

Susanne Benzler:

## **Interkulturelle Jugendbildung ohne Kulturalismus Außerschulische Bildungsarbeit mit Haupt- und Berufsschüler/innen**

### **1. „Nichts ist hier so, wie es zunächst scheint“**

„Interkulturelles“ ist in aller Munde, auf allen Kanälen, in vielen Fachdiskursen und auch am Stammtisch. Dabei beginnt die Diskussion meist mit Klarheiten und endet, wenn es gut geht, in Unübersichtlichkeit. Was ist schon ein in Hannover geborener Jugendlicher türkischer Staatsbürgerschaft? Hannoveraner ohne Wahlrecht, rückständiger oder liberal-säkularisierter Moslem, Macho, Türke oder vielleicht Kurde?

Nichts ist hier so, wie es zunächst scheint: „Einmal verschlug mich das Schicksal nach Wilmersdorf [...] in einen türkischen Imbiss. [...] ‚Das sind keine Türken, das sind Bulgaren, die nur so tun, als wären sie Türken‘ [...]. ‚Berlin ist zu vielfältig. Man muss die Lage nicht unnötig verkomplizieren. Der Konsument ist daran gewöhnt, dass er in einem türkischen Imbiss von Türken bedient wird, auch wenn sie in Wirklichkeit Bulgaren sind‘, erklärten uns die Verkäufer. Gleich am nächsten Tag ging ich in ein bulgarisches Restaurant, das ich vor kurzem entdeckt hatte. Ich bildete mir ein, die Bulgaren dort wären in Wirklichkeit Türken. Doch dieses Mal waren die Bulgaren echt. Dafür entpuppten sich die Italiener aus dem italienischen Restaurant nebenan als Griechen. Nachdem sie den Laden übernommen hatten, waren sie zur Volkshochschule gegangen, um dort Italienisch zu lernen, erzählten sie mir. Der Gast erwartet in einem italienischen Restaurant, dass mit ihm wenigstens ein bisschen Italienisch gesprochen wird. Wenig später ging ich zu einem ‚Griechen‘, mein Gefühl hatte mich nicht betrogen. Die Angestellten erwiesen sich als Araber.

Berlin ist eine geheimnisvolle Stadt. Nichts ist hier so, wie es zunächst scheint. [...] Nichts ist hier echt, jeder ist er selbst und gleichzeitig ein anderer.“ (Kaminer 2002, 97 f.)

Sind kulturelle Zugehörigkeiten, sind „Kulturen“ unabänderlich, hermetisch und ewig, haften sie an ihrem Träger, kann er sich nie von ihnen lösen – oder lässt sich „Kultur“ im Volkshochschulkurs erlernen, wird sie „erfunden“? (vgl. Kiesel u.a. 1999) Ist „Kultur“ eine Ressource, die im Spiel um Einfluss, um Arbeitsstellen und öffentliche Aufmerksamkeit eingesetzt werden kann, die sich verändert? Ist „Kultur“, wenn sie sich abschottet, eine Gefahr? Oder ist das Miteinander ganz unterschiedlicher „Kulturen“ längst Realität – vor allem bei großstädtischen Jugendlichen? Sind „Kulturen“ nur ein Vorwand, und geht es in der Mehrheitsgesellschaft eigentlich um etwas ganz anderes, um soziale Machtpositionen und darum, nichts neu lernen zu müssen, sich mit den „Neuankömmlingen“ nicht auseinander setzen zu müssen? Sind sie ein Vorwand in den communities der Minderheiten, in denen soziale, familiäre und religiöse Hierarchien aufrecht erhalten werden sollen, die in den Herkunftsländern oft längst in Auflösung begriffen sind?

Alle diese Fragen und die ihnen zugrunde liegenden widersprüchlichen Bilder (vgl. Beck-Gernsheim 2004), die Neugier an den ethnischen und kulturellen Ver- und Befremdungen und auch die Angst vor ihnen prägen die öffentliche Diskussion. Sie wandern in Diskurse unter Jugendlichen ein, auch wenn sie dort bisweilen drastischer, manchmal aber auch viel pragmatischer formuliert werden. Wie erhalten wir tragfähige Klarheit in unübersichtlicher Situation?

## 2. Projekte interkultureller Jugendbildung ohne Kulturalismus – unser Ansatz

Das Jugendbildungsprojekt „Netzwerk Jugendbildung und Schule. Ansätze zur interkulturellen Arbeit mit Haupt- und Berufsschüler/innen“<sup>1</sup> der Evangelischen Akademie Loccum (2003-2006) entwickelt seit 2003 gemeinsam mit außerschulischen Kooperationspartnern und Schulen Module zur außerschulischen Bildungsarbeit mit interkulturellen Jugendgruppen und zum Themenbereich „Interkulturelles“.<sup>2</sup> Einer inhaltlichen Planungsphase in einer kleinen Steuerungsgruppe<sup>3</sup> folgten in 2004 ausführliche Erprobungen mit Berufs- und Hauptschulklassen, die gemeinsam mit Kooperationspartnern<sup>4</sup> und Lehrer/innen der beteiligten Schulen geplant, durchgeführt und evaluiert wurden. Insgesamt wurden sechs unterschiedliche Module<sup>5</sup> in elf Schülergruppen bzw. Schulklassen erprobt. Jedes Modul nahm dabei einen Veranstaltungstag in Anspruch. Einige Klassen durchliefen im Rahmen von Projektwochen mehrere Module. Insgesamt ergaben sich ca. 800 Teilnehmertage für alle Erprobungen zusammen. Im folgenden Abschnitt werden drei der entwickelten Module ausführlich dargestellt: die Themen „Lebensort: Region Hannover (Migration im Gespräch)“, „Religion im Gespräch“ und „Recht und Respekt“.

Leitend war für uns dabei die Vorstellung, dass wir die Schüler unterstützen möchten bei der Artikulation ihrer Erfahrungen, der Entdeckung ihrer Kompetenzen, bei der Formulierung ihrer Interessen, bei der Suche nach Gemeinsamkeiten mit anderen und nach Möglichkeiten des Zusammenlebens in der Differenz. Migration und „Interkulturelles“ sind dabei Querschnittsthemen, die immer wieder auftauchen, die aber nicht alles dominieren müssen – interkulturelle Bildung ohne Kulturalismus. Das heißt für uns im einzelnen:

- Wir nehmen die Erfahrungen von einheimischen und Migrantenjugendlichen<sup>6</sup> mit der Einwanderung in unser Land auf und artikulieren sie. Wir anerkennen die Bedeutung, die Migration für die persönliche und soziale Situation von Migranten und ihren Familien hat. Wir artikulieren Schwierigkeiten und Chancen für Einheimische wie für Zuwanderer.
- Wir ordnen Individuen nicht (ethnischen o.a.) Kollektiven zu, sondern wecken die Neugier auf ihre persönlichen Bedürfnisse, Erfahrungen, Meinungen und Verhaltensweisen. Wir fragen daher z.B. nicht nach ethnischen Besonderheiten, sondern danach, wie die beteiligten Teilnehmer/innen ihre ethnische Zugehörigkeit und mögliche Besonderheiten verstehen. Wir vertrauen darauf, dass Schüler selbstständig in der Lage sind, sich gegenseitig anzuerkennen bzw. eine Diskussion um die Notwendigkeit und die Bedingungen von Anerkennung zu führen.
- Die Frage des toleranten Umgangs mit Differenz stellen wir nicht als Frage an die Mehrheitsgesellschaft alleine (was auf politischer Ebene angemessen wäre), sondern an alle Schüler. Dazu gehört auch der tolerante Umgang mit Differenz im eigenen sozialen Gruppenzusammenhang von Minderheiten (vgl. Forst 2003, 746 f.).
- Wir versuchen, die Logik von Kollektiven zu durchbrechen, auf Seiten der gesellschaftlichen Mehrheit (z.B. bei Vorurteilen gegenüber Ausländern) ebenso wie auf Seiten der gesellschaftlichen Minderheit (Getto mentalität). Individuen mögen Mitglieder unterschiedlicher, mehr oder weniger frei gewählter Kollektive sein, sie verhalten sich aber höchst individuell zu diesen Kollektiven. Wir

---

<sup>1</sup> Ein Hinweis zur Sprachregelung: in der Regel werden männliche und weibliche Form gleichzeitig verwendet – zur Verbesserung der Lesbarkeit weiche ich von dieser Regel aber auch immer wieder ab.

<sup>2</sup> Das Projekt wird von der Ev. Akademie Loccum und vom Bundesjugendministerium im Rahmen des Projektes entimon gefördert.

<sup>3</sup> Mitglieder der Steuerungsgruppe sind: Susanne Benzler (Projektleitung, Jugendbildungsreferentin), Andrea Grimm (Studienleiterin an der Evangelischen Akademie Loccum), Marie-Luise Haake (Supervisorin, Berufsschullehrerin/Religion), Michael Lohmeyer (Organisationsberater, Supervisor, Jugendbildungsreferent).

<sup>4</sup> U.a. Netzwerk Courage/Hannover, Institut Icando/Hannover, Diakonisches Werk/Projekt Gewaltprävention/Hannover

<sup>5</sup> Die Module hatten die Themen: „Lebensort: Region Hannover – Migration im Gespräch“, Lebensort: Schule, Religion im Gespräch, Recht und Respekt, Power mit Respekt (Asiatische Kampfkunst), Respekt-Theaterprojekt.

