



Interkulturelles Lernfeld Schule

Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen
Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule

Herausgeber:



Fachstelle für Internationale Jugendarbeit
der Bundesrepublik Deutschland e.V.

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.)

Interkulturelles Lernfeld Schule
Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation
von internationaler Jugendarbeit und Schule

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit
der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.)

Interkulturelles Lernfeld Schule

Handlungsempfehlungen und Perspektiven
einer erfolgreichen Kooperation von
internationaler Jugendarbeit und Schule

Das Projekt IKUS – Interkulturelles Lernfeld Schule und diese Publikation wurden gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplan des Bundes.

Die hier veröffentlichten Beiträge geben die Meinung der Autorinnen und Autoren wieder, die nicht der Meinung der Redaktion bzw. des Herausgebers entsprechen muss.

2012 © IJAB, Bonn

Herausgeber: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V., Bonn

Das Kooperationsprojekt IKUS – Interkulturelles Lernfeld Schule wurde von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. koordiniert. Unterstützt und beraten wurde IJAB von einer Steuergruppe aus Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bezirksregierung Köln, Landesjugendamt Rheinland, transfer e. V. und dem Arbeitskreis gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen (AJA). Die wissenschaftliche Begleitung führten die Universität Regensburg und die Fachhochschule Köln durch.

Verantwortlich: Marie-Luise Dreber

Redaktion: Verena Münsberg

Umschlaggestaltung: Creativbüro Jürgen Mayer, Regensburg

Umschlagfoto: Monkey Business/Fotolia

Satz: Markus Schmitz, Büro für typographische Dienstleistungen, Altenberge

Druck: DCM Druck Center Meckenheim GmbH, Meckenheim

Printed in the Federal Republic of Germany

ISBN 978-3-924053-57-4

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Nationalbibliothek erhältlich.

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

Vorwort von <i>Kristina Schröder</i> Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	9
Vorwort von <i>Manfred Höhne</i> Leitender Regierungsschuldirektor, Bezirksregierung Köln	10
Vorwort von <i>Marie-Luise Dreber</i> Direktorin von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.	12

Kapitel 1: Einführung

<i>Alexander Thomas</i>	15
-------------------------	----

Kapitel 2: Brückenschlag zwischen formaler und non-formaler Bildung

Interkulturelle Kompetenzvermittlung als Querschnittsaufgabe ganzheitlicher Bildung <i>Kerstin Giebel, Daniel Poli</i>	29
Von der Idee zum Pilotprojekt: Die Entstehungsgeschichte von IKUS <i>Werner Müller</i>	34
Internationale Jugendarbeit – Interkulturalität – Interkulturelles Lernfeld Schule Setting und ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung <i>Yasmine Chehata, Katrin Reiß</i>	38
Jugendpolitische Überlegungen zur Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule <i>Andreas Thimmel</i>	45

Kapitel 3: Zentrale Bausteine des Projektes IKUS

Kapitel 3.1: Die Module

Produkt und Werkzeug: Die (Bildungs)Module und ihre Doppelanforderung im IKUS-Prozess Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung <i>Heike Abt, Ulrike de Ponte</i>	49
Öffnungswege interkultureller Lernfelder: Muster aus den Modulen Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung <i>Ulrike de Ponte</i>	62
Interkulturelles Lernen zuhause: Neue Chancen im Lernfeld Schule Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu den Wirkungen der Lernmodule <i>Heike Abt</i>	66
Nachmachen erwünscht: Drei beispielhafte Lernmodule <i>Heike Abt, Ulrike de Ponte</i>	74
Identitätsentwicklung in Vielfalt: Praxisversuch an einer Kölner Hauptschule <i>Dorothea S. Schmidt</i>	81

Kapitel 3.2: Die Qualifizierungsangebote

Die Tandemfortbildungen: Wertvoll für alle Akteure <i>Svenja Maas-Gerhards</i>	87
Erfolgreiches Modell im Modell: Der Kompetenznachweis Interkulturell <i>Ines Gast, Anne Sorge</i>	90
„Beide Seiten profitieren“ – KNIK in der Praxis <i>Interview mit Barbara Röder</i>	93
Förder Assessment Center: Stärken erkennen, Entwicklung ermöglichen <i>Kerstin Giebel</i>	98

Fortbildungsinstrument mit Zukunft: Das Förder Assessment Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften (FACIL) <i>Ulf Over</i>	102
---	-----

Praxistest: FACIL an einer Gesamtschule in Alsdorf <i>Interview mit Ralf Bauckhage und Lars Mechler</i>	106
--	-----

Wegweiser ins Ausland: Die Qualifizierung zum Mobilitätslotsen bzw. zur Mobilitätslotsin <i>Petra Zeibig</i>	108
---	-----

Kapitel 4: Gelingensbedingungen, Stolpersteine und Praxistipps

Zentrale Erkenntnisse <i>Alexander Thomas</i>	111
--	-----

Kooperation im Tandem: Chancen für internationale Jugendarbeit und Schule Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung <i>Yasmine Chehata</i>	120
---	-----

Systemübergreifende Kooperationsbeziehungen Multiperspektivische Analyse von Gelingensfaktoren im IKUS-Projekt <i>Daniel Kober</i>	135
--	-----

Gemeinsam für ganzheitliche Bildung Jugendorganisationen profitieren von der Kooperation mit Schule <i>Tom Kurz</i>	144
---	-----

Immer noch interkulturelles Lernen?! Diversitätsbewusste und dialogische Perspektiven in der Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule <i>Ralf Bauckhage, John Mukibii, Ahmet Sinoplu</i>	149
---	-----

Kapitel 5: Blick in die Zukunft

Schlussfolgerungen für eine gelingende Praxis <i>Werner Müller, Alexander Thomas</i>	159
Internationale Mobilität erhöhen, interkulturelle Kompetenz stärken! Jugendpolitische Schlussfolgerungen aus dem IKUS-Projekt <i>Daniel Poli</i>	168
Das LVR-Landesjugendamt Rheinland wünscht IKUS-Nachfolgern eine Zukunft <i>Hartmut Braun</i>	172
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	173
Zur beiliegenden CD-ROM „Impulse aus der IKUS-Werkstatt“ <i>Heike Abt, Ulrike de Ponte</i>	175

Vorwort von Kristina Schröder

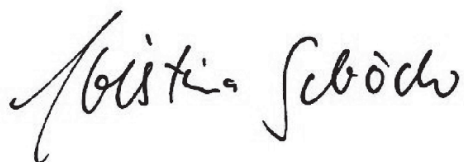
Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Wir alle sehen die Welt durch eine kulturgefärbte Brille. Farben zum Beispiel werden je nach Kultur unterschiedlich wahrgenommen: Während Weiß bei uns in Deutschland für Reinheit und Unschuld steht, assoziiert man damit in China Vergänglichkeit und Tod. Bei einer chinesischen Hochzeit sollten Gäste daher besser auf weißes Geschenkpapier verzichten. Nun erhält man nicht alle Tage eine Einladung zu einer chinesischen Hochzeit, doch fest steht: Die Welt wächst durch Globalisierung, Europäisierung und das Internet zusammen. Damit wird interkulturelle Kompetenz zunehmend wichtiger. Der Umgang mit Menschen aus anderen Kulturkreisen verlangt neben fundiertem Wissen auch Aufgeschlossenheit und Fingerspitzengefühl.

Interkulturelle Kompetenz ist daher eine Querschnittsaufgabe jeder Form von Bildung. Außerschulische Bildung, beispielsweise in Jugendorganisationen, und formale Schulbildung können sich in dieser Frage besonders gut ergänzen. Das von meinem Ministerium initiierte Projekt „Interkulturelles Lernfeld Schule – Ein Kooperationsprojekt von Internationaler Jugendarbeit und Schule“ (IKUS) hat neue Impulse in der Zusammenarbeit von Jugendbildung und Schule gesetzt. Dabei wurde deutlich: Die Akzeptanz kultureller Vielfalt, die Vermittlung von Werten und die Förderung von Handlungs- und Konfliktlösungskompetenz ist nicht nur wichtig, um die interkulturelle Kompetenz zu stärken, sondern auch, um Vorurteilen und Rassismus entgegenzuwirken und die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu unterstützen.

Die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit bringt allen Beteiligten Vorteile: Vereine und Verbände erschließen neue Zielgruppen, Lehrkräfte erhalten neue Impulse und Unterstützung bei außerschulischen Aktivitäten und die Jugendlichen selbst gewinnen an sozialer Kompetenz und erfahren ehrenamtliches Engagement als persönliche Bereicherung.

Eine Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule ist deshalb ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer zukunftsweisenden Bildungskultur, in der die unterschiedlichen Interessen und Stärken in verschiedenen Formaten und Ansätzen aufgehen können und in der Mädchen und Jungen genau das finden, was für das eigene Leben und für ihre Zukunft wichtig ist.



Vorwort von Manfred Höhne**Leitender Regierungsschuldirektor, Bezirksregierung Köln**

Starke Partner haben sich gefunden, neue Weg zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz in Schulen umzusetzen. Der Raum, der den Kooperationspartner(inne)n aus der internationalen Jugendarbeit, der Jugendhilfe und den Lehrkräften der Schule im IKUS- Projekt zur Verfügung stand, war zunächst das Schulhaus als standortbezogener, sehr individueller Lern- und Erfahrungsraum.

Die Frage nach interkultureller Bildung und Entwicklungsbegleitung als Bezugspunkt schulischer Prozesse innerhalb und außerhalb des Unterrichts gemeinsam zu erörtern, mit fachlicher Begleitung und „Außensicht“ der internationalen Jugendarbeit in der jeweiligen Schule ein Qualifizierungskonzept zu entwickeln und umzusetzen – all das hat aus schulfachlicher Sicht die Diskussion in den teilnehmenden Schulen im Spannungsfeld von Bildung und unterrichtlicher Möglichkeiten erkennbar um interkulturelle, moralische und politische Perspektiven erweitert.

Was sind die Indikatoren für das, was in Schule als interkulturelle Bildung oder Kompetenz bezeichnet wird? Wie ist eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit gegenseitiger Wertschätzung und gleichberechtigter Akzeptanz von Schule und internationaler Jugendarbeit als sichtbare Partizipation möglich? Wie kann Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Teilhabe außerschulischer Partner/-innen auf gesellschaftliche Herausforderungen wirksame standortbezogene Antworten geben?

Die Teilnehmer/-innen im IKUS-Projekt haben sich damit auseinandergesetzt, Vorstellungen und Inhalte interkultureller Bildung zu entwickeln und sie in gemeinsamer fachlicher Verantwortung didaktisch umzusetzen. Es wurde klar, dass dieses nicht losgelöst und unabhängig von zeitlichen und gesellschaftlichen Bedingungen – besonders an den jeweiligen Schulen und der umgebenden Lebenswelt – geklärt und realisiert werden kann. Sichtbar ist hierbei ein Prozess geworden, in dem alle Kooperationspartner/-innen, also Schüler/-innen, Lehrkräfte, Eltern und die Fachkräfte der Jugendarbeit im Ergebnis mit neuen kulturellen Kompetenzen zukünftig tätig werden.

IKUS und die Umsetzung dieser Kooperationsformen im Lernraum Schule befähigt alle Beteiligten, Perspektiven zu wechseln und fachliche Grenzen zu überschreiten. Besonders die Kombination unterschiedlicher inhaltlicher und organisatorischer, schulischer und außerschulischer Fachexpertise ermöglicht zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen die erforderliche Selbstreflexion in sozialen Kontexten und im Bildungsprozess. IKUS leistet hierdurch einen grundlegenden Beitrag zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems.

Der Raum, der den Schüler(inne)n, den Partner(inne)n aus der Jugendarbeit und den Lehrkräften zur Verfügung steht, ist geprägt von enormen Herausforderungen und Möglichkeiten. Es geht um Lern- und Erfahrungsräume, Freiräu-

me und auch Verbindungsräume – es geht auch um einen Raum, der Sicherheit bieten muss.

Vielfalt als Chance zu verstehen verlangt, Kulturen zu verstehen und Inhalte zu klären, um den Menschen zu stärken. Dieses ist durch das Projekt IKUS in den teilnehmenden Schulen eindrucksvoll geschehen.

Ich danke allen Beteiligten, insbesondere den Schüler(inne)n, die neue Wege der Zusammenarbeit verschiedener Partner/-innen in Schule umgesetzt haben.



Vorwort von Marie-Luise Dreber

Direktorin von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit
der Bundesrepublik Deutschland e. V.

Die Internationalisierung von Bildungsfragen beinhaltet weitreichende Wirkungen auf die Bildungssysteme. Dies zeigt sich unter anderem im Ausbau der Ganztagschule, in der Verkürzung der Schuljahre bis zum Abitur und in der Reform der Studienabschlüsse. Die Zeit, die jungen Menschen für freiwillige Aktivitäten im Rahmen der Jugendarbeit und Jugendbildung zur Verfügung steht, wird dadurch deutlich eingeschränkt. Gleichzeitig steigen mit einer zunehmenden Globalisierung und einer durch Diversität geprägten Gesellschaft die Anforderungen an moderne Bildung. Die Verbesserung der Bildungschancen ist eine der zentralen Herausforderungen. Interkulturelle und soziale Kompetenzen, die die Persönlichkeit stärken und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen, gewinnen an Bedeutung und bilden das Rüstzeug für die Zukunft.

Bildungschancen für alle Kinder und Jugendliche zu schaffen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ist das Ziel der Kinder- und Jugendarbeit. Mit zielgruppengerechten Angeboten nicht-formaler und informeller Bildung fördert und unterstützt sie soziales und politisches Engagement und vermittelt notwendige Gestaltungskompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe. Dabei bietet speziell die internationale Jugendarbeit ein breites Lernfeld für den Erwerb interkultureller Kompetenzen.

Die Zusammenarbeit von internationaler Jugendarbeit und Schule birgt für beide Seiten Chancen. Die internationale Jugendarbeit kann über Schule mehr Kinder und Jugendliche mit ihren Angeboten erreichen, insbesondere auch mehr sozial benachteiligte junge Menschen.

Umgekehrt profitiert die Schule mit neuen zielgruppenspezifischen Lernangeboten der nicht-formalen und informellen Bildung. Persönlichkeitsentwicklung, soziale und interkulturelle Kompetenzen können bei Schüler(inne)n auf diese Weise gestärkt werden. Die jungen Menschen erfahren mehr Beteiligung und werden zu gesellschaftlichem Engagement ermutigt.

Um den Prozess des Zusammenwirkens von internationaler Jugendarbeit und Schule zu erproben, startete am 1. August 2009 das Modellprojekt „Interkulturelles Lernfeld Schule – ein Kooperationsprojekt von Internationaler Jugendarbeit und Schule (IKUS)“. IKUS war das bundesweit erste Modellprojekt, das eine erfolgreiche Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule ermöglichte und neue Modelle der Zusammenarbeit und neue Formen der interkulturellen Kompetenzvermittlung für verschiedene Schulformen entwickelte, umsetzte und wissenschaftlich erforschte. Wichtig war dabei die Kooperation mit allen Schulformen – von der Förderschule bis zum Gymnasium.

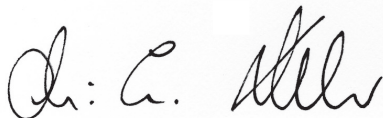
Die vorliegende Publikation beschreibt zentrale Erkenntnisse zu Prozessen und Methoden, ihre Gelingensfaktoren und die unterstützenden Maßnahmen. Sie ist mehr als ein rückblickender Abschluss auf ein erfolgreiches Projekt. Viel-

mehr bietet sie Impulse und Denkanstöße zur Nachahmung und praktische Hilfestellungen für alle Akteure in internationaler Jugendarbeit und Schule, die sich auf einen gemeinsamen Weg machen möchten. Es geht um die Perspektiven, wie die Zusammenarbeit von internationaler Jugendarbeit und Schule weiter ausgebaut und die Erfahrungen in künftigen Kooperationen auch bundesweit genutzt werden können. Ganzheitliche Bildung muss als gemeinsame Zukunftsaufgabe von allen Bildungsakteuren verstanden werden, die in ihrem Feld einen je eigenen Bildungsauftrag haben. Deswegen wagen die Autoren in den Abschlusskapiteln einen gemeinsamen Blick in die Zukunft und beschreiben Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis, die strukturellen Voraussetzungen und die notwendigen bildungs- und jugendpolitischen Rahmenbedingungen.

Mein Dank gilt den Akteuren aus der internationalen Jugendarbeit, den Lehrkräften und Schulleitungen, den Schüler(inne)n sowie den am Prozess beteiligten Eltern, Schulsozialarbeiter(inne)n sowie Berater(inne)n und Trainer(inne)n, die mit viel Kreativität und Engagement das Projekt inhaltlich gestalteten. Danken möchte ich auch der Bezirksregierung Köln für die gute Kooperation und dem Forscher/-innen-Team für die wissenschaftliche Begleitung des Projekts.

All dies war nur möglich durch die finanzielle Förderung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), mit der IKUS als Modellprojekt im Rahmen der Initiative „Gemeinsam geht’s besser“ realisiert werden konnte. Hierfür möchte ich im Namen aller Projektbeteiligten dem BMFSFJ ausdrücklich danken.

Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, wünsche ich eine anregende Lektüre und hoffe, dass Ihnen dieses Buch neben interessanten Einblicken in ein spannendes Projekt auch praktische Anregungen für die eigene Arbeit liefert.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Dr. C. Müller". The signature is written in a cursive, flowing style.

Einführung

Alexander Thomas

1. Ziele und Aufbau des Handbuches

Das vorliegende Handbuch stellt den Verlauf und die Ergebnisse des dreijährigen Pilotprojektes „Interkulturelles Lernfeld Schule „(IKUS) vor. Viele dieser Ergebnisse können zur Nachahmung anregen. Genau dazu liefert das Handbuch die Grundlagen. Es präsentiert auf der beigelegten CD-ROM eine Materialsammlung, die aus den im Projekt entwickelten und erprobten Lehr-Lern-Modulen besteht. Alle Lehrer/-innen, die ihre Schulen als interkulturelles Lernfeld entdecken und weiterentwickeln wollen, bekommen so nicht nur motivierende Anregungen, sondern auch das erforderliche Handwerkszeug.

Das Handbuch ist in fünf Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel beginnt mit einer Einführung in das Thema Schule als interkulturelles Lernfeld und gibt einen Überblick über die Entwicklung der internationalen Jugendarbeit. Danach werden Ziele, Aufbau und Struktur des IKUS-Pilotprojektes präsentiert.

Das zweite Kapitel beginnt mit einem Beitrag von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.. Dieser thematisiert die Vermittlung von interkultureller Kompetenz als Querschnittsaufgabe einer ganzheitlichen Bildung. Zudem stellt transfer e. V. die Vorgeschichte und die Entwicklung des IKUS-Projektvorhabens dar. Dabei stehen die langjährigen gemeinsamen Bemühungen um eine Vermittlung zwischen formaler und non-formaler Bildung im Mittelpunkt. Dass sich diese Vermittlungsarbeit für beide Bildungsbereiche ausgezahlt hat, bestätigen bereits die allgemeinen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von IKUS, die in diesem Kapitel ebenfalls vorgestellt werden.

Das dritte Kapitel gibt einen differenzierten Einblick in die Praxisschritte. Dabei werden zunächst die Bedeutung und die Wirkung der Module zum interkulturellen Lernen auf Grundlage der erhobenen Daten wissenschaftlich ausgewertet. Gelungene Praxisbeispiele liefern Einblicke in die Umsetzung und regen zum Nachahmen an. Weiterhin finden sich hier Berichte über die Qualifizierungsarbeit im Rahmen des IKUS-Pilotprojektes: Tandemfortbildung, Kompetenznachweis Interkulturell (KNIK), Förder Assessment Center für interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften (FACIL) sowie die Qualifikation zum Mobilitätslotsen bzw. zur Mobilitätslotsin.

Im vierten Kapitel werden aus unterschiedlichen Perspektiven die Stolpersteine und die Gelingensbedingungen im IKUS-Pilotprojekt behandelt sowie praktische Tipps zum Prozess- und Strukturaufbau gegeben.

Das fünfte Kapitel wagt den Blick in die Zukunft. Hier stehen allgemeine bildungspolitische und speziell jugendpolitische Konsequenzen aus den im IKUS-Pilotprojekt gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse im Mittelpunkt.

Jeder pädagogischen Fachkraft, die sich dafür engagiert, dass Schule den interkulturellen Herausforderungen der nachwachsenden Generation gerecht wird, und dementsprechend Schule als interkulturelles Erlebnis-, Lern- und Handlungsfeld entwickeln will, wird empfohlen, das Handbuch vollständig durchzuarbeiten. Dies sollte immer mit Blick auf die eigene Schule, ihrer Entwicklung, ihrer gegenwärtigen Positionierung im sozialen und gesellschaftlichen Kontext, ihrer Schulkultur und ihrer zukünftigen Schwerpunktsetzungen geschehen. So bleibt das im Handbuch präsentierte Material aus dem IKUS-Pilotprojekt nicht abstrakt oder als ein nicht replizierbarer Einzelfall von Schulen im Regierungsbezirk Köln haften. Das Material wird vielmehr sofort mit den eigenen, den Leser(inne)n vertrauten Schulbedingungen und Chancen zur Schulentwicklung, in Verbindung gebracht.

Das IKUS-Team jedenfalls freut sich, wenn viele Lehrerkolleg(inn)en und Fachkräfte der internationalen Jugendarbeit in Deutschland angeregt werden, weitere schulspezifische IKUS-Projekte zu verwirklichen. Wenn das gelingt, hat sich die Projektarbeit gelohnt!

2. Schule als interkulturelles Lernfeld – warum?

2.1 Ausgangslage

Sowohl Träger der internationalen Jugendarbeit als auch Schulen entwickeln seit einiger Zeit verstärkt interkulturelle Lernangebote. Jedoch arbeiten beide Bereiche bisher meist autark und unabhängig voneinander, obgleich sie sich an dieselben Jugendlichen richten. Mit Blick auf die Herausforderungen, die sich durch Europäisierung und Globalisierung für junge Menschen ergeben, sind eine enge Kooperation und der Austausch von Erfahrungen und Expertise unterschiedlicher Bereiche und Akteure notwendig, um der Bildungs- und Ausbildungsverantwortung unserer Gesellschaft nachzukommen.

Das vorliegende Handbuch ist deshalb in dreifacher Hinsicht eine Besonderheit:

- 1.** Es konzentriert sich auf die Entwicklung interkulturellen Lernens und den Aufbau interkultureller Handlungskompetenz, indem es diese Thematik behandelt und dann Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung stellt.
- 2.** Es nimmt in diesem Zusammenhang auf den formalen Bildungssektor Schule und zwar auf alle Schultypen Bezug.

3. Es zeigt, wie bislang unverbunden nebeneinander existierende Bildungsangebote aus dem non-formalen Sektor der internationalen Jugendarbeit einerseits und dem von vielen Schulen praktizierten grenzüberschreitenden Schülerbegegnungen im Rahmen von Schüleraustausch und Klassenfahrten ins Ausland andererseits, eine für beide Seiten fruchtbare Kooperation eingegangen werden kann und wie dabei synergetische Effekte zu erzielen sind.

Interkulturelle Handlungskompetenz – was ist das?

Interkulturelle Handlungskompetenz hat in den vergangenen 30 Jahren durch die immer weiter- und tiefergehende Internationalisierung und Globalisierung fast aller Bereiche unserer Gesellschaft so sehr an Bedeutung gewonnen, dass sie nunmehr als zentrale Schlüsselqualifikation allgemein anerkannt ist.

Interkulturelle Kompetenz kann folgendermaßen definiert werden:

- ♦ Interkulturelle Kompetenz ist die notwendige Voraussetzung für eine angemessene, erfolgreiche und für alle Seiten zufriedenstellende Kommunikation, Begegnung und Kooperation zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen. Interkulturelle Kompetenz ist das Resultat eines Lern- und Entwicklungsprozesses.
- ♦ Die Entwicklung interkultureller Kompetenz setzt die Bereitschaft voraus, sich mit fremden kulturellen Orientierungssystemen auseinanderzusetzen. Diese Bereitschaft basiert auf einer Grundhaltung kultureller Wertschätzung.
- ♦ Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die kulturelle Bedingtheit der Wahrnehmung, des Urteilens, des Empfindens und des Handelns bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen. Ein hoher Grad an interkultureller Kompetenz ist dann erreicht, wenn differenzierte Kenntnisse und ein vertieftes Verständnis des eigenen und fremden kulturellen Orientierungssystems vorliegen. Wenn zudem aus dem Vergleich der kulturellen Orientierungssysteme adäquate Reaktionen-, Handlungs- und Interaktionsweisen generiert und aus dem Zusammentreffen kulturell divergenter Orientierungssysteme synergetische Formen interkulturellen Handelns entwickelt werden können.
- ♦ Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich darin, dass alternative Handlungspotenziale, Attributionsmuster und Erklärungskonstrukte für erwartungswidrige Reaktionen des fremden Partners verfügbar sind und im Interaktionsablauf eingesetzt werden können. Ein wichtiges Merkmal interkultureller Kompetenz besteht darin, eine kulturspezifisch erworbene interkulturelle Kompetenz mithilfe eines generalisierten interkulturellen Prozess- und Problemlöseverständnis und einem entsprechenden Handlungswissen auf andere, kulturell determinierte Interaktionssituationen transferieren zu können. Zur Bewältigung von Interaktionssituationen, in denen unterschiedliche kulturelle Orientierungssysteme wirksam sind, ist

ein hohes Maß an Handlungskreativität, Handlungsflexibilität, Handlungssicherheit und Handlungsstabilität erforderlich.

Schlüsselkompetenz für alle

Schon aus dieser Definition ist ersichtlich, dass es nicht allein um Kompetenzen für Fach- und Führungskräfte geht, die beruflich im Ausland oder vorrangig mit ausländischen Partner(inne)n in Deutschland tätig sind. Vielmehr geht es um Kompetenzen für alle Menschen, die in einer demokratischen, offenen und plurikulturellen Gesellschaft, in der Mitte Europas, also in Deutschland leben, in der ein friedliches Zusammenleben auf Dauer nur durch Respekt und Wertschätzung für andere Kulturen gewährleistet ist.

Wenn diese Tatsachen unbestritten sind, stellt sich die Frage, wie interkulturelle Kompetenz entwickelt werden kann. Dazu gibt es eine Fülle von Studien unter den Stichworten: „Interkulturelles Lernen“, „Interkulturelle Sensibilität“, „Interkulturelle Kompetenzentwicklung“, „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“, „Interkulturelle Teamarbeit“. Teamarbeit“ und zwar aus den wissenschaftlichen Disziplinen der interkulturellen Pädagogik (Auenheimer 2005) und der interkulturellen und kulturvergleichenden Psychologie (Thomas, Kinast und Schroll-Machl 2005; Thomas 2003).

Die Studien zeigen einige übereinstimmende Ergebnisse:

1. Interkulturelle Kompetenz entsteht nicht von allein, sondern muss über den Prozess des interkulturellen Lernens erarbeitet werden.
2. Auch ein längerer Aufenthalt und berufliche Tätigkeiten im Ausland oder das Zusammenarbeiten mit ausländischen Mitbürgern in Deutschland garantieren nicht, dass sich interkulturelle Kompetenz entwickelt.
3. Je früher interkulturelle Erfahrungen gemacht werden und interkulturelle Lern- und Handlungsangebote zur Verfügung stehen und genutzt werden, umso eher entwickelt sich interkulturelle Handlungskompetenz auf hohem Niveau.

Für das hier vorgelegte Handbuch kann folgende Definition interkulturellen Lernens als verbindlich betrachtet werden: Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches kulturelles Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, des Werdens, der Emotionen und des Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf sein eigenes Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenen kulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen

kulturdivergenten Orientierungssystemen erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt.

Im Einzelnen ist damit eine Reihe von Annahmen verbunden. So vollzieht sich interkulturelles Lernen in kulturellen Überschneidungssituationen. Es findet entweder in der direkten Erfahrung im Umgang mit Personen der fremden Kultur statt oder es vollzieht sich in Form vermittelter indirekter Erfahrungen. Interkulturelles Lernen provoziert das Gewahr werden sowohl fremdkultureller Merkmale als auch das Bewusstwerden eigenkultureller Merkmale, die immer schon als implizite Einflussfaktoren Handlungswirksam waren, aber im Handlungsvollzug nicht bewusstseinspflichtig wurden. Erfolgreiches interkulturelles Lernen setzt voraus, dass die Veränderungen im Wahrnehmen, Denken, Empfinden und Handeln so beschaffen sind, dass sie den jeweiligen Anforderungen kultureller Überschneidungssituationen und den Erwartungen der in verschiedenen Kulturen sozialisierten Interaktionspartnern entsprechen.

Interkulturelles Lernen kann sich über mehrere Stufen hin vollziehen. Von einem interkulturellen Lernen im Sinne der Aneignung von Orientierungswissen über eine fremde Kultur (Kultur- und Landeskunde), über die Erfassung der Wirksamkeit fremdkultureller Orientierungssysteme (Normen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen etc.), der Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata, sodass ein erfolgreiches Management einer kulturellen Überschneidungssituation möglich wird, bis hin zur generellen Fähigkeit zum Kultur-lernen und Kultur-verstehen. Dies zeigt sich dann darin, dass jemand über hochgradig generalisiertes Handlungswissen verfügt, das ihn in die Lage versetzt, sich in jeder fremden Kultur schnell und effektiv zurechtzufinden.

Im Verlauf interkultureller Lernprozesse kommt es zwangsläufig zu Neuorientierungen, zur Umstrukturierung vorhandener Wissensbestände, zu Veränderungen von Bezugssystemen, von Denk-, Empfindungs- und Verhaltensmustern ebenso wie zu Akkommodations- und Assimilationsvorgängen. Diese können zwischenzeitlich zu Irritationen und Orientierungsverlust führen, da sich viele Handlungen nicht mehr so reibungslos und selbstverständlich vollziehen, wie es den bisherigen Gewohnheiten entsprach. Schließlich wird dann ein Kompetenzniveau erreicht, auf dem es gelingt, interpersonale kommunikative und interaktive Prozesse so zu planen, zu steuern und zu vollziehen, dass alle beteiligten kulturell unterschiedlichen Partner ihre Ziele erreichen – und das mit einem hohen Maß an wechselseitiger Zufriedenheit über die Handlung und deren Ergebnisse (Thomas 2008).

Zentrale Bedeutung der Schule

Schon die Definitionen von interkultureller Kompetenz und interkulturellem Lernen legen nahe, dass die Schule in all ihren spezifischen Zielstellungen und formal strukturellen Ausprägungen bei der Ausbildung interkultureller Kompetenz der nachwachsenden Generation von zentraler Bedeutung ist und dabei ein spezifisches Bildungsangebot wahrzunehmen hat. Das ergibt sich schon aus der

Tatsache, dass Deutschland sich immer mehr zu einer plurikulturellen Gesellschaft mit großer kulturell bedingter Diversität entwickelt, in der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zum Teil schon heute oft mehr als 50 % einer Klassenstärke ausmachen. Zudem ist Deutschland als bevölkerungsreichstes Land in Europa mit einem hohen Migrant(inn)enanteil auf ein friedliches Zusammenleben der Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und nicht zuletzt als Exportnation auf den Wettbewerbsvorteil angewiesen, der sich aus dem hohen Grad an interkultureller Kompetenz ihrer Führungskräfte ergibt.

Alle Bildungsexpert(inn)en sind sich darin einig, dass der Schulalltag in deutschen Schulen diesen sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, den sich abzeichnenden Entwicklungen und den damit verbundenen Herausforderungen bislang nur unzulänglich oder überhaupt nicht gerecht wird. Lehrer/-innen aller Schularten fühlen sich schon mit der schwierigen Aufgabe überfordert, ihren Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und damit oft zusammenhängenden defizitären deutschen Sprachkenntnissen bei der Vermittlung der geforderten Inhalte im Fachunterricht gerecht zu werden. Hinzu kommen die zunehmend gravierender werdenden kulturell bedingten Konfliktlagen im Zusammenleben der Schüler/-innen aus verschiedenen Nationen im schulischen Alltag sowie der Umgang mit Gewalt und Aggressivität zwischen den Schüler(inne)n und zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n. So wären die Lehrer/-innen schon froh, wenn sie über wirksame Konfliktmanagementmethoden für mehr Sicherheit in ihrer Schule verfügten, anstatt sich auch noch zusätzlich mit der Entwicklung interkultureller Kompetenz bei ihren Schüler(inne)n beschäftigen zu müssen.

Diese Defizitlage ist gut nachvollziehbar, denn zur Entwicklung interkultureller Kompetenz sind bislang weder in der Lehrer/-innenausbildung an den Universitäten noch in der Lehrer/-innenfort- und -weiterbildung Angebote verfügbar, welche die komplexen Anforderungen des Schulalltags hinsichtlich der interkulturellen Thematik zu bewältigen helfen.

Genau hier setzt das vorliegende Handbuch an. Es liefert ein praktikables Modell, wie Schule als interkulturelles Lernfeld entdeckt, gestaltet und bearbeitet werden kann, ohne dass die Lehrer/-innen mit weiteren Aufgaben überfordert sind, sondern Schule und Lehrkräfte bereichert werden.

2.2 Wirkung der internationalen Jugendarbeit

In Deutschland hat sich nach dem II. Weltkrieg eine vielfältige und höchst komplexe Szene von Organisationen ausgebildet, die im Rahmen des non-formalen Bildungssektors für Jugendliche im Alter von 10 bis 24 Jahren internationale Begegnungs- und Austauschprogramme anbieten. Dabei verfolgen sie im Detail sehr heterogene Ziele und setzen spezielle Programmformate ein. Die folgenden Aussagen aus Wissenschaft und Praxis charakterisieren diesen wichtigen Bildungsbereich sehr treffend:

„Internationale Jugendarbeit ist ein Praxisfeld, in dem sich seit Jahrzehnten bi- und transnationale, globale und interkulturelle personale Lern- und Bildungsprozesse vollziehen. Sie konstituiert sich als ein öffentlich gefördertes Instrument zur Erfahrung komparativer und interkultureller Kompetenz. Aus pädagogisch-praktischer Perspektive handelt es sich um ein Lern- und Erprobungsfeld für Jugendliche, in dem face-to-face-Kommunikation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterschiedlicher Nationalität eine zentrale Rolle spielt. Verschiedene Dimensionen des Lernens, insbesondere das soziale, kognitive, emotionale und moralische Lernen werden ermöglicht. PädagogInnen, TeamerInnen und TeilnehmerInnen werden mit den Fragen der Globalisierung, Inter- und Multikulturalität, der Bi- und Internationalität konfrontiert und können eigene grundlegende Erfahrungen machen.(...) Internationale Jugendarbeit kann für sich beanspruchen, ein inhaltlich und methodisch modernes Instrument zu sein, das einen Beitrag dazu leistet, dass sich „hier in Europa und in der Bundesrepublik ein weltbürgerliches Bewusstsein – gewissermaßen ein Bewusstsein kosmopolitischer Zwangssolidarität – ausbilden wird“ (Habermas 1998, S. 168). Im Wissen um ihre Geschichte kann sich die internationale Jugendarbeit auf die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Veränderungen am Ende des 20. Jahrhunderts selbstbewusst einstellen und die Überwindung des nationalstaatlichen Paradigma in wichtigen gesellschaftlichen Funktionsbereichen schon vorwegnehmend nachvollziehen.“ (Thimmel 2001, S. 8)

„In der Bundesrepublik Deutschland entwickelte sich seit den fünfziger Jahren eine Anzahl von Maßnahmen, die aus der Praxis und aus administrativen Vorgaben heraus entstanden sind und bei denen es im Kern um die Kommunikation und Interaktion in einem Gruppenzusammenhang von Jugendlichen aus unterschiedlichen Nationalstaaten geht. (...) Die Angebots- und Programmformen der Jugendverbandsarbeit, der Jugendfreizeitarbeit und der Jugendbildungsarbeit wenden sich prinzipiell an alle Jugendlichen, die in der Bundesrepublik Deutschland ihren Lebensmittelpunkt haben. Dem komplexen Handlungs- und Praxisfeld der Jugendarbeit korrespondiert auf wissenschaftlicher Seite ein bisher nicht ausreichend systematisch erfasster Forschungs- und Reflexionszusammenhang, der sich aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen und voneinander getrennten Forschungszusammenhängen speist. Trotz der vielen Praxisberichte, Forschungsprojekte und Konzeptentwürfe ist eine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Feld der Jugendarbeit bisher ausgeblieben. Der Grund hierfür ist in der heterogenen und unübersichtlichen Struktur des Feldes sowie des ihn begleitenden Diskurses zu sehen.“ (Thimmel 2001, S. 8–9)

„Als eine wichtige Koordinationsstelle und Trägerorganisation für wissenschaftsbasierte Analysen hat sich die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit (IJAB) in den letzten Jahren herausgestellt. Darüber hinaus wurde, getragen von verschiedenen Organisationen, 1988 ein „Forscher-Praktiker-Dialogforum“ ins

Leben gerufen, von dem in den letzten Jahrzehnten viele Initiativen zur Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die praktische Arbeit, aber auch die theoretische Reflexionsarbeit im Rahmen der vielfältigen Jugendaustauschangebote indiziert wurde. Einen prägnanten und nach wie vor gültigen Überblick über die wissenschaftlichen Beiträge zum Internationalen Jugendaustausch in den fünfziger bis siebziger Jahren bietet die Publikation von Andreas Thimmel (2001) zum Thema „Pädagogik der internationalen Jugendarbeit“. Dort beschreibt er in einem ausführlichen Kapitel (S. 118–241) die aktuellen konzeptuellen Beiträge zur internationalen Jugendarbeit und setzt sich kritisch mit ihnen auseinander: 1. Länderspezifische Kontaktkonzepte, 2. Interkulturelle Lernkonzepte, 3. Austauschtheoretische und Kulturstandardkonzepte, 4. Hermeneutisch-ethnomethodologische Verstehenskonzepte, 5. Identitätsbildungs- und Interkulturalitätskonzepte, 6. Interaktionistische Konzepte interkulturellen Lernens, 7. Kontrast- und Diskrepanzerfahrungskonzepte und 8. Empathie- und Reflexionskonzepte im Kontext der Völkerverständigung. Er kommt dabei zu der sowohl für die Forschung, als auch für die Praxis im internationalen Jugendaustausch wichtigen Erkenntnis: „Die Tatsache, dass im konzeptionellen Diskurs über internationale Jugendarbeit acht differente eigenständige Konzepte vorgefunden werden konnten, ist ein deutlicher Beleg für die hohe Produktivität der beteiligten Personen und Institutionen. Die dargestellten Konzeptionen verkörpern einen Traditionszusammenhang der Praxisforschung und Konzeptentwicklung über internationale Jugendarbeit, an dem sich nachfolgende Konzeptionen zu orientieren haben.“ (Thomas 2007, S. 657–667).

Allerdings ist festzustellen, dass in den letzten zehn Jahren erhebliche Fortschritte zu verzeichnen sind in Bezug auf die wissenschaftliche Fundierung der internationalen Jugendarbeit und ihrer Wirkungen auf deutsche Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihr soziales Umfeld (siehe dazu Dokumentationen des „Forscher-Praktiker-Dialogs“).

Studienergebnisse

Zwei in den letzten Jahren immer wieder gestellte Fragen lauten: Werden mit Programmen der internationalen Jugendarbeit tatsächlich die Ziele erreicht, denen sich die Anbieter/-innen verpflichtet fühlen? Inwieweit sind sie zum Aufbau interkultureller Kompetenz geeignet?

Eine Studie über „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung“ unter dem Titel „Erlebnisse, die verändern“ (Thomas, Abt, Chang 2007) gibt Antworten auf diese Frage. Bei der Studie wurden Erwachsene befragt, die zehn Jahre vorher im Alter von 17 Jahren an zwei- bis vierwöchigen internationalen Jugendbegegnungsprogrammen teilgenommen hatten. Es galt herauszufinden, an was sie sich noch von dem Austauschprogramm und ihren damaligen Erlebnissen erinnern, welche nachhaltigen Wirkungen die interkulturellen Erfahrungen und Herausforderungen für ihr Leben hatten und wie diese in ihrer individuellen biografischen

Entwicklung integriert werden konnten. Die Resultate sind ein Beleg für die große Bedeutung der interkulturellen Erfahrungen und interkulturellen Handlungsmöglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung:

1. Die befragten Erwachsenen erinnerten sich noch sehr genau und zutreffend an Vorbereitung, Verlauf und Abschluss der internationalen Begegnung.
2. Der Wert dieser Kurzzeitbegegnung wird für die eigene Persönlichkeitsentwicklung als sehr bedeutsam eingeschätzt.
3. Die befragten Personen berichten über eine Vielzahl von Wirkungen, die bis zum heutigen Tag andauern und die sie in einen direkten kausalen Zusammenhang mit dem Austausch stellen.
4. Wirkungen in den Bereichen Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstwirksamkeit sind von besonderer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung generell und für die phasenspezifische Entwicklung.
5. Interkulturelles Lernen wird als ein zentrales Element der nachhaltigen Wirkungen bewertet und schließt folgende Aspekte ein: die Perspektive eines anderen übernehmen können, sich selbst bewusst sein, dass es Unterschiede zwischen Kulturen gibt, und ein vertieftes Wissen über die Eigen- und Fremdkultur aufbauen.
6. Für die meisten war die Förderung einer positiv-emotionalen Beziehung zum Gastland/zur Gastregion und deren Bewohner(inne)n sowie das gestiegene Interesse am Gastland/Gastregion und generell an anderen Kulturen bedeutsam.
7. Die Förderung der Fremdsprachenkompetenz sowie das Interesse und die Bereitschaft, eine Fremdsprache zu sprechen, zu erlernen und zu vertiefen, spielte besonders im Zusammenhang mit internationalen Schülerbegegnungsprogrammen eine zentrale Rolle.
8. Die Entwicklung von mehr Offenheit, Neugier, sozialer Kompetenz sowie Team- und Konfliktfähigkeit in Verbindung mit Flexibilität und Gelassenheit standen im Vordergrund der Wirkungen.
9. Die meisten Befragten hielten die Austausch Erfahrungen im Rahmen der internationalen Jugendbegegnungsprogramme für wichtiger als alle anderen Auslandserfahrungen, Begegnungen mit Ausländer(inne)n und anderen Gruppenerlebnissen.
10. Im Zusammenhang mit der individuellen biografischen Verarbeitung der interkulturellen Erfahrungen bestätigte die Mehrzahl der Befragten, dass diese sich als ein „Mosaikstein „in die Gesamtbiografie einfügt. Die interkulturellen Begegnungserfahrungen werden als sehr wichtiger Mosaikstein im Werdegang und als Beitrag zum späteren Lebensweg betrachtet. Dabei ist zu bemerken, dass für einige Teilnehmende die Austausch Erfahrung so dramatische Wirkungen hatte, dass sie einen Wendepunkt, eine Kehrtwende und ein

Ausbrechen aus eingefahrenen Strukturen in der bisherigen Biografie einleitete oder sogar als Anfangspunkt für ein anderes Leben erfahren wurden

Die positiven Wirkungen, die eine Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auslösten, und die hohe Bedeutung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz decken sich mit den Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten (Bayerischer Jugendring, AFS und Youth for Understanding) und einer Fülle von Praxisberichten der Trägerorganisationen.

3. Gemeinsam für interkulturelle Kompetenz

Aus diesen Praxiserfahrungen und Forschungsergebnissen lassen sich folgende Grundlagen für das Pilotprojekt IKUS bilden:

- 1.** Schule als formale Bildungseinrichtung und internationaler Jugendaustausch als Teil der non-formalen Bildung sind vereint in dem Bemühen, für Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 24 Jahren ein Erfahrungs- und Handlungsfeld zu schaffen und Rahmenbedingungen zu gestalten, in denen sie ihre Persönlichkeit entwickeln und in reichem Maße Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden können, die sie zum Leben in einer modernen demokratischen Gesellschaft und einer immer enger vernetzten Welt benötigen. Deshalb ist es sinnvoll, die in beiden Einrichtungen verfügbaren professionellen Ressourcen zu bündeln.
- 2.** Nicht Fachlehrer/-innen und Schulleitung erkunden „Schule als interkulturelles Lernfeld“ alleine, sondern Schulpädagog(inn)en und erfahrene Fachkräfte der internationalen Jugendarbeit gemeinsam.
- 3.** Jeder der beteiligten Personen kann aus seinen je spezifischen Kenntnissen und Erfahrungen einen Beitrag zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen leisten und zur Implementierung neuer interkultureller Lern- und Handlungsfelder an Schulen beitragen. So können die in Schulen im Rahmen des Fachunterrichts und in den vielfältigen überfachlichen Aktivitäten vorhandenen Chancen zum interkulturellen Lernen und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz ausgeschöpft werden.

3.1 Die Projektziele

Die Erfahrungen der internationalen Jugendarbeit sollten im eigenen Land nutzbar gemacht, in die Breite getragen und mehr Jugendlichen interkulturelle Kompetenz vermittelt werden. Eine Zusammenarbeit von internationaler Jugendarbeit und Schule trägt in besonderem Maße dazu bei, dieses Ziel zu erreichen.

Durch das Kooperationsprojekt „Interkulturelles Lernfeld Schule“ soll interkulturelles Lernen im schulischen Umfeld ermöglicht bzw. gezielt ausgebaut werden. Jugendliche können dabei unterschiedliche Formen des demokrati-

schen und partizipativen Miteinanders aktiv erfahren und erleben. Gleichzeitig werden sie mit Blick auf die Herausforderungen auf dem internationalen Arbeitsmarkt und eine globale Gesellschaft mit den notwendigen Kompetenzen ausgestattet.

Die Ziele des IKUS-Projektes, aus dessen Ergebnissen das vorliegende Handbuch entwickelt wurde, sind folgendermaßen definiert:

1. Auf individueller Ebene:

- Interkulturalität wird als Mehrwert für die Persönlichkeit als solche begriffen. Dies betrifft sowohl die Schüler/-innen, als auch die pädagogischen Fachkräfte.
- Interkulturelle Kompetenz wird vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rollen und Verhaltensmuster bei Männer und Frauen thematisiert und führt zu einer Bewusstseinsänderung bzw. gar -stärkung bei zurückhaltenden Schüler(inne)n.
- Vorurteile werden infrage gestellt, analysiert und entkräftet, um Diskriminierung oder Rassismus vorzubeugen.
- Durch das Leben in und mit verschiedenen Kulturen besitzen Jugendliche mit Migrationshintergrund bereits vielfältige interkulturelle Kompetenzen. Diese Ressourcen werden sichtbar gemacht, genutzt und ausgebaut.
- Die Motivation und Fähigkeit zur Zusammenarbeit im europäischen und internationalen Kontext wird erhöht. Dies betrifft sowohl den beruflichen, als auch den privaten Kontext sowie das bürgerschaftliche Engagement.

2. Auf gesellschaftlicher Ebene:

- Die kulturelle Vielfalt in Deutschland wird als Bereicherung wahrgenommen und genutzt, Konflikte werden konstruktiv bearbeitet.
- Die Übernahme gesellschaftspolitischer Verantwortung bzw. bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland, Europa und in der Welt wird gefördert.
- Mit dem Erwerb bzw. der Erweiterung der interkulturellen Kompetenz bei allen Beteiligten wird auch ein Beitrag zur Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Bereichen des Lebens gefördert.

3. Auf pädagogischer Ebene:

- Die entwickelten Module, Projekte und Erfahrungen werden als „Good Practice“ in der internationalen Jugendarbeit, in Schule und künftigen Kooperationen genutzt und weitergegeben.
- Die Zielgruppe des Kooperationsprojektes sind Schüler/-innen, Lehrkräfte, sozialpädagogisches Personal an der Schule (AG-Leiter/-innen, Schulsozialarbeiter/-innen) sowie je nach Bedarf und Möglichkeiten Peer-Groups und Eltern. Das Projekt zielt auf ein gleichberechtigtes gemeinsames interkulturelles Lernen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund.

- ♦ Um die oben beschriebenen Ziele erreichen zu können, bedarf es der Bündelung bzw. Verzahnung von Ressourcen und Erfahrungen seitens der Schule und der internationalen Jugendarbeit, was in diesem Kooperationsprojekt erstmalig passiert.

3.2 Die Realisierung des IKUS-Projektes

Zur Realisierung des Projektes wurden im Regierungsbezirk Köln 15 Schulen aller Schultypen der Sekundarstufe (Haupt-, Areal-, Gesamt- und Fördererschulen, Gymnasien) zur Mitarbeit gewonnen. Die Einbeziehung unterschiedlicher Schultypen in das Projekt und eine wissenschaftliche Begleitung ermöglichen den Erhalt aussagefähiger Ergebnisse mit bundesweiter Relevanz.

Für jede Schule wurde auf den jeweiligen Bedarf und Schultyp zugeschnitten ein Paket aus acht bis 10 Modulen entwickelt, welche für den Erwerb von interkultureller Kompetenz geeignet erscheinen. Die konkrete Planung und Umsetzung vor Ort erfolgte gemeinschaftlich durch je eine Lehrkraft an der Schule und eine Fachkraft aus der internationalen Jugendarbeit, ein sogenanntes Tandem. Sie sollten gemeinsam Module entwickeln, die zur interkulturellen Kompetenz(erweiterung) beitragen.

Reaktionen von Lehrkräften auf die Durchführung des IKUS-Projektes

„Doch bald nach den Einführungsveranstaltungen wurde uns klar, welche Chancen der Schule durch das IKUS-Projekt eröffnet wurden. Schon die Zahl der Organisationen, die in der internationalen Jugendarbeit tätig sind und als mögliche Kooperationspartner vorgestellt wurden, war enorm. Wir erinnern uns noch genau daran, wie wir staunend die Liste der Institutionen durchschauten. Uns wurde deutlich, dass hier ein Potenzial von kompetenten Unterstützern mit einem reichen Erfahrungsschatz und einer breiten Angebotspalette existierte, welches wir bislang in der Schule nicht im Blick gehabt hatten.

Noch wichtiger war jedoch für uns die Erfahrung, dass diese Institutionen von Menschen repräsentiert wurden, die so begeistert von ihrer Arbeit und von IKUS waren und mit einem solchen Optimismus und einer Innovationsfreude ans Werk gingen, dass wir einfach davon angesteckt wurden. Sie beantworteten geduldig unsere Fragen (und das waren wahrlich nicht wenige) und räumten charmant unsere Bedenken aus dem Weg.

So von internationaler Jugendarbeit inspiriert, ist es nicht verwunderlich, dass wir unsere Schulgemeinde trotz der eingangs vorhandenen Skepsis nun begeistern konnten, richtig in IKUS einzusteigen. Nach den anderen Gremien fasste schließlich die Schulkonferenz den Beschluss, IKUS im Rahmen der Schulentwicklung aktiv zu betreiben. Es wurde eine Steuergruppe gebildet, die alle Aktivitäten koordiniert. In Zusammenarbeit mit unserem Tandempartner und verschiedenen anderen Partnern der internationalen Jugendarbeit sind so bisher vier konkrete Vorhaben auf den Weg gebracht worden.“

„Nachdem die bisherigen Austauschaktivitäten der Schule nach zwanzigjährigem Bestehen im Jahr 2008 beendet worden waren, haben wir uns die grundlegende Frage gestellt: Welchen Weg bzw. welche Wege möchten und können wir gehen, um in Sachen Frankreichtausch noch einmal ganz von vorne anzufangen? Und IKUS sollte dann tatsächlich eine sehr große Rolle spielen und unserem Projekt sowohl eine ungeahnte Dynamik als insbesondere auch eine ungeahnte Richtung geben. Sehr schnell zeichnete sich ab, dass wir uns tatsächlich im wahrsten Sinne des Wortes auf Neuland begeben würden. Denn ein deutsch-französisches Zirkusprojekt sollte unser neues Frankreichtausch-Projekt sein!

Die Idee bestand darin, interkulturelle Erstbegegnungen zwischen deutschen und französischen Schülern im Rahmen eines gemeinsamen Zirkusprojektes, angeleitet durch professionelle Zirkuspädagogen zu realisieren. Der Fokus unseres Projektes, gemeinsames Handeln und Erleben zu ermöglichen und zwar so, dass bestehende sprachliche und kulturelle Barrieren überwunden werden können.

Ein wesentlicher Bestandteil unseres Vorhabens war eine regelmäßige, von einer professionellen Sprachtrainerin angeleitete Sprachanimation, im Rahmen derer die Kinder auf spielerische Weise ihre Sprachkenntnisse trainieren, fördern und erweitern konnten. Da auf beiden Seiten auch Schülerinnen und Schüler teilnahmen, die entweder über sehr geringe oder sogar über keine Kenntnisse der Fremdsprache verfügten, legten wir sehr großen Wert auf die Durchführung und die Qualität dieser Sprachanimation.

Nun, knapp drei Monate nach Durchführung unseres Pilotprojektes, blicken wir – nicht ohne Stolz – auf das, was wir in den vergangenen Monaten gemeinsamen mit unseren Partnern aus der Internationalen Jugendarbeit aufgebaut und erreicht haben. Wir freuen uns, das „Neuland“ im Mai „mit eigenen Füßen“ betreten zu haben, und hoffen vor allem auf eine nachhaltige Fortsetzung der begonnenen Kooperation. Die ersten Schritte sind bereits getan!“

(Ausschnitt aus dem Praxisbericht der Anne-Frank-Gesamtschule Düren)

Literatur

- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 4. Aufl., Darmstadt 2005
- Habermas, Jürgen: Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt/M. 1998
- Friesenhahn, Günter J.: Praxishandbuch internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Schwalbach/Ts. 2001
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. und Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (Hg.): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. Bonn 2012
- Thimmel, Andreas: Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des interkulturellen Lernens. Schwalbach/Ts. 2001

- Thimmel, Andreas: Internationale Jugendarbeit, in: Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Jugendarbeit, hg.v. Rauschenbach, Thomas und Borrmann, Stefan. Weinheim 2011
- Thomas, Alexander (Hg.): Kulturvergleichende Psychologie. 2. Aufl., Göttingen 2003
- Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike und Schroll-Machl, Sylvia: Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2005
- Thomas, Alexander: Jugendaustausch, in: Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, hg.v. Straub, Jürgen; Weidemann, Arne und Weidemann, Doris. Stuttgart 2007, S. 657–667
- Thomas, Alexander; Chang, Celine und Abt, Heike: Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen 2007
- Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie des interkulturellen Dialogs. Göttingen 2008
- Thomas, Alexander und Perl, Daniela: Chancen, Grenzen und Konsequenzen interkulturellen Lernens im internationalen Schüleraustausch, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International 2008–2010. Bonn 2010

Brückenschlag zwischen formaler und non-formaler Bildung

Interkulturelle Kompetenzvermittlung als Querschnittsaufgabe ganzheitlicher Bildung

Kerstin Giebel, Daniel Poli

Zunehmend gelten internationale Erfahrung und interkulturelle Kompetenz als Voraussetzungen für das auf Vielfalt und Vernetzung basierende Zusammenleben sowie für berufliche Karrieren. Besonders junge Menschen müssen durch die Förderung des interkulturellen Dialogs auf den Umgang mit sich verändernden Bedingungen einer globalisierten Lebenswelt vorbereitet werden und dabei interkulturelle Handlungskompetenz entwickeln.

Diese Aufgabe kann aber nicht allein nur Aufgabe eines Bildungssegmentes sein. Schulen auf der einen Seite sind in der herkömmlichen und momentanen Struktur oft überfordert, weil Politik und Gesellschaft dem schulischen System in immer kürzeren Abständen immer mehr Aufgaben abverlangen und ein auf Leistung und knapper Zeit basierendes System kaum Möglichkeiten bietet, ressourcenorientierten Kompetenzerwerb zu stärken. Die internationale Jugendarbeit auf der anderen Seite leistet einen wichtigen Beitrag, nachhaltig wirksame soziale, methodische, personale und vor allem interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Dies konnte mit der Studie „Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen“ der Universität Regensburg unter der Regie von Prof. Dr. Alexander Thomas eindrücklich belegt werden.

Doch nicht alle Jugendlichen nutzen diese Möglichkeiten. Zahlreiche Träger bestätigen, dass in erster Linie Jugendliche aus höheren Bildungsschichten an Angeboten der internationalen Jugendarbeit teilnehmen. Jungen Menschen aus Haupt-, Real- und Förderschulen sind diese Angebote meist nicht bekannt oder finden bei ihnen keine Beachtung. Dies kann sich ändern, wenn eine dauerhafte Zusammenarbeit von internationaler Jugendarbeit und Schule etabliert wird. Auch bleiben Potenziale an Schulen ungenutzt, wenn besonders die Erfahrungen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund im alltäglichen Unterricht

als interkulturelles Lernfeld nicht fruchtbar gemacht werden. Solche Lernräume können jedoch im Rahmen von Kooperationen entstehen, wenn beide Systeme, Schule und die internationale Jugendarbeit, sich mit ihren jeweiligen Spezifika und mit notwendiger Eigenständigkeit aufeinander zubewegen.

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. hat mit dem Pilotprojekt „Interkulturelles Lernfeld Schule“ (IKUS) neue Impulse in der Zusammenarbeit von formaler und non-formaler Bildung im kooperativen Rahmen internationaler Jugendarbeit und Schule gesetzt.¹ Ansätze nicht-formalen Lernens zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen wurden in ein formales Lernfeld eingebracht, wodurch innovative Anstöße für eine ganzheitliche Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit gegeben wurden.

