

Interkulturelle Arbeit mit Berufsschülerinnen und Berufsschülern

Pädagogische und methodische Reflektionen zu einem Bildungsprojekt

Von Marie-Luise Haake, Hannover

1. Die kulturelle Vielfalt ist an Berufsschulen Realität
2. Gesprächsräume schaffen und zur konstruktiven Neugier ermutigen
 - 2.1. Erfahrungslernen für Lehrerin, Schülerinnen und Schüler
 - 2.2. Grundzüge für schulinterne Projekte und Veranstaltungen
 - 2.3. Schaffung einer Kultur der Anerkennung für alle Beteiligten
3. Projekttag „Lebensort: Region Hannover“
 - 3.1. Rollenspiel und Gespräch mit erwachsenen Migrantinnen und Migranten
 - 3.2. Erfahrungen mit dem Projekttag
4. Projekttag „Lebenskampf-Lebenskunst“ – handlungsleitende Annahmen
 - 4.1. Die „Kampfplätze“ während der Projekttag
 - 4.2. Methode „Spaziergang der Erinnerungen“
 - 4.3. Methode „Vom Modell lernen“. Befragung und Austausch
 - 4.4. Methode „Reflektion von Alltagssituationen“
5. Interkulturelle Arbeit mit Schülerinnen und Schülern setzt die Alltagsreflektion der Erwachsenen voraus

1. Die kulturelle Vielfalt ist an Berufsschulen Realität

Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Kulturen und Ethnien in unserer Gesellschaft drängt sich im schulischen Alltag geradezu auf. Können in privatem Kontext die Zuwanderungsfragen verdrängt, geleugnet oder übersteigert wahrgenommen werden, so bildet sich in den Schulen die Realität stadtteilbezogen und an den berufsbildenden Schulen für eine gesamte Region deutlicher ab. Dabei treten allerdings im schulischen Bereich auch die gesellschaftlich offenen Fragen und die Probleme deutlicher zutage. Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler können sich dieser Realität nicht entziehen. Dennoch wird die Thematik selten offen, d.h. ohne eine Aufforderung zur Anpassung an das System Schule, angesprochen. Zugegeben, die offene Ansprache ist kein ungefährliches Unterfangen, soll sie nicht zu Konflikten und zu vertiefter Separierung unterschiedlicher Schülergruppen führen.

Die Sorge, Fehler zu machen, die Befürchtung, der Thematik nicht gewachsen zu sein und der Druck der Lehrpläne, in denen diese Fragen keine Berücksichtigung finden, bringen Pädagogen eher dazu, diese Realität hinzunehmen und den offenen Diskurs zu vermeiden. Auf der kommunikativen und der sozialen Ebene kommt dieses Verhalten einer Leugnung gleich. Berücksichtigen wir, dass Probleme grundsätzlich auf der psychologischen Ebene gelöst werden und Konflikte durch die Vermeidung der Ansprache und der Klärung eskalieren, sind damit erste grobe Determinanten der gegenwärtigen Probleme an vielen Schulen benannt.

Der Religionsunterricht, an dem oft auch die muslimischen Schülerinnen und Schüler teilnehmen, eröffnet die Chance zum austauschenden Gespräch über Unterschiede. Dies geschieht in einer multireligiösen Gruppe z.B. durch die Frage: „Glauben wir an einen oder an verschiedene Götter?“ und „Was ist Religion und was gehört zur Kultur“?¹ Diese Themen werden von

¹ Vgl. die Überlegungen von Hamideh Mohagheghi: Sind islamische Schüler anders? Zum Umgang mit Unterschieden, in: www.loccum.de

autochthonen deutschen Schülern² gern abgelehnt, weil ihnen die eigene Religion fremd (geworden) ist und sie kein Gesprächsstoff in ihren Familien oder/und Peergroups ist. Eine inhaltliche Option ergibt sich für sie, wenn sie mit anderen – religiös stärker gebundenen – Schülerinnen und Schülern mithalten möchten. Im Religionsunterricht sind die Zeitfenster darüber hinaus so offen, dass sie immer wieder ein solches Gespräch ermöglichen.

Die religiösen Grundhaltungen vieler Lehrender, geprägt vom Respekt vor den Erfahrungen anderer Religionen, erscheint als Herausforderung und Verpflichtung gleichermaßen, sich dieser multireligiösen und multikulturellen Realität, gemeinsam mit den Schülern, zu stellen.

Bei allem Bemühen bleibt aber festzuhalten, dass die Zeitstruktur in Schulen in der Regel mit 45-Minuten-Stunden zu eng ist, um diese Fragen zufrieden stellend mit klaren Ergebnissen sowie Konsequenzen zu besprechen und nicht nur anzureißen. Dafür bieten sich außerschulische Projekte, mit Rückbezug auf den schulischen Alltag, an.

2. Gesprächsräume schaffen und zur konstruktiven Neugier ermutigen

Der Sechste Familienbericht der Bundesregierung (erschienen im Jahr 2000) untersuchte die besondere Situation ausländischer Familien in Deutschland. Er konstatierte die zentrale Bedeutung von Migrationsprozessen von Familien und der Wahrnehmung ihrer Migrationsgeschichten durch die Aufnahmegesellschaft als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Förderung der Integration und der von den Zuwandernden einzufordernden Identifikationsbereitschaft mit der Kultur des Aufnahmelandes.³

2.1. Erfahrungslernen für LehrerIn, Schülerinnen und Schüler

Die erste Experimentierphase im Unterricht sollte den Austausch über Migrationsprozesse und Migrationsgeschichten anregen – und zwar von Seiten der Migrantenfamilien ebenso wie von Seiten der Schülerinnen und Schüler aus der Ursprungsgesellschaft, die sich durch die Migration ebenfalls vor neue Herausforderungen gestellt sehen.