<sup>6</sup> Noch ein Hinweis zur Sprachregelung: „Migranten“ resp. „Zuwanderer“ sollen in diesem Text Personen „mit Migrationshintergrund“ sein. Gerade viele „jugendliche Migranten“ sind nicht selbst gewandert (2., 3. usw. Generation), sondern in Deutschland geboren. Sie haben unterschiedlichen politischen Status (deutsche Staatsbürger/Spätaussiedler, „Gastarbeiter“ und ihre Angehörigen aus den ehemaligen Anwerbeländern Südeuropas und der Türkei, (Kontingent-) Flüchtlinge usw.). Einheimische Jugendliche sollen Personen deutscher Staatsbürgerschaft sein, die hier von hier lebenden Deutschen geboren wurden.

möchten nicht Individuen Kollektiven zuordnen, sondern den Eigensinn der Individuen stärken, die sich der (möglichst frei gewählten) kollektiven Zuordnung als Ressource bedienen, sie jedoch nicht als Fessel erleben sollen.

- Wir verstehen ethnische und kulturelle Zugehörigkeit als interpretierbar und gesellschaftlich wie im persönlichen Lebenslauf veränderbar.
- Wir stellen nicht vermeintlich differente Kollektive gegenüber, sondern fragen nach den gemeinsamen Aufgaben, die sich den Jugendlichen heute stellen, etwa im politischen und sozialen Umfeld (Kommune/Region/Stadtviertel/Alltagshandeln). Das „Interkulturelle“ ist im gesellschaftlichen Miteinander zwar ein wichtiger, oft zu wenig und wenn meist nur negativ wahrgenommener Aspekt, aber eben nur einer unter einer Vielzahl anderer. „Für eine kritische Weiterentwicklung der Programmatik einer interkulturellen Pädagogik ist es m.E. also erforderlich, nicht naiv davon auszugehen, dass Migranten Fremde sind, die man verstehen muss, um Konflikte angemessen bewältigen zu können, sondern sowohl die Wahrnehmung von Fremdheit als auch darauf bezogene Verstehensbemühungen selbst im Kontext der durch ökonomische, rechtliche und politische Ungleichbehandlung sowie manifeste Diskriminierung hergestellten Konfliktsituation zu analysieren.“ (Scherr 1999, 63)
- Wir versuchen mit und unter den Schülern die Ressourcen zu entdecken, nicht die Defizite. Im interreligiösen und interkulturellen Miteinander mag es unbefriedigende Situationen geben, es gibt aber viele Ansätze für ein gelingendes Miteinander, auch im Konflikt. Wir sprechen Schüler nicht mit abstrakten moralischen Forderungen an (die implizit ihre möglichen Defizite betonen), sondern thematisieren die von ihnen wahrgenommene gesellschaftliche Alltagsrealität, wir arbeiten lebensweltorientiert.
- Wir versuchen, gesellschaftliche Tatbestände nicht abstrakt, sondern vermittelt über Personen und ihre persönlichen Erfahrungen und Kompetenzen zu vermitteln.
- Mit anderen Worten: wir arbeiten mit einem „inneren Kompass“, aber ergebnisoffen, weil wir selber neugierig sind auf die Erfahrungen der Schüler und weil wir sie als zukünftige erwachsene Mit-Staatsbürger betrachten, mit denen wir uns, wenn nötig auch in Differenz auseinander setzen.

### **3. Drei ausgewählte Arbeitsschwerpunkte interkultureller Jugendbildung**

#### **3.1. Schwerpunkt „Anerkennung der Differenz“ – Migration im Gespräch**

Schüler sind Experten in eigener Sache, gerade auch was Fragen der multi-ethnischen Gesellschaft angeht. Fast ausschließlich monoethnisch deutsch geprägtes Lehrpersonal<sup>7</sup> steht an großstädtischen Haupt- und Berufsschulen Schülergruppen gegenüber, in denen Zuwanderer in vielen Klassen eine große Minderheit, manchmal auch die Mehrheit stellen. Was in der Lebenssituation der Lehrpersonen (und der deutschen Akademiker insgesamt) noch exotisch anmutet, ist hier längst Realität. Sowohl der unkomplizierte Umgang mit der neu entstandenen Unübersichtlichkeit als auch die Konflikte, die daraus resultieren, sind für Schüler Alltag. Weniger ausgeprägt ist dagegen die Neigung und die Möglichkeit, diese Unübersichtlichkeit zu reflektieren und mehr zu suchen als individuelle Wege des Umgangs mit ihr oder vereinfachtes ethnisiertes Schubladendenken. Wir haben daher versucht, mit und unter den Schüler/innen ein „Stadtgespräch“ herzustellen, um eine gemeinsame Sprache für die Chancen und Konflikte in der örtlichen multiethnischen Gesellschaft zu finden und Orientierungspunkte für Haltungen und Handlungen gemeinsam mit ihnen und geladenen Gästen mit Migrationshintergrund zu erörtern und zu entwickeln.

An jeweils einem Projekttag mit unterschiedlichen Schulklassen einer Berufsschule Hannovers konstruierten wir zunächst eine Rollenspielsituation, in der die Jugendlichen als Experten angesprochen wurden: sie sollten die Vorzüge und Nachteile ihrer Wohnregion (Stadt und Region Hannover) einschätzen. In einem zweiten Teil boten wir ein Gespräch mit erwachsenen Migrant/innen aus der Region an, die in unterschiedlichen beruflichen Feldern und gesellschaftlichen Bereichen tätig und bereit

---

<sup>7</sup> Dies gilt weitgehend auch immer noch für Jugendbildungsreferent/innen und andere in der außerschulischen Bildungsarbeit Beschäftigte.

waren, auch zu ihrer persönlichen Lebenssituation Auskunft zu geben.<sup>8</sup>

Im Rollenspiel erlebten die Jugendlichen folgende Situation: Der multinationale Konzern SIMOKA aus Japan will ein Zweigwerk in einer europäischen Stadt eröffnen, Hannover ist unter den Bewerbern. Die Firma SIMOKA bringt Mitarbeiter aller Hierarchieebenen (vom Band- und Facharbeiter bis zum Manager) aus unterschiedlichen Herkunftsländern (Russland, Türkei, Tunesien, Frankreich, USA, Indien, Korea) an den neuen Standort mit, auch ihre Familien sollen sich hier ansiedeln. Neben Hannover gibt es noch andere europäische Bewerber. Mitarbeiter/innen der Firma SIMOKA (Leitungsteam) besuchen Hannover und führen Gespräche mit dem Oberbürgermeister und der Wirtschaftsförderung. Für die Firma ist es wichtig, dass sich auch die mitgebrachten Mitarbeiter am neuen Standort heimisch fühlen. Um ein ungeschminktes Bild von Stadt und Region Hannover zu erhalten, befragen sie Berufsschüler/innen nach ihrer Einschätzung. In einzelnen stellen sie Fragen, z.B.

- nach der Stadt und Region Hannover als Lebensort (gute und schlechte Seiten der Region, was kann man unternehmen, gibt es „bessere“ und „schlechtere“ Orte und Stadtviertel),
- nach den Menschen in der Region (wie leben sie, welche Eigenschaften haben sie, was ist für sie das Wichtigste, wie findet man Freunde) und
- nach dem Miteinander unterschiedlicher Kulturen (welche gibt es, welche kennen die Schüler persönlich, wie ist das Miteinander in unterschiedlichen Orten und Stadtvierteln).

Die erste Frage provozierte die befragten Schüler durchaus zu einer kritischen Identifikation mit ihrer Region: Viele positive Seiten von Stadt und Region wurden in den Antworten hervorgehoben: saubere Stadt, gutes Bahn- und Busnetz, viele Freizeitanlagen, EXPO, Maschsee, viele Diskos, Clubs für Jedermann, viele verschiedene Fast-Food-Läden, „Eilenriede ist ein guter Wald“ – die Touristikbüros der Region hätten ihre wahre Freude. Es gab auch Kritik: Rassismus, Gruppenbildung einzelner Nationen, die Schüler störende Obdachlose bzw. „Junkieecken“. Im Gespräch entstanden Einschätzungen über einzelne Wohnviertel vor allem der Stadt Hannover, die verschiedenen Nationalitäten zugeordnet wurden: multikulturelle, aber auch welche für „Türken, allgemein Südländer“, Russen, Russen/ Polen/Türken. Die Zuordnung der Wohnviertel erfolgte in jeder Schülergruppe etwas anders, beruhend auf persönlichen Erfahrungen und auch durch örtliche Medien und „Stadtklatsch“ transportierte Bilder und Vorurteile. Erste Diskussionen über „gute“ und „schlechte“ Stadtviertel kamen auf. Manche von außen als problematisch wahrgenommene Viertel wurden von den dort wohnenden Schülern in der Regel verteidigt als „gar nicht so schlimm“ und „lebenswert“ – „man muss die guten Seiten eben kennen“.

Die Menschen in Stadt und Region Hannover wurden ganz unterschiedlich beurteilt; die Bandbreite reichte von „freundliche und nette Mitmenschen“ und „man findet leicht Freunde, da Hannoveraner sehr zuvorkommend sind!“ bis „Ausländerfeindlichkeit“ und „wenn man sie nicht kennt, sind sie meistens unfreundlich“. Das Miteinander unterschiedlicher Kulturen wurde ebenso ambivalent bewertet: von „Gastfreundlichkeit“, „Fußballmannschaften, die ‚multikulti‘ sind, machen mehr Spaß“ und „viele verschiedene Typen von Mädchen und Jungen – für jeden ist was da“ bis „viele bleiben unter sich“, „Streitereien unter Ausländern“ und „hohe Kriminalität“ reichten die Einschätzungen. Insgesamt rieten die Jugendlichen der Firma SIMOKA, sich in der Region anzusiedeln, da sie letztlich keine größeren Probleme habe und Konflikte zu bewältigen seien.

