. Es bedeutet die ernsthafte Analyse der Identität von Einwanderern, die sich aus weit mehr zusammensetzt als einer mal mehr, mal weniger wohlwollend betrachteten (vermeintlichen) Zugehörigkeit zu einer bestimmten Herkunftskultur.

Wie sollen wir also in der Praxis handeln? Entscheidend ist die Erkenntnis, dass wir stets von Subjekt zu Subjekt handeln. Der/die PädagogIn muss sich seiner/ihrer eigenen Rolle und seiner/ihrer eigenen Annahmen über den anderen bewusst sein. So wie er/sie sich selbst als individuell handelnder Mensch versteht, so muss er/sie auch den anderen wahrnehmen. Dies setzt in erster Linie Offenheit, Flexibilität, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz (also die Fähigkeit, Widersprüchliches und scheinbar Unvereinbares auszuhalten) voraus. Das faktische Wissen über andere Religionen, Kulturen und Sprachen ist dabei durchaus hilfreich, es kann ein „Türöffner“ in Kommunikationssituationen sein – es ist aber eben nur so lange hilfreich, wie es nicht in feste Raster gerinnt, auf deren Hintergrund jede Handlung und Äußerung interpretiert wird und Zuschreibungen, Kulturalisierungen ständig reproduziert werden.

Nach Albert Scherr sind *„als Lerngegenstand interkultureller Pädagogik nicht die Migranten als Fremde, sondern gesellschaftliche Konstruktionen von Fremdheit, ihre Voraussetzungen, Formen und Folgen zu konzipieren“*. (Scherr 1999, S. 64) Eine Kinder- und Jugendarbeit, die hierauf gründet, hat zwangsläufig andere Inhalte und Dimensionen: Sie bekommt „reflexiven“ Charakter, sie stellt permanent in Frage, löst Reflexions- und Diskussionsprozesse bei allen Beteiligten aus. Sie veranlasst den Einzelnen und die Gruppe dazu, in der Gesamtschau vielfältiger Identitätszugehörig-

keiten und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zu fragen: Wer bin ich wirklich, im Unterschied zu den Eigenschaften, die andere mir zuschreiben? Welchen Anteil an meiner Identität und der der anderen hat „Kultur“, Geschlecht, Familie, Milieu? Unter welchen Bedingungen kann ich meine Lebensziele verwirklichen und meine Handlungsspielräume erweitern? Was kann *ich* tun, und welche *strukturellen* Veränderungen sind notwendig?

Ansatzpunkte eines pädagogischen Handelns gerade in interkulturellen Bezügen bietet die subjektorientierte Jugendarbeit. Sie definiert die im Jugendalter förderlichen Bedingungen selbstbestimmter Handlungsfähigkeit:

- Strukturen des sozialen Handelns, die ein durch wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung als eigenverantwortliche und moralisch autonome Individuen gekennzeichnetes gemeinsames Handeln ermöglichen.
- Erfahrungen der Teilhabe an egalitären Entscheidungsstrukturen.
- Erfahrungen der eigenen Stärken und der eigenen Fähigkeiten als Gegenerfahrungen zu Ohnmachtserfahrungen.
- Möglichkeiten, sich mit der eigenen Lebensgeschichte und Lebenssituation auseinander zu setzen sowie die eigene lebenspraktische Zukunft bewusst zu entwerfen.  
(vgl. Scherr 1997, S. 139)

Es geht also darum, Situationen zu ermöglichen, in denen Jugendliche sich als Subjekte erfahren können und als solche anerkannt werden. Eine Arbeit hingegen, die „Kultur“ als wesentliches Identitätsmerkmal definiert und sich daran abarbeitet – und dies darüber hinaus ausschließlich bei Kindern mit Migrationshintergrund tut, während sie den anderen ein breites Spektrum an Identitätsentwürfen einräumt –, löst ihren eigenen Anspruch an Offenheit und Multiperspektivität nicht ein.

Zum Schluss ein Zitat aus dem „Manifesto“ von Kanak Attak:

*„Es ist Zeit, den Kuschel-Ausländern und anderen das Feld streitig zu machen, die über Deutschland lamentieren, Respekt und Toleranz einklagen, ohne die gesellschaftlichen und politischen Zustände beim Namen zu nennen. Wir wollen weder ihre Nischen, noch akzeptieren wir ihre Anmaßung, uns, also dich und mich, zu repräsentieren. Uns hängt die Leier vom Leben zwischen zwei Stühlen zum Hals raus und wir halten auch den Quatsch vom lässigen Zappen zwischen den Kulturen für windigen Pomokram. Es geht darum, die Zuweisung von ethnischen Identitäten und Rollen, das "Wir" und "Die" zu durchbrechen.“*

#### Literatur:

- Auernheimer**, Georg: Interkulturelle Pädagogik – ein überflüssiges akademisches Steckenpferd?, in: Pädagogik und Schulalltag, Heft 3 1997, S. 303-311
- Bukow**, W.-D./Jünschke, K./Spindler, S./Tekin U.: Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität, Opladen, Erscheinungstermin Oktober 2002
- Dannenbeck**, C./Esser, F./Lösch, H.: Herkunft erzählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher, Münster 1999
- Filsinger**, Dieter: Kommunale Gesamtkonzepte zur Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher. Expertise im Rahmen des Aktionsprogrammes „Integration junger Ausländerinnen und Ausländer“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, DJI-Arbeitspapier Nr. 1-148, München 1998
- Gomolla**, M./Radtke, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002
- Hamburger**, Franz: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/Main 1994
- Kabis-Alamba**, Veronika: MultiCOOLti ins 3. Jahrtausend! Interkulturelle Jugendarbeit und Migrationssozialarbeit brauchen neue Vorzeichen, in: Deutscher Jugendhilfepreis 2000, Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Bonn 2000 (AGJ, Haager Weg 44, 53127 Bonn)
- Kanak Attak**, Manifesto, [www.kanak-attak.de](http://www.kanak-attak.de)
- Kunz**, Thomas: Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher, in: Weiter auf unsicherem Grund, Faschismus – Rechtsextremismus – Rassismus, Duisburg 2000
- Scherr**, Albert: Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik, in: Kiesel/Messerschmidt /Scherr: Die Erfindung der Fremdheit, Frankfurt/Main 1999
- Taguieff**, Pierre-André : Le racisme, Paris 1997

Veronika Kabis ist Leiterin verschiedener pädagogischer Projekte und freie Autorin.

### **Weder differenzblind noch differenziert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen<sup>2</sup>.**

Paul Mecheril

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich auf die Kritik an einem naiven Gebrauch der Kulturkategorie in der Interkulturellen Pädagogik. Ich will zunächst kurz den theoretischen Hintergrund

<sup>2</sup> Dieser Text besteht im Wesentlichen aus Teilen bereits publizierter Texte. Bei Interesse an den Publikationen wenden Sie sich ruhig an mich: [paul.mecheril@uni-bielefeld.de](mailto:paul.mecheril@uni-bielefeld.de)

beleuchten, vor dem verständlich wird, warum und mit welchem Anliegen die Interkulturelle Pädagogik sich affirmativ auf kulturelle Differenz bezieht. In einem zweiten Schritt werde ich auf Probleme aufmerksam machen, die sich mit der Differenzaffirmation verbinden und will in einem letzten Schritt zwei Aspekte ansprechen, die meines Erachtens aus der Kritik an Kulturalisierungsprozessen für interkulturelles professionelles Handeln folgen.

### 1. Anerkennung von Differenz

Wenn wir uns die theoretischen Grundkonzepte ansehen, die dem pädagogischen Umgang mit kultureller und ethnischer Differenz zugrunde liegen, dann können drei Hauptkonzepte idealtypisch unterschieden werden.

Das erste Konzept (Betonung der Assimilationserfordernis) kennzeichnet die sogenannte „Ausländerpädagogik“; die Konkurrenz zwischen den beiden weiteren Konzepten (Anwendung universeller Gerechtigkeitsmaßstäbe; Anerkennung von Identitäten und Differenzen) kennzeichnet bedeutsame Debatten in der Interkulturellen Pädagogik, die sich ihrem Selbstverständnis nach von der „Ausländerpädagogik“ distanziert hat.

Ich beziehe mich zunächst auf das Konzept, das die Erfordernis der Assimilation, der Angleichung der Fremden betont. Der Assimilationismus ist das dominante Paradigma der frühen, in den 1960er Jahren einsetzenden Beschäftigung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft mit den Themen „Migration“ und „Interkulturalität“ – prägnant und programmatisch als „Ausländerproblem“ identifiziert und behandelt. Das Problem der „Ausländerpädagogik“ sind die Ausländerkinder, die (noch) nicht in der Lage sind, so zu sein wie „wir“; sie weichen ab und fallen durch ihr Verhalten auf, das durch entsprechende Förderung verändert werden kann. Der Blick der Ausländerpädagogik ist defizitorientiert, die Beziehung, die sie zwischen Ausländerkindern und Pädagogen als gesellschaftlichen Repräsentanten und Mittlern kennt, ist die der vereinnahmenden und entmündigenden Fürsorge. Dies ist in kritischen Selbstreflexionen der Disziplin hinreichend herausgestellt worden (exemplarisch: Auernheimer 1996 oder Hamburger 1994).

Dem zweiten Konzept geht es um die Herstellung von Gerechtigkeit. Es betont die Notwendigkeit, universelle, also für alle gleichermaßen gültige Gerechtigkeitsmaßstäbe anzuwenden. Das Engagement für die Herstellung von Gerechtigkeit wird von der Einsicht und dem Motiv getragen, dass wir gleiche Rechte, gleiche Partizipationschancen und gleiche Möglichkeiten der Selbstdarstellung für alle schaffen müssen.