Die Klasse bot eine klassische multikulturelle Zusammensetzung:

30 % der Schülerinnen und Schüler gehörten zur Ursprungsgesellschaft,
30 % hatten einen muslimischen Hintergrund (Arbeitsmigranten aus der Türkei, Kriegsflüchtlinge vom Balkan, meistens aus dem Kosovo und aus Afghanistan),
30 % kamen aus Spätaussiedler-Familien aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen UDSSR und aus Polen

Bei der Eröffnung des Themas „Erfahrungen mit der kulturellen Vielfalt“ betrachteten alle Schüler die Klassenzusammensetzung als „normal“: man müsse halt miteinander auskommen. Bisher hätte sich aber noch kein Außenstehender dafür interessiert. Es bestand eine gewisse Skepsis an der Echtheit des Interesses der Lehrerin, verbunden mit der Befürchtung, dass noch verborgene unkontrollierbare Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler herangetragen würden.

Im Gespräch stellte sich heraus, dass in den Familien über die Migration und die damit verbundenen Fragen und Probleme kaum oder überhaupt nicht gesprochen wird. Gerade in Spätaussiedlerfamilien scheint das Thema oft als tabuisierte Zone behandelt zu werden. Das erzählende Gespräch, das Fragen nach den Erfahrungen und Erlebnissen der Eltern und

² Autochthon Deutsche in Abgrenzung von zugewanderten Deutschen, etwa aus der ehemaligen Sowjetunion.

³ Vgl. 6. Familienbericht der Bundesregierung: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen, Deutscher Bundestag, Drucksache 14/4357 vom 20.10.2000

Großeltern scheint in den Familien der Schüler unüblich, so dass sie die im Unterricht vorgegebene Zeit als „Erzählraum“ kaum oder nur eingeschränkt nutzen konnten. Es bedurfte sehr klarer, detaillierter Hinweise, um dies auch nur im Ansatz beginnen zu können.

Dafür gab es aus meiner Sicht die folgenden Ursachen:

- eine Skepsis der Schüler, ob es ein ehrliches Interesse an ihnen überhaupt gibt;
- Befürchtungen und Ängste, die familiären Regeln und Anweisungen zu missachten: „wenn wir sagen, was wir wirklich denken, führt das zu schärferer Ächtung (speziell in der türkischen Community) und damit sich öffentlich und privat zu gefährden“;
- die Traumatisierung durch die gesellschaftlichen Bedingungen in der Sowjetunion (starke politische und gesellschaftliche Kontrolle, bis hin zu Bespitzelung), die induktiv weitergegeben wird und zu der Annahme führt: „Nur in der Familie gibt es Sicherheit! Nur dort kann offen gesprochen werden“;
- Traumatisierungen durch die Migration selbst; die Rückschläge, Niederlagen und die enttäuschten Erwartungen werden zugunsten des „Ankommens“ verdrängt und müssen dennoch in sehr subjektiver, vielfältiger Weise in sozialen Bezügen ausagiert werden, weil sie sonst persönlich als zu bedrängend erlebt werden. Dabei ist ein äußerer „Feind“ besser zu identifizieren als ein innerer Wertekonflikt (eine mögliche Ursache für die Verrohung und die hohe und willkürliche Gewaltbereitschaft);
- Fremdheit selbst löst Verunsicherung und die Tendenz zur Vereinzelung aus und wird als existentielle Bedrohung erlebt⁴
- Schulklassen sind „Zwangsgemeinschaften“, beim Ausloten eines guten Distanz – Nähe – Verhältnisses weisen die Schülerinnen und Schüler sehr viel Unsicherheit auf, was zwangsläufig eher ein Rückzugsverhalten stimuliert.

2.2. Grundzüge für schulinterne Projekte und Veranstaltungen

Diese Erfahrungen flossen in die Konzeption des folgenden Projektes ein und führten konzeptionell zu folgenden Konsequenzen: Am Grundsatz des Schaffens von „Erzählräumen“ hielten wir fest, weil davon auszugehen ist, dass Erfahrungen durch Mitteilung an ihrer Dramatik verlieren. Dies gilt sowohl für eigene als auch für sekundäre Erfahrungen aus dem Familiensystem. Des weiteren stimulierten wir die fragende Haltung durch eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabe und mittels einer Befragung von Migrantinnen und Migranten, die den Prozess des „Weggehens“ und „Ankommens“ erfolgreich gemeistert haben.

2.3. Schaffung einer Kultur der Anerkennung für alle Beteiligten

Gesamtgesellschaftlich wie in pädagogischen Situationen gilt es, eine offene Situation zu schaffen – für die „Zuwanderer“, deren Kultur erkannt und anerkannt werden soll, und für die „Einheimischen“, deren Wiederentdeckung ihrer eigenen kulturellen Identität inspiriert und ermutigt wird. Viele Jugendliche aus der Ursprungsgesellschaft sind an Berufsschulen in der Minderheit und erleben dies als eine bedrohliche soziale Lage. Schulprojekte sollen daher so entwickelt werden, dass nicht fertige Lernziele angestrebt, sondern Neugier geweckt und das Vertrauen auf die eigene Problemlösungsfähigkeit aller Beteiligten gestärkt wird.

Dabei sind die Jugendlichen Experten in eigener Sache. Sie werden ermuntert, ihre Erfahrungen in den Prozess einzubringen. In der Folge ist dann die Akzeptanz der Unterschiede immer wieder ein Orientierungspunkt für die gemeinsame Arbeit, der selten vollständig erreicht wird, auch nicht von den begleitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

⁴ vgl. Utz Jeggle, Das Fremde im Eigenen, in: Alois Wierlacher (Hg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung, München 1993

Die gemeinsame Arbeit soll zur Sprachfähigkeit in eigener Sache befähigen, in den Bereichen:

- eigene Familien- und Lebensgeschichte
- Migration (eigene oder der Familie) nach Deutschland und Erfahrungen (der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft) mit den Veränderungen durch die Migration
- Ausdruck eigener Interessen und gemeinsames konstruktives Austragen von Konflikten
- Artikulation unterschiedlicher Ängste (durch die Anforderungen der Ursprungsgesellschaft an die Migranten und die befürchtete oder erfahrene soziale Verdrängung benachteiligter Mitglieder der Ursprungsgesellschaft).