Zur Zusammenarbeit von internationaler Jugendarbeit und Schule

Schon frühzeitig hat IJAB verschiedene Aktivitäten unterstützt, um eine Brücke zwischen formaler und non-formaler Bildung zu schlagen. So war die Fachstelle beispielsweise 2003 an der Erstellung der Publikation „Deutsch-tschechische Begegnungen – Ein Praxishandbuch für Schule und Jugendarbeit“ beteiligt, das in Kooperation von Tandem, Bayrischem Jugendring, Pädagogischem Austauschdienst und IJAB entstand. Seit der Gründung der Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch gGmbH im Jahr 2006 begleitet IJAB den fachlichen Diskurs im Rahmen von Konferenzen und Workshops, die sich sowohl an Fach- und Führungskräfte der deutsch-russischen Zusammenarbeit als auch an Lehrkräfte in Schulen richten. In 2008 ff. führte IJAB in Kooperation mit der Koordinierungsstelle für Europaschulen in Hessen Trainings zum interkulturellen Lernen durch. Neben diversen Qualifizierungs- und Beratungsangeboten entwickelte IJAB auch Tools und Verfahren, die sich gleichermaßen auf beide Bildungsbereiche anwenden lassen. Dazu zählt vor allem die Datenbank für internationale Jugendarbeit (www.dija.de) und hier insbesondere die „Toolbox Interkulturelles Lernen“ und die „Toolbox Religion“.

Auf den 2008 und 2010 von IJAB organisierten Zukunftskongressen „Jugend Global 2020“ wurden von den Fachkräften der internationalen Jugendarbeit und anderer Bereiche der Jugendhilfe eine „Zusammenführung aller Akteure zu einer Bildungslandschaft“ und „Kooperationsvereinbarungen zwischen Kommunen, Schulen und freien Trägern“ gefordert. In eine ähnliche Richtung zielt auch das Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), in dem die „Gestaltung schul- und schulformübergreifender Angebote mit den Zielen der Angebotsdiversifizie-

1 Im Zeitraum von Oktober 2009 bis Januar 2012 wurde das Projekt bei IJAB von Frau Martina Nixdorf-Pohl koordiniert.

„rung, sozialen Durchmischung und Heterogenisierung von Lerngruppen“ als ein wichtiger Aspekt genannt wird.

Eine weitere Forderung des Fachkongresses „Jugend Global 2020“ war, dass nicht nur die Jugendlichen, die in der internationalen Arbeit aktiv sind, von ihr profitieren sollen. Die Erfahrungen der internationalen Jugendarbeit sollten vielmehr in die Breite getragen und mehr Jugendlichen interkulturelle Kompetenz vermittelt werden. Eine Zusammenarbeit von internationaler Jugendarbeit und Schule trage in besonderem Maße dazu bei, dieses Ziel zu erreichen.

Bereits 1996 beschloss die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, KMK) die „Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘“, die auch heute nichts von ihrer Aktualität verloren hat. Die KMK sieht „Interkulturelle Bildung“ als eine Neuinterpretation des allgemeinen Bildungsauftrags und als eine Querschnittsaufgabe, die nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten isoliert werden kann. „Eine so verstandene interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen, für Minderheiten und Mehrheiten; sie trägt zur privaten und beruflichen Lebensplanung bei und hilft, die Lebenschancen der nachfolgenden Generationen zu sichern.“

Auch der Rat der Europäischen Union stellt in seinem Beschluss zu „Interkulturellen Kompetenzen“ im Rahmen des Europäischen Jahres des Interkulturellen Dialogs 2008 fest, dass interkulturelle Kompetenzen notwendig seien, um offene und integrative Gesellschaften zu schaffen, die auf „europäischen Kernwerten“ basieren. Gleichzeitig sei der interkulturelle Dialog eine zentrale Herausforderung an Europa. Für eine aktive Bürgerschaft sei es unabdingbar, dass die Bürger/-innen über interkulturelle Kompetenzen verfügten. Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, die für eine interkulturelle Kompetenz benötigt würden, seien gleichzeitig mit den europäischen Schlüsselkompetenzen zu verbinden: Fremdsprachenkenntnisse, soziale und politische Kompetenzen, kulturelle Wahrnehmung und Ausdruck.

Der hier verwendete Kompetenzbegriff folgt der OECD-Definition von Schlüsselkompetenzen im Projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Dort werden drei Kompetenzkategorien identifiziert: 1. Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln, 2. Interagieren in heterogenen Gruppen, 3. Eigenständiges Handeln. Interkulturelle Kompetenz wird nicht als eine eigenständige Teilkompetenz verstanden, sondern als eine Art „Bezugsrahmen“ für die drei Kompetenzkategorien. Die meisten Kompetenzen der OECD-Kategorien, wie zum Beispiel die Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache (1-A), Empathie (2-A) oder Verständnis für das eigene System (3-A) beeinflussen sowohl das intra- als auch das interkulturelle Handeln. „Interkulturelle Kompetenz“ ist daher die Fähigkeit, die genannten Kompetenzen auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können. Interkulturelles Lernen muss deshalb als Querschnittsaufgabe gesehen werden und kann im Kontext von Schule

nicht auf einzelne Fächer und im Kontext eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs nicht auf einzelne Bildungsbereiche reduziert werden.

Interkulturelles Lernen muss in diesem Sinne in die Breite getragen und als Gesamtbildungsauftrag von Jugendarbeit und Schule verstanden werden. Dabei kann besonders die internationale Jugendarbeit eine wertvolle Partnerin sein, da sie die notwendige personelle und fachliche Kompetenz entwickelt hat, um das Thema methodisch vielfältig zu bearbeiten.

Nutzen des Kooperationsprojektes für die beteiligten Akteure

Mit dem Projekt „Interkulturelles Lernfeld Schule“ (IKUS) konnte es gelingen, die jeweiligen Stärken der Kooperationspartner und unterschiedlichen Bildungssysteme zu verknüpfen und daraus innovative Ansätze und Methoden der Vermittlung interkultureller Kompetenz zu entwickeln. Innerhalb dieses Zusammenspiels konnten die beteiligten Akteure einen konkreten Nutzen erzielen.

Die Jugendlichen entwickelten im Rahmen der Kooperationsprojekte an Schulen neben anderen wichtigen Schlüsselkompetenzen vor allem interkulturelle Kompetenz. Auf diesem Wege erhielten sie Kontakt zur außerschulischen Jugendarbeit und damit Möglichkeiten, sich über Schule hinaus ehrenamtlich zu engagieren und die eigene Freizeit sinnvoll und interessant zu gestalten. Darüber hinaus erhielten sie neue Impulse aus der Praxis für das eigene Leben, um auch hinsichtlich späterer Bewerbungen neue Perspektiven berücksichtigen zu können.

Für die internationale Jugendarbeit bestand der Gewinn in der Kooperation vor allem darin, bislang nicht erreichte Zielgruppen anzusprechen, und damit im Lebensbereich der Jugendlichen bekannter zu werden. Darüber hinaus konnte insgesamt eine stärkere Anerkennung des non-formalen Lernens erzielt werden, weil der Nutzen für Jugendliche, für Lehrer/-innen, aber auch für die gesamte Schule im Rahmen der Projektarbeit konkret erfahrbar wurde. Zusätzlich konnte das Projekt auch bei haupt- und ehrenamtlich Aktiven in der internationalen Jugendarbeit zu einer Kompetenzerweiterung beitragen. Sie erhielten die Möglichkeit, in der Zusammenarbeit mit Vertreter(inne)n der formalen Bildung bewährte Methoden zu überprüfen und an den Lernort Schule anzupassen. Die Lehrkräfte konnten im Rahmen der Kooperationen vom Methoden- und Inhaltsspektrum der Jugendarbeit profitieren und erhielten neue Impulse und Ideen, den eigenen Unterricht zu bereichern.

Die Abschlusskonferenz am 16.11.2012 bot eine entsprechende Plattform, die Rahmenbedingungen und den Nutzen des Projektes vor dem Hintergrund der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu diskutieren. Sie ließ noch einmal alle Akteure zu Wort kommen und formulierte Empfehlungen an Politik und Bildung, die es nun auf Bund-Länderebene als auch im europäischen Vergleich zu betrachten gilt.

Zusammenfassend lag der Mehrwert der Zusammenarbeit darin, dass neue Lernformate und anregende Bildungsangebote entwickelt wurden, die auf den individuellen Bedarfen, die Zielgruppen und das Curriculum zugeschnitten waren. Dadurch hat sich bei allen Akteuren die Bereitschaft erhöht, Bildung neu zu denken und als ganzheitliche Aufgabe zu verstehen. Denn nur so kann es gelingen, dass interkulturelle Kompetenzvermittlung als gemeinsamer Bildungsauftrag des schulischen und außerschulischen Bereichs weiterentwickelt wird und somit junge Menschen stärken kann, die Herausforderungen einer durch Europäisierung, Globalisierung und Migration geprägten Gesellschaft positiv zu bewältigen.

Werner Müller

Wie können komplexe Projektvorhaben wie IKUS erfolgreich angebahnt werden? Werner Müller, Geschäftsführer von transfer e. V., gibt einen Einblick in die Entstehungsgeschichte des Projektes. Seine Antwort: Träger- und verbandsübergreifende Synergien müssen genutzt werden, alle Akteure auf Augenhöhe zusammenarbeiten.

Wie der Teufel sich dem Weihwasser nur ungern nähert, so ähnlich war es auch mit dem Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung zu Beginn dieses Jahrtausends. Mit Ausnahme von einigen kleineren Veranstaltungen zum internationalen Schüleraustausch wurden übergreifende Projekte zwischen Schulen bzw. deren Dienststellen und Trägern der internationalen Jugendarbeit und Jugendmobilität nicht gefördert. Das änderte sich im Jahr 2004. Bei einer Tagung zum Schüleraustausch im Rahmen des heute von transfer e. V. koordinierten „Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit“ äußerte sich der damals zuständige Mitarbeiter des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sinngemäß so, dass von nun an Kooperationen mit Schulen in gemeinsamen Projekten möglich wären. Hintergrund war der langsam an Fahrt gewinnende Prozess der Öffnung von Schulen, der nicht zuletzt durch die Schaffung von Ganztagschulen und deren konzeptionellen Grundlagen forciert wurde. In Nordrhein-Westfalen war diese Entwicklung besonders weit vorangeschritten.

Dieses Signal führte zu einem Vorschlag für die „Trainingsseminare (TiB) für Kinder- und Jugendreisen und internationale Begegnungen“ für eine Fachtagung „Jugendreisen & PISA“ für das Jahr 2005. Die Tagung verdeutlichte das große Zukunftspotenzial für die skizzierten Kooperationen, was dazu führte, dass dem TiB-Beirat für 2006 ein Vorschlag zur weiteren Entwicklung des Themas gemacht wurde. Bevor jedoch dann ein mehrjähriges und umfangreiches Programm wie IKUS wirklich starten kann, geht es zunächst um das Ausloten von Möglichkeiten und eine sinnvolle Zusammenstellung der maßgeblichen Akteure. Das Projektinstrument der TiB-Trainingsseminare bietet hierfür sehr gute Rahmenbedingungen und spielte bei der Entwicklung von IKUS denn auch eine zentrale Rolle.²

2 Die TiB werden seit 1986 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert und wurden von 1997 bis einschließlich 2011 von transfer e. V. und IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. gemeinsam koordiniert. Das Programm identifiziert und entwickelt durch einen trägerübergreifenden Dialog innovative Themen der internationalen Jugendarbeit und des pädagogischen Jugendreisens.

Ziele festlegen

In der Folge entwickelten die Träger des Kinder- und Jugendreisens unter dem Arbeitstitel „Bildungscamps“ Konzepte für die Kooperation mit Schulen über einen neuen Ansatz von Ferienfreizeiten. Die internationale Jugendarbeit machte sich mit einer Strategieguppe auf den Weg. Die Ziele waren klar: Stärkung des interkulturellen Lernens, Förderung internationaler Begegnungen als außerschulische Angebote sowie der Jugendarbeit vor Ort unter besonderer Einbeziehung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Am Ende sollten Unterrichtsmodule und Nachmittagsprogramme für die offene Ganztagschule sowie ein Modellprojekt in Nordrhein-Westfalen stehen, um mit einer schulischen Institution kontinuierlich zusammenzuarbeiten.

Partner suchen

IJAB und transfer e. V. suchten nun geeignete Partner/-innen für die Umsetzung des Vorhabens und andererseits Finanzierungsmöglichkeiten. Letztlich konnte transfer e. V. die Bezirksregierung Köln mit ihrer Zuständigkeit für Schulen bis nach Aachen und in den Rhein-Sieg-Kreis hinein unter Federführung ihres Dezernenten Manfred Höhne für das Vorhaben interessieren. Zudem sagte das Landesjugendamt Rheinland – und hier namentlich Hartmut Braun als zuständiger Berater für die internationale Jugendarbeit – umgehend seine Mitarbeit als zentrale Stelle der Jugendhilfe zu. Mit diesen Akteuren nahm die Strategieguppe der internationalen Jugendarbeit dann im Jahr 2007 ihre Arbeit auf. Ergänzt wurde sie durch Kolleg(inn)en vom Arbeitskreis gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen (AJA).

Weichen stellen

Im Jahr 2007 konnte die Strategieguppe zentrale Eckpunkte festlegen. Im Mittelpunkt der Umsetzung sollte die Koordinatorin/der Koordinator an jeder teilnehmenden Schule stehen. Die Bezirksregierung sagte zu, die verpflichtende Einführung zu verfügen und den zuständigen Lehrkräften Stundenbefreiungen zu genehmigen. Die Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit verständigten sich darauf, dass jede Schule einen geeigneten Träger an die Seite gestellt bekommt. Das war die Geburt des IKUS-Tandems. Zielgruppen in der Modellphase sollten 5. bis 10. Klassen aller Schulformen der Sekundarstufe I sowie Lehrer/-innen, Schulaufsicht, Eltern und Schülervertretungen sein.

Im Dezember 2007 ging das „Modellprojekt zur Kooperation Schule – Internationale Jugendarbeit – Jugendhilfe“, so der damalige Arbeitstitel, mit einem moderierten Fachaustausch für Träger der internationalen Jugendarbeit, Vertreter/-innen von Schulen der Bezirksregierung Köln und Mitarbeiter/-innen des Landesjugendamts Rheinland erstmals in die breitere Öffentlichkeit. Hier einigten sich die Akteure darauf, dass die internationale Jugendarbeit

zehn bis 15 Schulen Bausteine für den Unterricht und für das sonstige Schulleben zur Verfügung stellen soll. IJAB und transfer e. V. sorgen für qualifizierte Referent/-innen bzw. Teamer/-innen und geeignete Ansprechpartner/-innen und koordinieren diese Prozesse. Partnerinnen des Modellprojektes sind ca. zehn bis 15 Schulen der Bezirksregierung Köln. Für jede teilnehmende Schule wird ein Koordinator bzw. eine Koordinatorin mit Stundenfreistellung für diese Tätigkeit eingesetzt. Die Schulen bilden untereinander ein Netzwerk.

Finanzierung sichern

Nachdem transfer e. V. vorrangig die Partner/-innen für die Steuerung des Projektes erreicht hatte, lotete IJAB erfolgreich mögliche Förderungen durch das BMFSFJ aus. Das Ministerium signalisierte sein Interesse im Rahmen der sogenannten Bündelmaßnahme „Gemeinsam geht’s besser!“, welche Modellprojekte zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe aus der Jugendkulturarbeit, der politischen Jugendbildung und über IKUS letztlich auch mit der internationalen Jugendarbeit vereinte.

Tandems bilden

Was jetzt noch fehlte, war eine passgenaue Zusammenstellung der geplanten Tandems für die Zusammenarbeit. Zunächst galt es, interessierte Mitarbeiter/-innen aus der internationalen Jugendarbeit zu finden. Auch hierfür boten die TiB-Trainingsseminare einen idealen Rahmen. Durch ein spezielles Referent(inn)en-Training wurden im Dezember 2008 14 Teilnehmende für die Zusammenarbeit mit Schulen qualifiziert. In diese Veranstaltung war auch das Matching mit den Schulen integriert. Acht der Teilnehmer/-innen übernahmen letztlich konkrete Betreuungen von IKUS-Schulen. Sie wurden ergänzt durch Expert(inn)en aus der Steuergruppe, und mit einigen Doppelbesetzungen konnten letztlich alle Schulen mit einem Tandempartner bzw. einer Tandempartnerin aus der internationalen Jugendarbeit bedient werden. Anfang des Jahres 2009 ging es mit voller Kraft an die gemeinsame Arbeit.

Koordination und Evaluation

Die Strategieguppe, die mittlerweile auch für dieses Projekt die Bezeichnung Steuergruppe angenommen hatte, beschloss bereits in ihrer Sitzung im Mai 2008, dass IJAB die Funktion einer Koordinationsstelle übernimmt. Zuarbeit erfolgt durch alle Mitglieder der Steuerungsgruppe. In dieser Funktion führte IJAB die Gespräche mit dem BMFSFJ als Förderer und künftiges Mitglied der Steuergruppe und entwickelte das Gesamtkonzept für IKUS in Abstimmung mit den Beteiligten.

Inzwischen waren über das Netzwerk des „Forscher-Praktiker-Dialogs Internationale Jugendarbeit“ auch potenzielle Partner/-innen für die Projektevaluation angesprochen worden. Diese wurde letztlich gemeinsam von Teams der Fachhochschule Köln um Prof. Dr. Andreas Thimmel und des IKO-Instituts der Universität Regensburg um Prof. Dr. Alexander Thomas durchgeführt.

Erfolgsfaktoren

Im Herbst 2009 war es dann endlich so weit: IKUS war nach anfänglichen Verzögerungen in der Projektfinanzierung in trockenen Tüchern und es konnte konkret geplant werden! Das Projekt ist ein gelungenes Beispiel für die Nutzung träger- und verbandsübergreifender Synergien – ein Ansatz, den transfer e. V. von Beginn an kontinuierlich in seine Arbeit integriert. Einmal mehr konnten die Kooperationspartner IJAB und transfer e. V. ihre jeweiligen Stärken erfolgreich zusammenführen. transfer e. V. als „kleines, schnelles Motorboot“, das auch in kleine Buchten kommt und dort die Verhältnisse sichten kann, und IJAB als „großer, schwerer Tanker“, der übernimmt, wenn es auf große Fahrt geht und eine starke Institution als Federführung benötigt wird.

Sehr bewährt hat sich erneut, dass die Förderung des BMFSFJ seit vielen Jahren sowohl die große Fachstelle IJAB mit großzügiger Stellenausstattung und formal klar geregelten Arbeitsstrukturen ermöglicht als auch u. a. über transfer e. V. sehr flexible Systeme wie die TiB-Trainingsseminare und den „Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit“, die relativ kurzfristig in der Lage sind, (zum Teil sensible) Teilaufgaben eines größeren Vorhabens erfolgreich umzusetzen.

Internationale Jugendarbeit – Interkulturalität – Interkulturelles Lernfeld Schule

Setting und ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Yasmine Chehata, Katrin Riß

Mit dem Projekt IKUS hat die internationale Jugendarbeit ihre Aktivitäten im Bereich der Kooperation zwischen non-formaler und formaler Bildung intensiviert. Damit stellte sich ein weiteres Handlungsfeld von Jugendarbeit den Herausforderungen der Kooperation von Schule und Jugendarbeit bzw. der Ganztagschulentwicklung und schuf einen Rahmen, um sich als Partner und Akteur in Schule zu erproben, zu etablieren und die Möglichkeiten und Bedingungen dieser Kooperation für sich und die Jugendlichen auszuloten.

IKUS beschäftigte sich mit Potenzialen und Chancen für eine Auseinandersetzung mit Internationalität und Interkulturalität im Rahmen von Schule. Dabei sind nicht nur konkrete außerunterrichtliche Angebote für Schüler/-innen gemeint. Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern waren Zielgruppen des Projektes. Inhaltlicher und konzeptioneller Ausgangspunkt von IKUS ist die Expertise der internationalen Jugendarbeit in Fragen der Mobilität und Internationalität.

Internationalität und Interkulturalität

Im Theoriediskurs der internationalen Jugendarbeit wurde immer wieder auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Internationalität und Interkulturalität im Kontext der Einwanderungsgesellschaft hingewiesen (Thimmel 2001; Friesenhahn und Thimmel 2005; Thimmel; Chehata und Riß 2011; Thomas 2008; Thomas und Perl 2010). Obwohl es sich bei Migration und Internationalität um zwei unterschiedliche Praxisfelder und Diskurse handelt, arbeiten die Praxis und einige der relevanten Konzeptionen mit dem Begriff des interkulturellen Lernens.

IKUS bewegte sich thematisch auf vier Ebenen der Komplexität bzw. auf vier Diskurslinien. Erstens im Diskurs der internationalen Jugendarbeit (Thomas, Thimmel), zweitens im Bereich der Internationalität in der Schule (Thomas, Thimmel), drittens im Diskurs der interkulturellen Jugendarbeit (Thimmel 2012) und viertens im Diskurs interkulturellen Bildung in der Schule (Neumann und Schneider 2011; Holzbrecher 2011). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung war nicht vorgesehen, die theoretische Diskussion innerhalb der vier Diskurs- und Praxisfelder genauer zu bestimmen und insbesondere die hoch differenzierte Schulforschung in diesem Bereich umfassend zu rezipieren (vgl. Ahmed und Höbling 2010; Henschel u. a. 2009).

Ressourcen und Kompetenzen im Blick

Hervorgehoben werden muss die diversitätsorientierte Perspektive der internationalen Jugendarbeit. Demnach kommt es zu einem Perspektivwechsel in der Schule: weg von der Defizitorientierung von Interkulturalität und hin zur Ressourcen- und Kompetenzorientierung. Konzeption und Praxis der internationalen Jugendarbeit sind geprägt von einer Haltung der Anerkennung, Neugier auf Andere sowie Partnerschaftlichkeit bezogen auf Länder, Organisationen und Personen aus anderen Ländern.

Diese Haltung ist anschlussfähig an einen beidseitigen Integrationsprozess. Er geht davon aus, dass sich interkulturelles Lernen auf alle Akteure bezieht und nicht nur und vor allem auf Schüler/-innen bzw. Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. Tatsächliche oder konstruierte kulturelle Differenzen werden nun nicht mehr auf einer vermeintlich homogenen Folie einer nationalstaatlichen Leitkultur interpretiert. Differenzen werden vielmehr als gewinnbringende Irritationen und Ressourcen wahrgenommen, die gegenseitiges Interesse wecken.

Setting der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung in Form einer prozessbegleitenden und formativen, also den Prozess mitgestaltenden Evaluation übernahmen Prof. Dr. Andreas Thimmel und Yasmine Chehata von der Fachhochschule Köln, Forschungsschwerpunkt Non-formale Bildung, sowie Prof. Dr. Alexander Thomas, Heike Abt und Ulrike de Ponte von IKO – Institut für Kooperationsmanagement, Forschungsschwerpunkt Interkulturelle Psychologie, Universität Regensburg.

Zentrale Erhebungsinstrumente waren qualitative Expert(inn)eninterviews mit ausgewählten Tandempartner(inne)n sowie ein quantitativer Fragebogen, der sich an alle Tandemprojekte richtete. Thematisch fokussierte die wissenschaftliche Begleitung die Kooperationsprozesse in den Tandems (vgl. Chehata S. 120), die durchgeführten Module (vgl. de Ponte S. 62) und deren Effekte auf die beteiligten Akteursgruppen, die Wirkungen der Module auf ihre Zielgruppen (vgl. Abt S. 66) insbesondere unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens sowie der Effekte auf Schule als interkulturelles Lernfeld.

Bedeutung von IKUS und Erwartungen an das Projekt

Die erhobenen Rückmeldungen der Tandempartner/-innen aus Schule und internationaler Jugendarbeit zeigen, welche Bedeutung die Projektakteure für sich in IKUS sahen. IKUS wird als Zukunfts- und „Herzensprojekt“ beschrieben, als Raum und Plattform zum gemeinsamen Ausprobieren und Kennenlernen, für Austausch und Reflexion, als Anstoß und Anfang für das Erreichen einer Vision

von Schule, aber auch als Unterstützung und Intensivierung bestehender Projekte in Schule.

Für die Akteure in Schule und internationaler Jugendarbeit geht es darum, Schule zu gestalten, dem „Gesicht“ von Schule ein schärferes Profil zu geben und insgesamt das Schulsystem nach außen zu öffnen. Die Partner/-innen der internationalen Jugendarbeit werden dabei als Impuls- und Ideengeber/-innen, als „frischer Wind von außen“ und Auslöser/-innen neuer Begeisterungsfähigkeit wahrgenommen. Gleichzeitig werden sie aber auch angesichts der Anforderungen von Ganztagschule als Entlastung für Lehrer/-innen empfunden.

Die Aufgabe der Projektkoordinatorin und der Steuergruppe³, sahen die Teilnehmer/-innen vor allem darin, den finanziellen Rahmen für die Module und die wissenschaftliche Begleitung abzusichern und damit den außerschulischen Partner(inne)n zu ermöglichen, mit den Schulen Module zu erarbeiten. Zudem schrieben die Teilnehmenden ihnen das Organisieren von Austauschmöglichkeiten unter den Tandems sowie das Sammeln und Bündeln der Projekterfahrungen zu. Eine weitere Aufgabe ist die Verstetigung und Ausweitung des Erreichten, wozu zum Beispiel die Idee eines Kompetenzpools entwickelt wird. Er soll Module und Erfahrungen bündeln und die Abstimmung von Schulen untereinander erleichtern, da in der Regel viele Themen in Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule identisch sind.

Die Projektkoordination wird besonders für den Anfang des Projektes als wichtig angesehen und als Vermittlungsinstanz zwischen den einzelnen Institutionen internationaler Jugendarbeit und Schule gebraucht, nicht aber für die unmittelbare Kommunikation zwischen den Tandempartner(inne)n.

Ziele der Akteure der internationalen Jugendarbeit

Die Ziele und Motivationen der Träger internationaler Jugendarbeit beziehen sich auf drei Ebenen. Erstens gibt es das (strategische) Interesse der Träger, sich in Schule zu engagieren. Unter dem Motto „Internationale Jugendarbeit ist mehr als Schüleraustausch“ geht es darum, die Breite der Angebote in Schule zu tragen und diese im Kontext von Schule weiterzuentwickeln. Dafür gilt es, die eigene Arbeit für den Bedarf der Schulen zu qualifizieren, zum Beispiel bewährte Methoden der internationalen Jugendarbeit an die Bedingungen von Schule und auch die Zielgruppe der Schüler/-innen (also Jugendliche in der Rolle der Schüler/-innen) anzupassen.

3 In der Steuergruppe des Projektes waren Vertreter/-innen aus folgenden Institutionen vertreten: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V., transfer e. V., AFS Interkulturelle Begegnungen e. V., Experiment e. V., Landesjugendamt/Landschaftsverband Rheinland, die Bezirksregierung Köln, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie Vertreter/-innen der Tandems sowie das Team der wissenschaftlichen Begleitung in beratender Funktion vertreten.

Gleichzeitig wird als Ziel genannt, neue Formate von internationaler Jugendarbeit zu entwickeln und mit diesen einen Zugang zu neuen Zielgruppen zu gewinnen. Verbunden ist damit auch die Erwartung neuer Finanzierungsmöglichkeiten für den Träger. Langfristiges Ziel der Träger ist es, sich als Expert(inn)en für Schulkooperationen zu qualifizieren und damit auch Schule mit zu gestalten, zum Beispiel Freiräume zu schaffen, die im Sinne des Bildungsverständnisses non-formaler Bildung genutzt werden.

Hier schließt sich auf einer zweiten Ebene auch das inhaltliche Interesse am Thema an, das die Träger als Motivation für ihr Engagement benennen. Auf einer dritten Ebene spielt auch die persönliche Motivation der Fachkräfte, sich für das Thema und die Kooperation zu engagieren, eine zentrale Rolle. Auch hier wird zum Beispiel das Interesse an eigener Fortbildung im Sinne eines Lernens über und von den Verhältnissen an Schule genannt, eines Lernen der „Sprache“ von Schule.

Ziele der Vertreter/-innen von Schule

Auch die Ziele und Motive der Vertreter/-innen der Schulen bewegen sich zwischen den Polen der Bündelung und Qualifizierung vorhandener Strukturen (zum Beispiel Klassenfahrten) und dem Wunsch, „neue Ansätze“, also neue Themen und Formate (zum Beispiel Schüleraustausche) zu installieren. Die Partner/-innen der internationalen Jugendarbeit betrachten sie dabei als Impuls von außen und Unterstützung bei der „Pionierarbeit“ in Schule.

Die Lehrkräfte formulieren das Ziel, durch das Projekt Alltagsprobleme bearbeiten zu können, aber auch allgemein Potenziale der Schülerschaft durch die Expertise der internationalen Jugendarbeit zu aktivieren. In einer Gesamtperspektive für die Schulen geht es auch darum, durch die Projekte Öffentlichkeit, zum Beispiel die Aufmerksamkeit der Presse zu gewinnen.

Auf persönlicher Ebene sehen die Lehrkräfte im Projekt auch die Möglichkeit, neben den reinen Lehraufgaben zusätzliche zu übernehmen und damit im Kollegium sichtbar zu werden. Die Projektarbeit wird auf individueller Ebene als reizvolle berufliche Perspektive erachtet. Zudem wird die Weiterqualifizierung im Bereich Interkulturelle Bildung/Interkulturelles Lernen als Ziel benannt.

Große Zufriedenheit der Teilnehmenden

Insgesamt zeigten sich die Akteure der internationalen Jugendarbeit und die Lehrkräfte in Bezug auf den Verlauf des Projektes (Note: 2,4) als auch hinsichtlich der Projektziele (Note: 2,7) zufrieden. Dies bestätigt zunächst den grundsätzlichen Erfolg des Projektes.

Die Auswertung der Rückmeldungen zur Kooperation in den Tandems sowie zur Wirkung der IKUS-Module beschreiben Heike Abt (S. 66) und Yasmine Chehata (S. 120).

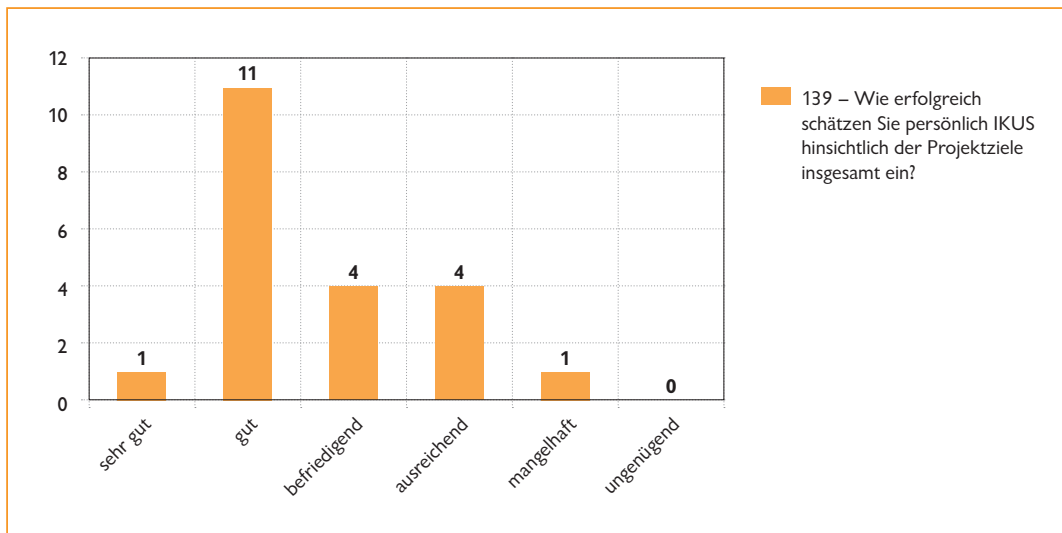


Abb. 1: Projektziele

Allgemeine Reflexionen zum Projekt

Auch bei IKUS zeigten sich Herausforderungen, die für Modellprojekte oftmals charakteristisch sind. Modellprojekte fördern in der Regel spezifische Aktivitäten. Räume für die Entwicklung von weitergehenden Ideen oder Prozessen sind dabei oftmals nicht gegenfinanziert. Auch bei IKUS äußerten die Tandempartner/-innen kritisch, dass die finanzielle Förderung an die Durchführung und Einreichung von Modulen gekoppelt war, ein Großteil der Arbeit jedoch auch vor, nach und zwischen den Modulen stattfand. Dies stellt insbesondere für die Akteure der internationalen Jugendarbeit eine Schwierigkeit dar, da hier nicht von einer Grundfinanzierung ausgegangen werden kann, die diese Lücken schließt. Die Projektteilnehmer/-innen gaben zudem an, dass der finanziell beschränkte Rahmen Ideen und Visionen auch bremste.

Schwierig war für die Tandems zudem der divergierende Projektbeginn. Er hatte zur Folge, dass die Tandems ihre Projekte nicht beginnen konnten, obwohl die individuellen Prozesse bereits erheblich vorangeschritten waren. Die Schulen hatten in der Folge das Problem, die „Spannung zu halten“.

IKUS ist es zu Projektbeginn nicht in ausreichendem Maße gelungen, die Sichtweise der Tandempartner/-innen zur Gestaltung des Projektes aufzunehmen. Zudem gab es Kommunikationsprobleme in der Vermittlung des Projektdesigns, in deren Folge insbesondere die Schulseite über zu wenige Informationen zum Projekt verfügte. Diese Störungen in der Projektsteuerung gefährdeten die Arbeit in den Tandems. Dennoch entwickelte sich trotz (oder möglicherweise wegen) dieser Schwierigkeiten eine hohe Identifikation der Tandempartner/-innen mit der gemeinsamen Arbeit – wenn auch zunächst nicht mit dem abstrakten Projektkonzept. Dies war auch ein Erfolg der starken Kommunikationsfähigkeit und -leistung einiger Akteure. Die Tandempartner/-innen entwickelten ein starkes Wir-Gefühl und das Gefühl, an einer

gemeinsamen Vision zu arbeiten. Diese aktivierende Dynamik wirkte sich förderlich auf die weitere Kooperation und den Erfolg des Projektes aus.

Die beschriebenen Schwierigkeiten zeigen, dass eine hohe Partizipation der Projektteilnehmenden von Projektbeginn an sowie eine möglichst starke Orientierung an deren Interpretation des Projektes unbedingt notwendig ist. Projekte leben immer in erster Linie von ihren Teilnehmer/-innen. Projektideen füllen sich sozusagen von der Basis zu bedarfsgerechten Projekten.

Eine weitere Schwierigkeit zu Projektbeginn bestand darin, dass einige Schulen zunächst von einer Teilnahme, teils von der Kooperationsidee selbst, überzeugt werden mussten. Hier wurde deutlich, dass der Bedarf der Schulen im Rahmen des Ganztags in einem Netzwerk regionaler Anbieter non-formaler Bildung liegt, die unterschiedliche Angebote für den Ganzttag machen können. Die Schulen brauchen damit ein gleichwertiges Mitspracherecht bei der Auswahl der außerschulischen Partner/-innen.

Modellprojekte stehen aufgrund des begrenzten Projektzeitraums oftmals unter Handlungsdruck. Dies führte bei IKUS stellenweise auch zu Angeboten, die aus pragmatischen und weniger inhaltlich-konzeptionellen Gründen angeboten wurden. In den Projekten wurden diejenigen Themen aufgegriffen, die den Schulen „auf den Nägeln brannten“. Eine weitergreifende Strategie, zum Beispiel die Einbindung ins Schulentwicklungsprogramm, konnte bisher kaum mitgedacht werden.

Die Akteure der internationalen Jugendarbeit galten im Projekt als Expert(inn)en für Internationales und Interkulturelles. Sie gestalteten gemeinsam mit ihren Partner(inne)n in den Schulen sowohl internationale Austauschmaßnahmen als auch Module im Sinne einer interkulturellen Jugendarbeit. Im Laufe des Projektes wurden sie auch tätig im Bereich der Lehrerqualifizierung und -fortbildung. Interkulturelles Lernen ist als Zielperspektive und Bildungskonzept in der internationalen Jugendarbeit verankert, jedoch immer in der Perspektive des Internationalen. Internationale Jugendarbeit organisiert Bildungsgelegenheiten durch Mobilität ins Ausland bzw. Begegnung mit ausländischen Partner(inne)n und greift die darin liegenden Bildungschancen im Sinne interkultureller Bildung auf. Insbesondere wurden in der jüngsten Zeit auch die Pluralität der Teilnehmer/-innen der internationalen Jugendarbeit thematisiert, Bildungschancen im Sinne eines besseren Verständnisses der Migrationsgesellschaft ausgelotet sowie Teilhabechancen auch Jugendlicher mit Migrationshintergrund und ihrer Verbände diskutiert. Gleichwohl ist die Mobilität zentraler Gegenstand von internationaler Jugendarbeit, der auch in der Kooperation mit Schule nicht ausgehebelt werden kann.

Es gilt also zunächst die Bedarfe von Schule im Bereich der interkulturellen Jugendarbeit aufzunehmen. Darüber hinaus ist jedoch zu sehen, wo auch dritte Partner diese Nachfrage adäquat decken können und internationale Jugendarbeit ihre originären Aktivitäten in Schule umsetzen kann.

Literatur

- Ahmed, Sarina und Höblich, Davina (Hg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge
- Henschel, Angelika u. a. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage, Wiesbaden 2009
- Holzbrecher, Alfred: Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach/Ts. 2011
- Neumann, Ursula und Schneider, Jens (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster u. a. 2011
- Thimmel, Andreas und Friesenhahn, Günter J.: Mobilität. Interkulturalität und Internationalität in der Einwanderungsgesellschaft, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.), Forum Jugendarbeit International 2004/2005, Bonn 2005, S. 170–191
- Thimmel, Andreas: Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens. Schwalbach, Ts. 2001
- Thimmel, Andreas: Migration und Jugendarbeit – Konzepte, Diskurse, Praxen, in: Migration und Bildung, hg. v. Matzner, Michael. Weinheim und Basel 2012, S. 365–381
- Thimmel, Andreas; Chehata, Yasmine und Reiß, Katrin: Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JIVE „Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“. Köln 2011; gesehen unter <http://www.f01.fh-koeln.de/imperia/md/content/personen/a.thimmel/thimmel.pdf>, letzter Zugriff 17.02.2012
- Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie des interkulturellen Dialogs. Göttingen 2008
- Thomas, Alexander: Internationaler Jugendaustausch – ein Erfahrungs- und Handlungsfeld für Eliten?, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International 2008/2010. Bonn 2010, S. 18–27
- Thomas, Alexander; Abt, Heike und Chang, Celine (Hg.); Mitherausgeber: Böttcher, Gerhard; Rummenhölter, Jochen; Thomas, Arno und Witte, Rolf: Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Bergisch Gladbach 2007
- Thomas, Alexander und Perl, Daniela (2010): Chancen, Grenzen und Konsequenzen interkulturellen Lernens im internationalen Schüleraustausch, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International 2008/2010. Bonn 2010, S. 286–302

Aus jugendpolitischer Sicht hat dieses Kooperationsprojekt einen besonderen Charakter. In einem regional organisierten Projekt, bei dem Schulen im Regierungsbezirk Köln beteiligt waren, zeichneten sich die Akteure auf Seiten der internationalen Jugendarbeit dadurch aus, dass Sie zumeist auf Bundesebene agieren. Zudem vertreten sie in organisatorischer Hinsicht ein besonderes Segment der Jugendarbeit, was im Folgenden näher erläutert wird.

Strukturelle Ausgangslage

Erstens gehören die beteiligten Akteure zur Gruppe der auf internationale Jugendarbeit spezialisierten Organisationen. Sie unterscheiden sich von anderen Trägern, wie Jugendverbänden, öffentlichen Trägern der kommunalen Jugendarbeit, Jugendbildungswerken, Jugendbildungsstätten, Trägern der politischen und kulturellen Jugendbildung sowie Vereinen. Bei letztgenannten Organisationen ist internationale Jugendarbeit ein Querschnittsbereich unter anderen Handlungsfeldern. Auf organisatorischer Ebene sind die genannten Träger des non-formalen Bereichs geprägt durch spezifische Merkmale wie Heterogenität, flache Hierarchien, Ehrenamtlichkeit, Partizipation, Wertorientierung usw.

Daneben finden sich also die auf internationale Jugendarbeit spezialisierten Organisationen der Jugendarbeit, die im Projekt IKUS prominent vertreten waren. Das Kriterium der spezialisierten Organisationen betrifft vor allem die bei AJA organisierten gemeinnützigen Austauschorganisationen, transfer e.V. als ein Fort- und Weiterbildungsakteur sowie IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.

Innerhalb des Spektrums der Kinder- und Jugendarbeit haben die letztgenannten Organisationen neben ihrer thematischen Schwerpunktsetzung auch eine organisationsbezogene Sonderstellung. Sie arbeiten stärker als die anderen Trägergruppen mit hauptamtlichen und freiberuflichen Mitarbeiter(innen). Sie vertreten zudem einen spezifischen Dienstleistungsansatz innerhalb der Jugendarbeit, bzw. Jugendbildung, der es ihnen zum Beispiel ermöglicht, eine langfristige Strategie zur Kooperation mit Schulen zu verfolgen sowie Anforderungen der Administration nach Sichtbarkeit und Öffentlichkeitsarbeit zu erfüllen. Sie sind dabei zum Beispiel nicht so stark wie die Jugendverbände an typische Strukturmerkmale der Jugendarbeit wie Selbstorganisation, Partizipation, Ehrenamtlichkeit und Freiwilligkeit gebunden.

Perspektiven der internationalen Jugendarbeit

Die Akteure der internationalen Jugendarbeit agierten mit folgenden drei Perspektiven: Erstens mit der örtlichen Perspektive der Tandems und der Weiterentwicklung des IKUS-Konzeptes an der konkreten Schule; zweitens mit der regionalen Perspektive im Rahmen des IKUS-Projektes als Diskurs- und Vernetzungszusammenhang und drittens mit der überregionalen Perspektive im Sinne der nachhaltigen Weiterführung dieser Projektidee in andere Regierungsbezirke in NRW bzw. in andere Bundesländer.

Die beiden ersten Perspektiven spielten auch für die beteiligten Lehrer/-innen und Schulen eine wichtige Rolle, während die dritte Perspektive nicht auf der operativen Ebene der Schulen, sondern im Rahmen der Steuerungsgruppe diskutiert und entsprechende Aktivitäten in Gang gesetzt wurden.

Kooperation auf Augenhöhe

Zweitens handelt es sich bei den beteiligten Fachkräften auf Seiten der internationalen Jugendarbeit um Personen mit sehr hohen kommunikativen, fachlichen, professionellen, reflexiven, internationalen, interkulturellen sowie methodischen Kompetenzen. Sie agieren in der Regel im Kontext der internationalen Jugendarbeit auf Bundesebene und bewegten sich sehr souverän auf der lokalen Ebene.

Innerhalb der Tandems ist festzustellen, dass die Lehrer/-innen der einzelnen Schulen (lokale Ebene) und die Fachkräfte der Jugendarbeit (Bundesebene) sehr gut miteinander kommunizierten und gemeinsame Projekte entwickelten. Das in der Literatur zur Kooperation Schule – Jugendarbeit oft aus Sicht der Jugendarbeit benannte Problem einer verweigerten Anerkennung auf Augenhöhe wurde bei IKUS nicht thematisiert. Hinter der Chiffre von der Augenhöhe steckt auch das strukturelle Problem der statusbezogenen und finanziellen Unterschiedlichkeit zwischen verbeamteten oder angestellten Lehrer(inne)n einerseits und prekär – im Rahmen von Projekten – beschäftigten Bildungsreferent(inn)en oder Honorarmitarbeiter(inne)n andererseits. Die strukturell bestehende Differenz wurde in den Zwischenkonferenzen zwar benannt, es finden sich aber keine Hinweise darauf, dass dies die Kommunikation negativ beeinträchtigte.

Gewinn für Schule ...

Die in den beiden Punkten benannte strukturelle Ausgangssituation ist die Grundlage für die jugendpolitische Einschätzung des Projektes im Hinblick auf eine Kooperation Jugendarbeit und Schule allgemein. Das Prozessgeschehen sowie die Einzelprojekte und Module können wie folgt interpretiert werden. Erstens zeigen sie eindrucksvoll und deutlich das hohe Potenzial und die Fachlichkeit der Jugendarbeit allgemein und der internationalen Jugendarbeit

im Speziellen. Sowohl auf der Ebene der Prozesse als auch der Module wird erkennbar, wie Schulen im Rahmen eines Engagements im internationalen und interkulturellen Rahmen von dem Tandemansatz und der Kooperation mit der internationalen Jugendarbeit nachhaltig profitieren können. Das Projekt hat zweitens auch die Notwendigkeit von strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen sowohl auf Seiten der Schulen als auch der internationalen Jugendarbeit deutlich gemacht. Sie ermöglichen ein diskursives und fachlich hochwertiges Geschehen. Ein Mehrwert für die Schulen wird auf unterschiedlichen Ebenen, das heißt im Sinne der Schüler/-innen, der Lehrer/-innen sowie der Unterrichtsentwicklung deutlich. Eine inhaltliche Herausforderung bestand im Projekt IKUS auch darin, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen zwischen Internationalität und Interkulturalität (im Kontext der Einwanderungsgesellschaft) herauszuarbeiten und immer wieder zu reflektieren (Zum Verhältnis von Jugendarbeit und Migration siehe Thimmel 2012).

... und internationale Jugendarbeit

Der Mehrwert für die Akteure der internationalen Jugendarbeit ist vorhanden, lässt sich aber schwerer verorten als der für die Schulen. Zunächst ist ein großer Imagegewinn durch das Projekt IKUS festzustellen, der auf die professionelle Projektarbeit aller Beteiligten und eine gute Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit zurückzuführen ist.

Darüber hinaus erwarben die beteiligten Fachkräfte der internationalen Jugendarbeit Know-how durch die konkrete Anpassung und Modellierung ihrer Methoden und jugendpädagogischen Konzepte in Bezug auf konkrete Schulen bzw. Schüler/-innen aus verschiedenen Schularten. Da die Beteiligten auf die internationale Jugendarbeit spezialisierten Organisationen in der Regel im Gegensatz zur lokal organisierten Offenen Jugendarbeit hauptsächlich mit bildungsorientierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiteten, eröffnete ihnen die Kooperation mit Schulen die Möglichkeit neue Zielgruppen kennen zu lernen und ihre Konzepte auf diese Zielgruppen hin anzupassen.

Nachhaltigkeit im Blick

Über eine nachhaltige Relevanz von IKUS für die Jugendarbeit vor Ort, die ja nicht am Projekt beteiligt war, liegen keine Informationen vor. Dennoch finden sich Hinweise darauf, dass die positive Erfahrung der Schulen mit internationaler Jugendarbeit auch zu einer verbesserten Wahrnehmung anderer Bereiche der Jugendarbeit durch die Schule beigetragen hat und es zur erweiterten Zusammenarbeit mit der im Sozialraum präsenten Jugendarbeit gekommen ist bzw. kommen kann. Auf Seiten der Schule wird die Sicherung des regionalen IKUS-Netzwerkes angestrebt und wichtige Akteure von IKUS aus beiden Be-

reichen beteiligen sich an Überlegungen zu einer bundesweiten Strategie für die Kooperation zwischen internationaler Jugendarbeit und Schule.

Ergebnistransfer erwünscht

Diese organisationsbezogenen Aspekte im Hinblick auf die beteiligten Akteure der internationalen Jugendarbeit können hier nur benannt, aber nicht weiter ausgeführt werden. Aus jugendpolitischer Sicht folgt daraus die Forderung nach einem reflexiven Transfer der Ergebnisse von IKUS auf andere Schulen bzw. Teilbereiche der Jugendarbeit.

Literatur

Thimmel, Andreas: Migration und Jugendarbeit – Konzepte, Diskurse, Praxen, in: Migration und Bildung, hg. v. Matzner, Michael. Weinheim und Basel 2012, S. 365–381

Zentrale Bausteine des Projektes IKUS

3.1 Die Module

Produkt und Werkzeug: Die (Bildungs)Module und ihre Doppelanforderung im IKUS-Prozess

Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Heike Abt, Ulrike de Ponte

„Bildungsmodule in Kooperation von Schule und internationaler Jugendarbeit (IJA) [...], die geeignet sind, Prozesse interkulturellen Lernens im Lernfeld Schule auszulösen und zu fördern“ zu entwickeln, so lautete der Auftrag der IKUS-Tandems in der Modul-Leistungsbeschreibung des IKUS-Projektes. Dies verstanden zu Beginn des IKUS-Prozesses viele so, dass mit Bildungsmodulen Durchführungseinheiten zum interkulturellen Lernen, also Lernmodulen, gemeint sind. Die Herausforderung sollte somit darin bestehen, mittels derartiger Durchführungseinheiten für die Zielgruppen Lehrkräfte, Schüler/-innen und Eltern eine dauerhafte Öffnung von Schule als interkulturellem Lernfeld zu erreichen.

Mit Fortschreiten des IKUS-Prozesses wurde jedoch schnell deutlich, dass das anfängliche Verständnis von (Bildungs)Modulen im Sinne von Lernmodulen zu kurz greift und eine deutlich komplexere Perspektive vonnöten ist, wenn eine dauerhafte Öffnung von Schule durch und in Kooperation mit der internationalen Jugendarbeit bewerkstelligt werden sollte. Zunehmend spielten die dauerhafte Implementierung von Modulen in die Schule, die Anbindung an den Lernplan, die interkulturelle Schulentwicklung, die Nachhaltigkeit der Angebote sowie der Kooperationen und Vernetzungen und nicht zuletzt die Übertragbarkeit auf andere Anwender/-innen eine immer größere Rolle. Die Anforderung an die Module gleicht dabei dem etruskischen Türgott Janus als dem Gott des Anfangs und des Endes: Ein Modul ist eine abgeschlossene Bildungseinheit (Produkt) und zugleich ein Werkzeug, dass möglichst den gesamten IKUS-Prozess initiiert, weiterträgt, fördert und gestaltet – sogar über die Grenzen der jeweiligen Schule hinaus, da die Module auch auf andere Schulen übertragen

werden sollten/wurden. Die Arbeit entlang dieser Doppelanforderung hat das Projekt IKUS in seinem Prozessverlauf stark dynamisiert und dabei mit anderen Faktoren wie den Zielen der IKUS-Akteure (Chehata, Riß S. 38), dem jeweiligen Tandemcharakter sowie den Kooperationsformen der Tandems (Chehata S. 120) interagiert.

Schon der Aspekt der Entwicklung von Modulen im IKUS-Projekt zeigte eine interessante, vielschichtige Dynamik. Die Anfangsannahme, „die Tandems setzen sich zusammen, jede/r bringt die Erfahrungen aus seinem/ihrem Arbeitsbereich ein und dann entwickeln sie in Kooperation interkulturell wirksame Bildungsmodule für den Schulkontext“, stellte sich schnell als unzureichend und vereinfacht heraus. Das Ganze war wesentlich komplexer als gedacht, eine Erfahrung, die für Pilotprojekte stets einen Wendepunkt im gesamten Prozessgeschehen beinhaltet. So führte bei IKUS die intensive und professionelle Auseinandersetzung mit dieser Komplexität durch die Beteiligten zu Differenzierungsvorgängen: a) des Verständnisses für das Lernfeld Schule sowie b) im Hinblick auf Hintergründe und Zusammenhänge unterschiedlicher, an einigen Schulen im Vordergrund stehender Bedarfslagen (zum Beispiel Konflikte zwischen Schüler(inne)n). Als Konsequenz änderten sich auch die Herangehensweisen an die Module, die allen an IKUS anschließenden Projekten eine große Hilfe sein werden und kurz an zwei Modul-Entwicklungszugängen exemplarisch dargestellt werden.

Der Modulentwicklung können sich Tandempartner/-innen auf verschiedene Weise annähern, beispielhaft seien hier Überlegungen zu den zwei Zugängen „Zielgruppenreihenfolge“ und „Strategie“ erläutert:

1. *Zielgruppenreihenfolge*: Hier lauten entsprechende Fragestellungen beispielsweise: Für welche Zielgruppe soll ein Modul entwickelt werden? Welche Zielgruppe benötigt gerade im Moment ein IKUS-Modul? Welche Zielgruppe ist im Gesamtprozess (auch im Sinne des/r Ziele/s) die nächst sinnhafteste? Im IKUS-Zusammenhang wurden dazu drei Möglichkeiten diskutiert: Lehrkräfte – Schüler/-innen – Eltern. Gegen Ende des Projektes kam noch das erweiterte Umfeld mit seinen Netzwerkpartner(inne)n mit in die Auswahl. Für Interessenten, die IKUS übertragen wollen, wird die Antwort also je nach Argumentationslinie und Gewichtung sowie auch nach Stand des Projektes ausfallen. Für die Zielgruppe „Lehrkräfte“ wurden in den von der wissenschaftlichen Begleitung geführten Interviews folgende Argumente zum Aspekt der Qualifizierung und der Funktion der Lehrkräfte relevant: (Möglichst) alle Lehrer/-innen müssen interkulturell geschult sein, denn sie sind Vorbilder und müssen die interkulturell aufgeschlossene Haltung in die Schule hinein transportieren. Außerdem wird das Projekt so von möglichst vielen mitgetragen. In Bezug auf die Schüler/-innen fanden sich eher Argumente entlang des alltäglichen Bedarfs, zum Beispiel etwas gegen Konflikte/Streitigkeiten tun, hinter denen ein „kulturelles Missverständnis“ vermutet

wurde oder Gedanken zu einem unterschiedlichen Gewalt(selbst)verständnis standen. Außerdem galten als Argument die Verpflichtung zum Integrationsauftrag der Schule sowie die Chance, den Schüler(inne)n einen Wettbewerbsvorteil bei Bewerbungen zu verschaffen, wenn sie interkulturelle Kompetenz entwickelt können. Für die dritte Zielgruppe, die Eltern, wurden Argumente zu deren Beteiligung und Aktivierung vorgebracht von „Wenn die Eltern zu Hause nicht mitziehen, dann kann das ganze Vorhaben nicht fruchten“ bis „Wenn wir die Eltern nicht erreichen (können), bleibt eine zentrale Ressource (auch zur Unterstützung der Vorhaben mit den Schüler/-innen) ungenutzt“.

2. *Strategie*: Bei der Entscheidung für eine Modulentwicklung sind jedoch auch die Herangehensweisen sehr verschieden:
- analytisch: „Was genau braucht welche Zielgruppe genau jetzt?“
 - intuitiv/aus dem Bauch heraus: „Das wäre schön zu machen“ oder
 - pragmatisch: „Dazu haben wir schon ein Konzept in der Schublade.“

Beide Modul-Entwicklungszugänge, „Zielgruppenreihenfolge“ und „Strategie“, demonstrieren deutlich, welchen Einflüssen allein der Entstehungsprozess bis zum fertigen Produkt, also dem Modul mit seinen konkreten Inhalten, unterliegen kann. Dies schließt an den in Kapitel 4 von Yasmine Chehata angesprochenen „Aushandlungsprozess“ an (S. 123). Das „End-Produkt Modul“ mit seinem „Werkzeug-Charakter“ müsste daher gemeinsam mit den Bedingungs- und Entstehungsfaktoren des Feldes, in dem es entwickelt wird, betrachtet werden, damit seine Bedeutung für die Öffnung von Schule als interkulturellem Lernfeld deutlich sichtbar und von seiner Langzeitwirkkraft eingeschätzt werden kann. Hier wären weitere wissenschaftliche Forschungen in Form einer Studie zur genaueren Analyse des Schulfeldes (bzw. zur Differenzierung der Schulfelder) sowie in Form einer Langzeitstudie, die den weiteren Verlauf von IKUS auf seinen verschiedenen prozeduralen und Wirkebenen verfolgt, denkbar.

Verdichtetes Praxiswissen

Die IKUS-Module verdichten somit nur einen Teil des in IKUS eingeflossenen, neu generierten und/oder kreativ transformierten Praxiswissens, sozusagen den „Missing Link zwischen Theoriewissen und praktischem Tun“ (Jank und Meyer 2002, S. 147). Außerdem bilden die Module, die hier nachfolgend genauer dargestellt werden, nur den dokumentierten Teil der IKUS-Werkstatt ab. Mit der dem Handbuch beiliegenden CD-ROM wurden diese so aufbereitet, dass sie zum Herumexperimentieren, Nachmachen und Verändern in Auseinandersetzung mit der Thematik einladen.