Das dritte Grundkonzept teilt mit dem zweiten Ansatz die Vorstellung, dass es um Gerechtigkeit gehen muss; allerdings wird hier Gerechtigkeit anders verstanden, nämlich als etwas, was nicht

allein durch gleiche Rechte und Möglichkeiten hergestellt werden kann, sondern Unterschiede beachten und diesen Unterschieden entsprechen muss. Angemessen, so sagt das dritte Konzept, sind Ansätze, die Differenzen wahrnehmen und achten, anders ausgedrückt: die Unterschiede anerkennen.

Die Forderung nach Sensibilität für kulturelle Differenzen, die Position, dass es wichtig sei, unterschiedliche kulturelle Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren, ist eine der wichtigsten Grundhaltungen der Interkulturellen Pädagogik. Bereist in ihrem Namen wird deutlich, dass die Interkulturelle Pädagogik sich mit kulturellen Differenzen beschäftigt, wobei die Bejahung von Unterschieden in der Interkulturellen Pädagogik im Vordergrund steht. Insofern kann sie als ein Ansatz verstanden werden, dem eine Anerkennungstheoretische Grundausrichtung zugrunde liegt.

Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung. Anerkennung beschreibt eine Art von Achtung, die auf einem Zur-Kennntnis-Nehmen gründet. Um jemanden zu achten, ist es notwendig, ihn und sie zunächst erkannt zu haben. Jeder Prozess der identifizierenden Wahrnehmung einer Person leitet zu der Frage über, ob die und der Identifizierte auch respektiert werden soll und kann.

Auf der Ebene sowohl der Identifikation als auch auf der der Achtung kann nun das Verhältnis von Selbst(an)erkennung und (An)Erkennung durch Andere betrachtet werden: Selbsterkennung und Fremderkennung, Selbstanerkennung und Fremdanerkennung sind jeweils zwei Dimensionen sozialer Anerkennung. Hierbei ist davon auszugehen, dass Selbst-Anerkennung sich letztlich nur in Strukturen der Anerkennung durch Andere entwickeln kann, die Anerkennung durch Andere ist also der Selbst-Anerkennung vorgelagert. Missachtungsformen wie Misshandlung als Gegenteil emotionaler Zuwendung, Entrechtung und Ausschließung als Gegenteil kognitiver Achtung sowie Entwürdigung und Beleidigung als Gegenteil sozialer Wertschätzung (Honneth, 1992; insbes. S. 148ff) verhindern die Ausbildung respektvoller Selbstbeziehungen.

Die Identifikation und Achtung, die Anerkennung von Individuen als einem bestimmten sozial-kulturellen Kontext zugehörig, ist nun ein zentraler und wichtiger Aspekt in der Interkulturellen Pädagogik. Menschen sind soziale Wesen. Im Rahmen sozialer Kontexte entwickeln sie Selbstverständnisse und Praxen der Selbstdarstellung. Die Zugehörigkeit von Individuen zu sozialen Gemeinschaften ist der Hintergrund, vor dem Individuen das werden, was sie sind. Wer im Rahmen eines sozialen Zusammenhangs eine Sprache erlernt, Vorlieben entwickelt oder normative Verständnis-

se ausbildet, ist darauf angewiesen, will er oder sie diese Sprache, Vorlieben und Verständnisse pflegen, auf diesen Rahmen zurückgreifen zu können. Unter einer Anerkennungstheoretischen Perspektive ist es somit erforderlich, für differenzsensible Strukturen einzutreten, in denen es Individuen möglich ist, ihren sozial-kulturellen Subjekt-Status leben zu können. Wir sehen hier bereits, dass der Anerkennungsansatz in seinem Bezug auf Differenz ambivalent ist: einerseits ermöglicht er die Berücksichtigung und Respektierung kultureller Unterschiede, andererseits schreibt er Differenzen und Identitäten fest.

Diese Fixierung kultureller Differenz will ich nun etwas genauer betrachten, indem ich exemplarisch auf das Zauberwort „interkulturelle Kompetenz“ eingehe, um dann über einige Konsequenzen nachzudenken, die sich aus dieser Kritik ergeben.

## 2. Kulturalisierung

In einem Text zu „Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung“ von Wolf Reiner Leenen und Harald Grosch (1998) findet sich ein Beispiel, das ganz gut das Problem der Kulturalisierung illustriert.

Als Methode, so genannten Kulturstandards, eigenen wie fremden, auf die Schliche zu kommen, wird die „Analyse kritischer Ereignisse“ eingesetzt. Solche konstruierten, vermeintlich alltagsnahen „kritischen Ereignisse“ werden, so Leenen und Grosch, unter anderem mit dem Ziel eingesetzt, den Teilnehmerinnen ihre „kulturell determinierten Interpretationen und Erklärungen des Verhaltens Anderer bewusst zu machen“. Schauen wir uns exemplarisch an, wie diese Bewusstmachung konkret aussieht.

Die Episode „Hassan schreibt ab“ soll dem Anliegen der Autoren des Trainings nach ein Beispiel für ein „Kritisches Ereignis“ in einer so genannten kulturellen Überschneidungssituation zum Ausdruck bringen. Für die an der „interkulturellen Fortbildung“ teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen soll die Reflexion dieses Ereignisses zu einem Stück „Identifikation eigener und fremder Kulturstandards“ beitragen und Ideen zu einem konstruktiven Umgang in kulturellen Überschneidungssituationen anregen.

### „Hassan schreibt ab!“<sup>3</sup>

Frau Dr. Kamphausen:

„Hassan hat während des Tests dauernd auf Dein Heft gesehen!“

Abdullah:

„Wirklich?“

Frau Dr. Kamphausen:

„Ja, und er hat tatsächlich einige Deiner Antworten wörtlich abgeschrieben“

Abdullah:

„Vielleicht wusste er die Antwort nicht.“

Frau Dr. Kamphausen:

„In der Tat. Er hat selbst offenbar nicht viel zu den Test-Fragen sagen können.“

Abdullah:

„Dann hat er Glück gehabt, neben mir zu sitzen.“

Die Aufgabe der Lehrerinnen in der Fortbildung würde nun darin bestehen, sich über in dieser Episode relevante Kulturstandards zu verständigen und die „kulturell determinierten Interpretationen und Erklärungen des Verhaltens Anderer bewusst zu machen“.

Was passiert hier? Frau Dr. Kamphausen, eine mit kulturellem Kapital ausgestattete und über pädagogische Autorität verfügende Frau, wendet sich an jemanden, den wir als Adressat des pädagogischen Tuns identifizieren. Ihre feststellende Mitteilung hat das Verhalten eines Dritten, Hassan, zum Gegenstand. Sie stellt einen Sachverhalt fest, und unterstellt, dass der Adressat der Feststellung, Abdullah, den Sachverhalt nicht in gebührendem Maße zur Kenntnis genommen hat. Angesichts der sozialen Asymmetrie, die zwischen Lehrerin und Schüler gilt, können wir davon ausgehen, dass die Feststellung mit einer Aufforderung zu einer bestimmten Handlung und/oder einer Sanktion verbunden ist. Zugleich handelt es sich bei der Mitteilung der Pädagogin um eine Vertraulichkeit, um ein Insvertrauenziehen, das jedoch um den Preis der Denunziation des Dritten erkaufte wird. Für Abdullah ergibt sich eine paradoxe Situation: Einerseits wird er für die Unangemessenheit seiner Wahrnehmung und seines Handelns gemäßregelt, andererseits wird ihm von einer statushöheren Person eine Vertraulichkeits-offerte gemacht. Was soll er tun?

Zunächst erwirkt er einen Entscheidungsaufschub („Wirklich?“), bietet dann eine Erklärung für das Ereignis an („Vielleicht wusste er die Antwort nicht“), um in einer Art Solidaritätsbekundung die unentschiedene Situation zugunsten einer Art Verbrüderung mit dem Statusgleichen und implizit gegen die Statushöhere aufzuheben.

Ist das nun ein Kulturkonflikt? Wohl eher eine nicht unübliche Lehrerinnen-Schüler-Interaktion. Aber genau diese Lesart, dass die Interaktion den durch den sozialen Kontext nahegelegten Rollenvorgaben entspricht, wird durch den Kontext der „interkulturellen“ Fortbildungssituation nicht nahegelegt, sie wird vielmehr erschwert durch ethnifizierende oder kulturalisierende Markierungen.

Die Autoren verstehen die Hassan-Episode als Beispiel für etwas, das sie Kulturdialog nennen, ein Dialog, in dem kulturelle Differenzen aufeinanderstoßen, ohne dass dies den Dialogteilnehmern bewusst sein muss. Und auf die Differenz von Lern- und Lehrstile, die vermeintlich kulturell geprägt sind, soll – so die Autoren – die beschriebene Episode aufmerksam machen: „Diese Dar-

<sup>3</sup> Aus: Leenen & Grosch (1998, S. 331)

stellungsform von kritischen Ereignissen bezeichnen wir als ‚Kulturdialog‘: Kulturdialoge sind kurze Gespräche zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, in denen unterschiedliche Auffassungen, Annahmen oder Wertvorstellungen aufeinander stoßen. Dass ein solcher ‚Kulturzusammenstoß‘ vorliegt, kann der Aufmerksamkeit der Dialogpartner/innen völlig entgehen oder ihnen nur am Rande bewusst sein. Mit Kulturdialogen werden typischerweise Missverständnisse und Irritationen abgebildet, bei denen die Gesprächspartner/innen ihre kulturelle Sicht völlig selbstverständlich und aus sich heraus einleuchtend finden und der Dissens im Hintergrund lauert. ‚Hassan schreibt ab‘ lässt sich z. B. gut als Einstieg in das Thema ‚kulturspezifische Lehr- und Lernstile‘ einsetzen“ (Leenen & Grosch 1998, S. 332).