3. Projekttag „Lebensort: Region Hannover“

3.1. Rollenspiel und Gespräch mit erwachsenen Migrantinnen und Migranten

Die Konzeption eines Projekttages, den wir mit unterschiedlichen Schulklassen einer Berufsschule durchführten, war von unsere Vorüberlegungen und -erfahrungen bestimmt.⁵

In einem Rollenspiel wurden die Jugendlichen als Experten angesprochen: Sie sollten die Vorzüge und Nachteile ihrer Wohnregion, der Stadt und Region Hannover, einschätzen. Der virtuelle multinationale Konzern SIMOKA aus Japan war interessiert an der Eröffnung eines Zweigwerks in einer europäischen Stadt. Hannover war unter den möglichen Standorten. Die Firma plante, Mitarbeiter aller Hierarchien (Bandarbeiter bis Manager) aus unterschiedlichen Herkunftsländern (Russland, Türkei, Tunesien, Frankreich, USA, Indien, Korea) gemeinsam mit ihren Familien mitzubringen. Mitarbeiter von SIMOKA besuchten nun Hannover und hatten schon Gespräche mit dem Oberbürgermeister und dem Amt für Wirtschaftsförderung hinter sich gebracht. Für die Firma war es wichtig, dass sich auch die mitgebrachten Mitarbeiter an dem neuen Standort heimisch fühlen konnten. An dieser Stelle kamen nun die Berufsschülerinnen und Berufsschüler ins Spiel: sie sollten Fragen nach Qualität von Stadt und Region Hannover als Lebensort, nach den Menschen in der Region und dem Miteinander unterschiedlicher Kulturen beantworten. Von den Antworten der Schüler sollte abhängen, ob SIMOKA bereit war, ein Zweigwerk in Hannover zu eröffnen.

Die Fragen provozierten die Schüler durchaus zu einer kritischen Identifikation mit ihrem Lebensort. Viele positive Seiten von Stadt und Region wurden aufgezählt. Es gab aber auch Kritik – am Rassismus, an der Gruppenbildung einzelner Nationen, an „Junkieecken“. Die Menschen wurden ganz unterschiedlich beurteilt – von: „freundliche und nette Mitmenschen“ bis: „wenn man sie nicht kennt, sind sie meist unfreundlich“. Insgesamt rieten die Schülerinnen und Schüler zu einer Ansiedlung der Firma SIMOKA. In der Region gebe es letztlich keine großen Probleme und Konflikte.

In einem zweiten Teil des Projekttages kamen unterschiedliche erwachsene Gesprächspartner mit Migrationserfahrungen (meist als Kinder) in die Gruppe, die in Kleingruppen befragt wurden nach ihren Erfahrungen mit der Migration, mit dem „Weggehen“ und „Ankommen“, nach ihrer Einschätzung der Region Hannover und des Lebens hier, nach Kritik und Positivem.

Die Schülerinnen und Schüler fragten in den Gesprächen interessiert nach. Teilweise kamen sehr persönliche Erfahrungen zu Sprache: die nach der größten Niederlage bei der Integration in die neue deutsche Schulklasse, die nach den Möglichkeiten, aus einem „Tief“ wieder

⁵ Folgende Beschreibung nach: Susanne Benzler: Interkulturelle Jugendbildung ohne Kulturalismus. Außerschulische Bildungsarbeit mit Haupt- und BerufsschülerInnen, in: Barbara Menke u.a. (Hg.): Kulturelle Vielfalt – Diskurs um die Demokratie. Politische in der multireligiösen und multiethnischen Gesellschaft, Schwalbach/Ts. 2006, S. 293 ff.

herauszukommen, die Einschätzung der Situation von Ausländern in Deutschland und immer wieder die Frage, wie es möglich war, Ziele für das eigene Leben zu entwickeln und auch in schwierigen Lebensphasen zu verfolgen.

Die Schüler, die regulär im dualen Ausbildungssystem mit zeitweisem Berufsschulunterricht ausgebildet wurden, reagierten sehr positiv und interessiert. Schülergruppen aus sogenannten Berufsfachklassen – Jugendliche mit Hauptschulabschluss ohne Ausbildungsplatz, die zur Schulpflichterfüllung solchen Klassen zugeordnet werden – hatten mit dem Rollenspiel größere Schwierigkeiten. Aufgrund fehlender Konzentrationsfähigkeit und der Abwehr von Fragen, die etwas vom „Innenleben“ der Beteiligten preisgegeben hätten, wurden die Möglichkeiten zu Reflektion und Diskussion nur unzureichend wahrgenommen. Die Gespräche mit den Migrantinnen und Migranten wurden dagegen auch in diesen Klassen interessiert verfolgt und geführt.

3.2. Erfahrungen mit dem Projekttag

Die Auswertung der Erfahrungen aus der ersten Projektphase konnten wie folgt zusammengefasst werden:

- Schülergruppen mit einem hohen Anteil bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler denken und entwickeln Zusammenhänge aus der direkten Wahrnehmung. Dabei bleiben sie im Situationszusammenhang. Ableitungen und Distanzierungen sind nur schwer, und wenn, nur kurzfristig möglich oder werden aus persönlichem Unvermögen abgelehnt.
- Die Schüler sind nur vereinzelt in der Lage, übergeordnete Zusammenhänge herzustellen und sich an ihnen zu orientieren.
- Für die gemeinsame Arbeit sind klare eindeutige Regeln erforderlich, die kontinuierlich, deutlich der Erinnerung bedürfen, damit sie Verbindlichkeit erlangen.

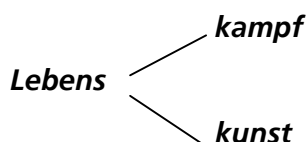
Das Vorbereitungsteam beschloss daher, sehr genau zu prüfen, in welcher Lebensrealität sich Hauptschulabgänger (Berufsschüler) befinden und welche Lern- und Arbeitsvoraussetzungen sie haben. Die folgenden Projekttage sollten speziell für die schwierige Gruppe der Hauptschulabsolventen, die – auch mangels Ausbildungsplatz - auf einer Berufsschule mit kaufmännischer Ausrichtung einen Realschulabschluss anstreben – entwickelt werden.