Andere Teile des verdichteten Praxiswissens wurden bei den Tandem-Mitgliedern wie oben erwähnt über mündliche und schriftliche Befragungen erhoben. Neben weiteren Fragen zu den Modulen wurden hier Aspekte des Prozess-

verlaufes und zu Wirkungen erhoben, die zeigen, dass interkulturelles Lernen sowie interkulturelle Kompetenzentwicklung bei den Teilnehmenden an den Moduldurchführungen stattgefunden hat. Ausgewählte Ergebnisse aus den Prozessdaten finden sich im nachfolgenden Beitrag von Ulrike de Ponte (S. 62). Zu erreichten Wirkungsaspekten werden im Artikel „Interkulturelles Lernen zu Hause: Neue Chancen im Lernfeld Schule“ (S. 66) von Heike Abt ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

Drei Arten von Modulen

Auch zur Definition des Begriffs „Modul“ lässt sich insbesondere in der Projektanfangsphase eine Dynamik nachzeichnen. So hieß es in der Leistungsbeschreibung des IKUS-Projektes: „Als Modul wird im Projekt IKUS eine inhaltlich und zeitlich in sich geschlossene thematische und/oder methodisch-didaktische Einheit verstanden, die dazu dient, die übergeordneten, in der Gesamtplanung der jeweiligen Tandems definierten Ziele zu erreichen. Module sind so konzipiert, dass sie sich später in definierte andere schulische Kontexte außerhalb des Erprobungszeitraums transferieren lassen. Module können sowohl für den Unterricht als auch für das sonstige Schulleben und die Schulentwicklung relevant sein. Sie können Bestandteil des Unterrichtscurriculums werden oder in anderer Form zur Anwendung kommen, z. B. in Form von Projekt- oder Elternarbeit, Lehrerfortbildung oder internationalen Schulbegegnungen.“

Um Prozesse zu systematisieren, zu steuern und durch Dokumentation nachvollziehbar zu machen, musste der Begriff Modul als didaktische Einheit aber ausgeweitet werden. Nicht zuletzt ging es auch darum, zum Prozess gehörende Steuerungen als abrechenbare Größe und (Arbeits)Zeit im Tandem selbst anzuerkennen und innerhalb von IKUS anerkannt zu bekommen. Auch der Faktor „Informationsverbreitung“ musste irgendwo Eingang in die Module finden. Somit ist ein Modul nicht mehr allein ein Durchführungsformat, etwa ein Fortbildungsworkshop, eine Begegnungsmaßnahme oder eine Elternarbeitseinheit, sondern bildet auch Tätigkeiten und Aktionen ab, die für den Entwicklungsprozess der Schulen auf ihrem Weg zum interkulturellen Lernfeld ebenfalls essenziell sind. Die eingereichten Moduldokumentationen ließen sich somit zu drei Modularten verdichten:

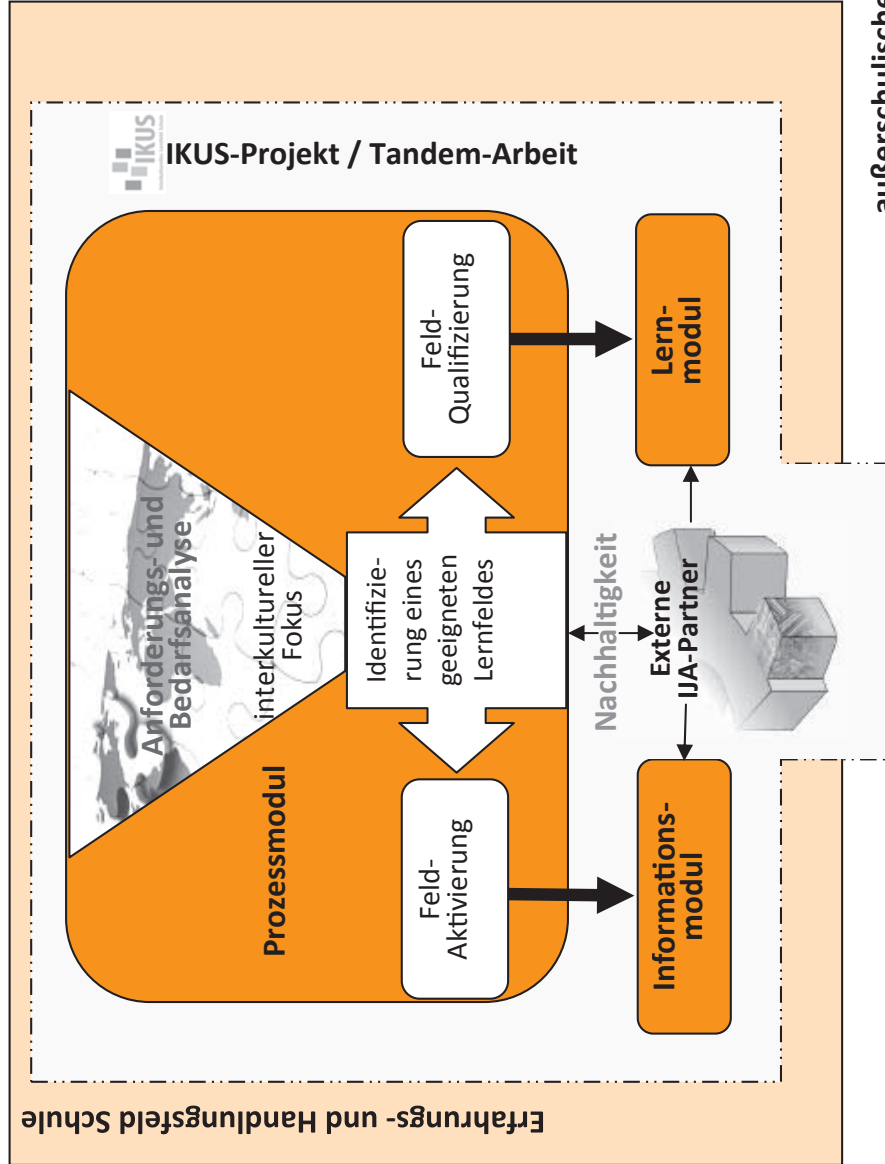
1. Prozessmodule (P),
2. Informationsmodule (I) sowie
3. Lernmodule (L).

DIE DREI MODULARTEN

Drei Arten von Modulen haben sich im IKUS-Projekt manifestiert:

- Prozessmodule,
- Informationsmodule und
- Lernmodule.

Alle drei Arten in Gemeinschaft können als Instrumente der Öffnung und Verankerung von Schule als interkulturellem Lernfeld dienen. Wann welche Modulart zum Einsatz kommt, hängt von dem ab, was für Anforderungen gerade im Gesamtprozess im Vordergrund stehen. So lassen sich für jedes Modul bestimmte Qualitäten feststellen, die durch sie in den Prozess eingespielt werden können.



außerschulische Bildung - IJA

Abb. 1: Die drei Modularten

Werkzeug-Charakter der drei Modularten

In drei Übersichtstabellen wurden diejenigen aus der Analyse gewonnenen Merkmale der jeweiligen Modularten zusammengetragen, die deren Werkzeug-Charakter zur Öffnung von Schule als interkulturellem Lernfeld verdeutlichen. Hierzu werden nach einer kurzen allgemeinen statistischen Angabe und einer Definition in folgende Fragen nach dem Werkzeug-Charakter der Module, also danach, wann welche der drei Arten die Umwandlung von Schule in ein interkulturelles Lernfeld auf welche Art und Weise voranbringt, differenziert:

- ♦ **Wann** wird das Werkzeug benutzt? (Einsatzzeitpunkt)
- ♦ **Was** kann das Werkzeug? (Inhalte)
- ♦ **Wozu** wird das Werkzeug benutzt? (Ziel/e)
- ♦ **Warum** gerade dieses Werkzeug? (Funktion/en)
- ♦ **Wie** arbeitet das Werkzeug (Grundprinzip)
- ♦ **Wer** ist daran beteiligt? (Teilnehmende)

Erläuterungen zu den Übersichtstabellen

verwendeter Aufbau der Inhaltsbeispiele:

„Modul-Titel“: Ziel_{Schulkürzel} (= Anhang A)+Modulnr.

Zugrunde liegende Daten:

Für die Analyse des Werkzeug-Charakters standen 91 eingereichte Moduldokumentationen zur Verfügung. Die summierten Prozentangaben aller drei Modularten übersteigen die 100 %, da es sieben Module (8 %) gibt, die zwei Modulkategorien zugeordnet werden (Mischkategorie).

Verwendete Abkürzungen:

IJA: Internationale Jugendarbeit

ik: interkulturell bzw. Beugung dieses Adjektivs

PROZESSMODUL (P)

Von den 91 Modulen wurden 36 zu den Prozessmodulen einkategorisiert (40 %); davon fünf Mischkategorien: 1 x mit Info-, 4 x mit Lernmodul

Definition	Unter Prozessmodul wird eine Arbeitseinheit verstanden, die sich nicht als Lerneinheit an eine bestimmte Zielgruppe richtet, sondern zur Anbahnung, Vorbereitung und Entstehung oder auch nachhaltigen Implementierung eines „Lernmoduls“ eingesetzt werden kann. Das Modul wird im Tandem, mit Externen, im Kollegium abgehalten.		
Einsatzzeitpunkt	Anfang des IKUS-Projekts	vor Lernmodul	Ende des IKUS-Projekts
Inhalt (Beispiele)	<ul style="list-style-type: none"> „IKUS-Prozessaufbau“/ „Prozessanstoß und -entwicklung“: Identifikation der zentralen Ziele_{GHS1, WBS1} „IKUS-Prozessaufbau“: Bedarfsanalyse_{GHS1} Eruierung der Umsetzungsmöglichkeiten Motivierung für IKUS_{AFG1} Schnittstellen Schule mit Angeboten der IJA_{AMS1} 	<ul style="list-style-type: none"> Finden einer Partnerschule_{AFG2/3} Neuorganisation der (Abschluss-)Studienfahrt_{AFG6} Reflexion konkreter Erwartungen und Bedürfnisse für bewilligten Austausch mit Türkei_{GHS6} „Klassenfahrten als Internationale Begegnungen“/ „Neuorganisation der (Abschluss-)Studienfahrt“: Neukonzipierung der Abschluss-Klassenfahrten_{HFRS5+6, AFG6} 	<ul style="list-style-type: none"> Selektion von Kooperationspartnern_{KARS4} Implementierung der interkulturellen Jugendarbeit_{ASRS3} Strategie-Erarbeitung für nachhaltige Implementierung an der Schule (Steuergruppe)_{MPS5}
Ziel/e	Steuerung und „Empowerment“ (vgl. Kasten „Lexikon S. 59“)	Konzeption Organisation Modifikation	Vernetzung Nachhaltigkeit
Funktion/en	Feld-Sichtung: <ul style="list-style-type: none"> Diagnose Detektieren Aushandeln Vision 	Feld-Qualifizierung: <ul style="list-style-type: none"> Passung Konzipieren Akquirieren 	Implementierung: <ul style="list-style-type: none"> Priorisieren Verträge Partnerschaften
	Ressourcennutzung und -sicherung: <ul style="list-style-type: none"> Zusammenarbeit Kontakte knüpfen Vernetzung 		
Prinzip	Die Arbeitsweise kann am ehesten mit der einer Planungszelle verglichen werden, wobei die Zusammensetzung hier ein eher zufälliger Mix aus Lehrkräften, Schüler/-innen, Eltern, Tandempartner(inne)n und Externen ist (vgl. Kasten „Lexikon“ S. 59)		
Teilnehmende	Zielgruppen-Mix		

INFORMATIONSMODUL (I)

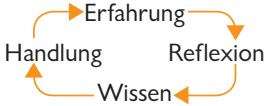
Von den 91 Modulen wurden 7 zu den Informationsmodulen einkategorisiert (8%), dabei waren drei reine Informationsmodule, die anderen vier Mischkategorien: 3 x Info-/Lernmodul, 1 x Info-/Prozessmodul.

Definition	Unter einem Informationsmodul wird eine Veranstaltung verstanden, die im Stile eines Vortrags, Infostands etc. eine konkrete, aber eher zufällig zusammengesetzte Zielgruppe erreichen.	
Einsatzzeitpunkt	unspezifisch vor Planung	spezifisch nach/zur Planung
Inhalt (alle)	<ul style="list-style-type: none"> • „Einführung in Inhalte und Methoden des Interkulturellen Lernens und in das IKUS-Projekt“: Bekanntmachung mit Inhalten und Arbeitsweisen internationaler Jugendarbeit_{KTS1} • „Auslandspraktika, Au pair und mehr – Möglichkeiten, Argumente und Wege für einen Auslandsaufenthalt“: Vorstellen der vielseitigen Möglichkeiten internationaler Jugendarbeit und Interesse am Reisen wecken_{KARS1} • „Information und Beratung zu Möglichkeiten der Internationalen Jugendarbeit“: Möglichkeiten der IJA einer großen Zielgruppe in der Schule vorstellen mit persönlicher Schüler/-innen-Beratung sowie IKUS bekannt machen_{GHS2} 	<ul style="list-style-type: none"> • „Interkulturelles IKUS- Schulfest“: niederschwelliges Angebot für erste Elternbeteiligung_{GHS4} • „Elternbeteiligung Sommerfest ,Leben im Ganztage an der WBS“: Aktivierung von anderen Eltern über die Elternpflugschaft_{WBS2}
Ziel/e	Information und Aufklärung	Kommunikation und Partizipation
Funktion/en	<p>Impulsgebung durch einen Facilitator (vgl. Kasten „Lexikon S. 59“)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moderieren • Informieren • Interesse wecken <p>Ressourcenwahrnehmung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählen • Erklären • (Mitmach-)Möglichkeiten aufzeigen 	
Prinzip	Gießkannenprinzip (vgl. Kasten „Lexikon“ S. 59)	Commitment (vgl. Kasten „Lexikon“ S. 59)
Teilnehmende	Eltern und Personen aus dem schulischen Umfeld, Schüler/-innen	

LERNMODUL

Von den eingereichten 91 Modulen wurden 57 als Lernmodule kategorisiert (63 %), dabei waren 49 reine Lernmodule, die anderen sieben Mischkategorien: 4 x mit Prozessmodul, 3 x mit Infomodul.

Definition	Unter einem Lernmodul wird die interaktive Durchführung einer konkreten Maßnahme, eines Workshops, eines Treffens, einer Fortbildung mit spezifischer Zielgruppe verstanden. Es wird in der Klasse, bei Veranstaltungen, Elternabenden etc. abgehalten.		
Einsatzzeitpunkt	einzeln und auch parallel an mehreren Schulen unabhängig vom Fachunterricht, entweder in Schulzeit oder als AG	aufbauend als Fortbildung außerhalb des Fachunterrichts	an Fachunterricht angebunden
Inhalt (Beispiele)	<ul style="list-style-type: none"> „Interkulturelle Workshop im Rahmen von internationalen Begegnungen“: ik Sensibilisierung, Vorurteile, eigenkultureller Hintergrund_{AMS2} „Gewaltprävention und ik Lernen – Verbesserung der Klassenatmosphäre und Stärkung des Miteinanders“: Erlernen eines sensiblen, wertschätzenden Umgangs miteinander_{GHS3} „Alles Cool(tur)!!? Typisch Deutsche – typisch Ausländer!!?“ Ein ik Training: Gemeinsamkeiten & Unterschiede; Selbst- und Fremdbild; Reflexion eigener Erfahrungen_{KARS2} „Interkulturelle Jugendarbeit“: Gender-Ansatz mit Fokus auf ik Aspekte_{MPS3+ARS3} „„Zum ersten Mal im Ausland“-Gruppenfreiwilligendienst und Gastfamilienaufenthalt in Irland“: Vorbereitungs- und Nachbereitungseminar zum Irland-Gastfamilienaufenthalt_{AMS4} 	<ul style="list-style-type: none"> „Schlichtung ik Konflikte“: Streitschlichter für ik Aspekte von Konflikten sensibilisieren_{WBS4} „Ik Kommunikation – ik Öffnung“: kulturell bedingte Kodierungsunterschiede verstehen und berücksichtigen, ik Anforderungen an berufsbezogenes Handeln besser bewältigen können_{AFS1} „Lehrerworkshop ik Lernen und Kulturschule“: Sensibilisierung für ik Kontexte und Fragestellungen; Teamarbeit: Entwicklung von und Diskussion über Themen und Ideen, die in IKUS-Module münden_{KKS2} „Ik Sensibilisierung für Beratungssituation bei Eltern/Partner(inne)n mit muslimischem Hintergrund und Empowerment junger Mädchen mit muslimischem Hintergrund“ (Lehrerfortbildung): konkrete Beratungsarbeit mit Eltern und Schüler(inne)n optimieren; Schwerpunkt: türk. Hintergrund_{GHS3} 	<ul style="list-style-type: none"> „Interkulturelle Spurensuche – Die regionale Migrationsgeschichte“: Sichtbarmachung von Migration als festem Bestandteil deutscher Geschichte/Gesellschaft und eigene Geschichte_{KKS1} „„Wege nach Deutschland“ – ik Erfahrungen in Köln“: Erkunden des ik Umfelds der Stadt Köln, Bewusstmachen der eigenkulturellen Herkunft, Nutzung außerschulischer Lernorte_{GG2} „Projektwoche zum interreligiösen Dialog“: Einblicke in fremde Religionen, mit Angehörigen anderer Religionen in Austausch kommen und Respekt entwickeln_{KHGS4} „Durchführung Gedenkstättenfahrt“: Gedenkstättenfahrt Weimar wurde mit ik Kompetenzvermittlung gekoppelt_{ARS5+MPS6}

LERNMODUL			
Ziel/e	<ul style="list-style-type: none"> • ik Bedarfslage abdecken • ik Sensibilisierung und Wissensaufbau • Ressource nutzen • Etablieren von ik Lernsituationen/-kontexten 	<ul style="list-style-type: none"> • kultursensible Multiplikator(inn)en aufbauen • Nachhaltigkeit aufbauen 	<ul style="list-style-type: none"> • ik Erfahrungen für Fachunterricht nutzen • Öffnung des Unterrichts
Funktion/en (nicht einander ausschließend)	ik Lernen: 	Feld-Qualifizierung: <ul style="list-style-type: none"> • Methodenlernen • Methodenverfeinerung 	Effektivität: <ul style="list-style-type: none"> • Anregung • Umwelt nutzen und wahrnehmen • Anreicherung
	Kompetenz- und Ressourcenaufbau: <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung • Differenzierung • Kontextspezifizierung 		
Prinzip (nicht einander ausschließend)	Horizont-Erweiterung	Ausbildung	Lebensweltorientierung (vgl. Kasten „Lexikon“ S. 59)
Teilnehmende	zielgruppenspezifisch, homogen (z. B. nur für Schüler/-innen, nur für Lehrkräfte)		

LEXIKON

zum Prozessmodul

Planungszelle[°]:

Die Planungszelle kann als ein Beratungsverfahren zur Verbesserung von Planungsentscheidungen gesehen werden. Die Teilnehmenden-Auswahl erfolgt zufällig. Wissen wird über Experten eingespeist (face-to-face oder verschriftet). Es gilt eine konkrete Aufgabenstellung in einem kurz-befristeten Zeitraum zu bearbeiten.

Hauptaufgaben: Verbesserung, Beschleunigung und auch Verbilligung eines aktuellen Planungsvorhabens.

[°]Geschützter Begriff; von Soziologieprofessor Peter C. Dienel (Bergische Universität Wuppertal) in den 1970er Jahren entwickelt. (→ vgl. Dienel 2002)

Empowerment:

Empowerment (engl. = Ermächtigung) ist ein prozesshafter Begriff für Strategien und Maßnahmen, die Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen oder Gemeinschaften stärken und diese dadurch ermächtigen, im Weiteren selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu agieren. Dabei geht es insbesondere darum Gestaltungsspielräume und Ressourcen (wieder) wahrzunehmen und nutzen zu können. In der Sozialen Arbeit wird damit ein Arbeitsansatz ressourcenorientierter Intervention beschrieben.

Begriff vermutlich von Sozialwissenschaftler Julian Rappaport (1985; amerikanischen Gemeindepsychologie) geprägt. (→ vgl. Haug 2008)

zum Informationsmodul

Gießkannenprinzip:

Das Gießkannenprinzip beschreibt eine Vorgehensweise, bei der etwas (hier: Informationen) ohne Kenntnis des Bedarfs „gießkannengleich“ an eine undifferenzierte Gruppe verteilt und/oder dieser angeboten wird. Vorteil: breite Masse kann erreicht werden; Nachteil: keine Kontrolle darüber, wer die Informationen erhält und wer nicht.

Commitment:

Commitment (engl. = Selbstverpflichtung/freiwillige Bindung) bezeichnet „das Ausmaß, mit dem sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dem Unternehmen verpflichtet fühlen oder in der Arbeit aufgehen. Commitment ist als „psychologisches Band“ zwischen Individuum und Organisation zu verstehen“ (nach Walternathe 2002, S. 1, Moser 1992, S. 95).

Facilitator:

Ein Facilitator (lat. = Erleichterer/Möglichmacher) bezeichnet einen Menschen, der bewusstseinsbildend arbeitet. Der Begriff wurde geprägt von Paulo Freire (Befreiungspädagoge aus Brasilien). (→ vgl. Freire 2008)

zum Lernmodul

Lebensweltorientierung:

Lebensweltorientierung beschreibt ein Handlungskonzept der Sozialen Arbeit, das soziale Zusammenhänge (von Familie bis zur Gemeinde) unterstützt, in dem vorhandene Möglichkeiten (Ressourcen) gefördert und bei der Lösung von sozialen Problemen genutzt werden. Begriff 1970 geprägt von Hans Thiersch (Soziale Arbeit). (→ vgl. Grunwald/Thiersch 2008)

Die 57 Lernmodule ließen sich in weitere Subkategorien unterteilen, die hier in Übersicht dargestellt werden. Dabei wurden drei Zielgruppen durch Lernmodule angesprochen: Schüler/-innen, Lehrkräfte sowie Eltern.

Die **Lernmodule für Schüler/-innen** lassen sich nach ihren darin verfolgten Zielen in sechs Kategorien unterteilen:

	Lernmodulkategorie	Anzahl an Lernmodulen
1	Unterrichtsanbindung	10
2	Interkulturelle Sensibilisierung	8
3	Begegnung	7
4	Gewaltprävention	5
5	Integration und Zusammengehörigkeit	3
6	Spez. Themen	3
	Gesamt	36

Bei den **Lernmodulen für Lehrkräfte** finden sich zwei Kategorien:

	Lernmodulkategorie	Anzahl an Lernmodulen
1	Interkulturelle Sensibilisierung	4
2	Train-the-Teacher	11
	Gesamt	15

Außerdem gab es ein Lernmodul, das sich direkt sowohl an Lehrkräfte als auch an Schüler/-innen richtete. Hieran nahmen 31 Lehrkräfte und 25 Schüler/-innen teil (Katharina-Henoth-Gesamtschule).

Bei einem Lernmodul steht eher das Prozesshafte für die Zielgruppe der Lehrkräfte im Vordergrund, der Lernmodul-Anteil ist eher abgeleitet und die Zielgruppe ist die Allgemeinheit.

Für die Zielgruppe Eltern wurden hauptsächlich Moduldokumentationen eingereicht, die mehr oder weniger noch im Stadium der (wenn auch guten) Ideen waren oder als Konzeption dokumentiert wurden (→ Prozessmodul) und deren Anteil „Lernmodul“ eher gering vorhanden ist. Ein Modul wurde jedoch entwickelt zur „Interkulturellen Elternarbeit“, eine konkrete Durchführung mit Eltern zum Thema Erziehungsvorstellungen und -institution (Gemeinschaftshauptschule St. Augustin, Niederpleis). Insgesamt wurden 4 Module zur Kategorie „Lernmodul“ eingestuft.

Die Übersichten zeigen eindrücklich in welcher breitgefächerten Art es den IKUS-Tandems gelungen ist, sowohl Werkzeuge zur Öffnung von Schule als in-

terkulturelles Lernfeld zu entwickeln als auch didaktische Produkte zur Förderung interkulturellen Lernens zu konzipieren. Beide sind essenziell und wegweisend für Projekte mit IKUS-ähnlichen Zielen. Damit hat das Pilotprojekt eine fundierte Basis geschaffen, von der aus weitere Entwicklungen angegangen werden können.

Literatur

- Dienel, Peter C.: Die Planungszelle. Der Bürger als Chance (mit Statusreport 2002). 5. Aufl., Wiesbaden 2002
- Freire, Paolo: Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis, hg. v. Schreiner, Peter; Kinkelbur, Dieter; Oesselmann, Dirk und Mette, Norbert. Münster; New York, NY u. a. 2008
- Grunwald, Klaus und Thiersch, Hans (Hg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Aufl., Weinheim/München 2008
- Haug, Thomas: „Das spielt (k)eine Rolle!“ Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart 2005
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Mit didaktischer Landkarte. 5., völlig überarb. Aufl., Berlin 2002
- Walternathe, S.: Commitment. eBook-Hausarbeit, Fachhochschule Osnabrück 2002

Öffnungswege interkultureller Lernfelder: Muster aus den Modulen

Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Ulrike de Ponte

Neben der beschreibend-inhaltlichen Auswertung auf der Ebene insbesondere der Lernmodule, wie dies der dem Handbuch beigelegten CD-ROM zu entnehmen ist, liefern auch Strukturen über alle drei Modularten – Prozessmodul (P), Informationsmodul (I) und Lernmodul (L) – hinweg wertvolle Denkanstöße. Dabei war es möglich, aus der Zusammensetzung an Modularten sowie bei den Lernmodulen aus der Zielgruppenreihenfolge bestimmte Muster ausfindig zu machen, die noch tieferen Aufschluss geben können über Wege der Öffnung von interkulturellen Lernfeldern bzw. –räumen in der Schule (vgl. de Ponte 2008).

Die Muster ergeben sich beim vergleichenden Blick auf die Reihenfolge und Art der eingereichten Moduldokumentationen. Für diese Betrachtung ist vorab anzumerken, dass hier nur die tatsächlich eingereichten Dokumentationen zugrunde gelegt werden können. Da diese jedoch zum einen in standardisierter Form und zum anderen in Kopplung an eine Finanzierung abgegeben wurden, muss eine Reduktion oder auch Verzerrung der tatsächlich stattgefundenen Aktivitäten mit eingerechnet werden.

Betrachtungen zu den Modularten

Zum einen lassen sich die Moduldokumentationen vergleichend betrachten danach, welche Art von Modul in welcher Reihenfolge eingereicht wurde. Betrachtet man das Anfangsmodul, stellt sich eine Halb-Halb-Situation dar: Die Hälfte der Tandems hat als erstes Modul ein Prozessmodul eingereicht, die andere Hälfte ein Lernmodul (von denen eines auch Anteile eines Infomoduls beinhaltet). Grundsätzlich finden sich in den 14 Schulen vier Muster, die sich grafisch folgendermaßen abbilden:



Abb. 1: Muster aus den Modularten

Zwei Schulen haben ausschließlich Lernmodule dokumentiert. Weitere zwei haben bis auf ein Lernmodul nur Prozessmodule als Moduldokumentationen eingereicht; bei drei Schulen ist es umgekehrt, hier wurden bis auf ein Prozessmodul nur Lernmodule eingereicht. Bei den anderen sieben Schulen findet sich ein Mix an Modularten, nur hier finden sich auch reine Infomodule.

Betrachtungen zu den in den Lernmodulen angesprochenen Zielgruppen

Bei dieser Betrachtung wird die Perspektive auf die eingereichten Lernmodule gelegt, hier werden die Zielgruppen mit einbezogen. Folgende Muster von Wegen, die zur Öffnung von Schule als interkulturellem Lernfeld gewählt oder gefunden wurden, stellen sich dar:

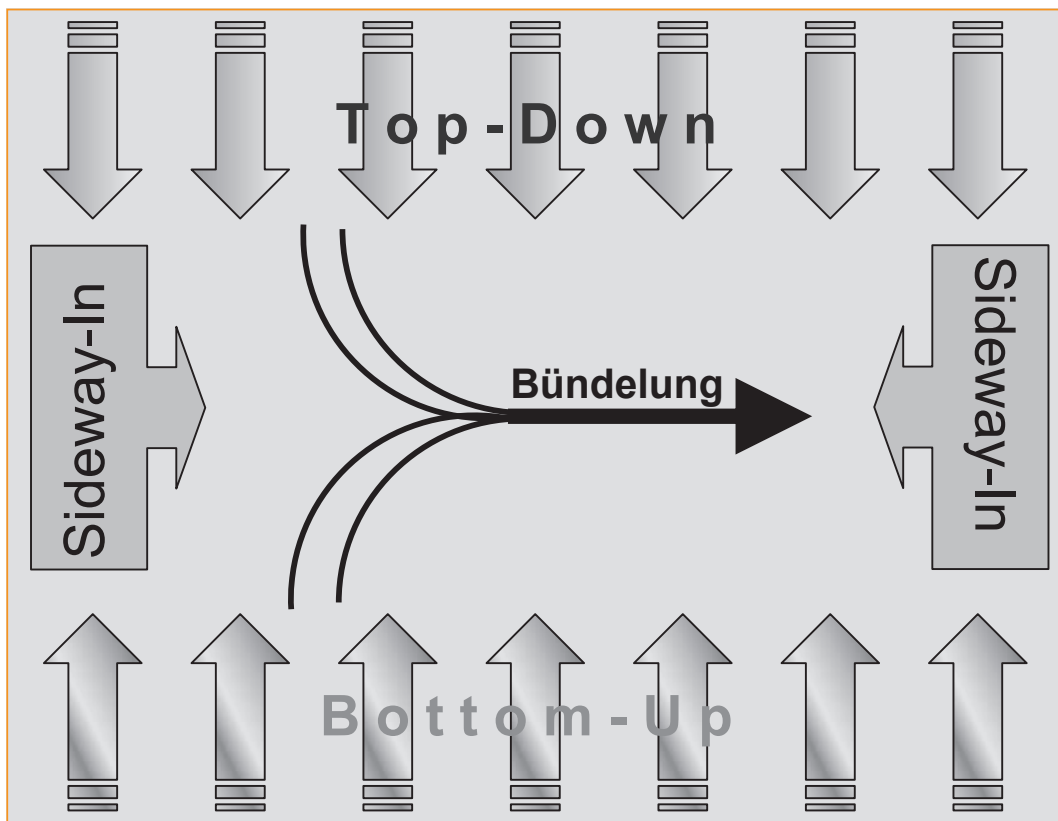


Abb. 2: Muster der Öffnungswege aus den Moduldokumentationen

Top-Down: Hier startet man mit der Vorbereitung der Lehrkräfte mittels eines Moduls zur Sensibilisierung und/oder qualifizierend in Form eines Train-the-Teacher oder legt einen Schwerpunkt auf Methoden-Lernmodule für Lehrkräfte.

Bottom-Up: Mit den Lernmodulen sollen schwerpunktmäßig die Schüler/-innen erreicht werden.

Sideway-In: An unterschiedlichen Stellen werden nahezu zeitgleich Module angedacht, neue und bereits an der Schule vorhandene Module ausgeführt.

Bündelung: Die an der Schule laufenden unterschiedlichen Einzelmaßnahmen erfahren unter IKUS eine Bedeutungsaufladung, werden gebündelt und eventuell optimierend ergänzt.

Auf der Ebene der Prozessmodule wurden zum Schluss des IKUS-Projektes noch zwei weitere Öffnungswege sichtbar: Vernetzungsaktivitäten und Nachhaltigkeitsbestrebungen. Über sie wird das erweiterte Umfeld von Schule mit einbezogen. Um diese Wege ebenfalls zu nutzen, scheint jedoch der innere Öffnungsprozess schon weiter fortgeschritten sein zu müssen. Dabei trägt die „äußere“ Öffnung trägt zu einer Stabilisierung der inneren Öffnung bei, indem mehr Menschen davon wissen, Nutzen daraus ziehen, den Prozess mittragen und Ressourcen einspeisen.

Das IKUS-Projekt im Kontext von Schule als Lernender Organisation

Welchen Nutzen können solche Erkenntnisse nun bringen? Für eine Antwort soll das Projekt IKUS in eine systemische Betrachtungsweise eingebettet und Schule als Lernende Organisation betrachtet werden. Dabei wird der Fokus auf Schule ohne internationale Jugendarbeit verlagert und die Öffnung von Schule als interkulturellem Lernfeld als ein organisationaler Veränderungsprozess betrachtet, bei dem sich Schule hin zu einer qualitativen in Wirkungen wahrnehmbaren Verbesserung entwickelt. Menschen, die sich mit Systemdenken und organisationalem Lernen beschäftigen, können aufzeigen, wie es zu signifikanten, dauerhaften Systemverbesserungen kommen kann. So geht zum Beispiel Senge (2008) von verschiedenen Mustern aus, die die (Veränderungs)Ereignisse steuern. Die beiden Muster „Bottom-Up“ und „Top-Down“ sollen nachfolgend unter diesem Systemischen Denken genauer beleuchtet werden.

Der Bottom-Up-Typus: Hier geht es um Schulen, die schwerpunktmäßig Lernmodule für Schüler/-innen durchgeführt und dokumentiert haben. Eine Öffnung von Schule als interkulturellem Lernfeld wird darin gesehen, Schüler(inne)n interkulturelles Lernen zu ermöglichen und/oder für sie durch zur Verfügung stellen von interkulturellen Erfahrungen einen qualitativen Mehrwert für die Schüler/-innen zu erreichen. Am Anfang des IKUS-Prozesses wurde hier oftmals auf augenfällige Bedarfe reagiert, und so finden sich lediglich zu diesem Projektzeitpunkt Lernmodule mit gewaltpräventivem Inhalt.

Grundsätzlich können hier weiterführende Fragen im Sinne eines Schulentwicklungsprozesses sein: Welche Themen verlangen unsere Aufmerksamkeit oder ziehen diese auf sich? Auf welche Merkmale reagieren wir in der Wahrnehmung eines interkulturellen Lernfeldes? Fließen die Ressourcen vielleicht in symptomatische Maßnahmen? Welche Ziele würden wir gerne angehen, haben aber das Gefühl, uns damit zu überfordern, und gehen dann leichter zu erreichende Maßnahmen an? Diese Fragen zielen darauf, wo der Hebel für die Veränderung gesucht oder gesetzt wird. Verschiebt man seine Maßnahmen auf „kleinere Probleme“, so kann dies eventuell genau das „alte System“, das eine

nachhaltige Öffnung von Schule als interkulturellem Lernfeld verhindert, stabilisieren.

Der Top-Down-Typus: Hier wird der Hebel der Veränderung bei den Lehrkräften angesetzt. Es werden zunächst oder in der Hauptsache Maßnahmen ergriffen, die die Lehrkräfte „auf denselben Stand“ bringen. Bei Freiwilligkeit nehmen nur die Motivierten teil; bei Verpflichtung gibt es vielleicht einige, bei denen sich durch die Maßnahme das Verständnis für Vielfalt eher verhärtet. In beiden Fällen wird es einen begrenzenden Faktor geben. Dies kann unter Umständen so wirken oder wahrgenommen werden, als ob hier die schulorganisationalen Veränderungen stecken bleiben. „Ohne das ganze Kollegium geht das nicht“ oder noch schärfer „Mit ‚diesen‘ Kollegen geht das nicht“, sind dann vielleicht Sätze, die fallen. Dies kann das Tempo eines Prozesses hin zur Öffnung von Schule als interkulturellem Lernen deutlich verlangsamen. „Veränderungsresistente“ Kolleg(inn)en fühlen sich vielleicht zunehmend bedroht und bremsen noch mehr.

Hier können weiterführende Fragen sein: Haben „die Motivierten“ ein zu hohes Tempo an den Tag gelegt? Ist es das „Prinzip der Sparsamkeit der Mittel“, das nötig ist, um „signifikante, dauerhafte strukturelle Verbesserungen“ zu bewirken (vgl. Senge 2008, S. 143) eingehalten? Sehen wir noch die kleinen Veränderungsschritte? Ist das gesteckte Ziel im Sinne einer Wertschätzung gegenüber meinen Kolleg(inn)en angemessen? Wie sind die aktuellen Maßnahmen im angestrebten Schulentwicklungsprozess zu bewerten? Die meisten motivierten Menschen reagieren auf derartige „Bremsfaktoren“, wie die oben erwähnten, mit noch mehr Anstrengungen. Dies ist ja auch verständlich: Man erkennt die Verbesserungen und möchte dies für alle. Oftmals wird aber genau dadurch auch der Widerstand größer und die Anstrengungen „verpuffen“. Wichtig ist hier aus systemischer Sicht, dass man nicht auf die verstärkenden Aktionen einsteigt, sondern nach den ausgleichenden sucht: Was ist das Positive an dem bremsenden Verhalten? Wofür wird es benötigt? Welche Schritte reichen eigentlich aus, um zufrieden zu sein?

Literatur

- de Ponte, Ulrike: Von der interkulturellen Begegnung über den interkulturellen Dialog zur interkulturellen Kompetenz. „Dialog-Räume“ in der Schule, in: Psychologie des interkulturellen Dialogs, hg. v. Thomas, Alexander. Göttingen 2008, S. 90–106
- Senge, Peter M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, 10. unveränd. Aufl. Stuttgart 2008

Interkulturelles Lernen zuhause: Neue Chancen im Lernfeld Schule

Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu den Wirkungen der Lernmodule

Heike Abt

Können Möglichkeiten zum interkulturellen Lernen im schulischen Umfeld für Schüler/-innen und auch Lehrer/-innen geschaffen werden, die ähnliche Wirkungen zeigen wie internationale Begegnungen und zu einer geleiteten und reflektierten Auseinandersetzung mit und Wertschätzung für Unterschiedlichkeit führen? Kann interkulturelles Lernen „zuhause“ stattfinden? Im Rahmen des Projektes IKUS wurden mit diesem Ziel unterschiedliche Module entwickelt, die interkulturelles Lernen in der Schule anstoßen und gegenseitige Toleranz zwischen Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen fördern wollen.

Nach Beendigung des Projektes stellt sich die Frage: Haben die unterschiedlichen Aktivitäten auch Wirkungen bei den Schüler(inne)n und den Lehrer(inne)n in diesem Sinne hinterlassen? Die wissenschaftliche Begleitung des IKUS-Projekts hat zu diesem Zweck die aktiven Expert(inn)en aus Schule und Jugendarbeit befragt, die die Module konzipierten und durchführten. Im Folgenden werden ihre Wirkungseinschätzungen auf die Schüler/-innen und Lehrer/-innen beschrieben. Die Einschätzungen stammen von 14 Lehrkräften und sieben Akteuren der internationalen Jugendarbeit (N = 21), die zusammen einen Überblick zu den 91 Lernmodulen haben.

Es sollte auch überprüft werden, ob die Lernmodule des IKUS-Projektes neben den intendierten Wirkungen zum interkulturellen Lernen auch andere Effekte, wie zum Beispiel auf den Selbstwert und die sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen, gefördert haben. Aus den Wirkungsanalysen zum internationalen Jugendaustausch sind diese Wirkungsbereiche bekannt (Thomas, Abt und Chang 2007). Spannend war nun hier die Frage, ob auch beim Lernen zuhause Wirkungen in diesen Bereichen beobachtet werden können. Angelehnt an die wissenschaftlich belegten Wirkungskategorien im interkulturellen Jugendaustausch wurde ein Instrumentarium zur Abfrage von Fremdeinschätzungen entwickelt, das es erlaubt, Expertenaussagen zur Wirkung der IKUS-Module zu erfassen. Die abgefragten Wirkungskategorien zu den Schüler/-innen lauten:

- a) Interkulturelles Lernen: spezieller Wissenserwerb zu anderen Kulturen, Themen der Migration, etc.; interkulturelle Kompetenz, zum Beispiel Verstehen von kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten, verstehen und Einschätzen von Verhalten anderer Menschen, Abbau von Vorbehalten gegenüber anderen; Offenheit
- b) Sprache: Wirkungen auf Fremdsprachenkompetenz und Einsatz der Mutter-, bzw. Zweitsprache von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

- c) Kulturelle Identität: Einflüsse auf die kulturell beeinflusste und/oder lokale Identität
- d) Soziale Kompetenz: Teamfähigkeit, Konfliktmanagement und Kommunikationsfähigkeit
- e) Aufbauende Aktivitäten: Kontakte zwischen Schüler(inne)n; Weiterführung von Modulinhalten; Engagement in Schule, Jugendarbeit etc.; Interesse für Auslandsaufenthalt
- f) Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen: Wirkungen auf den Selbstwert, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Eigenverantwortung, Schulerfolg
- g) Selbsterkenntnis, Selbstbild: etwas über sich selbst lernen

Bei den Lehrkräften sollte die Wirkung auf das interkulturelle Lernen mit den Kategorien Perspektivenübernahme, Wissenserwerb und Handlungskompetenz von den Expert(inn)en eingeschätzt werden. Es wurde mit einer vierstufigen Skala abgefragt (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme wenig zu, 3 = stimme etwas zu, 4 = stimme voll zu). Außerdem gab es durch die Wahlmöglichkeit „weiß nicht“ die Option, keine Einschätzung zu bestimmten Wirkungen abzugeben. Damit sollte verhindert werden, dass der Eindruck entsteht, die Tandempartner könnten und sollten zu allen Wirkungsbereichen über fundierte, an Beispielen orientierte Einschätzungen verfügen. Die Befragten wurden explizit in der Anweisung dazu aufgefordert, sich Beispiele für ihre Einschätzungen vor Augen zu führen und bei fehlenden Beispielen die Kategorie „weiß nicht“ zu wählen.

Einschätzung der Wirkungen auf die Schüler/-innen

Die Wirkungseinschätzungen der Expert(inn)en zeigen im Überblick, dass in allen abgefragten Bereichen (soziale Kompetenzen wurden in einer anderen Skala abgefragt, siehe Seite 69) eine positive Wirkung der IKUS-Lernmodule auf die Schüler/-innen (Mittelwert, 3 = stimme ziemlich zu) beobachtet wurde.

Im Bereich **interkulturelles Lernen** wurden Fragen zu spezifischem Wissenserwerb und der interkulturellen Kompetenz gestellt. Die Zustimmung der Befragten ist sehr hoch. 16 der Befragten stimmen zu, dass es in IKUS-Modulen gelungen ist, den Teilnehmer(inne)n zu verdeutlichen, dass Verhalten nicht nur mit kulturellen Unterschieden erklärt werden kann. Somit darf man annehmen, dass die IKUS-Module zu einem vertieften interkulturellen Verstehen beigetragen haben, *ohne* der Gefahr einer Überkulturalisierung (reverser Attributionsfehler, Abt 2008) in die Arme zu laufen. Das ist ein großer Erfolg der Aktivitäten, da nur so ein differenziertes Wahrnehmen und Verstehen von Denk-, Fühl- und Verhaltensweisen Anderer gefördert werden kann. Nicht nur kulturelle Wurzeln, nicht nur Religion, sondern auch die aktuelle Lebenssituation, Persönlichkeitseigenschaften, die familiäre Situation und das Herkunftsmilieu einschließlich sozioökonomischer Rahmenbedingungen (unabhängig von Kultur) sind entscheidende Einflussfaktoren auf das Denken, Fühlen und

Handeln der Menschen. Die Fragen zur Sensibilität der Schüler/-innen hinsichtlich dem Umgang mit Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten, dem Verstehen und Erklären von Verhaltensweisen und dem Abbau von Vorbehalten und Unsicherheiten gegenüber anderen Personen erfuhr eine mittlere Zustimmung der Expert(inn)en von 3,4 (3 = stimme ziemlich zu). Allerdings haben auch vier Befragte eine Vertiefung von Vorbehalten und Unsicherheiten gegenüber anderen Personen(-gruppen) beobachtet. Hier wäre zu klären, wo dafür die Ursachen gelegen haben könnten. Die Offenheit der Schüler/-innen wurde durch IKUS-Module nach Einschätzung der Tandempartner/-innen positiv beeinflusst. 20 stimmen zu, dass durch Module Schüler/-innen offener aufeinander zugehen konnten. Die breite Zustimmung der Experten(inn)en in der Wirkungseinschätzung zum interkulturellen Lernen macht deutlich, dass mit IKUS mehr als ein Anstoßen dieses Lernprozesses gelungen ist. Mit den unterschiedlichen Lern-Modulen wurden neue Lernfelder erkannt, eröffnet und für einen Lernprozess nutzbar gemacht, der offensichtlich ein großes Potenzial zum interkulturellen Lernen „zu Hause“ in sich birgt.

Auch wenn **Spracherwerb und Fremdsprachenkompetenz** nicht im Mittelpunkt der Module stand, so machte es dennoch Sinn zu erfragen, ob auf diesem Gebiet im Rahmen von Begegnungen, Workshops, Festen etc. Nebeneffekte zu beobachten waren. Die Einschätzungen der Expert(inn)en zeigen, dass es zur keiner Verringerung des Interesses an Fremdsprachen durch die Module kam. 10 Befragte kamen zu der Einschätzung, dass eine Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz gelungen ist. Von besonderer Bedeutung ist die hohe Zustimmung zu der Möglichkeit, die Mutter- oder Zweitsprache von Jugendlichen mit Migrationshintergrund positiv in einem Modul einzubringen (Zustimmung bei 14 Befragten). Oftmals werden Kenntnisse in Türkisch, Russisch oder Vietnamesisch im schulischen Kontext nicht als Ressource erkannt, die positiv genutzt werden kann oder Wertschätzung erfährt, manchmal überwiegt sogar eine defizitäre, hinderliche Betrachtung dieser Kompetenzen. Umso wichtiger ist es, dass im Rahmen von IKUS genau dieser ressourcenorientierte Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgegriffen wurde.

Im Hinblick auf Wirkungen auf die eigene **kulturelle Identität**, die in den IKUS-Modulen *nicht* national-begrenzt definiert, sondern mono-, bi-, multikulturell oder auch lokal (Köln) gesehen wurde, geben die Befragten folgende Einschätzungen ab: 17 stimmen zu, dass IKUS-Module die Klarheit über Aspekte der kulturellen Identität bei den Schüler(inne)n gefördert haben, 12 stimmen zu, dass die gemeinsame Identität (als Europäer, Deutsche, Kölner, etc.) gefördert wurde und 18 konnten nicht bzw. wenig beobachten, dass es zu einer Verunsicherung hinsichtlich der kulturellen Zugehörigkeit kam. Auch hier sind die beobachteten Effekte ein Zeichen der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und dem eigenen Empfindungen von Zugehörigkeit (auch unabhängig vom Herkunftsland der Eltern/Großeltern). In diesem Bereich ist es

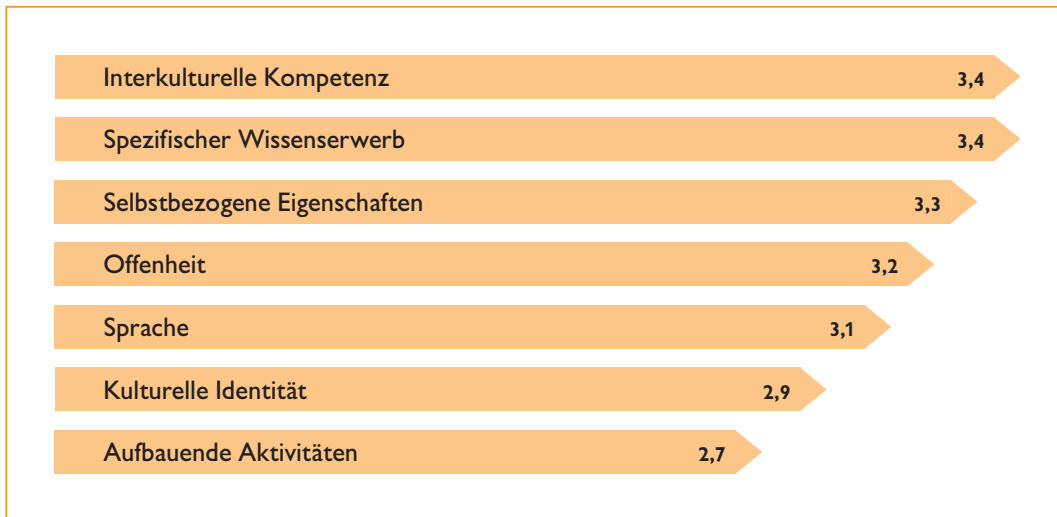
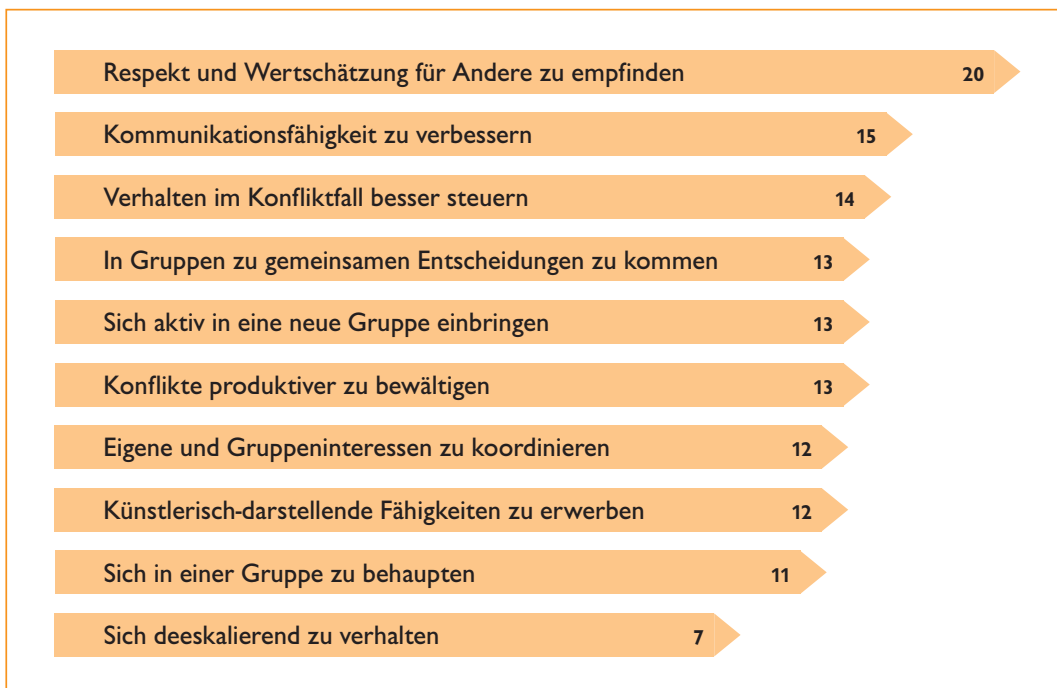


Abb. 1: Wirkungsbereiche im Überblick

Abb. 2: Wirkungseinschätzungen zu den soziale Kompetenzen
(Angaben in absoluten Häufigkeiten, N = 21)

aber vor allem entscheidend, dass es durch IKUS-Module gelungen ist, Reflexionsprozesse zur eigenen Identität bei den Jugendlichen anzustoßen.

Neben den interkulturellen Wirkungsbereichen boten die IKUS-Module in der Gemeinschaft ein breites Lernfeld für **soziale Kompetenzen**. Miteinander tanzen, reisen, diskutieren und Projekte gestalten erfordert und fördert Teamfähigkeit und Konfliktmanagement. Die Einschätzungen der 21 Befragten sind in der folgenden Abbildung festgehalten und geben an, welche Bereiche durch IKUS-Module positiv beeinflusst wurden.

Die Zahlen machen deutlich, dass bei den meisten Punkten mehr als die Hälfte der Befragten positive Effekte durch die IKUS-Module bei den Schüler(inne)n beobachten konnten. Sieben geben an, dass sogar deeskalierendes Verhalten erlernt wurde, und fünf stimmen zu, dass eine andere Fertigkeit von den Schüler(inne)n erworben wurde (je nach Inhalt der Module zum Beispiel Tanzen, Interviewtechnik etc.).

Außerdem wurden durch die IKUS-Module positive Wirkungen auf die **Kohärenz in der Klasse** beobachtet; eine Wirkung, die durch erhöhte Toleranz zwischen den Schüler(inne)n, verstärkte Zusammengehörigkeit und reduziertes Konfliktpotenzial zustande kommt. 17 Befragte bestätigen, dass Module die Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktlösung gefördert haben, 19 verneinen, dass das Wir-Gefühl in der Klasse verringert wurde und bestätigen, dass es sogar durch die Module erhöht wurde und 11 stimmen mittel zu, dass es auch zu Aufweichungen von Subgruppen gekommen ist. Fünf geben „weiß nicht“ an.

Neben den bisher genannten Wirkungen führen die Lernmodule, wie sie im Rahmen von IKUS angeboten wurden, auch häufig zu sogenannten **weiterführenden Aktivitäten**. Angeregt durch die Inhalte der Module entwickeln sich neue Interessen an Tätigkeiten und Themen bei den Teilnehmer(inne)n, es kommt zu neuen Kontakten und auch Freundschaften, die nach der Projektzeit weiterbestehen, und die Bereitschaft zum Engagement in Schule und/oder Jugendarbeit kann gesteigert sein.

Die Ergebnisse lassen hier auf nachhaltige Wirkung der Module schließen. 12 der Befragten geben an, dass die Teilnehmer/-innen nach den Modulen an aufbauenden Aktivitäten in der Schule teilgenommen haben, 12 stimmen völlig und etwas zu, dass sich das Engagement für die Schule verstärkt hat und von immerhin zwei Befragten wurde eine Aufnahme von ehrenamtlichen Tätigkeiten in der internationalen Jugendarbeit beobachtet.

Die interkulturelle Thematik beschäftigt laut zehn Befragten die Schüler/-innen weiterhin. 12 konnten ein gewachsenes Interesse für Auslandsaufenthalte bei den Schüler(inne)n beobachten. Die IKUS-Module geben somit offensichtlich Anlass, weiter über den Tellerrand blicken zu wollen.

Hinsichtlich der Wirkungen auf die **selbstbezogenen Eigenschaften und Kompetenzen** sind sich die Lehrkräfte und Akteure der internationalen Jugendarbeit einig: Die Module haben Wirkung gezeigt. Alle 21 Befragten stimmen zu, dass es Module gab, die einen positiven Einfluss auf Selbstwert und -sicherheit der Schüler/-innen

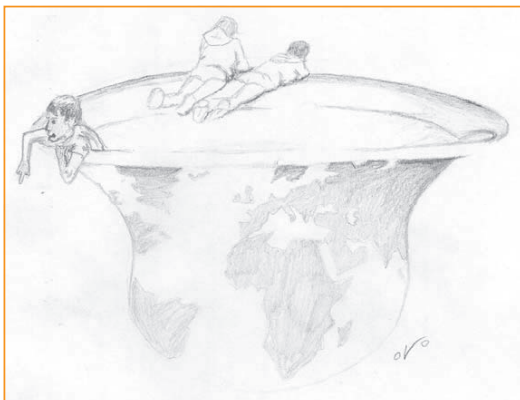


Abb. 3: Tellerrand (Valentina de Ponte)

hatten, 19 sehen das auch bei dem Thema Selbstvertrauen so. Nur vier geben an, dass durch IKUS-Module auch die Bereitschaft gesunken sein könnte, Neues auszuprobieren. Dafür sind wiederum 19 überzeugt, dass es positive Effekte im

Bereich „sich selbst mehr zutrauen“ durch Module gegeben hat. Auch ein positiver Effekt auf die schulische Leistung ist nicht auszuschließen: Immerhin neun der 21 Befragten konnten dieser Wirkungseinschätzung zustimmen. 20 Befragte stimmen zu, dass durch bestimmte Module die Eigenverantwortung gefördert wurde und 15 gaben an, dass es zu positiven Effekte hinsichtlich der Frustrationstoleranz kam – ein wichtiger Aspekt der Gewaltprophylaxe. 18 der Befragten stimmen zu, dass es Module gab, durch die einige Schüler/-innen etwas über sich selbst gelernt haben (Talente, Fähigkeiten, Grenzen, Werthaltungen etc.).

Diese positive Einschätzung verdeutlicht, dass in den Lernmodulen eine wichtige und grundlegende Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen stattfinden kann. Durch die Förderung der selbstbezogenen Eigenschaften und Kompetenzen in den Lernmodulen kann die Selbstwirksamkeit (Bandura 1986) der Jugendlichen erhöht werden – ein Effekt, der auch in internationalen Begegnungen zu finden ist (Thomas, Abt und Chang 2007). Die Konfrontation mit neuen Herausforderungen, sei es nun in einer Begegnungsmaßnahme oder in der Schule, wirkt sich bei entsprechender pädagogischer Begleitung positiv auf die Selbstwirksamkeit aus. Die Jugendlichen glauben auf Grund positiver Erfahrungen mehr an ihre eigenen Kapazitäten und ihr persönlichen Beitrag zum Gelingen neuer Herausforderungen. Die Selbstwirksamkeit wird als Basiskompetenz zur Nutzung von Umweltressourcen gesehen und unterstützt somit die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Silbereisen 1996).

Systematisches interkulturelles Lernen zu Hause ist also möglich! Die Aussagen der Expert(inn)en machen deutlich, dass es mit den IKUS-Modulen gelungen ist, entsprechende Lernfelder an der Schule zu nutzen.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

- ♦ Breite Zustimmung erfährt der Zugewinn an Verständnis für andere Sichtweisen und an Sensibilität für kulturbedingte Unterschiede (18–20 Befragte stimmen zu).
- ♦ Zugewinn an spez. Wissen bei den Jugendlichen (15–18 Befragte stimmen zu).
- ♦ 17 Zustimmungen zu mehr Klarheit über Aspekte der persönlichen kulturellen Identität, aber auch drei Zustimmung zu mehr Verunsicherung in diesem Punkt.
- ♦ (Freundschaftliche) Kontakte zwischen den Schüler(inne)n wurden teilweise durch Module gefördert (12–15 Zustimmungen).
- ♦ Das Wir-Gefühl in den Klassen wurde gefördert (19 Zustimmungen), eine der wichtigen Mobbing-Prophylaxen.
- ♦ 17 Zustimmungen für verbessertes Konfliktmanagement.