In einem zweiten Teil des Projekttag kamen unterschiedliche Gesprächspartner mit Migrationshintergrund in die Gruppe – zwischen zwei und vier Personen, die in kleineren Arbeitsgruppen befragt wurden nach ihren Erfahrungen mit Migration, mit „Weggehen“ und „Ankommen“, nach ihrer Einschätzung der Region Hannover und des Lebens hier, nach Kritik und positiven Überlegungen.<sup>9</sup>

Wir befragten die Schüler/innen schriftlich nach dem „wichtigsten“ Satz für sie im Gespräch und dem „wichtigsten Thema“. Dabei entwickelten sich mehrere Schwerpunkte:

---

<sup>8</sup> Dieser Projekttag ist in 2004 mit insgesamt acht Schülergruppen erprobt worden; darunter waren Höhere Handelsschüler (vollzeitschulische Ausbildung mit Ziel erweiterter Realschulabschluss), Berufsfachschüler Handel (Vollzeit mit Ausbildungsziel Sek. I- Abschluss) und Hauptschüler einer Projektwoche in einer altersgemischten Gruppe.

<sup>9</sup> Die Schüler/innen sprachen u.a. mit einem Unternehmer, der auch im in Hannover ansässigen Bund türkisch-europäischer Unternehmer tätig ist, einer türkischen Rechtsanwältin und einem türkischen Rechtsanwalt, einer Stadträtin, die aus Griechenland stammt, einer islamischen Theologin, einem in der Kulturarbeit tätigen persischen Flüchtling, einer Aussiedlerin aus Polen, die als Hausmeisterin einer Kirchengemeinde arbeitet.

- einmal persönliche Informationen zur Situation von Ausländern in Deutschland, die durch das persönliche Gespräch einen anderen Charakter erhielten als eine Unterrichtseinheit im Politikunterricht,
- der Lebensweg der Gesprächspartner (genannt wurde z.B.: „Wie der Weg bis jetzt war“, „ob es schwer für die Personen war, hier zurecht zu kommen“, „wie es ihr als Ausländerin erging!“ „ob sie Probleme hatten, sich hier einzuleben“)
- und immer wieder: die Möglichkeit, Ziele für das eigene Leben zu entwickeln: „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg“, „Probleme sind dazu da, um aus ihnen zu lernen“, „dass beide (Gesprächspartner) sich langsam nach den Jahren daran gewöhnt haben, auch eigene Entscheidungen zu treffen, nicht mehr auf andere hören (anpassen)“.

Die Fragen und Gesprächsnotizen („wichtigster Satz“) von „in-„ und „ausländischen“ Schülern unterschieden sich nicht sonderlich. Großes Glück hatten wir mit allen Gesprächspartner/innen. Sie führten ein persönlich gehaltenes Gespräch mit den Schülern (einige ließen sich sofort duzen, was den Kontakt erleichterte) und berichteten auch offen über Schwierigkeiten und ihre Bewältigung, etwa bei einer unverheirateten türkischen Rechtsanwältin mit konservativem Elternhaus. Die Atmosphäre war teilweise so, dass sich auch Ängste thematisieren ließen, etwa nach einer Überfremdung durch die „vielen Ausländer“. „Man soll keine Urängste haben“, „man soll nicht mehr die Ausländer und die Deutschen trennen“, „dass alle zusammen leben sollten, ohne eine Trennung der Nationalität“, notierten einige Schüler als „wichtigsten Satz“. Wie offen oder abgeschlossen die ethnischen communities sich verstehen, wurde in einigen Schülergruppen auch an der Frage diskutiert, ob die (männlichen) türkischen Gesprächspartner bereit wären, eine Deutsche zu heiraten oder ob sie einer türkischen Partnerin den Vorzug geben würden oder ob die islamische Theologin einer Heirat ihrer Töchter mit einem Deutschen zustimme. Die ehrlichen Antworten, auch zur Bedeutung der Religionszugehörigkeit, die von den verschiedenen moslemischen Gesprächspartnern ganz unterschiedlich eingeschätzt wurde, führte zu Gesprächssituationen, wie sie wohl auch heute im interkulturellen Gespräch nur selten anzutreffen sind.

Mit den am Projekt beteiligten Erwachsenen (unsere Projektleitung, beteiligte Lehrer/innen) kam eine Diskussion darüber auf, ob es Sinn macht, Gespräche mit „studierten Migranten“ zu führen oder ob die Gesprächspartner gesellschaftliche und berufliche Bereiche repräsentieren sollten, die von den Berufsschüler/innen in ihrem eigenen Lebensweg als realistisches Ziel anvisiert werden können. Manche befürchteten, die Gespräche mit „Gewinnern“ auf dem Arbeitsmarkt könnten eher abschrecken und Schüler entmutigen, die feststellen, dass sie z.B. ein Studium nicht werden schaffen können. Allerdings konnten die Schüler die Erfahrung machen, dass manche es auch als „Migrant/in“ schaffen können, wenn sie sich Ziele stecken. Für beide Seiten, einheimische wie Migrant\*innen, differenzierte sich das Bild von „Migranten“ – sie waren nicht mehr automatisch „blue collar workers“ oder „Sozialhilfebezieher“, sondern Mitglieder der (örtlichen) Gesellschaft, deren Meinung auch in der Öffentlichkeit gefragt ist - etwa im Stadtrat oder in ihren unterschiedlichen beruflichen Engagements. In Zukunft werden wir eine „Mischung“ der Gesprächspartner anvisieren, um beide Aspekte zu berücksichtigen.

Wir haben bewusst auf eine explizite gesellschaftspolitische Reflexion der Gespräche mit den Schüler verzichtet, die sich etwa um die Frage gedreht hätte, welche Bedingungen sich politisch (z.B. Staatsbürgerschaftsregelungen, Aufenthaltsrecht) und sozial (z.B. Diskriminierungen, Bildungsbeteiligung, Chancen für alle, Einheimische wie Zugewanderte auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt) ändern müssten, um ein gedeihlicheres Miteinander zu ermöglichen. Uns war es wichtiger, die **Schüler** als Verantwortliche anzusprechen und zu befähigen, über **ihre** Erfahrung mit Migration (als Einheimische wie als Zuwanderer) zu reflektieren, die Schwierigkeiten und Chancen gemeinsam mit den Gesprächspartnern zu durchdenken und selber mit den Gesprächspartnern Lösungswege zu erkennen und zu formulieren, als die „Lösung von Problemen“ auf Handlungsebenen zu verschieben, die die Schüler als nur wenig beeinflussbar ansehen. Mögliche (gesellschafts-) politische Handlungsebenen vor Ort (Stadtrat, zivilgesellschaftliches Engagement, berufliche Organisation) wurden durch die Gesprächspartner

persönlich vermittelt eingebracht, nicht in abstrakter Weise durch das Projektleitungsteam.<sup>10</sup>

Der Projekttag „Lebensort: Region Hannover“ war ergebnisoffen und ohne festgelegte inhaltliche (Lern-) Zielvorgaben etwa bezüglich besonderer Vorzüge und Nachteile der Region oder bei der Einschätzung des interkulturellen Miteinanders konzipiert, hier kam es auf die Förderung des Gesprächs, das Anerkennen einer sonst nicht angesprochenen Lebensrealität und die Wahrnehmung an, dass es dieses Gespräch auf öffentlicher Ebene in der Region Hannover ebenfalls gibt (etwa im Stadtrat, mit dem Bund türkisch-europäischer Unternehmer etc., in der beruflichen Realität von Rechtsanwälten). Dies trug ganz wesentlich zur offenen und „echten“ Gesprächsatmosphäre im Gespräch mit den Schülergruppen bei. Unser Vertrauen in die Fähigkeit der Gesprächspartner wie der Jugendlichen, unterschiedliche soziale Situationen wahrzunehmen und anzuerkennen und unterschiedlichen Wahrnehmungen ein Recht zuzugestehen und in die Fähigkeit, unterschiedliche Meinungen und Haltungen auszuhalten und Differenzen auch anzusprechen, hat sich in den Berufsschulklassen auf Realschulniveau bewährt.

In den beteiligten Berufsfachklassen stellte sich die Situation etwas anders dar. Diese fangen viele Verlierer unseres Bildungssystems auf - Jugendliche mit Hauptschulabschluss ohne Ausbildungsplatz, die aufgrund der Schulpflicht in eine solche Klasse zugewiesen werden. Dort besteht, unabhängig von den Fähigkeiten und dem schulischen Ausbildungsstand das Ziel, einen Realschulabschluss zu erwerben, für die Hälfte bis zwei Drittel der Schüler laut Angaben der Lehrer nicht erreichbar. Bildungsbenachteiligung kombiniert sich hier in ungünstiger Weise mit sozialen, manchmal auch psychischen Problemen der Schüler – eine Situation, die u.E. unter den gegebenen Bedingungen des Berufsschulsystems von Lehrern und/oder außerschulischer Bildung nur ansatzweise und mit neuen Methoden „aufgefangen“ werden kann. Aufgrund fehlender Konzentrationsfähigkeit und der Abwehr von Fragen, die etwas vom „Innenleben“ der Beteiligten preisgeben können, wurden viele Elemente, die auf Reflexion und Diskussion zielten, nur unzureichend von den Schülern aufgenommen. Die Gespräche mit den Migrant/innen wurden aber auch in diesen Klassen interessiert verfolgt und geführt.