Für weitere Schülertage sollten folgende Fragen für diese Zielgruppe beantwortet werden:

- Was sind die aktuellen Themen der beteiligten Jugendlichen?
- Womit befassen sie sich „wirklich,“ ohne es je in das Gespräch einzubringen (psychologische Ebene)?
- Welche Funktion haben Abgrenzung von anderen Ethnien bzw. die Entwicklung von Vorurteilen für die Aufrechterhaltung der eigenen Identität der Schülerinnen und Schüler?
- Wie kann die Entwicklung einer eigenen Identität so gefördert werden, dass sie Abgrenzung und Vorurteilen nicht mehr (im bisherigen Umfang) „benötigt“?

4. Projekttag „Lebenskampf-Lebenskunst“ – handlungsleitende Annahmen

Der Teamdiskurs mündete in dem folgenden Thema:



Die folgenden fünf handlungsleitenden Annahmen bestimmten den Entwicklungsprozess dieser Projektphase:

- **Die Schülerinnen und Schüler bestehen im Alltag viele Kämpfe**

Die Schülerinnen und Schüler der genannten Zielgruppen machen bei ihren Bewerbungen immer wieder die Erfahrung, dass im kaufmännischen Bereich der Hauptschulabschluss eine schlechte berufliche Eingangsvoraussetzung ist. Inzwischen schulmüde, sehen sie sich genötigt, sich dennoch weiter zu qualifizieren und den Realschulabschluss zu erwerben.

Die vorhergehende Schulform (Hauptschule) hat sie zudem nicht auf die abstrakte Faktenvermittlung im kaufmännischen Berufsfeld vorbereitet und ihnen nur geringe Kenntnisse für eine individuelle Lernkultur vermittelt. Zudem ist ihr persönliches Abstraktionsvermögen wenig trainiert, gefordert und ausgebildet. Damit haben sie geringe Voraussetzungen, den gestellten Anforderungen dieser Schulform gerecht zu werden.

Ihr Alltag ist weiterhin davon geprägt, dass ihre Ansprüche an das eigene Leben im Widerspruch zu den ökonomischen Voraussetzungen ihrer Familien stehen. Damit sie ihren eigenen Wünschen und Standards gemäß leben können, gehen sie oft neben der Schule einer geringfügig bezahlten Beschäftigung nach und geraten damit in einen zusätzlichen Teufelskreis zwischen Selbstbild, Anforderungen und persönlichen Wünschen. Die zusätzlichen Jobs fordern die Schüler oft so, dass sich dies deutlich im Leistungsbild niederschlägt. Damit gefährden sie ihren nächsten angestrebten Bildungsabschluss oder zögern dieses Ziel deutlich hinaus.

- **Die Auseinandersetzungen binden einen großen Teil der Energie, zum Teil bis zur Erschöpfung**

Die Schülerinnen und Schüler kennen sich in verschiedenen Kulturen mit den entsprechenden Rahmenbedingungen und Anforderungen aus und wechseln mehrfach täglich die „Kulturräume“. Neben der großen Ressource, die eine solche Entwicklung mit sich bringt, erfordert ein solches Leben ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Damit ist ein hoher Prozentsatz an persönlicher Energie gebunden, der für andere Anforderungen nicht zur Verfügung steht. Dies gilt in besonderer Weise für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch für Jugendliche aus der Ursprungsgesellschaft, wenn berücksichtigt wird, dass auch sie immer wieder die permanente Grenzüberschreitung zu vollziehen haben, oft ohne echte innere Zustimmung, allein weil die Situation diese Anforderung an sie stellt.

Die Jugendlichen aus Migrationsfamilien müssen viele ihrer Verhaltensweisen, die sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern übernommen haben oder mit denen sie die Erwartungen der Lehrer erfüllen, in ihren Familien und Communities rechtfertigen oder verheimlichen. Sie werden dort nicht selten mit großen Ängsten, Rigidität und Willkür konfrontiert, die ihnen die Distanzierung der Eltern zur Mehrheitsgesellschaft vermittelt, an der sie eigentlich partizipieren wollen. Gleichzeitig ist für sie die Loyalität zur eigenen Community ein sehr hoher Wert, den sie aus existentiellen Gründen nicht in Frage stellen können. Dieses kontinuierliche „Grenzgängertum“, das alle Jugendlichen täglich absolvieren, führt immer mal wieder in den Gruppen zu rigidem Abgrenzen, das nicht gleich als rassistisch gewertet werden sollte. Vielmehr kann es auch ein Zeichen aktueller Überforderung sein.

- **Viele Kämpfe führen nicht zum Erfolg und erhöhen die Frustration und Resignation**

Der versperrte bzw. erschwerte Zugang zum Arbeitsleben hinterlässt bei den Einzelnen einen hohen Aggressionspegel, weil ihnen dadurch der Mut fehlt, eine persönliche Zukunftsperspektive zu entwickeln („ich muss nehmen, was kommt“) und viele Energien damit überhaupt nicht abgerufen werden, die dann anders ausagiert werden müssen (z.B. in sinnlosen Auseinandersetzungen mit Mitschülern und Lehrern oder übersteigerten Zukunftsvorstellungen, die zwar zum persönlichen Konsumverhalten, aber nicht zum Leistungsprofil passen).

Fehlende Perspektiven sind eine weitere Ursache für Ziellosigkeit und Passivität, die ihrerseits wieder in Aggressionen münden. Die Jugendlichen führen somit viele „Stellvertreterkriege“, die ihre Lage oft erheblich verschlechtern.