- Einige Module zeigten einen positiven Einfluss auf die Frustrationstoleranz (15 Zustimmungen), was zur Gewaltprophylaxe beiträgt.
- Die Gelegenheit, die Mutter- oder Zweitsprache einzubringen, ist von besonderer Bedeutung für ressourcenorientierten Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund.
- Nach den Aussagen der Expert(inn)en (18–21 Zustimmungen) ist der positive Effekt auf selbstbezogene Aspekte der Schüler/-innen sehr groß.
- Förderung von Engagement in Schule (12 Zustimmungen) und Jugendarbeit (zwei Zustimmungen)

Einschätzung der Wirkungen auf die Lehrer/-innen

Bei den Lehrer(inne)n wurden ausschließlich Modul-Wirkungen im Bereich des interkulturellen Lernens abgefragt. Die Wirkungen auf die Lehrkräfte persönlich, auf das Schulsystem und die Schulentwicklung wurden allgemein unter Effekte der IKUS-Module abgefragt.

Die Expert(inn)en stimmen im Mittel mit 2,7 (2 = stimme wenig zu, 3 = stimme ziemlich zu) zu, dass IKUS-Module einen Wissenszuwachs bei den Lehrer(inne)n bewirkt haben. 3,1 beträgt die durchschnittliche Zustimmung zum Perspektivenwechsel und 2,8 zur interkulturellen Handlungskompetenz. 14 der 21 Befragten geben an, dass die IKUS-Angebote dazu beigetragen haben, dass sich Lehrer/-innen mehr Gedanken über die Gründe für das Verhalten von Menschen gemacht haben, 16 stimmen zu, dass es zu einem veränderten Blick auf bestimmte Situationen in der Schule/der Klasse kam, und 11 stimmen zu, dass sich die Lehrkräfte mit ihrer eigenen kulturellen Identität auseinandergesetzt haben. Auffällig bei den Einschätzungen ist hier, dass deutlich seltener „stimme völlig“ gewählt wurde. Dies liegt vermutlich daran, dass bei den Lehrkräften der Zugewinn an Wissen durch IKUS-Module nicht so groß ausfiel, weil bereits fundierte Kenntnisse vorhanden waren.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei den vier abgefragten Items zur Handlungskompetenz. Neun der Befragten stimmen mittel zu, einer völlig, dass IKUS-Angebote dazu beigetragen haben, neue Verhaltensweisen für erfolgreichen Umgang mit Schüler(inne)n und Eltern zu erwerben. Vier stimmen völlig, fünf mittel zu, dass Lehrkräfte lernen, sensibler mit kulturellen Unterschieden umzugehen. Nur ein Befragter stimmt etwas zu, dass sich die Lehrkräfte nun unsicherer im Umgang mit fremdkulturellen Personen fühlen und neun stimmen etwas bzw. zwei völlig zu, dass manche Lehrkräfte nun über neue Handlungsalternativen für besondere interkulturelle Situationen verfügen.

Fazit

Die Ergebnisse der Expert(inn)enbefragung machen deutlich, dass die vielfältigen IKUS-Module ein breites Spektrum an Wirkungen bei den Schüler(inne)n hinterlassen haben. Nicht nur das interkulturelle Lernen wurde angestoßen, es wurden wichtige Impulse für die Förderung der sozialen Kompetenz, zur Gewalt- und Mobbingprävention sowie zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen gegeben.

Die Lehrkräfte konnten ebenfalls von den Angeboten hinsichtlich ihrer interkulturellen Kompetenz profitieren. Zusammen mit den Ergebnissen aus der Kooperationsanalyse wird deutlich, dass die IKUS-Aktivitäten viele neue Lernchancen in der Schule, für die Schule, die internationale Jugendarbeit und alle Projektbeteiligten eröffnen konnten.

Literatur

- Abt, Heike: Interkultureller Dialog mit Migranten in sozialen und öffentlichen Einrichtungen, in: Psychologie des interkulturellen Dialogs, hg. v. Thomas, Alexander. Göttingen 2008, S. 228–247
- Bandura, Albert: Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, N. J. 1986
- Silbereisen, Rainer K.: Jugendliche als Gestalter ihrer Entwicklung: Konzepte und Forschungsbeispiele, in: Entwicklung im Jugendalter, hg. v. Schumann-Hengsteler, Ruth und Trautner, Hanns Martin. Göttingen 1996, S. 1–18
- Thomas, Alexander; Abt, Heike und Chang, Celine (Hg.); Mitherausgeber: Böttcher, Gerhard; Rummenhölter, Jochen; Thomas, Arno und Witte, Rolf: Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Bergisch Gladbach 2007

Nachmachen erwünscht: Drei beispielhafte Lernmodule

Heike Abt, Ulrike de Ponte

Die folgenden drei Lernmodule wurden sowohl inhaltlich als auch vom Aufbau und den Strukturelementen her als Beispiele für die Qualität „nachahmenswert“ ausgewählt und nochmals für dieses Handbuch überarbeitet. Sie entstanden im Rahmen des IKUS-Projektes aus der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Akteuren der internationalen Jugendarbeit und finden sich mit allen angegebenen Materialien zu diesen Projekten auf der beiliegenden CD-ROM.

Beispiel 1: Das sollte nie fehlen ...

(aus der Lernmodul-Kategorie Integration & Wir-Gefühl; Titel: Der gute Anfang im fremden Land – die Neuen in der Übergangsklasse; Tandem: Seniz Hale Önel, Kurt-Tucholsky-Schule, Köln, und Dorothea S. Schmidt, YFU)

Zielsetzung des Lernmoduls:

- Neue Schüler/-innen, die ohne Deutschkenntnisse an die Schule kommen, sollen erleben, dass sie willkommen sind.
- Der schwierige Start in einer neuen Umgebung soll erleichtert werden.
- Kulturschock-Phänomene sollen gelindert werden.
- Neue Schüler/-innen sollen wertschätzende Unterstützung durch andere Schüler/-innen, die bereits länger da sind, erfahren.

Teilnehmende:

Schüler/-innen der Übergangsklassen

Dauer:

Start-up in einer Schulstunde, dann begleitendes Patensystem

Materialien:

Hintergrundinformation zum Thema „Kulturschock“

Jedes Mal, wenn Schüler/-innen ohne Deutschkenntnisse neu an eine Schule kommen, stellt dies sowohl für die aufnehmende Schule und deren Lehrkräfte als auch für die einzelnen Schüler/-innen eine komplexe Herausforderung dar. Oftmals kommen die Schüler/-innen direkt aus ihrem Heimatland in ihre neue Klasse in Deutschland. Daher werden diese „Neuen“ zunächst in sogenannten Übergangs- oder Vorbereitungsklassen besonders gefördert.

Das Lernmodul „Der gute Anfang im fremden Land – Die Neuen in der Übergangsklasse“ setzt gleich beim Start dieser Schüler/-innen an, um diesen wertschätzend zu gestalten. Dabei ist das Lernmodul getragen von der Überzeugung, dass das Vertrauen der neuen Schüler/-innen, der neuen Situation gewachsen zu sein, durch eine wertschätzende Haltung der Lehrkräfte und der Mitschüler/-innen gestärkt und damit ein guter Grundstein für den weiteren Weg gelegt wird.

Grundidee für das Lernmodul war der Analogieschluss, dass sich die „Neuen“ in einer ähnlichen Situation wie Teilnehmer/-innen an einem Austauschprogramm befinden, aber mit deutlich stärkerem Stress belastet sind (Flüchtlingserfahrungen etc.). Die Aufgabe besteht somit darin, diesen Jugendlichen den Einstieg in die fremde (Schul-)Situation, den Umgang mit Verwirrendem und ungewohnten Verhaltensweisen zu erleichtern.

Drei Elemente machen den Wert des Lernmoduls so einzigartig: ein Start up-Frühstück in wertschätzender Atmosphäre, regelmäßige Kennenlernspiele an weiteren Tagen sowie ein begleitendes Patensystem.

Ablauf

Jede Ankunft eines neuen Klassenmitglieds wird mit einem gemeinsamen Frühstück gefeiert. Dabei wird viel Wert auf eine sorgfältige Gestaltung gelegt: Am Vortag wurde aufgeteilt, wer was zum Frühstücksbuffet beiträgt. Die Tische werden zu einer langen Tafel zusammengestellt und mit Geschirr aus dem Lehrerzimmer und Servietten liebevoll gedeckt. Während des gemeinsamen Frühstücks läuft Musik.

An weiteren anderen Tagen werden regelmäßig Kennenlernspiele durchgeführt. Besonders beliebt ist Folgendes:

- ♦ Es werden zwei Gruppen gebildet.
- ♦ Nacheinander sitzen sich je zwei Spieler/-innen einander gegenüber.
 - Zwischen ihnen ist eine Decke gespannt und die Spieler/-innen wissen nicht, wer auf der anderen Seite sitzt.
 - Die Decke wird kurz abgesenkt und beide müssen schnell den Namen des Gegenübers nennen.

Die ersten zwei Monate werden die Neuen durch je einen Paten bzw. eine Patin begleitet. Dabei wurden die Pat(inn)en nach gemeinsamer Herkunftssprache bestimmt. Die Aufgabe des Paten/der Patin besteht darin, Neue in den ersten Wochen als ständige/r Begleiter/-in mit der Schule, dem Gebäude, wichtigen Personen, Abläufen und Regeln vertraut zu machen.

Erfahrungen der Durchführenden

- ♦ Durch das Patensystem können gruppendynamische Prozesse der „Hierarchiebildung und des Rollenmanagements“, insbesondere in Hinsicht auf Rangfolgeauseinandersetzungen, in der Klasse abgemildert werden.
- ♦ Der Zusammenhalt in der Klasse wird gestärkt.
- ♦ Es hat sich gezeigt, dass eine Vorbereitung des Paten bzw. der Patin notwendig ist (zum Beispiel durch eine To-Do-Liste und Checkliste für Pat(inn)en sowie durch bestimmte Verhaltensregeln, insbesondere in Hinblick auf eine geduldige und nachsichtige Haltung gegenüber dem Schützling).

- Dafür wird die Klasse als nächsten Schritt einen expliziten Regelkatalog entwickeln, um alle Schüler/-innen auf die Patenrolle vorbereiten zu können, denn „Neue kommen immer unverhofft“. So können alle als Pat(inn)en eingesetzt werden und die Eingewöhnung eines neuen Klassenmitglieds wird als gemeinsame Aufgabe erlebt.
- Die Auswahl des Paten bzw. der Patin aus demselben Kultur-, Sprachkreis hat sich bewährt; wenn auch dadurch meist gleich feststeht, wer es sein kann.
- Die gemeinsamen Aktionen (Frühstück und Kennenlernspiele) wurden sowohl von den Neuen als auch von der ganzen Klasse als positiv erfahren.
- Das Frühstück hat sich als vertrautes Ritual etabliert.

Beispiel 2: Eine Super-Chance ...

(aus der Lernmodul-Kategorie Begegnung; Titel: „Zum ersten Mal im Ausland“ – Gruppenfreiwilligendienst und Gastfamilienaufenthalt; Tandem: Wilfried Müller, GHS August-Macke (Europaschule), Bonn, und Tom Kurz, Experiment e. V.)

Zielsetzung des Lernmoduls:

- interkulturelle Erfahrungen machen
- englische Sprachkenntnisse verbessern
- Selbstständigkeit ausbauen
- Förderung von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächeren Familien

Teilnehmende:

Schüler/-innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe

Dauer:

an einem Tag Bewerber/-innen-Auswahl sowie an je einem Tag die Vorbereitung und die Nachbereitung

Materialien:

- Bewerberauswahl
- Vorbereitungsworkshop
- Nachbereitungsworkshop

Ein Auslandsaufenthalt (hier in Irland) bietet sich immer an, um interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Aber nicht allen Jugendlichen ist ein solcher gleichermaßen zugänglich. Und erst Recht steht die Möglichkeit, an (geförderten) Programmen der internationalen Jugendarbeit teilzunehmen, noch immer nicht allen Schüler(inne)n offen. Mehr Jugendlichen einen solchen Zugang zu verschaffen, ist für manche Träger jedoch inzwischen ein zentrales Ziel.

Dieses Modul wurde im Rahmen von IKUS durch einen Träger der freien Jugendhilfe (Experiment e. V.) durchgeführt, die in den letzten Jahrzehnten vor allem im langfristigen Schüleraustausch aktiv waren. In den vergangenen Jahren haben sie auch begonnen, Kontakt zu Institutionen und Stiftungen aufzunehmen, über die nun Gruppenfreiwilligendienste und Gruppenbegegnungen im Ausland finanziert werden können. Darüber hinaus kann Experiment e. V. auch eigene Stipendienmittel aufwenden, um Schüler(inne)n aus Hauptschulen einen interkulturellen Austausch zu ermöglichen.

Ein Auslandsaufenthalt wird im Hinblick auf interkulturelles Lernen deutlich wirksamer, wenn der eigentliche Aufenthalt von einer Vorbereitung, in der es um eine interkulturelle Sensibilisierung geht, und einer Nachbereitung, die eine systematische Reflexion der Erfahrungen anbietet, eingefasst wird. Dies wurde hier gelungen umgesetzt.

Ablauf

Zunächst fand die Bewerberauswahl statt: Aus den 13 Schüler(inne)n sollten acht ausgewählt werden. Dazu mussten alle ein Bewerbungsformular ausfüllen sowie ein Motivationsschreiben verfassen. Danach folgte mit jeder/m ein 15-minütiges persönliches Gespräch mit dem Experimente-Auswahl-Gremium (in Anwesenheit einer bekannten Lehrkraft). Dabei wurden Fragen zu der Bewerbung, zu besonderen Interessen oder auch zu Vorstellungen über den Alltag im Gastland gestellt. Kriterien für die Auswahl waren: Eigenmotivation, Offenheit für neue Eindrücke und Erfahrungen, Einschätzung der Auswähler/-innen gemeinsam mit der Lehrkraft dazu, ob die Teilnehmenden einen zweiwöchigen Aufenthalt im Ausland ohne ihre eigene Familie unproblematisch erleben könnten unter der Fragestellung: Wer könnte am meisten profitieren?

An einem weiteren Tag wurden die acht ausgewählten Schüler/-innen in einem Seminar auf den Aufenthalt in Irland vorbereitet. Nach Begrüßung und Einführung wurden ihre Erwartungen für den Tag abgefragt. Inhaltlich lag der Schwerpunkt auf dem gemeinsamen Erleben, daher wurden zunächst die eigenen Ängste und Befürchtungen besprochen. Dann wurden die Schüler/-innen nach ihren Vorstellungen zu Unterschieden im Alltag zwischen Irland und Deutschland befragt sowie zu möglichen kulturellen Unterschieden. Dabei wurden auch eigene Vorurteile thematisiert. Außerdem wurde über das Verhalten in der Gastfamilie sowie den Grenzen der Anpassung beim Erleben eines solchen Aufenthaltes gesprochen.

Nach der Rückkehr von ihrem Aufenthalt in Irland fand ein halbtägiges Nachbereitungsseminar statt. Darin ging es zunächst um die Auseinandersetzung mit den positiven und schwierigen Momenten während des Austausches. Reflektiert wurden aber auch die Integration der Erfahrungen in den Alltag, nachdem sie nun wieder zurück in Deutschland sind. Außerdem schrieben alle Schüler/-innen eine Postkarte an ihre Gastfamilien. Zum Annehmen der eigenen Erfahrungen – auch wenn diese für den einen oder die andere negativere Erfahrungen beinhalteten – wurde eine kleine Übung gemacht. Schließlich wurden Möglichkeiten zu ehrenamtlichem Engagement aufgezeigt.

Erfahrungen der Durchführenden

- Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden bekundete nach Abschluss des Nachbereitungseminars eindeutiges Interesse an der weiteren Tätigkeit für Experiment e. V. und auch für die Schule.
- Die Teilnahme wurde als einmalige Möglichkeit, erste interkulturelle Erfahrungen zu sammeln, erkannt.
- Für viele war dies die erste eigene interkulturelle Erfahrung im Ausland ohne den Anschluss an die eigene Familie.
- Der Aufenthalt in einer Gastfamilie hat die teilnehmenden Schüler/-innen dazu gebracht, ihre Kenntnisse in der Fremdsprache zu nutzen und hat ihnen nach eigener Aussage beim Spracherwerb geholfen.
- Bei einigen Teilnehmenden wurde das Interesse an weiteren interkulturellen Austauschen geweckt.
- Bei der Beschaffung von Reisedokumenten für eine Schülerin, die in Deutschland nur den Duldungs-Status besitzt, gab es größere Komplikationen.
- Das Design der gelungenen Vor- und Nachbereitung, lässt auf einen Zugewinn an interkultureller Kompetenz der teilnehmenden Schüler/-innen schließen. Dies wird durch positive Rückmeldungen aus Irland bestärkt.

Beispiel 3: Wo Migration ein Gesicht erhält ...

(aus der Lernmodul-Kategorie Unterrichtsanknüpfung; Titel: Interkulturelle Spurensuche – Die regionale Migrationsgeschichte; Tandem: Charalampos Georgopoulos, Käthe-Kollwitz-Schule, Leverkusen, und Daniel Kober, AFS)

Zielsetzung des Lernmoduls:

- Sichtbarmachen von Migration als festem Bestandteil deutscher Geschichte und damit deutscher Gesellschaft
- Einfühlungsvermögen und Respekt für die mit Migration verbundenen Gefühle und Herausforderungen
- Recherchearbeit, Präsentationsmethoden und Visualisierungstechniken
- Motivation zur weiteren Partizipation im IKUS-Projekt

Teilnehmende:

Schüler/-innen der 7. Klasse (Projektwoche); 9. und 12. Klasse (Ausstellung)

Dauer:

1 Projektwoche; 2 x 5 Stunden für Ausstellungsvorbereitung

Materialien:

Fragebogen zur Bearbeitung von Familienbiografien

Warum verlässt jemand seine Heimat? Wie viele Migranten sind eigentlich hier nach Leverkusen gekommen? Und wie war das in meiner Familie? Nach Antworten darauf suchten die Schüler/-innen in diesem Lernmodul. Es ging zum einen um die Migrationsgeschichte der Stadt Leverkusen. Dabei wurden die unterschiedlichen Wanderungsbewegungen und persönlichen Geschichten betrachtet.

Als „stark“ bewertet wurde die Herangehensweise über die Familienbiografien von Mitschüler(inne)n. Dadurch entstand die große Chance, sich gegenseitig besser und/oder anders kennen zu lernen, etwas über persönliche Geschichten und auch Schicksale bis hin zu kulturellen Unterschieden zu erfahren.

Ablauf der Projektwoche

Am 1. Projekttag wurde das Thema vorgestellt. Dies wurde verknüpft mit einem Besuch beim Opladener Geschichtsvereins sowie einem Gespräch mit der Betreuerin der Ausstellung „Angkommen in Leverkusen – Migration in unsere Stadt“.

Am 2. Projekttag stand die Beschäftigung mit der eigenen Migrationsgeschichte bzw. derjenigen der eigenen Familie im Mittelpunkt. Anhand eines Fragebogens, der einer Besprechung der Familienbiografien diente, konnten die Schüler/-innen unter der Überschrift „Wege nach Leverkusen“ in die Bearbeitung ihrer eigenen Familiengeschichte einsteigen, diese dann ihren Mitschüler(inne)n vorstellen sowie über Eindrücke aus ihrer frühen Kindheit, Gefühle beim Verlassen der alten Heimat und das neue Leben in Deutschland sprechen. Außerdem sollten sich die Schüler/-innen Methoden zur Visualisierung der Reisewege überlegen.

An der Präsentation der Familienbiografien wurde am 3. Projekttag gearbeitet. Dazu wurden Landkarten ausgedruckt, Plakate erstellt und die Reisewege durch Fäden dargestellt. Danach informierte eine Fachfrau der Caritas die Schüler/-innen über das Thema Aussiedler/-innen.

Über die Familiengeschichte hinaus wollten sich die Schüler/-innen am 4. Projekttag noch mit den beiden Themengebieten „Die Heimat verlassen“ und

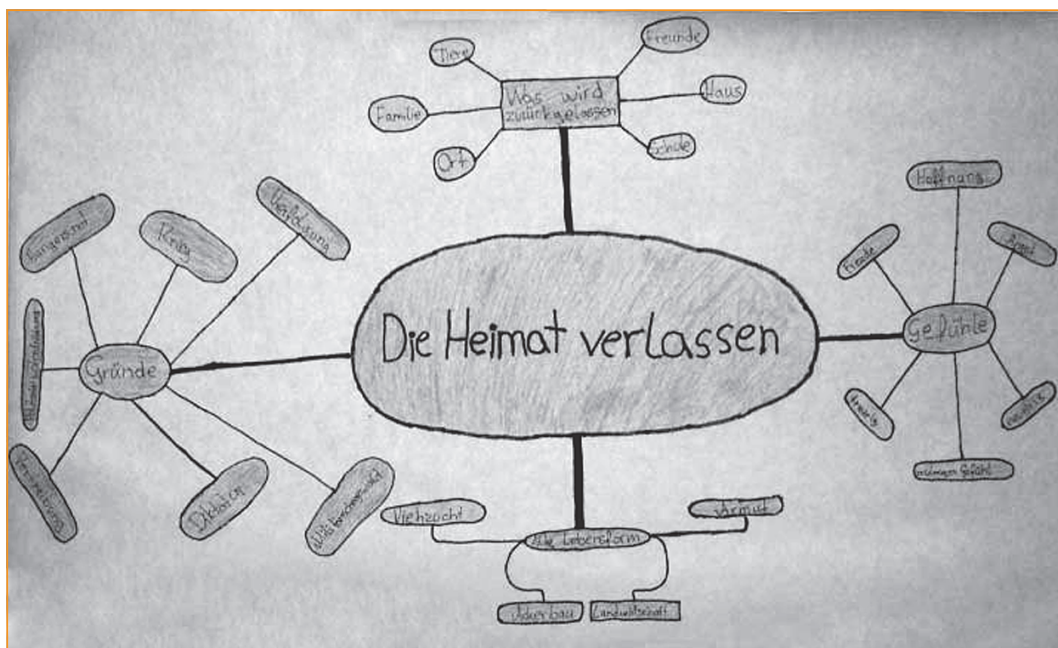


Abb. 1: Poster vom 4. Projekttag

„Angekommen in Leverkusen“ beschäftigen. Dazu entstanden eine Mind-Map sowie eine Collage.

Alle in den vier Projekttagen erarbeiteten Materialien wurden der Schulf Öffentlichkeit vorgestellt. Dazu gab es einen Stand, der durch die Schüler/innen betreut wurde. So konnten diese interessierten Schüler(inne)n und Lehrkräften Fragen beantworten.

Erfahrungen der Durchführenden

- Die Anbindung auf lokaler Ebene entpuppte sich als guter Ausgangspunkt, da die Schüler/-innen ihren eigenen Lebensalltag mit einbezogen und Anknüpfungspunkte beispielsweise im Stadtbild (Skulptur etc.) fanden.
- Es entstand eine Atmosphäre, die es möglich machte, dass Schüler/-innen ihren Mitschüler(inne)n über persönliche und teils schwierige Erfahrungen beim Verlassen der Heimat und Ankommen in Deutschland berichten konnten.
- Migration erhielt durch das Modul ein Gesicht mit Namen, persönlichen Geschichten und Gefühlen: Die Schüler/-innen lernten, sich in die persönliche Geschichte des anderen zu versetzen, seine Gefühle und sein Denken nachvollziehen zu können und erfuhren neue kulturelle Aspekte der Heimatländer ihrer Mitschüler/-innen.
- Es gab auch überraschende Entdeckungen: Ein Schüler, dessen Mutter einen niederländischen Hintergrund hat, wurde plötzlich zum Thema, weil er nicht als Migrant wahrgenommen worden war; außerdem es tauchte eine Cousine auf, die irgendwann nach Australien ausgewandert war. Die Schüler/-innen merkten, dass Migration ein weit verbreitetes Phänomen ist, das bei kleinen Nachforschungen in fast jeder Familie zu finden ist.
- Die gemeinsame Präsentation im interkulturellen Schüler/-innen-Team wurde als gemeinsamer Erfolg erlebt.
- Parallele andere Angebote während der Projektwoche ließen die Teilnehmendenzahl gering ausfallen (5 bei der Projektwoche, 4 zur Ausstellungsvorbereitung); eine größere Anzahl würde die Auseinandersetzung mit der Thematik durch größere Diversität stärken.
- Es ist gleich danach ein Folge-Projekt entstanden; außerdem soll die Arbeit am Thema Migration nächstes Jahr wieder aufgegriffen werden.

Identitätsentwicklung in Vielfalt: Praxisversuch an einer Kölner Hauptschule

Dorothea S. Schmidt

Die Frage der Identität hat in der Geschichte der internationalen Jugendarbeit in Deutschland immer eine Rolle gespielt. In der Vorbereitung von Austauschschüler(inne)n auf ihren Auslandsaufenthalt sollten die Jugendlichen sich mit dem Gedanken und der Vorstellung vertraut machen, dass man sie im Ausland mit Deutschland identifizieren würde, sie sich also ihrer „deutschen“ Identität nicht entziehen könnten. In den ersten Jahrzehnten nach der Nazi-Zeit machte dieses Vorgehen durchaus Sinn, weil viele und gerade junge Menschen in Deutschland davor zurückschreckten, sich mit ihrer nationalen Herkunft zu identifizieren. Für „Völker“-Verständigung schien aber die Identifizierung mit der eigenen Nation Voraussetzung zu sein. Es wurden also Methoden entwickelt, ein Bewusstsein der eigenen, nationalen Identität aufzubauen, wobei die kritische Auseinandersetzung mit der Nazi-Vergangenheit in der Regel eine prominente Rolle spielte. Die Frage: „Wer bin ich? Wohin gehöre ich? Wie prägt mich meine deutsche Zugehörigkeit?“ ist vielerorts nach wie vor Thema der internationalen Jugendarbeit, wird aber zunehmend infrage gestellt. Gerade teilnehmende Jugendliche aus Einwandererfamilien äußerten Kritik an den Konzepten, denn sie fanden sich in ihren vielfältigen individuellen Identitätskonstruktionen dort kaum wieder.

Öffentliche Debatte

Die Frage der Identität hat aber auch außerhalb der internationalen Jugendarbeit in den letzten Jahren besondere Aktualität erlangt. Im Zuge der öffentlichen Debatte um Zuwanderung und Integration wurde und wird der Begriff auf unterschiedlichen Ebenen benutzt. Die Fachwelt debattiert, wie Identitäten in der Einwanderungsgesellschaft konstruiert werden; welche Rolle Herkunft, Sozialisation in Deutschland, Milieu, Bildung, familiäre Bindungen, Fremd- und Selbstzuschreibungen etc. spielen. Es entstanden neue Begriffe wie „binationale“, „transkulturelle“ oder „hybride“ Identität. Die Medien verwenden den Begriff, häufig in der Verbindung „kulturelle Identität“, eher unreflektiert und oft im Kontext von Ab- und Ausgrenzung. Dabei wird selten unterschieden zwischen individueller Identität (Wer bin ich?) und kollektiver Identität (Zu welcher Gruppe/welchen Gruppen mit welchen Merkmalen gehöre ich?). Im Alltag wird der Begriff inzwischen durchaus auch als Kampfbegriff verwendet, zum Beispiel: „Das mach' ich nicht, das geht gegen meine Identität!“ – „Zur Integration gehört die Übernahme einer deutschen Identität!“

Identität und Zugehörigkeit

Kinder aus Einwandererfamilien können sich daher heute der Frage nach ihrer Identität, also den Fragen: „Wer bist du? Woher kommst du? Wohin gehörst du?“ kaum entziehen. Diese Auseinandersetzung, die im interkulturellen Kontext vor einigen Jahrzehnten hauptsächlich von der kleinen Gruppe derer geleistet wurde, die sich auf internationale Begegnungen vorbereiteten, ist heute in allen Schichten und Milieus notwendig. Je heterogener die deutsche Gesellschaft wird, umso mehr bewegt die Frage auch die autochthone Bevölkerung. Allerdings gibt es wenige Angebote, die zu einer vielschichtigen Auseinandersetzung einladen. Jugendliche, die sich entwicklungsbedingt besonders stark mit den Fragen nach der eigenen Identität und Zugehörigkeit beschäftigen, sind aber auf solche Angebote angewiesen. In der Regel sind die Familien und die Gruppen der Gleichaltrigen bei der Identitätsentwicklung bedeutsam. Familien, die sozial, wirtschaftlich und emotional stark verunsichert sind, sind mit dieser Aufgabe häufig überfordert, so dass deren Kinder von vereinfachten kollektiven Identifikationsangeboten angezogen werden, seien sie ethnisch/nationalistisch oder religiös bestimmt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen haben wir, die IKUS-Tandempartnerinnen Dorothea Schmidt und Şeniz Önel, unser Modul „Weltreise – ein Wahlpflichtkurs“ für eine Hauptschule entwickelt. Wir wollten in diesem einjährigen Kurs die beteiligten Schüler/-innen anregen, sich einiger Aspekte ihrer ganz individuellen Identität bewusst zu werden. Wir wollten eine Entwicklung anstoßen oder weiter fördern, in der sie sich mit der Wanderungsgeschichte ihrer Familie und dem Ankommen und Niederlassen in Köln beschäftigen sollten. Es war ein Experiment mit offenem Ausgang, viele Ideen entstanden erst während des Jahres auf der Basis der ersten Erfahrungen, manches mussten wir fallenlassen. Dabei haben wir von den teilnehmenden Schüler(inne)n sehr viel lernen können.

Ich packe meinen Koffer ...

Das Modul führte 15 Schüler/-innen der 7. und 8. Klassenstufe einer Kölner Hauptschule mit 80 % Einwandereranteil zusammen. Es gab mehr Anmeldungen als Plätze, so dass wir eine Auswahl treffen konnten, bei der wir bewusst eine möglichst große Herkunftsheterogenität herstellten. Die Familien der Beteiligten stammten aus Deutschland, Serbien, Bosnien, dem Kosovo, Marokko, der Türkei, der Ukraine, Nigeria, Italien und dem Kongo. Die Schülerinnen aus Ex-Jugoslawien waren zum Teil Roma.

Die Jugendlichen sollten die Herkunftsgeschichte ihrer Familie für sich und andere greifbar machen, indem sie einen Koffer bastelten, der mit verschiedenen symbolischen Gegenständen gefüllt wurde: Fotos; Landkarten; Erinnerungsstücke; Gegenstände, die den Beruf der Großeltern symbolisierten; ein Blatt, auf dem die Namen der Großeltern und ein Gruß in der Sprache der Großeltern

aufgeschrieben wurde. Parallel dazu erzählten sie einander die Geschichte der Großeltern und der Familienwanderung. Danach trugen sie herkunftsspezifische Musikstücke zusammen und übten eine Präsentation der Koffer mit Musik ein. Diese Präsentation wurde schließlich den 5. und 6. Klassen vorgeführt. Der Abschluss der Vorführung bestand im gemeinsamen Singen eines kölschen Liedes, womit die gemeinsame Heimatstadt ins Bewusstsein gerückt werden sollte. Den endgültigen Abschluss bildete dann völlig ungeplant ein sehr fröhliches Discotanz nach der nigerianischen Musik, mit dem uns die Schüler/-innen zeigten, womit sie sich am stärksten identifizieren: mit dem gemeinsamen Tanzen zu der Musik, die dazu am meisten animierte.

Im zweiten Teil des Kurses wollten wir die Identifizierung der Schüler/-innen mit Köln als gemeinsamer Heimatstadt fördern. Dafür planten wir verschiedene Exkursionen, es gab eine symbolische Kunstaktion mit Rheinkieseln, die von den Schüler(inne)n bemalt und beschriftet wurden. Und schließlich wurden in heterogenen Kleingruppen Poster hergestellt, die die gesamte „Weltreise“ mit dem gemeinsamen Ziel Köln darstellten.

Anleihen bei der internationalen Jugendarbeit

Wir übernahmen aus der internationalen Jugendarbeit Basiskonzepte und Handlungsleitlinien. Ein traditionelles Basiskonzept beinhaltet, sich intensiv mit der Frage der Identität zu befassen und die eigene Identität aus der nationalen Geschichte herzuleiten und in sie einzubetten. Für uns Tandempartnerinnen war es naheliegend, diesen Ansatz zu individualisieren. Trotz unserer unterschiedlichen Herkunft, türkisch und deutsch, gab es in unseren – bürgerlichen – Herkunftsfamilien eine ähnliche Pflege der Familiengeschichte und -tradition mit dem Sammeln von Erinnerungsstücken und der Weitergabe von Familiengeschichten. Wir verfolgten zwei Ziele: Zum einen wollten wir die Schüler/-innen ermutigen, sich mit der Geschichte und den Geschichten der eigenen Familie zu beschäftigen, insbesondere auch mit deren Migrationserfahrung. Zum anderen sollten sie diese Geschichten teilen, so dass alle Kursmitglieder die Vielfalt und Individualität von Migrationsgeschichten kennenlernen konnten. In dem die Jugendlichen persönliche Geschichten von vertrauten Mitschüler(inne)n mit bis dahin fremden Herkunftsländern verknüpfen konnten, sollten auch Fremdheitsgefühle abgebaut werden. Wichtig war darüber hinaus die Zusammenführung hin zur gemeinsamen regionalen Zugehörigkeit zur Stadt Köln.

Wichtig: Erfolgserlebnisse

Handlungsleitend waren für uns Erfahrungen aus der Jugendarbeit, nach denen erlebnisorientiertes Lernen zu nachhaltigen Ergebnissen führt. Da wir identitätsförderndes Lernen anregen wollten, war uns auch wichtig, Möglichkeiten

für Erfolgserlebnisse zu bieten. Daher entschieden wir uns für die Herstellung des eigenen Koffers und anderer Dinge, so dass die Jugendlichen ihr eigenes Produkt in den Händen halten konnten; für die Arbeit mit Gegenständen, mit denen man hantieren kann; für eine Aufführung, bei der die Jugendlichen sich anderen zeigten. Einiges davon betonte die Individualität jeder Schülerin und jedes Schülers, anderes diente dem Aufbau einer Gruppenidentität.

In dem wir einen Jahreskurs durchführten, haben wir uns allerdings deutlich von üblichen Strukturen der internationalen Jugendarbeit verabschiedet, in denen Gruppenveranstaltungen eher kurze und intensive Erfahrungen ermöglichen. Ohne das Angebot der Schulleitung, diese Stunden als Wahlpflichtstunden im Nachmittagsunterricht der gebundenen Ganztagschule zur Verfügung zu stellen, wäre das nicht möglich gewesen. Uns eröffnete sich dadurch die Chance, langfristige Prozesse in Gang zu setzen und zu begleiten.

Unterschiedliche Voraussetzungen

Zu Beginn des Kurses stellten wir fest, dass die Voraussetzungen bei den Schüler(inne)n anders waren als erwartet. Den meisten war, im Gegensatz zu den Jugenderfahrungen der Tandempartnerinnen, die Beschäftigung mit der Familiengeschichte sehr fremd. Für viele war daher die erste Aktion während des Kurses, Eltern oder andere Verwandte zu befragen. Früher als erwartet erarbeiteten die Jugendlichen also Antworten auf die Frage: „Woher komme ich?“ Dabei erlebten einige auch Überraschungen; so hatte eine Schülerin nicht gewusst, dass eine Großmutter aus Polen stammte. Uns wurde klar, dass in den prekären Verhältnissen, in den die meisten unserer Schüler/-innen leben, die Familiengeschichte nur eine geringe Rolle spielt, den Jugendlichen damit aber auch keine Identifikationserzählungen angeboten werden. Es werden zwar Regeln vermittelt mit der Begründung: „Bei UNS (Albanern, Roma, Türken o. a.) ist das so“. Dieses UNS/WIR wird aber nicht mit Geschichten gefüllt, so dass die Gefahr gegeben ist, dass vereinfachte ethnisierende oder kulturalisierende Identifizierungsangebote (Wir Türken o. ä.) in diese Lücke stoßen können. In unserem Kurs wurde dagegen ein Prozess angestoßen, in dem eher die individuelle Geschichte, die Wandlung der Familie und die Bindung an die Familie in den Vordergrund rückten. Wir hoffen, dass die Jugendlichen angeregt wurden, auch weiterhin mit den Eltern über Kontinuität und Wandel der Familie im Gespräch zu bleiben. Die narrative Herangehensweise lässt zunächst offen, wie sich die Jugendlichen zu den Familiengeschichten stellen. Sie nehmen zwar die Haltung der Erzähler/-innen zur Kenntnis, werden aber im Laufe der Zeit zu eigenen, individuellen und differenzierten Bewertungen kommen.

Respekt für die Familiengeschichte

Die Schüler/-innen wurden ermutigt, die Geschichten miteinander zu teilen. Die Lehrkraft hat dabei modellhaft Respekt gezeigt, indem sie jedem überließ, Zeitpunkt und Umfang seiner Erzählung selbst zu bestimmen. Es gelang ihr und der Klasse, gemeinsam eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Es war beeindruckend, mit wie viel Ernsthaftigkeit die Jugendlichen einander zuhörten und befragten. So entstand bei den Erzählenden Selbstvertrauen und Respekt für die eigene Geschichte, wodurch die Identifizierung damit sicher begünstigt wurde. Zusätzlich entwickelten sich ein gewisses Zusammengehörigkeitsgefühl und eine Gruppenidentität. Der monatelange Prozess ermöglichte den Beteiligten auch die Erfahrung, dass die Geschichten außerhalb des Kurses nicht weiter-erzählt oder missbraucht wurden, so dass die Zurückhaltenden ermutigt wurden, sich stärker zu öffnen. Es ist aber auch anzumerken, dass das Interesse für Familiengeschichten in dieser Pubertätierendengruppe nur begrenzt vorhanden war. Möglicherweise kann man bei jüngeren oder älteren Schüler(inne)n mit einer größeren Resonanz rechnen.

Wachsendes Selbstbewusstsein

Als interessanter erwies sich das Angebot, etwas Eigenes herzustellen und zu präsentieren. Die meisten Schüler/-innen wurden nach anfänglichem Zögern davon gepackt, sehr kreativ und individuell an ihren Werken zu arbeiten. Zu Beginn hörten wir oft: „Das kann ich gar nicht!“ Das Selbstbewusstsein wuchs dann mit den Ergebnissen. Jungen, die sich zunächst weigerten, etwas zu schreiben, stellten sehr kunstvolle Schriftzüge ihres Namens und des Heimatlandes ihrer Großeltern her; Mädchen, die große Angst hatten, ihren Koffer auf der Bühne vor ca. 50 jüngeren Mitschülern zu präsentieren, konnten den Applaus genießen.

Es wurde also ermöglicht, positive Erfahrungen in das eigene Selbstbild zu integrieren. Die Aussage „Ich kann das!“ wurde Teil der individuellen Identität. Ebenso wichtig war es, erfolgreich in den heterogenen Kleingruppen zu arbeiten. Auf Postern wurden die Flaggen der Herkunftsländer, Schriftzüge in den Familiensprachen, Fotos der Koffer und Bilder von gemeinsamen Aktionen in Köln zusammengestellt. Damit wurde das Bewusstsein der geografischen/nationalen Herkunft, der man sich ja als Teil der eigenen individuellen Identität nicht entziehen kann, mit der erfolgreichen Herstellung eines gemeinschaftlichen Produkts verknüpft, in dem die Heterogenität der Gruppe sichtbar wurde.

Wir gehen davon aus, dass in diesem Kurs Individualität und individuelle Herkunftsgeschichte, sichtbare und respektierte Vielfalt in der Gruppe und Gemeinschaftsbildung durch vertrauensvolle und erfolgreiche Kooperation so verknüpft wurden, dass für die Beteiligten eine Vielzahl von Identifizierungsangeboten entstand. Diese können einerseits in das individuelle Selbstbild integriert

werden, andererseits auch ein Spektrum unterschiedlicher Zugehörigkeiten jedes einzelnen verdeutlichen.

Die praktische Arbeit im Kurs wurde durch mangelnde Erfahrungen der Tandempartnerinnen erschwert. Für den gewählten ganzheitlichen Ansatz wären Kenntnisse aus dem Kunst-, Erdkunde-, Sprach- und Musikunterricht hilfreich gewesen. Wegen des anderen Zeithorizonts konnten Praxiskonzepte aus der internationalen Jugendarbeit kaum übernommen werden. Diese Schwierigkeiten behinderten aber nur den reibungslosen Ablauf und stellen das von uns gewählte Vorgehen nicht grundsätzlich infrage. Eine Weiterentwicklung des Kurses unter Beteiligung von entsprechenden Fachlehrkräften wäre sicher sehr nützlich.

Positives Fazit

Mit dem Kurs „Weltreise“ haben wir versucht, theoretische Konzepte aus der internationalen Jugendarbeit in Unterrichtspraxis umzusetzen. Diese Konzepte unterstützen das explizite Ziel, durch internationale Jugendbegegnungen zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der beteiligten jungen Menschen beizutragen. Die Formate beruhen auf Freiwilligkeit und erreichen daher nur eine Minderheit von Jugendlichen. Im Zwangskontext der Schule besteht dagegen die Möglichkeit, viele Schüler/-innen zu erreichen, die bisher wenig Zugang zu den Angeboten der internationalen Jugendarbeit haben.

Als attraktives Unterrichtsfach bietet der Kurs „Weltreise“ Jugendlichen in der Schule differenzierte Identifizierungsangebote. Wie bedeutsam der Kurs für die beteiligten Schüler/-innen letztlich sein wird, lässt sich nicht vorhersagen. Wir hoffen aber, dass sie an die positiven Erfahrungen während des Kurses und an die damit verbundenen Geschichten anknüpfen werden, wenn sie in Zukunft gefragt werden, wer sie sind und wohin sie gehören.

3.2 Die Qualifizierungsangebote

Die Tandemfortbildungen: Wertvoll für alle Akteure

Svenja Maas-Gerhards

Meine Schule besitzt wie alle Kölner Innenstadtsschulen einen hohen Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. Die Vielfalt von Werten, Alltagsverhalten, Glauben und Religionen, (Mutter)-Sprachen und sozialen Hintergründen ist eine Realität unserer modernen Gesellschaft und findet sich selbstverständlich auch hier wieder. Vor drei Jahren sprach mich mein Schulleiter an, ob ich mir vorstellen könne, IKUS-Koordinatorin an unserer Schule zu werden. Damals wusste ich mit dem Titel „Interkulturelles Lernfeld Schule“ nichts rechtes anzufangen, war aber neugierig auf diese Herausforderung.

Plattform und Motivationskick

Bei der IKUS-Auftaktveranstaltung im Dezember 2008 war schnell klar: Wir brauchten zum einen Zeit in unseren Tandemteams. Zeit uns kennenzulernen, Vorstellungen abzugleichen und auch ganz konkret Aktionen zu planen, die im Rahmen von IKUS „Module“ genannt werden. Doch zum anderen benötigten wir auch Input von außen, der uns Lehrer/-innen und die freien Mitarbeiter/-innen aus der Jugendarbeit fachspezifisch in die interkulturelle Pädagogik einführt und in die breit gefächerten, auch unterschiedlichen Positionen innerhalb der interkulturellen Themen Einblick gibt. Deshalb war ich dankbar, dass eine ganze Reihe von Fortbildungen auf dem Plan stand.

Diese IKUS-Fortbildungen haben uns in unserem Prozess begleitet und uns Zeit und Raum gegeben, gemeinschaftlich passgenaue und sinnvolle Bildungsmodule zu entwickeln. Sie dienten als Plattform für inhaltlichen Austausch und Netzerkennung und gaben mir persönlich Motivationshilfe, um auch in schwierigen Projektphasen am Ball zu bleiben. Besonders hilfreich war es für mich, durch den Austausch mit meinen IKUS-Kolleg(inn)en zu verstehen, welches komplexe System Schule bildet, dass Reibung, Widerstände und Hindernisse zum Alltag einer IKUS-Koordinatorin selbstverständlich dazu gehören. Dieses Wissen wirkte nicht nur klärend, sondern auch emotional entlastend.

Eigene Werte hinterfragen

Dabei ist mir die erste zentrale Tandemtagung noch besonders gut in Erinnerung geblieben. Sie hat mich auch in meiner weiteren Arbeit an der Schule beeinflusst. Prof. Alexander Thomas und Dr. Anne Winkelmann stellten ihre unterschiedlichen Positionen den IKUS-Koordinator(inn)en und Tandempartner(inne)n vor. Ich möchte an dieser Stelle nicht weiter auf die Details ihrer Forschungen eingehen. Nur so viel: Mir ist durch die Gegenüberstellung der beiden Theorien klar geworden, dass es nicht den Deutschen/die Deutsche gibt, auch nicht den Chinesen/die Chinesin oder den Türken/die Türkin. So, wie es für die Sozialisation eines Kindes deutscher Eltern in Deutschland davon abhängig ist, in welchen sozialem Gefüge es groß wird, ob es Kind wohlhabender oder weniger wohlhabender oder gar armer Eltern ist, ob es in ländlichen Gebieten oder in einer Großstadt aufwächst, ob es Kind konservativer oder liberal denkender Eltern ist, ob die Eltern alleinerziehend, in „patchwork“ oder gemeinsam erziehend sind, so gilt es ebenso für das Kind türkischer, italienischer, albanischer, russischer, iranischer oder sonstiger Abstammung, in welchem sozialen Hintergrund es groß wird.

Ich musste mir kritisch eingestehen, dass ich vor dieser Fortbildung zwar von mir immer behauptet hatte, keine meiner Schülerinnen und keinen meiner Schüler in eine sogenannte „kulturelle Schublade“ zu stecken, schon gar nicht auf ihre bzw. seine Herkunft bezogen. Doch in Wirklichkeit hatte ich sie unbewusst doch in kulturelle Schubladen „gedacht“. Wie viele türkische Jungen und Mädchen in meiner 5. Klasse sagen im Englischunterricht auf die Frage: „Where do you come from?“ „I’m from Turkey.“ From Turkey? Zwar sind alle Schüler/-innen meiner Klasse hier in Köln geboren, doch sie fühlen sich als Türkinnen und Türken. Sicherlich auch, weil sie häufig von ihrer nicht türkischen Umgebung auf ihre türkische Abstammung reduziert werden. Kurz: Ich stellte mir ganz neue Fragen und begann, die Dinge in einem neuen Licht zu sehen.

Im Laufe der IKUS-Zeit und über die Tandem-Fortbildungen habe ich auch gelernt, unser erstes Projekt in den 7. Klassen „Gewaltpräventive Arbeit mit interkultureller Sensibilisierung“ zu hinterfragen. Denn der Titel trägt schon eine Botschaft, die doch gerade durch die IKUS-Arbeit an der Schule aufgebrochen werden sollte. Ich gewann mehr und mehr eine kritische Einstellung zu meinem eigenen Verständnis von interkultureller Bildung: Impliziert „Gewaltpräventive Arbeiten mit interkultureller Sensibilisierung“ nicht, dass überall dort, wo multikulturell zusammen gelebt wird, automatisch Konflikte auftreten? Warum soll man selbstverständliches Miteinander noch thematisieren, wenn gar keine Konflikte auftreten, die aus dem multikulturellen oder interkulturellen Kontext entstehen?

Deshalb würde ich, auch bedingt durch die Reflektion und Evaluation meines ersten IKUS-Projektes an unserer Schule, diese Projektstage heute immer „Sozial-Trainings“ nennen und den interkulturellen Aspekt nicht sprachlich hervorheben. Sozial-Trainings sind sehr wichtig, und auch die Schulung der Koopera-

tionstechniken eines jeden Einzelnen im Bezug auf die Gruppe. Doch erst wenn die Gruppe oder die Klasse im Laufe des Trainings interkulturelle Themen findet, die das Gruppenleben stören, verhindern oder auch bereichern, dass man als Klasse zu einem Team zusammenfindet, erst dann ist es sinnvoll, durch geschulte Trainer/-innen diese Thematik aufzugreifen und durch Methoden aus der internationalen bzw. interkulturellen Jugendarbeit aufzuarbeiten.

Kooperation mit außerschulischer Jugendarbeit

Immer wieder wurde mir während der IKUS-Fortbildungen klar, dass die Förderung des Selbstwertgefühls eines jeden einzelnen an der Schule Beteiligten für ein positives Schulklima zwingend notwendig ist. Streit, Mobbing und Gewalt treten dann verstärkt auf, wenn vermeintlich starke Menschen durch die Unterdrückung oder Schikanierung andere gegenüber von ihrem eigenen geringen Selbstwertgefühl ablenken wollen. Wertschätzung und Anerkennung sind gesunder Nährboden für die Entwicklung des Selbstwertgefühls. Musikprojekte, Kunstprojekte und internationale schulische Austauschmaßnahmen fördern dieses Selbstwertgefühl. Daher braucht Schule professionelle Partner aus der internationalen, interkulturellen, kulturellen Jugendarbeit, die mit Methoden der non-formalen Bildung arbeiten.

So haben wir uns in den zahlreichen Fortbildungen auch immer wieder Zeit genommen, um ein soziales Netz mit unterschiedlichen externen Kooperationspartnern zu entwickeln. Networking wurde zu einem zentralen Anliegen aller IKUS-Akteure, und es bewirkte zum Beispiel für unsere Schule, dass wir einen Kooperationsvertrag mit der Universität Köln eingingen. Dieser bezog sich zunächst auf die Förderung der Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund, später auch auf Kunst- und Museumsprojekte. Auch der Kontakt zu Skills4life, einer Kölner Institution, die sich auf soziale Trainings an Schulen spezialisiert hat, ist heute in unserer Schule verankert. Neu ins Leben gerufen wurde eine internationale Jugendbegegnung in Bielefeld mit neun Schüler(inne)n der 9. Klasse. Diese Kooperation ermöglicht eine weitere Begegnung im kommenden Jahr. Auch die bei uns jährlich angebotene Englandfahrt sowie der Austausch mit der Türkei sind Steinchen im Mosaik aller im Rahmen IKUS entstandenen Maßnahmen.

Ines Gast, Anne Sorge

Seit es den Kompetenznachweis International (KNI) gibt, besteht der Wunsch, einen solchen Nachweis auch im Rahmen nationaler multikultureller Projekte anzuwenden. Diese stellen die Teilnehmenden über die inhaltliche Arbeit hinaus vor ganz spezifische Herausforderungen. Die Leistungen, die sie hierbei erbringen, sind sehr häufig ein Indiz für ihre interkulturellen Kompetenzen und verdienen es, als solche zertifiziert zu werden. Da der KNI an Formate internationaler Jugendarbeit gebunden ist, bestand diese Möglichkeit bislang nicht. IKUS bot die Gelegenheit, gemeinsam mit den Nachweisen International den Pilotversuch Kompetenznachweis Interkulturell (KNIK) zu starten.

Es sind vielschichtige Anstrengungen notwendig, damit sich möglichst alle Menschen in unserer sich wandelnden Gesellschaft wohlfühlen und kulturelle Vielfalt und Integration als Bereicherung erleben können. IKUS setzt bei der Einsicht an, dass die Grundsteine dafür bereits in Kindergarten und Schule gelegt werden sollten. Die von Schule und Partnern der internationalen Jugendarbeit gemeinsam entwickelten Module stellen deshalb die Förderung interkultureller Kompetenzen in den Mittelpunkt. Das passiert nicht nur im Kontext internationaler Jugendbegegnungen, sondern auch in multikulturellen Settings mit Schüler(inne)n aus unterschiedlichen Herkunftsländern.

Schlüsselkompetenz soziales Lernen

Zudem macht IKUS darauf aufmerksam, dass interkulturelles Lernen immer auch soziales Lernen ist und dass die Bedeutung von sozialen, Selbst- und Methodenkompetenzen auf dem Arbeitsmarkt wachsen. Wissen, das gestern vermittelt wurde, kann in dieser schnelllebigen Welt schon morgen überholt sein. Nur wer auch gelernt hat, sich selbständig neues Wissen anzueignen, wer offen ist für Neues, wer genügend Ausdauer mitbringt, neue Dinge zu lernen, wird auf Dauer bestehen können. Über diese Schlüsselkompetenzen geben Zeugnisse jedoch keine Auskunft.

Stärkung der Persönlichkeit

Ein dritter Ansatz von IKUS ist die Stärkung der Schüler/-innen-Persönlichkeit im Kompetenznachweisverfahren selbst. Im schulischen System weniger erfolgreiche Schüler/-innen stecken oft in einem Teufelskreis aus Frustration, Selbstwertverlust, Resignation und noch schlechter bewerteten Leistungsnachweisen. Unsere Gesellschaft braucht jedoch starke Persönlichkeiten, die entsprechend

ihrer individuellen Stärken einen aktiven Platz in unserer Gesellschaft einnehmen. Für eine solche Entwicklung müssen alle Schüler/-innen eine Wertschätzung ihrer individuellen Stärken erfahren. Nicht auf einer Skala von eins bis zehn. Es geht vielmehr um die uneingeschränkte Würdigung erfolgreichen Handelns in bestimmten Situationen, mit dem sie sich selbst oder eine Gemeinschaft vorangebracht haben.

Aus KNI wird KNIK

Fast zwangsläufig regte daher auch im IKUS-Projekt ein Projektpartner der internationalen Jugendarbeit und Anwender des KNI an, dieses Instrument für einen Einsatz in multikulturellen nationalen Projekten anzupassen. Der JugendSozialwerk Nordhausen e.V. (JSW NDH) hat diese mutige Vorreiterrolle übernommen und stellte seine Erfahrung und sein Know-how den anderen Partner(inne)n aus Schule und internationaler Jugendarbeit zur Verfügung.

Nach kontroversen, aber fruchtbaren Diskussionen mit allen Beteiligten starteten im März 2011 die ersten Fachkräfte von IKUS-Schulen und Trägern internationaler Jugendarbeit mit einem Workshop in ihre Qualifizierung zum Coach für die Anwendung des Kompetenznachweis Interkulturell. Ein erfahrenes Trainer(innen)team schnitt die erfolgreiche Qualifizierung zum Kompetenznachweis International-Coach speziell auf die Bedürfnisse und Besonderheiten des interkulturellen Lernfeldes Schule zu. Ziel war die bewusste Gestaltung interkultureller Lernprozesse durch die IKUS-Tandems in außercurricularen schulischen Angeboten mit einem hohen Anteil von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen.

Bereicherung für die pädagogische Arbeit

In den folgenden Monaten haben die Tandems in ihren Modulen das Nachweisverfahren angewandt und ihre ganz unterschiedlichen Erfahrungen und Erlebnisse mit „dem neuen stärkenorientierten Blick“ auf ihre Schüler/-innen im Herbst 2011 in einem Kolloquium ausgewertet. Vorteile und Überraschendes genauso wie Nachteile und Schwierigkeiten des aufwändigen Nachweisverfahrens führten bei den Tandems zu ganz unterschiedlichen Resümees. Allgemeiner Konsens war, dass die strikte Stärkenorientierung, die Übungen zur wertfreien Beobachtung und den auf ihr basierenden verhaltensnahen Beschreibungen, das Üben von Feedback-Geben und -Nehmen in jedem Fall eine Bereicherung für die eigene pädagogische Arbeit waren. Eine systematische Auswertung erfolgt in den kommenden Monaten.

Positive Erfahrung

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und die Erfahrungen aus diesem Modellversuch werden die Basis bilden für die weitere Debatte und die Entscheidung, ob der neue Kompetenznachweis Interkulturell Einzug halten darf in die Landschaft der internationalen Jugendarbeit und in multikulturelle Schulen.

Eins kann man bereits jetzt sagen: Als die ersten Kompetenznachweise Interkulturell offiziell von Lutz Stroppe, Leiter der Abteilung „Kinder und Jugend“ im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen der IKUS-Abschlusskonferenz an die Schüler/-innen übergeben wurden, war dies ein besonderer Moment. Mit dem KNIK hatten auch jene Schüler/-innen, die an internationalen Maßnahmen nicht teilnehmen können, die Chance zu zeigen, „was sie drauf haben“. Sie sind bereits jetzt die Gewinner/-innen, denn sie erweitern mit dem positiven Feedback ihr Handlungsrepertoire und damit ihre Lebenskompetenz.

Empfehlung: Weitermachen!

Der Kompetenznachweis Interkulturell ist – genau so wenig wie seine Brüder mit dem Nachnamen „Kultur“ und „International“ – eine Massenware. Dafür ist das Verfahren zu aufwändig. Aber genau aus diesem Grund wird ein Kompetenznachweis dieser Familie in doppelter Hinsicht immer ein besonderes Gewicht haben. Zum einen wird sich das Zertifikat aus der Fülle anderer, leichter zu vergebender Zertifikate herausheben. Zum anderen ist genau dieses Verfahren dazu geeignet, die jugendlichen Teilnehmenden persönlich voranzubringen. Die uneingeschränkte Wertschätzung erfolgreichen Handelns, die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit dem Coach, die gemeinsame Reflexion über Selbst- und Fremdwahrnehmung und die damit verbundene Stimulierung von Selbstreflexion stärken die Schüler/-innen-Persönlichkeit. Deshalb ist es wünschenswert, aus dem Modellversuch ein Regelinstrument werden zu lassen, das auf Basis der entsprechenden Qualifizierung bundesweit eingesetzt werden kann.