Wir haben es hier – so suggerieren die Fremdheit indizierenden Markierungen Abdullah und Hassan – mit einer interkulturellen Kommunikationssituation und einem interkulturellen Kommunikationsproblem zu tun, möglicherweise sogar mit den Anfängen eines ethnischen und eben nicht eines Lehrerinnen-Schüler Konfliktes. Die Dynamik der Interaktionssituation wird vermeintlich durch die Diskrepanz zwischen den relevanten, so genannten Kulturstandards aufgeklärt. Andere Erklärungsansätze und Lesarten werden behindert.

Der Bezug auf „kulturelle Differenz“ ist gefährdet – so könnte die Kommentierung der Episode „Hassan schreibt ab“ heuristisch verallgemeinert werden – eine Kulturalisierung der Verhältnisse zwischen sozialer Mehrheit und Minderheiten vorzunehmen.

Insgesamt ist es bei kulturalisierenden Tendenzen so, dass sie umso vordergründiger werden, je handlungsbezogener und konkreter die Ausführungen zu interkultureller Kompetenz werden. Je handlungsbezogener die Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz wird, desto eher finden sich Stereotype, den und die „Andere“ erzeugende, ethnifizierende und kulturalisierende Tendenzen. Diese umfassen folgende Aspekte:

#### „Essentialisierung und Reduktion“

In den Publikationen zu interkultureller Kompetenz finden sich fast durchgängig Hinweise auf die Unklarheit und Schwierigkeit der – wie es zumeist heißt – „Definition“ von Kultur. Kultur sei heterogen und dürfe nicht als Phänomen individueller Determinierung verstanden werden. Sobald aber die Auseinandersetzung sich konkreter auf interkulturelles Handeln und deren Reflexion bezieht, besteht die Tendenz, „Kultur“ zu einer sich reproduzierenden Einheit zu stilisieren.

Der Bezug auf kulturelle Differenz bewirkt mithin eine Binnenhomogenisierung und das Herausstellen von Unterschieden auf der Ebene des Interkulturellen. Er geht mit der Gefahr einher, ein Schema zu intensivieren, das zwischen Identität und Nicht-Identität in einer Weise unterscheidet, die

Identität als Phänomen des Innen denkt, und Nicht-Identität Außen verortet. Ein Zitat aus dem 1999 erscheinenden Buch *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz* von Sigrid Luchtenberg illustriert diese Tendenz: „Kommunikative Akte“, schreibt sie, „sind eingebettet in Situationen, für die jeweils von einer kulturellen Gruppe *festgelegte* Verhaltensmuster gelten“ (Hervorhebung von mir).

Die Verengung auf „kulturelle Differenz“ tendiert dazu, diesen Differenzaspekt zu überbetonen. Die Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes, in dem einzelne sich verorten und verortet werden, wird simplifiziert. Mit Blick auf etwas, was als mehrdimensionaler Raum gesellschaftlicher Ungleichheit bezeichnet werden könnte, in dem sich in wechselnden Formationen Identität konstituiert, stellt die politische Philosophin und Sozialtheoretikerin Nancy Fraser (1995, S. 91) heraus, dass gender, race, class und sexuality als Achsen der Ungerechtigkeit das Interesse und die Identität einer jeden Person berühren. Diese multiaxiale Konstitution des Raumes gesellschaftlicher Gleichheit und Ungleichheit bleibt in den Ansätzen zu „Interkulturellem Handeln“ oft unterbelichtet. Dadurch schafft die Verwendung des Ausdrucks „kulturelle Differenz“ ein einseitiges Bild und leistet dem Eindruck Vorschub, „Kultur“ könne alle Unterschiede aufklären. „Kulturelle Differenz“ lenkt dann von strukturellen Bedingungen der Ungleichheit ab, wenn mit dem Blick auf sozusagen horizontale Differenzen sich das Absehen von der vertikalen Dimension, von Verhältnissen der Diskriminierung, verbindet.

#### „Schleichende Gleichsetzung mit national-ethnischer Zugehörigkeit“

Obschon in den einführenden Worten zu Konzepten interkultureller Kompetenz häufig davon die Rede ist, dass Kultur nicht umstandslos mit Nation und Ethnizität assoziiert werden darf, findet sich in den meisten Konzepten ausnahmslos eine Auseinandersetzung mit internationalen und interethnischen Situationen. Je handlungsrelevanter die Ausführungen werden, desto eher wird der Kulturbegriff in einer unmittelbaren Verknüpfung mit Nationalität und Ethnizität gebraucht. Kulturelle Zugehörigkeit wird über national-ethnische Zugehörigkeit definiert, wodurch die Problematik der kulturalistischen Reduktion besonders virulent wird.

Mit dem Gebrauch ethnischer und nationaler Bezeichnungen, mit dem Bezug auf Nationalität und Ethnizität findet häufig eine Fokussierung der so genannten Herkunftskultur von Menschen mit Migrationshintergrund statt. Herkunftskultur wird zum Mittelpunkt ihrer „anderen“ Kultur. Hier kehrt letztlich in nunmehr landeskulturell informierterer Weise und dadurch maskiert die Rede von Ausländern und Ausländerinnen zurück. Türken kommen aus der Türkei und nicht aus Kreuzberg

oder aus Detmold, und diese Herkunft, so suggeriert die Bezeichnung, bestimme ihre Identität.

### **„Fest-Stellung des und der Anderen“**

Der Andere wird damit in Konzepten interkultureller Kompetenz tendenziell als ethnisch-national Anderer festgelegt. Diese Festlegung des und der Anderen stiftet eine doppelte (vermeintliche) Klarheit. Erstens: In einer interkulturellen Situation ist zunächst eindeutig, wer die je Anderen sind, es sind jeweils die, die nicht zu meiner national-ethnischen "Kultur" gehören, die Türcinnen, Italiener, Algerierinnen usw. Phänomene der Fremdheit und Andersheit innerhalb der eigenen Kultur werden dagegen nicht beachtet. Zweitens: Bei den Anderen, die im Rahmen von interkulturellen Kompetenzangeboten zum Thema werden, handelt es sich fast ausnahmslos um Minderheitenangehörige. Nahezu alle Konzepte interkultureller Kompetenz wenden sich nicht nur ausschließlich an Mehrheitsangehörige, sie scheinen auch keinen Anlass zu sehen, diese der Egalitätshypothese widersprechende Nicht-Berücksichtigung zu thematisieren und reproduzieren letztlich die aus den ausländerpädagogischen Ansätzen bekannte Beziehungsfigur, in der Minderheitenangehörige lediglich als Objekte des Handelns von Nicht-Ausländern zugelassen sind.

### **„Der Ort des Handelns bleibt außerhalb des Blickes“**

Eine Tendenz vieler Ansätze zu interkulturellem Handeln ist es, vor dem Hintergrund einer instrumentellen Beschränkung auf die Bewältigung interkultureller Kommunikationsprobleme Eigenschaften des Kontextes interkulturellen Handelns unberücksichtigt zu lassen. Die gesellschaftliche, institutionelle und auch interaktive Rahmung und Hervorbringung der interkulturellen Situation bleibt in interkulturellen Trainings weitgehend unthematized. Dies korrespondiert mit dem implizit universalistischen, kontextunspezifischen Vorgehen vieler Ansätze: Es interessiert nicht so sehr, wie in einem bestimmten sozialen Raum vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, institutioneller und kultureller Vorgaben „kulturelle Differenz“ interaktiv erzeugt wird, sondern Differenz ist als gleichsam immer schon vorhandene von Interesse. Differenz gilt abgelöst von kontextspezifischen Bedingungen ihrer Produktion als – um einen terminologisch klärenden Vorschlag aus der Geschlechterforschung aufzugreifen – Unterschied und nicht als Unterscheidungsleistung sozialer Akteure. Zugleich findet im Zuge dieser Ausblendung häufig eine versteckte Überhöhung und Aufblähung der Möglichkeiten „interkulturell kompetent“ Handelnder statt. Indem die für interkulturelles Handeln zum Teil restriktiven gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Bedingungen nicht oder nur am Rande in den Blick kommen, entfaltet sich die technologische Suggestionskraft

interkultureller Kompetenz. Sie verspricht implizit eine Handlungsfähigkeit, die an Voraussetzungen gebunden ist, welche in den Fort- und Weiterbildungen aber nicht systematisch zum Thema werden.

Soweit in gebotener Kürze die Skizze einiger kritischer Einwände zu einigen problematischen Tendenzen interkultureller Kompetenz und des Kulturbegriffs. Eine naheliegende Konsequenz könnte nun darin bestehen, nicht nur auf Konzepte interkultureller Kompetenz, sondern auf den Kulturbegriff überhaupt zu verzichten. Ich denke aber, dass der Verzicht auf die Kulturkategorie überzogen wäre, weil man sozusagen das Kind mit dem Bade ausschütten würde.

„Kultur“ ist nicht nur – unter bestimmten terminologischen und theoretischen Klärungen – eine fruchtbare Analysedimension. Es ist zudem auch so, dass wenn wir von dem Begriff "Kultur" absehen, wir zugleich auch eine wesentliche Dimension des Selbstverständnisses und der Erfahrungen derer ignorieren, die an pädagogischen Handlungssituationen beteiligt sind.

Das Wissen um die Schwierigkeiten von Differenzkategorien sollte meines Erachtens somit den Kontext kennzeichnen, in dem das Nachdenken über „kulturelle Differenz“ stattfindet. Ein insofern reflexives oder wir könnten auch sagen: kulturskeptisches Verständnis von „Kultur“ und „Interkultur“ verstehe ich bereits als Grundlage einer Handlungsbefähigung in Zusammenhängen, in denen „kulturelle Differenz“ vermeintlich eine Rolle spielt.

## **3. Konsequenzen**

### **Beobachtung des Gebrauchs von „Kultur“**

Eine der zentralen Aufgaben professionellen, interkulturellen Handelns besteht in der Beobachtung von Kultur. Wenn wir im Zuge eines konstruktivistischen und essentialismuskritischen Verständnisses von „Kultur“ diese als Deutungs- und Interpretationsmuster verstehen, die spezifische Handlungen nahe legen und soziale Wirkungen haben, dann betrachten wir „Kultur“ als eine soziale Praktik. Diese Praktik findet sich sowohl in Selbst- und Fremdbeschreibungen alltagsweltlicher Handlungssubjekte und in denen der professionellen interkulturellen Pädagogin als auch in wissenschaftlichen Erklärungsangeboten. Unter einer Perspektive, die Kultur als wissenschaftliche, alltagsweltliche und professionelle Konstruktion versteht, wird es möglich, über die Angemessenheit dieser Perspektive, sowie die Angemessenheit ihrer Wirkungen und Funktionen in gesellschaftlich und institutionell gerahmten Interaktionssituationen nachzudenken. „Kultur“ ist ein theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert. Wo dieser instrumentelle Charakter von Begrifflichkeiten unbeachtet bleibt, droht die Ver-

dinglichung sozialer Strukturen und Verhältnisse. Wenn wir uns nicht klarmachen, dass die Begriffe, die wir benutzen, Werkzeuge des Begreifens sind, dann verwechseln wir unsere Beschreibungen von Wirklichkeit mit „der Wirklichkeit“ selbst. (Selbst-)Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung ist hier als professionelles Vermögen gefragt. Es geht darum, zum Thema zu machen, unter welchen Bedingungen die Praktik „Kultur“ zum Einsatz kommt.

Die entscheidende Frage heißt also nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Die bedeutsamere Frage lautet vielmehr: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen „Kultur“?

Professionelles Handeln in interkultureller Hinsicht umfasst das Vermögen, sich reflexiv und beobachtend auf die im professionellen Feld anzutreffende Weise zu beziehen, in der von Klientinnen, von Kollegen, der Beratungsinstitution und nicht zuletzt von der professionell handelnden Person selbst die Kategorie „Kultur“ gebraucht wird. Hierbei geht es nicht um die Kontrolle des „richtigen“ Gebrauchs von Kultur, sondern um eine reflexive Haltung, die auch eine Abschätzung der Folgen des pädagogischen Handelns möglich macht. Etwa: Unter welchen Bedingungen greifen Alltagssubjekte auf das pädagogisch und sozialwissenschaftlich zur Verfügung gestellte Deutungsangebot des „Kulturkonfliktes“ zur Beschreibung von intra- und interpersonellen Phänomenen in interkulturellen Zusammenhängen zurück? Reflexive Vorgehensweisen können zwar nicht dominante Differenzschemata abschaffen, aber sie tragen über Inhalte, vor allem aber über Interaktionsformen zur Pluralisierung und Diversifizierung von Selbst- und Fremdverständnissen bei.

Wichtig ist hierbei, dass die Frage nach den Bedingungen, unter denen wer mit welchen Wirkungen „Kultur“ benutzt, nicht als normatives Instrument eines kulturkritisch belehrten Ansatzes daherkommt. Es geht hier nicht um ein Beobachtungsvermögen, das dem Gebrauch von „Kultur“ eine falsche, naive oder schwärmerische Verwendungsweise nachweisen und ihn insofern kontrollieren will. Wenn beobachtet wird, wo wer die Kulturkategorie wie einsetzt, dann unterstellt die Beobachtung, dass es in dieser Verwendungssituation aus der Perspektive des Akteurs oder der Akteure sinnvoll ist, „Kultur“ zu verwenden. Die entscheidende Frage lautet mithin: Welchen Sinn macht es für wen auf die Kulturkategorie zurückzugreifen? Wenn beispielsweise Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Fortbildungs- oder Supervisionsangeboten „Information über die andere Kultur“ als notwendig für kompetentes Handeln erachten, schreibt Annita Kalpaka (1998, S. 37), „und diese als Lerninhalt von Fortbildungsmaßnahmen einklagen, kann man anhand der Analyse ihres konkreten Handelns an die Frage heran kommen, was die konkrete Person genau meint,

aus welchem Bedürfnis und welcher Interpretation der Situation heraus dies als fehlende Kompetenz definiert wird. In einer allgemeinen Diskussion darüber ist es oft dagegen so, dass solche Forderungen z. B. nach Landeskunde und Kultur der Herkunftsländer als Kulturalisierung entlarvt und somit zwar soziologisch eingeordnet werden können, aber man weiß nicht viel über die Bedeutung für denjenigen, der sich davon eine Erweiterung seiner Kompetenz verspricht.“

Als Konsequenz aus dieser Perspektive, die den Kulturgebrauch nicht deshalb untersagt, weil er sich sozialwissenschaftlich als „unhaltbar“ erwiesen hat, geht es hier also um ein Verständnis von interkultureller Kompetenz, in dem das Vermögen im Zentrum steht, den jeweiligen Sinn kontextspezifischer Gebrauchsweisen der „Kultur“-Praktik zu erkennen.

### **Dominanzsensibilität**

So es in dem je konkreten Fall Hinweise gibt, dass die "kulturelle" Eingebundenheit in normative, ästhetische, symbolische oder praktische Orientierungssysteme bedeutsam für das Verständnis eines Problems, einer Schwierigkeit, eines Konfliktes etc. ist, dann spricht nicht nur nichts dagegen, sondern ist es erforderlich, dass Professionelle sich Wissen über die bedeutsamen Orientierungssysteme aneignen. Eine tentative und dialogische Aneignung von Wissen über "kulturelle Eingebundenheiten" scheint mir hierbei die geeignetste Form des Wissenserwerbs zu sein.

Gegenüber diesen Wissensinhalten will ich hier aber einen anderen Inhalt in den Vordergrund stellen, der Lebenssituationen in interkulturellen Kontexten als solche versteht, die durch Macht-, Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet sind. Migrantinnen erscheinen unter dieser Perspektive in erster Linie nicht als "die Anderen" und die „Fremden“, die aufgrund eines Wissens um "Andersheit" behandelt werden, sondern vielmehr als Individuen, denen in spezifischer Weise Partizipation und Handlungsfähigkeit verwehrt wird und die sich in diesen Strukturen der Dominanz als Subjekt entwerfen.

Angesichts der Kulturalisierungsgefahr im Rahmen interkultureller Arbeit scheint es bedeutsam, eine alltagsweltliche Dimension der Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund zu rücken, nämlich den Umstand, dass diese Lebenssituationen in Strukturen der Dominanz hervorgebracht werden. Dominanzstrukturen sind im Rahmen interkultureller Professionalität auf drei analytisch unterscheidbaren Ebenen bedeutsam: zunächst auf der Ebene der Erfahrungsrealität der Klientinnen (formelle und informelle Diskriminierung; institutionelle und alltagsweltliche Diskriminierung), zweitens auf der Ebene der pädagogischen Institution und drittens

der professionellen Beziehung. Mit Birgit Rommelspacher (1995) können wir das in der Bundesrepublik Deutschland geltende Verhältnis zwischen national-kultureller Mehrheit und Minderheiten als eines verstehen, welches von einer Kultur der Dominanz geprägt ist. Dominanzkultur "bedeutet, daß unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind" (Rommelspacher, 1995, S. 22).

Konzepte und Praxen der Über- und Unterordnung sind Kennzeichen des Alltags der Klienten und zugleich Kennzeichen der professionellen Interaktionssituation selbst. Interkulturelle Professionalität gründet nun in einem Wissen um die eigenen – kontextabhängigen – Positionen im Feld der "Kategorien der Über- und Unterordnung", welches das Vermögen fördert, diese und ihnen komplementäre Positionen in der professionellen Handlungssituation, aber auch in Supervision und kollegialer Beratung zu thematisieren.

Dominanzsensibilität verweist also auf ein Wissen, das Erfahrung und Habitus der Klienten und Klientinnen als ein in Strukturen der ungleichen Verteilung von Macht und Ressourcen entwickeltes Phänomen versteht und zugleich auch die eigene Position und das eigene Handeln als in solchen Strukturen profiliertes und solche Strukturen aktualisierendes begreift.

#### Literatur:

**Auernheimer, G.** (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Primus.

**Fraser, N.** (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age. In: *New left review* 212, S. 68-93.

**Hamburger, F.** (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Cooperative

**Honneth, A.** (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

**Kalpaka, A.** (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: *Migration und Soziale Arbeit*, 3-4, S. 77-79.

**Leenen, W.R. & Grosch, H.** (1998): Interkulturelles Lernen in der Lehrerfortbildung. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung* (S. 317-340) Bonn.

**Luchtenberg, S.** (1999): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich

HD Dr. Paul Mecheril ist Dozent am Institut für Pädagogik der Universität Bielefeld.

## Rechts rum? Prävention rechtsextremer Orientierungen

*Die folgenden Thesenpapiere von Benno Hafenegger und Klaus Peter Hufer waren jeweils Grundlage für Vorträge beim Fachforum „Rechts rum? Prävention rechtsextremer Orientierungen“. Dieses Fachforum, organisiert von der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, IDA-NRW und dem Landesjugendring, fand am 27. November 2002 im Wissenschaftspark Gelsenkirchen statt.*

*Die Thesen von Benno Hafenegger gehen auf eine Studie rechter Jugendcliquen in Hessen zurück, die im Frühjahr 2001 veröffentlicht wurde.<sup>4</sup>*

*Der Beitrag von Klaus-Peter Hufer beschreibt verschiedene Erklärungsansätze des Rechtsextremismus und zeigt damit auf, aus welchen Gründen diese Ideologie für Jugendliche interessant sein kann.*

## Rechte Cliques und Jugendkultur. Einblicke in eine neue Gesellungsform

Benno Hafenegger/Torsten Niebling

Seit Beginn der 90er Jahre gibt es mit den rechten Cliques bzw. der Jugendszene eine neue – weitere – kulturelle Gesellungsform, die eingebunden ist in das politische Klima und die Mentalitäten in der Republik bzw. Teile der Erwachsenenengesellschaft und die daher nicht nur als autonome Tendenz in der jungen Generation zu sehen ist. Sie sind Teil von manifesten und frei flottierenden Stereotypen und Feindbildern und als Symptom von Krisenprozessen zu verstehen.

Nachdem es in den 90er Jahren zunächst lediglich erste Berichte und mehr journalistische Recherchen, aber kaum wissenschaftliche Erkenntnisse über diese Freizeitszene in den östlichen Bundesländern gab, haben wir in mehreren Studien – in der Tradition der empirischen Jugendkulturforschung – die Entwicklung für ein westliches Bundesland (am Beispiel Hessen) untersucht. Im Rahmen einer quantitativ angelegten Landeserhebung und vier Landkreisstudien sowie drei qualitativen Cliquesportraits kann somit ein erster gehaltvoller Einblick in die Entwicklung von rechten Cliques und der Jugendszene bzw. -kultur gegeben werden.

Die jugendkulturellen Entwicklungen jenseits von registrierten Straftaten (Tätern) und Organisationszugehörigkeiten (mit dem zugehörigen Spektrum von Parteien und Gruppen) haben im Kontext antidemokratischer, autoritär-nationalisierender

<sup>4</sup> Hafenegger, Benno/Jansen, Mechthild M.: *Rechte Cliques. Alltag einer neuen Jugendkultur*, Weinheim und München: Juventa-Verlag, 2001

und rechtsextremer Orientierungen und Mentalitäten im Gesellungsbereich von Cliques die vier Dimensionen:

Jugendkultureller Habitus, ideologische Facetten, Protestelemente, aggressives Verhalten und auch rechtsextrem, fremdenfeindlich und antisemitisch motivierte Straftaten und Gewalt(bereitschaft).

Aus dem Material der Regionalstudien und den Cliquesportraits (Interviews) lassen sich wesentliche Merkmale und Charakteristika dieser Gleichaltrigengruppen markieren und deuten:

1. In den Cliques dominieren männliche Jugendliche vor allem aus unteren sozialen Schichten, mit formal niedrigen Bildungsabschlüssen und unsicherer beruflicher Perspektive sowie antizipierten Benachteiligungen.

2. Die formellen wie informellen Aufenthaltsorte und Treffpunkte sind privat, öffentlich oder auch in Jugendräumen von Kommunen oder freien Trägern; dabei „erzwingen“ sie vielfach sozialräumliche Aufmerksamkeit und Wirksamkeit. Im interaktiven Kontext haben „Beschäftigungen“ wie Kumpels-Treffen, Alkoholkonsum, Musik mit rechtsextremen und ausländerfeindlichen Inhalt hören, Action, Provokationen und auch Schlägereien als demonstrative Selbstbestätigung und -behauptung sowie Selbstpräsentation in und vor der Gruppe einen großen Stellenwert.

3. Die kulturelle Mentalität und ideologische Klammer ist – bei allen biographischen Unterschieden und cliquentypischen Differenzierungen – von Ungleichheitsvorstellungen und rigiden Denk- und Orientierungsstilen sowie Distinktionsgewinnen geprägt.

4. Im Mentalitäts- und Affekthaushalt dominieren als Folge der Gefühlssozialisation in unterschiedlicher Intensität starke und auch extreme negative Emotionen wie Hass, Wut, Ärger, Neid, Misstrauen und Angst.

5. Es handelt sich in den Cliques vor allem um eine primär maskuline Präsentation von Stärke, Überlegenheit, Macht und Dominanz.

Dr. Benno Hafener ist Professor für Pädagogik an der Universität Marburg, Torsten Niebling war Mitarbeiter an der oben genannten Studie.

## Motive für das Interesse an rechtsextremer Ideologie

Klaus-Peter Hufer

Die Frage nach den „Motiven“ für das Interesse am Rechtsextremismus und seinen Ideologien hat eine subjektive Färbung. Ich will stattdessen **Gründe** nennen; das hat einen eher „objektiven“ Charakter.

Die Palette der gehandelten wissenschaftlichen Angebote für die Begründung von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist groß. Ich nenne einige:

- ein typisches Jugendproblem
- ein spezifisch männliches Jugendsozialisationsproblem
- die Folge der deutschen Vereinigung und der mit ihr verbundenen Krise
- eine „normale Pathologie“ freiheitlicher Industriegesellschaften
- Reaktion auf „Fremdheit“ als quasi anthropologische Größe
- eine zu starke Einwanderung
- die Konsequenz des Modernisierungs- und Individualisierungsprozesses
- die Kombination von Alkohol und Gruppendynamik
- Werteverlust
- Einfluss der Medien
- Auflösung der Familien
- Extremismus im allgemeinen
- das Aufbegehren einer Unterschichtenjugend gegen die linksliberale Hegemonie ihrer Eltern und Pädagogen
- die Folgen der spezifischen Gruppen- und Krippenerziehung in der ehemaligen DDR
- die Artikulation einer neuen APO
- Reaktion auf autoritäre Verunsicherung
- die Folge des „Standortnationalismus“ in der globalisierten Welt...

Ich bevorzuge einen Erklärungsansatz, der einen Zusammenhang zwischen Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus auf der einen und Globalisierung auf der anderen Seite nahe legt. Das plausible Grundmuster hat *Richard Sennett* mit dem allseits „flexiblen Menschen“ des neuen Kapitalismus beschrieben. Dieser ist auch ein fragmentierter Mensch, dessen Biographie aus Episoden zusammengesetzt ist. Die Brüchigkeit und Collagenhaftigkeit moderner Lebensgeschichten und -entwürfe erzeugt eine Sehnsucht „nach Bindung und Tiefe“.

In derzeit aktuellen Theorien werden Globalisierung und Modernisierung als konstitutiv für Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus beschrieben:

- *Wilhelm Heitmeyer* etwa sieht die Tendenz, dass sich im Zuge von Modernisierung und Globalisierung „ein autoritärer Kapitalismus herausbildet“, wodurch „auch rabiater Rechtspopulismus befördert“ wird. Eine wesentliche Voraussetzung liege darin, „daß in Zeiten rasanter Modernisierung die soziale Desintegration bzw. auftretende Bindungsverluste und damit zusammenhängende Verunsicherung zunehmen.“
- *Christoph Butterwegge* bewertet die im Modernisierungs- und Globalisierungsprozess aufgekommene „Standortdebatte“ „als ideologisches Einfallstor für den neuen Nationalismus“. Ein „Wohlstandschauvinismus“ in Westeuropa bedinge eine „Wagenburgmentalität“, mit der man sich gegenüber Migration aus den Elendsregionen abschotte. Nationalismus und Rassismus werden so salonfähig. Die Folie dafür: „Je mehr sich eine Gesellschaft neoliberalen Konzepten unterwirft, desto inhumaner wird sie“.
- Für *Klaus Ahlheim* steht fest, „daß Globalisierungsstrategien und -ideologien, daß vor allem das 1993 noch von der Kohl-Regierung ausgerufene und durchaus wirkungsvolle Standortsicherungsprojekt mit seinem Aufruf, sich endlich gegen die konkurrierenden Fremden ringsum ökonomisch siegreich durchzusetzen, aggressive Abgrenzungswünsche und -strategien in der Bevölkerung geweckt, gefördert, hoffähig gemacht haben“. Die Forderungen des modernen Kapitalismus nach Flexibilität und Mobilität wirkten als tief verunsichernde „Zumutungen an das Subjekt“. Die durch Ängste und Identitätsprobleme überforderten Individuen reagierten „mit einer überstarken Betonung des Nahen, des Lebensortes, des ‚Wir‘“. Damit ist die sozialpsychologische Grundlage geschaffen, um von der eigentlichen Ursache politisch-sozialer Konflikte durch deren Ethnisierung abzulenken.
- Die Kehrseite der weltweiten Globalisierungs- und Modernisierungsprozesse ist nach *Albert Scherr* ein „ausgrenzender Nationalismus“. Dieser „beinhaltet eine Begrenzung der Teilnahme an den Leistungen des nationalen Sozialstaates und des Zugangs zu den territorial umgrenzten Arbeitsmärkten nach außen sowie Privilegierungen der Staatsbürger/innen gegenüber Nicht-Staatsbürger(inne)n nach innen“. Ein solcher ausgrenzender Nationalismus sei nicht nur Programm des modernen Rechtsextremismus, sondern auch politischer Konsens bei den etablierten Parteien. Zudem seien „entsprechende Einstellungen tief im Alltagsbewusstsein verankert“.

Empirische Untersuchungen (*Ahlheim/Heger* u. *Heger*) belegen, dass neoliberale Leitbilder, eine

materialistische Einstellung und hedonistische Lebenserwartungen einhergehen mit dem Wunsch, die Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit auszublenden und wegzuschieben. Ein „sekundärer Antisemitismus“ – demzufolge man sich durch die Erinnerung an den „Holocaust“ von „den Juden“ gestört oder belästigt fühlt – macht sich breit. Letztendlich sind „die Juden“ selber schuld an ihrer Diskriminierung oder Verfolgung. In den Köpfen wächst zusammen, was wohl zusammengehört: Standortideologie und Fremdenfeindlichkeit.

Aus diesen Einschätzungen folgt, dass Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus keineswegs nur als eine pädagogische Herausforderung begriffen werden dürfen. Das sind sie zweifelsohne auch, aber es ginge am Kern des Problems vorbei, wenn die Interventionen und Reaktionen sich lediglich auf „Bildung“ konzentrieren und den politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhang ausblenden würden.

Rechtsextremismus und sein Vor- und Umfeld artikulieren sich nicht nur als Ideologie, sondern sie bieten auch eine spezifische Gesellungsform an. Was dabei die höhere Attraktivität hat, sei dahingestellt. Der Reiz des Rechtsextremismus und seines Umfelds liegt nicht nur darin, ein fertiges und stimmig erscheinendes Weltbild zu liefern; bedient werden auch emotionale Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Zusammenhalt. Nicht ohne Grund werden Begriffe wie Heimat, Nation, Identität und Volk von Gruppen und Parteien des rechten Spektrums, von Rechtsextremen bis Rechtskonservativen, besetzt. Damit werden in einer sich rasch verändernden Welt Bedürfnisse nach Harmonie oder – um *Sennetts* Analyse zu heranzuziehen – nach Bindung und Tiefe befriedigt.

Bekannt sind die Gründe, warum Jugendliche in die rechtsextreme Szene hineingeraten. Immer wieder wird von ihnen genannt, dass es beim Einstieg dort gar nicht in erster Linie um Politik gehe, sondern im Mittelpunkt stünden die „Kameradschaft“, der Stammtisch oder das Zeltlager: Zunächst kommt es auf ein Gefühl von Geborgenheit und Dazugehörigkeit an. (*Jörg Fischer, Benno Hafener*)

Für rechte Jugendliche sind ihre Cliques ein wichtiger Teil ihrer Entwicklung und Sozialisation. Dort erfahren sie „auf eine spezifische Art und Weise Geltung und Wert, Anerkennung und Abgrenzung“. Gerade für Jugendliche mit einer fehlenden Erfahrung von Anerkennung und Selbstwert“ ist ein Weltbild wirkungsvoll, das dem „Bedürfnis nach Eindeutigkeit“ entspricht und Gewaltphantasien freisetzt. (*Benno Hafener/Mechtild M. Janzen*). Im Milieu der Clique können solche persön-

liche Phantasien artikuliert und kollektiv bestärkt, zu sozialen Vorurteilen entwickelt und schließlich als politische Ideologien gepflegt und verfestigt werden.

Ein verbreitetes Klischee legt nahe, dass Arbeitslosigkeit eine wesentliche Ursache für Fremdenfeindlichkeit sei. (Fremdenfeindlichkeit ist immer ein Teil rechtsextremer Ideologie, Fremdenfeindlichkeit alleine bedeutet jedoch noch nicht Rechtsextremismus.) Aber Arbeitslose sind nur dann fremdenfeindlich eingestellt, wenn sie überhaupt für Vorurteile anfällig sind (*Klaus Ahlheim/Bardo Heger*).

Damit wäre ich beim entscheidenden Punkt, der mir die Ursache von Fremdenfeindlichkeit erklärt: Diese wird begründet und gestützt von der Existenz von Vorurteilen, von dem Bemühen, sie aufrecht zu halten. Vorurteile sind „selbstreferentiell“, sie schaffen sich ihre Wirklichkeit ohne auf die Realität angewiesen zu sein. Fremdenfeindlichkeit braucht nicht die Anwesenheit von Fremden. Beleg: In den Bundesländern, in denen die wenigsten Ausländer leben, also in Sachsen-Anhalt, Thüringen und Mecklenburg Vorpommern, ist der Anteil fremdenfeindlich eingestellter Personen am höchsten. Dort, wo relativ viele Ausländer leben – in Hamburg und Bremen z. B. –, wird die geringste Fremdenfeindlichkeit ermittelt. (*Klaus Ahlheim/Bardo Heger*).

Das gibt einem lerntheoretisch begründeten Optimismus Auftrieb: Denn das heißt, dass Fremdenfeindlichkeit tendenziell eher schwindet, wenn Fremde da sind bzw. ihnen begegnet werden kann. Vorurteile können verlernt werden.

Noch ein Hinweis auf die Rolle von Information, Wissen und Bildung: Politisch gut informierte Personen neigen weniger zu fremdenfeindlichen Einstellungen als solche, die Informationsdefizite haben (*Klaus Ahlheim/Bard Heger*). Jugendliche sind umso antisemitischer eingestellt, je weniger sie über Juden und Judentum wissen (*Dietmar Sturzbecher/Ronald Freytag*). Alles in allem begünstigt ein niedriges Bildungsniveau Fremdenhass.

Fremdenfeindlichkeit ist kein Jugendphänomen – auch wenn die mediale Darstellung etwas anderes nahe legt. Je älter die Menschen sind, desto stärker sind sie auch fremdenfeindlich eingestellt. (*Klaus Ahlheim/Bardo Heger*).

Entscheidend für die Entwicklung fremdenfeindlicher Haltungen ist, ob eine im Erziehungs- und Sozialisationsprozess vermittelte Vorurteilsbereitschaft zugrunde liegt. Ist dieses der Fall, dann braucht man Fremde und Ausländer als Sündenböcke.

Hierzu geben *Klaus Ahlheim/Bardo Heger* zwei Hinweise:

Die klassische autoritäre Erziehung: Sie ist der Grund für eine Kränkung, die sich aber nicht gegen die Eltern/Erzieher richten darf. Daher werden „böse“ Eigenschaften auf andere projiziert.

Die „verweigerte Erziehung“: Damit ist die Weigerung von Müttern und Vätern gemeint, Eltern zu sein: Gefühle der Unberechenbarkeit und Unzuverlässigkeit führen bei den Kindern zu Ohnmacht und Kränkung und dann wieder zu Projektionen.

Äußerst perspektivreich für Erziehung und Bildung ist die Erkenntnis, dass Fremdenfeindlichkeit bei den Menschen am geringsten ist, die eine „akzeptierend-zuverlässige Erziehung“ erlebt hatten. Hierfür gibt es vier Merkmale: liebevoll, demokratisch, zuverlässig, gewaltfrei. Kinder, die in ihrer Erziehung alle diese Merkmale erlebt hatten, haben später in einer deutlich signifikanten Weise nur eine geringe Fremdenfeindlichkeit (*Klaus Ahlheim/Bardo Heger*).

Aber ob ein Menschenbild mit den Werten von Liebe, Demokratie, Zuverlässigkeit und Gewaltfreiheit eine Basis in einer Gesellschaft hat, die durchdrungen und okkupiert ist von einem „betriebswirtschaftlichen Imperialismus“ (*Oskar Negt*), muss bezweifelt werden.

#### Literatur:

**Ahlheim**, Klaus: Pädagogik mit beschränkter Haftung. Politische Bildung gegen Rechtsextremismus, Schwalbach/Ts. 2001

**Ahlheim**, Klaus/Heger, Bardo: Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde, Schwalbach/Ts. 1999

**Ahlheim**, Klaus/Heger, Bardo: Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeit des Erinnerns, Schwalbach/Ts. 2002

**Butterwegge**, Christoph: Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion, Darmstadt 1996

**Butterwegge**, Christoph: Entschuldigungen oder Erklärungen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt? – Bemerkungen zur Diskussion über die Entstehungsursachen eines unbegriffenen Problems, in: Christoph Butterwegge/Georg Lohmann (Hrsg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt, Opladen 2000, S. 13 – 36

**Butterwegge**, Christoph: „Globalisierung, Standortunsicherheit und Sozialstaat“ als Thema der politischen Bildung, in: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen 2002, S. 74 – 108

**Fischer**, Jörg: Falsche Freunde schon mit 13... oder: Wie rechtsextreme Organisationen Jugendliche rekrutieren, in: Christoph Butterwegge/Georg Lohmann: Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente, Opladen 2000, S. 101 – 108

**Hafeneger**, Benno: Rechte Jugendliche. Einstieg und Ausstieg. Sechs biographische Studien, Bielefeld 1993

**Hafeneger**, Benno/Jansen, Mechthild M.: Rechte Cliques. Alltag einer neuen Jugendkultur, Weinheim u. München 2001

**Heger**, Bardo: Standortideologie und Fremdenfeindlichkeit, in: Bardo Heger/Klaus-Peter Hufer (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 228 - 241

**Heitmeyer**, Wilhelm: Autoritärer Kapitalismus, Demokratieentleerung und Rechtspopulismus. Eine Analyse von Entwicklungstendenzen, in: Dietmar Loch/Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.):

**Negt**, Oskar: Bildung klappt nicht just-in-time, in: Erziehung und Wissenschaft 9/1997, S. 2

Niedriges Bildungsniveau begünstigt Fremdenhass, in: **Frankfurter Rundschau** vom 2.4.2002

**Scherr**, Albert: Rechtsextremismus und Globalisierung als Herausforderungen für die politische Jugendbildungsarbeit, in: Christoph Butterwegge/Gundrun Hentges (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen 2002, S. 163 – 180

**Sennett**, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, 8. Aufl., Berlin 1998

**Sturzbecher**, Dietmar/Freytag, Ronald: Antisemitismus unter Jugendlichen, Göttingen 2000

Dr. Klaus-Peter Hufer ist Dozent an der Uni Essen und Fachbereichsleiter der VHS im Kreis Viersen.

## Was tun gegen Rassismus Antisemitismus und Rechtsextremismus?

Projekte, Erfahrungen, Vernetzung

### Zwischenbilanz der Programme gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

Eine kritische Bilanz der Programme gegen Rechtsextremismus, die seit Sommer 2000 auf kommunaler –, Landes- und Bundesebene initiiert wurden, ziehen Benno Hafeneger (Professor für Erziehungswissenschaften an der Uni Marburg), Roland Roth (Professor für Politikwissenschaften an der Hochschule Magdeburg) und Albert Scherr (Professor für Soziologie an der FH Freiburg).<sup>5</sup>

Mit einem Gesamtvolumen von 200 Millionen Euro wurde in den vergangenen zwei Jahren die Arbeit gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit in ca. 3.600 Projekten unterstützt. Die Laufzeit der verschiedenen Programme reichte von einem bis zu drei Jahren. Für das aktuelle Entimon-Programm des Bundesjugendministeriums ist eine Verstärkung durch

<sup>5</sup> Die Analyse stützt sich auf den Bericht für die Friedrich-Ebert-Stiftung („Bürgernetzwerke gegen Rechts“) und auf Ergebnisse einer Expertentagung. Die Analyse ist bis Mitte Januar 2003 unter [doku@fr-aktuell.de](mailto:doku@fr-aktuell.de) in ihrer gesamten Länge zu finden.

einen eigenen Haushaltstitel geplant. „Insbesondere gilt es zu prüfen, ob es sich tatsächlich um aussichtsreiche Vorgehensweisen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus oder aber mehr um Instrumente einer symbolischen Politik handelt, deren Effekt zentral darin liegt, politische Handlungsfähigkeit zu demonstrieren.“<sup>6</sup> Allen Programmen, so die Autoren, ist gemein, dass sie auf eine Stärkung demokratischer Genkulturen setzen und nicht etwa auf die direkte Auseinandersetzung mit fremdenfeindlichen und rechtsextremen Strukturen, Einstellungs- und Verhaltensweisen. Auch mit dem Schwerpunkt auf politische Bildung unterschieden sich die aktuellen Programme deutlich vom sozialpädagogischen AgAG-Programm der Jahre 1992 bis 1996. Zielgruppen seien vor allem Kinder und Jugendliche, besonders Sekundar- und BerufsschülerInnen, MultiplikatorInnen der Jugendbildung, auch MigrantInnen, und beim Programm 'Civitas' stünden (potenzielle) Opfer(-gruppen) im Mittelpunkt der Arbeit.

Die Antragsverfahren werden von den Autoren kritisch beleuchtet, zumal für kleinere Initiativen, die wenig Erfahrungen mit Finanzanträgen und oftmals kein hauptamtliches Personal hätten. Als problematisch werden u. a. die kurzfristigen Ausschreibungen, späte Mittelvergabe, z. T. notwendige Kofinanzierungen genannt. Ebenso wird die nur unzureichende wissenschaftliche Begleitung und Evaluation bemängelt. Es fehle an Mitteln zur Qualitätsentwicklung der Projekte, insbesondere der trägerübergreifenden Qualifizierung der MitarbeiterInnen.

Als positive Aspekte der verschiedenen Programme werden benannt:

- Ein beachtlicher Mittelaufwand, der auch die „Provinz“ erreiche und dazu führe, dass sich kein Schuldirektor und keine Bürgermeisterin dem Thema entziehen könne;
- Die zivilgesellschaftliche Orientierung der Programme, „d. h., dass Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit eher als Problem der politischen Kultur und nicht auf der Ebene des abweichenden Verhaltens in einer bestimmten Lebensphase („gewaltbereite Jugendliche“) betrachtet wird“.
- Besonders im Themenfeld ausgewiesene Initiativen würden beteiligt, die „für eine praxisnahe Themen- und Methodenvielfalt gesorgt haben“;
- Z. T. würden auch kleine Träger wie z. B. Schulen erreicht. „Auch wenn die Nachhaltigkeit der Programme nicht gesichert ist, dürften einige dieser Ansätze das Ende der Förderungszeit überleben und die demokratische politische (Alltags-)Kultur bereichern.“

<sup>6</sup> Dieses und alle nachfolgenden Zitate: Dokumentation der FR, 2. Dezember 2002, S. 10.

Als Kritikpunkte bzw. Forderungen werden formuliert:

- Der Charakter als befristete Sonder- und Aktionsprogramme lege die These nahe, dass die Programme eher in den Bereich der Symbolpolitik gehören, zumindest so zu enden drohen. Der enge Zeithorizont verlange schnelle Erfolge, „wie es sich aktuell in der Begeisterung für „good“ oder „best practice“ (Beispiele) und deren Präsentation zeigt. Diese zeitliche Orientierung steht jedoch im Gegensatz zu den Erfordernissen von zivilgesellschaftlichen Interventionen und auch pädagogischen Prozessen, die auf Nachhaltigkeit setzen. Denn die politische Kultur kann nur längerfristig und behutsam verändert werden“.
- Die „marginale Bedeutung der Evaluation“ wird von den Autoren als Indiz für ein fehlendes Interesse seitens der Politik an seriöser Evaluation gesehen: „Es drängt sich der Verdacht auf, dass man scheinbar nicht wirklich so genau wissen will, wie die Programme mit ihren Chancen und Grenzen wirken.“
- Der Schwerpunkt der politischen Bildung, so die Autoren, führt unter der Hand wieder die jungen Menschen als Zielgruppe ein, die aber nur einen geringen Anteil an der Verfassung der Zivilgesellschaft haben. Und so sehr die Überwindung der Fixierung auf die Zielgruppe der „gewaltbereiten Jugendlichen“ zu begrüßen sei, so problematisch sei deren fast vollständige Vernachlässigung in den gegenwärtigen Programmen; darüber hinaus wird in Frage gestellt, ob Jugendliche aus unteren Bildungsschichten, die nach allgemeinen Erkenntnissen besonders anfällig für Fremdenfeindlichkeit sind, ausreichend Berücksichtigung in den verschiedenen Maßnahmen finden.
- Es fehle an Konzepten und personellen Grundlagen für die gewünschte lokale Vernetzung; lokale Akteure vor Ort agierten unverbunden nebeneinander her. „Damit kann mit Nachhaltigkeit und Kontinuität allenfalls in Ansätzen und eher punktuell gerechnet werden.“
- Als „geradezu fahrlässig“ wird von den Autoren die fehlende konzeptionelle Berücksichtigung der besonderen Bedingungen in Ostdeutschland genannt. Vor allem die mangelnden zivilgesellschaftlichen Strukturen ermöglichen eine Dominanz rechter Jugendkulturen, die „gelegentlich die einzige und zur Normalität gewordene Jugendkultur darstellt.“ Es fehle somit der „lokale Resonanzboden“ für langfristige Prävention ebenso wie für kürzerfristige Intervention.
- Die Autoren hätten sich ein „experimentelleres Programmdesign“ gewünscht, „dass einerseits auf eine `Kultur der Evaluation`, auf Qualitätsentwicklung, Beratung und Weiterbildung der MitarbeiterInnen setzt und anderer-

seits Projekte als Fundus für neue Erfahrungen (...) nutzt. (...) Dringlich ist deshalb ein Theorie-Praxis-Dialog, in dem evaluative Anforderungen und Erfordernisse der Qualitätsentwicklung geklärt werden.“

(Quelle: FR, 2. Dezember 2002)

### **Verleihung des Goldenen Hammers**

Landesjugendring NRW (LJR) und SOS Rassismus haben auch in diesem Jahr wieder den „Goldenen Hammer zur Überwindung von Gewalt und Rassismus“ verliehen. Die Festveranstaltung fand Mitte November in der Gesamtschule Holsterhausen in Essen, die einer der Preisträger war, statt. Rund 300 Gäste aus Jugendarbeit, Politik und Schule beteiligten sich daran. Klaus Schäfer vom Jugendministerium NRW überreichte „Goldene Hämmer“. Sie dienen den Preisträgern als Symbol, denen damit „auf die Finger zu klopfen“, die andere diskriminieren und zu Sündenböcken machen. Die Auszeichnung, die seit 1988 jährlich verliehen wird, erhielten auch die Gruppe Konzen der Wanderjugend NRW und der Landesverband Westfalen-Lippe des Jugendrotkreuzes für ihre engagierte Projektarbeit gegen Gewalt und Rassismus. Der Künstler Klaus Schiemann wurde mit dem Preis für sein antirassistisches Kinderbuch „Was ist nur los in Feuerland?“ geehrt. (Quelle: Presseinformation der LJR)

### **Geschichtswettbewerb „Spurensuche“**

Der 18. Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten startet zum Thema Einwanderung: Wer ist einheimisch? Wer ist migriert? So vielfältig wie die Motive für das Verlassen der Heimat waren, so unterschiedlich wurden MigrantInnen von der aufnehmenden Gesellschaft empfangen. Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten will Schülerinnen und Schüler motivieren, sich mit diesen Fragen genauer zu beschäftigen. „Wir wollen wissen: Warum und wann haben Menschen in der Vergangenheit ihre Heimat verlassen? Wie erging es ihnen in ihrer `neuen Heimat`? Was bereicherte, was erschwerte das Zusammenleben zwischen Einheimischen und Zuwanderern?“

Aussiedler aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion stellen einen hohen Anteil der Zuwanderer. Doch vor allem über den Alltag, die Probleme und Träume der Jüngeren wissen wir wenig. Das Berliner Archiv für Jugendkulturen ([www.jugendkulturen.de](http://www.jugendkulturen.de)) möchte in Kooperation mit der Körber-Stiftung Jugendliche motivieren, im Rahmen des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten die Alltags- und Lebensgeschichten von Aussiedlerjugendlichen/-familien zu erforschen. Neben den regulären Preisen des Wettbewerbs stellt das Archiv der Jugendkulturen eine eigene Buchveröffentlichung in Aussicht, in der die besten Beiträge gedruckt werden sollen.

Die Ausschreibungsunterlagen und Tipps zur Recherche gibt es im Magazin Spurensuche Nr. 16, zu bestellen bei der Körber-Stiftung, Bestellservice, Postfach 540 305, 22503 Hamburg oder unter [www.geschichtswettbewerb.de](http://www.geschichtswettbewerb.de). Einsendeschluss ist der 28. Februar 2003. (Quelle: Informationsblatt des Archivs für Jugendkulturen)

### **Gewalt Akademie Villigst**

Die Gewalt Akademie Villigst ist eine Initiative des Villigster Deeskalationsteams Gewalt und Rassismus im Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen, dort organisatorisch eingebunden und institutionell verwurzelt. Es ist die Absicht der Gewalt Akademie, Kinder, Jugendliche und Erwachsene so zu stärken, dass sie auf Gewalt nicht zurückgreifen müssen und Gewalt anderer vermindern können.

**Aufgaben:** Die Gewalt Akademie Villigst übernimmt Mitverantwortung für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Arbeit von Villigster DeeskalationstrainerInnen. Sie entwickelt Konzeptionen auf der Basis der Erfahrungen in der täglichen Konfliktbearbeitung und Deeskalationsarbeit. Sie kooperiert mit vielfältigen gesellschaftlichen Gruppen, PartnerInnen und wirbt um Unterstützung und Zusammenarbeit bei Menschen und Institutionen.

**Ausbildung:** Die Gewalt Akademie Villigst macht unterschiedliche Angebote. Zunächst organisiert, qualifiziert und zertifiziert sie die Ausbildung von TrainerInnen zur Konfliktbearbeitung und zur Deeskalation von Gewalt und Rassismus. Sie bietet Fortbildungen aus dem Themenspektrum Gewalt und Rassismus und zu fachlichen Fragestellungen mit dem Ziel der Erweiterung berufsspezifischer Kompetenzen an. Daneben führen Weiterbildungsangebote zu Zusatzqualifikationen, aufbauend auf berufliche Ausbildung und mehrjährige Berufserfahrung.

**Kontakt:** Ralf-Erik Posselt, Haus Villigst, 58239 Schwerte, Tel: 0 23 04 / 7 55-1 90, Fax: 0 23 04 / 7 55-2 95, [g.kirchoff@aej-haus-villigst.de](mailto:g.kirchoff@aej-haus-villigst.de), [www.buendnis-ekvw.de](http://www.buendnis-ekvw.de) (Quelle: Selbstdarstellung Gewalt Akademie Villigst)

## **Literatur und Materialien ...**

### **... zum Thema Rechtsextremismus**

📖 Bundesvorstand der KLJB Deutschlands (Hg.): Jugendrevolte von Rechts!? Farbe bekennen gegen rechten Extremismus und Fremdenfeindlichkeit auf dem Land, Bad Honnef-Rhöndorf: Landjugendverlag, 2002

📖 Grumke, Thomas/Wagner Bernd (Hg.): Handbuch Rechtsradikalismus. Personen – Organisationen – Netzwerke vom Neonazismus bis in die Mitte der Gesellschaft, Opladen: Leske+Budrich, 2002

📖 Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen. Bestandsaufnahme, Hintergründe und Gegenstrategien, Düsseldorf 2001

📖 Kammerer, Bernd/Kammerer-Pröbß, Anja (Hg.): recht extrem. de. Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Rechtsextremismus – Konzepte und Projekte der politischen und historischen Bildung, Nürnberg: emwe-Verlag, 2002

📖 Landespräventionsrat Niedersachsen (Hg.): Als Thomas damals ..., Hannover, 2002

📖 Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (LJS) (Hg.): Kompetent für Courage! Bausteine zum Thema Rechtsextremismus und Gewalt, Hannover, 2002

📖 Paths for Empowerment for EU Residents (PEER) (Hg.): Rechte Wahrnehmen. Material zum politischen „Empowerment Training“ von Minderheiten, Brussels, 2002  
Über: ENAR, 43 rue de la Charité, B-1210 Brussels, [info@enar-eu.org](mailto:info@enar-eu.org)

📖 Weiß, Hans-Jürgen/Spallek, Cornelia: Fallstudien zur Fernsehberichterstattung über den Rechtsextremismus in Deutschland 1998 –2001, LfM - Dokumentation Band 23, Düsseldorf, 2002

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

📖 Heinemann, Mirko/Schobert, Alfred/Wahjudi, Claudia: Handbuch Antirassismus. Projekte und Initiativen gegen Rassismus und Antisemitismus in Deutschland, Essen: Kokerei Zollverein, 2002

📖 Morgenstern, Christine: Rassismus - Konturen einer Ideologie. Einwanderung im politischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg: Argument Verlag, 2002

📖 Weissberg-Bob, Nea (Hg.): „Was ich den Juden schon immer sagen wollte ...“, Beiträge und Gespräche, Berlin: Lichtig-Verlag, 2002

📖 Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz (Hg.): Projektbericht, Wuppertal 2002

### ... zu den Themen Zuwanderung, Migration und interkulturelle Gesellschaft

📖 Binationale Familien und Lebensgemeinschaften in Europa (Hg.): Vor dem Gesetz sind wir alle gleich? Ergebnisse des Projektes fabienne, Frankfurt a. M. 2002  
Über: [www.fabienne-iaf.de](http://www.fabienne-iaf.de)

📖 Dannenbeck, Clemens: Selbst- und Fremdschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit. Ein Beitrag zur Dekonstruktion kultureller Identität, Opladen: Leske+Budrich, 2002

📖 Deutsches Jugendinstitut (DJI): Sozialräumliche Segregation in der Stadt, München, 2002  
Über: Projekt „Netzwerke im Stadtteil – Wissenschaftliche Begleitung E & C“, Nockherstraße 2, 81541 München, [ecifo@dji.de](mailto:ecifo@dji.de)

📖 Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Hg.): Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation und Beratung, Heft 1/2 2002, Bildung – Didaktik – Schulentwicklung, Freiburg 2002  
Über: Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

📖 Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Gesprächskreis Migration und Integration. Integrations- und Antidiskriminierungspolitik in Einwanderungsgesellschaften: Zwischen Ideal und Wirklichkeit der Demokratie, Bonn, 2002

📖 Klinkhammer, Gritt: Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland, Marburg: diagonal-Verlag, 2000

📖 Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme, Düsseldorf, 1999

📖 Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA): Koordinierte Alphabetisierung deutsch/türkisch im offenen Anfangsunterricht, Essen, 2002

📖 Roth, Hans-Joachim: Kultur und Kommunikation: Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik, Opladen: Leske+Budrich, 2002

### ... zum Thema NS-Vergangenheit

📖 Gieth, Hans-Jürgen van der: Lernzirkel Schindlers Liste: 14 Lernstationen für Klasse 5 bis 13, Lichtenau: AOL – Verlag, 2000

📖 Grillmeyer, Sigfried/Ackermann, Zeno (Hg.): Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2002

📖 Gruen, Arno: Der Fremde in uns, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 2000

📖 Sander, Ulrich: Jugendwiderstand im Krieg. Die Helmuth-Hübener-Gruppe 1941/1942, Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag, 2002

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

📖 Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hg.): Interkulturelle Jugendhilfe in Deutschland – Innovative Konzepte und Modelle der interkulturellen Erziehung, Hilfen und Angebote in der Jugendhilfe, Deutscher Jugendhilfepreis 2000 – Hermine-Albers-Preis, Berlin 2000

📖 Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 2002

📖 Projektgruppe Wanja (Hg.): Handbuch zum Wirksamkeitsdialog in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Qualität sichern, entwickeln und verhandeln, Münster: Votum Verlag, 2000

📖 Thimmel, Andreas: Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2001

### ... Verschiedenes

📖 Teuber, Kristin/Stiemert-Strecker, Sigrid/Seckinger, Mike (Hg.): Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischungen in die Qualitätsdebatte, Tübingen: dgvt Verlag, 2000

**In eigener Sache:**

Der „Überblick“ erfreut sich zunehmender Beliebtheit: Immer mehr AbonnentInnen beziehen diese Zeitschrift, aber der Etat für Druck und Porto ist begrenzt. Deswegen möchten wir unseren Verteiler „aufräumen“ und bitten Sie um Ihre Unterstützung. Melden Sie sich kurz bei uns zurück, wenn Sie weiter Interesse am „Überblick“ haben. Wenn wir bis Jahresende keine Rückmeldung erhalten, löschen wir Ihren Namen aus dem Verteiler. Wir bitten um Ihr Verständnis für dieses Vorgehen, denn die Wahrscheinlichkeit, dass wir allzu viele „Karteileichen“ in unserem Verteiler behalten, wenn wir um Abmeldungen bitten würden, wäre zu groß. Bitte füllen Sie den Abschnitt als Privatperson oder für Ihre Institution aus. Wenn Sie sich bereits zurück gemeldet haben, brauchen Sie dies natürlich nicht noch einmal zu tun.

Bleibt nur noch zu erwähnen, dass der „Überblick“ auch als pdf-Datei von unserer Website [www.ida-nrw.de](http://www.ida-nrw.de) herunter geladen werden kann.

Rückmeldung an: IDA-NRW, Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, Fax: 02 11 / 15 92 55 69, [info@ida-nrw.de](mailto:info@ida-nrw.de)

✂-----

**Privatpersonen:**

Name, Vorname:.....

Straße:.....

PLZ, Ort:.....

Telefon:.....

Fax:.....

E-mail:.....

✂-----

**Institutionen:**

Institution:.....

Untergliederung:.....

Name, Vorname:.....

Straße:.....

PLZ, Ort:.....

Telefon:.....

Fax:.....

E-mail:.....