Der Wunsch nach Zugehörigkeit zu den gesellschaftlichen Gruppen, in denen sie sich bewegen, ist für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders schwer, weil er meist nicht ganz gelingt, wie die Auswertung interkultureller Gruppenarbeit in der Schweiz zeigt: „[...] in unseren Gesten, spontanen Reaktionen und Emotionen spiegelt sich nicht nur die individuelle Persönlichkeit, sondern auch die Ethnie [...] auch unser Denken und unsere Werte tragen die Handschrift unserer Kultur. Das kulturelle Legat, das wir selbst assimiliert haben, können wir sehr schwer erkennen, weil es die Grundlage unseres Selbstverständnisses bildet.“⁶ Obwohl die Jugendlichen schulisch durch die Mehrheitsgesellschaft sozialisiert sind, kommen sie dort häufig nicht wirklich an. Elementar geprägt durch eine arabische oder türkische Kultur unterscheiden sie sich im Alltag schon haptisch. Sie sind dennoch nicht in der Lage, sich wirklich im arabischen oder türkischen Raum zu bewähren und zu orientieren (Stigmatisierung als „deutsche Türken“). Dies führt oft zu familiären Konflikten und zu Problemen in der Community.

▪ **Den meisten Kämpfen sind diese Jugendlichen ohne effektiven Schutz ausgesetzt**

Trotz großer Selbstständigkeit benötigen junge Menschen die Begleitung durch erwachsene Personen, die ihnen Orientierung und Sicherheit vermitteln. Dazu gehören auch klare Regeln mit ihren Konsequenzen bei nicht Einhaltung. Dies ist der normale altersgerechte „Kampf“, durch den eine gute persönliche Entwicklung erst möglich wird. Er ist für Jugendliche und ihre „Begleiter“ gleichermaßen eine große Herausforderung und Anstrengung. Zur Normalität der Jugendphase gehört das „Spiel“: die Generation der Erwachsenen setzt Regeln und die Jugendlichen versuchen kontinuierlich, diese Regeln zu erweitern oder sie zu ignorieren. So anstrengend dies auch ist, es gibt keine Alternative, als einem geschützten Rahmen zur Persönlichkeit zu reifen und sich damit nach und nach den verschiedenen Anforderungen der Gesellschaft stellen zu können. Die „Kämpfe“ sind Training und Schutz in gleicher Weise.

Einen so verstandenen Schutz und die damit verbundene Reifung zur Persönlichkeit erfahren viele Jugendliche heute nicht mehr. Die Ursachen dafür sind vielfältig. In vielen Familien fehlen schlicht Informationen zu diesen Zusammenhängen oder die Eltern sind durch die hohen Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht mehr in der Lage sich den Auseinandersetzungen mit ihren Kindern auch noch zu stellen. Dies gilt in besonderer Weise für Familien mit Migrationshintergrund, da sie häufig nur mit mehreren Arbeitsverträgen in der Lage sind, den Lebensunterhalt für die Familie zu sichern.

Hinzu kommt noch, dass in manchen Familien „die westliche Erziehung nicht als progressiv empfunden wird, sondern als bizarre Fehlentwicklung“⁷ angesehen wird. Dies gilt auch für schulische Arbeits- und Umgangsformen. Damit ist die Schule für solche Familien keine anerkannte Sozialisationsinstitution. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum diese Familien meinen, ihre Kinder vor einer größeren Teilhabe an der Gesellschaft schützen zu müssen. Die Eltern leisten daher ihren Teil der Integration dann nicht, wenn sie im Widerspruch zu ihren Werten steht oder wenn sie selbst nur partiell an der Mehrheitsgesellschaft teilnehmen und ihre Regeln nur ausschnittsweise kennen oder akzeptieren.

Daneben erfährt die elterliche Autorität eine deutliche Schwächung, weil in vielen Migrationsfamilien Kinder ihren Eltern teilweise bei Außenkontakten (z.B. Ämter) Hilfestellung geben müssen, sie sind hier ihren Eltern überlegen. Das kann sie im Umkehrschluss daran hindern, von

⁶ FoRuM Supervision Heft 22: Supervision in interkultureller Perspektive (Hg. Gerhard Leuschner/Gerhard Wittenberger), Frankfurt a.M. 2003, S.9

⁷ ebenda

ihren Eltern Schutz zu erwarten. Sie haben dann das Gefühl, alles alleine bestehen zu müssen, was einer latenten Bedrohung gleich kommt. Aus der kulturwissenschaftlichen Fremdforschung wissen wir, „dass Fremdheit Verunsicherung und auch Vereinzelung mit sich bringen kann, bei der z.T. Gefühle existentieller Bedrohung entwickelt werden. [...] wo das eigene, das Vertraute und Alltägliche entwickelt werden soll, schärfen Entfremdungsprozesse räumlicher oder sozialer Art den Blick“⁸

Jugendliche in solchen Situationen sehen sich häufig veranlasst, viele Verhaltensweisen vorschnell als Angriff zu deuten, der sie zur Auseinandersetzung, zum Kampf einlädt. Damit geraten sie in einen Teufelskreis, der dann häufig zu Unangemessenheit im Umgang führt. Die von anderen gesetzten Begrenzungen werden individuell als Ausgrenzung interpretiert, die nicht nachvollzogen werden kann und als Chancenlosigkeit angesehen wird. Die vielfältigen Faktoren, die sich oft gegenseitig bedingen, aber individuell so nicht identifiziert werden können, führen zu Verwirrungen und Unsicherheiten, die in der Folge Aggression stimulieren. Die „Kämpfe“ können dann nicht gewonnen werden, sie manifestieren die Frustration und die Perspektivlosigkeit und sind mehr als Regelverletzungen, obwohl sie in ihren Ausdrucksformen zunächst als solche erscheinen.

- **Leben und Kampf in Schule und Gesellschaft**

Jugendliche, die in diesen Zusammenhängen aufwachsen, sind einerseits an diese Realitäten gewöhnt. Ihnen ist die kulturelle Vielfalt mit den äußeren und inneren „Verwirrungen“ vertraut.

Der Anteil an jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist in Hauptschulen und Berufsschulen am höchsten. Die Lehrerinnen und Lehrer an diesen Schulen teilen einerseits die Vertrautheit mit den „Verwirrungen“, definieren sich andererseits (wie eingangs erwähnt) als deutsche Lehrer an einer deutschen Schule und sind auch so beauftragt. Das allein schafft schon Dissonanzen in der Kommunikation.