Interview mit Barbara Röder

Barbara Röder ist Lehrerin an der Anna-Freud-Schule, einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung. Sie hat sich im Rahmen von IKUS zum Kompetenznachweis Interkulturell-Coach ausbilden lassen. Wir haben Sie über die Qualifizierungsmaßnahme sowie ihre praktischen Erfahrungen mit dem Nachweisverfahren befragt.

Hg: Frau Röder, was hat Sie dazu gebracht, an der Qualifizierung zum Coach für die Anwendung des Kompetenznachweis Interkulturell teilzunehmen? Und welches Praxisprojekt haben Sie sich im Rahmen der Qualifizierung ausgesucht?

BR: Ich interessiere sehr für die interkulturelle Arbeit in Schulen. Als ich die IJAB-Ausschreibung über die Ausbildung zum Kompetenznachweis Interkulturell-Coach las, wollte ich sofort teilnehmen. Endlich würde ich ein pädagogisches Instrument an die Hand bekommen, mit dem ich differenzierte, qualifizierte sowie aussagekräftige Zertifikate für die Schüler ausstellen könnte! Als Projekt während dieser Qualifizierungsphase wählte ich die Planung und Ausarbeitung eines internationalen Musikprojektes mit dem schönen Titel „Drum around the world“. Teilgenommen haben Schüler im Alter von 14 bis 17 Jahren aus unseren Partnerschulen in Belfast und Göteborg sowie unserer Kölner Schule.

Hg: Und welche Inhalte hatte die Ausbildung?

BR: Während der Qualifizierungsphase machten wir uns mit der Theorie des interkulturellen Lernens vertraut, beschäftigten uns mit der Bedeutung von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, lernten das Nachweisverfahren und fertigten eine Projektanalyse an. Zwar haben unsere Schulen in der Regel eine multikulturelle Schülerschaft und wir Lehrer sind deshalb mit dem Thema täglich in Berührung. Aber es war wichtig, auch noch einmal inhaltlich einzutauchen und zu verstehen, worum es bei interkulturellem Lernen wirklich geht: um die Entwicklung von Einstellungen, Haltungen und Handlungsoptionen sowie um die Förderung interkultureller Kompetenzen. Interkulturelles Lernen ist ein persönlicher Entwicklungsschritt und es genügt nicht, Menschen mit unterschiedlichen Kulturen nur zusammenzubringen. Interkulturelles Lernen benötigt viel Reflexion, um zu echter Kompetenz zu führen. Ganz wichtig und hilfreich für die gesamte weitere Projektphase war es für mich, mich in einem nicht rein schulischen Kontext mit dem Thema interkulturelle Kompetenzen zu beschäftigen. Aus dem gewohnten Bewertungs- und Notenschema auch mal he-

rauszukommen und in der regen Diskussion mit anderen über den Tellerrand zu schauen.

Hg: Wie sind Sie dann konkret an Ihr Praxisprojekt herangegangen?

BR: Das Schreiben der Projektanalyse hat mir sehr geholfen, mein geplantes Projekt besser zu strukturieren, einzelne Aktivitäten genauer zu betrachten und passende Kompetenzen herauszuarbeiten, die mir für den Verlauf wichtig erschienen. Dafür bekamen wir vorbereitetes Material und ein gut ausgearbeitetes Handbuch. Durch diese intensive Vorarbeit, viele Übungen und Gespräche mit den Mentorinnen und Mentoren sowie anderen Teilnehmenden, hat sich mein Blickwinkel auf meine eigene pädagogische Praxis sehr positiv erweitert und verändert.

Hg: Und dann wurde es langsam spannend, oder? Sie mussten an Schülerinnen und Schüler herantreten und sie dazu bewegen, am Nachweisverfahren teilzunehmen.

BR: Genau. Da es vorrangig um die Schülerin und den Schüler geht, die oder der sich bereit erklärt, an einem Kompetenznachweisverfahren teilzunehmen, sind vom ersten Gespräch an größtmögliche Offenheit und Klarheit wichtig. Viele Schülerinnen und Schüler haben erst einmal Bedenken. Es ist für sie ungewohnt, sich selbst zu beobachten und beobachtet zu werden. Zudem müssen sie sich auf eine zusätzliche Arbeit in Form von Reflexionsgesprächen mit dem Lehrer nach den einzelnen Projekteinheiten einlassen. Deshalb gilt es, der Schülerin oder dem Schüler deutlich zu machen, weshalb ein solches Zertifikat für den weiteren beruflichen sowie schulischen Werdegang wichtig und sinnvoll sein kann.

Hg: Wie haben Sie es geschafft, die Zweifel auszuräumen?

BR: Entscheidend ist bei dem ersten Auswahlgespräch, der Schülerin oder dem Schüler zu erklären, dass es sich bei diesem Zertifikat um kein Zeugnis mit den üblichen Noten handelt. Der Kompetenznachweis Interkulturell unterscheidet sich ja deutlich: Die Texte sind sehr verhaltensnah formuliert und bescheinigen die freiwillige Teilnahme an einem interkulturellen Projekt innerhalb der Schule. Dabei geht es nicht um die Verbesserung von Defiziten. Vielmehr rücken bereits vorhandene Fähigkeiten in den Fokus, und das muss man deutlich machen.

Hg: Welche wichtigen Erkenntnisse haben Sie im Laufe der praktischen Umsetzung gewonnen?

BR: Da im Prozess eine hohe Abstraktions- und Transferleistung nötig ist, sollten die ausgewählten Schüler und Schülerinnen in der 9. oder 10. Klasse sein und zumindest Grundkenntnisse der englischen Sprache besitzen. Es ist schließlich gar nicht so einfach und selbstverständlich, Kompetenzen von einer Situation auf eine andere in einem ganz anderen Kontext zu übertragen! Dies gelingt aber mit dem Verfahren des Kompetenznachweises sehr gut, wie ich finde. Durch die Dialoge mit dem Schüler, durch den Austausch von Selbsteinschätzung des Beobachteten und einer gespiegelten Fremdwahrnehmung des Beobachteten wird die Selbstreflexionsfähigkeit der Teilnehmenden geschult. Zudem wird die Handlungsfähigkeit durch die Bewusstmachung der eigenen Kompetenzen gestärkt. Durch die intensive gemeinsame Arbeit werden die Schüler auf allen Ebenen einbezogen und lernen, eigene Kompetenzen zu erkennen und sich mit ihren Stärken zu präsentieren.

Hg: Das ist wirklich ein Gewinn für den Schüler und die Schülerin! Wie haben Sie den Prozess erlebt?

BR: Und ob! Aber auch ich habe bei der Anwendung und Durchführung dieses Nachweisverfahrens einiges gelernt. Die enge Zusammenarbeit mit den Schülern hat sehr viel Spaß gemacht und mir gezeigt, wie wichtig und effektiv interkulturelle Projekte an Schulen sein können. Ich lernte die Schüler auf einer ganz anderen Ebene kennen und erfuhr Dinge, die sonst im Schulgeschehen nicht sichtbar werden. Beide Seiten bauten ein hohes Vertrauensverhältnis auf und ich konnte den Teilnehmenden Raum geben, sich zu öffnen. Und noch etwas: Während meiner Qualifizierung und der Durchführung des Nachweises wurde für mich deutlich, dass bei einem solchen Verfahren gerade Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im sozialen Miteinander oder mit einem besonderen Förderbedarf eine gute Möglichkeit erhalten, versteckte Stärken und Fähigkeiten zu zeigen. Das Nachweisverfahren bietet bei guter Planung die Chance, sich während des laufenden Projektes um einen einzelnen Schüler oder eine Schülerin zu kümmern – ein Luxus für beide Seiten!

Hg: Frau Röder, nach all Ihren positiven Erfahrungen – empfehlen Sie Schulen die Anwendung des Kompetenznachweis Interkulturell?

BR: Unbedingt. Egal ob an einem Gymnasium, an der Gesamt-, Real- oder Förderschule: Für Schülerinnen und Schüler und deren berufliche Zukunft in einer globalisierten Welt wird es immer wichtiger, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und etwas in die Hand zu bekommen, was diese auch bescheinigt. Die Erfahrung zeigt doch, dass es gerade in Bewerbungsgesprächen und -verfahren

um die selbstbewusste Darstellung eigener Kompetenzen geht – und wie kann dies besser gelernt und geübt werden, als in interkulturellen Projekten innerhalb des Schullebens? Deshalb denke ich, dass es für die Schule als Institution sinnvoll ist, sich als Ort für interkulturelles Lernen zu öffnen, Angebote zum interkulturellen Lernen zu schaffen und Zertifikate anzubieten, die dieses Lernen unterstützen und anerkennen. Interkulturelles Lehren und Lernen ist und sollte Querschnittsaufgabe der Schule sein. Der Kompetenznachweis Interkulturell ist eine Chance für die gesamte Schule, sich im interkulturellen Bereich besser zu positionieren.

Hg: Nun haben alle Lehrenden viel um die Ohren. Ist das Nachweisverfahren neben den alltäglichen Aufgaben zu schaffen?

BR: Ganz klar: Ein solches, für Schulen meist neues Verfahren anzuwenden, bedeutet zunächst immer zusätzliche Arbeit. Es gibt in der Regel keine Stunden, die dafür zur Verfügung gestellt werden. Es müssen Freiräume zum Schreiben der Projektanalyse, des Dokumentationsbogens sowie der Beobachtung und zum Schluss für das Zertifikat geschaffen werden. So manche Stunde in der Freizeit wird damit in Beschlag genommen, das Verfahren erscheint als eine zusätzliche Belastung und die Motivation lässt erst einmal nach. Ich denke aber, das ist ganz normal, wenn etwas Neues eingeführt wird. Deshalb sollten interessierte Lehrer immer vorab überlegen, inwieweit ein solch komplexes Verfahren an der eigenen Schule machbar ist, auch wenn es als sinnvolles und zukunftsweisendes Instrument für Schulen gesehen wird. Und ich möchte auch sagen, dass Zeit genauso auch bei den Schülern immer wieder ein Thema sein wird. Für die Reflexionsgespräche müssen sie Pausenzeiten oder Freistunden opfern. Es war nicht immer einfach, gemeinsame Termine zu finden, doch im Nachhinein kann ich sagen, dass diese Reflexionsgespräche für meine Schüler sehr wertvoll waren und sie dies auch positiv geäußert haben.

Hg: Was raten Sie interessierten Kolleginnen und Kollegen?

BR: Es ist wichtig, sich im Vorfeld Kolleginnen und Kollegen zu suchen und vom Nachweisverfahren zu überzeugen. Diese Überzeugungsarbeit zu leisten ist nicht immer einfach, zumal im Rahmen von Schule ohnehin immer viel freiwilliges Engagement erwartet wird. Von den Teilnehmenden, die im Team gearbeitet haben, weiß ich jedoch, dass die gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation als sehr hilfreich, motivierend und entlastend empfunden wurde. Deshalb ist dies auf jeden Fall eine erstrebenswerte Form, weil ein solches Verfahren mehrere Schritte, viel Beobachtungssequenzen sowie Reflexionseinheiten beinhaltet. Gerade wenn mehrere Schüler einen interkulturellen Kompetenznachweis erhalten sollen, empfiehlt sich die Arbeit in einem Team. Am

Anfang sollten zudem erst einmal ein oder maximal zwei Zertifikate erstellt werden.

Hg: Und wie geht es weiter? Haben Sie bereits Pläne, wie der Kompetenznachweis Interkulturell an Ihrer Schule nachhaltig verankert werden kann?

BR: Ja, ein nächstes Projekt ist schon in Planung. Im Rahmen des Comenius-Programms findet ein internationales Schülercamp in Belgien statt. Ich habe die Organisation und die Einweisung in die vier Verfahrensschritte übernommen. Die Begleitung der Schülerinnen und Schüler nach Belgien und die Durchführung zum KNIK-Kompetenznachweis liegen in der Hand meiner beiden Kolleginnen. Die Ausarbeitung des Zertifikates werde ich gemeinsam mit ihnen machen. So denke ich eine Form gefunden zu haben, weitere Kollegen aktivieren zu können. Eine weitere Herausforderung für mich ist es dann, das KNIK-Verfahren im Schulcurriculum fest zu verankern. Dazu müssen aber noch viele Erfahrungen gesammelt und viel evaluiert und überzeugt werden ... ich freue mich darauf!

Tipps auf einen Blick

- ♦ beim ersten Durchgang nur ein bis zwei Schülerinnen oder Schüler aussuchen
- ♦ sich eine Partnerin oder einen Partner suchen
- ♦ Beobachtungs- und Dialogzeiten schon in der Planung einbauen
- ♦ eine ausführliche Projektanalyse und Dokumentation der Beobachtungssituationen erleichtern das Schreiben des Zertifikates
- ♦ immer ein ausführliches Vorgespräch mit den Schülerinnen und Schülern führen
- ♦ offen sein für Veränderungen, ggf. die Schülerinnen bzw. Schüler austauschen oder neue dazu nehmen
- ♦ das abschließende Reflexionsgespräch evtl. mit kleinen Filmausschnitten oder Bildern unterstützen
- ♦ die Verleihung der Zertifikate in einem angemessenen Rahmen einbetten, zum Beispiel in Schulversammlungen

Kerstin Giebel

Assessment Center als fundiertes Verfahren zur Eignungsdiagnostik und zur Erhebung von Qualifizierungsbedarfen von Mitarbeitenden wurden über lange Jahre ausschließlich dem Wirtschaftsbereich zugeordnet. Inzwischen hat dieser Ansatz Eingang in die internationale Jugendarbeit gefunden – als wichtiges Förderinstrument für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/-innen. Kerstin Giebel von IJAB beschreibt Genese und Anwendung des Verfahrens.

Die Weiterentwicklung eines klassischen Assessment Centers hin zu einem Förderinstrument bedeutet, dass nicht nur die Eignung oder Nicht-Eignung für bestimmte Tätigkeiten konstatiert wird. Vielmehr sind die Potenziale der jeweiligen Person herauszuarbeiten, die eine Tätigkeit in einem speziellen Arbeitsfeld ausüben möchte bzw. sollte und dabei Hilfestellungen zu geben, wo die Stärken liegen und wie die gegenwärtigen Schwächen durch geeignete Schulungen oder Unterstützungsangebote überwunden werden können.

Zunächst machte sich die Universität Regensburg die Technik des Förder Assessment Centers zu eigen und beschloss, das Verfahren im Sinne der Personalentwicklung auf Studierende zuzuschneiden. Deren jeweilige Schlüsselkompetenzen wurden mittels einer Stärken-Schwäche-Analyse beobachtet, dokumentiert und schließlich formuliert, wie und mit welchen Unterstützungsangeboten diese Personen noch während der Studienzeit optimal auf die berufliche Welt vorbereitet werden können. Das war die Geburtsstunde für FAST (= Förder Assessment Center für Studierende).

Von FAST zu FAIJU

Als im Dezember 2002 die Universität Regensburg und das Institut für Kooperationsmanagement (IKO) in Zusammenarbeit mit dem „Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit“ (einem Expert(inn)engremium aus Wissenschaft und Praxis), eine Workshop-Tagung zum Thema „Förder Assessment Center – Ihre Anwendung in der Teamer- und Fachkräftequalifizierung“ ausgerichtet, wurde der Grundstein für die Implementierung des oben genannten Verfahrens im Bereich der internationalen Jugendarbeit gelegt. Aus FAST wurde FAIJU (= Förder Assessment Center Internationale Jugendarbeit).

FAIJU ist ein Instrument der Personalentwicklung für haupt- oder ehrenamtlich Aktive in der internationalen Jugendarbeit mit mindestens dreijähriger Erfahrung im Personal- und Projektmanagement, die sich ein klares Bild über ihre eigenen Schlüsselkompetenzen verschaffen wollen und dadurch einen Anstoß für die eigene Weiterentwicklung in der Organisation bekommen.

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. ist Träger dieses Instruments. Unter Anleitung des Instituts für Kooperationsmanagement wurde FAIJU in einer trägerübergreifenden Arbeitsgruppe über einen Zeitraum von zwei Jahren entwickelt und erprobt (2003–2005). Folgende Organisationen waren hauptsächlich daran beteiligt: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (aej), AFS Interkulturelle Begegnungen e.V., Deutsche Sportjugend (dsj), transfer e.V. Die Entwicklung orientierte sich an den Standards der Assessment Center Technik (Arbeitskreis Assessment Center, 1992). Der gesamte Prozess wurde überwiegend aus Fördermitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) getragen.

FAIJU steht seitdem allen Trägern der internationalen Jugendarbeit zur Verfügung. Besonders Schüleraustauschorganisationen wie AFS Interkulturelle Begegnungen e.V., Experiment e.V. und YFU Deutsches Youth For Understanding Komitee e.V. haben sich das Verfahren zu eigen gemacht und betten es teils trägerübergreifend, teils trägerspezifisch in den jährlichen Veranstaltungskanon ein. Obgleich der Aufwand für die Durchführung eines FAIJU nicht gerade gering ist, schätzen die Fachkräfte den Mehrwert des Instruments im Sinne der Personalentwicklung und -bindung von ehrenamtlich Engagierten in die eigene Organisation.

Um die Anwendung des Instruments optimal zu gestalten und dabei Erfahrungen aus den Test- und Erstdurchläufen einzubeziehen, unterstützt IJAB die Umsetzung durch persönliche Beratung und Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Dazu gehört einerseits die Koordinierung eines Qualitätszirkels, der bis 2008 zweimal jährlich tagte, seitdem aber ruht. Zum anderen wurden Qualitätsstandards formuliert, welche die Nutzungsrechte von FAIJU, das Design und den Ablauf des Verfahrens definieren.

Das Verfahren

Ein FAIJU dauert drei bzw. fünf Tage. In dieser Zeit durchlaufen die Teilnehmenden verschiedene Einzel- und Gruppenübungen, die geübte Beobachter/-innen hinsichtlich der nachfolgend genannten Schlüsselkompetenzen verfolgen:

1. Strukturiertheit
2. Selbstbewusstsein und sicheres Auftreten
3. Teamorientierung
4. Konfliktfähigkeit
5. Kreativität und Flexibilität
6. Einfühlungsvermögen
7. Perspektivenübernahme und Selbstreflexion

Nach den Übungen, welche reale, erfolgskritische Situationen aus dem Arbeitsalltag der internationalen Jugendarbeit aufgreifen, erhalten die Teilnehmenden ein qualifiziertes Feedback zu den beobachteten Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen.

Die bei FAIJU eingesetzten Beobachter/-innen durchlaufen eine mehrstufige Schulung. Nach der eigenen Beteiligung als Teilnehmende an dem Assessment Center nehmen sie an einem 2,5-tägigen Ausbildungswochenende teil. Zu den dort vermittelten theoretischen und praktischen Inhalten gehören:

- ♦ Intensive Beschäftigung mit den sechs Übungssituationen
- ♦ Sensibilisierung für die individuelle Wahrnehmung
- ♦ Verhaltensnahe Beschreibungen von Aktionen der Teilnehmenden
- ♦ Erkennen und Vermeiden von Beurteilungsfehlern
- ♦ Anwendung der einschlägigen Feedbackregeln
- ♦ Praktische Beobachtung von Übungsdurchläufen und das Geben von Teilnehmerfeedbacks
- ♦ Schriftliche Feedback- und Gutachtenerstellung

Integraler Bestandteil der Ausbildung ist darüber hinaus mindestens ein Beobachtereinsatz bei einem FAIJU, bei dem die neu ausgebildeten Assessor(inn)en von einem erfahrenen Beobachter bzw. einer erfahrenen Beobachterin Rückmeldung zu ihrer Arbeit erhalten.

Die Ausbildung wird von Mitgliedern der FAIJU-Entwicklergruppe durchgeführt, die sich sowohl aus Vertreter(inne)n der Wissenschaft, hier dem Institut für Kooperationsmanagement (IKO) an der Universität Regensburg, als auch aus dem Kreis der Träger internationaler Jugendarbeit zusammensetzt. Nach dem erfolgreichen Durchlaufen der Schulung und des Ersteinsatzes werden die ausgebildeten FAIJU-Beobachter/-innen in einen Pool aufgenommen und durch IJAB in enger Abstimmung mit den Trägern verwaltet.

Um der Anerkennung gesellschaftlichen Engagements von jungen Menschen besser gerecht zu werden und sie in ihrer beruflichen Orientierung zu unterstützen, erhalten FAIJU-Teilnehmende und auch ausgebildete Beobachter/-innen eine qualifizierte Bescheinigung. Bis heute haben mehrere Hundert Mitarbeitende, zumeist ehrenamtlich Aktive in der internationalen Jugendarbeit ein FAIJU durchlaufen. Immer wieder betonen sie, dass FAIJU zwar ein recht zeitaufwendiges Verfahren sei, andererseits aber in einem geschützten Rahmen mit einer sehr sorgfältigen Analyse und wertschätzendem Feedback einhergehe und so in dieser Form seinesgleichen suche.

Von FAIJU zu FACIL

Im Jahr 2009 wandte sich Ulf Over von der Universität Bremen an AFS Interkulturelle Begegnungen e. V. und IJAB, um das Konzept und die Praxis von FAIJU näher kennenzulernen. Zu diesem Zeitpunkt war das Projekt IKUS bereits gestartet, die Tandems aus Trägern der internationalen Jugendarbeit und Schule hatten sich formiert und waren in die konkrete Modulplanung und -entwicklung eingetreten. Der Boden war also bestens bestellt, um Lehrerinnen und Lehrer für ein Förder Assessment Center zu gewinnen. FAIJU stand Pate für die Adaptierung des Assessment Center-Ansatzes im schulischen Bereich und somit für die Entwicklung des Förder Assessment Centers für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften, kurz FACIL.

Fortbildungsinstrument mit Zukunft: Das Förder Assessment Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften (FACIL)

Ulf Over

13 Psycholog(inn)en machten sich Mitte Dezember 2010 auf den Weg von Bremen nach Königswinter, um mit Protagonist(inn)en im IKUS-Projekt, also mit Lehrkräften und Schulleiter(inne)n sowie Mitarbeiter(inne)n der internationalen Jugendarbeit, ein spannendes Seminarwochenende zu verbringen. Im Gepäck hatte das Bremer Team unter Leitung von Ulf Over das FACIL, das erste Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften. Wie ist das FACIL entstanden? Und wie kann es in Schule eingesetzt werden?

Das IKUS-Projekt sorgte weit über die Grenzen Nordrhein-Westfalens für Aufmerksamkeit. Schon lange ist das Themenfeld Interkulturelle Kompetenz nicht mehr dem bi- oder multinationalen Austausch vorbehalten. Spätestens mit den Empfehlungen der KMK (1996) zur interkulturellen Bildung wurde deutlich, dass es eine wesentliche Basis für den Integrationsauftrag der Schulen in unserer vielfältigen Gesellschaft darstellt. Vor diesem Hintergrund erscheint es als schlichte Notwendigkeit, Erfahrungen, Kompetenzen und Zielsetzungen aus den Feldern Austausch und Gesellschaftliche Integration zu vernetzen und auf mögliche Synergieeffekte abzuklopfen.

Genau dies tut das IKUS-Projekt, wobei das Implementieren gelungener Teilprojekte auf Nachhaltigkeit ausgerichtet ist und die Vielfalt der unterschiedlichen Ideen und Bedarfe der beteiligten Schulen und Austauschorganisationen hervorragende Synergieeffekte möglich machen. Die Erfahrungen und Konzepte der internationalen Jugendarbeit einerseits und die alltägliche Integrationspraxis auf Basis meist eigenständig und oft mühsam erworbener Kompetenzen in den Schulen andererseits spannen ein Lernfeld auf, in dem es gilt, interkulturelles Lernen allen zu ermöglichen. Die Zusammenarbeit im IKUS-Projekt soll Chancen und Herausforderungen dafür nicht nur thematisieren und Lösungswege (er-)finden, sie stellt auch alle Beteiligten selbst vor diese Aufgaben.

Ein wichtiger Schritt auf diesem Weg ist dabei der Perspektivenwechsel. Der gemeinsame Austausch über Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster und damit das Verstehen der professionellen Lebens- und Arbeitswelten der jeweiligen Partner im Projekt fördert nicht nur das gegenseitige Verständnis, es erleichtert auch das gemeinsame Finden von Zielen, Projektideen und Konzepten, um mit der gemeinsamen Arbeit das interkulturelle Lernfeld Schule nachhaltig entwickeln zu können. Hierfür ein geeignetes Instrumentarium zur Verfügung zu stellen und diesen gemeinsamen Annäherungs- oder Vertiefungsprozess zu begleiten, war die Aufgabe des FACIL-Teams.

Entwicklung und Ziele des FACIL

Wer sich auf die Suche nach Fortbildungsinstrumenten für die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften begibt, wird feststellen, dass sich in diesem Felde wenig Bewährtes und noch weniger wissenschaftlich Entwickeltes oder Überprüftes finden lässt. Ist es schon schwierig genug, interkulturelle Kompetenz zu definieren, so ist es noch schwieriger, sie zu „messen“ geschweige denn sie zu entwickeln.

Wirtschaft und Jugendaustausch sind in diesem Feld deutlich weiter. Das Förder Assessment Center für Mitarbeiter/-innen der internationalen Jugendarbeit (FAIJU) ist hierfür ein prominentes Beispiel. Als ich 2007 die Möglichkeit hatte, das FAIJU kennenzulernen, sagte ich spontan zu, mich für ein Wochenende als Rollenspieler zu engagieren. An diesem Wochenende wurde mir klar: So etwas müsste es auch für Lehrkräfte geben. Erste Konzeptionen und kleinere Studien entstanden, bis es dann 2009 schließlich soweit war: In einem großen Studienprojekt an der Universität Bremen begann die dreisemestriges Forschungs- und Entwicklungsarbeit für das FACIL, die im Sommer 2010 mit der Evaluierung der Pilot-Durchführung erfolgreich beendet werden konnte. Das Ziel des Projektes war es, auf Basis der Struktur und den Grundideen aus dem FAIJU ein berufsspezifisches Fortbildungsinstrument für Lehrkräfte in multikulturellen Schulen zu erstellen. Dafür wurden zwei empirische Forschungen durchgeführt, deren Ergebnisse die Basis für die Entwicklung der Aufgaben und der Beobachtungsinstrumente darstellen.

Zunächst einmal wurden mit Hilfe der Critical-Incident-Technik über 50 verschiedene bedeutsame, von den befragten Lehrkräften als interkulturell wahrgenommene relevante Situationen aus dem Schulalltag erhoben. Die Fragebögen zur Beschreibung solcher Situationen wurden in Bremen und Niedersachsen an Schulen der Sekundarstufe I verteilt, deren Anteil an Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund über 15 % lag. Die erhobenen Situationen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und nach inhaltlichen Kriterien und Anzahl der Nennungen kategorisiert.

In der zweiten Untersuchung wurden 42 Lehrkräfte in drei Bundesländern, ebenfalls an Schulen der Sekundarstufe I, deren Anteil an Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund über 15 % lag, interviewt. Den Fokus bildete die Fragestellung, wie interkulturelle Kompetenz sich aus Sicht der Lehrkräfte darstellt. Als wesentliches Ergebnis dieser Studie haben wir mittels einer mathematisch-semantischen Clusterung sechs Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrkräften identifiziert, die heute die Grundlage der Beobachtungsinstrumente im FACIL bilden.

Somit handelt es sich bei dem FACIL um ein bisher einmaliges Diagnostik- und Entwicklungsinstrument der interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften. Das FACIL dient der Selbstreflexion, insofern ist es von Beginn an transparent. Alle Teilnehmenden beschäftigen sich zunächst mit den Anforderungsdimensionen, die im Laufe der Arbeit als Beobachtungs- und Bewertungsgrundlage

für die Aufgaben verwendet werden. Damit bietet sich jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer die Möglichkeit, Fremd- und Selbsteinschätzung zu vergleichen und Übereinstimmungen bzw. Nicht-Übereinstimmungen zu überdenken. Das anschließende Partnerfeedback bietet Raum, in vertraulicher Atmosphäre die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse auszutauschen.

Hilfreicher Perspektivwechsel

Am 11. und 12. Dezember 2010 waren Mitarbeiter/-innen der internationalen Jugendarbeit eingeladen, an einem solchen Prozess teilzuhaben, um tiefere Einblicke in die alltäglichen Aufgaben der Lehrer/-innen gewinnen zu können. Dabei haben sie jeweils an einem Rollenspiel aktiv teilgenommen, versetzten sich also in die entsprechende Lehrer/-innen-Rolle und konnten erfahren, wie sie selbst in dieser Situation reagieren und handeln. Daneben konnten sie an anderen Rollenspielen als Beobachter/-innen teilnehmen und miterleben, wie die jeweilige Lehrkraft die Situation bewältigt. Die Beobachtung des Feedbacks für die jeweilige Lehrkraft war mit Zustimmung derselben möglich; ein Angebot, das meistens angenommen wurde. So ergaben sich zwischen den Übungen vielfältige Gespräche zwischen Lehrkräften und Tandempartner(inne)n aus der internationalen Jugendarbeit, die Übungen wurden gemeinsam reflektiert und häufig auch Unterschiede und Parallelen der jeweiligen Arbeitsfelder Schule und internationale Jugendarbeit diskutiert.

Ergänzend zu diesen Übungen wurden jeweils einstündige Einheiten angeboten, in denen sich sieben bis acht Teilnehmende in Kleingruppenarbeit mit den Themen der interkulturellen Kompetenz im Schulalltag auseinandersetzten. Die Zielvorgabe war, jeweils gemeinsam ein Idealbild zu entwerfen von interkulturell kompetenten Schüler(inne) und Lehrer(inne)n, einer interkulturell kompetenten Schule und Elternarbeit. Diese Kleingruppen waren so zusammengesetzt, dass ein Austausch zwischen allen beteiligten Projektpartner(inne)n möglich wurde.

Hier wurde nicht nur deutlich, wie ähnlich die Erfahrungen der einzelnen Beteiligten im Schulalltag häufig sind, es wurden vor allem auch die manchmal unterschiedlichen Herangehensweisen der Akteure aus Schule und internationaler Jugendarbeit thematisiert. Einige Teilnehmende haben sich hier erstmals intensiv damit auseinandergesetzt, wie die Schule der Vielfalt eigentlich sein könnte. Es wurde offenkundig, dass hier der nächste Schritt folgen muss, nämlich die konkrete Weiterentwicklung der Teilprojekte für den eigenen Schulalltag.

Einblicke in den interkulturellen Schulalltag

Die Frage nach dem beruflichen Nutzen wurde von 70% der teilnehmenden Lehrkräfte als hoch bis sehr hoch bewertet, die Frage nach dem persönlichen Nutzen ebenfalls als hoch bis sehr hoch. Die Mitarbeiter/-innen der internatio-

nen Jugendarbeit bewerteten sowohl den persönlichen als auch den beruflichen Nutzen als hoch. Wird hier von persönlichem Nutzen gesprochen, dann ist damit die Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsweisen und Handlungsmöglichkeiten in alltäglichen interkulturellen Situationen im Schulalltag gemeint.

Die Rückmeldungen zeigen, dass das FACIL eine dringend benötigte Erweiterung bisheriger Fortbildungsinstrumente ist. In seiner erweiterten Form ermöglicht es den Teilnehmer(inne)n vertiefende Einblicke in die Anforderungen des multikulturellen Schulalltags und bietet viel Raum, die teilweise unterschiedlichen Herangehensweisen an interkulturelle Situationen zu beleuchten, zu diskutieren und nutzbar zu machen.

Praxistest: FACIL an einer Gesamtschule in Alsdorf

Interview mit Ralf Bauckhage und Lars Mechler

Lars Mechler und Ralf Bauckhage waren in Königswinter dabei und berichten von der praktischen Umsetzung an der Gustav-Heinemann-Gesamtschule (GHS) in Alsdorf.

Hg: Sie sind als Tandempartner mutig in den Praxistest gegangen. Wie haben Sie der GHS das FACIL schmackhaft gemacht?

LM: Wir haben dem Beratungsteam der Gustav-Heinemann-Gesamtschule in Alsdorf mit einer exemplarisch durchgeführten Sequenz aus Rollenspiel sowie anschließender Selbst- und Fremdeinschätzung das FACIL vorgestellt. Das Feedback war eindeutig: Das Team wünschte sich eine Durchführung des FACIL, jedoch unbedingt auf freiwilliger Basis und in jedem Fall mit einem anschließenden konstruktiven Dialog über mögliche Handlungsalternativen. Dies deckte sich sehr gut mit unseren Erfahrungen des Trainingswochenendes. Der anschließende Austausch ist von zentraler Bedeutung und gehört unbedingt zu einer gelungenen FACIL-Fortbildung und darf nicht ausgelassen werden! Gerade in der Analyse der Szenarien liegt unserer Meinung nach ein hohes Lern- und Erkenntnispotential, vor allem wenn in der Gruppe viele interkulturell erfahrene Menschen dabei sind. Das war in Königswinter unserer Meinung nach zu kurz gekommen.

Hg: Wie haben Sie dann die Fortbildung gestaltet?

RB: Wir haben uns dafür entschieden, eine eintägige Veranstaltung zu konzipieren. Zentrale Punkte sollten wie im FACIL sein: das Selbsterleben in realitätsnahen Rollenspielen, die Selbst- und Fremdeinschätzung des individuellen Verhaltens in den Rollenspielen sowie ein inhaltlicher Diskurs in der Gruppe zu den gespielten Szenarien und vergleichbaren Erlebnissen aus dem Schulalltag. Rückmeldungen und Fremdeinschätzung sollten dabei in Form von kollegialem Feedback gegeben werden. Leider konnten wir dabei nicht auf die originalen FACIL-Unterlagen wie Rollenspielsettings und Beobachtungsbögen zurückgreifen und mussten im Vorfeld einiges an Zeit und Arbeit investieren, um ähnlich brauchbare Unterlagen zu erstellen. Danach boten wir eine inhaltliche Diskussion über die erlebten Szenarien und vergleichbare Erlebnisse aus dem Schulalltag an und diskutierten damit verbundene Fragen.

Hg: War die Fortbildung ein Erfolg? Wie haben die Teilnehmenden reagiert?

LM: Alle Beteiligten waren mit der Durchführung äußerst zufrieden. Besonders positiv bewerteten sie, dass sie sich begleitet von den externen Beobachtern aus der internationalen Jugendarbeit im Kollegenkreis über die Erfahrungen im Rollenspiel und im Schulalltag austauschen konnten. Natürlich waren die Rückmeldungen nach den Rollenspielen durch die Gruppe wesentlich subjektiver als beim FACIL-Trainingswochenende. Dennoch sind wir der Meinung, dass die hohe fachliche Kompetenz der Gruppe die fehlenden wissenschaftlichen Beobachtungsbögen gut kompensieren konnte. Das Hauptziel, das Anregen zur Selbst- und Fremdrektion und Erweitern der individuellen interkulturellen Kompetenzen für Lehrkräfte wurde absolut erreicht.

Hg: Welche Rolle haben denn die externen Beobachter während der Durchführung gespielt?

RB: Den externen Beobachtern kam eine Doppelrolle zu. Zum einen sollten sie den Prozess des kollegialen Austausches zwischen den Lehrerinnen und Lehrern moderieren, zum anderen diesen fachlich begleiten und ergänzen. Wir spürten ein großes Bedürfnis in der Gruppe, sich mitzuteilen und sich Unterstützung und Anregung für den Umgang mit herausfordernden interpersonellen, interkulturellen Situationen im Schulalltag zu holen.

Hg: Warum ist es Ihrer Meinung nach wichtig, eine Fortbildung wie das FACIL an Schulen durchzuführen?

LM: Eine der Realität angepasste interkulturelle und pädagogische Kompetenz kann letztendlich nur jene Lehrkraft entwickeln, die sich darauf einlässt, ihr Handeln und dessen Wirkung kritisch zu hinterfragen und die bereit ist, Beobachtungen und Bewertungen von außen zuzulassen. Nun gibt es im Schulalltag reichlich Feedback – von Schülern, Eltern, Lehrern und anderen Außenstehenden. FACIL oder ähnlich konzipierte Fortbildungen können dabei helfen, den Umgang mit solchen Formen von Feedback zu kultivieren. Deshalb halten wir das FACIL grundsätzlich für eine effektive Form der Lehrerfortbildung.

RB: Wir möchten bei allem positiven Feedback jedoch nicht mögliche Probleme unterschlagen. In den meisten Fällen dürfte die größte Hürde die Umsetzbarkeit sein. Vor allem die hohen Kosten des FACIL stellen Schulen vor Schwierigkeiten. Zudem ist dieses Fortbildungsangebot nur mit einer begrenzten Anzahl von Teilnehmenden durchführbar und sollte in keinem Fall als eine Pflichtveranstaltung eingesetzt werden.

Petra Zeibig

Viele Schüler/-innen wollen interkulturelle Erfahrungen durch Auslandsaufenthalte sammeln. Wir Lehrer/-innen sind oft ihre nächsten Ansprechpartner/-innen dafür, haben jedoch wenig Überblick über die vielfältigen Mobilitätschancen für junge Menschen. Deshalb entstand bei uns IKUS-Tandempartner(inne)n aus der Schule der Wunsch nach einer Fortbildung in diesem Bereich.

Ein kurzer Nachmittag und ein ganzer Tag standen uns 12 Teilnehmenden und den zwei Referentinnen von eurodesk dann am 04. und 05. Mai 2011 zur Verfügung. Heimgegangen sind wir mit einer sehr gut sortierten Informationsmappe und dem Wissen, dass es viele Programme für unsere Schüler/-innen gibt, um für einige Zeit ins Ausland zu gehen. Und wir haben eurodesk als kompetenten Ansprechpartner für alle Beratungsfragen kennengelernt.

Ein trockener Vortrag über die Programme hätte uns sicherlich verwirrt, aber mit Hilfe von konkreten Aufgabenstellungen, die wir zu zweit in einem Rollenspiel in Form eines simulierten Beratungsgespräches lösen mussten, bekamen wir einen Einblick in die verschiedenen Programme wie Workcamps, Au-pair Aufenthalte, Freiwilligendienste oder Praktika im Ausland. Schnell wurde deutlich, dass ein Haken für die schulische Beratung im Mindestalter von 18 für die meisten Programme liegt. Nur sehr wenige Möglichkeiten bieten sich schon für 16-jährige.

Am zweiten Schulungstag beschäftigten wir uns ausführlich mit Freiwilligendiensten wie weltwärts, kulturweit, Europäischer Freiwilligendienst (EFD), Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ), Internationale Jugendgemeinschaftsdienste (IJGD), dem Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) und dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk (DPJW). Ums liebe Geld ging es natürlich auch. Klar wurde, dass viele Programme nur eine Zuschussfinanzierung gewähren, es Programme gibt mit speziellen Förderprioritäten für benachteiligte Jugendliche. Alle Programme sind sehr gefragt, sodass die Schüler/-innen sehr frühzeitig beraten werden müssen, um sich schon Monate vor ihrem geplanten Aufenthalt zu bewerben. Letzteres ist im schulischen Bereich nicht so einfach zu lösen.

Wir haben uns zum Glück nicht nur theoretisch mit den Programmen befasst, sondern bekamen auch drei Beispiele live geboten: Was konkret ein internationales Workcamp bedeutet, zeigte uns eindrucksvoll Christian Herrmann von IJAB. Er berichtete über die Arbeit von SVIT Ukraine, der lokalen Partnerorganisation von Service Civil International auf dem jüdischen Friedhof in Czernowitz. Spannend war für uns auch zu hören, dass sogenannte Europeers auf Einladung in die Schule kommen. Dies erläuterte Anna, die am Europäischen Freiwilligendienst (EFD) teilgenommen hatte und nun als Europeer an-

deren Jugendlichen über ihre Erfahrungen im europäischen Ausland berichtet. Auch die Vorstellung von Gabriele Frey (IN VIA – Integration durch Austausch e. V.) aus Köln stieß auf konkretes Interesse bei den Kolleg(inn)en.

Wenn wir interkulturelles Lernen mit möglichst vielen Facetten in Schulen implementieren wollen, ist es ein sinnvoller Baustein, unsere Schüler/-innen über die vielfältigen Mobilitätschancen nach der Schulzeit zu informieren. Die zeitliche und organisatorische Umsetzung der Beratung wird sicher in vielen Schulen zunächst schwierig sein. Dennoch ist es ein guter Anfang, wenn es einen kompetenten Ansprechpartner bzw. eine kompetente Ansprechpartnerin für diesen Bereich gibt – und diese können zumindest wir geschulten Lehrkräfte nun sein!

Gelingensbedingungen, Stolpersteine und Praxistipps

Zentrale Erkenntnisse

Alexander Thomas

Stolpersteine sind immer unerwartete und unberechenbare Hindernisse auf dem Weg zum Ziel. Sie sind lästig, erzeugen Irritationen, führen zu Zeitverzögerungen und haben negative Einflüsse auf die Leistungsmotivation. Sie halten den Betrieb unnötigerweise auf, bedürfen zu ihrer Beseitigung der gesonderten Aufmerksamkeit und Einsatzbereitschaft die alle Beteiligten stattdessen lieber für die direkte Zielerreichung einsetzen würde. Das verleitet dazu, sie ohne ausdauernde Beschäftigung mit ihnen und ohne genügende Ursachenanalyse zu überspringen und zu umgehen. Das hat zur Folge, dass sie schließlich immer wieder auftreten und den Prozessverlauf nachhaltig behindern.

Für alle diejenigen, die Schule als interkulturelles Erlebnis-, Lern- und Handlungsfeld erkunden, entwickeln und gestalten wollen, bieten die Erfahrungen aus dem IKUS-Modellprojekt die Chance, Stolpersteine zu vermeiden oder frühzeitig zu erkennen, auf sie gefasst zu sein und aus ihnen zu lernen. Da die Benennung von Stolpersteinen und Hindernissen zugleich schon auf ihre Vermeidung oder Umlenkung und somit auf Gelingensbedingungen hinweist, werden in den folgenden Abschnitten beide Aspekte gleichzeitig behandelt. Hinzugezogen werden bei dieser Darstellung auch die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des IKUS-Modellprojektes.

Öffnung der Schule für externe Expert(inn)en und lokale Vernetzung

Auf Nachfrage würde jede Schulleiterin und jeder Lehrer behaupten, dass die eigene Schule immer für externen Expert(inn)enrat und Unterstützung von außen aufgeschlossen ist. Trotzdem ist die Tendenz zur Autarkie bei vielen Schulen systemimmanent. Schulleitung und Kollegium bestehen aus einer Ansammlung hoch qualifizierter Fachkräfte, die vielfach der Meinung sind, dass nur sie

zur Bearbeitung ihres beruflichen Auftrags umfassend qualifiziert sind und daher keiner externen Unterstützung bedürfen. Insbesondere erweist sich diese Tendenz als Stolperstein für relativ neue Themen und Entwicklungen wie interkulturelles Lernen an Schulen.

Die am IKUS-Modulprojekt beteiligten Lehrer/-innen erklärten, dass eine positive Einstellung und wertschätzende Akzeptanz externer Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit in ihren eigenen Schulen erst einmal hergestellt werden musste und keineswegs schon vorgegeben war. „Die Schule muss sich öffnen! Sie muss für externe Experten und deren Unterstützung offen sein und sie vorbehaltlos akzeptieren, wenn Schule als interkulturelles Lernfeld entwickelt werden soll. Ohne diese Offenheit läuft gar nichts!“, so lauten die Erfahrungen der Lehrer/-innen im IKUS-Modellprojekt.

Die hier angesprochene Offenheit der Schule meint eine andere Qualität als eine solche, die Schulen im Zusammenhang mit Einschulungs-, Verabschiedungs- und Jubiläumsfeiern sowie gelegentlichen Sportfesten und der Beteiligung an Wettbewerben schon immer an Öffentlichkeitsbezügen praktiziert haben. Hier geht es darum, für Problemlösungen, für die Schaffung neuer Erfahrungsfelder, Lern- und Handlungsfelder für Schüler/-innen sowie für Entwicklungsprojekte mit externen Partner(inne)n eng zusammenzuarbeiten. Und dies aus dem Bewusstsein heraus, dass man deren Expert(inn)entum unbedingt braucht, um die erforderlichen Bedingungen zum Erreichen der gemeinsam geteilten Bildungsziele zu realisieren, positive Akzente für das Schulklima zu schaffen und um eine den Anforderungen gerecht werdende Schulkultur zu unterstützen. All das ist für eine Organisation des formalen Bildungssektors mit ihren gesetzlich verankerten Regelungen und Verordnungen einerseits und einer aus wissenschaftlich ausgebildeten Fachlehrer(inne)n bestehendem Personal andererseits keine Selbstverständlichkeit.

Die Öffnung von Schule in Richtung ergänzender externer Expertise aus dem non-formalen Bildungssektor und der Vernetzung mit lokalen Partner(inne)n wird zur Bewältigung der sich stellenden Aufgaben und Anforderungen zu einer zentralen Gelingensbedingung im Rahmen von Schule als interkulturellem Lernfeld. Hinzukommen muss mithilfe der Netzwerkkompetenz der externen Expert(inn)en die Akquise personaler, organisationaler und finanzieller Ressourcen.

Einbindung von Schulleitung und Schulkollegium

Viele Schulen verorten die interkulturelle Lernthematik in die traditionell stattfindenden Klassen- und Schulabschlussfahrten zu ihren ausländischen Schulpartnern und im Rahmen der internationalen Dorf- und Städtepartnerschaften. Mit dem IKUS-Modellprojekt ist aber eine völlig neue Dimension der interkulturellen Thematik angesprochen. Hier geht es darum, den schulischen Alltag vom Fachunterricht über die Pausen- und Freizeitgestaltung der Schüler/-in-

nen im Schulalltag bis hin zu Projektwochen und Arbeitsgemeinschaften so zu gestalten, dass Schule als interkulturelles Erfahrungsfeld, als interkulturelles Lernfeld und als interkulturelles Handlungsfeld für alle Schüler/-innen erfahrbar wird, getragen von einem sozialen Klima, das entsprechende Motivationen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz entstehen lässt. Damit kommt auf die Schule eine neue Aufgabe zu, obwohl die schon vorhandenen Aufgabenstellungen von vielen Lehrer(inne)n und Schulleitungen bereits als Überforderung angesehen werden. Selbst hochmotivierte und interessierte Pädagog(inn)en sind ob der immer wieder neu definierten Aufgaben, deren Erledigung die Gesellschaft den Schulen überträgt und von nun an von ihnen erwartet, müde geworden und zum Teil resignativ. Neue Herausforderungen erzeugen oftmals eher Ablehnung als Anerkennung oder führen dazu, sie bei Kolleg(inn)en „abzuladen“.

Das genau ist für IKUS-Projekte ein nicht zu unterschätzender Stolperstein: Schulleitung und Kollegium stimmen den IKUS-Aktivitäten zwar zu, beteiligen sich jedoch nicht immer ernsthaft und mit Engagement am Fortschritt und an den Ergebnissen des Projektes. Genau das sind aber wichtige Gelingensbedingungen. Die Entwicklung, Erprobung und Bewertung von Lehr- und Lernmodulen zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz im schulischen Alltag bedarf des tatkräftigen Engagements der Schulleitung und des Kollegiums. Falls dies nicht von Anfang an gegeben ist, ist es ein zentraler Schritt im Verlauf der Projektentwicklung, dies aufzubauen und zu verstärken. Jedenfalls bedarf diese Gelingensbedingung besonderer Aufmerksamkeit. Nahezu alle befragten Teammitglieder im IKUS-Modellprojekt halten die Unterstützung durch die Schulleitung und die Rückendeckung durch das Kollegium für einen wesentlichen Faktor für den Erfolg des gesamten Vorhabens.

Prozessbegleitung

An dem IKUS-Modellprojekt waren 14 Schulen beteiligt und damit 14 Lehrkräfte, denen für ihre Mitarbeit seitens der Bezirksregierung Köln Deputatsermäßigung zugestanden wurde. Die Tandems hatten den klaren Auftrag, Lehr- und Lernmodule zum interkulturellen Lernen zu entwickeln, die den Besonderheiten der jeweiligen Schule gerecht wurden, die auf den an der Schule schon vorhandenen Aktivitäten zur Förderung interkulturellen Lernens aufbauten oder an sie anschlussfähig waren und somit neue Wege zur Entwicklung interkulturellen Handelns zu eröffnen vermochten.

Konsequenterweise ergaben sich daraus völlig unterschiedliche Vorgehensweisen und Schwerpunktsetzungen bei der Modulentwicklung und -erprobung. Deshalb benötigten die Tandems Foren, auf denen sie ihre in Entwicklung und Erprobung befindlichen Module vorstellen und zur Diskussion stellen konnten. Auch eine internetgestützte Informations-, Präsentations- und Diskussionsplattform erschien wünschenswert. Zudem stellte sich heraus, dass die

Tandems für ihre Arbeit weitere externe Expert(inn)en benötigten oder ein finanzieller Bedarf erforderlich wurde, der aus dem Projektbudget nicht gedeckt werden konnte.

Bei der Entwicklung und Durchführung besonders von Prozessmodulen stellte sich eine Reihe von Problemen in der Zusammenarbeit im Tandem ein. Dies erforderte eine Prozessbegleitung durch eine Fachkraft, die über gute kommunikative und soziale Kompetenzen verfügte, zugleich einen guten Überblick über das Arbeitsfeld der internationalen Jugendarbeit hatte, mit Methoden des Projektmanagements im Rahmen der internationalen Jugendarbeit vertraut war und es verstand, benötigte externe Ressourcen zu akquirieren.

Eine solche für die Prozessbegleitung zuständige Fachkraft muss unabhängig sein von den Verpflichtungen für die inhaltliche Arbeit an den Modulen. Sie muss als Ansprechpartner/-in zur Gewinnung von Informationen über spezifische Themen und Probleme zur Verfügung stehen und in der Lage sein, bei der Bewältigung kritischer Schnittstellen in der Zusammenarbeit in und zwischen den Tandems bzw. zum schulischen und außerschulischen Umfeld unterstützend tätig zu werden. Eine gut funktionierende Prozessbegleitung ist eine unverzichtbare Gelingensbedingung für den IKUS-Prozess. So halten nahezu zwei Drittel aller Teammitglieder im IKUS-Modellprojekt die Prozessbegleitung sowie die Unterstützung durch die Organisationen für einen zentralen Erfolgsfaktor. Es gab aber auch Tandems, die gänzlich ohne Prozessmodule ausgekommen sind. Diese haben auf der Ebene der Lernmodule mit den Lehrer(inne)n gearbeitet und sie als Multiplikator(inn)en für interkulturelles Lernen in der Schule qualifiziert. Diese Vorgehensweise hat so gut funktioniert, dass sie an einigen Schulen in die Schulkultur integriert wurde.

Kooperation innerhalb der Tandems

Die Besonderheit des IKUS-Modellprojektes bestand nicht nur darin, das Thema Schule als interkulturelles Lernfeld zu bearbeiten, sondern die Arbeit dafür verantwortlichen Tandems zu übertragen und so auf die komplementäre Kooperation von formaler und non-formaler Bildung zu setzen. Das bedeutet, die an den Tandems beteiligten Lehrkräfte sind von ihrer Ausbildung und ihrem beruflichen Werdegang her Fachlehrer/-innen mit einem gewissen Interesse an interkulturellen Themenstellungen, die im Rahmen einer staatlichen Einrichtung der formalen Bildung hauptamtlich tätig sind. Die Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit sind im Unterschied dazu entweder haupt- oder ehrenamtlich und zum Teil auch freiberuflich als Teamer/-innen oder Moderator(inn)en in Jugendbegegnungsprogrammen und damit im non-formalen Bildungssektor tätig. Beide Partner/-innen kommen also aus sehr unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, in denen sehr spezifische Themen und Probleme mit vergleichsweise sehr unterschiedlichen Methoden im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu bearbeiten sind.

Bevor die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von Modulen zum interkulturellen Lernen beginnen kann, ist zunächst ein intensiver Informationsaustausch zwischen den Tandempartner(inne)n erforderlich. So waren im IKUS-Modellprojekt alle Lehrkräfte sehr positiv überrascht über die Reichhaltigkeit des inhaltlichen und methodischen Potenzials der internationalen Jugendarbeit sowie über die Vielfalt der Begegnungsformate. Daraus ergibt sich für beide Partner/-innen die Notwendigkeit, sich zunächst einmal gegenseitig auf einen ausreichend ausdifferenzierten Wissensstand zu bringen. Beide Seiten müssen das jeweils andere Arbeitsfeld kennenlernen und begreifen und ein hohes Maß an gemeinsamem Hintergrundverständnis über Inhalte und Methoden zur Qualifizierung im Bereich von interkultureller Kommunikation, interkultureller Interaktion und interkultureller Kooperation aufbauen. Auch die womöglich recht verschiedenen Bezugsmaßstäbe zur Beurteilung von interkulturell kompetentem Handeln sind zur Kenntnis zu nehmen und womöglich anzugleichen.

Solche Gelingensbedingungen in Bezug auf die Schaffung eines gegenseitigen Verständnisses ergeben sich einmal als Lern- und Qualifizierungseffekt aus der Arbeit in den Tandems selbst, aber auch im Verlauf des Austauschs von Informationen und Erfahrungen auf gemeinsamen Veranstaltungen aller Tandemmitglieder oder auch aus der Arbeit mit der Prozessbegleitung. So wurde im IKUS-Modellprojekt die Arbeit im Tandem gerade aufgrund der positiv bewerteten sehr unterschiedlichen Arbeitsansätze und Denkperspektiven der Tandempartner/-innen als außerordentlich bereichernd erlebt. Sie diene der Erweiterung der methodischen Kompetenzen, der Reflexion neuer Fragestellungen und der Aufnahme neuer Impulse. Dabei ist die räumliche Nähe des Tandempartners bzw. der Tandempartnerin eine als sehr bedeutsam bewertete Gelingensbedingung. Die Zufriedenheit mit der Teamarbeit lag bei Zugrundelegung des üblichen Schulnotensystems bei den Lehrer(inne)n bei der Note 1,6; bei den Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit bei der Note 1,9 und im Durchschnitt bei der Note 1,7. Dies kann als weitere Bestätigung für die hohe Bedeutung einer gelungenen Zusammenarbeit im Team für den Gesamterfolg der IKUS-Arbeit angesehen werden.

Vernetzung zwischen den Tandems

Die Tandems bilden sich an den jeweiligen Schulen und befassen sich mit Modulentwicklung und -erprobung an jeder Schule. Diese Arbeiten sind geprägt sind vom Typus, Charakter, Auftrag sowie den Zielen und der Kultur der jeweiligen Schule. Im IKUS-Modellprojekt hat sich gezeigt, dass regelmäßige Treffen aller Tandemmitglieder von großer Bedeutung sind. Hier findet gegenseitiger Informationsaustausch statt, werden Zwischenergebnisse präsentiert und diskutiert. Zudem können aber auch Kenntnisse über Mittel und Wege externer Unterstützung inhaltlicher und finanzieller Art in Bezug auf die zu entwickelnden Module gewonnen werden. Und schließlich bieten Veranstaltungen mit

speziellen Expert(inn)en die Möglichkeit zur eigenen Qualifizierung in Richtung interkultureller Kompetenz. Auch zur Positionierung der Tandems an den jeweiligen Schulen, zur Erreichung eines verstärkten Engagements der Schulleitung und des Kollegiums für die Tandemarbeit, zur Vernetzung mit lokalen Partner(inne)n und Unterstützer(inne)n sowie mit Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit, sind sie von großem Wert und als Gelingensbedingung zu bewerten. Sie sollten als regelmäßiger, bedarfsorientierter und aus den Tandems selbst heraus geplanter Baustein tandemübergreifend implementiert werden.

Expert(inn)en- und Wissenspool

Die Öffnung der Schule, die Prozesssteuerung, die Zusammenarbeit mit Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit und die Netzwerkbildung ermöglichen und erschließen den Zugang zu personalen Kompetenzen sowie inhaltlichem und methodischem Fachwissen zur Entwicklung und Umsetzung der IKUS-Module. Hinzu kommt der Aufbau eigener interkultureller Handlungskompetenz im Verlauf der Arbeit in den Tandems, denn auf Seiten der Lehrkräfte ist diese Schlüsselqualifikation bislang weder durch die universitäre Lehrer/-innenausbildung noch im Verlauf des Referendariats gefördert worden. Im IKUS-Modellprojekt hat sich gezeigt, dass die internationale Jugendarbeit noch über die interkulturelle Thematik hinausgehende Ressourcen verfügbar machen kann, die für die Bewältigung der Alltagsprobleme in Schulen von Nutzen sind. Dazu gehört beispielsweise Expert(inn)enwissen

- ♦ zur Gewaltprävention,
- ♦ zur gesunden Lebensführung,
- ♦ zum Umgang mit Sexualität,
- ♦ zur Mediendidaktik und
- ♦ zum Aufbau und zur Verbesserung sozialer Kompetenzen,
- ♦ zum Einbringen der Zweit- und Muttersprache für ressourcenorientierten Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Im IKUS-Modellprojekt konnten die an den Tandems beteiligten Lehrkräfte dieses Expert(inn)enwissen in die eigene Schule einbringen, was für alle verantwortlichen Personen im Schulsystem von großer Bedeutung war. Dadurch wurde zugleich das eigene Engagement für die interkulturelle Thematik unterstützt und aufgewertet.