### 3.2. Schwerpunkt „Anerkennung“ und „Miteinander“ – Religion im Gespräch

Ein zweiter Projektschwerpunkt zum Thema „Religion im Gespräch“ (je ein Projekttag pro Schülergruppe) bot eine Annäherung an eine (außer in Gewerbegebieten und in Medienberichten) wenig sichtbare Religion, den Islam. Mit einer einführenden Arbeitseinheit in der Schülergruppe und dem Besuch einer Moschee mit Gespräch verfolgten wir vor allem zwei Ziele, die die Wahrnehmung („Anerkennung“) einer neuen religiösen Pluralität mit der Frage verband, wie denn das „Miteinander“ in solchem Pluralismus aussieht:

- das Kennen lernen („Anerkennung“) einer Religion und einiger ihrer Vertreter, die für viele Migranten zu ihrem Lebensalltag dazugehört<sup>11</sup> und die Differenzierung eines von Medien und von außenpolitischen Informationen (z.B. Israel-Palästina-Konflikt, Terrorismus) geprägten abstrakten Islam-Bildes;
- die Erörterung der Möglichkeit der Koexistenz und gegenseitigen Anerkennung von Religionen, die einander in gewisser Weise ausschließende Überzeugungen vertreten, ohne ihren „Wahrheitsanspruch“ aufgeben zu müssen. Auf der „sozialen Seite der Religionen“, ihren Vergemeinschaftungsformen (Gemeindegründung), besonderen sozialen Regeln (z.B. in den Familienvorstellungen, Feiertagsregelungen, Speisegebote, Beerdigungsformen), die sich widersprechen können, stellte sich die Frage nach der Vereinbarkeit unterschiedlicher sozialer Regeln.<sup>12</sup>

In einer einleitenden Einheit spielten wir mit den Schülern in einem Rollenspiel die Frage durch, wel-

<sup>10</sup> Der Projekttag zum „Lebensort: Region Hannover“ wurde außerdem ergänzt durch weitere Tage zum Miteinander unterschiedlicher Religionen oder zu den gesetzlichen Regeln des Miteinanders (vermittelt durch einen Besuch der Polizei) und andere Projektelemente wie Theaterpädagogik und Kampfkunst.

<sup>11</sup> Es gibt unter Moslems natürlich ähnliche innerreligiöse Differenzen wie bei den Christen: es gibt „Feiertagsmoslems“ wie streng Gläubige. Vgl. zu den Vorstellungen moslemischer Jugendlicher Kelek 2002.

<sup>12</sup> Auf ihrer „theologischen Seite“ müssen sie innerhalb ihrer eigenen Denktradition das Vorhandensein und die Anerkennung anderer Religionen reflektieren und einen (auch theologisch begründeten) Weg der Koexistenz finden. Für die soziale Arbeit ist die Frage nach der Vereinbarkeit unterschiedlicher Regelungen längst selbstverständlich geworden, sie firmiert unter dem Stichwort der „interkulturellen Öffnung sozialer Dienste“, etwa von ambulanter Pflege oder Sozialarbeit, vgl. z.B. Lage der Ausländer 2002, 211 ff. Der Bildungsbereich hinkt hier hinterher.

cher Wochentag denn arbeitsfrei sein sollte und wie die Bedürfnisse unterschiedlicher Religionen, von Schulen, Arbeitnehmern und Arbeitgebern berücksichtigt werden könnten. Die Schüler gingen sehr pragmatisch vor und waren sehr kompetent im Einbeziehen unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen.<sup>13</sup>

Der anschließende Moscheebesuch war für alle Seiten etwas Neues. Die nicht-islamischen Schüler/innen betraten „fremdes Terrain“, aber auch für die islamischen Schüler war die besuchte Moschee anders als die ihnen von zu Hause aus bekannte. In Schüleräußerungen wurde deutlich, wie sehr es – trotz Säkularisierung auf allen Seiten, einer Vergleichsgültigkeit gegenüber Religion – für viele Schüler „verbotene“ und „erlaubte“ Räume gibt. Die jeweils andere Religion wird für manche zu einem „verbotenen“ und teilweise sogar angstbesetzten, gefährlichen Raum. „In eine Moschee gehe ich nicht“, äußerten mehrere aus polnischsprachigen Familien kommende katholische Jugendliche, und umgekehrt: „In eine Kirche gehe **ich** doch nicht“ mehrere moslemische Jugendliche. Alle gingen dann doch mit, und der „verbotene“ Raum wurde für die nicht-islamischen Schüler zu einem erklärbaren „weltlichen“ Gebilde, sogar Verbindungen zwischen den abrahamitischen Religionen stellten sich her (Nische der Maria in der Moschee). Für einige islamische Schüler bedeutete der Moscheebesuch eine Differenzierung, da dort vieles anders war als sie es von ihrer Moschee her kannten, aber auch eine Aufwertung eines Teils ihres sonst „privaten“ und oft mit Misstrauen beäugten Lebens.<sup>14</sup> Mit dieser „Normalisierung“ des Raumes konnten die Schüler ein akzeptierendes und doch kritisch nachfragendes Gespräch mit den Gesprächspartnern in der Moschee führen.

Es wurde rasch deutlich, dass ein Kirchenbesuch mit Gespräch integrativ zu einem solchen Konzept dazu gehört; dies war in der knappen Zeit mit den Schülergruppen nicht möglich gewesen. Denn einerseits können die christlichen Schüler ebenso wenig klar Auskunft über „ihre“ Religion geben wie die moslemischen, andererseits sind für viele Migranten christliche Kirchen ebenso „verbotene Zonen“ wie Moscheen umgekehrt.<sup>15</sup> Enttabuisierung und Entmythologisierung sind eigenständige Lernziele für solche Veranstaltungen, neben „Anerkennung“ und „Miteinander“.

Dabei geht es nicht um Religionsunterricht im engeren Sinne, um das Kennen lernen einzelner Religionen wie den Islam (so sehr natürlich Grundkenntnisse dazu gehören), auch nicht in erster Linie um den interreligiösen Dialog, sondern um die Frage, welche gemeinsamen Grundlagen es – zivilgesellschaftlich-politisch wie theologisch durchdacht – für ein plurales Miteinander gibt. Nicht nur das Gespräch der Schüler mit Gesprächspartnern in der Moschee, sondern auch das Gespräch mit und unter Erwachsenen (z.B. zwischen den Religionsvertretern in der Moschee und Projektleitung bzw. begleitenden Lehrern) ist für Schülerveranstaltungen wichtig, da es verdeutlicht, welche positiven Möglichkeiten zur Verständigung, auch zum kritischen Gespräch zwischen Religionen längst existieren. Auf diesem Hintergrund kann konkret diskutiert werden, welche Voraussetzungen eine solche Verständigung benötigt – entsprechende theologische Argumente, einen innerreligiösen Dialog und auch die Freiheit zur und von Religion.<sup>16</sup> Aus der Sicht politischer Jugendbildung gesprochen: die internationale wie europaweite Virulenz des Themas „Islam“ und der Verknüpfung von Fremdheit und Islam macht Religion und das Miteinander von Religionen zu Themen politischer Bildungsarbeit.

---

<sup>13</sup> Alternativ versuchten wir eine Einheit über die theologischen Argumente in Christentum, Judentum und Islam zur interreligiösen Toleranz. Aufgrund der geringen Vorkenntnisse zu allen Religionen erwies sich dies für eine kurze Veranstaltung als nicht praktikabel.

<sup>14</sup> Ein Vierteljahr später berichteten Lehrer/innen, dass in der einen beteiligten Schulklasse eine Schülerin mit Kopftuch, die die einzige Muslima der Klasse war, über die Zusammenarbeit mit anderen in der Projektwoche in die Klasse integriert worden sei.

<sup>15</sup> Angesichts eines großen Teils von jüdischen Kontingentflüchtlingen aus den GUS-Staaten und bei Einheimischen wie Zuwanderer-Gruppen verbreitetem Unwissen über das Judentum wäre eine Einbeziehung von Synagogenführungen und Gesprächen mit jüdischen Religionsvertretern wünschenswert.

<sup>16</sup> Rainer Forst diskutiert in seiner philosophischen „kritischen Theorie der Toleranz“ den Zusammenhang von Anerkennung von Minderheitenpositionen und –rechten („Respektierung der Differenz“) durch die Mehrheit(sgesellschaft) und der Anerkennung von Differenzen **innerhalb** der Minderheit selbst (Forst 2003, z.B. S. 746 f.) – in diesem Zusammenhang ginge es etwa um Religionsfreiheit für Muslime, was ihre Anerkennung, z.B. bei Moscheebauten (Freiheit **zur** Religion) ebenso voraussetzt wie die Möglichkeit der Abwendung vom Islam oder den Religionswechsel von Moslems, also die Freiheit **von** (einer bestimmten) Religion, die ja im Islam umstritten ist.

### 3.3. Schwerpunkt „Miteinander“ – Recht und Respekt

Neben der „Anerkennung von Differenz“ spielte für uns das Thema des „Miteinanders“ innerhalb der Schülergruppen wie innerhalb der Gesellschaft eine wichtige Rolle – es ging um die Frage gemeinsamer Regeln für das Miteinander im sozialen Umfeld. Die Öffnung der pädagogischen Lernsituation und die Erfahrungen im sozialen und politischen Umfeld war für uns auch hier wichtig.

Regeln sind nicht nur selbst entwickelt und selbst gesetzt, sondern auch vorgegeben. Viele Jugendliche großstädtischer Haupt- und Berufsschulen haben Erfahrungen mit Polizeikontrollen, etwa in ihrem Wohnumfeld, wenn es sich um soziale Brennpunkte handelt, in Diskotheken oder aufgrund von Jugenddelinquenz und kommen so in ihrem Alltag mit den straf- und zivilrechtlichen Regelungen der bundesdeutschen Gesellschaft in Kontakt oder in Konflikt. Ein Besuch bei der Polizei ist daher eine oft geübte und wohl eher traditionelle Veranstaltungsform an niedersächsischen Schulen. Wir haben ein Gespräch mit einem Beauftragten für Jugendsachen (Polizeibeamter in Uniform) gemeinsam mit einer Mittlerin für ausländische Mitbürger und Aussiedler organisiert, die als Dolmetscherin und als Kontaktperson für Opfer und auch Täter tätig ist. Damit verfolgten wir zwei Ziele:

- die Information und die Reflexion über die Funktionsweise unseres Rechtssystems und über die Verhaltensweisen der Polizei. Die Einführung in bundesdeutsches Rechtsdenken und –system und vor allem: in konkrete Regelungen hat keinen systematischen Ort in der Schule, er wird weitgehend den Familien überlassen. Für die Integration von Zuwanderern und aller Jugendlichen in die Erwachsenenengesellschaft ist eine solche Vermittlung aber dringend nötig.
- Das Gesprächsangebot über ethnisch wahrgenommene Konflikte („Ausländerkriminalität“) und eine Gesprächsmöglichkeit, die nicht nach dem oft von einheimischen wie Migrantenjugendlichen wahrgenommenen Muster „deutsche Polizei“ – „Zuwanderer unter Verdacht“ funktionierte. Allein die Tatsache, dass eine Türkin polizeiliches Handeln erläuterte, nahm diesem imaginierten Gegensatz Schärfe und führte zu einer inhaltlichen Diskussion über Sinn und Zweck z.B. von gesetzlichen Regelungen und polizeilichem Auftreten und damit auch zu der Frage, welche Position die Schüler ungeachtet ihrer ethnischen Zugehörigkeit zu den aufgeworfenen Fragen entwickeln.

Die Gespräche mit den zwei unterschiedlichen Polizei-Mitarbeiter/innen bei der Polizeidirektion Hannover erfüllten diese Ziele gut. Jugenddelinquenz ist zwar in der Regel ein „Passagephänomen“ des Jugendalters (also vorübergehend), allerdings aufgrund des Alters in höheren Hauptschul- und in Berufsschulklassen durchaus virulent.<sup>17</sup> Fragen nach Waffenbesitz, Drogenkonsum und –kleinhandel, Fahren ohne Führerschein und körperlichen Auseinandersetzungen bestimmten die Diskussion. Wie oft in solchen Veranstaltungen, beteiligten sich vor allem solche männlichen Jugendlichen mit Elan und konzentriertem Interesse, die sonst schlechter zu motivieren sind. Für sie war es wichtig, klare Informationen über polizeiliches Handeln zu bekommen – also etwa, dass nicht gerichtlich geahndeter Drogenkonsum in den Akten der Polizei verbleibt und im Wiederholungsfalle dann doch vor Gericht eine Rolle spielen kann. Die klare Sprache des „Wenn (du das tust), dann...“ ist ein nicht zu vernachlässigender Baustein zum Verständnis der Funktionsweise von Recht.<sup>18</sup>

Weniger dualistisch ließen sich Fragen nach eventueller ethnischer Diskriminierung durch die Polizei („Kontrollen nur bei Schwarzhaarigen“) oder zum Generalverdacht, es gehe der Polizei doch immer nur darum, Migranten (oder v.v.: Jugendlichen generell) Schwierigkeiten zu machen. Der Mittlerin für ausländische Mitbürger/innen konnte hier eine einseitige Stellungnahme zugunsten „Hellhaariger“ nicht ohne weiteres unterstellt werden. Ihre Argumente, die sie im Einvernehmen mit dem Beauftragten für Jugendsachen vortrug, wurden dann zu Argumenten für die allgemeine Geltung von Regeln und Gesetzen, ohne Ansehen der Person.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> In jeder Schülergruppe hatten wir „polizeibekannte“ (und Polizei kennende) Jugendliche, in einer Schülergruppe auch zwei Schülerinnen, die Opfer sexueller Übergriffe geworden waren; eine hatte daher schon persönlichen Kontakt mit der Polizei gehabt.

<sup>18</sup> Auch wenn das „Verständnis“ sich zunächst einmal reduziert auf das Wahrnehmen einer weitgehend als äußerlich erfahrenen Regelung bzw. Sanktion und sich nicht unbedingt in Akzeptanz der Regelungen durch die Schüler/innen ausdrückt – dazu wäre ein kontinuierlicher „Rechtunterricht“ vonnöten, vgl. dazu unten: Die Themen in den Themen, Abschnitt Perspektivenwechsel.

<sup>19</sup> Nicht thematisiert wurde die in der Presse und den Medien immer wieder auftretende Diskussion über mögliche Diskriminierung durch die Polizei. Ob es sich hier um direkte Diskriminierung oder um eine Form der „statistischen Diskriminierung“ handelt (welche Rechtsverletzungen sind in welchem Viertel von welcher Bevölkerungsgruppe statistisch häufig zu beobachten)

In einer Schülergruppe spielte auch die Frage innerfamiliärer Gewalt und inwiefern sie „innere Angelegenheit der Familie“ ist, in die sich niemand einzumischen hat, eine Rolle. Einige ausländische männliche Schüler vertraten eloquent und irritiert die Position der „inneren Angelegenheit“. Hier zeigte sich, wie wichtig für das Thema „Recht“ auch die Vermittlung von Informationen ist.<sup>20</sup> Zum anderen wurde deutlich, dass bundesdeutsches Recht von Vertretern unterschiedlicher ethnischer Gruppen gut begründet vertreten werden kann und es hier nicht um einen Machtkampf „gegen Ausländer“, sondern um allgemeine Rechtsregelungen geht.

#### 4. Schule im gesellschaftlichen Kontext: Kulturkonflikt – Machtkonflikt

„Interkulturelles Miteinander“, die Anerkennung von Differenz und das Finden und Beachten gemeinsamer Regeln des Miteinander wäre sicherlich nicht so schwierig, wenn es hier nicht immer auch um Machtfragen ginge. Schule findet nicht isoliert von Gesamtgesellschaft statt. Das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten in der Bundesrepublik, die Politik gegenüber Minderheiten und Nicht-Staatsbürgern, die Geschichte der Migration und die Geschichte von Demütigung und Diskriminierung seit Ende der 50er Jahre findet Eingang in die schulische Kommunikation, wenn auch oft nur „subkutan“, d.h. nicht offen ausgesprochen und unbewusst. An bundesdeutschen Hauptschulen mit ihrem unangemessen hohen Migrantenanteil unter den Schüler/innen<sup>21</sup> (und dem gegen Null tendierenden Migrantenanteil unter den Lehrpersonen) zeigt sich die fehlende und fehlgeschlagene Integrationspolitik seit den 70er Jahren, und an den Berufsschulen ist ein soziales Gefälle unter den unterschiedlichen Zweigen der Schulen<sup>22</sup> offensichtlich, für Lehrer wie für Schüler. Schulische wie außerschulische Bildung mit Jugendlichen befindet sich also nicht in einem machtfreien Kontext. „Interkulturelles“ wird nicht machtfrei thematisiert, sondern in der Regel von als „arriviert“ wahrgenommenem pädagogischem Personal mit Schülern, die nicht wissen, wann und ob sie nach der Schule einmal in den Arbeitsmarkt integriert werden können oder nicht.

Die offizielle politische Hierarchie unter der Bevölkerung - einheimische Deutsche, zugewanderte Deutsche, Migranten mit sicherem Aufenthaltsstatus, Flüchtlinge und Asylbewerber, Geduldete, Illegale<sup>23</sup> - wird in Haupt- und Berufsschulen nicht einfach reproduziert, das ist schon aufgrund der ganz anderen Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse unmöglich. Aber sie spielt in der Kommunikation unterschwellig eine Rolle. Wenn es darum geht, eigene Ressourcen vorzuführen, ist für Einheimische die Staatsbürgerschaft und das damit (vermeintlich oder real) verbundene Recht, zu bestimmen, was im „eigenen Lande“ läuft, eben doch ein Argument.<sup>24</sup> Migrant/innen sind untereinander auch nicht hierarchiefrei, sondern importieren über familiäre Kontakte und ausländische Medien oft Konflikte ihrer „Herkunfts“länder, was sich etwa in einer unserer Gruppen in Auseinandersetzungen zwischen mehreren kurdischen und türkischen Schülern, in permanenten Verbalinjurien und Rangeleien äußerte. Einheimische Deutsche können in der „Schulhofhierarchie“ (im Gegensatz zur vom pädagogischen Personal ansatzweise kontrollierten „Klassenzimmerhierarchie“) dann durchaus den Kürzeren ziehen, weil ihnen beigebracht werden soll, dass hier ihre Ressourcen nichts gelten.

An Hauptschulen und in einigen Berufsschulklassen konzentrieren sich nicht nur leistungsschwache, sondern sozial benachteiligte Schüler. Wie in der Gesellschaft können auch in der Schule Konflikte als

---

ten und wer steht dann eher unter Verdacht?), lässt sich abstrakt kaum sagen. Teenager, die sich oft spätabends im Stadtgebiet aufhalten, sind hier misstrauisch, sie fühlen sich als „Jugendliche“ oft unter Generalverdacht.