Die Schulen selbst definieren sich zwar per Struktur und Personal als Schulen in Deutschland mit multikultureller Schülerschaft, aber als „deutsch“ mit dem entsprechenden kulturellen Legat. Auf struktureller Ebene stellt dies bereits die erste Ebene der Auseinandersetzung für die Migrantenjugendlichen dar, da letztlich das Faktum bestritten wird, dass es sich eigentlich um eine internationale Schule auf deutschem Boden handelt, der Anteil der Schülerschaft aus der Ursprungsgesellschaft sehr gering und ihre kulturelle Identität nur gering ausgebildet ist. Damit wird eine Realität geleugnet oder verdrängt, zumindest oft nicht in die Schulrealität konstruktiv eingebaut (auch die ministeriellen Vorgaben berücksichtigen diese Tatsache weitgehend nicht).

In seiner Reflektion zur interkulturellen Gruppenarbeit weist A. Guggenbühl eindrücklich nach, dass Menschen, die in interkulturellen Lebens – und Arbeitskontexten arbeiten, immer mit Fragen nach der eigenen Identität konfrontiert werden. Eine solche kontinuierliche Selbstkonfrontation kann langfristig nur mittels einer Distanzierung, inneren Abwehr etc. oder durch unterstützende kollegiale Reflektion oder Weiterbildung ausgehalten werden, wenn es keine anderen „Sprachräume“ oder angemessene Thematisierungen und konstruktive Alternativen für sie gibt. Dabei ist davon auszugehen, dass Anpassung und/oder Assimilierung keine konstruktive Möglichkeit ist, weil durch sie die kulturelle Identität unterdrückt oder ignoriert wird.⁹

⁸ Elke Grunewald: Das Fremde vor der eigenen Haustür ..., in: FoRuM Supervision Heft 22: Supervision in interkultureller Perspektive (Hg. Gerhard Leuschner/Gerhard Wittenberger), Frankfurt a.M. 2003, S. 17

⁹ Allan Guggenbühl: Missverständnisse sind vorprogrammiert: Erfahrungen aus interkulturellen Supervisionsgruppen aus der Schweiz, in: FoRuM Supervision Heft 22: Supervision in interkultureller Perspektive (Hg. Gerhard Leuschner/Gerhard Wittenberger), Frankfurt a.M. 2003, S.8

Da „das Fremde im Grunde nur ein Schatten einer Imagination (ist), eine Art Brunnen, auf dessen Oberfläche man sich selbst sieht und in dessen Tiefe man noch mehr von sich verborgen ahnt“¹⁰, so ist deutlich, dass der „Kampf“ immer auch ein Kampf mit dem eigenen Verständnis und der eigenen Wahrnehmung ist, für die auch Begegnungs- und Sprachräume geschaffen werden sollten.

Klar ist aber auch: Je stärker die eigene Identität und das persönliche materielle Interesse (z.B. der Platz auf dem Arbeitsmarkt) davon abhängt, die Grenze zwischen „Eigen und Fremd“ zu ziehen, desto eindeutiger und bedrohlicher wird die jeweilige Fremdheit wahrgenommen. Auf diese Weise ist Leben, Lebenserhalt, Lebensstandard und Selbstbehauptung, für alle Beteiligten, eng an realen Kampf gebunden. Dies alles zusammen verdeutlicht, warum das Leben selbst als Kampf erlebt werden kann. Polarisierungen vermitteln eine scheinbare Sicherheit.

Die gegenwärtigen politischen Auseinandersetzungen um die Zuwanderungsgesellschaft, ihre mediale Übermittlung und die Verknüpfung mit internationalen Entwicklungen (Kriege und Auseinandersetzungen im Nahen und Mittleren Osten) verschärfen den Kampf, auch vor Ort in den Schulen, noch um ein Vielfaches, hätten aber ohne die interpersonalen Bedingungen weniger Wirkung. Dennoch ist die Art und Weise, mit der arabische und russische Fernsehsender ein „Heimatgefühl“ produzieren und damit auch das Selbstwertgefühl und die Werte der Communities stützen, in ihren Wirkungen ernst zu nehmen. Die Häufigkeit, mit der sie genutzt werden zeigt, wie sehr „das Eigene“ in „das Fremde“ geholt werden muss. Hierbei ist der emotionale Faktor, den Sprache darstellt, in besonderer Weise zu berücksichtigen.

Das Gelingen von Bildungsmaßnahmen ist auch abhängig von der Berücksichtigung dieser Lebensrealität der Jugendlichen. Auf den ersten Blick erscheint es fast aussichtslos, zwischen den vielen Gesichtspunkten noch „Fenster“ für eine Realisierung zu finden. Dennoch verdeutlicht die Auseinandersetzung: Der „Kampf“ ist ein verbindendes Element und eine gemeinsame Realität unterschiedlicher Gruppen. Er bleibt eines der übergeordneten Themen und kann eine Brücke zu allen Jugendlichen sein, unabhängig von ihrer Herkunft.

4.1. Die „Kampfplätze“ während der Projektstage

Während der Schülertage zum Thema „Lebenskampf – Lebenskunst“ wurden Teile der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler reinszeniert. Die Wahl der Kampfplätze berücksichtigte sowohl den privaten wie auch den öffentlichen Bereich.

Mit vielen gestalterischen Mitteln wurden eine Bushaltestelle (anonyme Öffentlichkeit), eine Disco aus dem näheren Einzugsbereich, eine Schulszene, familiäre Treffpunkte und die Wartesituationen bei Behörden rekonstruiert.

Damit es zu einem persönlichen Austausch kommen konnte, erfolgte diese Verdichtung auf spezifische Punkte, an denen alle Schülerinnen und Schüler Erlebnisse hatten oder Erfahrungen gesammelt hatten. Sie wurden vom Team in einen „gemeinsamen Erlebnisraumraum“ eingeladen. Die Begegnungsmöglichkeit war vom Team definiert und räumlich und temporär eingegrenzt, die erforderlichen Regeln des Miteinander waren vom Team gesetzt. Das erschien allen Beteiligten als konstruktive Möglichkeit, verbindende Themen in distanzierten Kontexten zu besprechen.

Die gewählte Arbeitsmethode sollen gewährleisten, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich in den Prozess einzubringen, damit der neue Erfahrungsraum von allen, die sich beteiligen wollen, gestaltet werden kann. Dabei sollen Unterschiede in der Wahrnehmung und der Bewertung und im Erleben von Situationen ihren Raum nebeneinander haben. Ein Ziel war:

¹⁰ Utz Jeggle, Das Fremde im Eigenen, in: Alois Wierlacher (Hg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung, München 1993, S. 16

die Unterschiede sollen als Realität zunächst akzeptiert werden und nicht vorschnell zu Kompromissen verflacht oder in Machtkämpfen ganz ausgeschaltet werden. Dazu ist es notwendig, bereits in der Aufgabenstellung deutlich werden zu lassen, dass Vielfalt eines der geforderten Ziele ist. Damit werden mögliche Machtkämpfe zwischen Schülergruppen oder verschiedenen Kulturen ausgeschaltet, die die eigene Kultur oder Gruppe als die Dominante etablieren sollen.¹¹

4.2. Methode „Spaziergang der Erinnerungen“

Zu Beginn der Schülertage wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, in Gruppen die ausgestalteten „Kampfplätze“ aufzusuchen und ihre Erlebnisse und Erinnerungen zu den einzelnen Plätzen auszutauschen.

Durch die Erzählungen hob sich der Einzelne bzw. die Einzelne aus der Masse der Schüler heraus und wurde zum Individuum mit seinen „tatsächliche Erfahrungen“. Dieser Vorgang half, das Selbstwertgefühl zu stabilisieren und Aggressionen abzubauen. Da die Schüler zunächst in ihrem Erleben verbleiben konnten und noch keine Bewertung vornehmen mussten, waren ihre inneren Werthaltungen noch nicht direkt tangiert. Auch intellektuell stellte dieses Verfahren keine Überforderung dar, weil die Erlebnisse auf Rekorder gesprochen werden konnten und so festgehalten blieben, ohne dass Rechtschreibdefizite deutlich wurden.

Die erzählte Realität

- brachte die Begegnung mit anderen und ermöglichte deren Anteilnahme
- brachte Bewegung in die Erinnerung und reduzierte damit den wieder erlebten inneren Aggressionsstau
- ermöglichte die Entdeckung persönlicher Erfahrungsschnittmengen, die Gemeinsamkeiten zwischen den Schülern eröffnete

Nach dem Passieren der Stationen blieb es den Schülerinnen und Schülern überlassen, welche ihrer Geschichten sie in welcher Form der Gesamtgruppe übermittelten. Methodisch konnten sie zwischen einem Rollenspiel, einem selbst gemaltem Bild, einem gestalteten Comic oder der mündlichen Wiedergabe (Wiedergabe des auf den Recorder aufgenommenen) wählen. Es war erstaunlich, wie liebevoll und mit welchem Engagement diese Berichtsprodukte ausgestaltet wurden. Es wurde nicht unbedingt der Weg des geringsten Aufwandes gewählt. Nur eine Gruppe wählte die mündliche Wiedergabe, die vier weiteren entschieden sich für gestaltete Comics und Rollenspiele.

4.3. Methode „Vom Modell lernen“ – Befragung und Austausch

Ein zweiter Teil des ersten Tages sollte den Schülern die Chance geben, sich mit Menschen auszutauschen, die ein ähnliches Schicksal wie viele der Schüler hatten, die aber auf Grund ihres Alters und ihres persönlichen Engagements an einem anderen Punkt ihrer Entwicklung standen. Diese Erwachsenen waren in der Lage, Handlungsalternativen vorzustellen und Visionen vom „Gelingen“ und dessen Faktoren zu vermitteln. Ihre Erzählungen konnten eine authentische alternative Antwort auf die empfundene Perspektivlosigkeit der Schülerinnen und Schüler sein.

Als Gesprächspartner für einen solchen Austausch konnten die folgenden Personen gewonnen werden:

- ein Ökonom türkischer Abstammung, Geschäftsführer des türkisch–europäischen Unternehmerverbandes in Hannover,
- eine Juristin türkischer Abstammung, Anwältin einer bekannten Sozietät in Hannover,

¹¹ a.a.O. S. 12

- eine moldawische Studentin, die als Spätaussiedlerin mit einem Deutschen aus der Ursprungsgesellschaft verheiratet ist,
- zwei Sozialarbeiterinnen mit türkischem bzw. russischem Hintergrund, die bei der Polizei für Migranten und Spätaussiedler zuständig sind,
- eine türkische Pädagogin, zuständig für Integrationsprojekte und mit einem Deutschen verheiratet.

Vor dem Gespräch in kleinen Gruppen wurden im Plenum vorab Fragen gesammelt. Sie bildeten einen gemeinsamen Orientierungsrahmen und strukturierten das Gespräch.

Die Gespräche gaben den Schülerinnen und Schülern die positive Vision, dass gesellschaftliche und berufliche Teilhabe vor Ort gelingen kann. Gleichzeitig verdeutlichte sich in diesen Gesprächen aber auch, mit wie viel Disziplin, Anstrengung, Phantasie und klaren Zielen dieser Erfolg verbunden ist. Dabei ist abschließend festzustellen, dass alle Gesprächspartner das subjektive Empfinden verbalisierten, immer ein Stück besser gewesen sein zu müssen als ihre Umgebung, um für die jeweiligen Positionen berücksichtigt zu werden. Die auch von den Schülern empfundene Ungleichheit wurde von den erwachsenen Gesprächspartnern, anders als sonst in der schulischen Umgebung, ausgesprochen. Nur durch den kreativen Umgang der Gesprächspartner mit ihr verlor sie an Schärfe und Brisanz.

Ein bedenklicher Aspekt ist an solchen Gesprächen: Sie haben einen stark auffordernden Charakter, der dem antreibenden Verhalten der Eltern gleichen könnte. Zu diesen, zum Teil überzogenen Anforderungen der eigenen Eltern („mein Sohn soll doch einmal Arzt werden“) haben die Schülerinnen und Schüler, ihrer Lebensphase gemäß, eine gewisse Ignoranz entwickelt. Daher ist darauf zu achten, dass die Gespräche durch die erwachsenen Teilnehmer so gestaltet und strukturiert werden, dass diese Ignoranz nur tangential stimuliert, aber nicht penetriert wird, damit die Jugendlichen die Alternativen aufnehmen und für sich konstruktiv verarbeiten können.

4.4. Methode: „Reflektion von Alltagssituationen

An einem weiteren Tag wurden zur Vertiefung der erzählten Erfahrungen der Schüler und der erwachsenen Gesprächspartner verfremdete Fallbeispiele auf der Basis der auditiv fixierten Erzählungen angeboten. Sie beinhalteten Grundkonflikte des jeweiligen Alltags und knüpften eng an die Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler an.

Zunächst sollten die Beteiligten die dargestellten Situation hypothetisch möglichst effektiv zur Eskalation bringen. Abgesehen von der Tatsache, dass diese Spekulationen sehr viel Freude auslösten, vergegenwärtigten sie den Schülern gleichzeitig persönliche Eigenschaften, die in der distanzierten Betrachtung gern verdrängt oder ignoriert werden. Zu einer konstruktiven Konfliktbearbeitung ist die Kenntnis der „eigenen Fallen“ und eine Sensibilisierung für dieselben aber unerlässlich.

Erst in einer zweiten Arbeitsphase wurden die SchülerInnen aufgefordert, über mögliche Konfliktdeeskalationen nachzudenken und sie möglichst „kleinschrittig“ zu dokumentieren.

Als Übermittlung fürs Plenum wählten die Schülerinnen und Schüler in beiden Phasen wieder zwischen den vier Methoden Rollenspiel, darstellendes Bild, gestalteter Comic und erzählende Wiedergabe. Erneut nutzten die sie die Gestaltungsvielfalt.

Im anschließenden Gespräch leiteten die SchülerInnen die folgenden drei Thesen ab:

- Jeder Mensch steht mehrfach am Tag am Tag an der Schnittstelle von Eskalation und Deeskalation und muss sich dann für den nächsten Schritt entscheiden.
- Ein bewusster Umgang mit solchen Situationen erhöht die Handlungskompetenz.

- Ein kontinuierliches „Üben“ führt zu sicherem Handeln.

Zum Abschluss der Schülertage durften sich die Schülerinnen und Schüler persönliche Erinnerungssymbole aus vorhandenen Materialien erstellen. Sie sollten als „Eselsbrücken“ für Konfliktsituationen dienen, Symbolcharakter haben und ein positiver Bezug zu den gemeinsamen Tagen sein. Es war faszinierend zu beobachten, mit wie viel Hingabe auch die männlichen Teilnehmer sich an dieser Abschlussaktivität beteiligten.

5. Interkulturelle Arbeit mit Schülern setzt die Selbstreflektion der Erwachsenen voraus

Einer Separierung und Fortschreibung bestehender Vorurteile und Gruppenbildungen wird durch Inhalt und Methodik solcher Schülertage weitgehend vermieden. Das setzt aber bei den erwachsenen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern die folgenden Haltungen und Kompetenzen voraus:

- die Bereitschaft zu neuen Erfahrungen,
- ein Bewusstsein von der eigenen kulturellen Identität und eine Haltung zu „dem Fremden im eigenen Handlungsraum“ mit dessen persönlichen Konsequenzen
- das Ernstnehmen der Erlebnisse und der Lebenserfahrung der Zielgruppe und ihre prozessuale Integration in die gemeinsame (Bildungs-) Arbeit,
- die Fähigkeit, im offenen Erfahrungsraum zu denken und zu handeln im Sinne des Prinzips von Hannah Arendt, „ohne Geländer (zu) denken (und zu handeln)“.

Diese Anforderungen implizieren, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Bereitschaft mitbringen sollten, sich im Verlaufe des Projektes (während der Vorbereitungsphase) den eigenen Standpunkt zwischen den Polen Fremdheit und eigener „Heimat“ auszuloten und bewusst zu machen. Darin integriert ist die Konfrontation mit den persönlichen Wurzeln und dem persönlichen Grad der Verbundenheit mit denselben. Je höher der Grad an Bewusstheit über diese Zusammenhänge ist, desto ausgeprägter ist die Sensibilität, mit der ein solches Projekt realisiert wird.

Auf der psychologischen Ebene vollzieht sich dann auch ein Parallelprozess von ProjektmitarbeiterInnen und Migranten durch die Fragen:

- Wo komme ich her?
- Wo stehe ich augenblicklich und warum?
- Welche Ziele habe ich für die Zukunft und welche verbinden sich mit diesem Projekt?

Dieser Prozess ist zwar für die Mitarbeiter allerdings nicht mit denselben persönlichen und existentiellen Konsequenzen verbunden und birgt für sie nicht den hohen Grad an Verunsicherung wie bei den Migranten. Dennoch wird auch für die erwachsenen Teammitglieder „permanent die Schwelle zwischen dem Eigenen und dem Fremden überschritten [...] und dabei ist für beide Seiten ungewiss, wie [die Grenzüberschreitung] sie verändert.“¹²

Die Fähigkeiten dazu können erworben, vorhandene Erfahrungen ausgebaut und gefestigt werden, so dass allen Beteiligten der Erfahrungsschatz einer realistischen konstruktiven Vielfalt zugänglich wird.

¹² Elke Grunewald: Das Fremde vor der eigenen Haustür ..., in: FoRuM Supervision Heft 22: Supervision in interkultureller Perspektive (Hg. Gerhard Leuschner/Gerhard Wittenberger), Frankfurt a.M. 2003, S. 15

Diese Herausforderung konstruktiv anzunehmen und sich dabei produktiv verunsichern zu lassen ist die große Chance solcher Projekte für die Ursprungsgesellschaft und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die solche Maßnahmen initiieren und durchführen.

Erschienen in: Evangelische Akademie Loccum, August 2007,
<http://www.loccum.de/material/bildung/entimon/entimon.html>