Gerade das Erschließen von Wissensressourcen ist zudem essenziell für die Nachhaltigkeit der IKUS-Arbeit. IKUS-Module sollen schließlich auch nach der Einführungs- und Erprobungsphase weitergeführt und letztlich im Ziel- und Leistungskatalog der Schule bzw. in der Schulkultur so verankert werden, dass die Förderung interkulturellen Lernens zur Selbstverständlichkeit im Schulall-

tag wird. Zur Sicherung von Nachhaltigkeit sind die Verfügbarkeit und der Zugang zu einem breit angelegten Expert(inn)en- und Wissenspool eine unverzichtbare Gelingensbedingung.

Elternarbeit

Selbstverständlich betreibt jede Schule Elternarbeit, in dem sie die Eltern der Schüler/-innen am schulischen Geschehen teilhaben lässt, zum Beispiel bei Einschulungs- und Entlassfeiern, bei Einweihungsveranstaltungen, Jubiläen und Schulfesten jeder Art und durch das vorgeschriebene Wahlangebot zu Klassen- und Schulpflegschaftsvorsitzenden. Diese Elternarbeit kann allerdings in der Realität sehr verschiedene Formen annehmen, von einer formalen Papierform bis hin zu einem ständigen Engagement der Eltern zur Förderung aller schulischen Aktivitäten.

Im Kontext der Thematik Interkulturelles Lernfeld Schule spielt die Arbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund eine zentrale Rolle, die sich auch bei der IKUS-Modularbeit gezeigt hat. Wenn es gelingt, die Eltern mit Migrationshintergrund für die Arbeit der Schule zu interessieren, dann werden die spezifischen Bedürfnisse, Wünsche und Sorgen in Bezug auf Beteiligung ihrer Kinder an den schulischen Aktivitäten wie Klassenfahrten, Projekte, Arbeitsgruppen etc. thematisiert, ernst genommen und berücksichtigt. Auf diese Weise können die Unsicherheiten und Befürchtungen der Eltern ebenso aufgefangen werden wie die der Lehrer/-innen, und im Dialog lassen sich Lösungen finden, die allen Seiten gerecht werden.

So wurden im IKUS-Pilotprojekt im Rahmen der Tandemfortbildung zum „Förder Assessment Center für die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften (FACIL)“ mithilfe einer deutsch-türkischen Lehrerin wertschätzende und praktikable Lösungen in Richtung einvernehmlicher Regelungen für die Eltern mit Migrationshintergrund und für die Schule gefunden. Ähnliches gilt auch für alle anderen IKUS-Projekte, denn sie erfordern eine auf die Module, ihre Inhalte und Methoden abgestimmte und kulturell adäquate Elternarbeit. Die Eltern der teilnehmenden Schüler/-innen müssen über den pädagogischen Wert sowie die Lern- und Erfahrungswerte der IKUS-Arbeit so informiert werden, dass sie verstehen, worum es bei dieser Art der Bildungsarbeit geht und welcher nachhaltige Nutzen damit verbunden sein kann. Mitdenkende, sich einbringende, gut informierte und motivierte Eltern sind eine wichtige Gelingensbedingung für die IKUS-Arbeit und zugleich eine unverzichtbare Ressource für die aktuelle Umsetzung der Projektarbeit, für die Öffnung von Schule in das Schulumfeld hinein und für die Nachhaltigkeit von Schule als interkulturellem Erfahrungs-, Lern- und Handlungsfeld.

Im IKUS-Modellprojekt hielt interessanterweise weit über die Hälfte der Teammitglieder die Elternarbeit für einen zentralen Erfolgsfaktor für das Voranbringen der interkulturellen Sensibilisierung der Schüler/-innen. Alle Team-

mitglieder waren zudem der Meinung, dass Eltern mit Migrationshintergrund sehr gut geeignet sind, als Multiplikator(inn)en an der IKUS- Arbeit direkt beteiligt zu werden.

Schulkultur und Nachhaltigkeit

Initiativen im Bildungsbereich, selbst wenn sie wie im IKUS-Projekt ein hochaktuelles Thema behandeln wie interkulturelles Lernen und interkulturelle Handlungskompetenz als zentrale Schlüsselqualifikation, gehen oft nicht über lokal begrenzte Modellprojekte hinaus. Lehrkräfte engagieren sich weit über ihre Pflichtstundenzahl hinaus, Schüler/-innen und Eltern sind begeistert, Schulleitung und kommunale Vertreter/-innen freuen sich über die Erfolge ihrer Schule, aber nach einiger Zeit erlahmt das Interesse und spätestens dann, wenn die Engagierten die Schule verlassen, bricht alles ab, wenn das Initiativprojekt nicht strukturell verankert worden ist. Für den Fachunterricht und alles, was zum Pflichtkanon der Schule gehört, wird sofort eine neue Lehrkraft eingestellt, weil die Schule sonst ihrer Aufgaben und Zielbestimmung nicht gerecht werden kann. Aber wer sorgt dafür, dass die IKUS-Module und die IKUS-Arbeit weitergeführt werden?

Engagement in diesem Bereich kann man nicht verordnen, aber ohne Engagement ist diese Aufgabe nicht zu lösen. Eine Verankerung von IKUS-Modulen in den Zielkatalog, in das Leistungs- und Pflichtenverzeichnis der Schule ist erforderlich. Genau dies bedarf aber der Entwicklung einer Schulkultur, die entsprechende Orientierungsmerkmale festschreibt. Vorbild hierfür kann durchaus das sein, was seit einigen Jahrzehnten im Unternehmensmanagement als zentrale Aufgabe gesehen wird: die Ausbildung einer Unternehmenskultur. Unternehmenskultur wird dabei definiert als die Grundlage der gemeinsam geteilten Werte, Einstellungen, Grundannahmen und Normen der Reorganisationsmitglieder. Der amerikanische Organisationspsychologe E. H. Schein (1990) hat Organisationskultur definiert als ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, das die Gruppe bei der Bewältigung externer Anpassung und interner Integration gelernt hat, das sich bewährt hat und somit bindend gilt und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit diesen Problemen weitergegeben wird. Er unterscheidet dabei die Ebenen der Grundprämissen (selbstverständlicher Anschauungen und Überzeugungen), die Ebene der bekundeten Werte (Ziele, Strategien, Philosophien) und die Ebene der Artefakte (sichtbare Strukturen und Prozesse, Regeln, Riten, Gebräuche).

Eine entsprechend dieser definierten Grundlagen entwickelte Schulkultur müsste einerseits festschreiben, was die selbstverständlichen Grundprämissen der schulischen Arbeit sind, zum Beispiel Partizipation auf allen Ebenen, gegenseitige Wertschätzung, Leistungsorientierung, soziale Sicherheit und Geborgenheit. Definiert werden müssten die speziellen Ziele, Aufgaben und Leis-

tungen, auf die sich die pädagogische Arbeit in dieser speziellen Schule zu konzentrieren hat, und welche konkreten Arbeiten, Programme, Projekte, kontinuierlichen oder punktuellen Aktivitäten sich daraus ergeben. Festgelegt werden müsste darüber hinaus, was zum unverzichtbaren Pflichtprogramm gehört und was sich Schule als Kürprogramm leisten kann. Ein darin eingebettetes IKUS-Projekt wäre dann nachhaltig gesichert und würde kontinuierlich weitergeführt, solange ein Bedarf an dieser Art von Bildungs- und Ausbildungsarbeit bestünde. Zudem wäre garantiert, dass sich die Inhalte und Methoden der IKUS-Module den jeweiligen sozialen und gesellschaftlichen Erfordernissen anzupassen haben, was ebenfalls zur Nachhaltigkeit des Projektes beitrüge.

Qualifizierung der internationalen Jugendarbeit

Die in den Tandems praktizierten Prinzipien der Zusammenarbeit wie Transparenz, Partizipation und Kooperation auf Augenhöhe haben, wie bereits berichtet, bei den Lehrkräften der beteiligten Schulen dazu geführt, dass die unterschiedlichen Programmformate, die Arbeitsweise und die didaktisch-pädagogischen Methoden der haupt- und ehrenamtlich tätigen Teamer/-innen und Moderator(inn)en, aus der internationalen Jugendarbeit verstanden und als wichtige Bereicherung ihrer pädagogischen Arbeit im Kontext von Schule als interkulturelles Lernfeld angesehen wurden. Die Vertreter/-innen der internationalen Jugendarbeit erfuhren im Verlauf der Tandemarbeit zum Teil erstmalig im Detail, wie gegenwärtig Schule funktioniert. Sie lernten die pädagogischen Leistungen der Lehrkräfte kennen und verstanden besser ihre Schwierigkeiten im schulischen Alltag, die als pädagogisch wertvoll erachteten Ziele in der gewünschten Breite und Tiefe zu verwirklichen. So gelang es ihnen einschätzen zu können, wo gegenseitige Ergänzungen und Bereicherungen möglich waren, um möglichst allen Schüler(inne)n ein attraktives und akzeptiertes interkulturelles Erfahrungs-, Lern- und Handlungsfeld bieten zu können.

Angeregt durch die Kooperationserfahrungen im IKUS-Modellprojekt, wurde auch die internationale Jugendarbeit bereichert, denn Teamer/-innen und Moderator(inn)en werden die gewonnenen Erkenntnisse aus der Tandemarbeit einerseits zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und Methoden im Kontext des non-formalen Bereichs einsetzen können. Sie können mit geschärftem Blick für die Belange von Schule und deren Ressourcen, ihre Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unter non-formalen Kontextbedingungen, ihr Wissen und ihre Methodenkenntnisse sowie ihre konzeptuellen Expertisen für die Zusammenarbeit mit Schule ausweiten. So tragen beide Seiten etwas bei und nehmen gleichzeitig etwas für ihre eigenen Arbeiten mit, zur Sensibilisierung und Qualifizierung von Jugendlichen für die interkulturelle Thematik und die damit verbundenen Herausforderungen.

Kooperation im Tandem: Chancen für internationale Jugendarbeit und Schule

Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Yasmine Chehata

Im Rahmen von IKUS bildeten Mitarbeiter/-innen aus Jugendarbeit und Schule Tandems. Welche Chancen und Risiken ergeben sich aus einer solchen Kooperation? Yasmine Chehata von der Fachhochschule Köln beschreibt auf Grundlage der wissenschaftlichen Begleitung zunächst die Möglichkeiten, die sich aus Sicht der Tandempartner/-innen eröffnen. Anschließend werden die Phasen der Kooperation beleuchtet und ein besonderes Augenmerk auf den Aushandlungsprozess gelegt. In der Kooperation kristallisieren sich Muster heraus, welche die Wissenschaftlerin als Typen beschreibt. Der Artikel schließt mit den Aufgaben und Rollen der internationalen Jugendarbeit und einer Beschreibung der Bedingungen für eine gelungene Kooperation. Gelungen bezieht sich dabei auf beide Systeme, die Schule und die internationale Jugendarbeit.

Die Daten aus der Befragung geben zahlreiche Hinweise, dass das Arbeiten im Tandem für beide Kooperationspartner/-innen als bereichernd, wertschätzend und sachbezogen empfunden wurde. Durchschnittlich wird die inhaltliche Zusammenarbeit mit der Note 1,7 bewertet, wobei die Partner/-innen der internationalen Jugendarbeit die Zusammenarbeit ein wenig schlechter einschätzten als die Lehrer/-innen. Gut wurde vor allem die inhaltliche Zusammenarbeit bewertet (Durchschnittsnote 1,9), jedoch punkteten die Fachkräfte der internationalen Jugendarbeit auch hier etwas schlechter als die Lehrkräfte. Die Ergebnisse aus den Fragebögen bestätigen, dass die Partner/-innen die Zusammenarbeit als inhaltlich und methodisch-didaktisch befruchtend und bereichernd

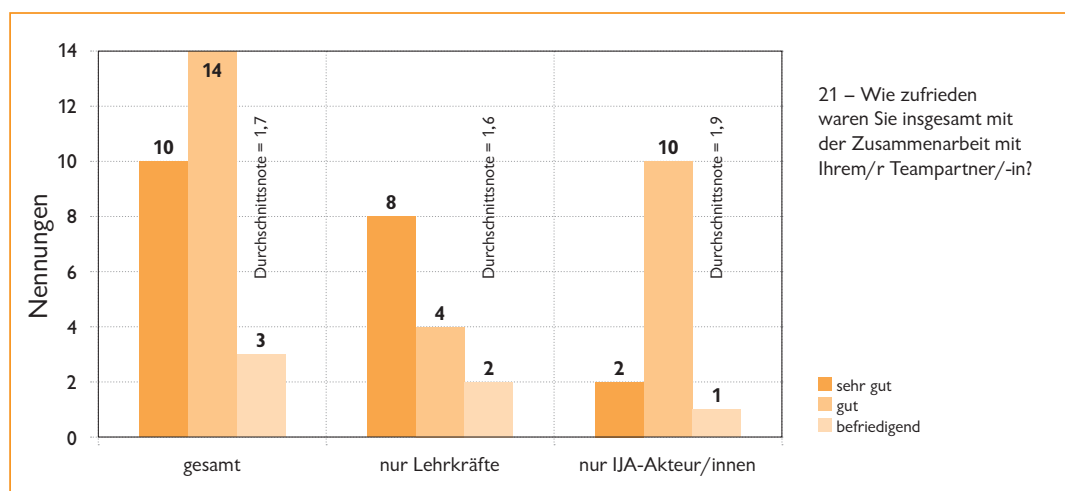


Abb. 1: Zufriedenheit mit der Kooperation

wahrgenommen haben. Die Zufriedenheit mit der organisatorischen Zusammenarbeit erhielt im Vergleich hierzu schlechtere Werte (2,3) wobei sich auch hier die Lehrkräfte tendenziell etwas zufriedener zeigten.

IKUS eröffnete den Beteiligten neue Sichtweisen, so ein weiterer Befund: 77 % gaben an, dass durch die Tandempartner/-in neue Fragestellungen reflektiert wurden. Durch die unterschiedlichen Arbeitsansätze konnten methodische Kompetenzen erweitert und die eigene pädagogische Arbeit weiter entwickelt werden. Gut ein Viertel der Lehrkräfte sehen (sogar) positive Auswirkungen auf das Schulklima. Auch die Erweiterung des aus Sicht der Akteure spezifischen eigenen Netzwerkes durch den außerschulischen Partner/-innen und das IKUS-Netzwerk werden positiv hervorgehoben. Durch das Projekt hat sich nach Einschätzung der Befragten die pädagogische Arbeit und die Öffentlichkeitsarbeit an der Schule verbessert. Zum Teil ist es gelungen, das Profil der Schule zu schärfen und neue Projekte zu entwickeln. Die gemeinsamen Projekte von internationaler Jugendarbeit und Schule führten zudem zur besseren Einbindung der Schule in den Stadtteil. Die Vertreter/-innen der Schulen äußerten auch, dass sie sich vorstellen können, Informationen über weitere Förderprogramme kennenzulernen.

Den Akteuren der internationalen Jugendarbeit eröffnet die Kooperation ein neues Handlungsfeld, insbesondere in Bezug auf potenziell neue Zielgruppen; gemeint sind „nicht-privilegierte Jugendliche“ bzw. „bildungsferne“ Jugendliche. Als Chance wurden demnach die Entwicklung neuer Konzeptionen und die Ausarbeitung von Angeboten für eine aus Sicht der Akteure erweiterte Zielgruppe genannt. Durch die Fortführung des Projektes mit der Schule sehen die Beteiligten der internationalen Jugendarbeit also die Möglichkeit, neue Teilnehmer/-innen, Ehrenamtler/-innen und Mitarbeiter/-innen zu rekurrieren.

Die Chancen, die das Projekt bietet, wurden in unterschiedlichen Phasen benannt. Sie sind Teil eines Prozesses, der sich sehr unterschiedlich gestaltet und im Folgenden kurz skizziert wird. Diese Perspektive bietet die Möglichkeit, die Ziele stärker als Teil eines Prozess zu verstehen, zu gestalten und zu reflektieren.

Phasen der Kooperation

Die Kooperation lässt sich in vier Phasen einteilen: Die Orientierungs-, die Planungs- und Konstituierungsphase, die Durchführungs- sowie die Abschluss- und Implementierungsphase.

In der *Orientierungsphase* werden Kooperationspartner/-innen gesucht. Diese erste Phase der Tandemarbeit kann als Suchprozess beschrieben werden. Im Rahmen von IKUS diente die erste Veranstaltung dem sogenannten Partner/-innen-Matching: Bei der Bildung von Tandems ist nicht nur die inhaltliche und persönliche Passung der Tandempartner/-innen wichtig, sondern

auch die Kompatibilität der jeweils zur Verfügung stehenden Zeitfenster. Bei der Wahl der Tandempartner/-innen stehen folgende Themen im Zentrum:

1. Passung von Bedarfen und Expertisen,
2. Austausch über Erwartungen und Visionen,
3. die Verträglichkeit in der Unterschiedlichkeit beider Systeme , insbesondere in der Methodik-Didaktik und in der Differenz der Bildungsansätze und -aufträge,
4. die Akzeptanz verschiedener Professionen mit unterschiedlichen Selbstverständnissen,
5. die Abklärung der Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen,
6. die Frage der Aufteilung von Arbeitsbelastungen und Zuständigkeiten und
7. der Aufbau von Kommunikationsstrukturen.

Der Suchprozess in der Orientierungsphase ist zwar sehr zeitintensiv, bildet jedoch die Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. In dem zeitlichen Rahmen des Such- und Vergewisserungsprozesses sollten die wesentlichen Bedingungen für ein gutes Gelingen der Kooperation ausgehandelt und geklärt werden. (Verweis auf Text Chehata Gelingensbedingungen, S. 120)

Startpunkt der *Planungs- und Konstituierungsphase* ist häufig der Entwurf der ersten Module. Dabei gehen die Beteiligten prozesshaft vor: Sie planen zunächst nur einzelne Module und entwickeln darauf aufbauend weitere in der Durchführungsphase. Dies weist darauf hin, dass die ersten Module große Auswirkungen auf die weitere konzeptionelle Ausgestaltung haben. In der Planungsphase werden zeitliche und finanzielle Ressourcen geklärt, die den strukturellen Rahmen der Zusammenarbeit bestimmen. Nachhaltige Finanzierungen jenseits von Projekten sollten an dieser Stelle thematisiert werden. Geschieht dies nicht, ist es eher unwahrscheinlich, dass langfristige Kooperationsstrukturen zwischen internationaler Jugendarbeit und Schule entstehen.

Die Teilnehmer/-innen bauen Kooperationsstrukturen ganz unterschiedlich auf: Einige Akteure richten Steuerungsgruppen ein, die den Prozess begleiten und dabei die verschiedenen Interessen zu balancieren versuchen, andere legen Wert auf (starre) Abspracheregeln. Insgesamt ist eine offene Projektplanung, die eine prozesshafte Gestaltung der Kooperation ermöglicht, eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen dieser Phase.

In der dritten Phase, der *Durchführungsphase*, werden gemeinsame Aktivitäten umgesetzt und weiterentwickelt. In dieser Phase werden sich die Beteiligten ihrer fachlichen und/oder den thematischen Grenzen ihres Projektes bewusst. Dies kann dazu führen, dass weitere Akteure außerhalb der Schule in die Arbeit einbezogen werden. Wichtig ist es zudem, die Zielformulierung zu überprüfen und gegebenenfalls an die Bedingungen anzupassen. Hier wird deutlich, welche Rahmenbedingungen und Arbeitsabsprachen passen und welche neu getroffen werden müssen.

Die *Abschluss- und Implementierungsphase* zeichnet sich durch eine Versteigerung der Angebote aus. Zudem müssen sich die Kooperationspartner/-innen entscheiden, ob und in welcher Form sie die Zusammenarbeit fortsetzen möchten.

Eine zentrale Kategorie im Kooperationsprozess stellt das „Voneinander Lernen“ dar. Beide Partner/-innen müssen einen persönlichen und institutionellen Mehrwert erleben. Dafür sind die Offenheit, der Kontext und die Praxis, den Kooperationspartner bzw. die Kooperationspartnerin kennenzulernen wichtige Voraussetzungen.

Aushandlung als Prinzip

In allen Phasen spielen Aushandlungsprozesse eine wichtige Rolle. Aushandlung erfordert vor allem Zeit für gegenseitiges Kennenlernen und Informationsaustausch. Dabei ist es wichtig, dass die Beteiligten ihr Selbstverständnis, ihre Erwartungen und Möglichkeiten transparent machen. Es folgt ein spezifischer Aushandlungsprozess, der Zeit, Offenheit und Reflexion erfordert. Am Ende der Aushandlung steht im besten Fall eine klare und verbindliche Vereinbarung, die aber immer noch Raum lässt für neue Entwicklungen.

Im Rahmen von IKUS mussten Angebote, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation ausgehandelt werden. Dies betraf im Einzelnen die Verbindlichkeit von Absprachen, das Insistieren auf die Eigenständigkeit der internationalen Jugendarbeit und die inhaltliche Ausrichtung der Kooperation. Die Aushandlung fand nicht nur zwischen den Tandempartner(inne)n, sondern auch auf und mit den jeweiligen institutionellen Ebenen statt. Es ist wichtig,

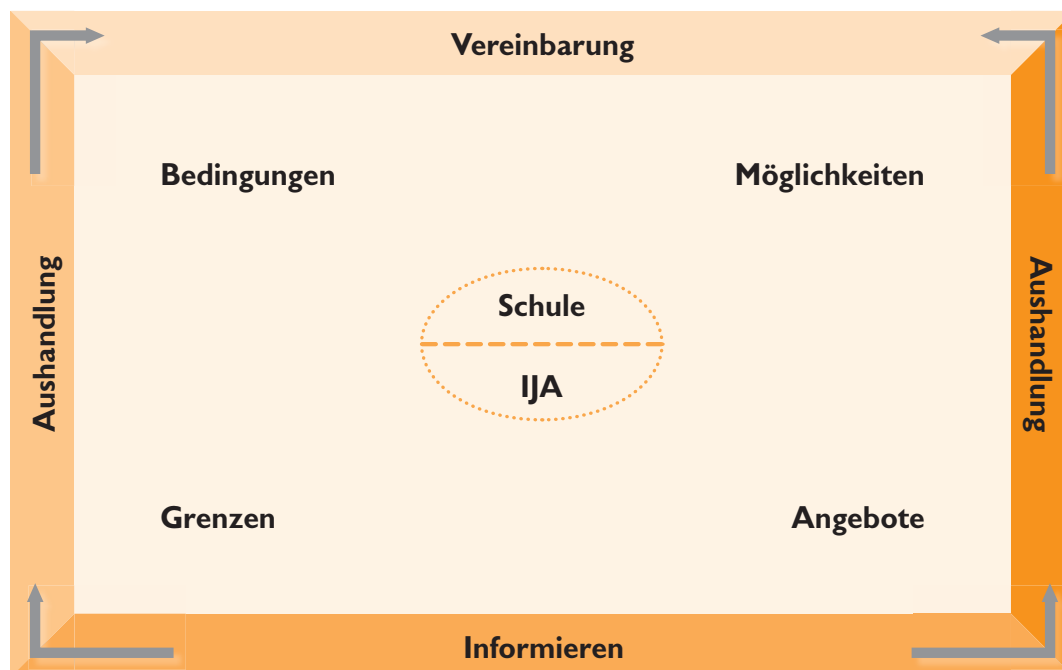


Abb. 2: Prinzip der Aushandlung

dass dieses Element der Planung Eingang findet in die Orientierungsphase. Hier lassen sich einige Aspekte bestimmen, die für den Aushandlungsprozess relevant sind.

Organisatorische Fragen (beispielsweise Lernorte, Durchführungszeiten) bereiten den Tandem-Partner(inne)n keine besonderen Schwierigkeiten. Es zeigte sich auch, dass sich die Akteure der internationalen Jugendarbeit mit ihren Angeboten zunächst in die vorhandenen Rahmenbedingungen einfügten. Exemplarisch lässt sich das an dem Beispiel vordefinierter Zeitrahmen aufzeigen. Hier sind die Vorgaben der Schule besonders stark. Deutlich wird, dass in Kooperationen mit Schule die notwendigen (auch zeitlichen) Freiräume verhandelt werden müssen.

Aushandlungsprozesse können problematisch werden, wenn ein Tandempartner bzw. eine Tandempartnerin die Zusammenarbeit dominiert. Besonders die Partner/-innen aus der Jugendarbeit muss sich im Klaren darüber sein, welche Handlungsspielräume bestehen und wann Grenzen der fachlichen Identifikation erreicht sind. Eine solche Grenze stellen beispielsweise Leistungsorientierung und Benotung dar.

Kooperationstypen

Verschiedene Handlungsmuster in den einzelnen Kooperationsphasen ähneln und unterscheiden sich gleichsam und lassen sich zu drei Typen zusammenfassen: die Prozessbegleiter/-innen, die Partnerschaftlichen und die Systematisierer/-innen.

Ziel der *Prozessbegleiter/-innen* ist die Öffnung der Schule nach außen und eine nachhaltige Kooperation über die Projektzeit hinaus. Prozessbegleiter/-innen richten Steuerungsgruppen ein und statten diese mit Entscheidungsbefugnissen aus. Sie setzen eher auf Vernetzung, als auf die Schaffung von Strukturen. Partnerschaftlich verständigen sich die Kooperationspartner/-innen über Meilensteine der Zusammenarbeit. Bei der Öffnung der Schule übernimmt der bzw. die außerschulische Tandempartner/-in eine wichtige Brückenfunktion nach außen. Weiterhin ist eine starke Orientierung an einer nachhaltigen Kooperation über Projektarbeiten hinaus charakteristisch.

Im Fokus der *Partnerschaftlichen* steht die persönliche Arbeitsbeziehung der Tandempartner/-innen. Die Partnerschaftlichen zeichnen sich durch viel Engagement, eine große Identifikation mit dem Projekt und Idealismus aus. Die Schule als System ist nur wenig in die Kooperation eingebunden. Schule wird

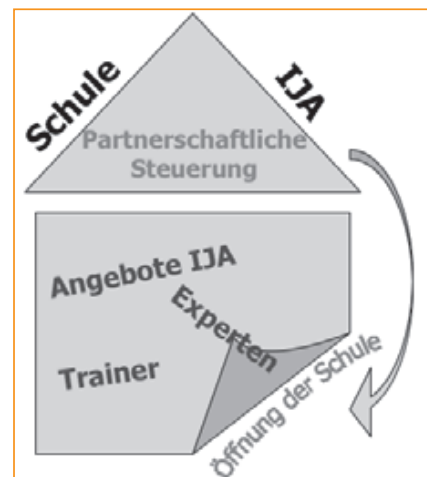


Abb. 3: Die Prozessbegleiter/-innen

als Gesamtsystem begriffen, in dem dem Kollegium eine Schlüsselfunktion für Veränderungen zugeschrieben wird. Erste Angebote im Rahmen des Projektes werden für das Kollegium entwickelt, Vorschläge aus dem Kollegium aufgegriffen. Charakteristisch ist eine starke Prozessorientierung. Der Projektrahmen wird genutzt, um gemeinsam Schritt für Schritt in der Tandempartnerschaft etwas zu entwickeln. Erarbeitete Angebote und Ideen werden dann mit Entscheidungsträgern wie der Schulleitung ausgehandelt. Die Inhalte orientieren sich stark an der Expertise des außerschulischen Partners bzw. der außerschulischen Partnerin. Die formulierten Bedarfe des Kollegiums werden einbezogen. Das Ziel der Partnerschaftlichen ist eine Erhöhung der Akzeptanz für das Thema, die außerschulischen Partner/-innen und das Projekt.

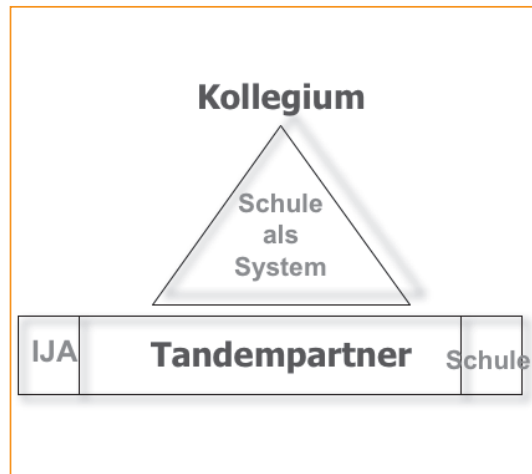


Abb. 4: Die Partnerschaftlichen

Bei den *Systematisierer(inne)n* ist das Thema Interkulturalität bereits im Schulsystem verankert oder es existieren bereits einige Angebote. IKUS dient der Verbesserung und Ausweitung vorhandener Angebote, der Vernetzung unterschiedlicher Akteure und der Qualifizierung der Mitarbeiter/-innen. Ziele und Ideen werden eher von Seiten der Schule formuliert. Der Kooperationspartner bzw. die Kooperationspartnerin spielt eine wichtige, jedoch eher sekundäre Rolle. Die Systematisier/-innen setzen auf

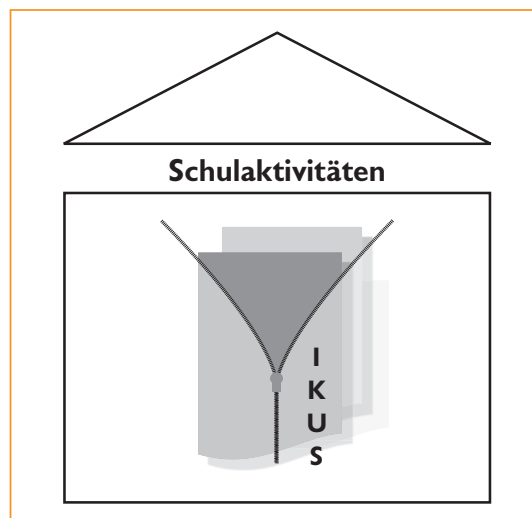


Abb. 5: Die Systematisier/-innen

die Verbesserung und Ausbau des Vorhandenen. Der Prozess zeichnet sich aus durch eine abwechselnde Tätigkeit im Sinne von Strukturieren und Agieren. Charakteristisch ist das sogenannte Reißverschlussprinzip. Ziel dieser Kooperation ist es, IKUS an bestehende Projekte in der Schule anzubinden, verschiedene Projekte, Akteuren und Adressaten zu beteiligen und miteinander durch ein gemeinsames Thema zu verbinden. Der/die außerschulische Tandempartner/-in unterstützt bei der Systematisierung und Qualitätssicherung durch Dokumentation und die Entwicklung von Modulen. Weiteres Ziel ist die Qualifizierung vorhandener Räume, Angebote und des Fachunterrichts. Beispielhafte Formate

sind Klassenfahrten, Projektwochen, Schüleraustausch etc. Die Gestaltung der Projektzeit steht im Mittelpunkt. Langfristige Kooperationen stehen im Zentrum der Arbeitsbeziehung.

Die Aufgaben und Rollen der außerschulischen Kooperationspartner/-innen können also je nach Kooperationstyp sehr unterschiedlich sein. Diese Aufgaben und Rollen werden im Folgenden zusammengefasst, um darauf aufbauend Bedingungen für eine gelungene Kooperation zu formulieren.

Rollen und Aufgaben der Akteure aus der internationalen Jugendarbeit

Aufgabe der Akteure aus der internationalen Jugendarbeit war zum einem die Beratung und Unterstützung der Schule und damit des Tandempartners bzw. der Tandempartnerin. Dies beinhaltete die Sondierung von Bedarfen, die Analyse der Ausgangssituation sowie die konkrete Projektplanung. Zum anderen gehörten die Vernetzungsarbeit und die Umsetzung der konkreten Module zu ihrem Aufgabenbereich. Sie übernahmen administrative Tätigkeiten und entlasteten dadurch die Lehrenden. Diesen standen sie beratend zur Seite – zum Beispiel in Reflexionsgesprächen oder auch formaler im Rahmen der Module.

Das Potenzial der Akteure in der Kooperation mit Schule liegt

- ♦ in der Freizeitgestaltung,
- ♦ in der Methodik-Didaktik,
- ♦ in der Rolle als Jugendpädagog(inn)en und damit „anderer Erwachsener“ in Schule,
- ♦ in der tendenziell netzwerkorientierten Tätigkeit der Jugendarbeit,
- ♦ im Wissen um Zugänge und Fördermöglichkeiten in der Kinder- und Jugendhilfe,
- ♦ in der Aktivierung und Gestaltung von Bildungsräumen,
- ♦ in der Aktivierung von Jugendlichen und
- ♦ in ihrer starken Orientierung an Partizipation.

Über die konkreten Module hinaus lassen sich Effekte feststellen, die auf das Format des Tandems zurückzuführen sind. Dies wird hier als *modulübergreifende Vernetzung* beschrieben. Die Tandempartner/-innen aus internationaler Jugendarbeit und Schule übernehmen dabei die Funktion eines Brückenbauers bzw. einer Brückenbauerin. Die Tandempartner/-innen auf Schulseite bilden die Brücke für die Akteure der internationalen Jugendarbeit in die Schule hinein. Dabei können verschiedene Akteursgruppen in Schule relevant werden. Die Partner/-innen aus der internationalen Jugendarbeit können eine Brücke zu weiteren externen Akteuren und außerschulischen Feldern sein. Zudem können sie auf die verschiedenen arbeitsfeldbezogenen Expertisen zurückgreifen. Relevant ist zusätzlich auch der regionale Bezug der Aktivitäten. Dies fördert die regionale Öffnung der Schule.

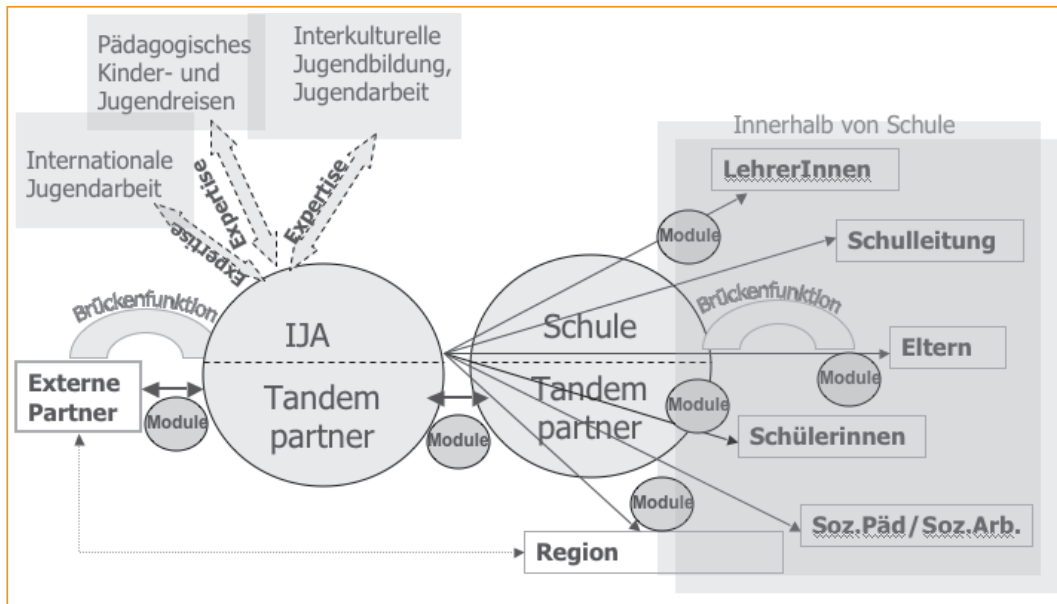


Abb. 6: Modulübergreifende Vernetzung

Gelingensbedingungen in Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule

Der folgende Leitfaden generiert sich aus den Erfahrungen der Projekte im Rahmen von IKUS und versucht Antwort zu geben auf die Fragen

- Unter welchen Bedingungen sind Kooperationen für die internationale Jugendarbeit möglich und von Nutzen?
- Wo liegen Risiken und Herausforderungen?
- Welche Rahmenbedingungen werden benötigt?
- Unter welchen Bedingungen gibt es Chancen für eine gute Kooperation zwischen internationaler Jugendarbeit und Schule?

Eine qualitätsorientierte Kooperation kann nur gelingen, wenn die beteiligten Akteure diese Aspekte von Beginn an in einem dialogischen Prozess bearbeiten. Wichtig ist, dass zu Beginn die Frage nach dem für alle Beteiligten zu erwartenden Nutzen für die Kooperation bearbeitet und konkretisiert wird. Dies betrifft sowohl die Organisationen, also Schule und Organisationen der internationalen Jugendarbeit, als auch die Zielgruppe der Jugendlichen bzw. Schüler/-innen.

Die sogenannten Gelingensbedingungen sind Hilfestellung für eine fachliche Verständigung zwischen den Kooperationspartner(inne)n. Die Einteilung soll deutlich machen, dass es sich vor allem um Prozesse handelt, die aufgeführten Kategorien in Wechselwirkung zueinander stehen und sich in der praktischen Anwendung auch Widersprüchlichkeiten ergeben. Wesentlich ist jedoch, dass die vorgestellten Perspektiven von Struktur, Prozess, Konzept (angelehnt an von Spiegel 2000) und Qualität auf unterschiedliche Art und Weise zu Entwicklung von Qualitätskriterien beitragen.

PERSPEKTIVESTRUKTUR

Ressourcen (Zeit, finanziell, personell, Räume)

- ⊙ Zeit für die Aushandlung von Rahmenbedingungen (Notwendigkeit von Vorgesprächen)
- ⊙ Zeit zum Kennenlernen der institutionellen und pädagogischen Eigenlogik des jeweiligen Partners
- ⊙ Einbindung von Ressourcen beider Organisationen
- ⊙ Bereitschaft beider Partner, finanzielle Ressourcen zu akquirieren bzw. verfügbar zu machen
- ⊙ nicht ausschließlich projektbezogene, sondern auch prozessorientierte Finanzierung, die auf Langfristigkeit von Kooperationen ausgerichtet ist und z.B. auch Prozessbegleitung in der Öffnung von Schule ermöglicht
- ⊙ internationale Jugendarbeit: ausreichende Grundfinanzierung
- ⊙ Schule: Reduktion der Deputate beteiligter Lehrkräfte bzw. Anteile in Planstellen für themenbezogene Projektarbeit
- ⊙ Kontinuität und Dynamisierung der Kooperation, bspw durch Einbindung weiterer Kooperationspartner
- ⊙ Bereitstellung von Räumen und Ausstattung für Angebote
- ⊙ Zugang für intern. Jugendarbeit zu Gebäuden, Räumen und Arbeitsmaterialien der Schule
- ⊙ regionaler Bezug und örtliche Nähe der Kooperationspartner/-innen
- ⊙ Sensibilisierung und Qualifizierung der Lehrer/-innen für interkulturelle Lernelemente: „Ohne Lehrer geht es nicht“
- ⊙ Einbindung der Lehrkräfte in Koordination und Planung sowie Teamteaching mit Teamer/-innen im Rahmen der Angebote und Projekte

Kontinuität und Stabilität der Kooperation

- ⊙ Absicherung und Verankerung in der Schule
 - Aktive Unterstützung der Schulleitung ist wesentlich für den Erfolg der Kooperation
 - Einbindung des Kollegiums
 - Mittelfristig Verankerung der Kooperation oder der thematischen Ausrichtung im Schulprogramm
- ⊙ vertragliche Vereinbarung (beinhaltet sowohl Struktur als auch Prozessfragen)

Herausforderungen

Gelingende nachhaltige Kooperation zwischen Schule und nonformaler Bildung setzt ausreichende Ressourcen voraus!

Insbesondere für die internationale Jugendarbeit als non-formalem Partner ist es ohne Infrastrukturförderung und ohne ausreichende Projektfinanzierung schwierig, Vorläufe, Nachgänge und Zwischenzeiten von Projekten abzudecken. Diese Spielräume sind jedoch für den Aufbau nachhaltiger Kooperationsstrukturen, die aufwändigen Aushandlungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Bildungsakteuren, die Vernetzungs- und Koordinationsarbeit und das Entwickeln gemeinsamer Angebote notwendig. Gleichwohl liegt eine projektunabhängige Finanzierung häufig außerhalb der Möglichkeiten in der Kooperation.

Nachhaltige Kooperation verlangt auch Freiräume für die Verantwortlichen in Schule. Ohne eine Reduktion von Deputaten bzw. die Bereitstellung von Stellenanteilen für Kooperationsarbeit sind die Herausforderungen einer langfristigen Kooperation für einzelne Lehrkräfte nur schwer zu bewältigen.

Die Entlastung von Lehrer(inne)n durch die Kooperationsangebote oder die Auslastung von Nachmittagsangeboten ist als Argument für Kooperationen keine angemessene Grundlage, wenngleich sie häufig schulische Realität darstellt.

P E R S P E K T I V E P R O J E K T I V E S

Gemeinsame Zielentwicklung

- ⊙ Klärung der jeweiligen Erwartungen und des institutionellen Nutzens der Kooperation
- ⊙ Entwickeln gemeinsamer Kooperationsziele
- ⊙ Gestaltung und Abstimmung von Angeboten unter Berücksichtigung der vereinbarten Zielstellung
- ⊙ Aufgabenbeschreibungen

Kommunikation

- ⊙ Informationsfluss sichern
 - Weitergabe und Transparenz der Aktivitäten gegenüber Schulleitung, Kollegium, Eltern und Schüler(inne)n
 - Transparenz organisatorischer und konzeptioneller Aspekte des sonstigen Schulalltags gegenüber dem externen Kooperationspartner
- ⊙ Aufbau von Kommunikationsstrukturen
 - Einbindung des Kooperationspartners in vorhandene Strukturen und schulische Abläufe (Gremien, Konferenzen, Zugang zu Schultagebüchern, zugängliche Schuljahrespläne etc.)
 - feste Ansprechpartner/-innen benennen (Tandempartner/-in)
 - Regelmäßige Treffen und Dokumentation
- ⊙ Gemeinsame Planung, Vor- und Nachbereitung von Projekten/Angeboten

Koordination

- ⊙ Absprachen zur Koordination und Steuerung der Kooperation
- ⊙ Klärung von Rollenverteilung und Zuständigkeiten unter Berücksichtigung der jeweiligen Entscheidungsbefugnis
- ⊙ Benennung von Ansprechpartner(inne)n
- ⊙ „Koordinationsgremium“, Steuerungsgruppe, regelmäßige Treffen zu den konkreten Vorhaben sowie der Gesamtstrategie
- ⊙ Herstellung von Schnittstellen mit mandatsfähigen Vertreter(inne)n wie Schulleitung, Ganztagschulkoordinator(inn)en, Lehrerkonferenzen, Schulkonferenzen usw.
- ⊙ Abstimmung von Umsetzungsschritten in Bezug auf die gemeinsamen Zielvorhaben, Arbeitsteilung

P E R S P E K T I V E P R O Z E S S

Wechselbeziehung und Werterhaltung der Akteure

- ⊙ Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Sinne einer Kooperation
- ⊙ Offenheit der Beteiligten für neue Ansätze und Themen
- ⊙ Augenhöhe (kein Machtgefälle im Tandem)
- ⊙ Respekt und Wertschätzung der jeweiligen Expertise
- ⊙ wechselseitiger Austausch von Ressourcen
- ⊙ Flexibilität und Mut insbesondere in der Veränderung von Strukturen und Zeitformaten
- ⊙ Selbstverständnis der Gleichwertigkeit formaler und non-formaler Bildungsangebote
- ⊙ Bereitschaft, die Kooperation als Prozess zu gestalten
- ⊙ Transparenz in Bezug auf Entscheidungsprozesse und Rahmenbedingungen

Herausforderungen

In der Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule treffen mit den Bereichen non-formale und formale Bildung sehr unterschiedlich strukturierte und unterschiedlich starke Bildungsbereiche aufeinander. Als Kooperationspartner von außen steht die internationale Jugendarbeit in der Gefahr, von Schule als Dienstleisterin wahrgenommen zu werden, die sich ganz an den Interessen der Schule orientiert, ohne ihre eigenen pädagogischen und strukturellen Interessen zu vertreten. Hier entsteht die Gefahr einer Indienstnahme für die schulische Herausforderung Ganztage.

Gelingende Kooperationen brauchen die Augenhöhe in der gegenseitigen Auseinandersetzung, den Respekt vor dem je eigenen Bildungsverständnis des Kooperationspartners und die Anerkennung des gleichwertigen Beitrags zur Bildungsgeschichte Jugendlicher.

Wichtig ist die Erarbeitung gemeinsamer Ziele so dass mögliche Ungleichheiten konstruktiv bearbeitet und überprüft werden können.

PERSPEKTIVKONZEPT

Aushandlung

- ⊙ Professionelles Selbstverständnis: Verständigung und Austausch über Bildungsverständnis, Handlungsgrundlagen und Ziele des jeweiligen Partners
- ⊙ Entwicklung gemeinsamer Bildungsziele trotz unterschiedlicher Bildungsaufträge
- ⊙ Gemeinsame Konzeption des Angebots unter Berücksichtigung der jeweiligen Arbeitsprinzipien der Organisationen
- ⊙ Aushandlung pädagogischer Grundsätze
 - Verzicht auf Leistungsorientierung und Benotung
 - Herstellung von Freiwilligkeit in Schule als Prinzip von Lernen (Regelung für Verantwortung und Feststellung der Anwesenheit)
 - Partizipation als pädagogisches Prinzip (entgegen einer Vorstrukturierung/Rhythmisierung der Angebote)
 - Ermöglichung anderer Lernorte
 - Orientierung am Bedarf der Jugendlichen und der lebensweltlichen Eingebundenheit
- ⊙ kontinuierliche Weiterentwicklung methodischer Ansätze
- ⊙ Gestaltung integrativer Angebote im Team (Schule/internationale Jugendarbeit), Nachrangigkeit additiver Angebote
- ⊙ ggf. Hinzunahme weiterer außerschulischer Akteure (nicht jedes Thema bedienen, kommunale Bildungslandschaft)

Passung und Selbstverständnis

- ⊙ Internationale Jugendarbeit muss die Gelegenheit erhalten, die jeweilige Schule in ihrer Eigenlogik kennen zu lernen und Passungsmöglichkeiten zu erarbeiten
- ⊙ Passung methodischer Ansätze
- ⊙ Zeitfenster, Zeitformate, Angebotsformate (Entwicklung neuer oder Qualifizierung vorhandener Angebote)
- ⊙ Debatte um Notwendigkeit anderer Zeitformate

Herausforderungen

(Internationale) Jugendarbeit basiert auf zentralen Grundprinzipien, die ihr Bildungsverständnis ausmachen. Diese sind im Rahmen von Schule oftmals schwer umzusetzen. Freiwilligkeit beispielsweise kann angesichts der Aufsichtspflicht von Schule an Grenzen stoßen. Internationale Jugendarbeit als Angebot im rhythmisierten Schulalltag lässt den Freizeitcharakter verblasen. Es braucht ausreichend Spiel- und Freiraum in Schule sowie Kreativität in der Umsetzung von Jugendarbeit in Schule, um dem Selbstverständnis von Jugendarbeit auch in Schule treu zu bleiben.

P E R S P E K T I V E Q U A L I T Ä T & N A C H H A L T I G K E I T

Qualitätsorientierung

- ⊙ Zeit für die Aushandlung von Rahmenbedingungen (Notwendigkeit von Vorgesprächen)
- ⊙ Stabilität und Kontinuität
 - Stabiles Team, Tandemarbeit, teamähnliche Zusammenarbeit aufbauen
 - Nachhaltigkeit setzt voraus, dass die Projekte auch von mehreren Personen in Schule getragen werden. „Ein-Personen-Projekte“ sind leichter gefährdet
 - kontinuierliche Präsenz, Kontinuität in den Arbeitsschritten
- ⊙ Professionalität
 - Professionalität der Teamer/-innen (hohe Anforderungen an Inhalt, Koordination und Kommunikation)
 - Austauschmöglichkeiten für gegenseitige Qualifizierung einrichten und organisieren
 - Grenzen der Fachexpertise erkennen und weitere Partner einbinden
 - Die Implementierung in die Lehrerbildung, also eine stärkere Sensibilisierung für Interkulturalität, soll Interesse bei jungen Kolleg(inn)en wecken. Gleichzeitig wird dieser Impuls allein als nicht ausreichend bewertet
- ⊙ Evaluationskultur
 - Gemeinsame Zielformulierung und regelmäßige Überprüfung der Ziele
 - Definition von Handlungsschritten und deren Auswertung
- ⊙ Reflexionsrahmen: zum Beispiel durch Austausch- und Reflexionsangebote von außen, wie die Tandemtreffen/Fortbildungen im Rahmen von IKUS. Solche Angebote sollten regelmäßig und auch stärker zur Vernetzung von Tandems an verschiedenen Schulen stattfinden.
- ⊙ Transparenz und Partizipation: Teilnahme der Partner/innen an Entscheidungsprozessen in Schule
- ⊙ Institutionalisierung und Vernetzung von Arbeitszusammenhängen in der Kooperationen zwischen Schulen und Jugendarbeit

Herausforderungen

Nachhaltige Kooperationsprozesse brauchen Professionalität in der Arbeit. IKUS hat die Komplexität der Kooperations- und Öffnungsprozesse von Schule gezeigt. Die Notwendigkeit einer starken Orientierung an den gängigen Qualitätsstandards pädagogischer Arbeit ist offensichtlich.

In der Betrachtung der Kooperationsprojekte wird vor allem deutlich, wie voraussetzungs- und Kooperationsprojekte sind, die den Anspruch haben, die Eigenlogik aller an der Kooperation beteiligten Systeme zu respektieren. Die einzelnen Aspekte sind je nach Kooperation unterschiedlich zu gewichten. Im Rahmen von IKUS wurde als wichtigster Faktor die Unterstützung der Schulleitung genannt. Die Einbindung und Information des Kollegiums war ein weiterer Aspekt in der Frage um wichtige Voraussetzungen. Auch die Mitwirkung weiterer Kolleg(inn)en stellt eine wichtige Gelingensbedingung für die erfolgreiche Umsetzung und Weiterführung von Projekten dar. Der Projektrahmen mit seinen Kommunikations-, Austausch- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie die Zusammenbindung der verschiedenen Aktivitäten boten einen wichtigen Rahmen zur Unterstützung und die Implementierung der Tandemarbeit. Zudem stellt ein gemeinsamer Projektzusammenhang eine gute Legitimations-, Argumentations- und auch Identifikationsgrundlage für die konkrete Arbeit der Tandempartner/-innen vor Ort dar. Dadurch kann die Gewinnung weiterer Kolleg(inn)en in und außerhalb von Schule erleichtert werden.

Als weiteren wichtigen Faktor benannten die Befragten die Kontinuität von Ansprechpartner(inne)n. Insbesondere für die außerschulischen Kooperationspartner/-innen stellen Kommunikations- und Entscheidungsprozesse einen wichtigen Gelingensfaktor dar. Diesen Punkt gewichteten die schulischen Partner/-innen nicht so stark. Dies ist ein Aspekt, der bereits zu Beginn einer Kooperation verhandelt werden muss. Neben der Teilnahme an vorhandenen Gremien und Konferenzen, war die Einrichtung einer Projektgruppe mit Entscheidungsbefugnis ein erfolgreiches Modell im Rahmen von IKUS. Hier muss berücksichtigt werden, wie der erhöhte kommunikative Aufwand bei zukünftigen Kooperationsbestrebungen finanziell abgesichert werden kann. Weiterer Klärungsbedarf zeigte sich in der Frage der zeitlichen Rahmenbedingungen und auch Spielräumen im schulischen Ablauf. Starre Strukturen und zeitliche Engpässe stellen eine Hürde für Projektideen und Kooperationen dar. Neben all den genannten wichtigen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für Kooperationen, ist eine zentrale Gelingensbedingung die Bereitschaft, Spielräume im Schulalltag zu finden und gemeinsam zu gestalten.

Nachhaltigkeit intern ...

Um die Projekte und Module in der Schule abzusichern, wird eine Anbindung ans Schulprogramm bzw. Leitbild der Schule für notwendig erachtet. Gleichzeitig müssen die Module stärker in den Schulalltag integriert werden. Hierzu müssen Freiräume im Lehrplan hergestellt werden.

Bereits begonnene Arbeit muss fortgeführt werden. Hierzu müssen beide Partner bereit sein, finanzielle Ressourcen zu akquirieren bzw. verfügbar zu machen. Insbesondere für die internationale Jugendarbeit ist es ohne Infrastrukturförderung und ohne ausreichende Projektfinanzierung schwierig, lange

Vorlaufzeiten abzudecken. Diese sind jedoch für den Aufbau nachhaltiger Kooperationsstrukturen notwendig. Auf Seiten der Schule ist eine Reduktion der Stundendeputate, also der Pflichtstunden engagierter Lehrer/-innen notwendig. Dies stellt die zentralen Voraussetzungen für gelingende und nachhaltige Kooperationen dar. Nachhaltigkeit setzt zudem voraus, dass die Projekte auch von mehreren Personen in Schule getragen werden. „Ein-Personen-Projekte“ sind gefährdet.

... und extern

Es sollen weitere Schulen ermutigt werden, einen ähnlichen Prozess zu starten. IKUS hat gezeigt, dass keine neuen, aufwendigen Konzepte nötig sind, um Module an den Schulen zu implementieren. Vielmehr geht es darum, das, was die Schulen schon haben, neu zu denken und zu erweitern. Damit kann bei Schulen geworben werden. Eine Handreichung wird ebenfalls als sinnvoll erachtet, macht aber nur in Kombination mit persönlichen Ansprechpartner(inne)n und Berater(inne)n Sinn. IKUS hat gezeigt, dass die personell aufwändige Prozesssteuerung und -entwicklung in der Kooperation den Großteil der Herausforderung ausmacht. Diese Prozesse sind nicht über Handreichungen zu bedienen. Hier bedarf es einer mobilen und persönlichen Expertise, die verschiedene Standorte in Anspruch nehmen können. Eine Chance für die Verbreitung des Projektes besteht darin, Lehrer/-innen aus IKUS oder die Tandems als Multiplikator(inn)en in anderen Schulen einzusetzen.

Schulen muss kommuniziert werden, dass die Umsetzung von IKUS auf viele verschiedene Arten geschehen kann. Die internationale Jugendarbeit bringt die Kompetenz mit, schulspezifischen Anforderungen gerecht werden zu können. Sie besitzt Kompetenzen wie Flexibilität, Offenheit, Kreativität, Vorerfahrung mit internationalen Projekten und den vielfältigen jugendlichen Zielgruppen sowie hinsichtlich non-formaler Bildung und ihrer Methoden allgemein.

Die Implementierung in die Lehrer/-innen-Ausbildung, also eine stärkere Sensibilisierung für Interkulturalität und Internationalität, soll Interesse bei jungen Kolleg(inn)en wecken. Auf Seiten der internationalen Jugendarbeit wird eine Bringstruktur für nötig erachtet, die Schulen Angebote macht. Auf die Problematik der zurzeit nicht vorhandenen jugendpolitischen Absicherung der internationalen Jugendarbeit wird in einem kurzen Beitrag zur jugendpolitischen Einordnung hingewiesen (Verweis zu Thimmel). Nachhaltigkeit wird vor allem in der kontinuierlichen Neu- und Weiterentwicklung zusammen mit internationaler Jugendarbeit gesehen. Für die Implementierung von Kooperationen zwischen Schule und internationaler Jugendarbeit auf Bundesebene ist zudem eine systematische Analyse der jeweiligen bundesländerbezogenen Eigenlogiken wichtig. Erst dadurch können Ressourcenfragen und Zuständigkeiten geklärt werden.

Daniel Kober

Im Fokus dieses Artikels stehen die Akteure und Systeme, die am Projekt IKUS beteiligt waren. Daniel Kober (AFS Interkulturelle Begegnungen e. V.) nahm als Tandempartner zweier Schulen, Sprecher der IKUS-Tandems und Mitglied der Steuergruppe unterschiedliche Rollen und Perspektiven ein. Auf dieser Grundlage analysiert er die förderlichen und hinderlichen Faktoren für eine gelungene Kooperation von Schule und internationaler Jugendarbeit.

Kulturelle Vielfalt gehört spätestens mit der Einwanderung von Gastarbeiter(inne)n aus süd- und osteuropäischen sowie nordafrikanischen Ländern nach dem Zweiten Weltkrieg zur Realität von in Deutschland lebenden Menschen. Obwohl vor allem aus Richtung konservativer Parteien lange Zeit der Begriff der „multikulturellen Gesellschaft“ für Deutschland abgelehnt wurde, leben bereits seit mehreren Jahrzehnten Menschen verschiedener kultureller Sozialisationen und Erfahrungen zusammen. Die Frage danach, ob es sich um ein Miteinander oder ein Nebeneinander handelt, führt zur Differenzierung von Multikulturalität und Interkulturalität.