<sup>20</sup> Nach dem seit Anfang 2002 gültigen Gesetz zum zivilrechtlichen Schutz vor Gewalttaten und Nachstellungen gibt es, soweit es sich um Gewalttätigkeiten und ihre Androhung handelt, keine „inneren Angelegenheiten“ der Familie mehr, Polizei und Gerichte können also einschreiten.

<sup>21</sup> Zu einer auch nach Bundesländern differenzierte Analyse auf Grundlage der PISA-Daten vgl. Hunger/Thränhardt 2004.

<sup>22</sup> Z.B. mit der Hierarchie: Vollzeitunterricht mit Ziel Fachabitur oder erweiterter Realschulabschluss, Ausbildung im dualen System, Berufsfachschulklassen mit Schülern ohne Ausbildungsplatz.

<sup>23</sup> Hierarchie gemessen an den politischen und sozialen Rechten und am sozialen Status und Ansehen.

<sup>24</sup> Bei der Frage, welcher Tag der Woche arbeitsfrei sein soll und wie man verschiedenen Religionen bei der Ausübung ihrer religiösen Pflichten entgegenkommen soll, kamen natürlich auch die Argumente von „Das war schon immer so“, „Wir sind in der Mehrheit, der Rest muss sich anpassen“, und zwar auch von Schülern, die seit Jahren keine Kirche mehr von innen gesehen hatten. Das Einbringen solcher Ressourcen ist nicht per se illegitim, es geht um eine Auseinandersetzung darüber, welche Argumente stichhaltig genug sind, welche legitimen Rechte Minderheiten zukommen und wo pragmatische Lösungen möglich sind.

Kulturkonflikte zwischen Kulturen mit unterschiedlichen, einander ausschließenden Normen interpretiert werden, oder als Machtkonflikte zwischen gesellschaftlicher Mehrheit und Minderheit<sup>25</sup>, bei der Argumente der ethnischen Zugehörigkeit nur eine relativ willkürliche Variante neben vielen anderen möglichen darstellen und es im Kern nicht um ausschließende kulturelle oder herkunftsbedingte Normen, sondern um die (Macht-) Frage von Rechten und Chancen in der Gesellschaft geht, die in Abstufungen vergeben werden.<sup>26</sup>

Dabei wird die spezifische Verknüpfung beider Aspekte (Kultur und Macht) in modernen Gesellschaften (vgl. Gellner 1991) übersehen. Ethnische Zugehörigkeit („Kultur“) ist in unserer Gesellschaft nicht nur ein schwer fassbares, „irgendwie“ kulturelles Phänomen, sondern eben auch ein politisches, rechtliches und soziales Unterscheidungsmerkmal, das Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Subsystemen wie z.B. Arbeitsmarkt, soziale Sicherung, Bildungssystem und die damit verbunden Chancen und Rechte regelt. Vermeintlich fremdenfeindliche Argumente zur Ausgrenzung von „Fremden“ aus bestimmten sozialen Positionen („kein Moscheebau im Zentrum unserer Stadt“) können dabei durchaus die Funktion der Abwehr von „Außenseitern“ durch die „Etablierten“ haben.<sup>27</sup> Für sozial benachteiligte einheimische deutsche Jugendliche können ethnisierende Argumente also durchaus funktional sein: sie aktivieren eine der wenigen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen: den Verweis auf die nationale Zugehörigkeit, die z.B. auch eine privilegierte Zugehörigkeit zum sozialen Sicherungssystem beinhaltet.<sup>28</sup> Politische und soziale Integrationsmöglichkeiten von Zuwanderern sind immer noch an rechtliche und politische Voraussetzungen (wie Staatsbürgerschaft, Arbeitsverträge etc.) geknüpft, die – historisch bedingt – an unterschiedliche ethnische Gruppen unterschiedlich vergeben worden sind.<sup>29</sup>

Das deutsche Schulsystem wirkt leider – so haben es ja auch die Statistiken zur Bildungsbeteiligung seit Jahren (vgl. Lage der Ausländer 2002, 179 ff.) und die PISA-Untersuchungen gezeigt – der Abstufung sozialer Chancen je nach ethnischer Zugehörigkeit nicht entgegen, sondern reproduziert sie (vgl. Radtke 2004). Der Aufstieg im Bildungssystem ist durchaus ein Aufstieg hin zu Schulklassen mit sozial kompetenteren und weniger benachteiligten Schülern und einer ethnisch homogeneren Zusammensetzung (mehr einheimische Deutsche). Die Schüler (und z.T. auch ihre Eltern) nehmen diese Hierarchie durchaus wahr und artikulieren sie z.B. in deprimierten Äußerungen wie: „Wir sind ohnehin die Verlierer“ oder „Warum sollen wir uns mit anderen Kulturen befassen, wir haben in unserer Berufsschulklasse (Ziel: erweiterter Realschulabschluss) das Problem doch gar nicht“. Wer es geschafft hat aufzusteigen, sieht keine Veranlassung zur Befassung mit dem interkulturellen Miteinander, das er/sie vermeintlich hinter sich gelassen hat. Die Letzten beißen die Hunde.

Solange die Situation an unseren Schulen so bleibt und die Lehrerschaft nur geringe Einflussmöglichkeiten hat (durch die Strukturen von Bildungssystem und Schule als Organisationsform), findet eine strukturelle Diskriminierung statt. Die außerschulische Jugendbildung hat aufgrund ihrer größeren pädagogischen Freiheiten - sie ist nicht an feste Lernzielvorgaben und Zeitstrukturen gebunden - die besondere Aufgabe, andere Erfahrungen zur „Kultur“ zu eröffnen, ohne die „Machtfrage“ zu ignorieren und „Machtfragen“ so zu stellen, dass sie nicht ethnisch ausgrenzend beantwortet werden. Sie kann

---

<sup>25</sup> Vgl. Elias/Scotson 1993 Diese Konflikte treten unabhängig von Kulturen und ethnischen Zugehörigkeiten auf; jedes traditionelle Dorf mit Neubaugebiet kennt sie.

<sup>26</sup> In der sozialwissenschaftlichen Literatur sind beide Deutungen vertreten; dabei betont z.B. Nieke 2000 eher die kulturalistische Sicht, Auernheimer 2003 eher die machttheoretische Sicht auf den Konflikt. Wie „Fremdheit“ zwischen Kulturen in gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen „erfunden“ werden kann, erörtert Scherr 1999, 60 ff.

<sup>27</sup> Wobei diese nicht einfach mit „Deutschen“ und „Zuwanderern“ gleichzusetzen sind, sondern als Außenseiter z.B. die jeweils zuletzt Gekommenen wahrgenommen werden können.

<sup>28</sup> Das Argument, Rassismus käme „aus der Mitte der Gesellschaft“, wäre also gleichsam „überall“ anzutreffen, verhindert eine rationale Analyse der Bedeutung von Fremdenfeindlichkeit für bestimmte Bevölkerungsgruppen, etwa für den erhöhten Anteil fremdenfeindlicher Einstellungen unter Jugendlichen und Erwachsenen mit niedrigen Bildungsabschlüssen, vgl. die unterschiedlichen empirischen Untersuchungen in Falter u.a. 1996.

<sup>29</sup> So ist vor allem die erste und zweite „Gastarbeiter“- Generation über den Arbeitsmarkt und die sozialen Sicherungssysteme (Rentenversicherung) recht gut integriert worden, politisch stehen sie weiter „draußen“. Die in den letzten Jahren viel zitierte „Einwanderung in die Sozialsysteme“ hat gerade bei der ersten und zweiten „Gastarbeiter“-Generation nicht stattgefunden – ohne Arbeitsvertrag kamen sie gar nicht „herein“. Die in den 80er und vor allem in den 90er Jahren zugewanderten osteuropäischen Deutschen sind zwar politisch „drin“, besonders die zweite Generation (Jugendliche) ist aber aufgrund der prekären Arbeitsmarktsituation und fehlender Integrationsanstrengungen sozial oft „draußen“. Flüchtlinge sind oft „Migranten in Wartestellung“ (vgl. Benzler 1997) mit leicht kündbaren, unsicheren oder nicht vorhandenen politischen und sozialen Rechten.

daneben auch dazu beitragen, die vorhandenen, aber oft zu wenig abgefragten Ressourcen und Kompetenzen von Jugendlichen sichtbar zu machen, etwa was die auch geübte Selbstverständlichkeit im interkulturellen Miteinander, die Integration „schwieriger Schüler“ in der Schülergruppe oder die Toleranz unterschiedlicher Lebenskonzepte angeht.

## 5. Die Themen in den Themen: alte pädagogische Fragen

Die pädagogischen Bemühungen in Schülerveranstaltungen können nicht die Gesamtgesellschaft reformieren, wohl aber die Kompetenzen der einzelnen Teilnehmenden erhöhen, sich in den gesellschaftlichen Konflikten so zu bewegen, dass sie ihre eigenen Interessen wahrnehmen können, ohne die anderer zu negieren.

Interkulturelle Bildung ist ein auf gesellschaftlicher und schulischer Ebene sowie in den Medien virulentes Thema. Was den Informationsgehalt und die inhaltlichen Lernziele angeht, sind hier eine Reihe von neuen Themen entstanden, die sich um die Pole „Anerkennung der Differenz“ und „Regeln für ein gemeinsames Miteinander/Konfliktkompetenz“ ranken. Die Themen sind aber – anders als manche beruflichen Themen der Berufsschule – nur mit dem Einbezug der Persönlichkeiten der Schüler zu haben. Mit Blick auf die einzelnen Schüler geht es daher um die Stärkung der intellektuellen, kognitiven und emotionalen, der individuellen und kollektiven Kompetenzen im Umgang mit der „neuen“ (bald 50 Jahre alten) sozialen Wirklichkeit in der Einwanderungsgesellschaft und dabei um „ganz alte pädagogische Fragen“, die sich in der neuen Thematik verbergen:

- **Sprachfähigkeit fördern:** Die Artikulation und der Ausgleich von Interessen bedarf der Selbstreflexion. Dazu gehört, die eigene persönliche und soziale Situation beschreiben und in andere (z.B. gesellschaftliche) Zusammenhänge einordnen zu können. Im besonderen geht es hier um die Fähigkeit von Einheimischen wie von Migranten, die Veränderungen, die durch Migration in unserer Gesellschaft stattgefunden haben, artikulieren zu können, und zwar auf kognitiver wie emotionaler Ebene (z.B. Ausgrenzungserfahrungen, Ängste vor „Überfremdung“). Die „eigene Geschichte“ zu erzählen<sup>30</sup> bildet ein wichtiges Gegengewicht zur medial und an Stammtischen vermittelten Zuordnung einzelner zu ethnischen Kollektiven. Kränkungen, Demütigungen, Ängste in der Einwanderungsgesellschaft müssen ebenso artikuliert werden können wie die Fähigkeit zum Miteinander, zu gelungener Auseinandersetzung und zum Ausgleich von Konflikten, zur Vertretung gemeinsamer Interessen jenseits ethnischer Zuordnung.<sup>31</sup> Im Gespräch mit Migranten wurde das „Kulturelle“ von Schülern nicht als alles entscheidendes Interpretationsprinzip, sondern als ein Fall zur Vergegenwärtigung von Benachteiligung wahrgenommen, „Kultur-“ und „Machtfragen“ waren für sie verknüpft.
- **Das „wirkliche Leben“ kennen lernen:** als wichtiges methodisches Prinzip außerschulischer Jugendbildung erachten wir die Öffnung hin zu außerschulischen und quasi „außerpädagogischen“ Lernsituationen, etwa in der Begegnung mit Migranten oder im Aufsuchen von Institutionen und Einrichtungen. Dies ist keine „abenteurpädagogische“ Spielerei, sondern befähigt die Jugendlichen, ein Stück weit teilzuhaben an der Entstehung von „öffentlicher Meinung“, von gesellschaftlichen und politischen Prozessen. Das wird von den Schülern als „ernsthafte“ Situation wahrgenommen, die – anders als Schule und Seminarraum – nicht pädagogisch vorformuliert ist.
- **Das „Funktionieren“ von Gesellschaft vermitteln:** Jugendliche erfinden die Gesellschaft, in die sie hineinwachsen, nicht neu. Sie müssen die geltenden Regeln kennen lernen. In der Pädagogik einer demokratischen und funktional differenzierten Gesellschaft kann es dabei nicht um eine rigide Lernsituation gehen, in der Vorhandenes gelernt und fraglos übernommen wird. Die Ver-

<sup>30</sup> „Das Prinzip der Erzählung“ ist auch wichtig für die betriebsnahe Bildungsarbeit im Projekt „Heimat“ in Brandenburg, vgl. die interessanten Reflexionen in Steil/Panke 2002, besonders 146 ff. und Steil/Panke 2001, 31 ff. Das Projekt „Interessante Erwachsene. Schüler/innen im Gespräch mit Migranten über ihre Lebensgeschichte – ein Zeitzeugenprojekt über Geschichte und Gegenwart der Migration in Frankfurt/M. der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt a. M. arbeitet auch mit dieser Methodik, hierzu liegt mir nur ein Flyer vor.

<sup>31</sup> Prengel 2002 betont die Wahrnehmung auch der schmerzhaften Seiten der „Machtfragen“ für Schüler, also ihrer fehlenden Machtpositionen oder zu geringen schulischen Leistungen. Anerkennung kann nicht nur aus aufbauender Bestätigung bestehen und ist nicht mit harmonisierender irrealer Beschönigung zu verwechseln, vgl. S. 214 f.

mittlungen von Kenntnissen über die Funktionsweise unserer Gesellschaft und ihre Werte ist nicht zu haben ohne die Diskussion von Alternativen, die beständig in der Diskussion stehen.<sup>32</sup> Informationen müssen also verknüpft werden mit einem kritischen gesellschaftlichen Diskurs und mit der Erweiterung der Kompetenzen von Schüler/innen zum selbstständigen Verhalten in dieser Gesellschaft.<sup>33</sup> Die Frage der Ausgestaltung der Einwanderungsgesellschaft ist besonders stark im Fluss, die Regeln des Miteinander sind auch gesamtgesellschaftlich umkämpft. Außerschulische Jugendbildung kann hier dazu beitragen, Möglichkeiten der nicht-diskriminierenden, die Selbstbestimmung fördernden Strukturen und Haltungen zu vermitteln und zu diskutieren.

- **Grenzen klären:** Grenzen in Frage zu stellen, ihre Überschreitung auszuprobieren, aber auch Grenzziehungen vorzunehmen oder zu übernehmen, gehört zu den Aufgaben des Jugendalters. In diesem Zusammenhang geht es um die Frage, welche Grenzziehungen die bundesdeutsche Gesellschaft z.B. gegen Gewalt und Rassismus/Diskriminierung vornimmt und in welcher Weise Jugendliche davon betroffen sind. Neben der Information über die Grenzziehungen (z.B. bei der Polizei) spielt aber auch die Frage eine Rolle, in welcher Weise Jugendliche in der Lage sind oder in die Lage versetzt werden, die Grenzziehungen selbst zu vertreten bzw. begründet in Frage zu stellen.
- **Bereitschaft zum Perspektivenwechsel fördern:** „Demokratiekompetenz“, die Fähigkeit zur Teilhabe an der politischen Entscheidungsfindung in Politik und Gesellschaft und zum Erwerb entsprechender demokratischer Einstellungen und Verhaltensmuster (vgl. Grimm/Waldmann 2002, 8) kommt nicht von allein – auch wenn bis heute vor allem im Kontext der Migrations- und Integrationsdebatte solch ein Selbstläufer immer wieder unterstellt wird. Sie setzt die Bereitschaft und die Möglichkeit zur Anerkennung der Anderen als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft und als autonome moralische Personen, voraus, die wechselseitig praktiziert wird (vgl. Forst 2003, 42 ff.). Die pädagogische Aufgabe, das „Lernen, mit den Augen des anderen zu sehen“, die Perspektivenübernahme, ist eine wichtige persönliche Kompetenz, gerade in der interkulturellen Arbeit.<sup>34</sup> Dabei wird in der Pädagogik der Perspektivenwechsel auf allen Seiten gefordert, ob Mehrheit oder Minderheit.

Entwicklungspsychologisch können verschiedene „Stufen“ der Perspektivenübernahme unterschieden werden:

1. die rigide Vorstellung, es gebe nur eine „richtige“ Perspektive auf ein Problem oder eine Sache (6-8-jährige Kinder, eine Autorität hat dann die „richtige“ Perspektive);
2. die Wahrnehmung, dass kein Mensch eine absolut richtige bzw. gültige Perspektive hat (8-10-jährige Kinder);
3. die wechselseitige Perspektivenübernahme, die zu generalisierenden Perspektiven führt (10-12jährige Kinder, es gibt gemeinsame Regeln für alle Gruppenmitglieder) und
4. die „Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System“, die übergreifende gesellschaftliche Interessen und Belange mit einbeziehen kann.<sup>35</sup>

Der Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik hat darauf hingewiesen, dass sich politische Bildung mit dem Wechsel von der 3. zur 4. Stufe befasst (von der Loyalität gegenüber sozialen Gruppen im Nahraum hin zu einer Loyalität gegenüber anonymen Gruppen oder institutionellen Systemen), während sozialpädagogische Interventionen an der 2. und 3. Stufe der Perspektivenübernahme ansetzen (von der individuellen Perspektive zur Ausbildung von Regeln für die Gruppe) (Brumlik 1991, 258 f.) Wir haben die Erfahrung gemacht, dass politische Jugendbildung mit bildungsbenachteiligten Haupt- und Berufsschüler/innen eine Mischung aus Bildungsarbeit und sozialpäda-

---

<sup>32</sup> Henkenborg 2000 erörtert die kategorialen Schlüsselfragen zu den Werten in der politischen Bildung: Situation: Was ist?, Möglichkeit: Was ist möglich?, Konsequenzen: Welche Konsequenzen sind mit den Lösungen jeweils verbunden?, Entscheidung: Was soll sein?, S. 267 ff.

<sup>33</sup> Hormel/Scherr 2004 diskutieren am Beispiel der Menschenrechtsbildung, wie voraussetzungsvoll manche für selbstverständlich gehaltenen Werte sind und welche pädagogischen Konsequenzen dies hat, vgl. S. 131 ff.

<sup>34</sup> Mit den Chancen und Grenzen des Konzeptes der Perspektivenübernahme als Methode interkultureller Erziehung setzen sich Kenngott/Steil 2003, 106 ff. kritisch auseinander.

<sup>35</sup> Nach Selman 1982, Grundlage für diese Überlegungen ist auch Kohlberg, vgl. die Aufsatzsammlung Kohlberg 1996.

gogischer Intervention verlangt, eben weil die Perspektivenübernahme auf der dritten Stufe nicht als sicher vorausgesetzt werden kann. Das, was „mir selber“ nützt (individuelle Perspektive), lässt sich im Alltagshandeln und in der Reflexion über „das Handeln durch die Schüler nicht immer klar mit dem, „was für uns alle gilt“, vermitteln. Unsere Veranstaltung zum Thema Migration und die Probleme und Chancen des gemeinsamen Miteinander setzten Reflexionen und Perspektivenübernahmen in Gang, vor allem weil sie sich nicht allein mit dem sozialen Nahraum (Clique, Schulklasse), sondern auch mit größeren sozialen Zusammenhängen, mit ihren Problemen und Machtstrukturen und mit ihren Problemlösungskompetenzen auseinander setzten.

- **Bildungsbeteiligung fördern:** Unser Schulsystem produziert vergleichsweise viele „Verlierer“, d.h. Schüler, die sich als Verlierer wahrnehmen, sich nicht kompetent fühlen. Bildung ist ein Feld, in dem zu oft die eigene Unzulänglichkeit erfahren wird und das daher von vielen bildungsbenachteiligten Schülern auch vielen Migrant/innen, nur begrenzt als interessanter Erfahrungsort wahrgenommen wird. Mit dem eigenen Leben scheint die Schule wenig zu tun zu haben. Die lebensgeschichtliche Herangehensweise von Projekten außerschulischer Jugendbildung, die Öffnung zu außerschulischen Lern- und Erfahrungsorten und die Thematisierung der persönlichen und sozialen Erfahrungen mit der Migration sind wichtige Methoden zur Wieder-Verknüpfung von Lernen und Leben. Dazu gehört auch das Anknüpfen an Kompetenzen der Schüler/innen.<sup>36</sup> Die multikulturelle Buntheit der Lerngruppen wird dann nicht nur als Hindernis, sondern auch als Bereicherung und Kompetenzerweiterung erfahren.

## 6. Politische Bildung mit Bildungsbenachteiligten ? Politische Bildung mit Staatsbürgern!

Außerschulische politische Jugendbildung vor allem an Haupt- und Berufsschulen wird häufig als „Problemlöser“ begriffen, der im nachhinein eingesetzt wird. Prävention, vor allem bei „Bildungsbenachteiligten“, ist dann das Stichwort – gegen Drogenmissbrauch, gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus, gegen Gewalt, je nachdem. So wichtig dies sein mag, die Schüler werden dabei oft nur als potentielle „Täter“ oder potentielle „Opfer“ begriffen, es geht um eine Art von Bildungs-Krisenintervention, alle fünf Jahre wechselt das Thema.

Inzwischen setzt sich zwar langsam die Erkenntnis durch, dass eine Einwanderungsgesellschaft nicht ohne Reflexion über sich selbst, Meinungsbildung und Konfliktfähigkeit auskommen kann, die Themen Einwanderung, Integration und Toleranz also Regelthemen in Schule und außerschulischer Bildung werden müssen. Immer noch ist jedoch eine Art sozialtechnologischer Blick weit verbreitet: mit ein wenig Bildung, homöopathisch dosiert, wären die politischen und ökonomischen Friktionen, die eine Einwanderungsgesellschaft erlebt, zu bewältigen und fehlende Konzeptionen zu kompensieren. Wir benötigen Bildung, auch über die Fragen der interkulturellen Gesellschaft, nicht als Lückenfüller und Präventionsmaßnahme, sondern als Teil des regulären Bildungskanons und als Querschnittsthema, das eine Reihe anderer Themen durchzieht.<sup>37</sup>

Die Entwicklung der nächsten zehn bis fünfzehn Jahre werden diese These unterstreichen: die seit 2000 geborenen Zuwanderer haben alle auch einen deutschen Pass, sie werden also wahlberechtigte Staatsbürger sein. Anders als jetzt, wo wir uns in den westdeutschen Großstädten einen hohen Anteil von langjährig ansässigen Personen mit minderen politischen Rechten leisten, deren Interessen, etwa an gleicher ökonomischer oder Bildungspartizipation, nur unzureichend formuliert werden können, werden wir dann bis zu 40% der Einwohnerschaft (die hannoverschen Zahlen als Durchschnitt genommen) als wahlberechtigte Migranten erleben. Und wir können den einheimischen sozial marginalisierten Deutschen als symbolische Kompensation für ihre soziale Lage nicht mehr die privilegierte politische Position (als Voll-Staatsbürger) anbieten. Jetzige Schüler werden spätestens dann diejenigen sein, die die Kompetenzen für den Umgang mit Differenz benötigen. Nehmen wir sie jetzt ernst und statten

<sup>36</sup> Auf unser Lob reagierten Schüler/innen angenehm befremdet, es scheint im familiären und schulischen Umfeld kaum vorzukommen.

<sup>37</sup> Vgl. z.B. die Reflexionen über die notwendige Veränderung politischer Bildung zum Nationalsozialismus in der Einwanderungsgesellschaft bei Fechner u.a. 2000.

wir sie mit dem nötigen Rüstzeug aus. Denn ist es – für alle! – nur eine Last und nicht manchmal auch eine Lust, man selbst und gleichzeitig ein anderer zu sein?

### **Literatur:**

- Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2003 (1. Auflage 1990)
- Bade, Klaus J./Bommers, Michael (Hg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problem-  
bereiche (Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien/IMIS, IMIS-Beiträge Heft  
23/2004), herausgegeben für den Rat für Migration, Bad Iburg 2004
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Min-  
derheiten, Frankfurt a.M. 2004
- Benzler, Susanne: Migranten in Wartestellung: Asylsuchende und Flüchtlinge in Niedersachsen, in:  
Klaus J. Bade (Hg.): Fremde im Land (IMIS-Schriften 3), Osnabrück 1997, S. 213-248
- Brumlik, Micha: „Politische Kultur des Streitens“ im Licht sozialisationstheoretischer Überlegungen, in:  
Heitmeyer, Wilhelm/Jacobi, Juliane (Hg.): Politische Sozialisation und Individualisierung. Per-  
spektiven und Chancen politischer Bildung, Weinheim/München 1991, S. 249-260
- Elias; Norbert/Scotson, John L.: Etablierte und Außenseiter, Frankfurt a.M. 1993
- Falter, Jürgen W./Jaschke, Hans-Gerd/Winkler, Jürgen R. (Hg.): Rechtsextremismus. Ergebnisse und  
Perspektiven der Forschung, PVS-Sonderheft 27/1996, Opladen 1996
- Fechler, Bernd u.a. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft: pädagogi-  
sche und soziologische Annäherungen, Weinheim u.a. 2000
- Forst, Rainer: Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs,  
Frankfurt a. M. 2003
- Gellner, Ernest: Nationalismus und Moderne, Berlin 1991
- Grimm, Andrea/Waldmann, Klaus: Toleranz und Zivilcourage. Gewalt und Rechtsextremismus – eine  
Herausforderung politischer Jugendbildung, in: Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspo-  
litische Jugendbildung: Toleranz und Zivilcourage. Gewalt und Rechtsextremismus als Heraus-  
forderung politischer Jugendbildung (Jahrbuch 2002), Bad Boll 2002
- Henkenborg, Peter: Werte und kategoriale Schlüsselfragen im politischen Unterricht, in: Breit, Gott-  
hard/Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S. 263-  
287
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Ausein-  
dersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden  
2004
- Hunger, Uwe/Thränhardt, Dietrich: Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir? In: Bade/Bommers  
2004, S. 179-198
- Kelek, Neclá: Islam im Alltag. Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schüle-  
rinnen und Schülern türkischer Herkunft (Jugend, Religion, Unterricht. Beiträge zu einer dialo-  
gischen Religionspädagogik Band 7), Münster u.a. 2002
- Kaminer, Wladimir: Russendisko, München 2002, 12. Auflage
- Kenngott, Eva-Maria/Steil, Armin: Fremdheit als Problem moralischen Lernens, in: Stender, Wolf-  
ram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Pro-  
jekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt a.M. 2003, S. 105 ff.
- Kiesel, Doron/Messerschmidt, Astrid/Scherr, Albert (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse  
um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat (Arnoldshainer Interkulturelle Diskurse 2/Wissen  
und Praxis 86), Frankfurt a.M. 1999
- Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M. 1996
- Lage der Ausländer: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage  
der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin und Bonn, September 2002
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Schule und Ge-  
sellschaft 4, Opladen 2000, 2. überarbeitete und ergänzte Aufl.
- Prenzel, Annedore: „Ohne Angst verschieden sein?“ in: Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr,  
Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Reihe Politik

- und Bildung 27, Schwalbach/Ts. 2002, S. 203-221
- Radtke, Frank-Olaf: Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem, in: Bade/Bommes 2004, S. 143-178
- Scherr, Albert: Die Konstruktion von Fremden in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik, in: Kiesel u.a. 1999, S. 49-65
- Selman, R.L.: Sozial-kognitives Verständnis: ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis, in: D. Geulen (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a.M. 1982, S. 223-256
- Steil, Armin/Panke, Martina: Moralisches Lernen in der betriebsnahen Bildungsarbeit. Erfahrungen mit dem Projekt „Heimat“ in Brandenburg, in: Lynen von Berg, Heinz/Roth, Roland (Hg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte u. Erfahrungen, Opladen 2002, S. 135-174

Erscheint in: Barbara Menke u.a. (Hg.): Demokratie, Kulturen, Religionen. Grundlagen und Konzepte interkultureller Jugendbildung (Arbeitstitel), Schwalbach/Ts. 2005