Während Multikulturalität eher das Vorhandensein und damit eine quantitative Perspektive auf kulturelle Vielfalt einnimmt, hebt Interkulturalität die Beziehungen zwischen Menschen, deren Interagieren und die Qualität hervor. Jene Unterscheidung ist für ein Projekt, welches sich mit kultureller Vielfalt auseinandersetzt und eine Zielperspektive entwickeln möchte, von zentraler Bedeutung. Es geht bei IKUS nicht nur um ein möglichst friedliches und konfliktfreies Funktionieren im Nebeneinander, sondern um den Austausch, das Diskutieren, Nachvollziehen und die Entwicklung eines Zusammenhandelns im Sinne von Interkulturalität.

Der vorliegende Artikel betrachtet vor diesem Hintergrund die Erfahrungen und Ergebnisse, welche der Autor in seinen Rollen als Mitglieder zweier Tandems, als Sprecher der Trainer aus der internationalen Jugendarbeit und Mitglieder der Steuergruppe entwickeln und im Austausch mit anderen reflektieren konnte. Hierbei stehen Betrachtungen der Systeme Schule und internationale Jugendarbeit, die Prozessgestaltung sowie Rollenverhältnisse im Zentrum der Auseinandersetzung. Den Kern der gesamten Projektarbeit an jeder Schule bildet ein Tandem bestehend aus einem Vertreter bzw. einer Vertreterin einer Schule sowie eines Mitarbeiters bzw. einer Mitarbeiterin aus der internationalen Jugendarbeit. Dementsprechend steht das Tandem zunächst im Zentrum meiner Betrachtung.

Gehen Sie eine Beziehung ein! – Das Tandem findet sich

Bereits das erste Zusammentreffen von potenziellen Partner(inne)n stellt Weichen für zukünftige Kooperationen zwischen den Tandemmitgliedern. Deshalb müssen die Projektkoordination und die bis dahin bestehende Steuergruppe viel Wert auf die Planung und Ausgestaltung der Auftaktveranstaltung legen. Um auf Augenhöhe agieren und miteinander ins Gespräch kommen zu können, müssen alle Teilnehmenden auf denselben Kenntnisstand gebracht werden. Ein Mangel an Informationen kann zu einem Gefühl der Benachteiligung, zu Unsicherheiten und zu Vertagungen von Entscheidungen führen, wenn sich Einzelne nicht in der Lage fühlen, kompetent und mit einem guten Gefühl zu entscheiden. Was selbstverständlich klingt, ist es vielfach nicht. So können beispielsweise die Lehrer/-innen durch ihre Schulleitung zu einem Auftakttreffen entsendet werden, ohne vorab über das Projekt umfassend informiert worden zu sein.

Über die Projektinformationen hinaus ist vorab zu definieren, welche Erwartungen und Ziele mit dem Aufeinandertreffen der Teilnehmenden geknüpft sind. Gilt es, das Projekt und die Partner/-innen kennen zu lernen oder sollen bereits feste Tandems für die nächsten zwei Jahre gebildet werden? Vorab erstellte Steckbriefe aller Partner/-innen, welche Angaben zur Person, zur Schule bzw. Organisation, ausgewählten Kompetenzen sowie Erwartungen an eine Zusammenarbeit und das Projekt beschreiben, können das Kennenlernen strukturieren.

Das erste Zusammentreffen sollte sich als eine Mischung aus formell-modierten und informell-offenen Phasen gestalten. Hierdurch werden einerseits Prozesse gesteuert, andererseits Freiräume zu Gesprächen abseits der Kernthemen geboten. Vor allem der informelle Teil einer solchen Veranstaltung ist nicht zu unterschätzen. Tandembeziehungen werden nicht rein rational getroffen. Die meisten Teams bei IKUS haben sich gefunden, weil die „Chemie stimmte“. Das Gefühl muss passen, zumal die Kooperation weitestgehend auf Freiwilligkeit basiert und eine gemeinsame Phase von zwei Jahren beschritten wird.

Die Steckbriefe vermitteln bereits erste Eindrücke. Damit jedoch jeder mit jedem in einen kurzen Austausch treten kann, kann eine Art Speed-dating durchgeführt werden. So können alle zumindest ein paar Minuten miteinander sprechen. Wenn die Gespräche konkreter werden und jeder seine potenziellen Tandempartner/-innen meint sondiert zu haben, gilt es weitere Fragen zu beantworten. Welche Erwartungen haben die beiden Partner/-innen bzw. ihre Organisationen an die Kooperation? Wie sieht die persönliche Situation aus? Was kann jeder Partner und jede Partnerin einbringen und wo könnte es beispielsweise zu zeitlichen Engpässen kommen? Welche Erfahrungen bestehen bei den Partner(inne)n mit dem jeweils anderen System? Wie vertraut sind beide mit der Thematik des „interkulturellen Lernens“ und welche Ergebnisse soll das Projekt am Ende liefern?

Alle diese Fragen zu beantworten und zu diskutieren, um das Projekt nachvollziehen und sich kennenlernen zu können bedarf ausreichend Zeit. Eine ein- bis zweitägige Veranstaltung sollte deshalb als Rahmen geboten sein.

Doch die beiden Partner/-innen stehen nicht für sich allein. Sie sind Repräsentant(inn)en und Akteure für zwei unterschiedliche Systeme bzw. Organisationen, von denen sie entsandt wurden. Vorab ist deshalb zu klären, über welche Entscheidungsbefugnisse die Teilnehmenden verfügen. Dürfen sie sich auf der Basis der Auftaktveranstaltung für einen Partner bzw. eine Partnerin entscheiden oder muss dies die Schulleitung oder Geschäftsführung absegnen? Ein Risikofaktor kann die sehr unterschiedliche Position beider Partner/-innen sein. Bereits an diesem Punkt gibt es wesentliche Unterscheidungsmerkmale hinsichtlich der jeweiligen Position im System und der Rolle der Beteiligten. Die Mitglieder aus dem Schulbereich befinden sich in den meisten Fällen in einem unbefristeten Beamten- bzw. Angestelltenverhältnis, bei welchem der persönliche Fachunterricht oberste Priorität besitzt. Weitere Aktivitäten, wie die Teilnahme an IKUS, stellen Zusatzaufgaben dar, die über den Kernaufgabenbereich von Lehrer(inne)n hinausgehen. Demgegenüber ist das Beschäftigungsverhältnis von Tätigen in der internationalen Jugendarbeit diverser aufgestellt. So können Tandempartner/-innen unbefristet oder befristet angestellt oder zum Beispiel als Freiberufler/-innen mit Anbindung an eine Organisation aus der internationalen Jugendarbeit beteiligt sein. Während IKUS für die Lehrenden eine Ausdehnung inhaltlicher und zeitlicher Dimension bedeutet, spiegelt es für die Partner/-innen aus der internationalen Jugendarbeit einen wesentlichen Bestandteil ihres Aufgabenspektrums und ihrer Kompetenzen wider.

Beim ersten Aufeinandertreffen von potenziellen Tandempartner(inne)n besteht demnach ein Gefälle hinsichtlich beruflicher Absicherung und eigener Finanzierung, zeitlicher Belastung und inhaltlicher Expertise. Welche Risiken bestehen innerhalb einer solchen Konstellation? Wenn auf der einen Seite im System Schule die Ressource Zeit knapp verteilt ist und im System von internationaler Jugendarbeit die finanziellen Ressourcen, kann es dazu kommen, dass bereits bestehende Angebote seitens der internationalen Jugendarbeit ohne größeren Entwicklungsaufwand und ohne Beteiligung von weiteren Akteuren in Schule implementiert werden. Der Gedanke einer auf zwei Jahre angelegten Kompetenzentwicklung auf personaler und organisationaler Ebene durch die Kooperation zwischen Schule und internationaler Jugendarbeit wäre durch ein Prinzip des geringsten Aufwandes bereits zu Beginn ausgehebelt. Um jener Anfangshürde vorzubeugen, empfiehlt es sich, Prozesssteuerung und Umsetzung von Inhalten stärker voneinander zu trennen, beide Aspekte zu vergüten und die Dyade zwischen beiden Tandempartner(inne)n frühzeitig um weitere Akteure zu erweitern. So können auf Seiten von Schule die Schulleitung bzw. das Leitungsteam und weitere Fachlehrer/-innen zu einer Steuergruppe in das Projekt einbezogen werden. Dadurch wird die Verantwortung auf Seiten der Schule auf mehrere Personen aufgeteilt und werden von Beginn an mehr Arbeitskraft

und letztendlich Entscheidungskompetenzen eingebunden. Wer immer die Beziehung festlegt, ab einem gewissen Punkt entsteht das Tandempaar.

Stellen Sie Ihren Partner Ihrer Familie vor! – Das andere System entdecken

Nachdem sich das Tandem für eine gemeinsame Kooperation entschieden hat, sollte es kommunizieren, kommunizieren und nochmals kommunizieren. Sowohl untereinander, mit der eigenen Organisation, aber auch mit der Organisation des Projektpartners bzw. der Projektpartnerin. Zunächst sind die wichtigsten Akteure innerhalb des eigenen Systems über die Projektziele, den Verlauf, die Ressourcen und den neuen Partner bzw. die neue Partnerin zu informieren. Ein wichtiger Gelingensfaktor in der Kooperation ist ein hohes Maß an Transparenz. Nur so kann ein Zustand erzeugt werden, in dem sich Viele informiert, entscheidungsfähig und zum Mitmachen aktiviert fühlen. „Viele“ umfasst auf Schulseite Schulleitung, Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern und unter Umständen spezifische Kooperationspartner im Schulumfeld. Auf Seiten der internationalen Jugendarbeit können dies die Geschäftsleitung, Kolleg(inn)en und das Netzwerk der Organisation sein.

Bis zu diesem Zeitpunkt haben die Partner/-innen über ihre Schule oder ihr Arbeitsumfeld gesprochen, es jedoch nicht erlebt. Hieraus können leicht Vorurteile, falsche Schlüsse und Missverständnisse entstehen. Besuche vor Ort mildern diese Fehlleistungen ab. In der Partnerschule können Schlüsselpersonen persönlich kennengelernt werden, ein Eindruck über die Arbeitssituation der Lehrer/-innen und ein Gespür für die jeweils sehr spezifische Schulkultur vermittelt werden. Gleiches gilt für die Organisationen aus der internationalen Jugendarbeit. So bieten sich Möglichkeiten, den Partner bzw. die Partnerin in das Büro, die Geschäftsstelle oder zu Veranstaltungen einzuladen, um ihm einen besseren Eindruck über die Arbeitsweisen und Personen zu ermöglichen. In dieser Hinsicht setzte bei den IKUS-Partner(inne)n ein intensiver Lernprozess für das andere, das jeweils fremde System ein. Das Eintauchen in die Umgebung des Partners bzw. der Partnerin ermöglichte eine tiefere Auseinandersetzung miteinander.

Bei den Besuchen kommt es in einzelnen Situationen zu Aussagen wie „bei uns macht man das so“ oder „wir machen das bei uns aber anders“. Dieses Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Erwartungen, von Irritationen und eventuell auch Hürden, ist ein wertvoller Anlass für einen Austausch über „das Normale“ bzw. „das Typische“ in Schule und internationaler Jugendarbeit. Die Partner/-innen müssen darüber sprechen, wie sie Arbeit mit Jugendlichen verstehen und umsetzen, welches Verständnis sie von Lernen haben, was Interkulturalität für sie bedeutet und wie sie Partizipation herstellen wollen. In diesem Kontext treten plötzlich Fragen zu Lernmethoden, Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zur Wahrnehmung von Zeit auf. Lehrer/-innen denken in Schuljahren, in denen es Lücken zwischen den Ferien, Klausurpha-

sen, Korrekturen, Elternsprechtagen, Klassenfahrten und Projekttagen gibt, wo Lernen im Rhythmus von 45 bis 90 Minuten in Klassenräumen stattfindet. Bei den Partner(inne)n aus der internationalen Jugendarbeit ist Lernen durch Jahreszyklen, Bewerbungs- und Projektphasen, Lernen an Nachmittagen und Wochenenden in Jugendherbergen, bei Workshops und Exkursionen mit interaktiven Methoden geprägt. Die Tandems sollten versuchen, sich und ihre kulturelle Prägung durch ihr jeweiliges Arbeitssystem zu betrachten und zu reflektieren. In dieser Hinsicht lernen die Tandempartner/-innen grundlegende Charakteristika und Methoden wie Eigen- und Fremdwahrnehmung, deren Gegenüberstellung, Reflexion und Synthese kennen, um später interkulturelles Lernen fördern zu können. Sie selbst ermöglichen nicht nur interkulturelles Lernen im Umfeld Schule, sondern sind gleichzeitig Akteure, die ein systemübergreifendes Lernen für Schule und internationale Jugendarbeit realisieren.

Nach dem Aufbau einer Tandembeziehung, dem Eintauchen in das jeweils andere System und ersten Lernschritten beider Partner, stellt sich die Frage nach der Ausgestaltung des Projektes an der jeweiligen Schule.

Bleiben Sie nicht allein! – Partizipation ermöglichen

Um interkulturelles Lernens und interkulturelle Kompetenzen auf personaler und organisationaler Ebene zu gestalten, bedarf vor allem einer der Einbeziehung von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n. Auch wenn IKUS sehr vielfältige Chancen zur Umsetzung der Projektziele bot und Strukturen, Prozesse und Personen in den Fokus von Veränderungsbestrebungen gelangten, ist stets darauf zu achten, dass in erste Linie die Schüler/-innen von dem Projekt profitieren sollen.

Um weitere Akteure einzubinden, hat sich ein zwei- bis dreistufiges Verfahren etabliert. Im ersten Schritt werden die Lehrer/-innen zu einem gemeinsamen Workshop eingeladen, der in zwei Abschnitte untergliedert sein sollte. Im ersten Teil erhalten die Teilnehmenden eine Fortbildung zum Thema interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz. Innerhalb der Tandems wurde zu Beginn häufig kommuniziert, dass die Lehrenden zwar mit multikulturellen Klassen arbeiten und für sich einen mehr oder weniger praktikablen Weg zum Umgang mit kultureller Vielfalt entworfen haben, jedoch vertieftes Wissen und Können zur Förderung interkultureller Kompetenz fehlen. Zurückzuführen ist dies auf fehlende oder sehr geringe Anteile interkultureller Thematiken in der Lehrer/-innen-Ausbildung. Inhalte dieses ersten Teils können die Klärung des Begriffes Kultur, verschiedene Modelle zur Erfassung und Beschreibung von Kultur, Unterscheidungen von Multikulturalität und Interkulturalität sowie Methoden zur Förderung interkultureller Lernprozesse sein. Nur wenn die Lehrenden den Kern des Projektes erfassen und sich sicher in der Weitergabe der Inhalte fühlen, können sie an der Ausgestaltung des Projektes an ihrer Schule mitwirken.

Der nachfolgende Teil eröffnet den Teilnehmenden Raum, um über kulturelle Überschneidungssituationen zu diskutieren, welche sie erlebt haben und in denen sie unsicher, verärgert oder irritiert waren. Jener Prozess erzeugt einen Freiraum, welchen die Lehrenden im Alltag nicht besitzen. Nur selten können sie sich beispielsweise in Pausen über ihre Herausforderungen austauschen. Kulturelle Barrieren scheinen hierbei eher in eine Tabuzone zu rücken, da man sich selber entweder als kulturell ungebildet oder als unsensibel gegenüber anderen kulturellen Prägungen darstellt. Der Effekt eines solchen Workshops ist, dass sich viele Lehrende trauen, über ihre Fälle zu berichten und gleichzeitig durch die Multikulturalität des Kollegiums Chancen bestehen, die Fälle direkt zu erläutern und zu reflektieren. Neben der inhaltlichen Klärung entstehen also zwischen den Kolleg(inn)en Diskussionen über Interkulturalität. Zum Abschluss des zweiten Abschnitts kann die entstandene Energie aus den Diskussionen dafür genutzt werden, erste Ideen für die Implementierung von IKUS an der Schule festzuhalten. Diese müssen noch nicht detailliert ausgearbeitet sein, sondern sollen in Form von Brainstormings einen Anker für die Folgearbeit setzen.

Über diesen Workshop setzt das Tandem einen Multiplikationseffekt im System Schule in Gang. Das Thema wird im Kollegium platziert und nachfolgend in verschiedenen Konstellationen im Alltag besprochen. Gleichzeitig wird eine erste Verbindung zwischen Schule und internationaler Jugendarbeit hergestellt und ein günstiger Einstieg für den Partner bzw. die Partnerin aus der internationalen Jugendarbeit geschaffen: er oder sie übernimmt die Konzeption und Gestaltung des Workshops und kann durch die eigene Expertise zu interkulturellem Lernen als kompetenter und verlässlicher Partner bzw. Partnerin für die Schule wahrgenommen werden.

In der zweiten Phase werden die Schüler/-innen in das Projekt eingebunden. Angeregt von ihren fortgebildeten Lehrer(inne)n findet eine gemeinsame Ideenfindungs- und Planungsveranstaltung statt. Lehrer/-innen und Schüler/-innen entwickeln zunächst getrennt und anschließend zusammen Ideen für thematische Module, welche im Rahmen von IKUS umgesetzt werden können. Damit die Ideen zwar breit und kreativ sind, jedoch später keine zu starke Reduzierung erfolgen muss, werden die Rahmenbedingungen und Ressourcen für das Projekt ausführlich erläutert. Am Ende des Zielfindungswshops kann das Tandem aus der breiten Palette an Ideen einen Katalog für die zehn IKUS-Module entwerfen. Um die Aktivierung von weiteren Akteuren nicht in eine Demotivation umzukehren, ist im Vorfeld zu klären, wer über die Auswahl der Module bestimmt und in welcher Form. Denkbar sind Alleingänge durch das Tandem, hierarchische Entscheidungen durch die Schulleitung oder eine proportionale Aufteilung für Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Tandem.

In einer dritten Phase, die vom Zielfindungswshop bis zum Ende des Projektes andauert, können die beteiligten Schüler/-innen und Lehrer/-innen als Multiplikator(inn)en für die Elternschaft der Schule fungieren und diese versuchen einzubinden. Am Ende dieser Phase steht das Tandem nicht mehr alleine

für IKUS. Es hat neue Interessenten an der Schule gewinnen können, die sich an ersten Schritten des Projektes beteiligt haben und selbst zu Multiplikator(inn)en geworden sind. Ferner ist ein Katalog von maximal zehn Modulen für die Umsetzung an der IKUS-Projektschule entstanden. Den Worten müssen nun Taten folgen.

Krempeln Sie die Ärmel hoch! – Das CODE-Modell

Das Tandem hat sich gefunden, sich in den Arbeitskontext des jeweiligen Projektpartners hineinendenken können, weitere Akteure einbezogen und gemeinsame Ideen für den Verlauf und die schulspezifische Umsetzung von IKUS generieren können. Als Leitfaden für die Implementierung von Ideen und die Gestaltung von Modulen stelle ich das von mir so entwickelte CODE-Modell vor. CODE steht für Concept, Organisation, Delivery und Evaluation.

In der Concept-Phase werden die Ideen ausformuliert, Ziele definiert und konkretisiert, die Maßnahmen zur Umsetzung beschrieben, eventuelle Hürden antizipiert, die Aufgaben und Rollen der jeweiligen Tandempartner/-innen beschrieben, Ressourcen eingeplant und eine Verbindung zum Projekt hergestellt. Das schriftliche Konzept ist die Basis, der Leitfaden und die spätere Auswertungsgrundlage für jedes Modul.

Auf Grundlage des Konzepts kann die Organisation des Moduls erfolgen. Hierbei handelt es sich um die konkrete Beschaffung, Erstellung und Vorbereitung von Materialien, die Planung des Ablaufs, das Einbeziehen weiterer Akteure, die räumlich-zeitliche Ausgestaltung und das Informieren und Einladen von Teilnehmenden im Vorfeld.

Delivery definiert die konkrete Umsetzung eines Moduls: eine Veranstaltung und Reihe von Formaten, in denen interkulturelles Lernen ermöglicht wird. Am Ende jeden Moduls sollte eine Evaluation bzw. Auswertung auf Grundlage des Konzeptes erfolgen. Häufig wird diese Phase übersprungen und direkt zum nächsten Baustein des Projektes übergegangen. Aus einer systematischen und umfangreichen Auswertung lassen sich jedoch wertvolle Rückschlüsse für neue Module ziehen. Leitfragen können sein: Decken sich die Ergebnisse aus der Delivery-Phase mit unserem Konzept? Wodurch können Abweichungen entstanden sein? Womit waren wir und die Teilnehmenden zufrieden? Was können wir beim nächsten Mal besser machen? Was haben wir für uns und unsere Organisationen aus dem Modul mitnehmen können? Ganz egal, ob Workshop, Klassenfahrt oder Exkursion, das CODE-Modell lässt sich auf alle Module innerhalb eines Personal- und Organisationsentwicklungsprojektes wie IKUS anwenden.

Die Erfahrung zeigt, dass das Tandem Zwischentreffen einplanen sollte, um den Stand der Dinge zu besprechen, zu resümieren, Erfolge für sich zu feiern und diese ausreichend zu kommunizieren. Neben den eigenen Organisationen können dies beispielsweise die Steuergruppe, die Öffentlichkeit über Zeitungsberichte oder Veröffentlichungen auf der eigenen Homepage sein.

Die CODE-Phasen sind jedoch auch die Momente, an denen am ehesten Konflikte, Enttäuschungen und unvorhergesehene Herausforderungen auftreten können und sowohl die Steuergruppe, als auch der Trainersprecher eine stärkere Verantwortung für das Gelingen des Projektes und die Betreuung der Tandems erhalten. Der Trainersprecher entstammt in seiner Person dem System der internationalen Jugendarbeit und stellt das Bindeglied zwischen den Partner(inne)n der internationalen Jugendarbeit in den Tandems und der Steuergruppe, der er als gleichrangiges Mitglied angehört, dar. Auf der einen Seite steht er den Tandempartner(inne)n als Ansprechpartner bei Konflikten und Problemen zur Seite und versucht diese gemeinsam zu lösen. Sind die Probleme durch die Beratung nicht zu lösen und betreffen gegebenenfalls das Fortbestehen der Kooperation an einer Schule, bindet dieser die Steuergruppe ein. Gleiches gilt, wenn aus Trainersicht mehrfach projektespezifische Hindernisse identifiziert werden, welche nur durch die Steuergruppe aufzulösen sind. Mögliche Themen wären finanzielle Ausgestaltung, Erweiterung des Modulbegriffs oder Unterstützungsmöglichkeiten für Tandems. Darüber hinaus organisiert und moderiert der Sprecher den Austausch der Trainer zwischen und während den gemeinsamen Treffen aller Tandems. Hilfreich ist dies für die Diskussion über gemeinsame Probleme, Erfolge und das Austauschen von Erfahrungen.

In der CODE-Phase kann es sogar in Einzelfällen dazu kommen, dass Tandems sich auflösen und neue Verbindungen entstehen. Meistens ist dies darauf zurückzuführen, dass die vorherigen Phasen nicht intensiv genug in zeitlicher in inhaltlicher Hinsicht durchschritten wurden.

Neben dem Trainersprecher für die Beteiligten aus der internationalen Jugendarbeit kommt der Steuergruppe ein wesentlicher Faktor im Gesamtgefüge des Projektes zu. Während die Tandems den operativen Teil des Projektes leisten, fällt der Steuergruppe die strategische Funktion innerhalb von IKUS zu. Arbeitsschwerpunkte der Steuergruppe sind die Sicherstellung von Ressourcen, das Projektcontrolling, Veränderungen bei grundlegenden Problemen innerhalb des Projektes, die Verbreiterung der Inhalte über das Projektsystem hinaus sowie der Versuch, das Projekt und seine Ergebnisse nachhaltig und langfristig wirksam zu machen.

Romanze oder Partnerschaft? – Eine Frage der Nachhaltigkeit

Bereits nach der Umsetzung der ersten Module stellen sich die meisten Tandems die Frage, was passiert, wenn das Projekt ausläuft. Gehen dann die beiden Partner/-innen getrennte Wege und freuen sich über die gemeinsame Zeit und die erzielten Ergebnisse? Oder versuchen sie aus der zweijährigen Kooperation eine langfristige Beziehung aufzubauen? Die Fortführung einer Kooperation steht und fällt mit einer Finanzierung von Arbeitskraft und Aktivitäten. In erster Linie betrifft die Frage nach einer Anschlussfinanzierung die Akteure aus

der internationalen Jugendarbeit, da diese, wie oben beschrieben, auf die Vergütung ihrer Arbeit im Projekt angewiesen sind.

Zur Akquise neuer finanzieller Ressourcen sind zwei Varianten denkbar. Zum einen kann die Steuergruppe sich darum bemühen, beim Projektförderer eine Folgefinanzierung für eine Intensivierung oder Ausdehnung des Projektes zu erreichen oder neue Förderer zu erschließen. Gleichzeitig empfiehlt es sich für die jeweiligen Tandems darüber nachzudenken, wie sie schulspezifische Mittel für ihre Kooperation einwerben können. Denkbare Quellen sind der Förderverein der Schule, Betriebe im Schulumfeld, die Kommune oder Stiftungen.

Aber auch abseits von Finanzierungsfragen lassen sich Strukturen und Prozesse erzeugen, die die IKUS-Module verankern. Den Lehrenden können Veranstaltungen angeboten werden, um zwei Aspekte mitzunehmen: erstens zu erfahren, welche Angebote im Rahmen von IKUS geschaffen wurden, und zweitens ihnen beizubringen, wie sie die Module selber umsetzen können. Eine solche Vorgehensweise ist vor allem für die Schule sehr reizvoll. Für die internationale Jugendarbeit kann dies dazu führen, dass sie sich in letzter Konsequenz überflüssig macht. Dies sollte jedoch verhindert werden, da der Austausch immer neue Dynamiken in beide Felder hineinträgt und es zu einer „Verschulung“ der zunächst gemeinsam entwickelten und erprobten Konzepte und Methoden kommen könnte.

Insgesamt ist aus meiner Perspektive IKUS als Erfolgsgeschichte für eine fruchtbare und kreative Zusammenarbeit zwischen Schule und internationaler Jugendarbeit zu beschreiben. Meine am Anfang beschriebenen Mechanismen des Kennenlernens, Verstehens und miteinander Handelns haben gezeigt, wie intensiv eine solche Kooperation ist. Sie fordert die Beteiligten zeitlich, aber auch hinsichtlich ihrer eigenen Selbstverständlichkeiten und Lernanstrengungen. Sie lernen nicht nur für sich selbst, sondern tragen ihre Erfahrungen in ihre jeweiligen Organisationen und Systeme hinein. Dennoch beruht die Kooperation auf den Verbindungen und der Arbeitsfähigkeit der Tandempartner/-innen. Wenn diese Beziehung aufgelöst oder abgeschwächt wird, besteht die Gefahr, dass die Erfahrungen und Kompetenzen aus dem Projekt versanden. Wissen und Kompetenzen sollten daher über die Persönlichkeiten in diesem Projekt erhalten bleiben und als Grundlage für eine Verbreiterung über neue Tandems, denen sie als Pat(inn)en zur Seite stehen können, dienen. Über den Multiplikationseffekt der IKUS-Tandems kann eine notwendige Verbreiterung interkulturellen Lernen im Kontext von Schule und internationaler Jugendarbeit über den Bereich des Regierungsbezirks Köln erfolgen.

Tom Kurz

Wie verlief die Zusammenarbeit von Schule und internationaler Jugendarbeit aus Sicht des Arbeitskreises gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen (AJA)? Tom Kurz war für AJA in der IKUS-Steuergruppe dabei und auch selbst Tandempartner zweier Schulen. Hier schildert er Schwierigkeiten und Chancen für sowie mögliche Auswirkungen der Kooperation auf eine Jugendorganisation.

Der langfristige Schüleraustausch hat in Deutschland eine lange Tradition. Seit Dekaden reisen jedes Jahr Schüler/-innen in alle Kontinente dieser Welt, verbringen dort zumeist ein Schuljahr in einer Gastfamilie und besuchen die örtliche Schule. Die Zusammenarbeit mit den Schulen im Ausland und in Deutschland ist insofern von jeher alltägliche Aufgabe der gemeinnützigen Jugendaustauschorganisationen. Um die gemeinsamen Tätigkeiten und die Verbreiterung der Idee des langfristigen Schüleraustauschs im Ausland, aber auch in Deutschland voranzubringen, hat sich 1993 der Arbeitskreis gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen (AJA) gegründet, dem 2012 nun (in alphabetischer Reihenfolge) AFS Interkulturelle Begegnungen e. V., Experiment e. V., Partnership International e. V., OpenDoor International e. V., Rotary Jugenddienst Deutschland e. V. und YFU e. V. angehören. Experiment, AFS und YFU waren in verschiedenen Rollen am IKUS-Projekt beteiligt und haben damit eine besondere Perspektive auf das Modellprojekt.

Über viele Jahrzehnte beschränkte sich die Zusammenarbeit zwischen den AJA-Organisationen und den Schulen auf Auswahlverfahren sowie Fragen zur Wiedereingliederung der Schüler/-innen nach ihren Auslandsaufenthalten. Und sie konzentrierte sich in der Regel auf Schüler/-innen mit einer zumeist gymnasialen Schullaufbahn sowie bildungsbürgerlichem und gehobenem, „mittelständlerischen“ sozialem Hintergrund. Allein die finanziellen Aufwendungen, die durch einen Auslandsaufenthalt durch Vermittlung, Flug, Versicherung, Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung entstehen, beschränkt die Teilnahmefähigkeit und zum Teil auch -bereitschaft vieler Schüler/-innen. Das Parlamentarische Patenschaft-Programm (PPP), die Stipendienvergaben der Organisationen aus eigenen Mitteln und die Kooperationen mit weiteren externen Geldgebern wie Stiftungen und Unternehmen konnten dieses finanzielle Hindernis zwar punktuell auflösen, der Mehrheit der Schüler/-innen, gerade von nicht-gymnasialen Schulen, ist der Zugang zu einem solchen Auslandsaufenthalt weiterhin jedoch kaum möglich. Selbst das Auslands-BAföG hat nicht in nennenswertem Maße dazu beigetragen, dass Schüler/-innen anderer Schul-

formen und sozialer Hintergründe an langfristigen Austauschmaßnahmen teilgenommen haben.

Aus diesen Gründen haben die AJA-Organisationen im vergangenen Jahrzehnt ihre Expertise im interkulturellen Austausch ausgeweitet. Die AJA-Organisationen verstehen sich als interkulturelle Bildungsorganisationen und suchen nun sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schulen neue Zugänge zu diesen bisher nicht angesprochenen Zielgruppen. In den vergangenen Jahren erst ist die Kooperation mit den Schulen über eine punktuelle Zusammenarbeit mit den Fremdsprachenlehrer(inne)n hinausgegangen und hat Projektstage oder kleinere interkulturelle Workshops hervorgebracht. Deshalb war die Mitarbeit von AJA in der Steuergruppe, die zum Projekt IKUS führte, wie auch in der konkreten Tandemzusammenarbeit als Partner auf der Seite der internationalen Jugendarbeit bei sechs Schulen ein logischer Schritt. Experiment e. V. war an zwei Schulen Partner, AFS Interkulturelle Begegnungen e. V. an zweien und YFU e. V. an einer.

Wie haben sich nun die Organisationen auf die Bedürfnisse der Schule einstellen können und umgekehrt? Welche Herausforderungen hat die Zusammenarbeit als Tandempartner/-in mit sich gebracht? Welche Zugänge konnten durch das IKUS-Projekt gefunden werden? Welche Chancen haben sich daraus für die AJA-Organisationen ergeben? Welche konkreten Module konnten umgesetzt werden? Und schlussendlich auch: Welche konkreten Auswirkungen hat die Zusammenarbeit auf die Organisationen? Welche möglichen Optionen ergeben sich aus IKUS? Diese Fragestellungen sollen im Folgenden auf der Basis der skizzierten Grundsituation der AJA-Organisationen erläutert werden.

Globaler Schüleraustausch und lokale Bedürfnisse

Die Tätigkeit als Tandempartner/-in ermöglichte die einmalige Chance, auf der viel zitierten Augenhöhe das trotz der langen Zusammenarbeit weithin unbekannte System Schule zu erkunden und mithilfe des Tandempartners bzw. der Tandempartnerin besser zu verstehen. Die Tandempartnerschaft machte die Bedürfnisse der Schulen deutlicher, ließ Wünsche und Erwartungen verständlicher werden und bildete eine gute Grundlage für die gemeinsame Arbeit. Dies war insbesondere deshalb wichtig, weil die AJA-Organisationen nur bedingt die für Schule wichtigen lokalen Partner/-innen kannten. Sie konnten zum großen Teil zwar auf ein ehrenamtliches Netzwerk vor Ort zurückgreifen, diese ehrenamtlichen Mitarbeiter/-innen kannten sich aber vor allem in der Bearbeitung und Umsetzung der Programme der Organisationen aus. Sie hatten wenig bis keinen direkten Kontakt mit lokaler Jugendarbeit und weiteren Akteuren des schulischen Umfelds. Als bundesweit aktive Organisationen, die nicht in landes- oder kommunale Netzwerke wie zum Beispiel Landes- oder Stadtjugendringe eingebunden sind, war diese fehlende lokale Anbindung im Prozess

der Konzeptionierung von Modulen für beide Tandempartner/-innen zeitweilig ein Hindernis.

Lernprozesse unter anderen Rahmenbedingungen und Zeiten

Unter diesen Rahmenbedingungen waren die AJA-Organisationen bei der Erschließung neuer Zielgruppen somit nicht immer erfolgreich. Vorbehalte und Missverständnisse auf beiden Seiten galt es im Verlauf des IKUS-Projektes zu überwinden. Dazu gehörte unter anderem auch, dass gut überlegte Seminare und Methoden zwar für einen interkulturellen Austausch mit einer als homogen angesehenen Gruppe der Ausreiseteilnehmer/-innen in die USA oder andere Länder funktionierten, eine 1 zu 1-Übertragung auf a) den schulischen Kontext und b) die diversen Hintergründe der Schüler/-innen an den IKUS-Schulen nicht durchführbar war. Manchmal musste dann eine neue Schleife in der Schule getätigt werden. Dabei galt es, weitere Akteure der Schule wie Schulsozialarbeiter/-innen, aber auch Schulleitungsgremien einzubinden oder einen neuen methodischen Ansatz zu wählen, um Schüler/-innen, Lehrer/-innen und natürlich auch die Eltern zu erreichen.

Dies war ein Lernprozess und hat den AJA-Organisationen geholfen, sich besser auf die Situationen in Schulen einstellen zu können. Dazu gehörte auch die zeitliche Anpassung an das „Schul“-Jahr. Die Erkenntnis, dass es Phasen gibt, in denen Module aufgrund von Klausuren, Zeugnis Konferenzen oder anderer Einflüsse nur schwer umzusetzen waren, war äußerst wertvoll, auch wenn sich dadurch die Umsetzungsmöglichkeiten von Modulen manchmal auf wenige Wochen reduzierten. Auch dies war ein wesentlicher Bestandteil des IKUS Projektes – besonders in Hinblick auf die eigenen Belastungsintervalle im „AJA“-Jahr.

Zwei Perspektiven – ein Thema

Gerade im Feld der interkulturellen Arbeit, beim Umgang mit Differenz, bei der Akzeptanz von Unterschieden und der erfolgreichen Bewältigung, besitzen die Tandempartner/-innen der AJA-Organisationen einen großen Fundus an Erfahrungen, Konzepten und erprobten Methoden. Dieser war für die Schulen im IKUS-Projekt ein hilfreicher Anknüpfungspunkt, um den Schulalltag sowie die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für die diversen Hintergründe der Schüler/-innen besser zu bewältigen.

Diese Methoden an die lokalen Gegebenheiten der Schule bzw. den konkreten Bedarf anzupassen, stellte dabei (auch in finanzieller Hinsicht) für einige Tandems eine Herausforderung dar. So waren nicht immer Projekttag verfügbar, in denen die Thematiken in der notwendigen Breite behandelt werden konnten. Auch die Nachhaltigkeit von Modulen im Schulalltag konnte nicht immer gewährleistet werden. Dennoch: Die mitunter empfundene Distanz zwi-

schen dem Büroalltag mit Visumsfragen, Platzierungen und Flügen weltweit auf der AJA-Seite und den lokalen Herausforderungen wie der bloßen Anwesenheit der Schüler/-innen auf der Schulseite konnten häufig minimiert werden, weil es ein gemeinsames Interesse an der interkulturellen Arbeit gab. Im Rückblick scheint es deswegen kaum verwunderlich, dass in vielen Tandems mit AJA-Bezug interkulturelle Lehrer/-innen-Fortbildungen und Workshops, Vorbereitungen auf Austauschprogramme und weitere Module dieser Thematik zu einem Schwerpunkt der Tandemarbeit wurden: Sie ermöglichten beiden Akteuren in ihren jeweiligen Horizonten einen gemeinsamen Zugang.

In der Welt zuhause – zuhause in der Welt

Ein interessanter Anknüpfungspunkt in der Tandemarbeit ergab sich aus dem gemeinsamen Blick auf das Zusammenleben von Menschen mit ausländischen Prägungen hier in Deutschland. Unsere Erfahrungen mit einem Mädchen aus Ghana oder einem Jungen aus Ecuador, die in Deutschland für den Zeitraum von einem Jahr einen von uns vermittelten Austausch erlebten, unterschieden sich häufig nicht von den Erfahrungen der Schüler/-innen mit anderen religiösen, kulturellen und sozialen Hintergründen, die dauerhaft in Deutschland leben. Module zum Kennenlernen eines anderen Lebenskontextes in Deutschland – sei es durch einen Besuch zu Hause oder das Sichtbarmachen der eigenen Hintergründe – verbesserten das Klima in Klassen und sensibilisierten für ein bewussteres Zusammenleben von Menschen unterschiedlichster Hintergründe.

Darüber hinaus setzten wir über die Tandemarbeit mit den Schulen auch die traditionellen Tätigkeiten der AJA-Organisationen in konkreten Modulen um. Eine gemeinsame Begegnung in Istanbul, ein Freiwilligendienst von acht Schüler(inne)n in Irland und andere „Begegnungsformate“ trugen maßgeblich dazu bei, dass Schüler/-innen zum ersten Mal eigene interkulturelle Erfahrungen mit Jugendlichen im Ausland machen konnten. Sie waren der eigene Wahrnehmung von Unterschiedenen ausgesetzt und erlebten, was es bedeutet, selber mit diesen Unterschieden im Ausland umzugehen. Diese Erlebnisse konnten anschließend in den Unterricht eingebracht werden und haben neue Horizonte eröffnet, Begeisterung für interkulturelle Zusammenhänge geweckt und nicht zuletzt das eigene Selbstbewusstsein gestärkt.

Ein Schritt vorwärts für alle!

In einer sich wandelnden Gesellschaft müssen auch Organisationen bereit sein, sich neuen Gegebenheiten anzupassen. Die Schüler/-innen, die sich aus verschiedenen Gründen die Teilnahme an einem (langfristigen) interkulturellen Schüleraustausch nicht leisten konnten, sollten wie oben beschrieben für die AJA-Organisationen in den Vordergrund rücken. Dies hat aber auch uns, die Organisationen selbst, verändert. Die Zusammenarbeit in den IKUS-Tandems

hat diesen Prozess zwar nicht entscheidend vorgegeben, aber doch begleitet und geprägt. So hat die Zusammenarbeit mit den Schulen deutlich gemacht, welches Potenzial diese Kooperation hat. Nicht nur haben wir bei den Schüler(inne)n dieser Zielgruppe eine große Begeisterung für unsere alltägliche Arbeit des Austausches gefunden. Ihnen hat in unserer Wahrnehmung die Beschäftigung mit diesen Themen in kurzer Zeit auch einen größeren Zugewinn gebracht als manch anderem „regulären Programmteilnehmer“.

Dabei haben wir auch festgestellt, dass hierfür die Adaptierung und Modifizierung der bisherigen Programme auf kürzere und anders konzipierte Programme als der einjährige Schüleraustausch notwendig war. Dies bedeutet nicht, dass ein langfristiger Schüleraustausch für diese Zielgruppe nicht geeignet ist. Vielmehr ist der Weg dahin ein anderer und die Teilnahme an einem solchen Programm kann dazu führen, das eigene Selbstbewusstsein für das Durchhalten eines einjährigen Schüleraustauschprogramms zu erhöhen. Dabei ist wichtig, dass die Teilnahme an diesen Programmen nicht das wichtigste Ziel bleibt, sondern eine von vielen Optionen darstellt, eigene Entscheidungen mit dem Vertrauen auf eigene Kompetenzen zu fällen. Diesen Prozess werden wir weiter mitgestalten und die jungen Menschen beim Erwerb dieser Fähigkeiten unterstützen.

Als interkulturelle Bildungsorganisationen tragen wir unsere Idee des interkulturellen Miteinanders in Deutschland und in der Welt im Zentrum unserer alltäglichen Arbeit. Durch IKUS konnten wir AJA-Organisationen wertvolle Erfahrungen sammeln. Dass dabei auch die Schulen durch die Zusammenarbeit mit uns die Möglichkeit hatten, ein wichtiges Kompetenzfeld einer globalisierenden Gesellschaft – die interkulturelle Kompetenz – wenigstens zu initiieren, verdeutlicht die Einmaligkeit des IKUS-Projektes: Das Arbeiten auf Augenhöhe am gemeinsamen Ziel für die Schüler/-innen.

An den Herausforderungen auf dem Weg dahin müssen sicherlich beide Seiten arbeiten und einen gemeinsamen Weg finden. Die besonderen, positiven Erlebnisse und Erfahrungen und nicht zuletzt auch die erworbenen Kompetenzen der Schüler/-innen sollten uns Austauschorganisationen ermutigen, gemeinsam mit den Schulen diesen Weg weiter zu verfolgen. Denn die Schulen sind für die AJA-Organisationen nicht nur die Verfasserinnen der Gutachten für langfristige interkulturelle Austauschprogramme. Sie sind vielmehr Türöffnerinnen zur Zielgruppe, Auftraggeberinnen, Unterstützerinnen und vor allem Kooperationspartnerinnen für die ganzheitliche Bildung der Schüler/-innen.

Immer noch interkulturelles Lernen!?

Diversitätsbewusste und dialogische Perspektiven in der Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule

Ralf Bauckhage, John Mukiibi, Ahmet Sinoplu

Ahmet Sinoplu (Freiberuflicher Bildungsreferent) und John Mukiibi (Anti-Diskriminierungsbüro Köln) bildeten mit Ralf Bauckhage (Gustav-Heinemann-Gesamtschule Alsdorf) ein IKUS-Tandem. Sie plädieren für eine diversitätsbewusste Pädagogik und geben Tipps für eine dialogisch orientierte Zusammenarbeit von internationaler Jugendarbeit und Schule.

Im Rahmen der IKUS-Auftaktveranstaltung unterstrichen die meisten der teilnehmenden Schulen ihren besonders hohen Anteil an Schüler(inne)n mit Migrationsgeschichte. Neben diesem Verweis auf ihre Schülerschaft hinterfragten sie das Bildungs- und Erziehungsverständnis vieler Eltern, konstatierten unterschiedliche Wertvorstellungen und erklärten damit auch (interkulturelle) Konflikte und Schwierigkeiten in den Schulen. Schnell führten im Schulalltag gegenseitige Schuldzuweisungen dazu, dass weder konkrete Ursachen in der Schule oder pädagogische Defizite seitens der Lehrer/-innen noch strukturelle oder politische Dimensionen des Schulsystems in diesem Kontext kritisch reflektiert würden, so der Tenor.

Neben diesen Herausforderungen wurde die „kulturelle Vielfalt“ aber oft auch als besondere Bereicherung für die Schulgemeinschaft identifiziert, die im Rahmen von „interkulturellen Projekten“ zu nutzen sei. Die unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Sprachen, die die Schüler/-innen in die Schule mitbringen, sollten als „Ressourcen“ genutzt werden; durch interkulturelles Lernen solle ein „besseres Verständnis und die gegenseitige Toleranz“ gefördert werden.

Gesellschaftliche Herausforderungen

Tatsächlich befinden wir uns heute in Deutschland in einer Migrationsgesellschaft, und das Schulsystem hat bisher immer noch nicht ausreichend auf diese heterogene Realität reagiert. Es zeigt hier bekanntermaßen große Defizite und trägt über seine „Berechtigungszertifikate (...) zur Verteilung von Teilhabechancen“ (Hamburger 2009, S. 8) maßgeblich dazu bei, die soziale Exklusion von bestimmten Bevölkerungsgruppen voranzutreiben. Mit dem Pilotprojekt IKUS sollten nun langfristig neue Curricula und Bildungsangebote in Schulen entwickelt sowie die Kooperation von Jugendhilfe und Schule verbessert werden.

Wenn das Projekt IKUS dazu beitragen soll, dass das Schulsystem der Heterogenität tatsächlich gerecht werden kann, „um die kulturelle, linguale und nationale Zentriertheit des Bildungswesens und mit ihr verbundenen ethno-

zentristische Denk- und Handlungsmuster“ aufzubrechen (Krüger-Potraz 2001, S. 34 in: Dirim/Mecheril 2010, S. 137), dann muss es die reflexive Auseinandersetzung mit dem konstruierten Eigenen und Fremden fördern. Denn die Anerkennung unterschiedlicher kultureller Lebensformen und voneinander abweichender und widersprüchlicher Lebensverhältnisse machen es erforderlich, „sich reflexiv so mit den Verhältnis von Eigenem und Fremden auseinanderzusetzen, dass der Geltungsanspruch des/der je Anderen mindestens erkannt, respektiert und fair geprüft wird.“ (ebd., S. 141)

Gefahr der Kulturalisierung

Dabei sind jedoch jene Ansätze zu interkultureller Kompetenz und interkulturellem Lernen zu kritisieren, die sich auf Konzepte und Theorien beziehen, wo Begegnungen zwischen „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“ „kulturelle Überschneidungssituationen“ (Thomas 2003, S. 46) darstellen, aus denen, „das Interkulturelle“ resultiere. Es besteht die Gefahr, die „Anderen“ auf ihre „Kultur“ zu reduzieren, wenn eine direkte Verbindung von „Migration“ und „interkulturell“ konstruiert wird. Migrant(inn)en werden ganz selbstverständlich als die (kulturell) „Fremden“ eingeordnet, ohne kritisch zu thematisieren bzw. zu problematisieren, aus welcher Position heraus Fremdheit festgestellt wird. Durch diese Kategorisierung wird „den Anderen“ ein „Wir“, zum Beispiel ein vermeintliches „deutsches Wir“, gegenübergestellt (Kalpaka/Mecheril 2010, S. 85). Jugendliche, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, werden als „kulturell fremde Objekte“ behandelt und nicht als individuelle Subjekte, deren individuelle Migrationsgeschichte neben vielen weiteren Merkmalen eine Rolle spielen kann, aber nicht muss.

Homogenisierungen und die damit einhergehenden nationalistischen und rassistischen Perspektiven können in interkulturellen Konzepten ihre Legitimation finden. Auch wenn sich im interkulturellen Lernen viele Konzepte und Methoden von nationalistischen Kulturdefinitionen distanzieren, werden in der interkulturellen Praxis internationale und interethnischen Begegnungen und die vermeintlich daraus resultierenden Konflikte behandelt. Insbesondere die internationale Jugendarbeit orientiert sich an Konzepten und Methoden zum interkulturellen Lernen, bei der die Konfrontation mit „fremden Kulturen“ als besonders effektives Lernfeld genutzt werden soll. Somit wird stets auf national oder ethnisch definierte und identifizierbare „Andere“ zurückgegriffen (Reindlmeier, 2009, S. 235 ff. in: Kalpaka/Mecheril 2010, S. 87). Dabei werden „kulturelle Differenzen“ konstruiert, die pauschalisierende Wissensbestände, Vorstellungen und Bilder reproduzieren. Dies ist als Kulturalisierung zu bezeichnen, welche die Handlungs- und Selbstverständnismöglichkeiten von Menschen einschränkt. Wenn kulturelle Differenz als selbstverständlich vorausgesetzt wird, können historische, politische und machtvollen Bedingungen dieser vermeintlichen Gegebenheit nicht hinterfragt werden (Kalpaka/Mecheril 2010, S. 85 f.).

Diversitätsbewusstsein als notwendige Grundlage

Eine grundlegende Umorientierung des Schulsystems hin zur „differenzfreundlichen und zuschreibungsreflexiven Schule“ (Dirim/Mecheril 2010, S. 137) ist deshalb dringend notwendig. Für diesen Perspektivenwechsel müssen kulturalisierende Praxen dekonstruiert sowie auf politische, rechtliche und sozio-ökonomische Differenzlinien hingewiesen werden. Dadurch entsteht eine entsprechende Ungleichheit, die wirksamer ist als die „kulturelle Identität“ (Dirim/Mecheril 2010, S. 145 ff.). „Kritisches interkulturelles Lernen“ bietet viel Potenzial, wenn die Kategorien „Differenz“ und „Andersheit“ Grundlage der ganzheitlichen Auseinandersetzung sind. Franz Hamburger weist auf eine notwendige „reflexive Interkulturalität“ hin und fordert damit nicht nur einen „Vorgang im Denken“, sondern auch eine reale „Selbst-Konfrontation mit den nicht intendierten negativen Nebenfolgen“, die aus der Institutionalisierung von Interkulturalität resultieren (Hamburger 2006, S. 184).

Es besteht demnach heute die Herausforderung, im Kontext der Migrationsgesellschaft eine diversitätsbewusste pädagogische Arbeit zu gestalten. Diese muss zu einen konstruktiven und kritischen Umgang mit Heterogenität und Komplexität ermutigen und befähigen, ohne dabei soziale oder kulturelle Differenzen festzuschreiben (Sinoplu/Winkelmann 2010, S. 93). Eine diversitätsbewusste Perspektive beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit Kulturalisierung, Vorurteilen, Machtverhältnissen und Diskriminierung, wobei „nationale oder ethnische Herkunft“ als Differenzlinien mit einbezogen werden. „Soziale Klasse und sozialer Status, sex/gender, Religion, psychische und physische Gesundheit, Behinderung und Regionalität (sind) bedeutsame Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskonstruktionen und Lebensstile sowie möglicher Anlass für Konflikte und Diskriminierungen“ (Hormel/Scherr 2004, S. 205). Diese Differenzlinien gilt es in der Praxis nicht nur einfach zu benennen und dann doch nur auf die „nationale oder ethnische Herkunft“ zu verweisen, sondern auch konkret in den unterschiedlichen Projekten mit zu berücksichtigen. Gleichzeitig ist es auch notwendig, die Möglichkeit der Mehrfachzugehörigkeit aufzuzeigen und Widersprüche in Bezug auf Selbstzuschreibungen bzw. Selbstethnisierung zu ermöglichen.

Kritische interkulturelle Pädagogik

Nicht nur für die internationale Jugendarbeit bietet die kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Begriffen und Perspektiven eine wichtige Grundlage. Innerhalb der kritischen interkulturellen Pädagogik entwickelten sich dekonstruktivistische Ansätze, die den Konstruktcharakter vermeintlich naturhafter, unveränderter Kategorien wie Ethnie oder Kultur hervorheben und auf die Macht gesellschaftlich vorherrschender Diskurse bei der Konstruktion von Differenzen zwischen Subjekten verweisen (Winkelmann 2007, S. 90). Die Forderung nach einer verstärkten Einbeziehung der Vielfalt von Differenzlinien,

welche jeweils für einzelne Menschen von Bedeutung und die Grundlage der Organisation moderner Gesellschaften sind, ist zwar in der aktuellen Fachdiskussion verbreitet, wird aber von der Fachöffentlichkeit zögerlich angenommen und in der Praxis auch zurückhalten umgesetzt (Lutz/Leiprecht 2003).

Eine diversitätsbewusste Perspektive ist kritisch gegenüber kulturalisierenden oder ethnisierenden Festschreibungen. „Die damit verbundenen Positionierungs-, Zuschreibungs- und Ausgrenzungsmuster (müssen) beachtet und wahrgenommen werden, um zu einer realitätsnahen Analyse zu kommen, die eben nicht von der Exklusivität einer einzelnen Differenzlinie ausgeht.“ (Leiprecht 2009, S. 251) Denn eine einzelne Differenzlinie braucht immer einen Kontext, in dem sie bewertet werden kann. Die Dimension von Privilegien, die unhinterfragt an Positionen gebunden sind sowie die der Diskriminierung und Ausgrenzung, lassen sich mithilfe der Wohnsituation, des Einkommens, Gesundheitsvorsorge sowie anhand der Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf und im Bildungssystem erahnen.

Der Diskurs über Gleichheit und das Recht auf Differenz bietet unterschiedliche Perspektiven zu den Themen Heterogenität, Transnationalität und Hybridität. „Die notwendige Berücksichtigung einer bestimmten Differenz trägt (also gleichzeitig) dazu bei, diese Differenz aufrechtzuerhalten.“ (Foitzik 2008, S. 24) Differenz muss demnach als Konstrukt verstanden werden, welches es zu untersuchen und zu dekonstruieren gilt (Krüger-Potratz/Lutz 2002, S. 86). Viele Konzepte, die in den interkulturellen Konzepten und „Diversityansätzen“ genutzt werden, tendieren dazu, Antidiskriminierungsperspektiven zu vernachlässigen. „Es geht nicht um die Benachteiligung einer Gruppe, sondern um die Differenz von allen. Auf der anderen Seite läuft das besondere Festhalten und Betonen von Benachteiligung Gefahr, Defizitansätze zu reproduzieren und Opfer festzuschreiben.“ (Foitzik 2008, S. 24) Der Ansatz der Intersektionalität – so der Fachbegriff – berücksichtigt die Komplexität dessen, wie Menschen Diskriminierung erfahren. In diesem Sinne werden die Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Formen sozialer Ungleichheit und kultureller Verschiedenheit, zwischen den verschiedenen Identitäten sowie den verschiedenen Diskriminierungserfahrungen analysiert. Dies ermöglicht einen neuen Blickwinkel auf „mehrere Differenzlinien und ihr Zusammenspiel“ sowie die Wirkung auf Identität, Gleichberechtigung und Macht (Lutz/Leiprecht 2003, S. 120).

Kritisches interkulturelles Lernen und diversitätsbewusste Perspektiven weisen in ihren reflexiven Ansätzen auch auf vorurteilsbewusste Grundhaltungen, die Verflechtungen im Machtsystem sowie Rassismus-kritische Perspektiven hin. Eine vorurteilsbewusste Grundhaltung zeichnet sich dadurch aus, dass „Bilder über die Anderen“ sowie die Festschreibung dessen in gesellschaftlich transportierten Selbstverständlichkeiten kritisch hinterfragt werden sowie auch verinnerlichte Formen von Dominanz und Unterdrückung reflektiert werden (Winkelmann 2006, S. 85). Die Auseinandersetzung mit der Verflechtung von vorherrschenden Machtasymmetrien in der Migrationsgesellschaft sowie im

internationalen Kontext kann aufzeigen, von welchen (Macht-)Interessen, Bedingungen und Wirkungen (interkulturelle) Begegnungen geprägt sind. „Andernfalls kann ihre Ausblendung einer kulturalisierenden und/oder ethnisierenden Interpretation sozialer Gegebenheit und ökonomischer Unterschiede Vorschub leisten und eine Reflexion über entsprechende Mechanismen und Zusammenhänge erschweren.“ (ebd., S. 115) Rassismus-kritische Perspektiven weisen darauf hin, dass keine gesellschaftlichen Räume existieren, in denen keine Machtsymmetrien herrschen. Einhergeht damit, dass in allen gesellschaftlichen Räumen Rassismus eine Relevanz hat. Eine Rassismus-kritische Grundhaltung thematisiert, „(...) in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismus vermittelt sind und Rassismen stärken.“ (Mecheril/Melter 2010, S. 72) Ziel ist es, beeinträchtigende und gewaltvolle Unterscheidungen, die auf Rassenkonstruktionen beruhen, zu untersuchen und alternative Unterscheidungen aufzuzeigen.

Zentrale Aspekte

Für das Projekt IKUS und die Reflexion von Konzepten und Praxen internationaler und interkultureller Jugendarbeit haben sich Fragen als hilfreich erwiesen, die zugleich die zentralen Aspekte dieser diversitätsbewussten Perspektive abbilden (Sinoplu/Winkelmann 2010, S. 94):

- ♦ Gelingt es, Homogenisierungen und Festschreibungen zu vermeiden?
- ♦ Wird die Gefahr der Kulturalisierung und Produktion von kulturellen Differenzen explizit problematisiert?
- ♦ Geraten Rassismus und Diskriminierung in den Blick?
- ♦ Wird ein Raum eröffnet für die vielfältigen subjektiven Zugehörigkeiten und Begründungen der Einzelnen?
- ♦ Ist eine subjektorientierte Perspektive Ausgangspunkt der Überlegungen?
- ♦ Werden eigene Kategorisierungen, Vorurteile und Norm(alitäts)vorstellungen reflektiert?
- ♦ Wird der Blick auf verschiedene Differenzlinien ermöglicht?
- ♦ Werden institutionelle, gesellschaftliche, globale Dominanzverhältnisse und Diskriminierungserfahrungen berücksichtigt und kritisch hinterfragt?
- ♦ Wird ein konstruktiver Umgang mit Verunsicherungen und Komplexität gestärkt?

Dialogische Perspektiven: Voraussetzung für Kooperation

Die Zusammenarbeit der Tandempartner/-innen aus internationaler Jugendarbeit und Schule verlief deshalb so erfolgreich, weil beide Seiten bereits am Anfang klärten, dass nur dialogische Perspektiven für die Zusammenarbeit hilf-

reich sein können. Schließlich kannten die jeweiligen Tandempartner/-innen sich und die unterschiedlichen Arbeitsbereiche Schule und außerschulische Jugendarbeit nur begrenzt. Einzig eine offene und fragende Haltung konnte die Voraussetzung für gemeinsames und voneinander Lernen sein. Deshalb haben die Tandempartner/-innen regelmäßig ihre Haltungen reflektiert. Dies förderte gegenseitige Achtung, persönliches und fachliches Interesse aneinander sowie ein „Verstehen wollen“ im Umgang miteinander. Es wurden gemeinsame Lernprozesse angeregt, die nicht mit fertigen Rezepten gespeist wurden, sondern einen Austausch zwischen aktuellen Theorien – unter anderem der diversitätsbewussten Bildungsarbeit – und der nicht immer gelingenden Praxis zwischen den Beteiligten anregen konnten. Nur auf dieser Grundlage war es möglich, im konkreten Tandemprojekt Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern und weitere potenzielle Kooperationspartner/-innen partizipativ einzubinden.

Die Kooperation und Netzwerkarbeit sowie der kontinuierliche Wissens- und Wertaustausch aller IKUS-Akteure über regelmäßige Konzepttreffen und flexible Kommunikationsstrukturen sicherte die stete und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Prozess und den vielfältigen Themen rund um das interkulturelle Lernen.

Für die Zusammenarbeit und den Aufbau einer tragfähigen Kooperation wurden folgende Leitgedanken formuliert, die auch Inhalt der unterschiedlichen Module sein sollten:

- ♦ Offenheit für Irritationen und (kritische) Fragen
- ♦ Vertrauensbildung und gegenseitiger Respekt
- ♦ Diversitätsbewusste und Rassismus-kritische Haltung
- ♦ Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Haltung
- ♦ Üben des Perspektivenwechsels im Dialog

Im Rahmen der Kooperation zwischen den beiden Tandempartner(inne)n wurden kommunikative und kreative Bearbeitungs- und Lösungswege für die unterschiedlichen Fragen entwickelt, die im Laufe des Prozesses formuliert wurden. Es wurden alternative Handlungsmöglichkeiten ausprobiert, um die unterschiedlichen interpersonellen Wahrnehmungen, Meinungen und Werte als positive Erweiterung der individuellen Sicht zu begreifen. Dabei haben sich die Kooperationspartner/-innen als Lernende begriffen, die bekannte Konzepte und scheinbare Selbstverständlichkeiten hinterfragt und auf ihre Brauchbarkeit für die Umsetzung in der Schule bzw. in der konkreten Praxis geprüft haben.

Das Hauptziel der Kooperation war es, im Sinne dialogischer Perspektiven eine lebendige Auseinandersetzung mit gleichberechtigten Partner(inne)n zu pflegen, die sich gegenseitig wertschätzen und die ihre Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeiten akzeptieren. In der Gegenüberstellung der dialogischen Haltung zu einer nicht-dialogischen Haltung werden konkrete Kommunikationsstile aufgedeckt, die hilfreich bzw. weniger hilfreich in einer Kooperation sind.

dialogische Haltung	nicht-dialogische Haltung
erkunden, herausfinden, ausprobieren	eine starre Meinung haben, wiederholen, beharren
fragende Haltung	fertige Antworten und Lösungen präsentieren
gemeinsame Lösungswege finden	bei der Lösungssuche Gewinner/-innen und Verlierer/-innen identifizieren
sich gegenseitig auf Augenhöhe begegnen	Hierarchien in der Begegnung schaffen (einhalten)
Respekt, Achtung, Interesse	Agieren mit Macht, Ignoranz, die eigene Rolle und Position einsetzen
durch Selbstwahrnehmung eröffnen sich Alternativen	Zuschreibungen, Fehlersuche, Schuldzuweisung
wahrnehmen, reflektieren Perspektivenwechsel	Vorannahmen, vorschnelle Einschätzung, Sturheit
Erkennen von unterschiedlichen Denk- und Lernmodellen	Suche nach Strategien zur Durchsetzung und zum Beweisen eigener Positionen
tieferes Verständnis, Geduld und Ausdauer im Lösungsprozess	schnelle und direkte Lösungen
Denkprozesse transparent machen und ermöglichen	Ziele festlegen und mitteilen

Abb. 1: Interkulturelle Elternarbeit – Der dialogische Ansatz (vgl. Taşkın 2011, S. 150)

Das Projekt bot eine besondere Möglichkeit der Kooperation, in der unterschiedliche Ansätze genutzt und ausprobiert wurden, um den Anspruch einer diversitätsorientierten Haltung gerecht zu werden. In den einzelnen Modulen wurde der Umgang mit Komplexität und Unsicherheiten gefördert sowie das Bedürfnis nach Normalität kritisch reflektiert. Die respektvolle Auseinandersetzung mit Unterschieden und das Miteinanderlernen über konkrete Menschen (und nicht über Kulturen) konnten viele übergreifende Gemeinsamkeiten erfahrbar machen. Es bestätigte schließlich auch die Notwendigkeit, weiterhin eine kritische Haltung gegenüber Diskriminierung zu entwickeln, um Chancengerechtigkeit für alle Schüler/-innen zu ermöglichen. Insbesondere die Schule bietet als besonderer Raum die Möglichkeit, Heterogenität wertzuschätzen und ein übergreifendes „Wir“ zu schaffen. Solch ein Ziel kann aber nur dann erfüllt werden, wenn das ganze Kollegium der Schule sowie alle Schüler/-innen und Eltern und weitere Kooperationspartner/-innen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern zusammenarbeiten. Natürlich können Projekte nur begrenzt wirken und es gibt in den unterschiedlichen Prozessen auch viele Stolpersteine und Herausforderungen. Doch dialogische Perspektiven können hilfreich sein, diese Prozesse nachhaltig und wirksam zu gestalten.

Literatur

- Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG KJS): Interkulturelle Öffnung in Einrichtungen und Diensten der katholischen Jugendsozialarbeit. Aspekte No.65. Düsseldorf 2008
- Dirim, İnci und Mecheril, Paul: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft, in: Migrationspädagogik, hg. v. Mecheril, Paul; CastroVarela, Mario do Mar; İnci, Dirim u. a. Weinheim/Basel 2010, S. 121–137
- Foitzik, Andreas: „Vergiss ..., vergiss nie, ...“ Jugendhilfe im Einwanderungsland – ein Handbuch. Ergebnisse aus dem Projekt djela. Diakonische Jugendhilfe im Einwanderungsland. Diakonisches Werk Württemberg 2008
- Hamburger, Franz: Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozial- pädagogischer Konzepte. Weinheim 2009
- Hormel, Ulrike und Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden 2004
- Kalpaka, Anita: Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit «Kultur» in Verhältnissen von Differenz und Dominanz, in: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, hg. v. Leiprecht, Rudolf und Kerber Anne. Schwalbach/Ts. 2005, S. 387–405
- Kalpaka, Anita und Mecheril, Paul: »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven, in: Migrationspädagogik, hg. v. Mecheril, Paul; CastroVarela, Mario do Mar; İnci, Dirim u. a. Weinheim/Basel 2010, S. 77–92
- Krüger-Potraz, Marianne und Lutz, Helma: Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz, in: Tertium Coöperationis. Vol.8, Nr.2. 2002, S. 81–92
- Leiprecht, Rudolf und Lutz, Helma: Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung, in: Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik, hg. v. Gogolin, Ingrid; Helmchen, Jürgen; Lutz, Helma und Schmidt, Gerlind. Münster 2003, S. 114–127
- Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts. 2005
- Leiprecht, Rudolf und Lutz, Helma: Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, hg. v. Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne. Schwalbach/Ts. 2005, S. 218–234
- Leiprecht, Rudolf: Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit, in: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, hg. v. Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf. Schwalbach/Ts. 2009, S. 244–265
- Mecheril, Paul; CastroVarela, Mario do Mar; İnci, Dirim u. a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2010
- Mecheril, Paul: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft, in: Migrationspädagogik, hg. v. Mecheril, Paul; CastroVarela, Mario do Mar; İnci, Dirim u. a. Weinheim/Basel 2010, S. 54–66
- Mecheril, Paul/Melter, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. in: Migrationspädagogik, hg. v. Mecheril, Paul; CastroVarela, Mario do Mar; İnci, Dirim u. a. Weinheim/Basel 2010, S. 150–168
- Reindlmeier, Karin: »Alles Kultur?« Der »kulturelle Blick« in der internationalen Jugendarbeit, in: Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, hg. v. Elverich, Gabi; Kalpaka, Anita und Reindlmeier, Karin. Münster 2009, S. 235–261
- Sinoplu, Ahmet und Winkelmann, Anne: free in MOVE ON. Diversitätsbewusste Reflexionen rund um eine internationale Begegnung zu Hip- hop, Vielfalt und Diskriminierung mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.) Forum Jugendarbeit International 2008–2010, Bonn 2010, S. 90–104

- Taşkın, Cihad: Handreichung DEUTSCH & PC Schulen (2011): Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule. Teil II: Interkulturelle Elternarbeit – Chancen und Herausforderungen, in: Deutsch & PC. Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule. Einblicke in die Praxis, hg. v. Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden 2011, S. 150 f. URL:http://grundschule.bildung.hessen.de/projekte/projektdupc/Deutsch___PC_Handreichung_II-_Einblicke_in_die_Praxis.pdf (letzter Zugriff 08.01.2012)
- Thomas, Alexander: Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle, in: Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder, hg. v. Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike und Schroll-Machl, Sylvia. Göttingen 2003, S. 44–59
- Winkelmann, Anne: Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Schwalbach/Ts. 2006
- Winkelmann, Anne: Internationale Jugendarbeit auf neuen Wegen. Herausforderungen für Theorie und Praxis in der Einwanderungsgesellschaft, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International 2006/2007. Bonn 2007, S. 87–105
- Winkelmann, Anne: Dokumentation zum Vortrag bei der 1. IKUS-Tandemtagung: Interkulturelle Kompetenz an Schulen. Überlegungen aus diversitätsbewusster Perspektive. Handout vom 25. August. Bonn 2009

Blick in die Zukunft

Schlussfolgerungen für eine gelingende Praxis

Werner Müller, Alexander Thomas

Die Bedenken

„Die Herausforderungen, denen unsere Schulen in unserer Gesellschaft ausgesetzt sind, können nur dann verantwortungsvoll gemeistert werden, wenn unsere Schulen sich öffnen für neue Ideen, Methoden und Inhalte und bereit sind, mit außerschulischen Trägern zusammen zu arbeiten.“

„Das IKUS-Projekt ist ein Beispiel dafür, dass eine solche Öffnung nicht eine Belastung darstellt, sondern eine oft ungeahnte Bereicherung für die Schule insgesamt und maßgeblich für die Schüler, die Schulleitung, das Lehrerkollegium und die Fachlehrer.“

In diesen Aussagen ist das zusammengefasst, was viele Tandempartner/-innen über die Mitarbeit im IKUS- Projekt formulierten – und das ist aus vier Gründen erstaunlich:

1. Den Schulen werden von Politik und Gesellschaft in immer kürzeren Abständen immer mehr Aufgaben aufgebürdet und Reformen abverlangt. Das demotiviert alle, Schulleitung, Lehrer/-innen, pädagogische Fachkräfte, die übereinstimmend immer wieder klagen: „Wir wollen endlich mal in Ruhe gelassen werden, um in Ruhe und mit Besonnenheit unseren Bildungs- und Ausbildungsaufgaben nachgehen zu können!“
2. „Schule als interkulturelles Lernfeld „zu verstehen und zu gestalten ist doch nicht umsonst zu haben! Da bedarf es doch schon wieder neuer Anstrengungen mit ungewissem Ausgang! Wer soll und kann dazu noch die Kraft aufbringen?“
3. Was kann eine Fachkraft aus dem non-formalen Bildungssektor der internationalen Jugendarbeit mit Schule anfangen? Was kann denn von Schule als Bereicherung dieser Arbeit mit Jugendlichen schon erwartet werden? Wozu

soll man sich in einen so von Vorschriften, Verordnungen und Lehrplänen reglementierten Bildungsbereich überhaupt einarbeiten, um mit Lehrer(inne)n kooperieren zu können?

4. Schule und interkulturelle Jugendarbeit sind viel zu unterschiedlich in Zielsetzungen, Binnenstruktur, Aufbau und Bildungsalltag, als dass aus einer Zusammenarbeit überhaupt ein Gewinn zu erzielen wäre.

Diese Liste an Bedenken ließe sich noch weiter fortsetzen, aber das lohnt sich nicht, denn die Realität der Zusammenarbeit im IKUS-Projekt, in den Tandems, zwischen Tandems und einzelnen Fachlehrer(inne)n, dem Schulkollegium, der Schulleitung und den Schüler(inne)n zeigt in eine völlig andere Richtung.

Die Entwicklungschancen

Mit dem Projekt IKUS wird zwei Forderungen entsprochen, die von Bildungsexpert(inn)en schon seit längerem immer wieder erhoben werden. Zum einen wird gefordert, die interkulturellen Erfahrungen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und von Lehrer(inne)n im alltäglichen Unterricht mit ausländischen Schüler(inne)n als interkulturelle Lernmöglichkeit zu nutzen. Zudem wird verlangt, mehr als bisher dafür zu tun, damit in unserer sehr heterogenen föderalen Bildungslandschaft Träger und Anbieter von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen so kompetent und intensiv zusammenarbeiten, dass aus der Bündelung vorhandener Ressourcen Synergieeffekte entstehen können.

Die Erfahrungen von Lehrer(inne)n und Schulleitung sowie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung nach der zweijährigen Laufzeit des IKUS-Projektes zeigen, dass genau dies gelungen ist. Deshalb ist IKUS kein Modellprojekt, das nach Beendigung seiner Laufzeit eingestellt und zu den Akten gelegt werden darf. Es gibt vielmehr Anstoß für weitere Entwicklungen und dies in verschiedener Hinsicht:

1. Die meisten der am IKUS-Projekt bislang beteiligten Schulen haben beschlossen, die begonnene Zusammenarbeit weiterzuführen. Die Motivation dazu ist auf allen Seiten der an den Tandems beteiligten Lehrer/-innen, den Schulkollegien und den Schulleitungen gegeben. Die aus der Tandemarbeit sich ergebenden positiven Effekte für die gesamte Schularbeit sichern quasi von selbst den Willen zur Nachhaltigkeit. Dazu gehört es, die Module weiterzuentwickeln, zu verfeinern und unter variierenden Bedingungen weiter auf ihre Wirksamkeit hin zu erproben. Besonders auch die Kontakte zu den Partner(inne)n aus der internationalen Jugendarbeit sollen weitergeführt und intensiviert werden, weil alle die Erfahrung gemacht haben, dass solche Kooperationen mit externen Partner(inne)n förderliche Impulse für die Schulentwicklung bieten.

2. Die am IKUS-Projekt beteiligten Schulen beabsichtigen, das externe Sponsoring zur Einwerbung von Mitteln zur Realisierung der Module zu intensivieren. Dies ist ein nicht zu unterschätzender Effekt der Zusammenarbeit zwischen Schule und internationaler Jugendarbeit. Viele Schulen hatten vorher noch nie versucht, systematisch finanzielle Mittel von außen einzuwerben, um Aktivitäten der Schule realisieren zu können. Der Wunsch, die im Zuge des IKUS-Modellprojektes angestrebten Aktivitäten zur Entwicklung von Schule als interkulturelles Lernfeld zu intensivieren, wirft für viele die Frage auf, wie erfolgreich entwickelte Module weiterhin in den Schulen umgesetzt werden können, wenn die Sonderförderung nicht mehr zur Verfügung steht. Vor diesem Hintergrund ist es für die Schulen zunehmend wichtig, Mittelbeschaffung zu diesem Zweck in die Planungen mit einzubeziehen, also sich um „Fundraising“ zu kümmern. Je nach Möglichkeit reichen hier bisweilen Tipps, wie zum Beispiel die Kontaktaufnahme zu eurodesk, um über entsprechende Quellen informiert zu sein und zu wissen, wie man sie für die eigenen Zwecke erschließen kann. Bei aufwändigeren Recherchen und Antragstellungen konnten die Lehrer/-innen auf Erfahrungen der Expert(inn)en aus der internationalen Jugendarbeit zurückgreifen. Dabei war es in mehreren Fällen möglich, über die örtlichen Jugendhilfe Mittel zu beschaffen, zum Beispiel aus dem Programm „Jugend stärken“, um die Einmaligkeit von IKUS-Modulen in ein kontinuierliches Angebot zu überführen.

3. In dem gewachsenen Bewusstsein, dass sich die eigene Schule in einem Wandlungsprozess befindet und dieser mit der Beteiligung am IKUS-Projekt und damit der Öffnung für externe Fachexpertise durch die Fachkräfte der internationalen Jugendarbeit noch unterstützt wird, werden die schulinternen Arbeiten am Aufbau und an der Definition einer eigenen Schulkultur bereichert. Die Schule entwickelt ein eigenständiges Bild davon, was ihr wichtig ist, wofür sie steht und wofür sich alle, die Verantwortung tragen (Schulleitung, Lehrer/-innen, Eltern und Schüler/-innen), engagieren, zum Beispiel einen eigenständigen Beitrag zur Integration ausländischer Mitbürger/-innen, zum ehrenamtlichen Engagement, zur Partizipation und zur Stärkung der Gemeinschaft und der Gesellschaft insgesamt zu leisten. Diese Öffnung des traditionell relativ geschlossenen Systems Schule für Impulse, Unterstützung und verantwortliche Übernahme von Aktivitäten, die geeignet sind, die Schularbeit durch externe Fachkräfte zu erweitern und zu bereichern, führt zu Veränderungen, die weit über die zunächst angestrebten Ziele und die Erwartungen hinausgehen. Die Schule bekommt tatsächlich dort Unterstützung, wo der „Schuh drückt“, nämlich bei der Lehrkräfteplanung und -qualifizierung, der kulturübergreifenden Elternarbeit, den interkulturellen Schulprojekten, den interkulturellen Unterrichtselementen, den Klassenfahrtenkonzepten etc. Das Wissen um Potenziale der internationalen Jugendarbeit bzw. der internationalen Bildung an den Schulen tendierte

zu Beginn von IKUS gleichsam gegen Null. Damit ergab sich der zusätzliche Bedarf, diese Möglichkeiten zunächst mit geeigneten Formaten den entsprechenden Entscheidungsträger(inne)n zu vermitteln. Hieraus ergab sich ein erheblicher Informations- und Aufklärungsbedarf, der aber geleistet werden muss, um auf Seiten der Lehrer/-innen ein ausreichendes Hintergrundwissen über die internationale Jugendarbeit zu implementieren. Auf Seiten der Fachkräfte der internationalen Jugendarbeit bestand die Notwendigkeit, sich mithilfe des Schulpartners bzw. der Schulpartnerin in das jeweilige Schulsystem so einzuarbeiten, dass ein ausreichendes gegenseitiges Verständnis für die Arbeitsweise möglich wurde. Nur so kann die Zusammenarbeit gelingen. Die Erfahrungen mit dem IKUS-Modellprojekt haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit für beide Projektpartnerinnen, Schule und internationale Jugendarbeit, ein großer Gewinn ist, wenn eine Kooperation auf Augenhöhe gelingt, die getragen ist von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung.

4. Das IKUS-Projekt hat bei Lehrer(inne)n aller beteiligten Schularten gleich große Beachtung gefunden. Vor allem wurde die Zusammenarbeit mit Fachkräften der internationalen Jugendarbeit und die dabei erzielten Ergebnisse als Bereicherung der bisherigen curricularen und extra-curricularen Bildungs- und Ausbildungsangebote der Schule bewertet. Diese Entwicklung ist keineswegs selbstverständlich, denn Lehrer/-innen aus Schulen sind immer vorrangig Fachlehrer/-innen und damit Expert(inn)en für die Vermittlung und Überprüfung fachbezogenen Wissens und entsprechender Kompetenzen. Fachkräfte der internationalen Jugendarbeit sind aufgrund ihres Selbstverständnisses für diesen speziellen Bereich ebenfalls Fachexpert(inn)en mit einem hohen Grad an Autonomie. Wenn beide Gruppen erfolgreich kooperieren sollen, dann kann das nur gelingen, wenn das jeweilige Expert(inn)entum von beiden Seiten voll anerkannt wird, wenn also jeder Beitrag nicht nur zur Kenntnis genommen und respektiert, sondern auch wertschätzend behandelt wird. Hierbei ist es erforderlich, dass die konkrete Zusammenarbeit auf „gleicher Augenhöhe“ stattfindet und so auch von allen empfunden wird. Dazu muss für ein hohes Maß an Transparenz der zu treffenden Entscheidungen und Aktivitäten gesorgt werden. Konkrete Erfolge der Zusammenarbeit müssen sichtbar und nachvollziehbar sein. Die Verfügbarkeit moderner Kommunikationsmedien in einer speziell für diesen Zweck geeigneten Form, zum Beispiel Internetforen, sowie die Organisation gemeinsamer Arbeitstreffen mit Unterstützung durch eine professionelle Moderation sind dazu unerlässlich.
5. Im Verlauf des IKUS-Modellprojektes hat sich zunächst völlig unerwartet ein Faktor als unverzichtbar für eine gelungene Zusammenarbeit im Sinne der in Punkt 4 angesprochenen Thematik herausgestellt, nämlich die „professionelle Prozessbegleitung“, die sich oftmals sogar zum „Coaching“ für ei-

ne Schule entwickelte. Zunächst einmal erwies sich die professionelle Prozessbegleitung als notwendig, um für das IKUS-Vorhaben an der jeweiligen Schule die erforderliche breite Unterstützung zu finden. Die Rückendeckung der Schulleitung ist hier ebenso unverzichtbar wie die von eventuell bestehenden Steuergruppen oder, in manchen Fällen, die der Lehrerkonferenz oder des Beirats. Es braucht in jeder Schule seine Zeit um herauszufinden, wie eine Schule strukturell organisiert ist und wer genau an welcher Stelle wie angesprochen werden muss, um für das Vorhaben Unterstützung zu finden. Bevor ein Modul so durchgeführt werden kann, dass eine gewisse Chancen auf nachhaltige Umsetzung besteht, müssen in der Regel viele Vorgespräche geführt werden. Auch nach einer Modulumsetzung ist es selbst im Falle einer positiven Bewertung des Vorhabens wichtig, sich um eine Unterstützung für die Weiterführung zu kümmern. Es hat sich herausgestellt, dass die kompetente Prozessbegleitung nur in seltenen Fällen auch von der Person durchgeführt werden kann, die sich um die inhaltliche Thematik kümmert. Vielmehr geht es hier vor allem darum, eine gute Übersicht im Arbeitsfeld der internationalen Jugendarbeit zu haben, um die jeweils besten und zudem noch bezahlbaren Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit für das Projekt gewinnen zu können. Diese Expert(inn)en sollten unbedingt ortsnahe zur Verfügung stehen, um die Möglichkeit der weiteren Zusammenarbeit mit der Schule zu gewährleisten. Zudem sind für die professionelle Prozessbegleitung alle kommunikativen und sozialen Fachkompetenzen nützlich, die sich auch in anderen Handlungsfeldern bewährt haben.

6. Im Zuge des IKUS-Modellprojektes hat sich weiterhin herausgestellt, dass neben Einsätzen von geeigneten Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit vor allem auch örtliche Träger der interkulturell orientierten (Jugend-) Sozialarbeit hervorragend geeignet sind, Inhalte mit einem Schwerpunkt auf interkulturelle Kompetenz im lokalen und alltäglichen Umgang, zum Beispiel im Rahmen des Bildungswesens, der Übergänge von Schule zu Beruf, von Religion, Elternunterstützung, Gesundheit etc. zu bearbeiten. Personen dieser Organisationen sind oftmals gleicher kultureller Herkunft wie die Schüler/-innen und ihre Eltern (zum Beispiel deutsch-türkische Vereine) und nicht selten schon länger im Umfeld der Schule aktiv oder betätigen sich sogar als deren Kooperationspartner/-innen. Wichtig ist es, diese Kräfte mit einzubinden und auch hier eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe herzustellen. Dies bietet große Chancen für die Realisierung der angestrebten Module einerseits und öffnet auch diesen Partner(inne)n den Zugang zur internationalen Jugendarbeit und zu Programmen der Jugendmobilität. In einem gut funktionierenden Netzwerk, in dem die örtlichen Trägerorganisationen mit einbezogen sind, steht den Schulen ein sehr qualifizierter Pool an Expertisen für die interkulturellen Themen zur Verfügung. Darüber hinaus können sich die unterschiedlichen Partner/-innen gegenseitig hervorragend befruchten

und unterstützen. So hat sich gezeigt, dass die IKUS-Projektarbeit auch in Bezug auf die Netzbildung zwischen Schule und für die interkulturelle Thematik relevante örtliche Partner/-innen eine wichtige Funktion erfüllt. Damit wird erneut deutlich, wie wichtig die kompetente Prozessbegleitung für das Gelingen von IKUS ist, um eine funktionierende Plattform aufzubauen, damit kontinuierlich interkulturelle Kompetenzvermittlung an Schulen in Zusammenarbeit mit lokalen Trägern und Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit möglich wird. Die Grundlage dafür sind regelmäßige Treffen an und mit den Schulen zur Realisierung einer funktionierenden Prozesssteuerung mit der Schulleitung, mit Lehrkräften der verschiedenen Gruppen sowie mit Eltern und Schüler(inne)n. Der dazu erforderliche inhaltliche und finanzielle Aufwand darf allerdings nicht unterschätzt werden.

7. Es steht außer Frage, dass die IKUS-Thematik für alle Schularten aufgrund der zunehmend gemischt kulturellen Schüler/-innen-Zusammensetzung, des demographischen Wandels und der Forderung nach Anregungen zum interkulturellen Lernen schon im frühen Lebensalter langfristig immer wichtiger wird. Die bisherige Ausbildung von Lehrer(inne)n bot und bietet noch weder in der universitären Ausbildungsphase noch im Referendariat die Chance, dass sich angehende Lehrer/-innen entsprechend den sich abzeichnenden Anforderungen das entsprechende Handwerkszeug aneignen können, was die internationale Jugendarbeit als externe Partnerin aus der Jugendhilfe hier anzubieten hat. Insofern ist es von großem Wert, wenn es gelingt, die Expertise „interkulturelle Kompetenz“ so in das Schulleben einzubringen, dass es von allen beteiligten Gruppen als Mehrwert empfunden wird. Zudem ist die Schule der Ort, wo Kinder und Jugendliche anzutreffen sind, die nach allen bisher vorliegenden Studien viel zu wenig von den Förderprogrammen der internationalen Jugendmobilität profitieren.
8. Die Träger der internationalen Jugendarbeit beklagen schon lange, dass ihre Angebote fast ausschließlich von Jugendlichen aus höheren Bildungsschichten angenommen werden und zum Beispiel bei Jugendlichen aus Haupt-, Real- und Fördererschulen nicht bekannt sind oder keine Beachtung finden. Auch Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern und Familien mit Migrationshintergrund nehmen die Angebote der internationalen Jugendarbeit in der Regel nicht oder viel zu selten wahr. Andererseits ist Schule genau der Ort, wo alle Kinder und Jugendlichen anzutreffen sind. Die internationale Jugendarbeit erhält so Zugang zu Zielgruppen, die bisher kaum an geförderten Jugendmobilitätsprogrammen teilnahmen. Diese Angebote bieten erwiesenermaßen große Potenziale für die persönliche Weiterentwicklung, die beruflichen Möglichkeiten sowie die Teilhabe an Bildung und am gesellschaftlichen Leben. Besonders die sich aus der gemischt kulturellen Schülerzusammensetzung ergebende Vielfalt an Kulturen im schulischen Alltag bie-

tet hervorragende Chancen, interkulturelle Erfahrungen zu sammeln, interkulturelles Lernen zu initiieren und interkulturelles Handeln zu praktizieren. Die hier angesprochenen Defizite lassen sich überwinden und Chancen zur interkulturellen Begegnung nutzen, wenn eine dauerhafte Zusammenarbeit zwischen Schule und internationaler Jugendarbeit zustande kommt und eine gezielte Elternarbeit einsetzt, die den Blick für diese Bildungsangebote schärft und so das Interesse der Eltern zum Engagement in diesem Bereich der non-formalen Bildung weckt. Dies alles erbringt, nach den bisher vorliegenden Erfahrungen aus dem IKUS-Projekt, einen Gewinn für beide Seiten, nämlich für die Schule und für die internationale Jugendarbeit.

9. Eine langfristige, auf gemeinsame Projekte hin konzentrierte Zusammenarbeit zwischen internationaler Jugendarbeit und Schule wird in der Lage sein, ein qualitativ hochwertiges Angebot an interkulturellen Erfahrungsmöglichkeiten zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz für junge Menschen im Altersspektrum von 10–24 Jahren in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen ihres Heranreifens zum Erwachsenen an den Schulen zur Verfügung zu stellen. Zu den bisher schon existierenden Angeboten werden gemeinsam geplante und durchgeführte Programme hinzukommen, die als Gemeinschaftsprojekt die schon vorhandenen Ressourcen bündeln und neue Ressourcen erschließen können – und das speziell für alle Schularten und für jede Schule im Besonderen.
10. In das IKUS-Modellprojekt waren Gesamtschulen, Förderschulen, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien einbezogen. Diese Schulen weisen auch in Bezug auf das Thema „Schule als interkulturelles Lernfeld“ deutliche Unterschiede auf. So legte zum Beispiel eine Hauptschule ihren Schwerpunkt auf die Lehrer/-innen-Qualifizierung zur Verbesserung der Kompetenz für das alltägliche Schulleben und auf den Aufbau eines multikulturellen „Elternteams“. Die dafür entwickelten Module umfassen mehrere Trainingseinheiten für Lehrkräfte, Beratungsangebote und ein „interkulturelles Fest“ für Eltern und ganze Familien, sowie die Einrichtung eines speziellen Raums („Eltern-Café“), in dem hilfreiche Informationsmaterialien bezüglich interkultureller Bildungsangebote in mehreren Sprachen ausgelegt wurden. Im Vergleich dazu nahm eine Realschule ebenfalls eine Qualifizierung ihrer Lehrkräfte vor, indem sie interkulturelle Projektstage mit Abschlussfest durchführte und darüber hinaus ihre Elternarbeit erweiterte, insbesondere in Zusammenarbeit mit Partner(inne)n aus der örtlichen interkulturellen Sozialarbeit. Hinzu kamen verschiedene Aktivitäten, die es ermöglichten sollten, die bisher schon durchgeführten Schulfahrten im Zuge der Zusammenarbeit mit Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit weiter zu qualifizieren und zum Teil unter völlig neuen Gesichtspunkten zu konzipieren. So wurde im Rahmen von seit vielen Jahren durchgeführten Gedenkstättenfahr-

ten für zwei Schulen ein neues Programm in Zusammenarbeit mit einer Jugendbildungsstätte in Weimar entwickelt, das sowohl einen qualifiziert begleiteten Besuch der Gedenkstätte Buchenwald beinhaltet als auch einen „Interkulturellen Tag“, bei dem es um die familiären und kulturellen Hintergründe der beteiligten Schüler/-innen ging. Für zwei Realschulen wurden neue interkulturell akzentuierte Ansätze für die jeweiligen Abschlussfahrten entwickelt, wobei es darum ging, in Kooperation mit einschlägig erfahrenen Trägern der internationalen Jugendarbeit Fahrten in die Türkei durchzuführen und zum anderen dabei Schüler(inne)n mit türkischem Hintergrund die besondere Rolle als „Experte/-innen in zwei Kulturen“ zu vermitteln. Eine besonders gute Ausgangslage für die Veränderung bzw. Neukonzipierung von Klassenfahrten bot eine Gesamtschule mit ihren flexiblen Strukturen der projektorientierten Arbeit. Für den bereits bestehenden deutsch-französischen Schulaustausch wurde ein neuer Partner gefunden, mit dem für die achte und neunte Klasse eine zirkuspädagogische Woche als Medium für das interkulturelle Miteinander so erfolgreich erprobt werden konnte, dass dieses Konzept für die Zukunft fest in das Schulprogramm implementiert wurde.

Die Erfahrungen mit dem IKUS-Modellprojekt zeigen zudem, dass eine „Eins-zu-Eins-Übertragung“ der im Rahmen spezifischer Schulaktivitäten entwickelten Module in einen anderen Schulkontext nicht zielführend ist. Anpassungen sind selbst dann erforderlich, wenn das Modul in der gleichen Schulart zum Einsatz kommen soll.

Die in diesem Handbuch präsentierten Module sind also nicht dazu geeignet, blind übernommen zu werden, sondern dienen vielmehr als Anregung, entsprechend den lokalen Gegebenheiten der Schule, ihrer historischen Entwicklung, der jeweiligen spezifisch entwickelten Schulkultur, den sozial-gesellschaftlichen Kontexten der Schüler/-innen und ihrem Milieuhintergrund angepasste Module zu entwickeln. Die dazu erforderlichen Gelingensbedingungen werden im folgenden Abschnitt nochmals zusammengefasst.

Schlussfolgerungen für die Zukunft

Aus den Erfahrungen der Tandems und der wissenschaftlichen Begleitforschung im IKUS-Projekt hat sich gezeigt, dass für eine dauerhafte Zusammenarbeit von Schule und internationaler Jugendarbeit folgende Bedingungen unerlässlich sind:

1. Kontinuierliche professionelle Prozessbegleitung, die sich unter Umständen sogar zu einem Coaching der Schule entwickeln kann und die in der Lage ist, eine Übersicht zu vorhandenen Kompetenzen, Fachstellen und Ressourcen zu vermitteln und entsprechende Zugänge zu schaffen.
2. Öffnung der Schule für externe Expertise und Bereitschaft aller beteiligten Personen zur Veränderung.
3. Unterstützung des Projektes durch die Schulbehörde, die Schulleitung und das Lehrerkollegium.
4. Aufbau eines funktionierenden Netzwerks aus externen und lokalen Expert(inn)en und Förderern des Projektes (externes Sponsoring).
5. Zugänge zu Förder- und Fundraisingwissen, insbesondere zur Umsetzung von Praxisprojekten.
6. Kooperation von Lehrer(inne)n und Expert(inn)en der internationalen Jugendarbeit auf gleicher Augenhöhe mit Respekt und Wertschätzung gegenüber den Personen und ihren fachlichen Ressourcen.
7. Schaffung von vielfältigen Möglichkeiten des Austauschs themenbezogenen Wissens und entsprechender Erfahrungen (Fortbildungsveranstaltungen, Diskussionsrunden, Workshops, Internetforen).
8. Einbeziehung aller betroffenen Personengruppen in den Entwicklungsprozess und die Implementierung von Modulen: Schulleitung, Lehrerkollegium, Eltern, Schülervertretung, Förderern der Schule, lokale Partner/-innen, Schulbehörde.
9. Nutzung von Möglichkeiten der Vorbereitung auf das noch nicht vertraute Arbeitsfeld des jeweiligen Partners bzw. der jeweiligen Partnerin im Rahmen von Aus- und Weiterbildung.

Internationale Mobilität erhöhen, interkulturelle Kompetenz stärken!

Jugendpolitische Schlussfolgerungen aus dem IKUS-Projekt

Daniel Poli

Internationale Jugendarbeit als nicht formales und informelles Lernfeld ist in besonderer Weise geeignet, junge Menschen gezielt auf die durch Globalisierung steigenden Anforderungen an Wissen und Kompetenzen vorzubereiten. In unterschiedlichen Formaten grenzüberschreitenden Austauschs wie zum Beispiel Jugendbegegnungen, internationalen Workcamps oder Freiwilligendiensten im Ausland werden Schlüsselkompetenzen vermittelt und Raum für Teilhabe und Engagement eröffnet. Doch viele Jugendliche haben bislang keine ausreichenden Chancen zur internationalen Mobilität erhalten, weil grenzüberschreitender Austausch keinen festen Bestandteil im Bildungsverlauf von jungen Menschen darstellt und Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit nicht alle gleichermaßen erreichen.

Gleichzeitig wird die für junge Menschen zur Verfügung stehende freie Zeit durch Ganztagschule und G8 zunehmend eingeschränkt. Jugendliche müssen in kürzerer Zeit mehr lernen und neue Herausforderungen in einem durch Diversität geprägten Umfeld bewältigen. Vor diesem Hintergrund bietet die Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule ein großes Wirkungspotenzial im Hinblick auf den Kompetenzerwerb junger Menschen.

Das von IJAB durchgeführte Modellprojekt „Interkulturelles Lernfeld Schule“ (IKUS) hat mit konkreten Beispielen und wirkungsvollen Ansätzen in Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule gezeigt, wie es gelingen kann, neue Zielgruppen junger Menschen im schulischen Kontext zu erreichen und neue Lernfelder zu eröffnen. Um auf diesen Erfahrungen aufbauen zu können und eine Breitenwirksamkeit zu erreichen, müssen unterschiedliche jugend- und bildungspolitische Rahmenbedingungen verbessert und neue, weitergehende Initiativen gestärkt werden, die bundesweit gezielte Kooperationsprojekte zwischen internationaler Jugendarbeit und Schule ermöglichen.

Erhalt der Eigenständigkeit internationaler Jugendarbeit

In der Kooperation von non-formaler und schulischer Bildung ist es wichtig, dass die Eigenständigkeit von internationaler Jugendarbeit in ihren spezifischen Strukturen erhalten bleibt. Nur so können Prinzipien wie Freiwilligkeit, Partizipation und Ressourcenorientiertheit gewahrt bleiben, die eine Basis darstellen, soziale und interkulturelle Kompetenz zu stärken.

- ♦ Nicht-formales Lernen darf nicht im formalen Curriculum „verordnet“ werden.
- ♦ Internationale Jugendarbeit muss als eigenständiger Bildungsbereich erhalten bleiben und darf sich nicht Formalisierungstendenzen anpassen.
- ♦ Schulentwicklung darf nicht Aufgabe der Jugendarbeit sein, sondern muss aus dem formalen Bildungskontext umgesetzt werden. Kooperationen mit non-formaler Bildung auf Augenhöhe können dabei unterstützend wirken.

Interkulturelle Kompetenzvermittlung als Querschnittsaufgabe einer ganzheitlichen Bildung

- ♦ Die Themen „Jugendmobilität zu Lernzwecken“ und „Interkulturelles Lernen“ müssen im Rahmen einer Eigenständigen Jugendpolitik verankert und damit als Querschnittsaufgabe aller Bildungsbereiche verstanden werden.
- ♦ Das Thema muss in bestehende Maßnahmen und Strategien, Programme implementiert werden und integrierter Teil von Schulentwicklung werden
- ♦ Interkulturelle Kompetenzvermittlung und Globales Lernen müssen als Bestandteil einer Lehrerausbildung implementiert werden.
- ♦ Darüber hinaus muss auch das spezifische Wissen über Methodik, Struktur und Inhalte non-formaler Bildung in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern integriert und Möglichkeiten der Kooperation zwischen Lehrerfortbildungsinstituten mit Landesjugendämtern oder Trägern der Jugendarbeit zur Qualifikation genutzt werden.
- ♦ Gleichfalls müssen Träger der Jugendarbeit auf Kooperationen mit Schulen vorbereitet und geschult werden.

Einbettung in lokale Bildungslandschaften

- ♦ Existierende lokale und landesweite Stellen sowie Regionale Bildungsbüros zur Förderung der Kooperation von Jugendarbeit und Schule müssen verstärkt auch die internationale Jugendarbeit in den Blick nehmen und Kooperationen vermitteln und unterstützen.
- ♦ Die internationale Arbeit und regionale Vernetzung mit Trägern der Jugendarbeit muss verstärkt in Schulprogrammen verankern werden.

Verbesserung der politischen Rahmenbedingungen

- ♦ Die politischen Rahmenbedingungen müssen verbessert werden, damit Kooperationen zwischen internationaler Jugendarbeit und Schule im Sinne von klaren bildungspolitischen Zielsetzungen und eindeutigen Zuständigkeiten der Ressorts initiiert werden können.
- ♦ Die Zuständigkeiten der Ministerien müssen geklärt und Förderhindernisse abgebaut werden.

- ♦ Vielfach existieren bereits Kooperationen von Schule und Jugendarbeit im Bereich Sport oder musischer Bildung. Diese können exemplarisch für die Schaffung neuer Fördermöglichkeiten auch im Bereich internationaler Jugendarbeit und Schule gelten.
- ♦ Die Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule im Rahmen der Förderung grenzüberschreitender Mobilität zu Lernzwecken muss als gemeinsames Thema der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister der Bundesländer (JFMK) diskutiert werden.
- ♦ Förderrichtlinien einzelner Bundesländer erschweren die Kooperation von Schulen und Institutionen der non-formalen Bildung. Hier müssen verstärkt einheitliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die auch internationalen Schülerbegegnungen an einem Dritort fördern.

Bereitstellung von finanziellen Ressourcen

- ♦ Zur Förderung von Kooperationen zwischen internationaler Jugendarbeit und Schule müssen Fördermittel bereitgestellt werden, die sowohl der prozesshaften Begleitung zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Kooperationen dienen, als auch konkrete Projekte ohne bürokratische Hürden ermöglichen.
- ♦ Die Leistungen der außerschulischen Bildung sind angemessen zu finanzieren und müssen in den Richtlinien der Kinder- und Jugendpläne Berücksichtigung finden.
- ♦ Eine strukturelle Anerkennung von Lehrkräften für Kooperationen mit internationaler Jugendarbeit muss in Form entsprechender Finanzierung und Stundenentlastung erfolgen.
- ♦ Um nachhaltige Partnerschaften von Schulen und internationaler Jugendarbeit zu implementieren, müssen über Projektförderung hinaus dauerhafte Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden.

Einrichtung einer Servicestelle mit Fachberatung für Kooperationen von internationaler Jugendarbeit und formaler Bildung

Aufgrund des fehlenden Wissens und geringer Erfahrungswerte sowohl auf Seiten der Schule als auch bei Akteuren der internationalen Jugendarbeit über die Möglichkeiten und Chancen von Kooperationen und deren Förderung, schlagen wir folgende Maßnahmen vor, um zukünftige Kooperationsprojekte nachhaltig und breitenwirksam zu unterstützen:

- ♦ Aufbau von kooperierenden Fachstellen auf Bundesebene bei IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) zur Beratung, Begleitung, Qualifizierung und Vernetzung von Kooperationspartnerschaften zwischen internationaler Jugendarbeit und Schule,
- ♦ Bereitstellung einer Plattform und zentralen Webseite, auf der bestehende Kooperationen und Good Practice gesammelt, Möglichkeiten zur Dokumentation von Angebot und Nachfrage gegeben und eine Partnerbörse betrieben werden kann,
- ♦ Einrichtung eines bundesweiten Fachforums „Kooperation von internationaler Jugendarbeit und formaler Bildung“ zum Erfahrungsaustausch, zur Netzwerkbildung und zur Entwicklung konkreter Handlungsschritte,
- ♦ Dokumentation bestehender Fördermöglichkeiten für Kooperationen im Bereich internationale Jugendarbeit und Schule, sowie Identifizierung von strukturellen Hürden zur Weiterentwicklung von Förderinstrumenten,
- ♦ Erstellung einer Synopse von Good Practice auf nationaler und internationaler Ebene und Austausch mit internationalen Partnern,
- ♦ Koordinierung von Abstimmungsprozessen mit Kultusministerien, mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und mit Trägern sowie modellhafte Initiierung einer strukturellen Zusammenarbeit in ausgesuchten Bundesländern und Kommunen zur Förderung von Kooperationen,
- ♦ Fachberatung für Träger der internationalen Jugendarbeit zur Kooperation mit formaler Bildung zu Fördermöglichkeiten und konkreten Handlungsempfehlungen.

Das LVR-Landesjugendamt Rheinland wünscht IKUS-Nachfolgern eine Zukunft

Hartmut Braun

Als Fachberater für Internationale Jugendarbeit und Ansprechpartner für die Querschnittsthemen Integration, Migration und Interkulturalität im LVR-Landesjugendamt Rheinland habe ich IKUS als Mitglied der Steuerungsgruppe begleitet. Auch vor dem Hintergrund der gut 15-jährigen sehr guten Zusammenarbeit zwischen der Schulabteilung der Bezirksregierung Köln und dem LVR-Landesjugendamt Rheinland, die unter anderem auf 14 gemeinsame äußerst erfolgreiche Fachkonferenzen mit dem Obertitel „Netze der Kooperation“ zurückblicken kann, ist – bzw. war – IKUS ein weiteres richtungsweisendes kooperatives Pilotprojekt von Jugendhilfe und Schule.

Es erhöht bei dem wichtigen Bildungsthema „Interkulturalität“ die Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit auch und gerade für benachteiligte junge Menschen. Es verbindet die Expertise zwischen Jugendhilfe-Fachkräften und Lehrkräften. Und es lässt unterschiedliche Bildungsformate am Lernort Schule zu – aber eben auch darüber hinaus, an außerschulischen Bildungsorten wie zum Beispiel der Kinder- und Jugendarbeit.

Zielsetzung muss es sein, die im Rahmen von IKUS entstandenen Kooperationen zu erhalten und das im Rahmen des Pilotprojektes gewonnene Wissen weiterzutragen. Das LVR-Landesjugendamt Rheinland unterstützt deshalb im Rahmen seiner Möglichkeiten entsprechende Nachfolgekooperationen. Zum einen können über die Initialförderung durch das LVR-Landesjugendamt Rheinland Jugendhilfeträger, die im Rheinland ansässig sind und ein entsprechendes Kooperationsprojekt planen, Anträge auf eine zeitlich befristete Projektförderung stellen. Zum anderen bietet auch der Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW die Möglichkeit, das Thema „Interkulturelle Kompetenz“ im Rahmen von Kooperationsprojekten zwischen Jugendhilfe und Schule zu fördern. Antragsberechtigt sind auch hier nur Träger der Jugendhilfe.

Informationen zu beiden Förderprogrammen gibt es unter www.jugend.lvr.de (Pfad: Jugendförderung/Finanzielle Förderung). Grundsätzlich ist vor Antragstellungen unbedingt eine Beratung interessierter Jugendhilfe-Träger durch das LVR-Landesjugendamt Rheinland angezeigt, damit ein solches Antragsverfahren passgenau, wirksam und erfolgreich sein kann.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Heike Abt, Dipl. Psychologin; freiberufliche Trainerin und Beraterin in den Bereichen interkulturellen Handlungskompetenz, Kommunikation, Teamentwicklung und Personalführung, Durchführung von wissenschaftlichen Evaluationen im Bereich der internationalen Jugendarbeit.

Ralf Bauckhage, Lehrer an der Gustav-Heinemann Gesamtschule Alsdorf (IKUS-Schule).

Hartmut Braun, Fachberater Internationale Jugendarbeit, Ansprechpartner für Integration, Migration und Interkulturalität im LVR-Landesjugendamt Rheinland.

Yasmine Chehata, Dipl.-Sozialarbeiterin; Institut für Kindheit, Jugend, Familie und Erwachsene (KJFE), Fachhochschule Köln.

Ulrike de Ponte, Dipl. Psychologin; freiberufliche Trainerin im Bereich interkulturelle Handlungskompetenz, Durchführung von wissenschaftlichen Evaluationen im Bereich der internationalen Jugendarbeit, Koordinatorin „Internationale Handlungskompetenz“ an der Hochschule Regensburg.

Ines Gast, Dipl. Sprachmittlerin; KNI-Trainerin, Fundraiserin; JugendSozialwerk Nordhausen e. V.

Kerstin Giebel, Dipl.-Pädagogin; Koordinatorin „Qualitätsentwicklung und Qualifizierung in der Internationalen Jugendarbeit“ bei IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.

Daniel Kober, Diplom-Pädagoge, Personalentwickler (M. A.), Öffentlichkeitsarbeit & Organisationsentwicklung; AFS Interkulturelle Begegnungen e. V.

Tom Kurz, Teamleitung Vereinsentwicklung; Experiment e. V.

Svenja Maas-Gerhards, Lehrerin an der Konrad Adenauer Realschule in Köln (IKUS-Schule).

Lars Mechler, Dipl.-Sportwissenschaftler; Anti-Gewalt-Trainer, Outdoor-Trainer.

Werner Müller, Dr. phil.; Geschäftsführer transfer e. V.

John Mukiibi, Dipl.-Sozialpädagoge / Dipl.-Sozialarbeiter; Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V. / AntiDiskriminierungsBüro Köln.

Ulf Over, Dr. phil., Dipl.-Psychologe; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen im Bereich Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt Interkulturelle Kompetenz und die zielgruppenorientierte Kompetenzentwicklung.

Daniel Poli, Dipl.-Politologe; Geschäftsbereichsleiter „Qualifizierung und Weiterentwicklung der internationalen Jugendarbeit“ bei IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.

Katrin Riß, Dipl.-Pädagogin; Institut für Kindheit, Jugend, Familie und Erwachsene (KJFE), Fachhochschule Köln.

Barbara Roeder, Lehrerin an der Anna-Freud-Schule / Förderschule für körperliche & motorische Entwicklung in Köln (IKUS-Schule).

Dorothea Sophie Schmidt, Dipl.-Psychologin; ehrenamtlich tätig beim Deutschen Youth for Understanding Komitee e. V. (YFU).

Ahmet Sinoplu, Dipl.-Sozialarbeiter; Anti-Rassismus und Anti-Gewalt Trainer, Bildungsreferent für Internationale Jugendarbeit und Interkulturelle Bildung, freiberuflicher Projektkoordinator für internationale Jugend(kultur)arbeit in Berlin, Köln und Istanbul.

Anne Sorge, M. A.; Referentin „Nachweise International“ bei IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.

Andreas Thimmel, M.A. Erziehungs- und Politikwissenschaften, Professor für Wissenschaft der Sozialen Arbeit an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln; Leiter des Instituts für Kindheit, Jugend, Familie und Erwachsene (KJFE) und Leiter des Forschungsschwerpunkts Non-formale Bildung.

Alexander Thomas, Dipl.-Psychologe, Prof. em. Dr., Universität Regensburg, Institut für Psychologie.

Petra Zeibig, Lehrerin an der Anna-Freud-Schule / Förderschule für körperliche & motorische Entwicklung in Köln (IKUS-Schule).

Zur beiliegenden CD-ROM „Impulse aus der IKUS-Werkstatt“

Heike Abt, Ulrike de Ponte

In der Umschlag-Rückseite des Handbuches finden Sie die CD-ROM¹ „Impulse aus der IKUS-Werkstatt. Wege, Möglichkeiten und Beispiele aus der Kooperation von Schule und Internationaler Jugendarbeit – Anregungen aus der Praxis für die Praxis“ beiliegend. In der CD-ROM wurden die den Lernmodulen zugeordneten Moduldokumentationen aus den IKUS-Tandems tiefer gehend analysiert und didaktisch aufbereitet.

Dabei verfolgt diese CD-ROM zwei Ziele. Zum einen möchte sie die Lernmodule, die im IKUS-Projekt entwickelt und eingesetzt wurden, vorstellen und deren Materialien weiteren Interessenten zur eigenen Nutzung zur Verfügung stellen. Zum anderen erhebt sie auch den Anspruch, ein für interkulturelles Lernen relevantes Wissen zur Verfügung zu stellen. Dafür sind die eingereichten Moduldokumentationen, die den Lernmodulen zugeordnet werden konnten, auf dreierlei Weise didaktisch aufbereitet worden: Schematisierung, Verdichtung und Transformation.

a) Schematisierung: Für den Downloadbereich der CD-ROM wurden die Moduldokumentationen in die Form von möglichst direkt umsetzbaren Durchführungseinheiten gebracht, die als Worddokumente heruntergeladen und für den eigenen Schulalltag bearbeitet werden können. Diese Einheiten folgen dem Aufbau

- Beschreibung des Lernmoduls (Hintergrund, Ziele, Dauer, Teilnehmer/-innen, Ablaufübersicht, Materialienauflistung sowie Erfahrungen aus der Durchführung im Rahmen des IKUS-Projektes)
- sowie bei einigen zusätzlich:
- detaillierter Ablaufplan mit Zeiteinteilungen
- Original-Materialien (von den IKUS-Tandempartner(inne)n zur Verfügung gestellt)

b) Verdichtung: Das Kapitel Lernmodule der CD-ROM verdichtet die oben erwähnten Downloadmaterialien durch die Bildung von Kategorien, wie zum Beispiel „Interkulturelle Sensibilisierung“, „Unterrichtsanbindung“ oder „Train-the-Teacher“. Hierzu wurden in Übersichten zentrale Merkmale der


¹ Eigentlich handelt es sich hier um eine DVD. Da dieser Ausdruck jedoch oftmals mit Videos in Verbindung gebracht wird, wurde der Begriff CD-ROM im Sinne eines digitalen Datenspeichermediums beibehalten.


jeweiligen Kategorien herausgearbeitet, so dass Interessenten bei der Neukonzeption sich an diesen Merkmalen orientieren können. Anschließend werden zu jeder Kategorie einige Lernmodule beispielhaft vorgestellt.

- c) *Transformation*: Für das Kapitel „Das 3 x 3 des interkulturellen Lernens“ wurde eine didaktische Transformation von Lehrinhalten aus den Modulen in Lern-Einheiten vorgenommen, bei deren Berücksichtigung gesichert werden kann, dass interkulturelles Lernen ausgelöst wird. Dadurch hat die CD-ROM arbeitsqualifizierende Aspekte hinzugewonnen und ist somit auch als ein Lernangebot zu sehen, mit dessen Hilfe Interessenten eine Umsetzung der IKUS-Ergebnisse in die eigene Praxis leichter leisten können.

Zielgruppen und Didaktisches Design

Die CD-ROM berücksichtigt konkret qualitätssteigernde und arbeitsreduzierende Anwendungswünsche. So bietet sie auf der einen Seite Lernangebote, mit denen Akteure aus Schule und internationaler Jugendarbeit den „interkulturellen Lerngehalt“ eigener Durchführungen anreichern können („Das 3 x 3 des interkulturellen Mehrwerts“). Auf der anderen Seite können sie auch zeit- und ressourcensparend erprobte Materialien einfach herunterladen, ausdrucken und loslegen. Dabei wurden die unterschiedlichen Ausgangssituationen potenzieller Nutzer/-innen der CD-ROM berücksichtigt:

1. *Noviz(inn)en*: Als Noviz(inn)en gelten Personen, für die das Projekt IKUS neu ist und die wenig Erfahrung mit Durchführungen, in denen interkulturelles Lernen aktiviert werden soll, haben. Für sie wurde ein sog. „Default-Weg“ oder Hauptlernweg erstellt. Diesem kann wie in einem Buch über einfaches Klicken des Weiter-Buttons  gefolgt werden. Das Inhaltsverzeichnis der CD-ROM ist ein Abbild dieses Hauptlernwegs.
2. *Expert(inn)en*: Zu Expert(inn)en zählen solche Personen, die an IKUS beteiligt waren oder schon mit IKUS in Kontakt gekommen sind und gerne das Wissen der anderen Tandems für sich nutzen möchten. Für sie wurde eine sachlogische Struktur unterlegt mit dem Ziel, „den Aufbau einer kognitiven Landkarte beim Benutzer zu unterstützen“ (Kerres 2001, S. 232). Dazu ist es möglich, die CD-Inhalte entlang der Wort-Verlinkungen innerhalb der Texte interessegeleitet zu explorieren, d. h. sie wählen ihren Lernpfad durch die CD-ROM selbst.

Ein Wechsel zwischen beiden Wegführungen ist ebenso jederzeit möglich wie eine Rückführung auf den Default-Weg über die beiden Buttons „zurück“  der „Inhaltsverzeichnis“ in der unteren Seitenmitte.

Literatur

Kerres, M. (2001). Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. (2., vollst. überarb. Auflage). München/Wien: Oldenbourg Verlag

Diese Publikation stellt Eindrücke und Ergebnisse des dreijährigen Pilotprojektes „Interkulturelles Lernfeld Schule“ (IKUS) vor. IKUS war das bundesweit erste Modellprojekt, das eine erfolgreiche Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule ermöglichte und neue Modelle der Zusammenarbeit und neue Formen der interkulturellen Kompetenzvermittlung für verschiedene Schulformen entwickelte, umsetzte und wissenschaftlich erforschte. Wichtig war dabei die Kooperation mit allen Schulformen – von der Förderschule bis zum Gymnasium.

Die Publikation stellt nicht nur die zentralen Bausteine und Erkenntnisse des Projektes IKUS vor, vielmehr möchte es Akteuren in internationaler Jugendarbeit und Schule Impulse für die eigene Arbeit liefern und zur Nachahmung anregen. Zu diesem Zweck ist dieser Publikation eine CD-Rom mit einer Materialsammlung beigelegt, die aus den im Projekt entwickelten und erprobten Lehr-Lern-Modulen besteht. Sie soll allen, die Schule als interkulturelles Lernfeld entdecken und weiterentwickeln wollen, nicht nur als motivierende Anregung dienen, sondern auch das erforderliche Handwerkszeug liefern.



ISBN 978-3-924053-57-4

Projekt



Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend