Ethnisierung von Religion und Kultur

Dokumentation

Peter Krumpholz und Alexander Schmidt

RISP

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Offen im Denken

TOLERANZ FÖRDERN
KOMPETENZ STÄRKEN

MODELLPROJEKT

Ethnisierung von Religion und Kultur in der Integrationsgesellschaft

Präventions- und Fortbildungsangebote für staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure gegen religiös wie säkular bedingte Formen von Fremdenfeindlichkeit und Extremismus

Dokumentation

Projektträger:
Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e.V.
an der Universität Duisburg-Essen (RISP)
- Forschungsgruppe Migration und interkulturelle Kommunikation (MIKOM) -
Kontakt:
Dipl. Soz. Wiss. Peter Krumpholz | Dipl. Pol. Alexander Schmidt
Telefon (02 03) 2 80 99-13
Fax (02 03) 2 80 99-22
peter.krumpholz@uni-due.de
risp-duisburg.de

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

RISP

Inhalt

I. Kurzvorstellung des Modellprojekts 3

A. Hintergrund 3

B. Hauptziel 4

C. Teilziele und Meilensteine 5

II. Kerncurriculum 6

A. Übersicht über das Kerncurriculum 10

B. Module des Kerncurriculums..... 10

III. Präventions- und Fortbildungskonzepte für besondere Zielgruppen..... 20

A. Werteorientierung und Tugend in der beruflichen Bildung 20

B. Ethnisierung von Religion und Kultur in der Integrationsgesellschaft – Workshop für Studierende..... 30

C. Miteinander in der Integrationsgesellschaft – Kurzkonzept für Teilnehmende von Integrations-/ Orientierungskursen mit elementaren Sprachkenntnissen 46

D. Interkulturelle Ausrichtung der Schulpsychologischen Beratungsstelle der Stadt Duisburg..... 55

„Gummistiefel für interkulturelle Fettnäpfchen - Ein interkulturelles Training für SchulpsychologInnen“ 65

Erster Tag 66

Zweiter Tag 85

Dritter Tag..... 120

E. Talkshow und interreligiöse Stadtteilführungen – Module zur Vernetzung der DITIB Begegnungsstätte (BS) mit anderen Akteuren der Bildungs- und Begegnungsarbeit im Stadtteil 128

Talkshow .....

Himmlisches Marxloh - Eine interreligiöse Führung..... 131

F. Konzept zur Überführung der Module „Talkshow“ und „Interkulturelle Stadtteilführungen“ in die Regelstrukturen der BS..... 137

I. Kurzvorstellung des Modellprojekts

A. Hintergrund

In Zeiten der Globalisierung und des *world-wide-web* sind die Vielfalt der Kulturen und der Weltreligionen und daraus resultierende Konflikte in den Fokus selbst lokaler Öffentlichkeiten gerückt. Befürchtet wird bis weit in die Wissenschaften hinein ein ‚Kampf der Kulturen' (Huntington 1997) und neuerdings sogar ein ‚Krieg der Religionen' (V. & V. Trimondi 2006), den es durch interkulturelle und interreligiöse Dialoge zu verhindern gelte. Mit der in den Medien wohl unvermeidlich verkürzten Redeweise werden ‚Kulturen' und ‚Religionen' zu Kollektivsubjekten erhoben, die kämpfen, glauben, fühlen oder auch einen Dialog führen könnten.

Zwar bieten kollektive Wahrnehmungsmuster (*der* Islam, *die* Religion, *die* Gesellschaft…) eine Reduktion von Komplexität und informieren über bestehende Differenzen zwischen ‚Kulturen' und ‚Religionen'. Doch obschon sie ein erstes Zurechtfinden erleichtern, sind sie zugleich ein wesentlicher Bestandteil der Konflikte. Denn kollektive Wahrnehmungsmuster blenden nicht nur die Unterschiede zwischen einzelnen Gläubigen einer Religion und einzelnen Menschen einer Kultur weitgehend aus, sondern auch die Gemeinsamkeiten von Menschen aus unterschiedlichen Kultur- und Glaubensgemeinschaften. Weil für immer mehr Menschen der Glaube an Gott zu einer Option unter vielen avanciert ist und an immer mehr Orten der Welt Menschen mit unterschiedlichen Glaubensformen und säkularen Weltsichten leben, gibt es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Spannungen zwischen wie unter Gläubigen, Andersgläubigen und Nicht-Gläubigen. Kollektive Wahrnehmungsmuster führen also dazu, dass vermeintliche oder tatsächliche Differenzen zwischen Kollektiven als alleinige Begründung für komplexe Problemlagen herangezogen werden, die es nicht nur zwischen, sondern auch in ‚Kulturen' und ‚Religionen' gibt.

Kollektive Wahrnehmungsmuster, vor allem die Ethnisierung von Kultur und Religion, berühren längst auch das Miteinander vor Ort. Mentale und religiöse Differenzen führen insbesondere dann zu Konflikten, wenn sie durch (Kultur-)Nationalismen und ethnisierte Glaubenslehren fundiert werden. Dann kommt es zu einer polarisierenden Gegenüberstellung von vermeintlich Gläubigen und Ungläubigen, von säkularer und religiöser Kultur. Durch positive Selbst- und negative Fremdbestimmung werden national-kulturelle und ethnisch-religiöse, vermeintlich homogene Kollektivgemeinschaften und fundamental-dramatisierte Differenzen konstruiert. Auf diese Weise werden exklusive Zugehörigkeiten imaginiert, die leicht zur Diffamierung, Dämonisierung und Ausgrenzung des und der jeweils anderen führen. Oft genug führen kollektive Identifikations-, Identitäts- und Wahrnehmungsmuster zu innergemeinschaftlichen Abgrenzung von der Gesellschaft und gehen zulasten individueller Partizipation und Integration. Vor allem an Orten wie Duisburg, in denen Gläubige, Andersgläubige und Menschen mit säkularer Orientierung aus verschiedenen 'Kulturen' und 'Religionen' leben, kommt es daher darauf an, zugleich Präventionsange-

bote gegen säkular als auch gegen religiös bedingte Formen von Fremden- und Deutschenfeindlichkeit zu entwickeln, die durch kollektive Stereotypen bzw. ethnisierte Wahrnehmungsmuster hervorgerufen werden.

B. Hauptziel

Hauptziel des Vorhabens war die Entwicklung, Erprobung und Verbreitung eines neuen Präventionsangebots gegen religiös wie säkular bedingte Formen von Fremden- und Deutschenfeindlichkeit („Menschenfeindlichkeit"), die durch ethnisierte Wahrnehmungsmuster hervorgerufen werden. Das Angebot wurde gemeinsam mit und für staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure erstellt, die in der Bildungs- und Integrationsarbeit tätig sind. Passgenaue Fortbildungskonzepte für spezielle Zielgruppen konnten somit kooperativ erstellt werden. Das Präventionsangebot richtet sich an alle Bevölkerungsgruppen, d.h. es wurde für Menschen mit unterschiedlichen Glaubensformen und säkularen Weltsichten konzipiert. Auf handlungs- und erlebnisorientierte Weise bietet es Teilnehmenden die Gelegenheit, andere und sich selbst jenseits kollektiver Stereotypen und ethnisierter Wahrnehmungsmuster (z.B. ‚Deutsche' vs. ‚Türken', ‚Muslime' vs. ‚Christen' oder ‚Gläubige' vs. ‚Ungläubige') als Personen mit unterschiedlichen oder ähnlichen Glaubensformen und säkularen Wertorientierungen wahrzunehmen. Auf der Grundlage ihrer Selbstdeutungen, d.h. unabhängig von Herkunft, Staatsangehörigkeit und Religionszugehörigkeit, können zudem aktuelle Konflikte in der Integrationsgesellschaft thematisiert und Regeln der Koexistenz für Gläubige und Religionskritiker (wieder)entdeckt und eingeübt werden. Weil kollektive Wahrnehmungsmuster und Identitäten implizit eine fragwürdige Antwort auf die Frage geben, wer ich bin und wer wir sind, kann überdies mit den Teilnehmenden explizit erarbeitet werden, was allen Menschen unserer Gesellschaft gemeinsam sein sollte und was besser nicht. Zu diesem Zweck ermöglicht das Präventionsangebot die Erörterung der Grundwerte unserer Gesellschaft, die aufgrund ihrer Pluralität nicht nur spannungsgeladen sind, sondern aufgrund ihrer wechselseitigen Begrenzung auch Konfliktlösungspotentiale aufweisen.

Die Besonderheit des Fortbildungskonzepts besteht darin, dass nicht erst nachträglich Multiplikatorenschulungen durchgeführt wurden, sondern bereits die Entwicklung des Angebots kooperativ erfolgte. Besonders intensiv kooperierten wir mit der DITIB Bildungs- und Begegnungsstätte zu Duisburg-Marxloh. Die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von Präventionsangeboten diente dabei der Vernetzung einer muslimisch geprägten Begegnungsstätte mit staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren, die über die Projektlaufzeit hinaus als ein qualitätssicherndes Merkmal interreligiöser Arbeit fortgeführt wird. Durch die vorliegende Dokumentation des allgemeinen Kerncurriculums mit Präventions- und Fortbildungsangeboten für besondere Zielgruppen soll nicht zuletzt die bundesweite Übertragbarkeit dieses Modellprojekts einer regional vernetzten Bildungs- und Begegnungsarbeit sichergestellt werden.

C. Teilziele und Meilensteine

Teilziel 1: Empirisch-kooperative Entwicklung (Meilensteine 1-3)

Im ersten Projektjahr wurde das Präventionsangebot „Ethnisierung von Religion und Kultur" in enger Zusammenarbeit mit staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren entwickelt. Zu diesem Zweck wurden 15 Expertengespräche mit ihnen *(Meilenstein 1)* und 25 Tiefeninterviews mit Jugendlichen und Erwachsenen aus allen Bevölkerungsgruppen über ethnisierte Konflikte, Glaube und Selbstdeutung in der Integrationsgesellschaft geführt *(MS 2)*. Die Ergebnisse wurden mit einem ersten Curriculumentwurf den Kooperationspartnern und der lokalen Fachöffentlichkeit innerhalb eines Workshops vorgestellt und erörtert *(MS 3, siehe II Kerncurriculum)*.

Teilziel 2: Erprobung und Entwicklung der Fortbildungskonzepte (Meilensteine 4-8)

Im zweiten Projektjahr wurden modular aufgebaute Präventionsangebote für verschiedene, stets heterogen im Hinblick auf Glaubens- und Selbstdeutungsformen zusammengesetzte Altersgruppen und Akteure fertig gestellt *(Meilenstein 4)* und im Team-Teaching oder unserer Supervision mit drei verschiedenen Kooperationspartnern in ihren Einrichtungen mit ca. 20 ihrer Teilnehmenden erprobt *(Meilenstein 5a-c)*. Parallel dazu wurde die Begleitfortbildung in der Begegnungsstätte mit Schulungen ehrenamtlicher Moscheeführer begonnen *(Meilenstein 6)*. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen wurden die Angebote überarbeitet *(Meilenstein 7)* und drei Fortbildungskonzepte für staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure entwickelt *(Meilenstein 8a-c)*.

Teilziel 3: Verbreitung, Überführung und Übertragbarkeit und Meilensteine 9-13:

Nach erster Erprobung der Angebote und Entwicklung der Fortbildungskonzepte diente das 3. Projektjahr der regionalen Verbreitung, der Vorbereitung der Überführung des Vorhabens in die Regelstrukturen der Begegnungsstätte über die Förderlaufzeit hinaus und der Herstellung der bundesweiten Übertragbarkeit einer kommunal vernetzten Bildungs- und Integrationsarbeit einer muslimisch geprägten Bildungs- und Begegnungsstätte. Zu diesen Zwecken wurden zunächst zwei Fortbildungen mit jeweils ca. 20 Teilnehmenden für staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure durchgeführt *(Meilenstein 9a-b)*. Anstelle einer Supervision von Maßnahmen durch die zuvor Fortgebildeten in ihren Einrichtungen, die in der Projektlaufzeit nur in verringertem Umfang zu realisieren war *(Meilenstein 10a-j)*, wurden weitere Fortbildungen mit bzw. durch die Kooperationspartner durchgeführt und diese so geschult, dass sie künftig die Fortbildungen in ihren Einrichtungen selbständig durchführen können. Überdies wurden weitere Konzepte für die BS und Studierende entwickelt und erprobt (siehe III B und E Talkshow). Abschließend wurden die Konzepte mit pädagogischer Anleitung schriftlich dokumentiert *(Meilenstein 11; siehe vorliegende Dokumentation: III. Präventions- und Fortbildungskonzepte für besondere Zielgruppen A-D)*, gemeinsam mit der Begegnungsstätte ein Curriculum für die Überführung der Maßnahme in deren Regelstrukturen erstellt *(Meilenstein 12, siehe vorliegende Dokumentation III F)* und vorliegende Dokumentation zur bundesweiten Übertragbarkeit überarbeitet und fertiggestellt *(Meilenstein 13)*.

II. Kerncurriculum

ZIELE UND ZWECKE DES ZWISCHENMENSCHLICHEN – KONFLIKTE UND GRUNDWERTE IN DEUTSCHLAND

Der Zweck des nachfolgend vorgestellten Kerncurriculums ZIELE UND ZWECKE DES ZWISCHENMENSCHLICHEN – KONFLIKTE UND GRUNDWERTE IN DEUTSCHLAND besteht nicht darin, ein weiteres Präventionsangebot im herkömmlichen Sinne einer bloß interkulturellen oder allein interreligiösen Maßnahme gegen kollektive Stereotype zu erstellen. Vielmehr kommt es darauf an, religiös wie kulturell oder säkular bedingte Vorurteile aufgrund kollektiver Wahrnehmungsmuster zugleich zu hinterfragen. Denn beide führen dazu, dass die Unterschiede entweder zwischen den Gläubigen in einer Religion oder den Menschen in einer Kultur ebenso wie die Gemeinsamkeiten von Menschen aus unterschiedlichen Kultur- und Glaubensgemeinschaften weitgehend ausgeblendet werden. Vor allem aber weil Menschen – relativ unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Einkommen oder Bildung – die Frage nach dem Für oder Wider bzw. der Beachtung oder Außerachtlassung der Religion(en) nach wie vor in besonderem Maße polarisiert, erachten wir es für notwendig, interkulturelle mit interreligiösen Konzepten zu verknüpfen, um auf diese Weise eine Maßnahme gegen religiös wie kulturell oder säkular bedingte Formen von Fremdenfeindlichkeit zugleich entwickeln zu können.

In unserer, plural-geordneten Gesellschaft leben nicht allein Menschen aus unterschiedlichen *Kulturen* oder *Alteingesessene* und *Zugewanderte*, sondern zunächst und immer auch *Alte* und *Junge*, *Männer* und *Frauen* sowie *Arme* und *Reiche*, aber auch *Traditionalisten* und *moderne* oder *postmoderne Performer*, *Hedonisten* und *Postmaterialisten*, *Vernünftige* und *Leidenschaftliche*, *Ehrgeizige* und *Besonnene*, *Unternehmer* und *Beschäftigte* oder *Regierende* und *Regierte*. In unserer Gesellschaft, wie wohl in anderen ‚Kulturen' auch, leben Menschen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Güterorientierungen. Während einige vor allem *Selbsterhaltung, Fortpflanzung, Familie und Gesundheit* oder aber *Wohlstand, Wohlbefinden, Lust, Vergnügen und Zerstreuung* als wichtigste Güter betrachten, gibt es andere, von denen vor allem *Sicherheit, Ordnung und Frieden, Gesellschaft oder Gemeinschaft, Recht und Gesetz, Anerkennung, Gleichheit, Würde, Freiheit und Gerechtigkeit, Bildung, Wissen und Wahrheit oder aber Glück, Demut, Glaube, Liebe und Hoffnung* etc. als höchste Güter angesehen werden. Ob Menschen sich primär an ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen oder religiösen Werten und Gütern orientieren, ob sie dies auf eine ex- oder inklusive Weise tun, ist also nicht allein von ihrer Gesellschafts- oder Kulturzugehörigkeit, sondern in nicht unbeträchtlichem Maße von der subjektiv-individuellen Perspektive abhängig. Gesellschaften sind, da sie stets aus vielen Menschen bestehen, nicht homogen. Sie unterscheiden sich voneinander trotz ihrer grundsätzlichen, mehr oder weniger großen internen Pluralität durch die Meinungen und Verhaltensweisen, die in ihrer Gesell-

schaft jeweils sozialdominant sind, und ihre Verfassungen und Institutionen mitunter erheblich voneinander. Vom logischen Standpunkt aus betrachtet gibt es, wie erstmals Aristoteles aufzeigte, indes nur drei unterschiedliche Antwortmöglichkeiten auf die Frage nach der Einheit oder Vielheit der Menschen: Entweder ist allen Menschen (oder Gesellschaften und Kulturen) (a) alles gemeinsam oder (b) nichts gemeinsam oder aber (c) einiges gemeinsam und anderes nicht gemeinsam. Da (a) wie (b) der Empirie und Logik widersprechen, gilt es stets, spezifische Gemeinsamkeiten wie Unterschiede in Betracht zu ziehen. Der Streit sollte daher, auch wenn es oftmals im ideologisch exklusiven Unsinne um Einheit oder Vielfalt an sich geht, stets darum gehen, was uns gemeinsam ist oder sein sollte und was besser nicht.

Auch leben in unserer Gesellschaft nicht nur Menschen aus einer Religionsgemeinschaft oder Konfession, sondern immer auch *Gläubige* mit *Andersgläubigen*, *Liberale* mit *Fundamentalisten* und *Kirchentreue* mit *Postkonfessionellen* zusammen und ebendies bedarf eines Ausgleichs. Denn der Einfluss des je Geglaubten auf das Gesellschafts-Politische oszilliert schlimmstenfalls zwischen theokratisch-diktatorischen und atheistisch-anarchistischen Ordnungsvorstellungen. Andererseits ist der Glaube der Menschen nicht oder nicht mehr allein abhängig von ihrer Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft.

Vor allem gilt es deshalb zu beachten, dass in pluralen Gesellschaften Gläubige wie Andersgläubige überdies mit *Religionskritikern* und *säkular orientierten Menschen* zusammenleben. Von den Letztgenannten stellen wiederum einige das *Individuum*, andere die *Gemeinschaft* und wiederum andere die *Natur* in den Mittelpunkt ihrer säkularen Überzeugungen. Konflikte und Spannungen gibt es daher nicht nur unter wie zwischen Menschen aus verschiedenen Religions- und Kulturgemeinschaften, sondern z.B. auch zwischen wie unter *Mono*- und *Polytheisten*, *Autonomisten*, *Kulturalisten* und *Naturalisten*. Mit anderen Worten: In unserer Gesellschaft leben Menschen mit unterschiedlichen Wertorientierungen, säkularen Weltdeutungen und Glaubensformen, die im Rahmen der Verfassung gemeinsam gelingende Formen der Koexistenz finden oder neu ausloten und erfinden müssen. Weil dies so ist, geht es im öffentlichen Raum bzw. im Zwischenmenschlichen nicht nur, aber immer auch um Macht und Einfluß und damit auch z.B. um die Bedeutung und den Stellenwert von Glaube und Wissen, Familie und Wirtschaft sowie Politik, Kultur und Kunst. Es reicht deshalb nicht aus, wenn Christen, Muslime und Juden einen interreligiösen Dialog führen und dabei Religionskritiker und Postkonfessionelle außen vor bleiben. Selbstredend gilt dies auch für interkulturelle Maßnahmen, bei denen säkular orientierte Menschen vornehmlich unter sich bleiben oder es allein um die Unterschiede zwischen Autochthonen und Allochthonen geht.

Aus den bisher genannten Gründen sind wir ***nicht*** der Ansicht, dass das weitverbreitete Phänomen der negativen Fremdbestimmung von Kollektiven allein durch Begegnungen von Menschen aus verschiedenen ‚Kulturen' und ‚Religionen' bzw. aus vermeintlich bloß säkularen oder allein religiösen Kollektiven wirkungsvoll bekämpft

werden kann. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn dabei die Teilnehmenden zu Repräsentanten eben dieser Kollektive erhoben werden, ohne dabei rational die Frage nach den Gründen, Formen, Gütern, Zielen und Zwecken zu erörtern, um derentwillen Gesellschaften bestehen. Überdies ist zu berücksichtigen, dass jede (verfassungs-)politische Idee oder Wertevorstellung irgendwie Stellung zur „Natur des Menschen“ nimmt oder diese negiert – was selbst wiederum mit religiösen Wertvorstellungen und Glaubensinhalten korrespondiert. Ob der Mensch von Natur als gut oder böse, träge oder strebsam, beides oder keines von beiden vorzustellen ist, beeinflusst z.B. die Vorstellung, welcher individuelle Freiheitsgrad in der Gesellschaft zu gewähren sei, ob es einer strikten Obrigkeit oder überhaupt keiner Regierung bedarf und dergleichen mehr. Dieser Zugang sollte bereits den ersten Schritt zur Infragestellung vorschneller, klischeegesättigter Kollektivierungen ermöglichen.

Es ist sinnvoll, aber ein äußerst schwieriges und zeitaufwendiges Vorhaben, bestehende Vorurteile über Kollektive durch moralische Appelle an die Toleranz abzumildern oder durch den faktischen Verweis auf die Viel- oder Einfalt in bestehenden ‚Kulturen’ und ‚Religionen’ zu hinterfragen und entweder als unbegründetes, aber empirisch zutreffendes Urteil zu bestätigen oder empirisch begründet als falsches Urteil zu widerlegen. Die Zielsetzung der nachfolgend vorgestellten Maßnahme ist bescheidener, aber grundsätzlicher. Ohne Rücksicht auf die Subtilitäten einer Güter-, Pflichten- oder Nutzenethik einerseits, und unter Absehung von der Komplexität der real existierenden Umstände und den sozialdominanten Meinungen in unserer und anderen Gesellschaften andererseits, bildet schlicht der Sachverhalt, dass negative Fremdbestimmungen zumeist auf positiven Selbstbestimmungen und dem beruhen, was einem selbst für das eigene Leben und demzufolge zumeist auch für das zwischenmenschliche Miteinander als gut und wichtig oder höchster Wert erscheint, den Ausgangspunkt des vorliegenden Kerncurriculums. Ausgehend von der begrenzten, aber vorhandenen und leicht erfahrbaren Vielfalt dessen, was den Teilnehmenden einer Maßnahme als wichtig für ihr eigenes Leben und das Miteinander erscheint, wollen wir sie für die Vielfalt der Gründe, Formen, Güter und Ziele/Zwecke des Zwischenmenschlichen und daraus resultierende Spannungen sensibilisieren. Mit dem Kerncurriculum wollen wir auf diese Weise einen Beitrag leisten zum Verständnis der Entstehung von kollektiven Vorurteilen aus der vorschnellen Verabsolutierung eines Gutes oder weniger Werte. Denn deren Kehrseite ist stets die Abwertung, Außerachtlassung oder Annihilierung aller übrigen Güter. Erst abschließend werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Werte mit den Grundwerten unserer Gesellschaft zu vergleichen, die aufgrund ihrer Pluralität nicht nur spannungsgeladen sind, sondern aufgrund ihrer wechselseitigen Ergänzung wie Begrenzung auch Konfliktlösungspotentiale aufweisen und einen Umgang mit kultureller wie religiöser Vielfalt ermöglichen.

Die von uns gewählte Vorgehensweise, die von den Gütervorstellungen der Teilnehmenden ausgeht, möchte ihnen einen emotionalen Zugang zur pluralen Werteordnung unserer Gesellschaft eröffnen, die nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden

sollte. Vielmehr kennt sie nicht nur viele Werte, sondern mindestens ebenso viele Formen der Vereinseitigung und Verabsolutierung von Handlungszielen und Handlungszwecken, die ein gelingendes interkulturelles Miteinander erschweren oder gar verhindern. Zwar scheint eine plurale Ordnung vorderhand gar keine Ordnung zu sein oder zumindest keine für alle verbindliche Ordnung oder Hierarchisierung der Güter akzeptieren zu können. Jedenfalls schreibt sie dem Einzelnen nicht vor, welche Güter oder Ziele sie in ihrem Privatleben zu verfolgen hat. Doch verlangt das Prinzip der Pluralität, sofern es nicht in einem inklusiven, bloß additiven Sinne missverstanden und Widersprüche zwischen verschiedenen Gütern wie z.B. Freiheit und Gleichheit übersprungen werden, im Miteinander die Abwägung zwischen konkurrierenden Gütern und somit die Relativierung aller Güter. Sie setzt also die Unterscheidung von Absolutem und Relativen voraus. Von der Abwägung ausgenommen ist daher die ‚Unanstastbarkeit' der Menschenwürde, die den Vorrang des Menschen vor dem Kollektiv begründet, aber nicht einmal der Glaube an Gott oder Götter, da dieser mit dem Absoluten selbst verwechselt werden kann, auf das hin er bezogen oder von dem der Glaubende anzogen oder angerufen wird.

Um der soeben genannten Ziele willen blenden wir den Kontext, und somit beispielsweise strukturelle Formen der Diskriminierung oder ein sozialdominantes Meinungsklima, zunächst weitgehend aus, sofern die Teilnehmenden dies nicht selbst thematisieren. Indem wir den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnen, über ihre Güterorientierung und die Vor- wie Nachteile einzelner Güter zu sprechen, vertrauen wir darauf, dass sich ihnen in einem öffentlichen Diskurs die Idee einer wechselseitigen Ergänzung wie Begrenzung spezifischer Güterorientierungen als evident aufdrängt. Dass es nichtsdestotrotz notwendig ist, ethisch unter Rückgriff auf die Vielfalt philosophischer, religiöser und säkularer Traditionen herauszufinden, was allen Menschen gemeinsam sein sollte und was nicht, und dabei empirisch die aktuell vorherrschenden Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zwischen wie unter den Menschen und Gesellschaften zu beachten sind, ist uns bewusst. Auch das, was uns heute wichtig erscheint, ist zwar eine zentrale, nicht aus anderen Faktoren weiter ableitbare und somit unhintergehbare Dimension unserer Realität, aber eben beileibe nicht, zumal wir uns irren, mitunter sogar lernen und uns von Traditionen oder sozialdominanten Meinungen distanzieren können, die einzige Dimension der Realität.

A. Übersicht über das Kerncurriculum

	ZIELE UND ZWECKE DES ZWISCHENMENSCHLICHEN – KONFLIKTE UND GRUNDWERTE IN DEUTSCHLAND
TEIL 1:	**MENSCH UND GESELLSCHAFT – GÜTER UND ZWISCHENMENSCHLICHE ZIELE**
MODUL 1:	Grundwerte/Güterorientierung der Teilnehmenden
MODUL 2:	Grundformen des Zwischenmenschlichen
MODUL 3:	Gründung einer Gesellschaft: Konflikte in und zwischen Gesellschaften
TEIL 2:	**GRUNDWERTE UND DER UMGANG MIT KONFLIKTEN IN DEUTSCHLAND**
MODUL 4:	Grundwerte in der Verfassung: Konflikthaftigkeit und Konfliktlösungspotentiale pluraler Gesellschaften

B. Module des Kerncurriculums

EINFÜHRUNG

Vorstellung und Kennenlernen der gesamten Präventionsangebots „Ziele und Zwecke des Zwischenmenschlichen – Konflikte und Grundwerte in Deutschland“ (15 Minuten).

TEIL 1: MENSCH UND GESELLSCHAFT – GÜTER UND ZWISCHENMENSCHLICHE ZIELE

Modul 1: Grundwerte/Güterorientierung der Teilnehmenden (2 Stunden)

Ziele

Spielerische Sensibilisierung für eigene Grundwerte und menschliche Güter, deren Vielfalt, Ordnungsmöglichkeiten und Spannungen; Überblick über Güterpräferenzen in der Teilnehmergruppe

Inhalt und Ablauf

1. Zum Auftakt denken die TN in Still- bzw. Einzelarbeit über die wichtigsten Werte-, Güterorientierungen und Ziele in ihrem eigenen Leben nach.☼ Zu diesem Zweck können Ihnen z.B. folgende Frageanregungen gegeben (oder ein bebilderter Wertekatalog vorgelegt) werden:

☼ *Wichtiger Hinweis:*

Die TN wird es selbstverständlich freigestellt, falls Ihnen eine der Fragen zu persönlich ist, unpersönlich zu antworten, z.B. der Wert / die Charaktereigenschaft x, y oder z sollte einem Menschen wichtig sein.

> Was ist Ihnen am wichtigsten in Ihrem Leben? Welche Güter / Werte sind ihnen wichtig? Was gehört für Sie zu einem guten / gelingenden / richtigen Leben? Welche Ziele haben Sie sich gesteckt? Wie, woraus, warum oder wozu leben Sie bzw. wollen Sie leben? Was möchten Sie in den nächsten Jahren erreichen? Was sollte einem Menschen wichtig sein? Über welche Charaktereigenschaften oder Tugenden sollte man verfügen? Welche sind Ihnen am wichtigsten? Welche Ziele könnte man sich vornehmen? Wonach (oder nach welchen Gütern) sollte man streben? Woran (an welchen Werten) orientieren Sie sich?

Die Aufgabenstellung für die TN lautet, mindestens drei oder mehrere Werte (Güter, Ziele, Charaktereigenschaften oder Tugenden) zu benennen, die für sie im Leben am wichtigsten sind. Zudem sollen sie ihre Werte in eine Ordnung (Über-/Unter- oder Gleichordnung) bringen und diese kurz begründen können.

2. Anschließend stellt jede(r) seine/ihre Werte nebst Ordnung und kurzer Begründung den übrigen Teilnehmern/-innen vor und schreibt sie an eine Wandtafel / Flipchart. Jede(r) hat 6 Punkte, die er/sie beliebig, aber ausschließlich auf die von ihm / ihr genannten Werte verteilt (z.B. bei einer Rangordnung 1. Wert=3 Punkte, 2. Wert=2 Punkte und 3. Wert=1 Punkt oder bei einer Gleichordnung für alle drei genannten Werte jeweils 2 Punkte)

3. Alle Werte, die genannt, bewertet und an der Wandtafel / Flipchart festgehalten wurden, bieten den TN am Ende einen Überblick über die Vielfalt und Verteilung der Werte in der TN-Gruppe insgesamt („Überblick über Werteorientierung aller TN“).

4. Abschließend können diese Werte dann z.B. im Hinblick auf Vereinbarkeit oder Unvereinbarkeit systematisiert, oder zu Gruppen (nebst Über- oder Untergruppen) zusammengefasst und / oder auf ihre Spannungs- und Konflikthaftigkeit hin kommentiert werden. Man kann Werte, die viele teilen, von Werten, die kaum genannt wurden, unterscheiden. Es können auch ganz neue Oberwerte gesucht werden und genannte Werte diesen zugeordnet werden. Besonders informativ ist es, darüber nachzudenken, was nicht genannt wurde. Gibt es jemanden, der einen der am meisten genannten Werte gar nicht für ein Gut, sondern im Gegenteil für ein Übel hält? Können Güter in Übel umschlagen?

Hintergrundinformation für Dozenten:

Werte und Güter:

Erfolg, Geld, Haus, Auto, Elektronik, Gesundheit, Lust, Stärke, Ruhe, Natur, Wasser, Luft, Freizeit, Familie, Religion, Freiheit, Bildung, Wissen, Neugier, Gleichheit, Gemeinschaft, Frieden, Gewaltlosigkeit, Respekt, Arbeit, Liebe, Kreativität.

Verschiedene Arten der Unterscheidung oder Zusammenfassung von Gütern und Werten: materielle und ideelle Güter / Werte

äußere, leibliche und seelische Güter / Werte

natürliche, körperliche, gesellschaftliche, betriebliche, ökonomische, politische, psychische, kulturelle, wissenschaftliche, religiöse und philosophische Güter / Werte

Grund- bzw. Existenz-, Kultur- und Luxusgüter bzw. -werte

private, gesellschaftliche und öffentliche Güter oder Werte

Verschiedene Zuordnungsweisen können z.B. sein:

Über-, Unter- oder Gleichordnung, inklusive versus exklusive Ordnungen; Güter um ihrer selbst willen oder als Mittel zum Zweck für andere Güter; absolute versus relative Güter: Gibt es ein höchstes Gut oder ist das, was für den einen ein Gut ist, für den anderen ein Übel? Kontextabhängige Güte oder Schlechtheit: Mangel, Überfluss und richtige Mitte? Gibt es für jedes Gut ein Maß? Gibt es des Guten zuviel, wird dann ein Gut zu einem Übel (z.B. Essen und Trinken)?

Primärtugenden: Glaube, Liebe, Hoffnung – Weisheit, Gerechtigkeit, Mäßigung bzw. Besonnenheit, Tapferkeit bzw. Mut

Sekundärtugenden: Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Sauberkeit, Fleiß, Zuverlässigkeit

Weitere Tugenden: Ehrlichkeit, Humor, Solidarität, Mitleid, Hilfsbereitschaft, Großzügigkeit, Freundlichkeit, Vertrauen, Wohlwollen

Der moderne Tugendkatalog (aus: Wirtschaftspsychologie aktuell, Strategie Tugendtraining, http://www.wirtschaftspsychologie-aktuell.de/strategie/strategie-20120620-willibald-ruch-tugendtraining.html vom 20.6.2012):

Weisheit und Wissen. Stärken, die sich um Wissen und Information drehen, zugeordnete Charakterstärken, z.B. Neugier und Kreativität.

Mut. Stärken, mit der man Hindernisse aus dem Weg räumt, z.B. Ausdauer und Elan.

Menschlichkeit. Stärken, die liebevolle Beziehungen ermöglichen, z.B. Freundlichkeit und die Fähigkeit zu lieben.

Gerechtigkeit. Stärken, die das Gemeinwesen fördern, z.B. Teamgeist und Fairness.

Mäßigung. Stärken, mit denen man Ausschweifungen entgegenwirkt, z.B. Bescheidenheit und Selbststeuerung.

Transzendenz. Stärken, die Sinn stiften, z.B. Dankbarkeit, Hoffnung, Humor und Religiosität.

Methoden

Still-/Einzelarbeit, Einzelpräsentation, Tafelbild/Wandtafel, Gruppendiskussion und systematisierendes Lehrgespräch, evtl. bebildeter Werte-/Tugendkatalog

Modul 2: Grundformen des Zwischenmenschlichen (ca. 2 Stunden)

Ziele

Gründe, Formen und Ziele/Zwecke des Zwischenmenschlichen, Grundformen von Gruppen bzw. spezielle Gruppen kennenlernen und ihre Vorteile für Mitglieder wie für andere Gruppen erörtern.

Inhalt und Ablauf

1. Zunächst sammeln die TN in einem gemeinsamen Brainstorming verschiedene Arten und Sphären des gesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Zusammenlebens (z.B. Familie, Religionsgemeinschaft, Sportverein, Freundeskreis, Kulturverein, politische Partei, Betrieb / Arbeitskollegium usw.).

2. Anschließend teilen sie sich in mindestens fünf Gruppen ihrer Wahl auf (auf jeden Fall sollten darunter sein: Familie, Schule, Betrieb, Kulturverein, Religionsgemeinschaft). Die Aufgabenstellung für jede Gruppe lautet:

    a) Beschreiben Sie kurz ihre Gruppe in Stichworten!
    (Definition/Kennzeichen/Merkmale, Wer gehört zur ihr? Aus welchem Gründen, zu welchen Zwecken besteht ihre Gruppe? Was soll oder kann ihre Gruppe leisten? Was ermöglicht ihre Gruppe?)

    b) Finden Sie drei Gründe, warum es gut (angenehm, nützlich, schön, vorteilhaft etc.) ist, Mitglied ihrer Gruppe zu sein!

    c) Welchen Nutzen hat ihre Gruppe für Dritte? Welche Vorteile bietet ihre Gruppe anderen Menschen und Gruppen, die nicht zu ihrer Gruppe gehören?

    d) Welchen Stellenwert sprechen sie Ihrer Gruppe im Verhältnis zu den anderen Gruppen zu (Über-/Unter- oder Gleichordnung)? Was ist die Besonderheit / Einmaligkeit ihrer Gruppe? Ist sie notwendig oder entbehrlich für andere Gruppen?

    Überdies bereitet sich jede Gruppe auf die Präsentation ihrer Ergebnisse im Plenum vor.

3. Anschließend Präsentation an der Wandtafel / Flipchart, Kritik und Vergleich aller Gruppen im Hinblick auf Besonderheiten einerseits, und Gemeinsamkeiten andererseits.

METHODEN

Brainstorming, Gruppenarbeit und –diskussion, Tafelbild/Wandtafel

Modul 3: Gründung einer Gesellschaft (2 Stunden)

Ziele

Gründung einer Gesamtgesellschaft, Sensibilisierung für gesamtgesellschaftliche bzw. kollektive Wertekonzeptionen und öffentliche Güter, deren Vielfalt und Spannungen; Worin besteht und vor allem sollte das Gemeinwohl bestehen? Wer formuliert und wie ist dieses zu formulieren? Kennenlernen von verschiedenen Gesellschaftskonzeptionen; Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen individueller Werte- und Gemeinwohlorientierung und zwischen verschiedenen Gruppen wahrnehmen; Einsicht fördern, dass ein gelingendes oder misslingendes Miteinander in der Gesellschaft von der Werte- und Gemeinwohlorientierung ihrer Bürgerinnen und Bürger abhängen bzw. von der Über- oder Unterbewertung von Werten, Konflikte in wie zwischen Gesellschaften erkennen und über Lösungen nachdenken.

Inhalt und Ablauf

Ausgehend von dem, was den TN für ihr Leben besonders wichtig erscheint, erhalten sie nun in Gruppenarbeit Gelegenheit, darüber nachzudenken, aus welchen Gründen und zu welchen Zielen oder Zwecken Menschen in einer Gesellschaft (Gesamtgesellschaft, politisch-organisierten Gesellschaft, Staat) zusammenleben:

1. Die TN werden nach einem Zufallsprinzip (z.B. Abzählen) in mindestens drei Gruppen aufgeteilt.

2. Die Aufgabenstellung für jede Gruppe lautet, eine Gesellschaft bzw. einen Staat zu gründen, ihr bzw. ihm einen Namen zu geben und mindestens drei oder mehrere Grundwerte (öffentliche Güter, Ziele, bürgerliche Tugenden oder Charaktereigenschaften ihrer Bürgerinnen und Bürger) zu benennen, die für das Gemeinwohl und das Leben in ihrer Gesellschaft am wichtigsten sind. Zudem bringt jede Gruppe die Grundwerte ihrer Gesellschaft in eine Ordnung (Über-/Unter- oder Gleichordnung) und benennt Gründe, warum es vorteilhaft (schön, gut, angenehm, gerecht, sinnvoll, zweckhaft, funktionell etc.) ist, in ihrer Gesellschaft zu leben. Überdies bereitet sich jede Gruppe auf die Präsentation ihrer Ergebnisse im Plenum vor.

3. Jede Gruppe präsentiert ihre Grundwerte und Gründe, die für die Vorteilhaftigkeit ihrer Gesellschaft sprechen, an einer Wandtafel und stellt sich im direkten Anschluss einer kritischen Diskussion, d.h. aus dem Plenum heraus werden von den übrigen TN Vorbehalte geäußert, warum es nicht vorteilhaft sein könnte, in der gerade vorgestellten Gesellschaft zu leben.

4. Alle TN überlegen sich anschließend kurz in Still-/Einzelarbeit, in welcher Gesellschaft ihre Werte (aus Modul 1.1) am ehesten zu finden sind und in welcher sie am liebsten leben möchten. Alle tragen ihre Entscheidung mit kurzer Begründung im Plenum nacheinander kurz vor.

5. Abschließend wird ein Lehrgespräch in systematisierender Absicht geführt. Leitfragen für gemeinsame Erörterungen können dabei sein:

   Vergleichen Sie die Werte der TN aus Modul 1.2 und 1.3 („Individuelle Werte“ und „Überblick über Werteorientierung aller TN“) mit den Grundwerten der Gesellschaften aus Modul 3 „Gründung einer Gesellschaft“: Welche der gegründeten Gesellschaft repräsentiert am ehesten die Werteorientierung aller TN aus Modul 1.3?

   Sind neue Werte/Ziele hinzugekommen? Sind alle Werte vertreten? Resultieren die Ziele, das Gemeinwohl einer Gesellschaft aus den Werten ihrer Mitglieder bzw. Bürgerinnen? Ist es eher umgekehrt: Bestimmt die Gesellschaft als Ganzes das, was die Bürger Innen der Gesellschaft für wertvoll erachten?

   Kann es zu Konflikten a) zwischen Menschen in einer Gesellschaft und b) zwischen Gesellschaften kommen? Warum? Weil Menschen unterschiedliche Wertvorstellungen haben? Weil einzelne Werte in manchen Gesellschaften nicht genannt werden? Weil in manchen Gesellschaften bestimmte Werte überschätzt und andere gar nicht auftauchen?

Methoden

Gruppenarbeit, Gruppenpräsentation, Tafelbild/Wandtafel, Kritik und Streitgespräch zwischen Gruppen, Einzelarbeit und Einzelentscheidung, systematisierendes Lehrgespräch anhand von Leitfragen

TEIL 2: GRUNDWERTE UND DER UMGANG MIT KONFLIKTEN IN DEUTSCHLAND

MODUL 4: Grundwerte in der Verfassung: Konflikthaftigkeit und Konfliktlösungspotentiale pluraler Gesellschaften (2 Ustd.)

Ziel

In dieser Einheit sollen die TN über das Grundgesetz und die Grundwerte als Leitbild für einen Umgang mit interkulturellen Konflikten in Deutschland nachdenken. Dabei soll der Bogen zu den zuvor in den Modulen 1 bis 3 benannten Güter-, Werte- und Gemeinwohlorientierungen geschlagen und Zuordnungsmöglichkeiten zum Grundgesetz gefunden werden. Die Teilnehmenden sollen darüber hinaus Spannungen zwischen verschiedenen Grundwerten als Konfliktpotential, aber auch die wechselseitige Ergänzung wie Begrenzung der Grundwerte als Konfliktlösungspotential erkennen.

Inhalte und Ablauf

1. Die TN werden nach dem Zufallsprinzip in drei Gruppen aufgeteilt und sollen jeweils herausfinden, welche der zuvor erarbeiteten Güter-, Werte- und Gemeinwohlorientierungen der Module 1 bis 3 eine Entsprechung im Grundgesetz finden. Welche Zuordnungen sind möglich, welche nicht?

2. Nach der Vorstellung der Gruppenergebnisse werden abschließend folgende Fragen im Plenum gemeinsam erörtert:

   > Wie sähe eine optimale Gesellschaft aus? Wie können Menschen mit unterschiedlichen Werten bzw. Präferenzen zusammenleben? Müssen alle dieselben Werte gut finden? Erkennen Sie Konflikte und Spannungen zwischen verschiedenen Grundwerten im Grundgesetz? Umfasst eine ideale Gesellschaft alle Werte? Hilft uns die Idee der wechselseitigen Ergänzung und Begrenzung der Grundwerte: keinen verabsolutieren, keinen ausschließen?

METHODEN:

Gruppenarbeit, Lehrgespräch

ARBEITSBLATT: GRUNDGESETZ

Auszüge aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
(Quelle: www.bundesregierung.de)

Präambel

Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen beseelt, als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat sich das Deutsche Volk kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben.

Die Deutschen in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen,

Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen haben in freier Selbstbestimmung die Einheit und Freiheit Deutschlands vollendet. Damit gilt dieses Grundgesetz für das gesamte Deutsche Volk.

Artikel 1:

(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
(2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.
(3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtssprechung als unmittelbar geltendes Recht.

Artikel 2:

(1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.
(2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Artikel 3:

(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

Artikel 4:

(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.
(2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.
(3) Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden. Das Nähere regelt ein Bundesgesetz.

Artikel 5:

(1) Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt.
(2) Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.
(3) Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.

Artikel 7:

(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.

(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

Artikel 14:

(1) Das Eigentum und das Erbrecht werden gewährleistet. Inhalt und Schranken werden durch die Gesetze bestimmt.

(2) Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen.

(3) Eine Enteignung ist nur zum Wohle der Allgemeinheit zulässig. Sie darf nur durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes erfolgen, das Art und Ausmaß der Entschädigung regelt. (...)

Artikel 18:

Wer die Freiheit der Meinungsäußerung, insbesondere die Pressefreiheit, die Lehrfreiheit, die Versammlungsfreiheit, die Vereinigungsfreiheit, das Brief- Post- und Fernmeldegeheimnis, das Eigentum oder das Asylrecht zum Kampfe gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung missbraucht, verwirkt diese Grundrechte. Die Verwirkung und ihr Ausmaß werden durch das Bundesverfassungsgericht ausgesprochen.

Artikel 19:

(1) Soweit nach diesem Grundgesetz ein Grundrecht durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes eingeschränkt werden kann, muss das Gesetz allgemein und nicht nur für den Einzelfall gelten. Außerdem muss das Gesetz das Grundrecht unter Angabe des Artikels nennen.

(2) In keinem Fall darf ein Grundrecht in seinem Wesensgehalt angetastet werden.

(3) (...)

(4) (...)

Artikel 20:

(1) Die Bundesrepublik ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

(2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volk in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.

(3) Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.

(4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.

Artikel 20 a:

Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung.

Artikel 79:

(1) (...)
(2) (...)
(3) Eine Änderung dieses Grundgesetzes, durch welche die Gliederung des Bundes in Länder, die grundsätzliche Mitwirkung der Länder bei der Gesetzgebung oder die in den Artikeln 1 und 20 niedergelegten Grundsätze berührt werden, ist unzulässig.

III. Präventions- und Fortbildungskonzepte für besondere Zielgruppen

A. Werteorientierung und Tugend in der beruflichen Bildung

TOLERANZ FÖRDERN
KOMPETENZ STÄRKEN

Präventionskonzept zur Förderung von Werteorientierung und Tugend in der beruflichen Bildung

Projektträger:
Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e.V.
an der Universität Duisburg-Essen (RISP)
- Forschungsgruppe Migration und interkulturelle Kommunikation (MIKOM) -
Kontakt:
Dipl. Soz. Wiss. Peter Krumpholz | Dipl. Pol. Alexander Schmidt
Telefon (02 03) 2 80 99-13
Fax (02 03) 2 80 99-22
peter.krumpholz@uni-due.de
risp-duisburg.de

in Zusammenarbeit mit:
Gesellschaft für Beschäftigungsförderung

Ulrich Bauer, Hans-Jürgen Rümens, Jörg Peßarra, Jochen Langhals, Bernd Kuhlmann

GfB
Gemeinnützige Gesellschaft für Beschäftigungsförderung mbH

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

RISP

Überblick über Inhalt und Ablauf

Die Teilnehmenden (vor allem von beruflichen Bildungs- oder Integrationsmaßnahmen) erhalten Gelegenheit, zunächst in Einzel- und anschließend in Gruppenarbeit darüber nachzudenken, was ihnen besonders wichtig ist

a) für ihr eigenes Leben,

b) das Leben in einer Gruppe im Allgemeinen und

c) für das Miteinander im Betrieb

Sie tauschen sich zudem darüber aus, welche Erwartungen sie an den Betrieb und die Ausbilder haben und auf welche Weise man die Einhaltung von Regeln fördern kann. Anschließend lernen die Teilnehmer/-innen die Erwartungen, Regeln und Sanktionen (‚Belohnung' und ‚Bestrafung') des Betriebs bzw. der Maßnahme mit der Aufgabe kennen, diese mit denen zu vergleichen, die sie selbst vorher erarbeitet haben.

Ziele der Maßnahme

- Vielfalt eigener Wertorientierung und Wertkonflikte in und zwischen Gruppen spielerisch kennenlernen
- Einsicht fördern, dass ein gelingendes oder misslingendes Miteinander in der Gruppe von der eigenen Wertorientierung und Tugend abhängen bzw. von der Über- oder Unterbewertung von individuellen Werten
- Notwendigkeit von Regeln und Sanktionen für ein gelingendes Gruppenleben emotional und kognitiv erleben
- Eigene Erwartungen an die Maßnahme und Ausbilder/-innen formulieren
- Sanktionen als Unterstützungssystem zur Gewöhnung an Regeln und zwecks Ausbildung von Tugenden begreifen
- Erwartungen, Regeln und Sanktionssystem des Betriebs bzw. der Maßnahme nicht nur kognitiv, sondern vor dem Hintergrund der eigenen Wertorientierung und Tugend auch emotional kennenlernen
- Verständnis bei den Teilnehmenden dafür entwickeln, dass die Einhaltung von Gruppenregeln und die Ausbildung von Tugenden nicht nur auf Einsicht, sondern vor allem auf Gewohnheit bzw. Übung sowie Sanktionierung bzw. Überwachung der Regeleinhaltung beruhen
- Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Teilnehmern/-innen und Ausbildern/-innen nach dem Muster positive Selbstbestimmung (‚wir', die ‚guten' Teilnehmer) und negative Fremdbestimmung (‚die', die ‚schlechten' Teilnehmer/Ausbilder), indem die Erwartungen / Regeln / Sanktionssystem des Betriebs vor dem Hintergrund eigener Werte- und Regelvorstellungen für ein Gruppenleben im allgemeinen und im Betrieb im besonderen erfahren werden.

Methoden

Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Gruppenspiel, Präsentation, Tafelbild/Wandtafel, Diskussion, systematisierendes Lehrgespräch.

Voraussetzungen / Vorarbeiten im Betrieb

Der Betrieb (Ausbilder und Pädagogen/-innen) erstellt einvernehmlich eine Liste der Erwartungen, Regeln und Sanktionen für die Teilnehmenden beruflicher Maßnahmen. Goldene Regel dabei: Weniger ist mehr!

Module der Maßnahme

Einführung (ca. 5 bis 10 Minuten)

Zunächst wird den Teilnehmenden (TN) ein kurzer Überblick über die komplette Maßnahme „Werteorientierung und Tugend in der beruflichen Bildung“ und deren Ziele geboten.

Modul 1: Grundwerte/Güterorientierung der Teilnehmenden (1 Stunde)

Ziele

Spielerische Sensibilisierung für eigene Grundwerte und menschliche Güter, deren Vielfalt, Ordnungsmöglichkeiten und Spannungen; Überblick über Güterpräferenzen in der Teilnehmergruppe

Inhalt und Ablauf

1. Zum Auftakt denken die TN in Still- bzw. Einzelarbeit über die wichtigsten Werte-, Güterorientierungen und Ziele in ihrem eigenen Leben nach.* Zu diesem Zweck können Ihnen z.B. folgende Frageanregungen gegeben (oder ein bebilderter Wertekatalog vorgelegt) werden:

   > Was ist Ihnen am wichtigsten in Ihrem Leben? Welche Güter / Werte sind ihnen wichtig? Was gehört für Sie zu einem guten / gelingenden / richtigen Leben? Welche Ziele haben Sie sich gesteckt? Wie, woraus, warum oder wozu leben Sie bzw. wollen Sie leben? Was möchten Sie in den nächsten Jahren erreichen? Was sollte einem Menschen wichtig sein? Über welche Charaktereigenschaften oder Tugenden sollte man verfügen? Welche sind Ihnen am wichtigsten? Welche Ziele könnte man sich vornehmen? Wonach (oder nach welchen Gütern) sollte man streben? Woran (an welchen Werten) orientieren Sie sich?

   Die Aufgabenstellung für die TN lautet, mindestens drei oder mehrere Werte (Güter, Ziele, Charaktereigenschaften oder Tugenden) zu benennen, die für sie im Leben am wichtigsten sind. Zudem sollen sie ihre Werte in eine Ordnung (Über-/Unter- oder Gleichordnung) bringen und diese kurz begründen können.

*<u>*Wichtiger Hinweis:*</u>

Die TN wird es selbstverständlich freigestellt, falls Ihnen eine der Fragen zu persönlich ist, unpersönlich zu antworten, z.B. der Wert / die Charaktereigenschaft x, y oder z sollte einem Menschen wichtig sein.

2. Anschließend stellt jede(r) seine/ihre Werte nebst Ordnung und kurzer Begründung den übrigen Teilnehmern/-innen vor und schreibt sie an eine Wandtafel / Flipchart. Jede(r) hat 6 Punkte, die er/sie beliebig, aber ausschließlich auf die von ihm / ihr genannten Werte verteilt (z.B. bei einer Rangordnung 1. Wert=3 Punkte, 2. Wert=2 Punkte und 3. Wert=1 Punkt oder bei einer Gleichordnung für alle drei genannten Werte jeweils 2 Punkte)

3. Alle Werte, die genannt, bewertet und an der Wandtafel / Flipchart festgehalten wurden, bieten den TN am Ende einen Überblick über die Vielfalt und Verteilung der Werte in der TN-Gruppe insgesamt.

4. Abschließend können diese Werte dann z.B. im Hinblick auf Vereinbarkeit oder Unvereinbarkeit systematisiert, oder zu Gruppen (nebst Über- oder Untergruppen) zusammengefasst und / oder auf ihre Spannungs- und Konflikthaftigkeit hin kommentiert werden. Man kann Werte, die viele teilen, von Werten, die kaum genannt wurden, unterscheiden. Es können auch ganz neue Oberwerte gesucht werden und genannte Werte diesen zugeordnet werden. Besonders informativ ist es, darüber nachzudenken, was nicht genannt wurde. Gibt es jemanden, der einen der am meisten genannten Werte gar nicht für ein Gut, sondern im Gegenteil für ein Übel hält? Können Güter in Übel umschlagen?

Methoden

Still-/Einzelarbeit, Einzelpräsentation, Tafelbild/Wandtafel, Gruppendiskussion und systematisierendes Lehrgespräch, evtl. bebildeter Werte-/Tugendkatalog

Zusatz:

Auf analoge Weise kann zugleich ein Übel- oder Schwächenkatalog erstellt und erörtert werden.

MODUL 2: Ziele und Zwecke des Zwischenmenschlichen (2 – 4 Stunden)

Ziele

Ziele und Zwecke des Zwischenmenschlichen kennenlernen; Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Mensch bzw. individueller Wertorientierung und Gruppe und zwischen Gruppen wahrnehmen; Einsicht fördern, dass ein gelingendes oder misslingendes Miteinander in der Gruppe von der eigenen Wertorientierung und Tugend abhängen bzw. von der Über- oder Unterbewertung von Werten, Konflikte erkennen und über Lösungen nachdenken

Inhalt und Ablauf

Ausgehend von dem, was den TN für ihr Leben besonders wichtig erscheint, erhalten sie nun in Gruppenarbeit Gelegenheit, darüber nachzudenken, aus welchen Gründen und zu welchen Zielen oder Zwecken Menschen zusammenleben:

1. Die TN werden nach einem Zufallsprinzip (z.B. Abzählen) in Gruppen mit jeweils 3-5 Gruppenmitglieder aufgeteilt.

   Alternativen
   Wenn die TN-zahl groß genug für die Bildung von mind. 4 Gruppen ist, können zwei oder mehrere gemischtgeschlechtliche Gruppen und eine Männer- und eine Frauengruppe gebildet werden (weitere Kriterien für Gruppenbildung: Herkunft, mit und ohne Zuwanderungshintergrund, Alter, Religion, Vorbildung etc.).

2. Die Aufgabenstellung für jede Gruppe lautet, mindestens drei oder mehrere Werte (Güter, Ziele, Charaktereigenschaften oder Tugenden) zu benennen, die für ihr Gruppenleben am wichtigsten sind. Zudem bringt jede Gruppe ihre Werte in eine Ordnung (Über-/Unter- oder Gleichordnung) und benennt Gründe, warum es vorteilhaft (schön, gut, angenehm, gerecht, sinnvoll, zweckhaft, funktionell etc.) ist, in ihrer Gruppe zu sein. Überdies bereitet sich jede Gruppe auf die Präsentation ihrer Ergebnisse im Plenum vor.

   Zusatz: Vorgeschaltetes Modul „ Grundformen des Zwischenmenschlichen“
   Zunächst werden Grundformen von Gruppen bzw. spezielle Gruppen (auf jeden Fall: Familie, Wirtschaft, Kultur [Kunst, Bildung], Politik und Religion, ggf. noch mehr, z. B. : Gesundheit, Freizeit, Sport, Freunde, etc.) vorgestellt. Die TN entscheiden sich für die Gruppe, die ihnen am wichtigsten ist. Die Aufgabenstellung bleibt unverändert (3 oder mehr Werte + Ordnung + Benennung von Gründen, warum es gut ist, in der Gruppe zu leben, bzw. zu welchem Zweck die jeweilige Gruppe besteht). Anschließend Präsentation, Kritik und Vergleich aller Gruppen im Hinblick auf Besonderheiten einerseits, und Gemeinsamkeiten andererseits.

Erst danach werden nach dem Zufallsprinzip Gruppen mit oben genannter Aufgabenstellung gebildet, jetzt allerdings mit dem Zusatz, dass jede Gruppe als Gesamtgesellschaft oder Großgruppe verstanden wird, die alle nur denkbaren speziellen Gruppen / Subgruppen umfasst.

3. Jede Gruppe präsentiert ihre Werte an einer Wandtafel und stellt sich im direkten Anschluss einer kritischen Diskussion, d.h. aus dem Plenum heraus werden von den übrigen TN Vorbehalte geäußert, warum es nicht vorteilhaft sein könnte, in der gerade vorgestellten Gruppe zu leben.

4. Alle TN überlegen sich kurz in Still-/Einzelarbeit, in welcher Gruppe ihre Grundwerte (aus Modul 1.1) am ehesten zu finden sind und in welcher Gruppe sie leben möchten. Alle tragen ihre Entscheidung mit kurzer Begründung im Plenum nacheinander kurz vor.

5. Abschließend wird ein Lehrgespräch in systematisierender Absicht geführt. Leitfragen für gemeinsame Erörterungen können dabei sein:

   Vergleichen Sie die Werte der TN aus Modul 1 („Individuelle Grundwerte“ und „Überblick über Wertorientierung aller TN“) mit den Werten der Gruppen aus Modul 2 „Ziele und Zwecke des Zwischenmenschlichen“:

   Sind neue Werte/Ziele hinzugekommen? Sind alle Werte vertreten? Resultieren die Ziele einer Gruppe aus den Werten ihrer Mitglieder? Ist es eher umgekehrt: Bestimmt die Gruppe als Ganzes das, was die Mitglieder der Gruppe für wertvoll erachten?

   Kann es zu Konflikten a) zwischen Menschen in einer Gruppe und b) zwischen Gruppen kommen? Warum? Weil Menschen unterschiedliche Wertvorstellungen haben? Weil einzelne Werte in manchen Gruppen nicht genannt werden? Weil in manchen Gruppen bestimmte Werte überschätzt und andere gar nicht auftauchen?

   Wie sähe eine optimale Gruppe aus? Wie können Menschen mit unterschiedlichen Werten bzw. Präferenzen zusammenleben? Müssen alle dieselben Werte gut finden? Umfasst eine ideale Gruppe alle Werte? Hilft die Idee der wechselseitigen Ergänzung und Begrenzung der Werte: keinen verabsolutieren, keinen ausschließen?

Methoden

Gruppenarbeit, Gruppenpräsentation, Tafelbild/Wandtafel, Kritik und Streitgespräch zwischen Gruppen, Einzelarbeit und Einzelentscheidung, systematisierendes Lehrgespräch

MODUL 3: Miteinander in der Maßnahme: Erwartungen, Regeln und Sanktionen (2 Stunden)

Ziele

Die TN lernen die Erwartungen, Regeln und das Sanktionssystem des Betriebs vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen kennen und erkennen Gemeinsamkeiten wie Unterschiede; Förderung der Einsicht in die Notwendigkeit von Regeln und Sanktionen, letztere werden als Unterstützung zur Gewöhnung an Regeln und zwecks Ausbildung von Tugend verstanden.

Inhalte und Ablauf

Ausgehend von dem, was den TN für ihr eigenes Leben wie für das Leben in einer Gruppe besonders wichtig erscheint, erhalten sie zum Abschluss Gelegenheit, eigene Erwartungen und Zielvorstellungen an den Lehrgang zu formulieren. Sie stellen darüber hinaus Regeln und Sanktionen für das Miteinander in der Maßnahme bzw. im Lehrgang auf, wie sie es sich wünschen würden. Nachdem Ihnen die Erwartungen, Regeln und das Sanktionssystem des Lehrgangs vorgestellt wurden, vergleichen Sie beide miteinander.

1. Die TN werden in drei Gruppen aufgeteilt. Gruppe A formuliert Erwartungen, Ziele und Zwecke der Maßnahme („Was erwarten Sie von der Maßnahme? Welche Ziele verknüpfen Sie mit der Teilnahme, Zu welchem Zweck sollten wir am Lehrgang teilnehmen“), Gruppe B denkt über Regeln und Gruppe C über Sanktionen (positive Belohnung, negative Bestrafung) nach, die das Miteinander im Betrieb erleichtern.

2. Die Ergebnisse der Gruppen werden im Plenum präsentiert und gemeinsam ergänzt.

3. Die TN können sich zurücklehnen: Zur Abwechselung stellen ihnen der Dozent bzw. die Ausbilderin die Erwartungen, Regeln und das Sanktionssystem des Betriebs vor.

4. Die Wandtafeln aus allen drei Modulen werden nebeneinandergestellt. Aufgabe der TN ist es nunmehr, ihre Werte aus Modul 1, 2 und 3 mit den Erwartungen, Regeln und Sanktionen der Lehrgangsleitung zu vergleichen. Was finden die TN wieder, was fehlt aus ihrer Sicht?

Methoden

Gruppenarbeit, Gruppenpräsentation mit Tafelbild/Wandtafel, Ergänzung der Gruppenergebnisse im und durch das Plenum

Arbeitsblatt und Erwartungen der Lehrgangsleitung

Werteorientierung und Tugend in der beruflichen Bildung

Aufgabe 1:

- Bitte benennen Sie mindestens drei oder mehrere Werte (Güter, Ziele, Charaktereigenschaften oder Tugenden), die für Sie im Leben am wichtigsten sind. Bringen Sie diese Werte in eine Ordnung, welche Sie dann mit einer kurzen Begründung den übrigen Teilnehmern/-innen vorstellen.

Denken Sie bitte zu diesem Zweck vorab über folgende Fragen nach:
Was ist Ihnen am wichtigsten in Ihrem Leben? Welche Güter / Werte sind ihnen wichtig? Was gehört für Sie zu einem guten / gelingenden / richtigen Leben? Welche Ziele haben Sie sich gesteckt? Wie, woraus, warum oder wozu leben Sie bzw. wollen Sie leben? Was möchten Sie in den nächsten Jahren erreichen? Was sollte einem Menschen wichtig sein? Über welche Charaktereigenschaften oder Tugenden sollte man verfügen? Welche sind Ihnen am wichtigsten? Welche Ziele könnte man sich vornehmen? Wonach (oder nach welchen Gütern) sollte man streben? Woran (an welchen Werten oder Personen) orientieren Sie sich?

Aufgabe 2:

- Teilen Sie sich in Gruppen mit drei bis fünf Mitgliedern auf und einigen Sie sich auf drei oder mehr Werte (Güter, Ziele, Charaktereigenschaften oder Tugenden), die für sie als Gruppe bzw. für ihr Gruppenleben am wichtigsten sind. Bringen Sie die Werte in eine beliebige Ordnung und finden Sie Gründe, warum es vorteilhaft (schön, gut, angenehm, gerecht, sinnvoll, zweckhaft, funktionell etc.) ist, in ihrer Gruppe leben bzw. in ihrer Gemeinschaft zu sein. Bereiten Sie sich auf die Präsentation ihrer Ergebnisse im Plenum vor.

- Nachdem Sie nun alle Gruppen kennen: In welcher finden Sie die Werte am ehesten wieder, die für Sie in ihrem eigenen Leben am wichtigsten sind? In welcher Gruppe würden Sie aus welchem Gründen am liebsten leben?

Aufgabe 3:

- Teilen Sie sich in drei Gruppen auf und bearbeiten Sie folgende Aufgaben:

Aufgabe Gruppe A: „Was erwarten Sie von der Maßnahme? Welche Ziele verknüpfen Sie mit Ihrer Teilnahme? Zu welchem Zweck nehmen Sie am Lehrgang teil?“

Aufgabe Gruppe B denken Sie einmal über Regeln nach, die das Miteinander im Lehrgang bzw. Betrieb erleichtern: Welche halten Sie für unbedingt erforderlich?

Aufgabe Gruppe C: Es fällt leichter, sich an Regeln zu halten, wenn man bei Regeleinhaltung belohnt und bei Regelverstößen bestraft wird. Denken Sie einmal über Sanktionen nach, die durch Belohnung oder Bestrafung das Miteinander im Betrieb erleichtern.

Erwartungen, Regeln und Sanktionen der Lehrgangsleitung (hier ein Beispiel aus unserer Erprobung, die Erwartungen sind natürlich von jedem Betrieb vor Durchführung der Maßnahme zu erarbeiten und können nicht einfach übernommen werden!)

1. Erwartungen an die TN:

- Möglichkeit der beruflichen Zukunft nutzen,
- Pünktlich-, Zuverlässig- und Ehrlichkeit,
- Respekt gegenüber anderen,
- Lehren annehmen (z.B. Kopftuch),
- Vorbild sein,
- Teamfähigkeit,
- Kritikfähigkeit,
- an Umgebung und Gesellschaft anpassen,
- bestehende Regeln einhalten,
- Gewaltbereitschaft senken,
- Eigenständigkeit entwickeln,
- die Angebote des Lehrgangs aktiv nutzen,
- die eigenen Kompetenzen verbessern.

2. Regeln für die TN:

- zuverlässig und zielstrebig teilnehmen,
- pünktlich sein,
- einhalten der Lehrgangszeiten,
- die Räumlichkeiten pfleglich behandeln und sauber verlassen,
- Materialien und Geräte nach Vorgabe benutzen,
- Respekt gegenüber allen zeigen,
- rechtzeitig bei Verhinderung melden,
- Handyverbot während der Lehrgangszeit,
- einhalten der deutschen Sprache,
- Alkohol- und Drogenverbot,
- befolgen von Anweisungen,
- selbstständig bewerben.

3. Sanktionen:

a) negative Sanktionen (Bestrafung)

- Gespräche,
- mündliche und schriftliche Ermahnung,
- Abmahnungen,
- zeitlicher Ausschluss vom Lehrgang,
- Kürzung des Leistungsbezuges,
- Lehrgangsabbruch.

b) positive Sanktionen (Belohnung)

- Lob und Anerkennung für gutes Verhalten oder Taten
- Kontakte zu Firmen zwecks Praktika
- Freizeitpädagogische Events

- Übertragung von Verantwortung (Leitung, Kassenführung)
- Empfehlungsschreiben
- Vermittlung von Ausbildungsplätzen

4. Lehrgangsangebote:

- Förderunterricht Deutsch, Mathematik und Allgemeinbildung,
- Qualifizierungsangebote in verschiedenen Berufsfeldern inkl. Prüfung und Erwerbsmöglichkeit eines Zertifikates,
- Erwerb von EDV Kenntnissen,
- Bewerbungstraining,
- Möglichkeit zum Erwerb des Staplerscheins,
- Hilfeleistung zur beruflichen Orientierung,
- Ansprechpartner für alle Lehrgangs- und Lebenssituationen,
- Simulation des Ausbildungs- und Arbeitslebens,
- Unterstützung bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche,
- Möglichkeit Praktika zu absolvieren.

5. Erwartungen der Teilnehmer an den Lehrgang aus der Vergangenheit:

- Kompetentes Personal in den Bereichen Qualifizierung, Vermittlung von schulischen Kompetenzen und der Lehrgangsbetreuung,
- Respektvoller Umgang,
- Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und bei der Vermittlung in Arbeit/Ausbildung durch entsprechende Kontakte.
- sozialpädagogische Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen sowie in der Förderung der eigenen Kompetenzen.

6. Gewichtung des Regelwerkes

Prinzipiell sind alle aufgeführten Regeln für den Erhalt sowie den Erfolg einer Arbeits- oder Ausbildungsstelle als gleichwertig anzusehen, da bereits nur eine Wiederholungstat zur Beendigung eines Arbeits-/Ausbildungsverhältnisses führen kann.

Dennoch soll der Lehrgang die Gelegenheit bieten, in sozialpädagogischer Betreuung, sich das Regelwerk anzueignen und zu konstituieren. So führt Unpünktlichkeit, das Nichtbefolgen von Anweisungen, das Missachten der Lehrgangszeiten sowie der Meldepflicht bei Nichtteilnahme, nicht zum sofortigen Abbruch. In solchen Fällen werden die einzelnen Sanktionsmöglichkeiten bis zur letzten Konsequenz (Lehrgangsabbruch) sukzessive in Anspruch genommen.

Bei unentschuldigten Fehlzeiten hingegen können die milden Sanktionen übergangen werden, sodass es direkt zur Abmahnung kommt.

Die Ausführung von Gewalt, Vandalismus und die Einnahme/Verkauf von Drogen führen zum sofortigen Lehrgangsabbruch sowie das Mobben anderer Personen.

B. Ethnisierung von Religion und Kultur in der Integrationsgesellschaft – Workshop für Studierende

Die Studierenden absolvieren das Kerncurriculum (siehe II: Kerncurriculum). Abweichend von anderen Zielgruppen wird ihnen jedoch vorab eine Textgrundlage zur Lektüre überreicht. Dabei wird ihnen nicht nur das Projektvorhaben ausführlich vorgestellt, sondern auch ein theoretischer Hintergrundtext zum Verständnis von Kultur und Religion aus der Perspektive der Religionspolitologie und Politischen Philosophie. Nachfolgend wird hier daher nur die Textgrundlage dokumentiert.

TOLERANZ FÖRDERN
KOMPETENZ STÄRKEN

TEXTGRUNDLAGE

Ethnisierung von Religion und Kultur in der Integrationsgesellschaft

Spring-School 2013 für Studierende der Universität Duisburg - Essen

Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e.V.
an der Universität Duisburg-Essen (RISP)
- Forschungsgruppe Migration und interkulturelle Kommunikation (MIKOM) -
Kontakt:
Dipl. Soz. Wiss. Peter Krumpholz | Dipl. Pol. Alexander Schmidt
Telefon (02 03) 280 99-13 / Sekretariat (0203) 280 99-0
Fax (02 03) 2 80 99-22
peter.krumpholz@uni-due.de
risp-duisburg.de

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Offen im Denken

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

RISP

Kulturkämpfe und Religionskriege, mithin Phänomene gesellschaftlicher Inklusion oder Exklusion, hängen wesentlich ab und werden erzeugt von der zugrunde liegenden Bestimmung und dem weiteren Verständnis der Topoi „Kultur“ und „Religion“. Es ist also erforderlich, einerseits im Rahmen eines Kulturverständnisses über Wertorientierungen, Vor- und Nachteile sowie Anforderungen des Zwischenmenschlichen zu reflektieren und andererseits im Rahmen eines Religionsverständnisses über die Unterscheidung und Verbindung von Gott, Mensch, Gesellschaft und Natur. Zu diesem Zweck werden der Forschungsansatz der Religionspolitologie sowie einige Ergebnisse und Erfahrungen unserer religionspolitologischen Politikberatung vorgestellt. Infolgedessen wird nach individuellen sowie kollektiven Wertvorstellungen der Teilnehmer gefragt. Im Ergebnis soll also die Tragfähigkeit der Eingangsthese geprüft werden.

Zur Vorbereitung des Work-Shops machen Sie sich bitte mit vorliegendem Text vertraut und besuchen Sie unserer Internetseiten, auf denen wir weitere Projekte vorstellen.

(www.risp-duisburg.de/136-0-Forschungsgruppe-Migration-und-interkulturelle-Kommunikation-Mikom.html).

I. Das BMFSJ- Modellprojekt Ethnisierung von Religion und Kultur

Hintergrund

In Zeiten der Globalisierung und des world-wide-web sind zumindest die Vielfalt der (vermeintlich homogenen) Kulturen und Weltreligionen sowie ihre offenkundigen Unterschiede und Konflikte zwischen ihnen in den Fokus selbst lokaler Öffentlichkeiten gerückt. Befürchtet wird bis weit in die Wissenschaften hinein ein ‚Kampf der Kulturen’ (Huntington 1997) und neuerdings sogar ein ‚Krieg der Religionen’ (V. & V. Trimondi 2006), den es durch interkulturelle und interreligiöse Dialoge zu verhindern gelte. Mit der in den Medien wohl unvermeidlich verkürzten Redeweise werden ‚Kulturen’ und ‚Religionen’ zu Kollektivsubjekten erhoben, die kämpfen, glauben oder einen Dialog führen könnten.

Zwar bieten kollektive Wahrnehmungsmuster eine Reduktion von Komplexität und informieren über bestehende Differenzen zwischen ‚Kulturen’ und ‚Religionen’. Zugleich sind sie jedoch ein wesentlicher Bestandteil eben dieser Konflikte. Denn durch sie werden nicht nur die Unterschiede zwischen den Gläubigen in einer Religion und Menschen in einer Kultur weitgehend ausgeblendet, sondern auch die Gemeinsamkeiten von Menschen aus unterschiedlichen Kultur- und Glaubensgemeinschaften. Weil für immer mehr Menschen der Glaube an Gott zu einer Option unter vielen avanciert ist und an immer mehr Orten der Welt Menschen mit unterschiedlichen Glaubensformen und säkularen Weltsichten leben, gibt es indes sowohl Gemeinsamkeiten als auch

Spannungen zwischen wie unter Gläubigen, Andersgläubigen und Nicht-Gläubigen. Kollektive Wahrnehmungsmuster führen also dazu, dass vermeintliche oder tatsächliche Differenzen zwischen Kollektiven als alleinige Begründung für komplexe Problemlagen herangezogen werden, die es nicht nur zwischen, sondern auch in ‚Kulturen' und ‚Religionen' gibt.

Kollektive Wahrnehmungsmuster, vor allem die Ethnisierung von Kultur und Religion, berühren längst auch das Miteinander vor Ort. Mentale und religiöse Differenzen führen insbesondere dann zu Konflikten, wenn sie durch (Kultur-)Nationalismen und ethnisierte Glaubenslehren fundiert werden. Dann kommt es zu einer polarisierenden Gegenüberstellung von vermeintlich Gläubigen und Ungläubigen, von säkularer und religiöser Kultur. Durch positive Selbst- und negative Fremdbestimmung werden national-kulturelle und ethnisch-religiöse, vermeintlich homogene Kollektivgemeinschaften und fundamental-dramatisierte Differenzen konstruiert. Auf diese Weise werden exklusive Zugehörigkeiten imaginiert, die leicht zu Diffamierung, Dämonisierung und Ausgrenzung führen. Vor allem an Orten wie Duisburg, in denen Gläubige, Andersgläubige und Menschen mit säkularer Orientierung aus verschiedenen 'Kulturen' und 'Religionen' leben, kommt es daher darauf an, zugleich Präventionsangebote gegen säkular als auch gegen religiös bedingte Formen von Fremden- und Deutschenfeindlichkeit zu entwickeln, die durch kollektive Stereotypen bzw. ethnisierte Wahrnehmungsmuster hervorgerufen werden.

Hauptziel des Vorhabens ist die Entwicklung, Erprobung und Verbreitung eines neuen Präventionsangebots gegen religiös wie säkular bedingte Formen von Fremdenfeindlichkeit, die durch ethnisierte Wahrnehmungsmuster hervorgerufen werden.

Das Angebot wird gemeinsam mit und für staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure erstellt, die in der Bildungs- und Integrationsarbeit tätig sind. Passgenaue Fortbildungskonzepte werden somit kooperativ erstellt. Mit der DITIB Bildungs- und Begegnungsstätte zu Duisburg-Marxloh wird überdies eine zweijährige Begleitfortbildung durchgeführt. Das Präventionsangebot richtet sich an alle Bevölkerungsgruppen, d.h. es wird für Menschen mit unterschiedlichen Glaubensformen und säkularen Weltsichten konzipiert. Auf handlungs- und erlebnisorientierte Weise will es ihnen Gelegenheit bieten, andere und sich selbst jenseits kollektiver Stereotypen und ethnisierter Wahrnehmungsmuster (z.B. ‚Deutsche' vs. ‚Türken',‚Muslime' vs. ‚Christen' oder ‚Gläubige' vs. ‚Ungläubige') als Personen mit unterschiedlichen oder ähnlichen Glaubensformen und säkularen Wertorientierungen wahrzunehmen. Auf der Grundlage ihrer Selbstdeutungen, d.h. unabhängig von Herkunft, Staatsan- und Religionszugehörigkeit, werden zudem aktuelle Konflikte in der Integrationsgesellschaft thematisiert und Regeln der Koexistenz für Gläubige und Religionskritiker (wieder)entdeckt und eingeübt. Weil kollektive Wahrnehmungsmuster und Identitäten implizit eine fragwürdige Antwort auf die Frage geben, wer wir sind, soll überdies explizit erarbeitet werden, was allen Menschen unserer Gesellschaft gemeinsam sein sollte und was besser nicht. Zu

diesem Zweck werden die Grundwerte unserer Gesellschaft erörtert, die aufgrund ihrer Pluralität nicht nur spannungsgeladen sind, sondern aufgrund ihrer wechselseitigen Begrenzung auch Konfliktlösungspotentiale aufweisen.

Die Besonderheit des Fortbildungskonzepts besteht darin, dass nicht erst nachträglich Multiplikatorenschulungen durchgeführt werden, sondern bereits die Entwicklung des Angebots kooperativ erfolgt. Eine besonders intensive Zusammenarbeit wird mit der DITIB Bildungs- und Begegnungsstätte zu Duisburg-Marxloh stattfinden. Das Präventionsangebot und die Begleitfortbildung dienen als qualitätssichernde Grundlage einer kommunal und regional vernetzten Integrationsarbeit der Begegnungsstätte, die über die Projektlaufzeit hinaus in deren Regelstrukturen überführt und als Modell bundesweit übertragbar sein wird.

Modellhaftigkeit

Erstmals werden kooperativ im kommunalen Verbund von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren, die in der Bildungs-, Begegnungs- und Integrationsarbeit tätig sind, Präventions- und Fortbildungsangebote gegen alle Formen von Extremismus aufgrund ethnisierter Wahrnehmungsmuster – also gegen säkular wie religiös bedingte Fremden- und Deutschenfeindlichkeit zugleich – entwickelt, erprobt und verbreitet.

Neu ist auch, dass zum ersten Mal ein muslimisch geprägter Ort der Bildung und Begegnung, die Begegnungsstätte zu Duisburg-Marxloh, dabei im Mittelpunkt steht und zusammen mit religiösen und säkularen Bildungseinrichtungen der Kommune die Maßnahme entwickelt und erprobt. Besonderes Augenmerk wird also darauf gelegt, dass nicht nur der interreligiöse Dialog zwischen den Gläubigen, sondern auch das interkulturelle Gespräch mit den Nicht-Gläubigen und Religionskritikern gepflegt wird. Zum innovativen Gehalt zählt, dass eine Maßnahme zugleich gegen religiöse wie säkular bedingte Formen von Fremdenfeindlichkeit entwickelt wird, und nicht beide gegeneinander ausgespielt werden. Die Ethnisierung von Religion – also der Glaube, dass nicht alle Menschen zum Volk Gottes gehören und nicht alle Menschen, Gesellschaften und Kulturen vor Gott gleich seien – gefährdet unser Miteinander jedenfalls ebenso wie eine Ethnisierung von Kultur, Gesellschaft oder Wirtschaft, die interkulturelle Konflikte durch alleinige Verfolgung nationaler oder volkswirtschaftlicher Interessen hervorrufen. Ein Innovationsgehalt der geplanten Maßnahme besteht mit anderen Worten in dem Umstand, dass bestehende Übel weder in die Religion bzw. Religionen noch in Politik oder Wirtschaft allein verlegt werden, vielmehr säkulare (ökonomische, soziale und politische) wie religiöse Ursachen von Konflikten beachtet werden. Es ist ferner zu erwarten, dass die neuen Formen kommunaler Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Angeboten auch zu neuen Methoden der Bildung- und Begegnung von Gläubigen, Andersgläubigen und Nicht-Gläubigen genutzt werden. So kann durch die Vernetzung verschiedener Orte der Begegnung z.B. der gesamte Raum einer Kommune für die Arbeit genutzt werden, so dass neue erlebnisorientierte Formen der Begegnung quer zu kollektiven

Zugehörigkeiten möglich sein werden. Obschon wir es bereits in der Vergangenheit so handhabten, ist unseres Erachtens eine empirisch gestützte Vorgehensweise nach wie vor innovativ.

Zielgruppen

Obschon Präventionsangebote für alle Bevölkerungsgruppen gegen religiös wie säkular bedingte Formen von Fremdenfeindlichkeit und Extremismus aufgrund ethnisierter Wahrnehmungsmuster erstellt werden, bilden nicht diese selbst, sondern staatliche bzw. kommunale und zivilgesellschaftliche Akteure, die in der Bildungs- und Integrationsarbeit tätig sind, die Hauptzielgruppe. Diese wurde schon bei der Konzipierung der Interessenbekundung bzw. des Antrags und somit bereits in die Vorphase des Vorhabens miteinbezogen. Wichtige Akteure der Hauptzielgruppe, zu der aus vorhergehenden Modellprojekten seit vielen Jahren erprobte und somit belastbare Kooperationsbeziehungen bestehen, werden sich von Projektbeginn an über alle drei Phasen des Vorhabens durch anteilige personale Mitarbeit beteiligen. Sowohl Entwicklung wie Erprobung als auch Verbreitung, Überführung in Regelstrukturen und Herstellung der bundesweiten Übertragbarkeit können daher in enger Zusammenarbeit mit der Hauptzielgruppe erfolgen.

Für unseren wichtigsten Kooperationspartner, die DITIB-Begegnungsstätte zu Duisburg-Marxloh, ist zudem im Rahmen des Modellprojekts eine Teilzeitstelle vorgesehen. Mit ihr kann somit eine besonders intensive Zusammenarbeit erfolgen. Unter unseren Kooperationspartnern aus der Hauptzielgruppe besteht Konsens darüber, dass die Qualität und der Erfolg interreligiöser und interkultureller Bildungsarbeit in der Begegnungsstätte als muslimisch geprägter Ort der Begegnung im hohen Maße davon abhängen, ob und inwiefern deren Bildungs- und Integrationsarbeit in lokal und regional vernetzter Weise mit kommunalen und anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren erfolgt, die ebenfalls in der Bildungs- und Integrationsarbeit tätig sind. Von besonderer Bedeutung ist daher auch, dass die Bildungsholding der Stadt Duisburg, die in der Kommune für die Vernetzung aller Bildungspartner und die Entwicklung und Durchführung von ressortübergreifenden Bildungsprojekten zuständig ist, sich an der Entwicklung, Erprobung und Verbreitung des Vorhabens durch koordinierende Leitung und personale Mitarbeit beteiligt. Überdies werden auch Jugendliche und Erwachsene aus der Bevölkerung Duisburgs, über vom RISP in der Vergangenheit bereits wiederholt durchgeführte Befragungen hinaus, wiederum durch Tiefeninterviews in erster Projektphase und via Erprobung und Verbreitung in zweiter und dritter Projektphase in alle Etappen des Vorhabens direkt mit eingebunden.

Weitere Konkretisierung der Zielgruppen und Darstellung der Aktivierungsstrategie

Obschon im vorigen Abschnitt als Hauptzielgruppe des Vorhabens staatliche bzw. kommunale und zivilgesellschaftliche Akteure definiert wurden, die in der Bildungs- und Integrationsarbeit tätig sind, werden im Rahmen des Vor-

habens letztlich doch Präventionsangebote gegen religiös wie säkular bedingte Formen von Fremdenfeindlichkeit und Extremismus aufgrund ethnisierter Wahrnehmungsmuster erstellt, die sich potentiell an alle Bevölkerungsgruppen der Bundesrepublik Deutschland wenden. Grundsätzlich halten wir es zum Zwecke einer näheren Bestimmung dieser Zielgruppe bei interkulturellen und interreligiösen Maßnahmen sachlich für dringend geboten, hierfür auch interkulturelle und interreligiöse Kriterien heranzuziehen. Wichtige Kriterien zur näheren Bestimmung der Zielgruppe sind daher z.B. nicht soziostrukturelle Indikatoren wie Einkommen, Alter, Bildung, Geschlecht, Staatsan- oder Religionszugehörigkeit oder sonstige kollektive Wahrnehmungskategorien (wie Nationalität, Migrationshintergrund, Ethnizität etc.), sondern die konkreten Glaubens-, Selbstdeutungs- und Wertorientierungsformen der Bürgerinnen und Bürger. Wer eine Maßnahme gegen durch Ethnisierung und kollektive Wahrnehmungsmuster hervorgerufene Formen von religiöser wie säkularer Fremdenfeindlichkeit erstellen will, würde seine Absicht konterkarieren, wenn er seine Zielgruppe allein oder primär durch eben diese Kategorien zu erfassen suchte. Wir erstellen somit Präventionsangebote nicht in erster Linie für spezifische Einkommens-, Alters-, Bildungs-, Geschlechts-, Staats- oder Religionsgruppen bzw. für Menschen mit spezifischer kollektiver Zugehörigkeit, sondern Angebote für Menschen mit unterschiedlichen Glaubens-, Selbstdeutungs- und Wertorientierungsformen, unabhängig von kollektiven Selbst- oder Fremdzuschreibungen. Die Glaubens- und Selbstdeutungsformen, dies haben auch unsere bisherigen empirischen Befragungen gezeigt, kann man nicht schlicht auf soziostrukturelle Indikatoren oder kollektive Zugehörigkeiten zurückführen. Diese haben zwar einen Einfluss auf die Ausbildung der Glaubens- und Selbstdeutungsformen, determinieren diese jedoch nicht. Wir entwickeln also in erster Linie Präventionsangebote für Gläubige, Andersgläubige, Agnostiker, Atheisten und Religionskritiker, und nicht primär Angebote für soziostrukturell oder kollektiv näher bestimmte Gruppen.

Obschon wir uns in diesem Sinne also potentiell an alle gläubigen, andersgläubigen und nicht-gläubigen Bürgerinnen und Bürger wenden und Wert darauf legen, dass die Zielgruppe nicht in erster Linie soziostrukturell und kollektiv, sondern interkulturell und interreligiös heterogen zusammengesetzt sind, werden wir uns doch immer über unsere Kooperationspartner – und die Zielgruppen von deren Bildungs- und Integrationsarbeit – an konkrete Personen wenden. Über die interkulturell/-religiös nähere Bestimmung unserer Zielgruppe hinaus, die stets oberstes Kriterium bleibt, kann unsere Zielgruppe somit auch soziostrukturell näher beschrieben werden. So ist die soziostrukturelle Bevölkerungszusammensetzung in einem Integrationskurs, der von der VHS durchgeführt wird, eine andere als die Zielgruppe der Schulpsychologischen Beratungsstelle, die mit Lehrern, Eltern und Schülern einer oder mehrerer Schulformen zusammenarbeitet. Konkret wenden wir uns also an spezifische Zielgruppen unserer Kooperationspartner. Diese werden aktiviert, indem sie von Beginn an über Tiefeninterviews bis hin zur Erprobung der

Maßnahme in alle Entwicklungsphasen der Maßnahme aktiv mit eingebunden werden. Dabei werden diese nicht nur durch das Bundesprogramm bzw. uns, sondern auch von unseren jeweiligen Kooperationspartnern angesprochen und zur aktiven Mitarbeit aufgefordert. Die empirisch-kooperative Entwicklung und die gemeinsame Erprobung und Entwicklung der Maßnahme stellt also unsere Aktivierungsstrategie dar. Eine nähere Beschreibung der Zielgruppe im Hinblick auf die Glaubensformen und Selbstdeutungen werden nicht zuletzt die Tiefeninterviews ermöglichen, die wir im Verlaufe des Vorhabens mit der Zielgruppe führen, um nähere Befunde über ihre unterschiedlichen Glaubens- und Selbstdeutungsformen sowie über kollektive Wahrnehmungsmuster gewinnen zu können. Dies wird im Rückgriff auf Forschungsansätze und -methoden der Religionspolitologie erfolgen (vgl. hierzu Bärsch, Berghoff und Sonnenschmidt: Wer Religion verkennt, erkennt Politik nicht – Perspektiven der Religionspolitologie, Würzburg 2005).

Methodische Herangehensweise

Quantitative und qualitative Befragungen des RISP haben uns nicht nur gezeigt, dass ethnisierte Wahrnehmungsmuster unter allen Bevölkerungsgruppen in Duisburg sehr weit verbreitet sind. Tiefeninterviews haben uns vielmehr darauf aufmerksam gemacht, dass sie zugleich über weitaus komplexere Selbst- und Weltdeutungen verfügen. Sie weisen somit ungleich mehr Gemeinsamkeiten auf, als ihnen aufgrund ihrer kollektiven Wahrnehmungsmuster zunächst bewusst ist. Dies gilt es pädagogisch mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen ‚Kulturen' und ‚Religionen' zu nutzen. Das Modellvorhaben gliedert sich inhaltlich wie zeitlich in drei Phasen:

Teilziele und Meilensteine

Teilziel 1: Empirisch-kooperative Entwicklung und Meilensteine 1-3:
Im ersten Projektjahr wird das Präventionsangebot „Ethnisierung von Religion und Kultur" in enger Zusammenarbeit mit staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren entwickelt. Zu diesem Zweck werden ca. 15 Expertengespräche mit ihnen (MEILENSTEIN 1) und ca. 25 Tiefeninterviews mit Jugendlichen und Erwachsenen aus allen Bevölkerungsgruppen über ethnisierte Konflikte, Glaube und Selbstdeutung in der Integrationsgesellschaft geführt (MEILENSTEIN 2). Die Ergebnisse werden mit einem ersten Curriculumentwurf den Kooperationspartnern und der lokalen Fachöffentlichkeit innerhalb eines Workshops vorgestellt und erörtert (MEILENSTEIN 3).

Teilziel 2: Erprobung und Entwicklung der Fortbildungskonzepte und Meilensteine 4-8
Im zweiten Projektjahr werden modular aufgebaute Präventionsangebote für verschiedene, stets heterogen im Hinblick auf Glaubens- und Selbstdeutungsformen zusammengesetzte Altersgruppen und Akteure fertig gestellt (MEILENSTEIN 4) und im Team-Teaching mit drei verschiedenen Kooperationspartnern in ihren Einrichtungen mit ca. 20 ihrer Teilnehmenden erprobt (MEILENSTEIN

5a-c). Parallel dazu wird die Begleitfortbildung in der Begegnungsstätte mit Schulungen ehrenamtlicher Moscheeführer begonnen (MEILENSTEIN 6). Auf der Grundlage dieser Erfahrungen werden die Angebote überarbeitet (MEILENSTEIN 7) und drei Fortbildungskonzepte für staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure entwickelt (MEILENSTEIN 8a-c).

Teilziel 3: Verbreitung, Überführung und Übertragbarkeit und Meilensteine 9-13:
Nach erster Erprobung der Angebote und Entwicklung der Fortbildungskonzepte dient das 3. Projektjahr der regionalen Verbreitung, der Vorbereitung der Überführung des Vorhabens in die Regelstrukturen der Begegnungsstätte über die Förderlaufzeit hinaus und der Herstellung der bundesweiten Übertragbarkeit einer kommunal vernetzten Bildungs- und Integrationsarbeit einer muslimisch geprägten Bildungs- und Begegnungsstätte. Zu diesen Zwecken werden zunächst zwei Fortbildungen mit jeweils 10 Teilnehmenden für staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure durchgeführt (MEILENSTEIN 9a-b) und 10 weitere Durchgänge mit den zuvor Fortgebildeten und wiederum ca. 20 Teilnehmenden supervidiert und ausgewertet. (MEILENSTEIN 10a-j). Abschließend werden die Konzepte mit pädagogischer Anleitung schriftlich dokumentiert (MEILENSTEIN 11), gemeinsam mit der Begegnungsstätte ein Curriculum für die Überführung der Maßnahme in deren Regelstrukturen (MEILENSTEIN 12) und ein Fortbildungskonzept zur bundesweiten Übertragbarkeit erstellt (MEILENSTEIN 13). Zu diesem Zwecke werden wir insbesondere die landesweit agierenden Kooperationspartner und deren Erfahrungen nutzen.

II. Kulturreligiöser Hintergrund und religionspolitologischer Forschungsansatz der Forschungsgruppe Migration und interkulturelle Kommunikation

Während Europa traditionell zwischen säkularer und religiöser Kultur schwankt, ist in den USA und im größten Teil der Welt die Bevölkerung mehrheitlich religiös. Internationale Konflikte bestehen daher u.a. zwischen dem europäischen Säkularismus, der Zivilreligion der USA und der politischen Religion des Islamismus. Jedoch ist der kulturreligiöse Konflikt zwischen Europa und dem Islamismus nicht nur ein außenpolitischer, sondern zugleich ein innereuropäischer Konflikt zwischen dem Islamismus und dem modernen Verfassungsstaat. In vielen europäischen Gesellschaften, so auch in der Bundesrepublik, sind Spannungen zwischen traditionellen Muslimen und dem pluralistischen Modell der Gesellschaft zu beobachten. Selbstredend sind dies nicht die einzigen Konflikte in unserer Gesellschaft.

Die Verknüpfung, Vermischung oder Vereinheitlichung von säkularen mit religiösen Wirklichkeitsinterpretationen bei Phänomenen des politisch-religiösen Extremismus sind heute zwar wohl bekannt. Indes gilt dies nicht nur für den politisch-religiösen Fundamentalismus, bei dem diese Zusammenhänge evident und mittlerweile unumstritten sind. Vielmehr betrifft dies auch den so genannten Links- und Rechtsextremismus. Kulturreligiöse Konflikte, die

durch Materialismus und Pleonexie, Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, Transzendenzskepsis, Antireligiosität und Islamophobie, oder durch Re-Ethnisierung, Segregation, politisch-religiösen Fundamentalismus, bildungsferne Weltfremdheit und exklusive Gottesbegeisterung hervorgerufen werden, bedingen sich zumeist gegenseitig und gefährden so das gesellschaftliche Zusammenleben. Mentale und religiöse Differenzen unter Bürgerinnen und Bürgern führen insbesondere dann zu Konflikten, wenn sie durch exkludierende Nationalismen und integralistische Glaubenslehren fundiert werden. Auf der Grundlage partikularer Selbst-, Gesellschafts- und Weltdeutungen entstehen polarisierende Gegenüberstellungen von vermeintlich Gläubigen und Ungläubigen, von säkularer und religiöser Kultur. Durch positive Selbst- und negative Fremdkulturalisierung werden nationale und ethnisch-religiöse, vermeintlich homogene Kollektivgemeinschaften wie fundamental-dramatisierte Differenzen und Spaltungslinien konstruiert. Auf diese Weise werden exklusive Zugehörigkeiten imaginiert, die leicht zu Diffamierung, Dämonisierung und Ausgrenzung führen können.

Die sozialwissenschaftlichen Erklärungsversuche, die in der Vergangenheit zumeist die ökonomische und soziale Desintegration in den Mittelpunkt der Erforschung von Fremdenfeindlichkeit und Fundamentalismus stellten (vgl. u.a. W. Heitmeyer „Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland“, Ffm. 1997), greifen zu kurz. Doch gilt dies auch für kulturwissenschaftliche Forschungsansätze. Wer wie Samuel Huntington soziale Fragen ausgeklammert, die Kulturen mit den großen Weltreligionen identifiziert und allein in diesen die Hauptursache interkultureller Konflikte sieht (vgl. Kampf der Kulturen, München und Wien 1997, S.52), fragt nur unzureichend nach den konkreten Glaubensformen und säkularen Wertorientierungen der Menschen innerhalb einer Kultur. Die Ursache interkultureller oder interreligiöser Konflikte wird zudem aprioristisch im Glauben bzw. spezifischen Glaubensformen verortet, während säkulare Selbst- und Weltdeutungen unbeachtet bleiben und somit im Vorhinein exkulpiert werden.

Den gegenwärtigen Herausforderungen angemessener sind Konzepte von Interkulturalität und Interreligiosität, die den Zusammenhang von Religion und Gewalt nicht ausblenden, darüber hinaus jedoch den Topos der Kultur weiter fassen als das Zusammenspiel von säkularer Vernunft und Religion, wie z.B. Ratzinger, und somit auch in der Lage sind, die Frage aufzuwerfen, ob diese „sich gegenseitig begrenzen und je in ihre Schranken weisen und auf ihren positiven Weg bringen“ können (Werte in Zeiten des Umbruchs – Die Herausforderungen der Zukunft bestehen, Freiburg 2005, S. 32).

Im gegenwärtigen Prozess der globalen Begegnung und Durchdringung der Kulturen hängt die Frage nach einer ethischen Grundlage für ein kulturreligiöses, d.h. interkulturelles und interreligiöses Miteinander nicht nur davon ab, ob es zwischen den kulturellen Räumen der Welt zu einer polyphonen Korrelationalität von Vernunft und Religion, säkularen Weltsichten und der Vielfalt der Glaubensformen kommt. Weil es auch innerhalb der kulturellen Räume

keine Einheitlichkeit gibt, gilt dies vielmehr auch für die europäischen Gesellschaften. Es kommt darauf an, die gegenwärtigen Pathologien in den Religionen wie die Hybris der säkularen Weltanschauungen, gleichermaßen erkannt, zu kontrollieren. Um die Chancen und Gefährdungen der demokratischen, plural-religiösen Kultur zu verstehen, müssen daher die von den Menschen je geglaubten Existenz- und Weltdeutungen – seien sie primär religiöser oder säkularer Ausrichtung – empirisch erforscht und die vor Ort gewonnen Befunde in praktische Modellvorhaben einbezogen werden. Eine differenzierte Vorgehensweise ist notwendig, um einerseits der fundamentalistischen und fremdenfeindlichen Dramatisierung und andererseits der Verharmlosung der Herausforderungen und Probleme entgegenzuwirken, die sich aus dem interkulturellen und plural-religiösen Zusammenleben ergeben können.

Um den politischen und gesellschaftlichen Akteuren vor Ort kulturreligiöse Handlungsalternativen jenseits rein ökonomischer, reaktiv-juridischer, säkular-kultureller oder interreligiöser Maßnahmen eröffnen zu können, ist ein neues Verständnis von Kultur erforderlich, das soziale Fragen nicht ausklammert und interkulturelle mit interreligiösen Ansätzen verknüpft. Wer den Topos der Kultur exklusiv in einem nur idealistischen oder lediglich materialistischen Sinne versteht, z.B. allein als Religion, bloß als Politik oder nur als Wirtschaft, ist mit diesem einseitigen Kulturverständnis bereits dabei, freiwillig oder nicht, einen Beitrag zum so genannten Kampf der Kulturen zu leisten. Wer hingegen den Topos der Kultur inklusiv als Religion, Politik und Wirtschaft etc. bestimmt, ist in der Gefahr, alle Bereiche des menschlichen Denkens und Tuns zu kulturalisieren und die relative Eigenständigkeit des religiösen, politischen und wirtschaftlichen Handelns zu unterschätzen. Die vermeintliche Substanz der Kultur ist weder – um den Streit zwischen Idealisten und Materialisten nicht fruchtlos fortzuführen – die Religion oder die Wirtschaft, noch sind es – um den Streit zwischen exklusiven Reduktionisten und inklusiven Ideologen nicht zugunsten letzterer zu entscheiden – Religion, Politik und Wirtschaft. Im Sinne eines Modells der wechselseitigen Begrenzung und Abhängigkeit kommt es daher darauf an, Kultur nicht in einem substanziellen, sondern im grundbezogen-relationalen Sinne vor allem als das Verhältnis von Religion, Politik und Wirtschaft zu begreifen, wie es empirisch vorherrschend ist und ethisch sein sollte. Auf der Grundlage eines solchen Kulturverständnisses ist es zudem erforderlich, kulturreligiöse Bildungs- und Begegnungskonzepte zu entwickeln und zu erproben, nicht zuletzt weil in der praktischen Kulturarbeit bisher oftmals die säkular orientierten Freunde der Aufklärung zumeist ebenso unter ihresgleichen geblieben sind wie die Freunde der Religion. Während erstere vornehmlich den interkulturellen Dialog pflegten, blieben letztere im interreligiösen Dialog allzu oft unter sich. Wer indes Religion verkennt, kann Kultur nicht erkennen. Wer hingegen Kultur auf Religion reduziert, dem dürfte es schwer fallen, die relative Eigenständigkeit der säkularen Sphäre anzuerkennen.

Da bei Phänomenen wie Fundamentalismus, Nationalismus und Rassismus der Zusammenhang zwischen säkularer und religiöser Wirklichkeitsinterpretation evident ist, ist es in der kulturreligiösen Forschungspraxis unumgänglich, auch religionspolitologische Forschungsansätze aufzugreifen (vgl. Bärsch: Zweck und Inhalte der Religionspolitologie. In: Bärsch, Berghoff und Sonnenschmidt: Wer Religion verkennt, erkennt Politik nicht - Perspektiven der Religionspolitologie, Würzburg 2005).

Im Zentrum der Religionspolitologie steht der Zusammenhang zwischen dem Bewusstsein von Mensch, Gesellschaft und Geschichte und der Religiosität oder deren Negation. Erforscht wird deshalb auch nicht nur, „ob und wie die Menschen ihre Existenz religiös deuten“, sondern darüber hinaus, „ob sie ein religiöses Bewusstsein von der gesellschaftlichen Ordnung haben und ob ihre Entscheidungen über die Ordnung der Gesellschaft unbewusst durch ihre Religiosität beeinflusst werden“ (ebenda, S. 15).

Im Unterschied zu bisherigen Forschungen ist daher nicht die Religion allein der Gegenstand der Religionspolitologie, sondern das Verhältnis von Politik und Religion. Der religionspolitologische Forschungsansatz ist deshalb auch nicht primär an der Beziehung zwischen den Kollektivsubjekten ‚Staat’ und ‚Kirche’ – mit anderen Worten: der kollektiven Identität des ‚Staates’ und der ‚Kirche’ – orientiert. Denn die vorschnelle Verwendung des Begriffes ‚Staat’ bzw. primäre Orientierung am Staat stünde im Widerspruch zu Artikel 20 Absatz 2 des Grundgesetzes. Nach Artikel 20 Absatz 2 Satz 1 ist nicht der ‚Staat’ maßgebend, sondern das Volk: „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“ und (Satz 2): „Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt“. Das Volk wiederum ist mit der Kategorie des Pluralismus wahrzunehmen. Es besteht aus vielen voneinander zu unterscheidenden Menschen. Im Unterschied zu anderen Forschungskonzeptionen wird daher von der Religionspolitologie auch die Differenz zwischen Regierenden und Regierten berücksichtigt. Daraus folgt, dass nicht nur erforscht wird, wie die Bevölkerung das Verhältnis von Politik und Religion wahrnimmt, sondern auch erfasst wird, wie dieses Verhältnis von politischen Entscheidern und Parlamentariern gedeutet wird.

Von der Religionspolitologie wird also nicht nur die Religiosität der Menschen bzw. das erforscht, woran die Herrschenden und Beherrschten, die Regierenden und Regierten sowie die Befehlenden und Gehorchenden gemeinsam oder nicht (mehr) gemeinsam glauben. Die Besonderheit des religionspolitologischen Forschungsansatzes besteht vielmehr darin, dass vor allem nach der kulturellen und politischen Bedeutung der Religiosität (oder deren Negation) der Menschen für ihr jeweiliges Bewusstsein von der gesellschaftlichen Ordnung gefragt wird. Ausgehend von der religiösen ebenso wie der areligiösen Selbstwahrnehmung der Bürgerinnen und Bürger kommt es der Religionspolitologie sowohl darauf an, zu ermitteln, welche politischen Implikationen die

unterschiedlichen Formen ihrer Religiosität haben, als auch darauf an, herauszufinden, welche kulturelle und politische Bedeutung ihre Religionskritik oder Areligiosität haben, um darauf aufbauend eine religionspolitologische und kulturreligiöse Politikberatung etablieren und empirisch fundierte Bildungs- und Begegnungskonzepte für die Bevölkerung und politische Entscheider entwickeln und erproben zu können.

Jenseits der Frage, ob man für oder wider eine Religion oder gar die Religion ist, kann von der Religionspolitologie – was im Zeitalter der Mondialisierung von besonderer Bedeutung ist, da an immer mehr Orten der Welt Menschen mit unterschiedlichen Glaubensformen und säkularen Weltsichten leben und daher neue, interkulturelle und interreligiöse Regeln der Koexistenz finden müssen – erstmals in vergleichender Perspektive erfasst werden, wie Gläubige, Andersgläubige und Nicht-Gläubige das Verhältnis von Religion und Politik deuten. Weder Religion noch Religionskritik oder Säkularität werden dabei ausschließlich im Modus des Konflikts und eines erneuerten Kulturkampfes als Dispositive politisch oder religiös motivierter Gewaltbereitschaft wahrgenommen. Gefragt wird mithin sowohl danach, welche Inhalte des Glaubens als auch danach, welche Gehalte des säkularen Bewusstseins der demokratischen Kultur förderlich sind bzw. diese bereichern und welche Glaubens- oder säkularen Bewusstseinsformen abträglich sind, zu Fanatismus und Fatalismus tendieren und die politisch oder religiös motivierte Gewaltbereitschaft begünstigen. Ausgehend von einer Korrelationalität von Vernunft und Glaube kann sowohl danach gefragt werden, welche säkularen Deutungsmuster, als auch danach, welche Formen der Religiosität mit Fremdenfeindlichkeit einhergehen und das interkulturelle und interreligiöse Miteinander gefährden. Erstmals kann in vergleichender Perspektive erfasst werden, wie verbreitet einerseits religiöse Pathologien und andererseits säkulare Hybris sind. Denn gerade im Hinblick auf die aktuellen Herausforderungen der Integration kommt es darauf an, nicht isoliert die – möglicherweise nicht vorhandene – Verfassungsloyalität z.B. von Muslimen (vgl. hierzu Brettfeld und Wetzels, Muslime in Deutschland, Hamburg 2007), sondern auch diejenige von Säkularisten, Christen, Juden und postkonfessionell Gläubigen zu erfassen. Erst in vergleichender Perspektive kann eine politische Gewichtung der Befunde vorgenommen werden, die sich nicht leichtfertig dem Vorwurf der Dramatisierung oder Verharmlosung einer Gruppe aussetzt.

Um die Chancen und Gefährdungen der freiheitlich-demokratischen und plural-religiösen Kultur heute erkennen zu können, ist es erforderlich, die sozialdominanten Selbst-, Gesellschafts- und Weltdeutungen der Bürgerinnen und Bürger – seien diese primär religiöser oder säkularer Ausrichtung – empirisch zu erforschen und die wahrscheinlichen Folgen dieser Deutungen für das kulturelle Mit- oder Gegeneinander bzw. deren jeweilige Vor- und Nachteile für ein gelingendes Miteinander herauszustellen. Es kommt je nach kultureller Konstellation und empirischer Verbreitung darauf an, sowohl den fundamentalistischen und fremdenfeindlichen Dramatisierungen als auch der pseudoliberalen Verharmlosung der Herausforderungen entgegenwirken zu können,

mit denen gegenwärtig auf das interkulturelle und plural-religiöse Mit-, Neben-, Durch- und Gegeneinander reagiert wird.

Zwecks Grundlegung einer präventiv ausgerichteten Politikberatung ist es nicht zuletzt erforderlich, auch die Wechselbeziehungen von Gläubigen zu Andersgläubigen und Nicht-Gläubigen zu erfassen. Denn damit kann ein Beitrag zu einer nicht allein reaktiven, sei es nun juristisch oder polizeilich, sondern präventiv ausgerichteten religionspolitologischen Politikberatung geleistet werden, die auf eine Förderung des kritisch-loyalen Bewusstseins der Bürgerinnen und Bürger sowohl für die politischen Implikationen ihrer Religiosität als auch für die religiösen Implikationen ihres politischen Handelns abzielt, zumal das Bewusstsein für die religiösen Implikationen säkularer Selbst- und Weltdeutungen mäßig ausgeprägt ist. Unter den Bedingungen des religiösen und weltanschaulichen Pluralismus in (post)säkularen Gesellschaften, in denen der Glaube an Gott zu einer Option neben vielen anderen geworden ist, erfordert eine lebendige Verfassungskultur einen zivilen Wettbewerb der Weltsichten und Wettstreit um Werte unter den gläubigen, andersgläubigen und nichtgläubigen Bürgerinnen und Bürgern um die Vor- und Nachteile religiöser und säkularer Selbstdeutungen. Darum ist es, auch aufgrund der praxisorientierten Zielsetzung unserer Forschungen, notwendig, weder die Religiosität noch die Areligiosität der Bürgerinnen und Bürger vorschnell zu bewerten, sondern zunächst einmal empirisch nachzuvollziehen und zu verstehen. Nur wenn die religiösen, religionskritischen und areligiösen Motive und Voraussetzungen ihrer politischen Entscheidungen eruiert werden, können darauf basierend religionspolitologische und kulturreligiöse Politikberatungs- und Bildungskonzepte entwickelt werden, die das gegenwärtige Bewusstsein der Menschen, wie sie sich selbst und ihre gesellschaftliche Existenz wahrnehmen und deuten, und ihre jeweiligen Handlungsorientierungen zum Ausgangspunkt nehmen. Da eine Politikberatung empirisch fundierte Kenntnisse voraussetzt, wie sowohl die Bürgerinnen und Bürger als auch Mandatsträger und Parlamentarier das Verhältnis von Politik und Religion wahrnehmen, sind stets auch die Regierenden, also politische Entscheidungsträger, in die Forschungen und Projekte mit einzubeziehen.

Im Hinblick auf das stets relevante Problem der Konstituierung kollektiver Identität – mag sie als vernünftig oder unvernünftig gelten – wird mit Hilfe der Kategorien Differenz, Negation, Inklusion oder Exklusion deutlich, wie es zu einer Verknüpfung von Politik und Religion kommen kann und welche Folgen wiederum wahrscheinlich sind. Mit anderen Worten: wenn Menschen aufgrund ihrer religiösen Weltanschauung zu der Überzeugung gelangen, dass zur Herstellung ihrer eigenen Identität die Negation des anderen zwingend erforderlich ist, so hat dies in jedem Fall politische Folgen. Es kann sein, dass eine Zivilreligion das Gebot der Gleichheit aller Menschen und Gesellschaften vor Gott enthält. Es ist hingegen auch möglich, dass sich positive Selbstbestimmung und negative Fremdbestimmung wechselseitig ergänzen. Wird z.B. bei einer politischen Religion an einen Kampf zwischen Gott und dem Bösen geglaubt und ist die exklusive Beziehung zwischen Gott und dem

eigenen Kollektiv konstitutiv für die kollektive Identität, so muss die Differenz zu den Mitgliedern anderer Kollektive nicht nur den Charakter der Negation haben; sondern es kann fest daran geglaubt werden, dass das jeweils andere Kollektiv vom Bösen unterminiert ist und deren Mitglieder bekämpft oder sogar vernichtet werden müssen. Im Anschluss an die Forschungsergebnisse von Claus-E. Bärsch (vgl. ders., Die politische Religion des Nationalsozialismus, München 2002) schlagen wir folgende allgemeine Merkmale zur Kennzeichnung einer Pathologie des Religiösen vor:

1. Der unerschütterliche Glaube an die Übereinstimmung des jeweils eigenen, konkreten Willens mit dem Willen Gottes.

Die Grundlagen solchen fundamentalen Größenwahns sind das vermeintliche Wissen, zu dem allmächtigen Gott eine außerordentlich-unmittelbare Beziehung zu besitzen, Gott im eigenen Selbst zu haben sowie an die Gottgleichheit der eigenen Seele oder des eigenen Kollektivs zu glauben.

2. Der Glaube an die vom Satan oder dem Teufel bewirkte Personifikation des metaphysisch Bösen im einzelnen Menschen oder in menschlichen Kollektiven.
3. Der Glaube, zukünftiges Heil schon in dieser Welt durch die Vernichtung der Bösen durch menschliche Taten herbeiführen zu können oder zu müssen.

Dies hat eine fatale Konsequenz: der total heilige Zweck der zukünftigen Erlösung vom Bösen heiligt alle Mittel. Darüber hinaus ist die Vernichtung der Bösen nicht nur eine Option, sondern wird zum Zwang.

In der religionspolitologischen Forschung geht es indes nicht nur um die empirische, historische und theoretische Erforschung politischer Aussagen und Symbole in Glaubensformen, Religionen und Theologien. Gegenstand des Interesses sind auch religiöse Implikationen politischer Ideen, säkularer Handlungen und Ordnungen. Ein Verständnis kulturreligiöser, d.h. vor allem politisch-religiöser oder religiös-politischer Konflikte ist heute nur möglich, wenn bei säkularen Weltdeutungen die religiösen Implikationen ebenso beachtet werden wie bei religiösen Selbstdeutungen die säkularen.

Es gilt daher zu berücksichtigen, dass politisch-religiöse oder religiös-politische Konflikte und Kulturkämpfe auch aus vordergründig säkularen Selbst-, Gesellschafts- und Weltdeutungen resultieren können. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn innerweltliche Bezugspunkte an die Stelle von transzendentem Sein und Seinsgrund gerückt und kryptoreligiös oder traditionelle Religionen substituierend verabsolutiert werden. Wenn die eigene Existenz beispielsweise allein autonom, lediglich sozionom oder nur physionom gedeutet wird, führt dies leicht dazu, dass auch die politischen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen entweder grob über- oder aber unterschätzt werden. Die Pluralität und wechselseitige Ergänzung wie Begrenzung der Grundwerte der Verfassung kann dann nicht mehr erkannt werden. Es kann in Extremfällen sein,

dass die Meinung vertreten wird, dass entweder das Leben des Einzelnen durch die Gesellschaft, in der man lebt, oder durch die Tradition und Geschichte des Volkes, dem man sich zurechnet, oder aber durch die Gesetze der Natur bzw. physischen Welt vollständig bestimmt sind oder werden sollten. Es ist indes auch möglich, dass das Selbstbewusstsein der Menschen nicht ausschließlich in Abhängigkeit von ihrem Bewusstsein von Gesellschaft, Geschichte oder Welt und Natur bestimmt wird. Vielmehr kann diesen Haltungen entgegengesetzt die Meinung vertreten werden, dass der Mensch frei von allem sei und sein Leben in jeder Hinsicht selbst bestimmen könne und solle, wenn er es nur wolle und durch andere nicht daran gehindert werde.

Wie dem auch sei: Aus der Perspektive der Religionspolitologie gilt es zu bedenken, dass im malumtypologisch zugespitzten Sinne Welt und Existenz – je nachdem ob diese religiös oder säkular gedeutet werden, ob Gott, Götter, überirdische Wesen oder höhere Mächte, der einzelne Mensch, die Gesellschaft oder die Natur das Kristallisationszentrum der Realitätsauffassung bilden – allein theo-, auto-, sozio- oder physionom gedeutet werden können. Im Extremfall könnte es sein, dass beispielsweise geglaubt wird, Gott sei jenseits der Welt ohne jedweden Bezug zu einer für den Menschen ganz bedeutungslosen Welt. Wenn geglaubt wird, dass diese eher früher als später untergehen werde, dann liegt der Gedanke nahe, dem Fall dessen, was ohnehin in seiner Hinfälligkeit und Verdorbenheit dem Untergang geweiht sei, tatkräftig nachzuhelfen. Es kann aber auch die Meinung vertreten werden, dass der letzte Grund nur in der Welt, in Teilen der Welt oder im eigenen Selbst zu verorten sei. Es muss, mit anderen Worten, einerseits damit gerechnet werden, dass der Glaube an eine Bestimmung durch Gott die Gläubigen dazu verführt, die Selbstbestimmung der Menschen in kultureller, gesellschaftspolitischer und ökonomischer Hinsicht zu substituieren; und andererseits damit, dass die Grenzen der Selbstbestimmung übergangen oder die Abhängigkeit von der Natur im Übermaß hervorgehoben wird, indem man sich dem Bewusstsein und Gefühl „schlechthinniger Abhängigkeit“ (Schleiermacher 1889, 27) bzw. dem, „was uns unbedingt angeht“ (Tillich 1956, 19ff.), verschließt.

Es muss jedoch nicht nur damit gerechnet werden, dass eine unvollständige, nicht allen Seinsdimensionen und Daseinssphären gegenüber offene Selbstdeutung ausgebildet wird und damit die Handlungsmöglichkeiten grob über- oder unterschätzt werden. Vielmehr dürfte es im Zeitalter der Globalisierung eher selten der Fall sein, dass gänzlich ohne Kenntnis anderer Glaubens- und Weltanschauungsformen die eigene Existenz auf nur eine oder wenige Dimensionen reduziert gedeutet wird. Da die rigide Apperzeptionsverweigerung in Anbetracht der weltweiten Vernetzung der Menschen eher die Ausnahme, und das Befremden, die Geringschätzung oder Abwertung als Kompensationsstrategie eher die Regel sein dürfte, muss heute vor allem damit gerechnet werden, dass politisch-religiöse Konflikte aus einer bestimmten Konnexität von erfahrenen oder konstruierten Glaubens- und Existenzdeutungsdifferenzen und seltener aus einseitig-reduktionistischen Weltanschau-

ungen ohne ausdrücklichen Bezug auf andere resultieren. Wenn Weltanschauungsdifferenzen verstärkt zur Kenntnis genommen und damit bisherige Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden, dürfte es vor allem dann zu Konflikten kommen, wenn in Reaktion hierauf vermeintliche oder tatsächliche Differenzen nicht mehr schlicht verleugnet und ausgeblendet werden, sondern wenn diese - zum Zwecke der Stabilisierung bisheriger Selbstverständlichkeiten bzw. der Wiederherstellung der Geschlossenheit und Homogenität der eigenen Weltanschauung - einseitig oder gar wechselseitig fundamentalisiert und auf vermeintlich homogene Kollektive bezogen werden und ein Prozess der positiven Selbst- und der negativen Fremdkulturalisierung in Gang gesetzt wird.

Kurzum: Nur wenn vordergründig säkulare wie religiöse Entgleisungen im Kontext aufeinander bezogener Diskurse beachtet werden, können ein- oder wechselseitige Fundamentalisierungen von Differenzen angemessen erkannt und in ihrer empirischen Relevanz bzw. Verbreitung unter den Bürgerinnen und Bürgern überhaupt erfasst und gewichtet werden. Ohne Rezeption des theoretischen Hintergrunds der Religionspolitologie ist ein Verständnis von kulturreligiösen Konflikten in religiös wie säkular pluralen Gesellschaften, in denen Religiosität zu einer Option unter vielen geworden ist, nicht mehr möglich.

Die aktuellen Herausforderungen des interkulturellen und plural-religiösen Zusammenlebens, die ökonomische, soziale, politische und religiöse Dimensionen und ihre globale wie regionale Interdependenz umfassen, machen es erforderlich, diese zugleich aus einer bildungs-, kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive zu erforschen. Da hierbei insbesondere die Fragen der interkulturellen und interreligiösen Bildung nicht losgelöst von den gesellschaftlichen und politischen Konstellationen erörtert werden können, arbeiten in der Forschungsgruppe Migration und Kommunikation Bildungs- (Interkulturelle Pädagogik), Geistes- und Gesellschaftswissenschaftler (Politikwissenschaft, Religionspolitologie und Sozialwissenschaften) zusammen.

Literaturhinweise:

- Bärsch, C.-E. /Berghoff, P. / Sonnenschmidt, R.: Wer Religion verkennt, erkennt Politik nicht. Perspektiven der Religionspolitologie, Würzburg 2004

- Krumpholz, Peter: Zum Verständnis von Kultur und Interkulturalität unter der Perspektive von Philosophie und Religionspolitologie, in: Hungeling, Christoph (Hrsg.): Anthropologie – Bildung – Demokratie, Würzburg 2010.

- Schmidt, Alexander: Literarische Propädeutik – Über den gesellschaftlich Wert publizistischer Essayistik im Hinblick auf die Ausbildung einer Philosophie der Freiheit, in: Hungeling, Christoph (Hrsg.): Anthropologie – Bildung – Demokratie, Würzburg 2010.

- Schmidt, Alexander: Wagners „Erlösung“ und Hitlers „Vernichtung“ – Weltanschauliche Strukturen im Vergleich, Marburg 2012.

C. Miteinander in der Integrationsgesellschaft – Kurzkonzept für Teilnehmende von Integrations-/Orientierungskursen mit elementaren Sprachkenntnissen

TOLERANZ FÖRDERN
KOMPETENZ STÄRKEN

Präventionskonzept für Teilnehmende von Integrations- und Orientierungskursen

Projektträger:
Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e.V.
an der Universität Duisburg-Essen (RISP)
Dipl. Soz. Wiss. Peter Krumpholz | Dipl. Pol. Alexander Schmidt
Telefon (02 03) 2 80 99-13
Fax (02 03) 2 80 99-22
peter.krumpholz@uni-due.de
risp-duisburg.de

in Zusammenarbeit mit:
VHS Moers Kamp-Lintfort, VHS Duisburg und VHS Alpen, Rheinberg, Sonsbeck, Xanten

Dr. Ulrich Steuten, Michael Fastabend, Gisela Böllert, Dr. Jens Korfkamp und Heike Drewelow

vhs Moers Kamp-Lintfort
vhs Alpen Rheinberg Sonsbeck Xanten
Volkshochschule Duisburg
VHS Volkshochschule

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
RISP

Bei der Angebots- und Fortbildungserstellung für diese Zielgruppe hat uns Jasmin Mazraani (Studentin der Sozial- und Islamwissenschaften) unterstützt und ein vereinfachtes Kurzkonzept des Kerncurriculums mit symbolischer Darstellung verschiedener Wertorientierungen erstellt.

Deutschland ist, dem Gutachten des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration nach, ein Einwanderungsland[1], was das Zusammenleben von Deutschen und Migranten aus verschiedensten Ländern und Kulturen vor eine Herausforderung stellt. Zunächst ergibt sich eine begriffliche Herausforderung darüber, was die Begriffe „Migranten", „Integration" und „die Deutschen" überhaupt bedeuten. Erweiternd stellen sich Fragen, was für ein friedliches Zusammenleben notwendig ist, welche Voraussetzungen dafür erfüllt werden müssen und welcher Maßstab des „Guten" hier angewendet werden kann.

Wenn wir den Begriff der Migranten benutzen, dann meinen wir erst einmal spontan alle Menschen, die nach Deutschland eingewandert sind und ihre Nachfolgegenerationen, auch wenn sie schon längst die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Wenn wir den Begriff „Migration" seiner ursprünglichen Bedeutung nach verstehen wollen, der im Lateinischen als Wanderung gebraucht wird, dann kann die Nachfolgegeneration der Eingewanderten schon einmal nicht als Migranten betitelt werden. Des Weiteren wird oft die Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund" gebraucht, die ebenfalls die für die hier geborene Nachfolgegeneration nicht angebracht ist, da nur ihre Vorfahren diesen Hintergrund haben und gegebenenfalls davon beeinflusst sind. Rainer Geißler, ein deutscher Soziologe mit dem Forschungsschwerpunkt Sozialstrukturanalyse und soziale Ungleichheit, erachtet daher die Bezeichnung der ethnischen Minderheiten als angemessen, da diese Bevölkerungsgruppen in der zahlenmäßigen Minderheit sind und ihnen die nicht-deutsche Abstammung und Herkunft gemeinsam ist[2]. Erkennbar ist demnach, dass bereits die Begriffsbezeichnungen nicht einheitlich und diese differenziert zu gebrauchen sind.

Denn die Diskussion um Migranten, Einwanderer oder ethnische Minderheiten hat besonders den Begriff der „Integration" zum Gegenstand. Es ist aber ebenso hier sowohl aus gesellschaftlicher als auch wissenschaftlicher Hinsicht nicht geklärt, was Integration nun konkret bedeutet. Etymologisch gesehen, bedingt Integration einen Ursprung, was durch Integration wieder zusammengeführt wird. Versteht man es als Eingliederung in die Gesellschaft oder in die deutsche Kultur, stellt sich auch hier die Frage, was die deutsche Leitkultur, in der sich Einwanderer integrieren sollen, sei. Die „Deutschen" als

---

[1] Sachverständigenrat für Integration und Migration, Jahresgutachen 2013. S.12 http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/04/Web_SVR_Jahresgutachten_2013.pdf

[2] Rainer Geißler, Die Sozialstruktur Deutschlands. 4., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden 2006. S.233

einheitliches Volk oder Mehrheitsgruppe zu deklarieren, werden schon allein einige aus Bayern vehement zurückweisen.

Auch hier erachtet Geißler es für sinnvoll, zwei grundlegende Dimensionen von Integration zu unterscheiden, einerseits die sozialstrukturelle Integration als „Eingliederung in das System der sozialen Ungleichheit“[3]. So ist die (berechtigte) Forderung nach Fähigkeit, die deutsche Sprache zu können, eine Arbeitsstelle zu haben, sich im rechtlichen Rahmen zu bewegen, eine Wohnung mit Möbel zu haben usw. nachvollziehbar. Andererseits gibt es die sozialkulturelle Integration als Eingliederung in die differenzierte Vielfalt der Kultur und der sozialen Beziehungen. Jedoch bereitet, wie zuvor erwähnt, das Ganze, in was sich integriert werden soll, also die Kultur, einige Probleme, und ist in der deutschen Wissenschaft und Politik heftig umstritten.[4]

Wie kann man nun die Menschen in soziale Beziehungen bringen und welcher Maßstab kann hier demnach zur einen friedvollen Leben mit anderen herangezogen werden?

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge definiert den Integrationsbegriff ziemlich weit, indem er ihn mit der gleichberechtigten Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe durch Kenntnis der deutschen Sprache, der Verfassung und der Gesetze beschreibt. Letztere bedingen Respekt und Folgeleistung. Es sollte aber noch weiter und tiefer gehen, damit Integration nach Bamf’scher Ansicht nicht oberflächlich von statten geht. Nach dem französischen Soziologen Emile Durkheim befindet sich eine Gesellschaft im Zustand der Anomie, wenn „es keine gemeinsamen Verbindlichkeiten, Erwartungen und Regeln mehr gibt, die die Interaktionen der Gesellschaftsmitglieder leiten und steuern“[5]. Man kann Durkheim in dem Sinne zustimmen, als dass es ein vereinendes Wertesystem geben soll, dem alle Gesellschaftsmitglieder unterstehen. Denn Grundlage und Prinzipien des Handelns sind oft Werte- und Zielvorstellungen. „Werte sind dauerhaft verinnerlichte Zielmaßstäbe menschlichen Handelns… Unter Wertorientierungen versteht man diejenigen Werte, die die Menschen auch tatsächlich verinnerlicht haben.“[6] Während also Normen als Verhaltenserwartungen und –forderungen für wiederkehrende Situationen betrachtet werden[7], so sind Wertorientierungen in jeder Situation geltend. Ein Normbruch kann sanktioniert werden, aber eben nur wenn man ihn vor anderen begeht. Werte indes sind unabhängig von der Gegenwart von Personen oder des Orts verhaltenswirksam. Daher ist zur der

---

[3] Geißler, Rainer, 2004: Einheit in Verschiedenheit. In: Berlin Journal für Soziologie. Bd. 14. S. 288

[4] Ebd. S. 289

[5] Lamnek 112:2007 (Lamnek, Siegfried (2007): Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische“ Ansätze. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag)

[6] Welzel, Christian (2009): Werte und Wertewandelforschung. S. 109

[7] Spittler, Gerd (1967): Norm und Sanktion. Olten: Walter. S. 14.

bloßen Kenntnis und Folgeleistung der Gesetze und der Verfassung, das Verständnis über die darin beschriebenen Werte und der Abgleich mit den eigenen Werten notwendig. Das Verständnis dieser Werte lässt einerseits die „Billigung“ der verschiedenen Anschauungen und Lebensweisen nachvollziehen, und andererseits zeigt es Handlungsprinzipien auf, auf die jedes weitere Gesetz in Deutschland aufbaut. Keineswegs sollen damit eigene Werte, mit denen man sozialisiert wurde, aufgegeben werden, denn das Grundgesetz impliziert mit dem Verbot der Diskriminierung aufgrund des Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung, seiner Sprache und Herkunft, die Anerkennung dieser Haltungsformen, die maßgeblich Quelle von Werten sind, aber auch dass besonders freiheitliche Werte, wie Meinungsfreiheit, begrenzt sind. Und an dieser Stelle sei nochmal Durkheim zu erwähnen, der sagte, dass es gemeinsame Regeln geben muss, die eine Obergrenze ziehen, um den „Leidenschaften jenen Punkt aufzuzeigen, über den sie nicht hinausgehen dürfen“[8], womit das Grundgesetz als die Grenze betrachtet werden kann.

Um schließlich die vorherige Frage zu beantworten, ist der Maßstab, der ein gesellschaftliches gutes Leben in Deutschland gewährleisten kann, die grundlegenden Werte im Grundgesetz, die einerseits eine Garantie pluraler Lebensstile und –ansichten darstellen, und andererseits jedoch auch eine Grenze, ab der ein Verhalten als abweichend und nicht mehr tragbar beschrieben werden kann, zeichnet.

Daher ist mit dieser Maßnahme primär eine emotionale Vermittlung beabsichtigt, anstatt zum bloßen Aufzählen geschichtlicher, politischer und gesellschaftlicher Fakten zu befähigen. „Emotional“ meint hier das Nachvollziehen oder Nachempfinden von gesellschaftlichen Regelungen, die sich auf bestimmte Werte stützen, und die man sich spielerisch, aktiv, diskursiv und autodynamisch aneignet.

Diese Maßnahme lediglich auf Eingewanderte zu beschränken, würde ihren Wirkungsbereich nicht voll ausschöpfen können. Denn ein Bewusstsein über die Grundwerte der deutschen Verfassung wird in der deutschen Gesellschaft jedem anempfohlen, der darin lebt.

Ziele, Inhalt und Verlauf der Maßnahme

In dieser Sitzung soll das Nachdenken über eigene Wertvorstellungen angeregt und zunächst ersichtlich werden, worauf es den Teilnehmenden in ihrem Leben ankommt.

[8] Durkheim 397:1966 zitiert zu Lamnek 113:2007

Da in der deutschen Gesellschaft verschiedene Ansichten, Religionen, Weltanschauungen und Lebensstile zu finden und erwünscht sind, ist es besonders wichtig zu wissen, welcher Wertekonsens in Deutschland besteht. Es gilt daher herauszufinden, was die Verschiedenheit der Anschauungen und Lebensweisen gewährleistet oder welche Werte alle Bürgerinnen und Bürger dennoch teilen sollten. Das Grundgesetz kann hier als dieser Wertekonsens herangezogen werden. Es stellt nicht lediglich die grundlegenden Gesetze der Bundesrepublik Deutschland dar, sondern beinhaltet ebenso eine ethische Ebene, d.h. seine Gültigkeit ist abhängig vom Ethos der Bürgerinnen und Bürger.

In der Sitzung wird zunächst nach den drei wichtigsten Werten und Zielen der Teilnehmenden gefragt, die auf Fotos abgebildet sind und von ihnen ausgewählt oder durch eigene Bilder ergänzt werden können. Danach werden sie in Dreier-Gruppen aufgeteilt, wobei sie darauf achten sollen, welche Wertorientierungen in einer Gemeinschaft miteinander zu vereinbaren sind oder wodurch Probleme entstehen können.

Ziel ist es, eine Fähigkeit zu entwickeln, die eigenen Prinzipien und Zielvorstellungen ins Umfeld der deutschen Gesellschaft zu integrieren, ohne den eigenen Werten untreu zu werden oder Kulturkonflikte zu erzeugen. Zu diesem Zweck werden zentrale Werte aus dem Grundgesetz nebst kurzen Erklärungen vorgestellt. Abschließend sollen sie überprüfen, ob und inwiefern sie ihre eigenen Werte im Grundgesetz wiederfinden.

Arbeitsblatt „Welche Werte und Ziele sind für Sie am wichtigsten?“

Aufgabe 1:

- Bitte wählen Sie mindestens drei oder mehrere Werte und Ziele aus, die für Sie im Leben am wichtigsten sind. Bringen Sie diese Werte und Ziele in eine Reihenfolge, welche Sie dann den anderen Teilnehmern vorstellen.
- Teilen Sie sich in drei Gruppen mit jeweils drei Teilnehmern auf und einigen Sie sich auf drei Werte, die für Sie als Gruppe am wichtigsten sind.
- Finden Sie Gründe, warum es gut ist, in ihrer Gruppe/Gemeinschaft zu leben? Wo könnten Probleme entstehen? Vorstellung ihrer Gruppe.
- Wenn Sie wechseln müssten oder könnten, in welche Gruppe ziehen Sie um?

- Auswahl der Wertekarten: 15 Minuten
- Vorstellung der individuellen Werte in Reihenfolge: 20 Min
- Gruppenaufteilung/-arbeit: 30 Minuten

- Vorstellung der gemeinsamen Werte: 15 Minuten
- Wechsel in andere Gruppen: 5 Min

Aufgabe 2:

- Teilen Sie sich in Gruppen auf und finden Sie heraus, ob Sie die Werte aus Ihrer Gruppe in den Werten aus dem Grundgesetz wiederfinden. Stellen Sie Ihre Ergebnisse vor.

- Gruppenarbeit: 30 Minuten
- Vorstellung der Ergebnisse: 15 Minuten

Powerpoint Präsentation Werte

Starten: Doppelklick links
Öffnen und ausdrucken:
Rechte Maustaste drücken, dann auf Präsentation-Objekt gehen, dort auf Öffnen drücken und schon können Sie alle Bilder ausdrucken!

Werte aus dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland ist die deutsche Verfassung, auf die alle anderen Gesetze und Rechte in Deutschland aufbauen. Am 23.05.1949 hat der Parlamentarische Rat in Bonn das Grundgesetz angenommen und es war dann gültig. Seit der Wiedervereinigung von West- und Ostdeutschland, am 3.10.1990, gilt das Grundgesetz für alle, die in Deutschland leben. Viele wichtige Werte sind im Grundgesetz in den sogenannten Grundrechten (Artikel 1 – 19) und Artikel 20 enthalten:

Demokratie

- Bürger dürfen mitentscheiden (Volksherrschaft)
- Rechtsstaat: Bürger und Staat müssen sich an die Gesetze halten
- Durch Vertreter, da Land zu groß und zu viele Bürger

➔ Artikel 20: *„(1)Die Bundesrepublik ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. (2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volk in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt. (3) Die Gesetzgebung ist*

an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden. …“

Freiheit

- Meinungsfreiheit
- Demonstrationsfreiheit/Versammlungsfreiheit
- Informationsfreiheit
- Glaubens-/Religionsfreiheit
- Gewissensfreiheit

➔ Artikel 4: *„(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.“*

➔ Artikel 5: *(1) Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt. „(2) Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre. (3) Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“*

Gleichheit

- Vor allem vor dem Gesetz
- Menschenrechte und Menschenwürde → für jeden Menschen
- Gleichbehandlung (Frau und Mann, Behinderte usw)

➔ Artikel 1: *„(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. (2) Das deutsche Volk bekennt sich wiederum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.“*

➔ Artikel 3: *„(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. …“*

Sozialstaat/Wohlfahrtssystem

- (soziale) Sicherheit
- Solidarität → Arbeitende und Reiche helfen Arbeitslosen und Armen, Rentner usw.
- Hoher Wert der Familie

➔ Artikel 20: *„(1) Die Bundesrepublik ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.“*

➔ *Artikel 6: „(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutz der staatlichen Ordnung.“*

Körperliche und geistige Unversehrtheit

- Schutz vor Diskriminierung
- Friedliches Zusammenleben
- Verbot von Folter
- Freiheit des Menschen

➔ Artikel 1: *„(2) Das deutsche Volk bekennt sich wiederum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.“*

➔ Artikel 2: *„(2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.“*

➔ Artikel 3: *„(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“*

Bildung

- Schulpflicht
- Kostenlos (Schule)
- Freiheit von Forschung und Lehre

➔ Artikel 5: *„(3) Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung*

➔ Artikel 7: *„(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“*

Asylrecht

- Helfen von Flüchtlingen/Nicht-Deutschen

➔ Artikel 16: *„(1) Politisch Verfolgte genießen Asylrecht.“*

Einladungstext zur Fortbildung für Dozenten von Integrations- / Orientierungskursen

An Lehrende in Orientierungskursen werden nicht nur fachliche und methodisch-didaktische, sondern in besonders hohem Maße auch soziale und interkulturelle Anforderungen gestellt, die aus der besonderen Zusammensetzung der Kursteilnehmer/-innen resultieren. Bei der Gestaltung des Unterrichts und Testvorbereitung müssen sich die Kursleitenden zudem an den Zielen des Curriculums und am zugelassenen Lehrwerk orientieren. In der Praxis führt dies nicht selten zu Spannungen zwischen Testvorbereitung, Umsetzung des Curriculums und einer Unterrichtsgestaltung, die sich an der Lebenswelt der Zielgruppe orientiert.

Die Fortbildung bietet den Kursleitenden zu diesen und anderen Fragen nicht nur Gelegenheit zum interkollegialen Austausch. Vielmehr werden praktische Unterrichtsmaterialien ("Ziele und Zwecke des Zwischenmenschlichen - Konflikte und Grundwerte in Deutschland") für die Ausweitung und Intensivierung des Orientierungskurses von 45 auf 60 Stunden vorgestellt, bei denen die Erfahrungen der Kursteilnehmenden im Mittelpunkt stehen. Die Module können überdies fast gänzlich ohne Vorbereitungszeit eingesetzt werden, besondere Vorkenntnisse sind weder auf Seiten der Kursteilnehmer/-innen noch auf Seiten der Lehrenden erforderlich.

D. Interkulturelle Ausrichtung der Schulpsychologischen Beratungsstelle der Stadt Duisburg

TOLERANZ FÖRDERN
KOMPETENZ STÄRKEN

MODELLPROJEKT

Ethnisierung von Religion und Kultur in der Integrationsgesellschaft
Präventions- und Fortbildungsangebote für staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure gegen religiös wie säkular bedingte Formen von Fremdenfeindlichkeit und Extremismus

Interkulturelle Sensibilisierungsreihe
für Schulpsychologen/-innen

Projektträger:
Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e.V.
an der Universität Duisburg-Essen (RISP)
- Forschungsgruppe Migration und interkulturelle Kommunikation (MIKOM) -
Kontakt:
Dipl. Soz. Wiss. Peter Krumpholz | Dipl. Pol. Alexander Schmidt
Telefon (02 03) 2 80 99-13
Fax (02 03) 2 80 99-22
peter.krumpholz@uni-due.de
risp-duisburg.de

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

RISP

Interkultureller Beratungsansatz für Schulpsychologen

Die interkulturelle Öffnung und Ausrichtung der Schulpsychologie verlangt einen interkulturellen Beratungsansatz, der Beratung nicht mit Migrantenberatung oder muttersprachlicher Beratung gleichsetzt. Interkulturalität ist in diesem Falle darüber hinaus eine Dimension des schulpsychologischen Beratungsgeschehens, wobei es für die Beratenden u.a. darauf ankommt, die Zuwanderungsgeschichte, die Kultur der beteiligten Personen und der sozialen Kontexte wahrzunehmen und zu beachten. Bei der interkulturellen Beratung geht es in der Schulpsychologie, wie bei der von Familien ohne Migrationshintergrund, in erster Linie um das Wohl des Kindes. Interkulturalität im Kontext der Schulpsychologie ist eine Dimension der schulpsychologischen Beratung und nicht umgekehrt die Schulpsychologie eine Dimension von Interkulturalität. Der Umkehrschluss ist wie so oft auch hier nicht zulässig.

Da es primär um schulpsychologische Beratung geht, sollten bei der Beratungstätigkeit zunächst psychologische Hypothesen gebildet und diese durch schulspezifische Hypothesen einer ersten fachlichen Kontextuierung unterzogen werden. Um indes zu vermeiden, dass nur psychologische Kategorien benutzt werden und diese allein schulspezifisch kontextuiert werden, gilt es darüber hinaus diese auch interkulturell zu kontextuieren. Bei einer interkulturellen Sensibilisierung kommt es dabei darauf an, dass Fachkategorien nicht nur migrations- und kulturspezifisch, sondern darüber hinaus auch intra- und transkulturell kontextuiert werden.

Interkulturalität betrifft nicht nur das Zusammenleben von Deutschen mit Ausländern oder von Menschen mit Migrationshintergrund mit Menschen ohne Migrationshintergrund. Ein solches Verständnis von Interkulturalität, dass heute in der Öffentlichkeit und bisweilen auch in den Wissenschaften und der interkulturellen Pädagogik vorherrschend ist, beruht auf einem verkürzten, lediglich sozialem und nicht mehr personalem Verständnis von Kultur. Unter Kultur wird daher nicht mehr die Kultivierung und Zivilisierung der Persönlichkeit oder die individuelle wie arbeitsteilig gemeinsame Pflege der menschlichen und außermenschlichen Natur und das daraus resultierende Zusammenleben von Menschen mit gemeinsamen und unterschiedlichen – mehr oder weniger zivilisierten – Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wertvorstellungen, Lebensstilen und Präferenzen verstanden, sondern die Besonderheit einer Gruppe von Menschen im Gegensatz zu anderen. Meist orientiert man sich bei der Herstellung des Gruppenbezugs an den politisch organisierten Gesellschaften, den sog. Nationalstaaten. Ein solches Verständnis von Kultur ist jedoch nach innen hin stark homogenisierend bzw. vereinheitlichend und nach außen hin entschieden abgrenzend (vgl. hierzu grundlegend: Wolfgang Welsch, Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen). Nicht zuletzt widerspricht es dem Selbstverständnis einer pluralen Gesellschaft. Es führt dazu, dass auch diejenigen, die das interkulturelle Miteinander fördern wollen, das „Inter“ (Zwischen) in „Interkulturalität“ auf das beziehen, was zwischen Menschen aus unterschiedlichen Gruppen sich

ereignet, und nicht schlicht auf das, was konkret zwischen Menschen stattfindet, nämlich auf das Zwischenmenschliche. Obwohl man zu einem Dialog der Kulturen beitragen und Spannungen zwischen Bevölkerungsgruppen überwinden möchte, trägt man mit einem unreflektierten, ausschließlich kollektivistischen Verständnis von Kultur zur Homogenisierung der eigenen Gruppe und ihrer Separierung von anderen Gruppen bei und damit auch zur Schaffung von Problemen, die man doch eigentlich überwinden möchte. Um dies zu vermeiden, schlagen wir vor, nicht nur ein gruppenbezogenes, sondern auch ein personales Verständnis von Kultur und Interkulturalität auszubilden. Es kommt also darauf an, nicht allein die Zugehörigkeit der Menschen zu einer national, ethnisch, staatlich, sprachlich oder religiös bestimmten Gemeinschaft in den Mittelpunkt des Kulturverständnisses zu stellen, sondern ein Verständnis auszubilden, dass von den Kenntnissen und Fertigkeiten, Lebensstilen, Wertvorstellungen und Vorlieben konkreter Menschen ausgeht. Versteht man auf diese Weise unter Kultur nicht ausschließlich ein soziales, sondern zunächst einmal ein personales Phänomen, dann kann auch unter Interkulturalität mehr als nur das Mit-, Neben-, Durch- und Gegeneinander von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen / Staaten verstanden werden. Es können a) über die Unterschiede zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen hinaus, auch b) die Unterschiede zwischen Menschen in einer Kultur und c) die kulturenübergreifenden Gemeinsamkeiten von Menschen aus verschiedenen Kulturgemeinschaften berücksichtigt werden. Wir schlagen daher vor, unter Interkulturalität folgendes zu verstehen:

1. Das Mit- oder Nebeneinander von Menschen a) mit unterschiedlichen, ähnlichen oder gemeinsam geteilten Kenntnissen, Fähig- und Fertigkeiten, Lebensstilen, Wertvorstellungen, Glaubensformen und ästhetischen Vorlieben, und b) ihr Bewusstsein dafür, was ihnen als Menschen und verschiedenen Gruppen von Menschen gemeinsam ist und was nicht.

2. Die Konflikte und Spannungen zwischen Menschen mit vermeintlich oder tatsächlich unterschiedlichen Glaubensformen, Weltdeutungen und Wertorientierungen, die vor allem aus einer Dramatisierung oder Verharmlosung von Glaubens- und Weltdeutungsdifferenzen und daraus resultieren, dass a) Unterschiede zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, b) Unterschiede zwischen Menschen in einer Kultur und c) kulturübergreifende Gemeinsamkeiten von Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen entweder über- oder unterbewertet bzw. dramatisiert oder ausgeblendet werden.

3. Paradigmen und Prinzipien, die einen Umgang mit diesen Konflikten eröffnen und deren Mäßigung fördern können, indem sie das Bewusstsein der Menschen dafür fördern, was ihnen allen als Mensch und Gruppe gemeinsam sein sollte und was besser nicht. Hierunter fallen nicht nur Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz ge-

genüber Menschen aus einer anderen Kultur, wie interkulturelle Pädagogen bisweilen meinen. Hierzu gehören aber auch nicht allein Bilderverbot, zehn Gebote, Bergpredigt und Nächstenliebe. In unserer Gesellschaft kommen als Paradigmen, die bestimmen, woran wir unser politisches und zwischenmenschlich-öffentliches Handeln gemeinsam orientieren sollten, vor allem die Pluralität der im Grundgesetz angeführten Werte (Verantwortung vor Gott und den Menschen, Würde, Freiheit, Gleichheit etc.) in Frage - eine Pluralität, die implizit ein Konfliktbewusstsein für konkurrierende, allgemein menschliche und bürgerliche Werte und die Notwendigkeit einer Abwägung zwischen konkurrierenden Gütern umfasst.

Migrations- und kulturspezifische Kategorien: Betonung der Differenz

Da von der Öffentlichkeit gegenwärtig noch a) Migration, Kampf oder Dialog der Kulturen, Vielfalt und Integration als zentrale Herausforderungen unserer Gesellschaft betrachtet werden, und weil dabei im heutigen Alltagsverständnis b) unter Kultur zumeist die Besonderheit einer Gruppe im Gegensatz zu allen anderen Gruppen und c) unter Interkulturalität meistens ein gelingendes Miteinander von Einheimischen mit Zugewanderten verstanden werden, werden von der Öffentlichkeit in aller Regel zunächst auch die Unterschiede zwischen Menschen aus diesen beiden Gruppen bemerkt. Dabei werden – je nach Standpunkt – Differenzen entweder als Problem und Defizit oder aber Ressource und Chance begriffen. Während die Befürworter der multikulturellen Gesellschaft hervorheben, dass sie über Toleranz und Anerkennung der Vielfalt hinaus diese als Chance begreifen und nutzen wollen, betonen andere, dass bestehende Differenzen zwischen den Kulturen bzw. zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen durch Integrationsbemühungen zu überbrücken sind. Beiden gemeinsam ist jedoch, dass sie auf migrationsspezifische Besonderheiten und auf Differenzen zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen abzielen und dazu tendieren, diese Unterschiede zu überschätzen und die Unterschiede in einer Kultur ebenso wie die Kulturen übergreifenden Gemeinsamkeiten der Menschen zu unterschätzen.

Bei einer interkulturellen Kontextuierung kann aber durchaus zunächst der Aspekt der Differenz zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen im Vordergrund stehen, zumal dieser gemeinhin von der Bevölkerung auch als erstes bemerkt wird. Erste Schritte zu einer interkulturellen Kontextualisierung können also in der Bildung von

1. migrationsspezifischen und
2. kulturspezifischen Hypothesen

bestehen, um die fachspezifische Beratungstätigkeit zu öffnen.

Intra- und transkulturelle Kategorien

Bei migrations- und kulturspezifischen Hypothesen, sofern diese allein verwendet werden, besteht indes stets die Gefahr einer Ethnisierung von Kultur, weil in diesem Kontext der Begriff der Kultur zumeist auf die Kultur eines Volkes bezogen oder allein in der einen oder anderen Form als Kollektivkategorie benutzt wird. Um nicht nur die Unterschiede bzw. Besonderheiten zwischen den Kulturen zu betonen, sondern um darüber hinaus auch die Vielfalt in den Kulturen und die Unterschiede zwischen Menschen in einer Kultur (=Intrakulturalität) sowie die Gemeinsamkeiten von Menschen aus verschiedenen Kulturen bzw. über Kulturgrenzen hinaus (=Transkulturalität) erfassen zu können, erachten wir es darüber hinaus für unabdingbar, dass auch

3. intra- und
4. transkulturelle Hypothesen

gebildet werden. Bei intra- und transkulturellen Hypothesen kommt es vor allem darauf an, dass vorhandene Probleme a) auf die Vielfalt der Menschen in einer Kultur und b) auf kulturübergreifende Gemeinsamkeiten von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zurückgeführt werden (z.B. auf Alter, Glaube, Geschlecht, Bildung, Einkommen, Milieu- und Schichtzugehörigkeit, aber auch auf persönliche Besonderheiten, Idiosynkrasien und Wertorientierungen). Es ist allen Menschen kulturübergreifend gemeinsam, dass sie in Kulturen leben, in denen es in der einen oder anderen Form z.B. Spannungen zwischen Religion, Kunst, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft bzw. Konflikte zwischen Menschen mit unterschiedlichen Wertorientierungen gibt. Ein Verständnis für diese Konflikte dürfte indes erst dann erreicht werden, wenn wir diese Konflikte auch als intrapsychische oder personale Konflikte begreifen, die aus der Pluralität unserer Bedürfnisse und Zielsetzungen resultieren. Da wir damit wieder am Ausgangspunkt der psychologischen Hypothesen angelangt sind, mag verdeutlichen, dass interkulturelle Kontextuierung als wechselseitiges Prozessgeschehen zu begreifen ist.

Hintergrundinformation 1: Transkulturalität

Nachfolgender Textauszug aus: Peter Krumpholz: Zum Verständnis von Kultur und Interkulturalität unter der Perspektive von Philosophie und Religionspolitologie, in: Hungeling (Hrsg.): Anthropologie, Bildung, Demokratie - Kulturkritische Befunde, Würzburg 2010, Seite 20-50).

Um die Dialektik zwischen eigener und fremder, vermeintlich homogener Kultur zu durchbrechen, hat Wolfgang Welsch angesichts der heutigen Begegnung und Durchdringung der Kulturen im Prozess der Globalisierung vorgeschlagen, das Konzept der Kultur wie das der Interkulturalität durch das Konzept der Transkulturalität zu ersetzen, da dieses der gegenwärtigen Situation der kulturellen Verflechtung wie Vermischung angemessener sei.[9]

[9] Wolfgang Welsch: Transkulturalität - Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Sichtweisen. Die Vielheit in der Einheit, Weimar 1994, S. 83-122.

Kultur war in der Antike – wie Welsch zu Recht hervorgehoben hat - zunächst „ein relativer, auf einzelne Bereiche oder Tätigkeiten bezogener Ausdruck."[10] *Cultura* (lat. Pflege, Verehrung, Bebauung, Vervollkommnung, Bearbeitung) wurde dabei – *Welsch* erwähnt dies leider nicht, da er von konkreten Kulturinhalten fast vollständig absieht – als spezifische Tätigkeit einer konkreten Person sowohl auf die Verehrung der Götter (*cultus* oder später im Christentum *cultura christi*), auf die Pflege des Geistes und die Liebe zum Wissen (*cultura animi philosophia est*) als auch auf die Veredelung des Landes (*agri culti* bzw. *agricultura*) bezogen. Zudem hatte es den Sinn von *gute Sitten* oder *tugendhaftes Handeln,* d.h. es wurde auch als ein sozial-ethisches, auf die Mitmenschen bezogenes Handeln verstanden.[11] Der Topos Kultur betraf also als eine *spezifisch-relationale* Tätigkeit insbesondere das von einer *konkreten Person* wahrgenommene wie gestaltete Verhältnis von Gott bzw. Göttern – Mensch – Gesellschaft – Natur. Er umfasste – modern gesprochen – bereits die Ebene der Persönlichkeitsbildung bzw. –kultur. Zudem wurden nicht alle nur denkbaren menschlichen Tätigkeiten, sondern nur die auf Vervollkommnung abzielende Pflege und Ausbildung von fachlich-technischen, sozial-ethischen, wissenschaftlich-philosophischen und religiösen Kompetenzen unter den Topos Kultur subsumiert. Dieses letztlich auf die klassische Philosophie zurückweisende Kulturkonzept bezeichnet die Forschungsgruppe als das personalrelationale Kulturverständnis. Auf dieses werden wir weiter unter noch zurückkommen, da es in der Moderne nicht mehr hinreichend beachtet wird.

Wenngleich aus anderen Gründen, so hat doch auch *Welsch* kritisch darauf hingewiesen, dass sich im späten 17. Jahrhundert „Kultur" als ein „*Generalbegriff*, der nicht nur einzelne, sondern sämtliche menschlichen Lebensäußerungen umfassen soll"[12], herausgebildet hat. Der Topos Kultur wurde zudem „zu einem Kollektivsingular und autonomen Begriff, der nun – in einer kühnen Vereinheitlichung – *sämtliche* Tätigkeiten eines Volkes, einer Gesellschaft oder einer Nation zu umfassen beanspruchte."[13] Dieser globale, bis heute gebräuchliche Kulturbegriff sei nun durch drei fragwürdige Momente charakterisiert, nämlich „durch soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung."[14] Eine Kultur solle daher erstens „das Leben des betreffenden Volkes im ganzen wie im einzelnen prägen und jede Handlung und jedes Objekt zu einem unverwechselbaren Bestandteil gerade *dieser* Kultur machen. Das Konzept ist stark vereinheitlichend. Zweitens soll Kultur immer Kultur eines *Volkes* sein. … Das Konzept ist also volksgebunden. Drittens ergibt sich daraus eine entschiedene *Absetzung* nach außen: Jede Kultur soll,

[10] Wolfgang Welsch: Transkulturalität - Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Texte zur Wirtschaft und zur Wissenschaft, 1997, fortlaufender Text ohne Seitenangabe (www.tzw.biz).

[11] Zum antiken Verständnis von Kultur vgl.: Wilhelm Perpeet: Kulturphilosophie – Anfänge und Probleme, Bonn 1997, 9f sowie ders.: Artikel Kultur, Kulturphilosophie. In: Ritter und Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie Band 4, Darmstadt 1976, Zeile 1309ff. und Schmidt-Biggemann: Artikel Kult. In: Ebenda, Zeile 1300ff.

[12] Welsch 1997.

[13] Ebenda.

[14] Ebenda.

als Kultur *eines* Volkes, von den Kulturen *anderer* Völker spezifisch unterschieden sein und getrennt bleiben. Das Konzept ist separatistisch."[15]

Da moderne Gesellschaften in sich hochgradig differenziert seien und von einer Einheitlichkeit der Lebensformen nicht mehr die Rede sein könne, zumal es ohnehin fraglich sei, ob eine solche jenseits des ideologischen Wunsches überhaupt jemals bestand, sei der traditionelle Kulturbegriff unhaltbar geworden. Angesichts der inneren Komplexität moderner Kulturen sei dieser nicht nur deskriptiv falsch, „sondern hat nur eine falsche Antwort darauf: die eines Homogenisierungsgebots." Die ethnische, hochgradig imaginäre wie fiktive Fundierung der Kulturen sei mit ihrem „unheilvollen Doppel von innerem Einheitszwang und äußerer Abschottung" äußerst problematisch. Das traditionelle Kulturkonzept tendiere – hart gesprochen - zu einem „kulturellen Rassismus" und mache „nicht nur ein gegenseitiges Verstehen der Kulturen unmöglich, sondern die Forderung nach einer derartigen kulturellen Identität führt auch zu Separatismus und bereitet politischen Konflikten und Kriegen den Boden."[16] Da das klassische Kulturmodell deskriptiv falsch und normativ gefährlich sei, gelte es heute „die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken – ‚jenseits des Heterogenen wie des Eigenen', wie Adorno dies einmal formuliert hat."[17]

Das Multikulturalitäts-Konzept berücksichtige zwar die Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen innerhalb ein und derselben Gesellschaft. Den Dilemmata des herkömmlichen Kulturbegriffs entkomme es jedoch nicht, da es „die unterschiedlichen Kulturen weiterhin als eigenständige, in sich homogene Gebilde auffasst."[18] Sein prinzipielles Manko liege darin, dass es zur Lösung der Folgeprobleme der kulturellen Pluralität unfähig sei, „weil seine Vorstellung der Einzelkulturen noch immer durch den alten, homogenisierenden Kulturbegriff geprägt ist - nur dass es diesen jetzt nicht mehr auf die Großkulturen von einst, sondern auf die vielen Partialkulturen anwendet, denen sein Interesse gilt. Es denkt diese Einzelkulturen noch immer als homogen und wohlabgegrenzt"[19]. Zwar ließe sich mit dem Konzept des Multikulturalismus in Fragen der Toleranz, der Akzeptanz und der Konfliktvermeidung ein Stillhalten auf Zeit, nicht jedoch eine Verständigung erreichen. Denn es könne zur Rechtfertigung der Abgrenzungen beitragen und regressiven Tendenzen Vorschub leisten, „die unter Berufung auf kulturelle Identität (ein Konstrukt, das man meist aus den Imaginationen von Vorgestern gewinnt) zu Ghettoisierung und Kulturfundamentalismus führen … Das Fortwirken des alten Kulturkonzepts mit seinen Geboten innerer Homogenisierung und äußerer Abgrenzung führt im Kontext des Multikulturalismus geradezu logisch zu Chauvinismus und kul-

[15] Ebenda.
[16] Ebenda.
[17] Ebenda unter Verweis auf Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik*, in: ders., *Gesammelte Schriften,* Bd. 6, Frankfurt a.M., S. 192.
[18] Ebenda.
[19] Ebenda.

turellem Separatismus. - Zudem hat man oft den Eindruck, dass die Parteigänger des Multikulturalitätskonzepts die entstehenden Probleme gar nicht lösen, sondern eher verstärken wollen."[20]

Gegenüber dem Konzept der Interkulturalität äußert *Welsch* ähnliche Bedenken. „Bei allen guten Intentionen schleppt auch es *begrifflich* noch immer die Prämisse des traditionellen Kulturbegriffs - die Unterstellung einer insel- oder kugelartigen Verfassung der Kulturen - mit sich fort. Es erkennt zwar, dass diese Verfassung notwendig zu interkulturellen Konflikten führt, und es sucht dem durch interkulturellen Dialog zu begegnen. Nur: Solange man die Primärthese von der Insel- oder Kugelverfassung der Kulturen mitmacht, werden diese Folgeprobleme nicht lösbar sein, weil diese Probleme der genannten Primärthese *entspringen*. Das klassische Kulturkonzept *schafft* durch seinen Primärzug - den separatistischen Charakter der Kulturen - das Sekundärproblem der schwierigen Koexistenz und strukturellen Kommunikationsunfähigkeit dieser Kulturen. Daher wird dieses Problem auf der Basis dieses Konzepts nicht gelöst werden können"[21].

Für *Welsch* sind die heutigen Kulturen längst nicht mehr durch die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet. Er bezeichnet daher diese neue Form der Kulturen als transkulturell, da diese „über den traditionellen Kulturbegriff hinaus- und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht."[22] Auf der Makroebene seien als Folge von Migrationsprozessen, ökonomischen Abhängigkeiten und der weltweiten Verflechtung von Verkehrs- und Kommunikationssystemen die zeitgenössischen Kulturen „aufs stärkste miteinander verbunden" und durch „externe Vernetzung" gekennzeichnet. Die Lebensformen endeten nicht mehr an den Grenzen der Nationalkulturen. Da für jede einzelne Kultur alle anderen tendenziell zu Binnengehalten und Trabanten geworden seien, seien diese „generell durch Hybridisierung gekennzeichnet."[23] Dies gelte nicht nur für die hohe Kultur der Kunst, der Philosophie und der Wissenschaften, sondern in einem umfassenden Sinne auch für die gewöhnlichen Lebensformen und die tägliche Routine. Transkulturalität dränge nicht allein „auf der Makroebene der Gesellschaft, sondern ebenso auf der Mikroebene der Individuen vor." Wir seien „kulturelle Mischlinge", da die meisten unter uns „in ihrer kulturellen Formation durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen bestimmt"[24] seien. Weil wir heute zumeist mehrere *cross-cuting identities* besäßen, dürfe man eine kulturelle Identität solch komplexer Art nicht mit nationaler Identität gleichsetzen. Vielmehr komme es in demokratischen Gesellschaften auf eine „Entklammerung von staatsbürgerlicher und persönlicher bzw. kultureller Identität"[25] an. Aufgabe der kulturellen Identitätsbildung des Individuums, das

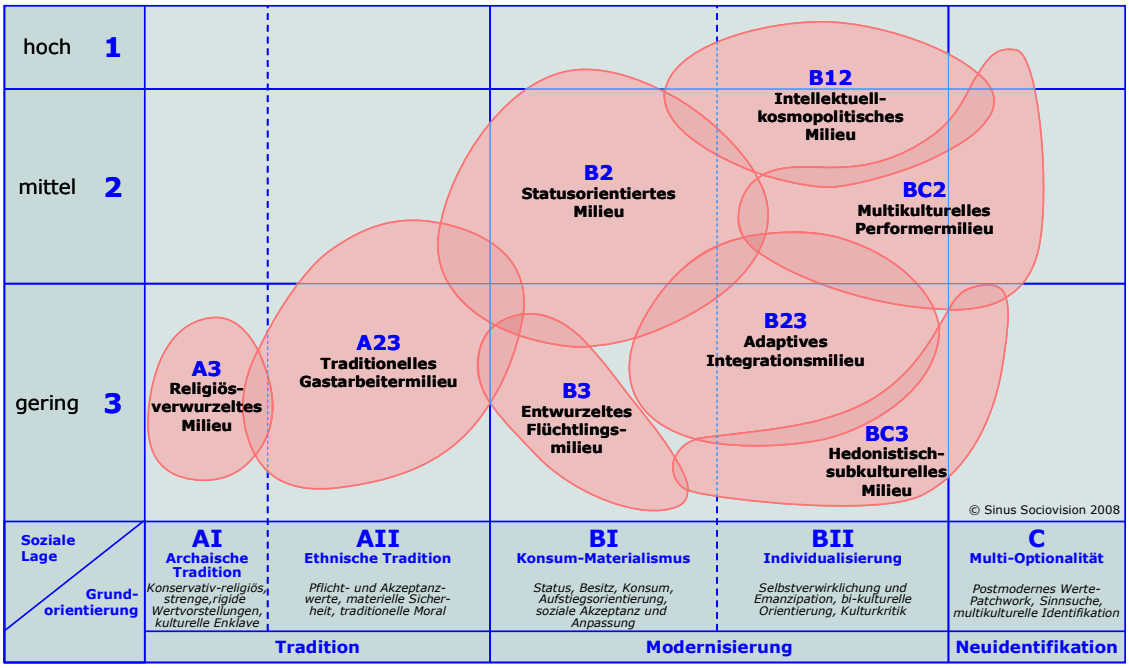
[20] Ebenda.
[21] Ebenda.
[22] Ebenda.
[23] Ebenda.
[24] Ebenda.
[25] Ebenda.

durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, werde die „Arbeit an der eigenen Identität“, die zunehmend „die Integration von Komponenten unterschiedlicher kultureller Herkunft leisten“ müsse. Nicht zuletzt in diesem Sinne zielt *Welsch* mit seinem Konzept der Transkulturalität „auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur und Gesellschaft, deren pragmatische Leistungen nicht in Ausgrenzungen, sondern in Anknüpfungen und Übergängen bestehen. Stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Divergenzen, sondern auch Anschlussmöglichkeiten, und diese können entwickelt und erweitert werden, so dass sich eine gemeinsame Lebensform bildet, die auch Bestände einbegreift, die früher nicht anschlussfähig schienen. Solche Erweiterungen stellen heute eine vordringliche Aufgabe dar.“[26]

Hintergrundinformation 2 : Lebenswelten von MigrantInnen in Deutschland

Dass Menschen mit Migrationshintergrund keine soziokulturell homogene Gruppe sind, belegen jüngere empirische Studien (z.B. Wippermann und Flaig, Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten, in: APuZ 5/2009). Vielmehr unterscheiden sie sich nach ihren Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben. Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest der Landsleute aus anderen Milieus, was natürlich im Umkehrschluss nicht heißt, dass Herkunft oder Migrationshintergrund vollständig bedeutungslos und gänzlich zu vernachlässigen wären. Von der Herkunftskultur indes auf das Milieu zu schließen, ist weder sinnvoll noch zulässig. Dieser Befund gilt gleichermaßen für Angehörige der sog. Mehrheits- oder „Aufnahmekultur“. Er ist darüber hinaus desgleichen anzuwenden auf religiöse, areligiöse oder säkulare Bekenntnisse oder Überzeugungen, insofern offensichtlich viele, aber nicht jeder Einwohner des „Europäischen Abendlandes“ christlich, und viele, aber nicht jeder Einwanderer – oder gar dessen Nachkommenschaft zweiter oder dritter Generation – aus muslimisch geprägten Ländern gläubig genannt werden kann. Daraus folgt, dass das kulturelle und gesellschaftliche Bewußtsein, das Menschen von sich haben, nicht zwangsläufig und fatalistisch in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit einer vermeintlich homogenen kollektiven Gruppe oder Nationalität oder religiösen Gemeinschaft determiniert sein muss.

[26] Ebenda.



Quelle: Sinus Sociovision 2008, aus: www.goe-the.de/ins/de/ort/man/prj/sks/ref/de3453831.htm, 29.10.2009.

Zu finden auch in: *Wippermann* und *Flaig* 2009, a.a.O., S.8; *C. Wippermann*, Migranten-Milieus – Lebenswelten und Werte von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland - Sozialwissenschaftliche Repräsentativunter-suchung für das BMFSFJ Oktober 2008, S. 3, aus:

Interkulturelle Sensibilisierungsreihe

für Schulpsychologen/-innen

Schulung

„Gummistiefel für interkulturelle Fettnäpfchen - Ein interkulturelles Training für SchulpsychologInnen“

Entwickelt und konzipiert von Luise Platz und Insa Wessendorf
(Schulpsychologische Beratungsstelle der Stadt Duisburg)
in Zusammenarbeit mit dem Träger

Projektträger:
Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e.V.
an der Universität Duisburg-Essen (RISP)
- Forschungsgruppe Migration und interkulturelle Kommunikation (MIKOM) -
Kontakt:
Dipl. Soz. Wiss. Peter Krumpholz | Dipl. Pol. Alexander Schmidt
Telefon (02 03) 2 80 99-13
Fax (02 03) 2 80 99-22
peter.krumpholz@uni-due.de
risp-duisburg.de

Überblick über Inhalt und Ablauf

Der hier skizzierte Ablauf dient als eine Möglichkeit die interkulturelle Sensibilisierung von SchulpsychologInnen fortzubilden. Dieser Ablaufplan wurde zusammen mit der schulpsychologischen Beratungsstelle erstellt und bereits getestet.

Zeitliche Durchführung und Umfang der Maßnahme: 3 Tage für ca. 25 TeilnehmerInnen (TN)

Erster Tag: 9.00 – 12.30 Uhr, 13.30 – 18.00 Uhr
Zweiter Tag: 9.00 – 12.30 Uhr, 13.30 – 17.00 Uhr
Dritter Tag: 9.00 – 12.30 Uhr

Erster Tag

Thema:
„Fremdheit/ Fremdheitsgefühl“

Überblick

1. Begrüßungsrituale (40 min)
2. Übung: “Caro Nome “ Das bin ich“ (45 min)
3. Übung: Sensibilisierung „Reise auf die Insel Albatros“ (40 min)
4. Übung: Ist das ein Vorurteil oder stimmt das? (15 min)
5. Übung: Enerjizer „Was machst du da?“ (10 min)
6. Übung: Skalierung (10 min)
7. Übung: „Preisausschreibung“: Ergänzung „Was ist mir in der Schule meiner Kinder wichtig?“ (30 min)
8. Übung: „Kulturbarometer „ (ca. 20 min)
9. Vortrag: Input Sinus-Studie durch die Gruppenleitung (60 min)
10. Abschlussrunde: Blitzlicht (30 min)

Einstieg 09:00-10:30 Uhr

1. Übung: Begrüßungsrituale | 09:00-9:45 Uhr (ca. 40 min)

Material:

- Arbeitsblätter 1.1. und 1.2. (Karteikarten mit verschiedenen Begrüßungsritualen - Arbeitsblatt 1.1. „Begrüßung"; Auswertung der Übung - Arbeitsblatt 1.2. „Auswertungsfragen zur Begrüßung").[27]

Durchführung:

- Jede(r) TeilnehmerIn (TN) erhält auf einer Karteikarte eine Art Begrüßungsritual (Arbeitsblatt 1.1.) und muss damit die anderen TN der Gruppe im Raum begrüßen und sich von den anderen begrüßen lassen. (Dauer 10 min)
- Austausch in Dreiergruppe anhand des Arbeitsblattes 1.2. (Die Dreiergruppen werden abgezählt). (Dauer 20 min)
- Austausch bzw. Sammlung im Plenum. (Dauer 10 min)

2. Übung: "Caro Nome " Das bin ich" | 09:45-10:30 Uhr (45 min)

Material:

- Karteikarten mit Fragen
  (Arbeitsblatt 1.3. „Fragen zu ››Caro Name‹‹")

Durchführung:

- Je zwei benachbarte TN setzen sich zusammen und tauschen sich anhand der Fragen vom Arbeitsblatt 1.3. aus, was ihr Vorname bedeutet. (10 min)

  [Nach fünf Minuten bitte wechseln]

- Der eine erzählt über den anderen, bzw. stellt den anderen vor. Austausch im Plenum. (20 min)
- Zeit für Organisatorisches. (ca. 10 min)

[27] Die Arbeitsblätter befinden sich im Anhang des jeweils Schulungstages.

3. **Übung: Sensibilisierung „Reise auf die Insel Albatros“ | 11:00-11:40 Uhr (40 min)**

Material:

- Arbeitsblätter 1.4 bis 1.7. (Arbeitsblatt 1.4. „Bemerkung: Albatros“; Arbeitsblatt 1.5. „Rollenbeschreibung: Albatros“ und Arbeitsblatt 1.6. „Diskussion: Albatros“; Arbeitsblatt 1.7. „Information über die Albatros-Kultur).
- Kopftuch/ Mütze, ein Stuhl und eine Schale mit Erdnüssen.

Durchführung:

- Einführende Bemerkung durch die Gruppenleitung (Arbeitsblatt 1.4.)
- Auswahl zweier TN für das Rollenspiel (männlich und weiblich)
- Die Gruppenleitung verlässt den Raum mit den ausgewählten Personen, eine spielt den Mann, eine die Frau der Albatroskultur. (Arbeitsblatt 1.5.).
- Die TN erhalten die Aufgabe, das Verhalten der beiden Personen kommentarlos zu beobachten. Dafür wird ein halbkreisförmiger Stuhlkreis gebildet. (10 min)
- Anschließender Austausch im Plenum (Arbeitsblatt 1.6.); (20 min)
- Vorlesen des Textes (Arbeitsblatt 1.5.) und Rückmeldung im Plenum. (10 min)

Quelle: In Anlehnung an Sabine Handschuck und Williy Klawe: Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz, München 2004, S. 97ff. aus Bundeszentrale für politische Bildung.

4. **Übung: Ist das ein Vorurteil oder stimmt das? | 12.00-12.15 Uhr (15min)**

Material:

- Arbeitsblatt 1.8. (Arbeitsblatt 1.8. „Gängige Vorurteile“)

Durchführung:

- Die TN werden gebeten, sich in einen Innenkreis und einen Außenkreis paarweise aufzustellen.
- Die Gruppenleitung gibt den Hinweis, dass sie gleich bestimmte Aussagen (maximal 5) vorlesen wird.
- Die TN, die sich zu zweit gegenüberstehen, sollen sich über diese Aussage austauschen, ob sie ihrer Meinung nach ein Vorurteil sei oder nicht.
- Nach jedem Statement, dass von der Gruppenleitung vorgelesen wird, haben die TN 1 Minute Zeit sich auszutauschen.

- Danach machen die Personen im Innenkreis einen Schritt nach links, die im Außenkreis bleiben stehen, sodass ein Partnerwechsel stattfindet.
- Im Anschluss an die Übung erfolgt eine kurze Rückmelderunde im Plenum (Bei Bedarf je nach Zielgruppe können weitere Aussagen formuliert werden).
- Auswertung im Plenum.

Anmerkung für die Gruppenleitung:
Ergebnis sollte sein:
- Fremdheit ist ein Gefühl in mir, **nicht** eine Eigenschaft meines Gegenübers!
- Abgrenzung dient der eigenen Stabilisierung.
- Je stabiler ich bin, umso mehr Verunsicherung durch Fremdheit kann ich ertragen.

Theoretische Hintergrundinformationen zur Übung „4. Ist das ein Vorurteil oder stimmt das?" (Themenkomplex Fremdheit/ Fremdheitsgefühle)

„Welch eine Epoche, in der es leichter ist,
ein Atom zu zertrümmern als ein Vorurteil."
(Albert Einstein)

Es gilt allerdings etwas klarer zu unterscheiden zwischen:
- Stereotypen,
- Vorurteilen,
- Ressentiments.

Dazu einige Definitionen und Erläuterungen:
STEREOTYPE dienen als Hinweisstrukturen für erwartete und zu erwartende Verhaltensweisen. Sie sind Beschreibungen von Personen oder Gruppen, die einprägsam oder bildhaft sind. Sie dienen als Kategorisierung anhand bestimmter Merkmale wie Haartracht, Hautfarbe, Alter, Geschlecht usw. In jedem Menschen laufen im Alltag ständig automatisch und vom Bewusstsein unbemerkt Stereotypisierungsprozesse ab.

Nach ROTH (1998) werden folgende Funktionen der Stereotype unterschieden:
1) Die **kognitive Funktion**: Stereotype dienen der Informationsverarbeitung und damit der Orientierung. Beispiel: Junge Frau.
2) **Psychologische Funktion**: Stereotype dienen der Aufrechterhaltung des Selbst und der Klärung und Sicherung der eigenen Identität. Sie bieten die Möglichkeit der Abgrenzung, unterstützen damit das Selbstbild und sichern dieses.
3) **Soziale Funktion**: Stereotype erzeugen eine Identifikation mit einer Gruppe durch die die abgrenzende Selbstdefinition eine kollektive Identität bekommt und Zugehörigkeit gesichert wird. Beispiel: In England signalisiere ich meine Zugehörigkeit zur wohlhabenden Oberschicht durch das Oxford-Englisch mit entsprechendem Tonfall.

Literaturangabe: ROTH, K. (1998). Bilder in den Köpfen. Stereotypen, Mythen, Identitäten aus ethnologischer Sicht.

Abzugrenzen von den Stereotypen ist das **VORURTEIL**.
Gordon ALLPORT(1954) hat sich ausführlich psychologisch damit beschäftigt. Zusammenfassend definiert Werner BERGMANN: „Im Alltagsverständnis gebrauchen wir den Begriff „Vorurteil", um ausgeprägte positive und negative Urteile oder Einstellungen eines Mitmenschen über ein Vorurteilsobjekt zu bezeichnen, wenn wir sie für nicht realitätsgerecht halten und der Betreffende trotz Gegenargumenten nicht von seiner Meinung abrückt. Da wir in unseren Urteilen zumeist nur unsere Sichtweise wiedergeben und Urteile fast immer gewisse Verallgemeinerungen enthalten, sind in jedem Urteil Momente des Vorurteilshaften zu finden."

Ein Vorurteil ist also immer wertend und fast immer durch Gegenargumente nicht veränderbar. Während es also beim Vorurteil um ein Urteil bzw. eine Meinung über ein Objekt oder über Menschen geht, handelt es sich beim **RESSENTIMENT** um innere Vorgänge im Urteilenden.

Hier geht es um Abneigung, um Ablehnung, Groll, Affekte und Emotionen, die im Subjekt ablaufen. Wie das Vorurteil bleibt das Ressentiment einer Realitätsprüfung und logischen Argumenten nicht zugänglich.

12:30-13:30 Mittagspause

5. **Übung: Enerjizer „Was machst du da?"| 13:30-13:40 Uhr (10 min)**

Material:

- Keine Materialen notwendig

Durchführung:

- Die Gruppenleitung beginnt sich pantomimisch, die Haare zu kämmen, die andere Gruppenleitung fragt sie, was sie da macht.
- Die, die sich die Haare kämmt, sagt nun eine andere Tätigkeit als das Haarkämmen, z.B. ich putze mir die Zähne.
- Die andere Gruppenleitung übernimmt nun pantomimisch die **gesagte Tätigkeit** der ersten Gruppenleitung (sie putz sich also pantomimisch die Zähne) und wird von der nächsten Person im Kreis gefragt, was sie da mache.
- Sie antwortet z.B. dass sie sich die Schuhe zubinde (nicht, dass sie sich die Zähne putze). Abwechselnd bis jede(r) TN einmal an die Reihe kommen ist.

6. Übung: Skalierung | 13:40-13:50 Uhr (10 min)

Material:

- Kreppband; Edding
- 2 Karteikarten mit der Beschriftung einmal 0 % und einmal 100 %
- Karteikarten mit Fragen (Arbeitsblatt 1.9. „Skalierungsfragen“)

Durchführung:

- Die Gruppenleitung markiert durch den Raum mit dem Kreppband eine Linie mit den zwei Endpunkten 0% und 100%.
- Die TN werden eingeladen sich auf der Linie zu positionieren, kurz stehen zu bleiben und zu sich umzuschauen.
- Um sich zu positionieren werden Fragen gestellt. (Arbeitsblatt 1.9.)

Anmerkungen für die Gruppenleitung:
Bei der Übung sollten die unterschiedlichen Zuordnungen wahrgenommen werden. So ist z.B. zu erwarten, dass ein Teil der TN im Beruf mehr Kontakt zu MigrantInnen hat als in der Familie und umgekehrt. Wichtig: Es soll hier beobachtet werden, nicht bewertet!

13:50-15:00 Überleitung zum Themenblock „Was ist das so befremdlich?“

7. Übung: Preisausschreibung Ergänzung „Was ist mir in der Schule meiner Kinder wichtig?“ | 13:50-14:20 Uhr (30 min)

Material:

- Zwei Arbeitsblätter mit Arbeitsanweisung (Arbeitsblatt 1.10 „Preisausschreibung 1“ und Arbeitsblatt 1.11 „Preisausschreibung 2“)

Durchführung:

- Verteilung des Arbeitsblattes 1.10. durch die Gruppenleitung
- Bearbeitung des Arbeitsblattes in Einzelarbeit (5 min)
- Anschließend Vorstellung im Plenum (10 min)
- Im Anschluss daran nennt jede(r) TN im Plenum das Land, in das er/sie nicht fahren möchte und gibt seine/ihre Gründe dafür an.
- Es erfolgt dann eine Kleingruppenbildung anhand der Länder, die genannt wurden (ähnliche bzw. gleiche Länder bilden eine Gruppe).
- In der Gruppe wird das 2. Arbeitsblatt (Arbeitsblatt 1.11.) zunächst alleine (5 min) und dann gemeinsam in der Gruppe bearbeitet.
- Erneuter Austausch im Plenum (15 min).

Anmerkungen für die Gruppenleitung:
Hier besteht die Möglichkeit, über Erlebtes und Erfahrenes, Gedanken und Ideen sich auszutauschen und die anderen daran teilhaben zu lassen.

8. Übung: „Kulturbarometer“ | 14:20-14:40 Uhr (ca. 20 min)

Themenbereich Positionierung,
Nachdenken über „Kultur“ und deren vielfältige Bedeutungen.

Material:

- Kreppband; Edding
- 2 Karteikarten mit der Beschriftung einmal 0 % und einmal 100 %
- Blatt mit den verschiedenen Aussagen zu Kulturdefinitionen (Arbeitsblatt 1.12. „Aussagen, Kultur ist…“

Durchführung:

- Die Gruppenleitung klebt mit dem Kreppband eine Linie auf den Boden im Raum. An das eine Ende legt sie die Karteikarte mit 0 %, an das andere Ende die Karteikarte mit 100 %.
- Die Gruppenleitung bittet die TN sich zu folgenden Aussagen auf der Linie zu positionieren. WICHTIG: Bitte weisen sie die TN darauf hin, dass es dabei kein „Richtig“ oder „Falsch“ gibt.
- Nachdem sich die TN zu der Aussage auf der Linie aufgestellt haben, werden die TN eingeladen sich umzuschauen und wahrzunehmen, wo sie und die anderen stehen.
- Es kann ein Austausch darüber, warum sich die einzelnen Personen so und nicht anders positioniert haben, entstehen.

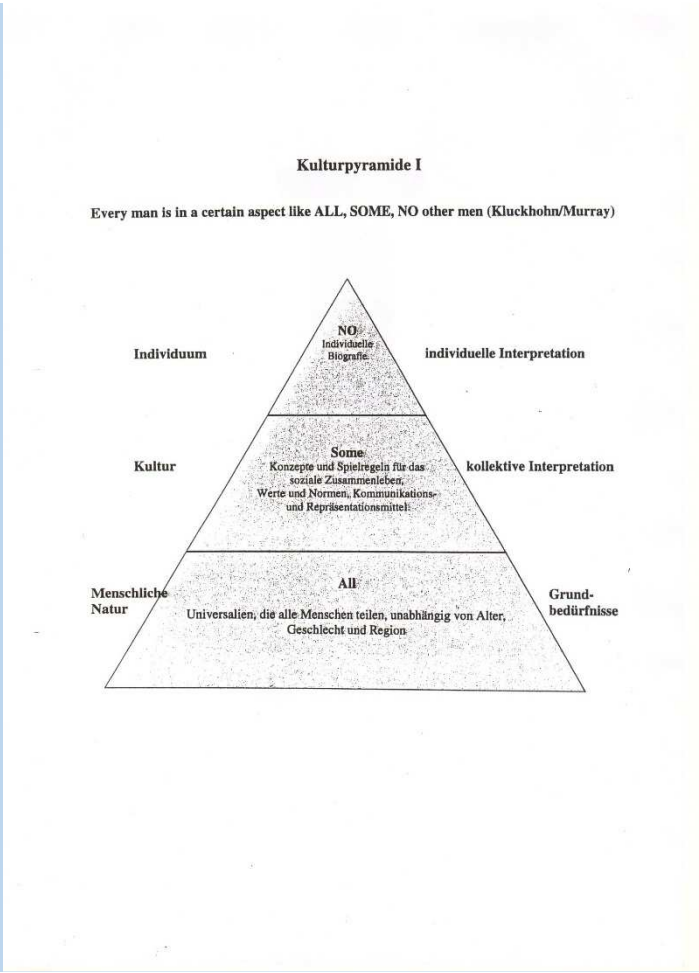
Theoretische Hintergrundinformationen zum Themenkomplex Kultur- und Kulturdimensionen

In den vergangenen Übungen und Gesprächen haben wir häufig alle den Kulturbegriff verwendet, über den wir uns im Folgenden noch einmal Gedanken machen wollen, uns darüber verständigen, was eigentlich mit Kultur gemeint ist.

Dazu möchte ich zunächst einmal die Kulturpyramide (Arbeitsblatt 1) vorstellen, die zeigen soll, dass alle Menschen gleich sind in bestimmten Grundbedürfnissen wie Trinken, Essen, Schlafen, Sexualität, Zugehörigkeit, Zuwendung, soziale Beziehungen (ALL).

Ein bisschen unterscheiden wir Menschen uns dann untereinander durch die Art und Weise, wie wir z. B. unser soziales Zusammenleben ordnen und regeln (SOME).

Sehr stark unterschieden wir uns durch unsere Mitmenschen durch die individuelle Biografie und die daraus je spezifisch entwickelte Lebensweise. Dieser Unterschied besteht zu jedem unserer Mitmenschen (NONE).



Was sagt bzw. soll uns der Begriff „Kultur“ sagen?
„In den Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Disziplinen gab es in den letzten drei Jahrzehnten maßgebende Entwicklungen in Bezug auf den Kulturbegriff. Durch globale, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Umwälzungen und nicht zuletzt durch die weltweiten Migrationsprozesse wurde die Vorstellung, die Welt sei ein Mosaik aus voneinander abgeschlossenen und unveränderbaren Kulturen, grundsätzlich infrage gestellt.“

„In einschlägigen Forschungen wurden die Auswirkungen der Globalisierung auf lokale Kulturen analysiert und komplexe Phänomene des Kulturwandels auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene verlangten ein gänzlich neues Verständnis von Kultur. Forschungen über Kultur(en) haben gezeigt, dass ein statisches geschlossenes und holistisches Kulturverständnis, das Kultur unmittelbar an eine (ethnische oder nationale) Herkunft koppelt, nicht mehr erklärungskräftig ist. ..... Die Vorstellung, Menschen hingen wir Marionetten an ihrer Herkunftskultur und würden durch sie gesteuert, wurde ad acta gelegt. Stattdessen hat sich ein Kulturverständnis durchgesetzt, welches in den Wissenschaften als offenes, dynamisches, prozess-, bedeutungs- und /oder praxisorientiertes Kulturverständnis bezeichnet wird. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, das Menschen nicht nur Geschöpfe von Kultur, sondern ebenso Schöpfer sind und sich insbesondere durch die

transnationale Mobilität und ihre Vernetzungen in globalisierten Gesellschaften die Deckungsgleichheit von Mensch, Kultur und Territorium aufgelöst hat“(zitiert nach Sarma, Olivia: Kulturkonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die Interkulturelle Bildung; Frankfurt/Main, 2012).

„..... Mit Kultur wird nun jegliche Handlung des Menschen beschrieben, durch die dieser seine Umwelt gestaltet. Gleichzeitig werden unterschiedliche symbolische Anordnungen, die in spezifischen zeitlichen, räumlichen und /oder sozialen Kontexten entstanden sind, als Kulturen bezeichnet. Kultur wird also als alle Menschen vereinende Fähigkeit und als sie in Gruppen ausdifferenzierende Kategorie konzipiert. Der handlungsfähige Mensch wird als Schöpfer von Kultur betrachtet. Gleichzeitig ist er durch seine Enkulturation Geschöpf von Kultur.... Die komplexe Perspektive auf den Menschen ,der sich einerseits durch kulturelles Handeln die Welt aneignet und so Kultur produziert und andererseits bereits existierende kulturelle Muster durch Enkulturation erlernt, verlangt, dass man Kultur als historisch gewachsen, als den Menschen prägend, aber auch als durch menschliche Handlung veränderbar versteht“ (Sarma, Oliva, ebd.)

Kulturforscher wie G. Hofstede (2001) versuchen, Kulturen anhand verschiedener Dimensionen zu unterscheiden. Er hat sich für folgende Dimensionen entschieden:

- Machtdistanz ,
- Individualismus,
- Unsicherheitsvermeidung,
- Maskulinität / Femininität,
- Langfristige/kurzfristige Orientierung.

Die **Machtdistanz** gibt die Art und Weise an, wie eine Gesellschaft mit der Ungleichheit in der Machtverteilung zwischen Mitgliedern der Gesellschaft umgeht, in welchem Ausmaß eine Gesellschaft stark hierarchisch durchstrukturiert ist, also mit großer Machtdistanz, in der einige wenige das Sagen haben oder mit geringer Machtdistanz, in dem möglichst viele an Entscheidungsprozessen beteiligt sind.

Die **Unsicherheitsvermeidung** gibt den Grad an, in dem die Mitglieder einer Kultur sich durch ungewisse oder unbekannte Situationen bedroht fühlen. Kulturen, die Unsicherheiten vermeiden, versuchen durch gesellschaftliche Regelungen solche Situationen zu minimieren. In einer Gesellschaft mit starker Unsicherheitsvermeidung werden alle Situationen, die nicht planbar sind, als Bedrohung empfunden. Dadurch entsteht großer Stress, ein subjektives Gefühl der Angst. Es gibt ein großes emotionales Bedürfnis nach Regeln, selbst wenn diese auch nicht funktionieren, nach Präzision, Pünktlichkeit, der Unterdrückung abweichender Gedanken und Verhaltensweisen usw.

Eine weitere Dimension anhand derer sich Kulturen unterscheiden lassen, ist die Dimension des **Individualismus** versus **Kollektivismus**. In eher kollektivistisch orientierten Gesellschaftsformen wird der Einzelne vorrangig als Mit-

glied einer Gruppe, wie z. B. der Großfamilie, wahrgenommen, von der er geschützt wird, der er aber auch Loyalität schuldet. Übertretungen bestimmter gesellschaftlicher Regeln führen hier nicht nur zur Beschämung und zum Gesichtsverlust des Einzelnen, sondern seiner gesamten Gruppe.
Kultur nach Hofstede, 2001 (zitiert nach B. Abdallah-Steinkopf)

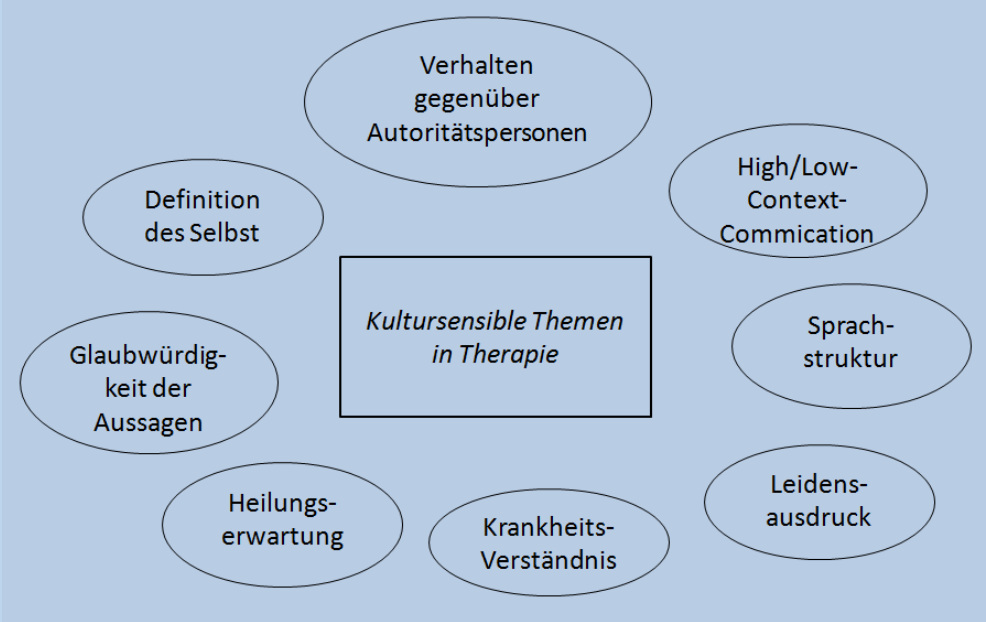
Kollektivismus	Individualismus
- Kollektiv ist mehr als die Familie (Dorf, Clan, Ethnie) - Interdependentes Selbst - Beziehung hat Vorrang - High – context – communication - Beratungsverhältnis: Persönliche Beziehungen im Vordergrund	- Kernfamilie - Independentes Selbst - Aufgabe hat Vorrang - Low – context – communication - Beratungsverhältnis: Professionalität im Vordergrund

Kollektivismus	Individualismus
- Orientierung an Verordnungen und Verschreibungen - Übertretungen führen zu Beschämung und Gesichtsverlust für einen Selbst und die Gruppe - Ehrgefühl nicht individuell, sondern kollektiv - Man sollte immer Harmonie bewahren, und direkte Auseinandersetzungen vermeiden. Höflichkeit.	- Ziel ist Hilfe zur Selbsthilfe - Übertretungen führen zu Schuldgefühlen, Verlust an Selbstachtung - Jeder muss eigene Verfehlung verantworten - Die eigene Meinung zu äußern ist Kennzeichen eines aufrichtigen Menschen (Ehrlichkeit).

Die Dimension **Femininität** versus **Maskulinität** soll die Strenge der Abgrenzung der Geschlechterrollen charakterisieren. Je stärker eine Kultur die Geschlechterrollen voneinander unterscheidet, um so maskuliner gilt sie. Je stärker die Überschneidungen zwischen den Geschlechterrollen erlaubt sind, um so femininer sind diese Gesellschaftsformen.

Als letzte Dimension wird vorgeschlagen **kurzfristige versus langfristige Orientierung**. Hier geht es z. B. auch um die Bewahrung und den Respekt gegenüber Traditionen, die entweder langfristig gewahrt und streng bewacht werden oder deren Anpassung an moderne Gegebenheiten gefördert wird.
Für den Beratungs- und Therapieprozess sind diese Dimensionen insofern von Bedeutung, als das Individuum sich in seiner Wahl der Therapie- und Beratungsziele an diesen Werten und Vorgaben orientiert. Beispielhaft soll das aufgezeigt werden an der Dimension Kollektivismus und Individualismus (Abbildung 2).

Abbildung 2: Kultursensible Themen in der Therapie



Pause 15:00-15:30

9. Vortrag: Input Sinus-Studie durch die Gruppenleitung | 15:30-16:30 Uhr (60 min)

Vortrag: (Aufbereitung auch als Power Point- Präsentation möglich)

Die Sinus-Studie

Von 2006-2008 führte das Unternehmen Sinus Sociovision eine qualitative (Tiefeninterviews) und quantitative (Befragung, Erhebung von demographischen Daten) Studie durch, mit dem Ziel die Alltagswelt der MigrantInnen kennen zu lernen. Die Sinus-Studie wurde von VertreterInnen aus Politik, Medien und verschiedenen Verbänden in Auftrag gegeben.
Untersucht wurden ca. 2000 Personen ab dem Alter von 14 Jahren aus den Herkunftsländern
– Ex-Sowjetunion 21%,
– Türkei 19%
– Südeuropa (Italien, Spanien, Portugal, Griechenland) 12%
– Polen 11%
– Ex-Jugoslawien 10%

Die wichtigsten Ergebnisse

Die Studie zeigte, dass das vorherrschende Bild, meist negativ bzgl. Migranten, nicht belegt werden konnte. Die in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund sind nicht alle gleich, sondern unterscheiden sich sehr

stark voneinander. Allerdings ist es so, dass sich die Migranten nicht aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, sondern aufgrund ihrer lebensweltlichen Muster und Einstellungen unterscheiden. Ein Mann mit türkischem Migrationshintergrund kann sich aufgrund seines Lebensstils und seiner Weltanschauung einem deutschen Mann ähnlicher sein, als einem Mann mit türkischem Migrationshintergrund, der eine andere Wertvorstellung hat als er. Entscheiden ist also nicht die Herkunftskultur, sondern das Milieu. (Nicht der Migrationshintergrund ist wichtig, sondern der Sozio-kulturelle Hintergrund).

Dabei wurden acht unterschiedliche Migranten-Milieus identifiziert, auf die später eingegangen wird. Ein weiteres wichtiges Ergebnis besteht darin, dass die Studie zeigte, dass der Einfluss von Religion und religiösen Traditionen oftmals wird. Der überwiegende Teil der Befragten (75%) lehnte fundamentalistische Einstellungen ab. Lediglich in einem der acht Milieus spielt die Religion eine größere Rolle und beeinflusst den Alltag. Die Menschen dieses Milieus sind überwiegend türkischstämmig und muslimisch.

Über die Hälfte der MigrantInnen haben einen „uneingeschränkten Willen“, sich zu integrieren. Die MigrantInnen, die sich eher weniger integrieren bzw. weniger Integrationswillen haben, stammen hauptsächlich aus den unterschichtigen Milieus, ähnlich den Deutschen aus unterschichtigen Milieus.

Die meisten MigrantInnen empfinden sich bereits als integriert. Für sie sind ihre kulturellen Wurzeln nach wie vor wichtig, sie sehen dies als eine Bereicherung (Mehrsprachigkeit, Bikulturalität).

Viele der Befragten berichteten über Diskriminationserfahrungen. Sie erleben die deutsche Gesellschaft oft wenig bereit zur Integration.

Als wichtige Integrationsfaktoren stellten sich die Fähigkeit, Deutsch zu sprechen bzw. zu erlernen und die Bildungsmöglichkeiten heraus.

Kurze Darstellung der acht Milieus anhand des Arbeitsblattes, das an alle ausgeteilt wird.

Der Sinus-Milieuansatz begründet sich auf dreißig Jahren sozialwissenschaftlicher Forschung. Mittels der Sinus-Miliues werden Menschen zu Gruppen zusammengefasst, die sich in ihrem Lebensstil und in ihrer Werteauffassung ähneln. Die Grenzen zwischen den Milieus sind fließend. Die größte Dynamik befindet sich unter den Jugendlichen.

Die Sinus-Studie nach sozialer Lage und Grundorientierung von 2008 teilt Menschen mit Migrationshintergrund in acht Soziale Milieus ein, die sich wie folgt unterscheiden:

Bürgerliche Migranten-Milieus (28 %)	**Adaptives Bürgerliches Milieu (16 %)** Die pragmatische moderne Mitte der Migrantenpopulation, die nach sozialer Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnissen strebt.	**Statusorientiertes Milieu (12%)** Klassisches Aufsteiger-Milieu, das durch Leistung und Zielstrebigkeit materiellen Wohlstand und soziale Anerkennung erreichen will.
Ambitionierte Migranten-Milieus (24 %)	**Multikulturelles Performermilieu (13%)** Junges, leistungsorientiertes Milieu mit bi-kulturellem Selbstverständnis, das sich mit dem westlichen Lebensstil identifiziert und nach beruflichem Erfolg und intensivem Leben strebt.	**Intellektuell-kosmopolitisches Milieu (11%)** Aufgeklärtes, global denkendes Bildungsmilieu mit einer weltoffenen, multikulturellen Grundhaltung und vielfältigen intellektuellen Interessen.
Traditionsverwurzelte Migranten-Milieus (23 %)	**Religiös-verwurzeltes Milieu (7%)** Vormodernes, sozial und kulturell isoliertes Milieu, verhaftet in den patriarchalischen und religiösen Traditionen der Herkunftsregion.	**Traditionelles Arbeitermilieu (16%)** Traditionelles Blue Collar Milieu der Arbeitsmigranten und Spätaussiedler, das nach materieller Sicherheit für sich und seine Kinder strebt.
Prekäre Migranten-Milieus (24%)	**Entwurzeltes Milieu (9%)** Sozial und kulturell entwurzeltes Milieu, das Problemfreiheit und Heimat/Identität sucht und nach Geld, Ansehen und Konsum strebt.	**Hedonistisch-subkulturelles Milieu (15%)** Unangepasstes Jugendmilieu mit defizitärer Identität und Perspektive, das Spaß haben will und sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft verweigert.

Tabelle: Die Sinus-Migranten-Milieus in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2008. Die Prozentzahlen geben die Anteile der Milieus in der Gesamtbevölkerung an.

10. Abschlussrunde: Blitzlicht | 16:30-17:00 Uhr (30 min)

Material:

- Gymnastik-, Plezzi- oder Volleyball

Durchführung:

- Jede(r) TN und jede Teilnehmerin beantwortet die Frage: „Was nehme ich vom heutigen Tag persönlich mit, womit beschäftige ich mich?“.
- Es ist auch möglich nichts zu sagen.
- Die Person, die anfängt, erhält den Ball und wirft sie dann der nächsten Person zu.

Anhang : Tag 1

Arbeitsblatt 1.1. „Begrüßung“

1) Händeklatschen und mit den Ellenbogen auf die eigenen Rippen trommeln. (Balonda, Afrika, am Sambesi)

2) Die Hände der begrüßten Person von den Schultern die Arme hinab bis zu den Fingerspitzen entlang streifen. (Ainu, Japan)

3) Über das eigene Gesicht mit den Händen des anderen streicheln. (Polynesien)

4) Sich gegenseitig die Wangen beriechen und sich mit den Nasen berühren und reiben (Mongolei, Malaysia, Birma, Lappland)

5) Hände an die Hosennaht und Verbeugung (Österreich, Deutschland, Argentinien (militärisch))

6) Verbeugung (China, Japan)

7) Hände vor dem Herzen zusammenlegen („Namaste“, Indien, Südostasien)

8) Umarmung und Luftküsse, zwei- oder dreimal (Frankreich, Südeuropa, Lateinamerika)

9) Leichte Kopfbewegung (Großbritannien)

10) Händeschütteln mit Schulterklopfen (Europa gegenüber niederen Rängen)

11) Der/die Jüngere küsst dem Älteren die Hand und führt sie dann zur eigenen Stirn; Ältere/r bedankt sich verbal. (Türkei)

12) Greifen der Hand des anderen mit beiden Händen und deren kräftiges Schütteln. (Neuseeland)

Arbeitsblatt 1.2. „Auswertungsfragen zur Begrüßung“

- Wie habe ich mich gefühlt, als BegüßerIn?
- Wie begrüße ich zu Hause?
- Wo komme ich her?
- Was ist mein spezifisches Interesse an dem Thema?
- Welche Vorkenntnisse und Erfahrungen habe ich mit Migration und interkulturellen Missverständnissen?

Arbeitsblatt 1.3. „Fragen zu ››Caro Name‹‹“

Bitte fragen Sie Ihre/n Gesprächspartner(in), was sie/er über den eigenen Vornamen weiß, z.B.:

- Wie lautet die Bedeutung des Vornamens?
- Wie kam es dazu, dass Sie diesen Vornamen erhielten?
- Wieso wurde gerade dieser Name gewählt?
- Was verbinden Sie persönlich mit Ihrem Vornamen?
- Wie gefiel Ihnen der Name als Kind, Jugendliche(r), wie gefällt er Ihnen heute?
- Gibt es familiäre, religiöse, kulturelle, landestypische oder andere Traditionen hinsichtlich der Namensgebung in Ihrer Familie?

[Nach fünf Minuten bitte wechseln.]

Arbeitsblatt 1.4. „Bemerkung: Albatros“

Wir möchten Sie einladen, mit uns eine Übung zu machen.
Wir möchten mit Ihnen einen Ausflug zur Insel Albatros machen.
Sie werden gleich einen Vertreter und eine Vertreterin der Albatros-Kultur kennenlernen. Die beiden werden dann den Raum betreten.

Wir bitten Sie, das Verhalten dieser beiden Personen zu beobachten.
Sie können sich ruhig Notizen machen!
[Übung/ Rollenspiel]

Arbeitsblatt 1.5. „Rollenbeschreibung: Albatros“

Die Frau zieht sich ein Tuch um den Kopf. Die beiden treten in den Raum, der Mann läuft vorne, die Frau mit Abstand dahinter. **Es wird nicht gesprochen**. Mann und Frau laufen also hintereinander den Stuhlkreis ab und sie haben beide einen freundlichen Gesichtsausdruck dabei. Der Mann und auch die Frau gehen dann der Reihe nach auf die TN zu, begrüßen sie mit einem Lächeln und einem Blick in die Augen. Bei denen, die ihre Beine übereinander geschlagen haben, werden die Beine sanft und bestimmt auf den Boden gestellt, u.U. geschieht dies auch mehrmals, solange bis alle TN beide Füße auf den Boden gestellt haben.

Die Frau berührt nur Frauen und der Mann nur die männlichen TN. Danach setzt sich der Mann auf den Stuhl und die Frau kniet sich neben ihn auf den Boden. Die Frau hebt die Schale mit den Erdnüssen auf und gibt sie wortlos und ohne eine Nuss zu essen, dem Mann. Dieser nimmt ihr die Schale ab und beginnt laut kauend einige Erdnüsse zu essen. Danach übergibt er der Frau die Schale, die nun auch einige Nüsse isst und die Schale dann beiseite stellt. Nachdem die Frau zu Ende gekaut hat, legt der Mann seine Hand auf ihre Schulter. Diese beugt sich dann dreimal dicht zum Boden hin. Im Anschluss daran erhebt sich das Paar und geht sich verabschiedend noch einmal den Stuhlkreis der TN ab. Die Frau folgt wieder dem Mann, beide verlassen den Raum.

Arbeitsblatt 1.6. „Diskussion: Albatros“

- „Was habt Ihr gesehen?“
- „Was habt ihr beobachtet?“

Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung

Anmerkung für die Gruppenleitung:
An dieser Stelle erfolgt in der Regel eine lebhafte Diskussion. Oftmals fällt es den TN schwer wirklich nur zu beschreiben, was sie gesehen haben, ohne zu bewerten. Die Gruppenleitung soll sich in dieser Phase zurückhalten und nur wenn es unbedingt nötig erscheint in die Diskussion eingreifen.

Arbeitsblatt 1.7. „Information über die Albatros-Kultur“

Die Albatros-Kultur ist eine matriarchiale Kultur, in der die Erde als Mutter Gottheit verehrt wird. Große Füße sind ein Schönheitsideal, denn sie ermöglichen einen guten Kontakt zur Erde. Die Kraft der Mutter Gottheit kann durch den Verzehr von Erdnüssen erschlossen werden. Sie sind eine rituelle Speise. Gästen wird besondere Ehrerbietung erwiesen, indem ihren Füßen möglichst viel Bodenkontakt gegeben wird. Da Frauen ebenso wie die Mutter Erde Leben hervorbringen können, haben sie besondere Privilegien. Männer haben die Pflicht, die Speisen der Frauen vorzukosten und vor ihnen herzugehen, um Gefahren abzuwenden. Frauen dürfen auf dem Boden sitzen, während Männern unbequeme Sitzgestelle, genannt Stühle, zur Verfügung stehen, die sie in Distanz zur Mutter Gottheit halten. Für ihre Dienste werden Männer belohnt, in dem sie Frauen die Hand auf den Rücken legen dürfen. Diese neigen sich dann der Gottheit zu, nehmen Energie auf und leiten sie durch ihren Körper in den Mann weiter. Ansonsten ist es Männern nicht gestattet, Frauen ohne deren Aufforderung zu berühren.

Anmerkung für die Gruppenleitung:
Daran schließt sich eine Rückmeldung der TN an. Die Gruppenleitung fragt, ob sich mit der Information etwas in der Gedanken und Gefühlen der Teilnehmenden verändert habe. Die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten sollen dabei besprochen werden (z.B. vorne-hinten ist in der westlichen Kultur gleichgesetzt mit vorne=gut, hinten=schlecht).

Arbeitsblatt 1.8. „Gängige Vorurteile“

Aussagen (Beispiele):

1. Die Franzosen verstehen es, gut zu leben.
2. BMW-Fahrer sind Angeber und Raser.
3. Die Rheinländer sind fröhlicher als die Westfalen.
4. Psychologen reden nur.
5. Ältere Leute haben mehr Lebenserfahrung als junge Leute.
6. Süddeutsche sind gemütlich, Norddeutsche stur.
7. Mädchen sind friedfertiger als Jungen
8. Türkische Jungen sind alle kleine Paschas.
9. Angehörige muslimischen Glaubens sind hier nicht integrierbar.
10. Die Obdachlosen sind selber schuld an ihrem Schicksal.
11. Frauen können besser einparken als Männer.

(Übung von Jutta de Jong und Aydin Sayilan aus: Interkulturelle Kompetenz, Münster 2010)

Arbeitsblatt 1.9. „Skalierungsfragen“

- Wie hoch ist der __%-Satz von MigrantInnen in meinem Beruf?
- Wie hoch ist der __%-Satz von MigrantInnen in meiner Freizeit?
- Wie hoch ist der __%-Satz von MigrantInnen bei meinen Freunden?
- Wie hoch ist der __%-Satz von MigrantInnen bezogen auf Familie/Verwandte?

Arbeitsblatt 1.10. „Preisausschreiben 1“

Arbeitsauftrag

Stellen Sie sich vor, Sie würden in einem Preisausschreiben gewinnen, der Brief liegt vor Ihnen. Endlich mal gewonnen! Eine Reise ... Sie öffnen den Umschlag... und sind furchtbar enttäuscht. Nein, bitte nicht ausgerechnet in dieses Land, dort möchten Sie nicht vier Wochen in Ihrer kostbaren Urlaubszeit verbringen. "Ich werde versuchen, den Barwert der Reise zu erhalten - oder aber sie weiter verkaufen“.

Überlegen Sie sich:

- Welches Land steht in Ihrem Brief (angenommen! auf der ganzen Welt wäre kein Krieg)?
- Stellen Sie sich vor, Sie, ihr Partner und ihre 2 Kinder müssen für 2 – 3 Jahre in dieses Land.

Quelle: Kommunales Integrationszentrum Duisburg

Arbeitsblatt 1.11. „Preisausschreiben 2“

Arbeitsauftrag

Stellen Sie sich vor, Sie wären für mindestens **drei Jahre** mit Ihrer Familie beruflich verpflichtet, in diesem Land (1.) zu leben. Stellen Sie sich weiterhin vor, Sie hätten zwei Kinder (ein Junge und ein Mädchen) im schulpflichtigen Alter.

- Was möchten Sie in Ihrer Erziehung an die beiden in dieser Lebenssituation (Exil) vermitteln?
- Wie müssten beide Kinder als Erwachsene sein, damit Sie zufrieden und glücklich mit Ihrer Entwicklung sein könnten?
- Was wäre Ihnen in der Schule Ihrer Kinder wichtig?

Quelle: Kommunales Integrationszentrum Duisburg

Arbeitsblatt 1.12. „Aussagen: Kultur ist…“

Aussagen „Kultur ist, …“

- Kultur ist, wie ein Volk, denkt und lebt.
- Die einzelnen Individuen einer Kultur haben zwar unterschiedliche Auffassungen und Werte und Normen, dennoch haben sie eine gemeinsame Geschichte. Diese gemeinsame Geschichte wird Kultur genannt.
- Mit Kultur verbinde ich Oper, Theater, Malerei, Kunst, Literatur, Kino und Musik.
- Kultur ist etwas, das ich durch Schule, Familie und Gesellschaft lerne und das einer Gruppe von Menschen gemeinsam ist.
- Jede Behörde hat ihre eigene Kultur.
- Kultur ist nicht angeboren, sie wird erlernt. Zum Beispiel könnte es einen deutschen Säugling geben, der von chinesischen Eltern adoptiert und in China großgezogen wird, erlernt alles, was für die chinesische Kultur als relevant wahrgenommen wird.

Quelle: Aydin Sayilan und Jutta de Jong aus: Interkulturelle Kompetenz, Münster 2010.

Überblick über Inhalt und Ablauf

Zeitliche Durchführung und Umfang der Maßnahme: 3 Tage für ca. 25 TeilnehmerInnen (TN)

Erster Tag:: 9.00 – 12.30 Uhr, 13.30 – 18.00 Uhr
Zweiter Tag: 9.00 – 12.30 Uhr, 13.30 – 17.00 Uhr
Dritter Tag: 9.00 – 12.30 Uhr

Zweiter Tag

Thema:
„Interkulturelle Begegnungen im Arbeitsalltag“

Überblick

1. Übung: Begrüßung und Blitzlicht (15 min)
2. Übung: Wie im richtigen Leben (20 min)
3. Übung: „Was verbinde ich mit Migration?“ (55 min)
4. Übung: Werteranking (30 min)
5. Vortrag: „Interkulturelle Kompetenz“ (30 min)
6. Vortrag: Vielfalt als Antwort?! (30 min)
7. Übung: Enerjizer - Gekreuzt oder nicht gekreuzt? (10min)
8. Übung: Kleingruppenarbeit (ca. 20 min)
9. Vortrag: Modell Kunze (30 min)
10. Übung: Kollegiale Fallberatung (30 min)
11. Fallbesprechung und Auswertung anhand des Modells nach Kunze (90 min)
12. Abschlussrunde (10 min)

Einstieg 09:00-09:15 Uhr

1. Übung: Begrüßung und Blitzlicht | 09:00-9:15 Uhr (ca. 15 min)

Material:

- Kein Material notwendig.

Durchführung:

- In Form eines Wetterberichtes sollen die TN kurz ihre Gefühlslage und aktuelle Befindlichkeit darstellen (z. B.: Bei mir ist es sonnig mit kleinen Quellwölkchen.)
- Jede(r) TN hat weiterhin die Möglichkeit, sich bei Bedarf zum gestrigen Tag zu äußern.

2. Übung: Wie im richtigen Leben | 09:15-09:35 Uhr (ca. 20 min)

Material:

- Arbeitsblätter 2.1 bis 2.4 (Arbeitsblatt 2.1. „Identitäten: Wie im richtigen Leben“; Arbeitsblatt 2.2. „Erste Fragerunde: Wie im echten Leben“; Arbeitsblatt 2.3. „Zweite Fragerunde: Wie im echten Leben“; Arbeitsblatt 2.4. „Auswertungsfragen: Wie im echten Leben“)

Durchführung:

- Die TN stellen sich an der schmalen Seite des Raums in einer Reihe auf. Jede(r) TN erhält eine Karte (Arbeitsblatt 2.1.), auf der eine Rolle notiert ist, in die sie/er sich im Folgenden hineindenken soll. Diese darf sie/er bis zur Auswertung niemandem mitteilen.
- Dann wird erläutert, worum es gehen soll: "Wir machen jetzt eine Übung, bei der es wie im richtigen Leben zugeht: Jeder hat das Bedürfnis, in seinem Leben etwas zu erreichen, die einen kommen weiter, während die anderen zurück bleiben. Ich werde jetzt eine Reihe von Fragen stellen. Überlegt bitte jeweils, ob ihr sie - in eurer Rolle! - mit "Ja" beantworten könnt. Wenn das so ist, geht ihr einen Schritt vorwärts. Wenn eure Antwort "Nein" lautet, bleibt bei dieser Frage einfach stehen. Es geht nicht darum, ob ihr die Fragen richtig beantwortet; entscheidet so, wie ihr es einschätzt und für realistisch haltet."
- Erste Fragerunde (Arbeitsblatt 2.2.) wird durchgeführt.
- Nach der letzten Frage bleiben alle TN in ihrer Rolle und an ihrem Platz, wo sie von der Gruppenleitung interviewt (Arbeitsblatt 2.3.) werden (evtl. die Szene per (Handy-)Kamera im Bild festhalten).
- Nun folgt, im Kreis sitzend, die Auswertung (Arbeitsblatt 2.4.)

Anmerkung für die Gruppenleitung:
ACHTUNG:

- Bei dieser Übung wird die Wirkung sozialer Unterschiede und struktureller Benachteiligung ansatzweise anschaulich. Während der Auswertung entsteht häufig eine nachdenkliche Stimmung, vor allem wenn viele Jugendliche zunächst die Überzeugung vertreten haben, dass jeder alles schaffen kann, wenn er sich anstrengt. Häufig wird eine sehr differenzierte Situation wahrgenommen: Nicht alle Nicht-Deutschen sind in gleichem Maße benachteiligt. Nicht alle Deutschen sind in gleichem Maße privilegiert.
- Der Vergleich zwischen der gespielten Rolle und der eigenen Situation bringt Jugendliche immer wieder dazu, auch von ihren Gefühlen und Erfahrungen zu berichten, besonders dann, wenn jemand, der sich selbst nicht als diskriminiert erlebt, plötzlich eine benachteiligte Rolle einnimmt, aber auch im umgekehrten Fall.
- Durch die plakative Kennzeichnung der Rollen können leicht Stereotype reproduziert werden. Wenn das geschieht, muss es in der Auswertung angesprochen werden. Um zu verhindern, dass während der Übung Diskussionen aufkommen (zum Beispiel darüber, unter welchen Umständen man einen Bankkredit erhält), sollte mehrfach betont werden, dass es um subjektive Einschätzungen geht. Offen bleibende Fragen können im Anschluss geklärt werden.
- Oft zeigen TN große Unsicherheit, wie sie sich zu der einen oder andere Frage positionieren sollen. Das spiegelt durchaus ein Stück Realität wider: Die betreffenden Personen sind sich ihrer Rechte oftmals nicht bewusst. Eine ausführliche Auswertung ermöglicht, sich eingehender mit Fragen auseinander zu setzen, auf die man während der Übung zunächst noch keine eindeutige Antwort gefunden hat.

Methode nach: Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Zeitzeugengespräche mit Migrantinnen und Migranten. "Interessante Erwachsene" im interkulturellen Unterricht und in der Jugendbildungsarbeit, Frankfurt am Main 2006, S. 82-86.)

Theoretische Hintergrundinformationen zur Übung „2. Wie im Richtigen Leben“ (Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung)

Diese Methode eignet sich besonders für den Einstieg in die Beschäftigung mit dem Thema der Reihe. In der Übung machen die Jugendlichen Erfahrungen, die mit dem Leben als Migrantin oder Migrant in Verbindung stehen und die sie unabhängig von der eigenen Herkunft nachvollziehen können. Sie regt dazu an, sich in die Rolle von weniger gut in die Gesellschaft integrierte Menschen hineinzuversetzen und darüber nachzudenken, welche Gefühle mit Ausgrenzung verbunden sind und welche Folgewirkungen entstehen können. Es wird deutlich, dass manche Menschen nur begrenzten Einfluss auf ihre Lebenssituation haben und dass Vergesellschaftung (Dazugehören – Nichtdazugehören) viel mit Etikettierung zu tun hat.

Die Übung ermöglicht es, realitätsnah zu vermitteln, in welchem Maße Diskriminierung die Entfaltungsmöglichkeiten von Menschen eingrenzen kann. So entsteht ein detailliertes Bild von Strategien der Unterscheidung (nach Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe, Aussehen, Alter, Gesundheit, Behinderung, Ausbildungsniveau usw.), das den Einstieg in eine Diskussion über strukturelle Faktoren von Ausgrenzung bzw. Integration erleichtert.

Wenn es in der Klasse Flüchtlinge, Kinder von Arbeitslosen, Behinderte etc. gibt, kann das eine besondere Ressource für die Auswertung sein, beinhaltet aber auch die Gefahr, dass sich Schülerinnen und Schüler von auf das Spiel bezogenen Aussagen persönlich getroffen fühlen. Hier muss man klären, ob ein besonderer Schutz für die Betreffenden nötig ist oder ob die Jugendlichen aus ihrer persönlichen Perspektive etwas beitragen möchten. Auf keinen Fall dürfen die TN durch die Aufforderung, Persönliches aus ihrem Leben beizusteuern, vor der Gruppe bloßgestellt werden.

Themenkomplex Migration: Definition, Zahlen, Fakten (9:35-10:30 Uhr)

3. Übung: „Was verbinde ich mit Migration?“ | 09:35-9:45 Uhr (10 min)

Material:

- Karteikarten, Flipchart, Stifte

Durchführung:

- Jede(r) TN schreibt auf eine Karteikarte, welches Bild, welche Metapher, welcher Satz er/ihr zu dem Wort Migration einfällt.
- Anschließend werden die Karteikarten vorgelesen und in die Mitte gelegt oder an eine Wand geheftet.
- Dann bittet die Gruppenleitung die Teilnehmenden in den Raum zu rufen, welche Bezeichnungen/ Begriffe sie für Menschen mit Migrationsgeschichte kennen.
- Die Gruppenleitung schreibt diese Wörter dann an die Flipchart, nach Inhalten geordnet.
- Gegebenenfalls ergänzt die Gruppenleitung die Begrifflichkeiten um fehlende Bezeichnungen.

Die einzelnen Begriffe und Bezeichnungen werden dann von der Gruppenleitung und den Teilnehmenden erklärt und definiert.

Vortrag: Migration (40 min)

Input Hintergrundinformation: Begriffe, Daten, Erklärungen

I) Begriffe, Erläuterungen und Definitionen

Was ist (ein) Migrant?

Erste Definition (Quelle: Wikipedia)

Laut Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung vom 29. September 2010 liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn:

„1. die Person nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder 2. der Geburtsort der Person außerhalb der heutigen Grenzen der Bundesrepublik Deutschland liegt und eine Zuwanderung in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland nach 1949 erfolgte oder 3. der Geburtsort mindestens eines Elternteiles der Person außerhalb der heutigen Grenzen der Bundesrepublik Deutschland liegt sowie eine Zuwanderung dieses Elternteiles in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland nach 1949 erfolgte.“

Somit gehören auch Spätaussiedler und deren Kinder zu den Personen mit Migrationshintergrund. Diese Personen müssen keine eigene Migrationserfahrung haben. Jede dritte Person mit Migrationshintergrund lebt seit Geburt in Deutschland.

Zweite Definition (Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung)

Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehört die ausländische Bevölkerung – unabhängig davon, ob sie im Inland oder im Ausland geboren wurde – sowie alle Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Daneben zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten Ausländer sowie eine Reihe von in Deutschland Geborenen mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus dem Migrationsstatus der Eltern ableitet. Zu den letzteren gehören die deutschen Kinder (Nachkommen der ersten Generation) von Spätaussiedlern und Eingebürgerten und zwar auch dann, wenn nur ein Elternteil diese Bedingungen erfüllt, während der andere keinen Migrationshintergrund aufweist. Außerdem gehören zu dieser Gruppe seit 2000 auch die (deutschen) Kinder ausländischer Eltern, die die Bedingungen für das Optionsmodell erfüllen, d.h. mit einer deutschen und einer ausländischen Staatsangehörigkeit in Deutschland geboren wurden.

Weitere Verwendung des Begriffs Migrationshintergrund
(Quelle: Wikipedia)
Der Begriff „Mensch mit Migrationshintergrund“ ist nicht synonym mit dem Begriff „Ausländer“ und auch nicht synonym mit den Begriffen „Zuwanderer“ bzw. „Migrant“, wird aber oft fälschlicherweise so verwandt:

- Viele ehemalige Ausländer haben sich einbürgern lassen, sind also heute deutsche Staatsangehörige, haben aber, sofern sie nach 1949 eingewandert sind, noch immer einen Migrationshintergrund.
- Es gibt Ausländer, die bereits vor 1950 nach Deutschland migriert und bis heute nicht eingebürgert sind. Nach der ursprünglichen Definition der Statistik sind weder sie noch ihre Nachkommen „Menschen mit Migrationshintergrund“, nach der neueren Definition der Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung von 2010 aber doch.
- Auch Menschen, die als Deutsche nach Deutschland zugewandert sind (vor allem Spätaussiedler, aber auch zufällig im Ausland geborene Kinder deutscher Eltern) gelten als „Menschen mit Migrationshintergrund“.
- Menschen, die als Deutsche in Deutschland geboren sind, haben auch dann einen Migrationshintergrund, wenn ein Elternteil Deutscher ist und der andere Elternteil Ausländer (oder im Ausland geboren und nach 1949 zugewandert) ist.
- Seit der Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts (§ 4 Abs. 3 StAG) ist ein seit dem 1. Januar 2000 *im Inland geborenes Kind, dessen Eltern beide Ausländer sind, Deutscher, wenn ein Elternteil zu diesem Zeitpunkt seit acht Jahren seinen gewöhnlichen rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland hat und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzt.* Zwischen dem 18. und 23. Lebensjahr ist es gemäß § 29 StAG verpflichtet, gegenüber der staatlichen Stelle zu erklären, ob es die deutsche Staatsangehörigkeit behalten will, wozu es im Regelfall die andere(n) Staatsbürgerschaft(en) aufgeben muss oder ob es die andere Staatsangehörigkeit vorziehen und auf die deutsche verzichtet (Erklärungspflicht, Optionszwang; siehe auch: Optionsmodell)

Der Begriff Migrationshintergrund wurde von der Essener Pädagogikprofessorin Ursula Boos-Nünning bereits in den 1990er Jahren geprägt. Hintergrund der Wortneuschöpfung war der Umstand, dass nach dem Fall des Eisernen Vorhangs viele Menschen aus postkommunistischen Staaten nach Deutschland zuwanderten, die beanspruchten, als deutsche Volkszugehörige im Sinne des Art. 116 GG und § 6 BVFG sofort die deutsche Staatsangehörigkeit zu erhalten. Gleichwohl hatte diese aus Deutschen bestehende Bevölkerungsgruppe ähnliche Probleme zu bewältigen wie Zuwanderer, die als Ausländer nach Deutschland gekommen waren (z.B. das Problem der mangelhaften Beherrschung der deutschen Sprache[9]). Der Begriff „Migrationshinter-

grund“ wurde auch als Lösung für solche Fälle empfunden, in denen Ausländer eingebürgert wurden. Dadurch, dass die Eingebürgerten (wie die Spätaussiedler) in die Rubrik „Deutsche“ eingeordnet werden, kann das Phänomen der Migrationsfolgen methodisch nicht angemessen erfasst werden.

In Deutschland werden folgende **Migrantengruppen** unterschieden: (Quelle: Sayilan / de Jong: Interkulturelle Kompetenz):
a) GastarbeiterInnen
b) Ausländer
c) AsylbewerberInnen
d) (Spät-) AussiedlerInnen
e) Kontingentflüchtlinge
f) Angehörige der EU-Staaten

a) GastarbeiterInnen (Quelle: BZpB und Sayilan/ de Jong: Interkulturelle Kompetenz):

„Der 1950 in Westdeutschland einsetzende wirtschaftliche Aufschwung führte zu einem ständig wachsenden Bedarf an Arbeitskräften. Bis zum Bau der Berliner Mauer am 13. August 1961 konnte dieser Bedarf hauptsächlich durch die Aufnahme von Deutschen aus der ehemaligen DDR und Ost-Berlin gedeckt werden. Ab diesem Zeitpunkt kam dann der Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer eine immer größere Bedeutung zu.“

Seit 1955 wurde seitens der Bundesrepublik Deutschland "Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen" angeworben, um den Mangel an Arbeitskräften in der westdeutschen Wirtschaft zu vermindern. Verträge mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960), der Türkei (1961), Portugal (1964) und Jugoslawien (1968) regelten ihre Anwerbung und Vermittlung. Zu den Anwerbeländern kamen noch Tunesien und Marokko hinzu. 1964 wurde offiziell ein Portugiese als der millionste Gastarbeiter begrüßt und mit einem Moped beschenkt. Mit Südkorea und den Philippinen wurden in den 60iger Jahren Anwerbeverträge für Krankenpflegepersonal geschlossen. Die Anwerbung und Vermittlung der GastarbeiterInnen übernahmen in den jeweiligen Heimatländern Außenstellen der Bundesanstalt für Arbeit in Absprache mit interessierten deutschen Unternehmen. Leitend war dabei das Rotationsmodell, nachdem der Aufenthalt der Gastarbeiterinnen jeweils nur für eine begrenzte Zeit erfolgen sollte. Die Arbeitgeber standen dem von vornherein kritisch gegenüber, da sie kein Interesse daran haben konnten, dass eingearbeitete ArbeiterInnen in ihre Heimat zurückgehen und dafür andere kommen sollten, die erneut eingearbeitet werden mussten. Während der Wirtschaftskrise 1973 beschloss die Bundesregierung einen Anwerbestopp für die Arbeiter aus Nicht-EG-Ländern.

Die ehemaligen GastarbeiterInnen und ihre Familienangehörigen aus Italien, Spanien, Portugal und Griechenland genießen als EU-Bürger aktives und passives Wahlrecht bei den Wahlen des Europäischen Parlaments und bei den Kommunalwahlen, sowie arbeitsrechtliche Vorteile. Den anderen Gastarbeitergruppen aus den Maghreb-Staaten, einigen Ländern Ex-Jugoslawiens und der Türkei bleiben diese Rechte vorenthalten.

b) Ausländer (Quelle: BZpB)

Ausländer/innen sind Personen, die nicht Deutsche im Sinne des »Artikels 116 Absatz 1 des Grundgesetzes« sind. Dazu zählen auch Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Sie können in Deutschland geboren oder zugewandert sein. Sie haben keine deutsche Staatsangehörigkeit und haben dadurch auch eingeschränkte Rechte (Wahlrecht, Aufenthaltsrecht, Arbeitsrecht)

c) Asylbewerber (Quelle: BAMF)

Nach Artikel 16a des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland genießen politisch Verfolgte Asyl. Das Asylrecht wird in Deutschland nicht nur - wie in vielen anderen Staaten - auf Grund der völkerrechtlichen Verpflichtung aus der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) von 1951 gewährt, sondern hat als Grundrecht Verfassungsrang. Es ist das einzige Grundrecht, das nur Ausländern zusteht.

Politisch ist eine Verfolgung dann, wenn sie dem Einzelnen in Anknüpfung an seine politische Überzeugung, seine religiöse Grundentscheidung oder an für ihn unverfügbare Merkmale, die sein Anderssein prägen, gezielt Rechtsverletzungen zufügt, die ihn ihrer Intensität nach aus der übergreifenden Friedensordnung der staatlichen Einheit ausgrenzen. Das Asylrecht dient dem Schutz der Menschenwürde in einem umfassenderen Sinne.

Berücksichtigt wird grundsätzlich nur staatliche Verfolgung, also Verfolgung, die vom Staat ausgeht. Ausnahmen gelten, wenn die nichtstaatliche Verfolgung dem Staat zuzurechnen ist oder der nichtstaatliche Verfolger selbst an die Stelle des Staates getreten ist (quasistaatliche Verfolgung).

Allgemeine Notsituationen wie Armut, Bürgerkriege, Naturkatastrophen oder Perspektivlosigkeit sind damit als Gründe für eine Asylgewährung grundsätzlich ausgeschlossen. Hier kommt unter Umständen die Gewährung von subsidiärem Schutz in Betracht.

Bei einer Einreise über einen sicheren Drittstaat ist eine Anerkennung als Asylberechtigter ausgeschlossen. Dies gilt auch, wenn eine Rückführung in diesen Drittstaat nicht möglich ist, etwa weil dieser mangels entsprechender Angaben des Asylbewerbers nicht konkret bekannt ist.

d) Aussiedler (Quelle: Wikipedia)

Zum Personenkreis der Spätaussiedler gehören deutsche Volkszugehörige, die vor dem 1. Januar 1993 geboren sind, in den Aussiedlungsgebieten zur deutschen Minderheit gehört haben und ihr Land nach dem 31.12.1992 im Wege des Aufnahmeverfahrens verlassen haben. Vor dem 31.12.1992 wurde dieser Personenkreis als Aussiedler bezeichnet.

Die bloße Abstammung von einem deutschen Staatsangehörigen oder deutschen Volkszugehörigen genügt nicht. Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion müssen nachweisen, dass sie sich in den Aussiedlungsgebieten zur deutschen Nationalität bekannt haben. Dieses Bekenntnis muss durch die familiäre Vermittlung der deutschen Sprache bestätigt werden. Diese ist nur festgestellt, wenn jemand im Zeitpunkt der Aussiedlung aufgrund dieser Vermittlung zumindest ein einfaches Gespräch auf Deutsch führen kann. Spätaussiedler aus Polen, der Tschechoslowakei, Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Jugoslawien und Albanien müssen zusätzlich glaubhaft machen, dass sie am 31.12.1992 oder danach Benachteiligungen oder Nachwirkungen früherer Benachteiligungen auf Grund deutscher Volkszugehörigkeit unterlagen. Seit dem 01.01.2005 stellt das Bundesverwaltungsamt Spätaussiedlern zum Nachweis ihrer Spätaussiedlereigenschaft eine Bescheinigung aus.

e) Flüchtlinge (Quelle: Wikipedia)

In der Folge von bewaffneten Konflikten oder politischen Krisensituationen kommt es häufig zu großen Flüchtlingsbewegungen. Oft verlassen große Teile der Bevölkerung ihre Heimat aus Angst vor Verfolgung oder Gewalt. Der gesetzliche Schutz, den diese Menschen erfahren, hängt dabei in beträchtlichem Maße davon ab, ob sie bei ihrer Flucht eine nationale Grenze überschreiten oder ob sie innerhalb des eigenen Landes vertrieben werden. Dieser Differenzierung kommt heute eine kritische Bedeutung zu, da die Anzahl der Menschen, die innerhalb ihres eigenen Landes vertrieben werden, weltweit fast zweimal so groß ist wie die Anzahl derer, die in andere Länder fliehen.

„Flüchtling“ – eine problematische Definition

Menschen, die bei ihrer Flucht nationale Grenzen überschreiten, werden als Flüchtlinge angesehen und gemäß dem internationalen Flüchtlingsrecht behandelt. Nach der Flüchtlingskonvention von 1951 ist ein Flüchtling eine Person, "die sich aus der begründeten Angst vor Verfolgung aufgrund ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder aufgrund ihrer politischen Überzeugung außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und die den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder aufgrund dieser Angst nicht in Anspruch nehmen will". Seit 1951 hat diese Definition sowohl offiziell als auch informell einige Erweiterungen erfahren. Diese Definition hilft zwar, den Schutz einiger Menschen zu gewährleisten, sie führt jedoch auch dazu, dass andere davon ausgeschlossen sind. Die ursprüngliche Definition grenzt zwei der wichtigsten Betroffenengruppen aus: die Menschen, die in großen Gruppen fliehen und diejenigen, die bei ihrer Flucht keine nationalen Grenzen überschreiten, sogenannte Vertriebene (Internally Displaced Persons / IDPs). Auf Personen, die als Teil eines großen Menschenstroms - aufgrund von Kriegen oder Hungersnöten und nicht aufgrund individueller Verfolgung - in einen anderen Staat flüchten, trifft die strenge Definition des Wortes Flüchtling nicht zu. Denn diese bezieht sich nur auf Einzelfälle. Die Vereinten Nationen haben das Mandat des UNHCR jedoch schon einige Male dahingehend erweitert, dass auch auf die Bedürfnisse einer großen Anzahl von Flüchtlingen eingegangen werden kann. Die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen sind verpflichtet, diesen vorübergehend Asyl zu gewähren. Zusätzlich sind die Flüchtlinge dazu berechtigt, die durch die Flüchtlingskonvention festgeschriebenen Garantien einzufordern. So haben sie beispielsweise das Recht, Asyl in einem anderen Land zu beantragen. Außerdem dürfen sie laut internationalem Recht nicht zwangsweise in ihr Herkunftsland abgeschoben werden.

Vertrieben im eigenen Land

Menschen, die als Vertriebene im eigenen Land leben (Internally Displaced Persons/IDPs), werden vom internationalen Flüchtlingsrecht nicht berücksichtigt. Sie profitieren damit auch nicht von den Schutzmaßnahmen, wie sie für Flüchtlinge festgeschrieben sind. Keine Organisation hat sich dem Schutz dieser Menschen verschrieben. Im Prinzip sollten die Vertriebenen durch ihre nationalen Gesetze geschützt werden, doch häufig ist gerade der eigene Staat für ihre Vertreibung verantwortlich. Gemäß der internationalen Menschenrechtskonventionen stehen den Vertriebenen bestimmte Rechte zu, außerdem haben sie als Zivilpersonen in Kriegszeiten Anspruch auf diese Rechte. Für Flüchtlinge und besonders für Vertriebene reicht die Hilfe, die ihnen durch internationales Recht zusteht, jedoch häufig nicht aus, um ihr Überleben zu sichern.

f) Angehörige der EU-Staaten (Quelle: Wikipedia)

Maßgebliche Regelung für Staatsangehörige von Mitgliedstaaten der Europäischen Union (Unionsbürger) und EWR-Bürger (EFTA-Staaten) sowie für deren Familienangehörige ist das "Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern (Freizügigkeitsgesetz/EU)".

- Freizügigkeitsberechtigte Unions- / EWR-Bürger benötigen keinen Aufenthaltstitel.
- Freizügigkeitsberechtigte Unions- / EWR-Bürger erhalten eine Bescheinigung über das Aufenthaltsrecht. Diese Bescheinigung gilt nur in Verbindung mit einem darin zu vermerkenden Identitätsdokument.
- Familienangehörige, die selbst nicht Unionsbürger sind, erhalten eine Aufenthaltskarte. Familienangehörige sind die Ehegatten und die Kinder des Unionsbürgers bis zum 21. Lebensjahr sowie die Eltern und Kinder des Unionsbürgers oder des Ehegatten, sofern diesen Unterhalt gewährt wird. Für Lebenspartner von Unionsbürgern gilt die Anwendung der für die Lebenspartner von Deutschen geltenden Vorschriften.

EU-Staaten (alt): Belgien, Griechenland, Österreich, Dänemark, Irland, Portugal, Finnland, Italien, Schweden, Frankreich, Luxemburg, Spanien, Großbritannien, Niederlande
EU-Staaten (neu): Bulgarien, Malta, Slowenien, Estland, Polen, Tschechien, Lettland, Rumänien, Ungarn, Litauen, Slowakei, Zypern (Süd) , Kroatien
EFTA-Staaten (EWR-Staaten): Island, Norwegen, Schweiz, Liechtenstein

Wer ist eigentlich Deutscher oder Deutsche?

- Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und seit der
- Generation ihrer Großeltern oder länger in Deutschland leben. (Quelle: Statistisches Bundesamt)
- Was ist eigentlich mit den Begriffen Wessi-Ossi und den „Kulturunterschieden“?

II) Zahlen und Daten

Den Aussagen des Statistischen Bundesamtes zufolge, setzte sich die Menge der Menschen mit Migrationshintergrund im Jahr 2005 folgendermaßen zusammen:

- Zugewanderte Ausländer (Erste Generation): ca. 36 Prozent
- In Deutschland geborene Ausländer (Zweite und Dritte Generation): ca. 11 Prozent.
- Spätaussiedler: ca. 12 Prozent
- Eingebürgerte zugewanderte Ausländer: ca. 20 Prozent

Personen mit mindestens einem zugewanderten Elternteil oder Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit: ca. 21 Prozent.

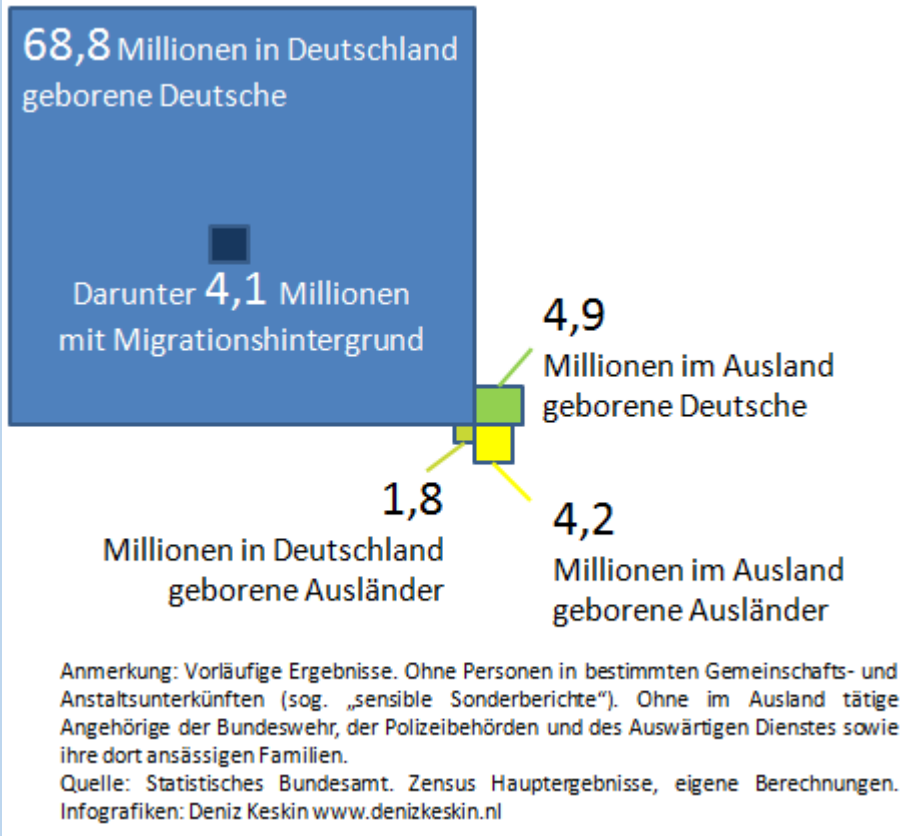
Geographische Herkunft der Zugewanderten:

Europa ist für die Zuwanderung nach Deutschland quantitativ besonders bedeutsam. 59,9 % der seit 1950 Zugewanderten stammten im Jahre 2008 aus Europa. 23,5 % von ihnen stammen aus den 27 Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Die elf bedeutendsten Herkunftsländer waren 2008:

- Türkei (mit 14,2 % aller Zugewanderten),
- Russische Föderation (8,4 %),
- Polen (6,9 %),
- Italien (4,2 %),
- Serbien und Montenegro (3,4 %), (seit 2006 zwei Staaten, seit 2000 zudem neuer Staat Kosovo)
- Kasachstan (3,3 %),
- Rumänien (3,0 %),
- Kroatien (2,6 %),
- Griechenland sowie Bosnien und Herzegowina (jeweils 2,2 %)
- Ukraine (1,9 %)

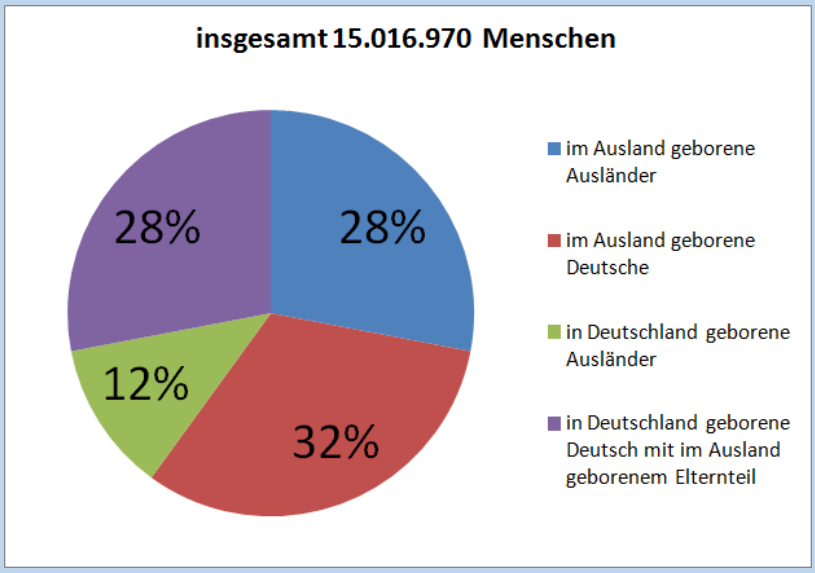
Im Mai 2011 wurde eine Volkszählung (Zensus) durchgeführt, deren Ergebnisse am 1. Juni 2013 veröffentlicht wurden. Aktuelle leben in Deutschland 80,2 Millionen Menschen. Davon lag am Stichtag (9.Mai2011) die Zahl der ausländischen Staatsangehörigen bei 6,1 Mio. oder 7,7 % der Bevölkerung, rund 15 Mio. Menschen oder 18,9 % der Bevölkerung Deutschlands wiesen einen Migrationshintergrund auf. Als Personen mit Migrationshintergrund werden im Zensus alle Ausländer/-innen sowie alle nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Deutschen und alle Deutschen mit zumindest einem nach 1955 zugewanderten Elternteil definiert. Ausländer/-innen sind Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Enthalten sind ebenfalls Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit.

Abbildung 1: Volkszählung Zensus



Die Abbildung 2 zeigt die Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland. Demnach sind rund 40 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren. Zwei Drittel von ihnen besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit. Rund 60 % wurden im Ausland geboren und sind nach Deutschland zugewandert, wovon etwas mehr als die Hälfte deutsche Staatsangehörige sind. Von den rund 9,1 Mio. zugewanderten Menschen mit Migrationshintergrund kamen rund 3,7 Mio. zwischen 1956 und 1989 nach Deutschland. Die frühen 1990er Jahre waren durch starke Zuwanderung geprägt. Das spiegelt sich auch in den Volkszählungsdaten wider: 3,1 Mio. Zuwanderer kamen in der Dekade der 1990er nach Deutschland. Weitere 2,2 Mio. sind seit der Jahrtausendwende zugewandert.

Abbildung 2: Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland



Soziodemografische Merkmale: Wenn man die unterschiedlichen Subgruppen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund betrachtet und sie mit der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund vergleicht, zeigt sich, dass sie sich hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale von dieser unterscheiden. So ist die Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich jünger als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Besonders deutlich wird dies am Anteil der älteren Menschen ab 65 Jahren: In der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund liegt er bei 23%, in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei nur 9 %.

„Mittelfristig wird sich der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund weiter erhöhen: Insgesamt hatte in Deutschland 2011 gut ein Drittel aller Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund (34,9 Prozent) – in der Gruppe der 35- bis unter 45-Jährigen lag der entsprechende Anteil im selben Jahr bei 22,3 Prozent und bei den 85- bis unter 95-Jährigen bei 5,8 Prozent. „ (aus: Bundesamt für Migration, Statistisches Bundesamt: Mikrozensus S.49)

Auch zeigt sich, dass ein Anstieg des formalen Bildungsniveaus bei Menschen mit Migrationshintergrund besonders bei den Neuzuwanderern, zu verzeichnen ist. 41% der Neuzuwanderer besitzen einen tertiären Abschluss und sind damit heute im Durchschnitt höher qualifiziert als die deutsche Bevölkerung (Zitat aus *bevölkerungsforschung aktuell* 02/2013 S.10).

Die Geschlechterzusammensetzung der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund ist allerdings jeweils ungefähr ausgewogen.

(Zitat aus: mwww.migration-info.de)

III) Fakten und Erläuterungen

Migration - Was ist das?

Migration (lat.: "Wanderung") bezeichnet die Wanderungsprozesse von Individuen oder Gruppen innerhalb einer Gesellschaft oder zwischen Gesellschaften und ihren verschiedenen geographischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebensbereichen. Folgende Migrationstypen werden unterschieden:

1) Binnen- oder Ein- und Auswanderung,
2) Freiwillige oder erzwungene Wanderung,
3) Zeitlich begrenzte oder dauerhafte Wanderungen.

Von besonderem Interesse für die Entwicklung und Veränderung der Sozialstruktur von Industriegesellschaften sind Wanderungsbewegungen von Arbeitskräften sowie Stadt-Land-Wanderungen.
(Quelle: Schülerduden Politik und Gesellschaft)

Die **Ursachen für Migration** können fünf Bereiche zugeordnet werden:

Ursachen	Beispiele
1. Kriege (Beweggrund: Überleben Naturkatastrophen)	Kosovo, Israel, Überschwemmungen, Hungersnöte, Erdbeben in Indien, Afrika, Japan
2. wirtschaftliche Not (Beweggrund: Hoffnungslosigkeit, materielle Verelendung, Arbeitslosigkeit)	ehem. UDSSR, Mexiko
3. politische und religiöse Verfolgung (Beweggrund: Verfolgung, Unterdrückung der Menschenrechte)	Juden, Kurden, Sinti, Roma, Kuba, China
4. soziale Gründe (Beweggrund: Verbesserung des Sozialstatus, Familienzusammenführung)	weltweit verbreitet
5. individuelle Motive (Beweggrund: Bildungsbereitschaft, Neugier, Abenteuerlust etc.)	weltweit verbreitet

Quelle: Wochenschau Verlag / Multiplikatorenpaket politische Bildung

Theoretische Hintergrundinformationen: Thema Migrationsphasen

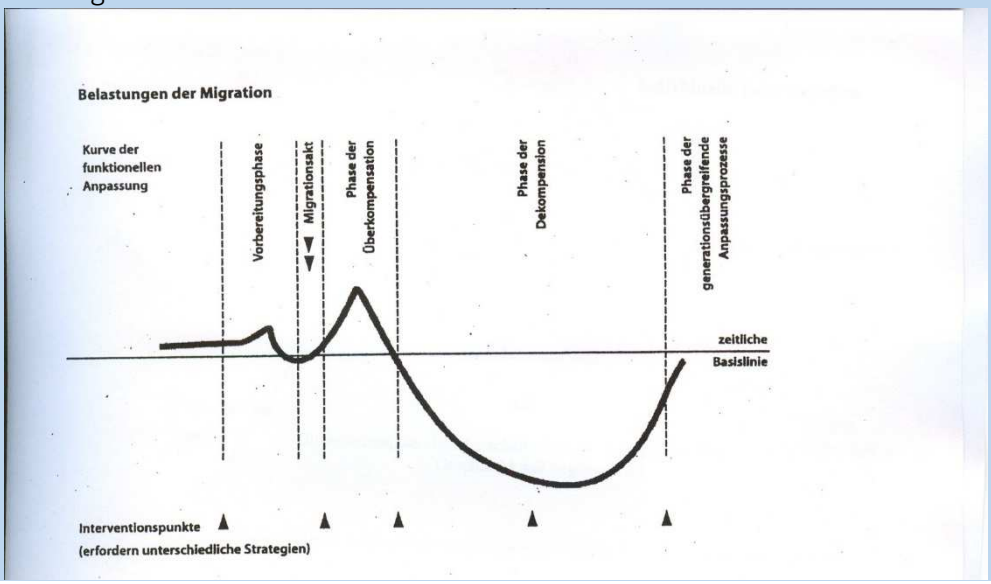
Zusammenfassung des Aufsatzes von Sluzki, Carlos E. (2010): Psychologische Phasen der Migration und ihre Auswirkungen, in: Hegemann, Thomas und Salman, Ramazan (Hrsg.): Handbuch Transkulturelle Psychiatrie, Bonn, S. 108-123.

Das vorangegangene Zahlenwerk und die Unterscheidungen zwischen den Auswanderergruppen haben uns gezeigt, wie vielfältig Motive und Wege der Auswanderung sein können.

Für die Migranten, ob einzeln oder in Familien, ist die Auswanderung ein großes Ereignis – oft auch ein Drama, das Teil des Familienerbes wird. In diese Geschichte sollten wir Einblick erhalten, wenn wir angemessen beraten oder therapieren wollen. Hierbei kann uns die Phasentheorie von SLUZKI helfen. Er schildert, dass bei aller Verschiedenheit der Motive und Wege der Auswanderung, sich eine gewisse Regelhaftigkeit abzeichnet, die kulturübergreifend valide zu sein scheint. Er unterteilt den Migrationsprozess deswegen in verschiedene Phasen, die im Einzelnen wie folgt lauten:

- die Vorbereitungsphase,
- der Migrationsakt,
- die Phase der Überkompensierung,
- die Phase der Dekompensation,
- die Phase der generationsübergreifenden Anpassungsprozesse.

Jedes dieser Stadien zeichnet sich durch charakteristische Abläufe, Problemstellungen und Konfliktsituationen aus.



1. Vorbereitungsphase

Ob sehr lange und unter der Mitwirkung aller Familienmitglieder geplant oder sehr plötzlich aufgrund von Flucht oder Vertreibung: die Vorbereitung ist mit vielen Ängsten und Hoffnungen verbunden und führt häufig zu einer Neuverteilung von Rollen innerhalb der Familie. Das wiederum kann Konflikte hervorrufen. Auch die Konnotation über das Weggehen, ob nun z. B. ein „besseres Leben“ gesucht oder ein schlechtes verlassen wird, beleuchtet, wie die Familie Veränderungs- und Krisensituationen bewertet und bewältigt, nach welchen Regeln und mit welcher Rollenverteilung dieser Prozess gelebt wird. Wichtig in diesem Veränderungsprozess ist auch die Frage, inwiefern die aufgegebenen Lebens- und Familienverhältnisse betrauert werden können oder ob ein abrupter Bruch entsteht, ob einzelne Familienmitglieder die Rolle der Trauernden übernehmen und das akzeptiert wird, oder ob sie zu Sündenböcken gestempelt werden, oder ob auch Schuld- und Schamgefühle ausgeprägt werden, weil man ja andere Familienmitglieder zurückgelassen hat z. B. oder schließlich als Verräter an den alten Verhältnissen gilt? Trotz der starken Bewegung in den Familienverhältnissen ist in der Regel in dieser Phase keine Beratung und Unterstützung notwendig.

2. Migrationsakt

Auch der Migrationsakt selber kann sehr stark variieren: Von einem kurzen Flug bis über die Auswanderstationen durch mehrere Länder, lange Reisen und lange Fluchtwege. In jedem Fall ist dieser Prozess auch schmerzhaft und muss von jedem einzelnen bewältigt werden ohne z. B. rituelle Vorgaben, die sonst grundsätzlich neue Lebensabschnitte begleiten. Für die weitere Entwicklung und die Konflikte, die entstehen können, ist außerdem von Bedeutung, ob eine Familie/ ein Einzelner alle Brücken hinter sich abbricht und sich dann auf das Neue einstellen will oder ob man von vornherein vorhat, nur für eine gewisse Zeit auszuwandern und später wieder zurückzukehren. Manche bereiten sich sehr gründlich auf ihre Zukunft vor, indem sie z. B. die Sprache erwerben oder sich über das neue Land ausführlicher informieren Andere werden von heute auf morgen in gänzlich andere Lebensbedingungen hineingezwungen.

3. Phase der Überkompensierung

Es werden in dieser Phase alle Kräfte der Familie mobilisiert, um sich in die neue Umgebung einzufügen. Manchmal kommt es zu einer Neuaufteilung von Rollen oder eine besonders strenge Zementierung der alten Rollen. Zum Beispiel die Regelung aller Formalitäten, das Geldverdienen und Arbeiten, also die instrumentellen Aufgaben, werden häufig den Männern zugeordnet, die affektiven Rollen den weiblichen Familienmitgliedern. Es geht am Anfang darum zu überleben und die Basisbedürfnisse zu erfüllen. Alles andere wird

eher verdrängt oder verleugnet. Vorhandene Familienmuster, z. B. bezogen auf Distanz und Nähe, stärken sich eher. Kommt es verstärkt zu Konflikten wird z. B. häufig die Bewältigungsstrategie gewählt „Wir werden ja bald in unsere Heimat zurückkehren."

4. Phase der Dekompensation

In dieser Phase kehren die zuvor marginalisierten oder gar verdrängten Probleme und Spannungen zurück und verlangen nach einer Lösung. Dies ist auch die Phase, in der dann Hilfe aufgesucht wird. Dies sind dann auch die Familien, mit denen wir in der Beratung und Therapie zu tun haben. Dies ist die Zeit, in der sich beweisen muss, ob die Anpassungsprozesse, die die Familie zu bewältigen hat, auch tatsächlich vollzogen werden. Ob die neue Realität wirklich gestaltet werden kann? Ob familiäre Gewohnheiten abgewandelt werden können? Familienregeln und Werte, Normen aus der Herkunftsgesellschaft an die neuen Bedingungen angepasst werden können? Dies ist z. B. die Phase in der Kinder, die dann in dem neuen Land geboren wurden, nicht mehr unhinterfragt die tradierten Werte und Normen übernehmen wollen, und es auf diesem Wege zu schweren Konflikten in der Familie kommt. Die Bewältigungsstrategien der Familien schwanken zwischen starken Extremen: Entweder extremer Rückzug auf hergebrachte Normen und Werte, Vermeidung des Kontaktes zur neuen Umwelt. Im anderen Extrem Aufgabe sämtlicher tradierten Werte, Übernahme des neuen Wertesystems, allerdings unter der Gefahr, daß dabei Bedeutung, Verständnis und Orientierung nicht passen. Der Riss zwischen den Bewältigungsstrategien kann auch mitten durch die Familien gehen und auf diese Art und Weise zu schweren Konflikten führen. Diese Konflikte können dazu führen, dass sich eine fehlangepasste Rollenverteilung verfestigt und damit irgendwann die Familie wirklich feststeckt. Unter diesen Bedingungen greifen die einzelnen Familienmitglieder zu unterschiedlichen Bewältigungsstrategien. Es kommt zu medizinischen, psychiatrischen, psychologischen Krisen bis hin zur Delinquenz und Abhängigkeitserkrankungen.

5. Phase der generationsübergreifenden Anpassungsprozesse

Alle Spannungen, Konflikte und ungelöste Anpassungsaufgaben aus der ausgewanderten Familie bilden sich in der nachfolgenden Generation, die im Aufnahmeland aufwächst, wieder ab. „Was auch immer von der ersten Generation vermieden wurde wird in der nächsten wieder aktuell, meistens in Form eines Generationenkonfliktes." (SLUZKI, 2001)

Diesen fünf dargestellten Phasen müssen sich mehr oder weniger alle Migrantenfamilien stellen. Es kommt letzten Endes darauf an, inwiefern eine Fa-

milie in der Lage ist, das vorhandene emotionale und soziale Potential zu mobilisieren und sich den komplexen Adaptions- und Akulturations-anforderungen zu stellen.

Im Beratungs- und Therapieprozess ist es wichtig, das Potential auf dem Hintergrund der Auswanderungserfahrung aufzuspüren und die festgefahrene Familiendynamik wieder in Bewegung zu bringen.

Zusammenfassende Erkenntnis, dass die Beratungsarbeit zwingend sich verändern muss! Notwendigkeit, sich mit dem Thema Migration zu beschäftigen.

10:30-11:00 Pause

3. **Übung: Werteranking | 11:00-11.30 Uhr (ca. 30min)**

Material:

- Arbeitsblatt 2.5. „Werteranking“
- Gummibärchen in drei verschiedenen Farben

Durchführung:

- Zunächst verteilt die Gruppenleitung die Gummibärchen, sodass im Anschluss an die Einzelarbeit dreier Gruppen gebildet werden können. Dann erfolgt die erste Arbeitsanweisung.
- Alleine: Bitte nehmen Sie das Arbeitsblatt (Arbeitsblatt 2.5. „Werteranking“) und lesen sich die Arbeitsanweisung durch.
- Überlegen Sie zunächst alleine, in welche Reihenfolge Sie die folgenden Werte bringen möchten. Sie haben dafür 5 min. Zeit.
- In Dreiergruppe: Nun bitten wir Sie, sich entsprechend Ihrer Gummibärchenfarbe zu dritt zusammen zu finden und in dieser Gruppe eine gemeinsame Reihenfolge der Werte zu erstellen. Sie haben dafür 10 min Zeit.
- Auswertung im Plenum (10 min): Ziel ist es herauszufinden, wie schwierig eine Einigung ist und wie individuell unterschiedlich wir einzelne Werte interpretieren und definieren.

4. Vortrag: Theoretischer Input: „Interkulturelle Kompetenz“ | 11:30-12:00 Uhr (ca. 30 min)

Input: Interkulturelle Kompetenz

Die Definitionen für Interkulturelle Kompetenz sind vielfältig, sieben einschlägige lauten:

Erstens, Interkulturelle Kompetenz (IK) ist mehr als „die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren“ (Hinz-Rommel 1996).

Zweitens, ist IK die Sensibilisierung für Wahrnehmungs- und Veränderungsprozesse in der Interaktion mit Menschen, die eine andere Art des In-der-Welt-Seins haben als man selbst.

Drittens, wird IK definiert als die Fähigkeit, "den interkulturellen Handlungsprozess so (mit)gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von allen beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können" (Thomas 2003a: 141).

Viertens, wird IK definiert als die Fähigkeit, "in der interkulturellen Begegnung angemessen Kontakt aufzunehmen, die Rahmenbedingungen für eine für beide Seiten befriedigende Verständigung auszuhandeln und sich mit dem Betreffenden effektiv auszutauschen" (Schönhuth 2005). Demnach sollten interkulturell kompetente Personen fähig sein, "die beteiligten Kulturen so zu verstehen, dass sich eine für alle Beteiligten zufrieden stellende und angenehme Zusammenarbeit entwickeln kann, damit die vorhandene Diversität [...] optimal für die Erreichung gemeinsamer Ziele genutzt werden kann" (Schönhuth 2005: 103).

Fünftens, beschreibe IK die Fähigkeit:

- multikulturelle Situationen mit ihren Problemen und Chancen erfassen zu können,
- sich als Person in multikulturellen Kontexten zurecht zu finden,
- als Fachkraft in multikulturellen Arbeitssituation angemessen handeln zu können,
- sich selbst auf interkulturelle Lernprozesse einzulassen sowie
- interkulturelle Lernprozesse zwischen anderen Personen anzustoßen und zu begleiten.

(Springer-Geldmacher, M., RAA)

Sechstens, bedeute IK die Fähigkeit, in Situationen, in denen Menschen mit kulturell heterogenem Hintergrund miteinander umgehen, angemessen und effektiv zu interagieren. Die Interaktion erfolgt auf der Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflektionsfähigkeiten und wird auf der Basis der Anerkennung von Vielfalt als Normalität vollzogen. (ProQualifizierung, interkulturelle Standards der Stadt Duisburg).

Siebtens, setze sich IK zusammen aus a) Empathie, als die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in das Denken und Handeln von Menschen anderer kultureller Herkunft hineinfühlen zu können; b) Rollendistanz als kulturelle und soziale Selbstwahrnehmung einerseits und der Fähigkeit, den Perspektivenwechsel zu vollziehen; c) Ambiguitätstoleranz, die Unterschiede zur eigenen kulturellen Identität wahrzunehmen und auszuhalten; d) Kommunikative Kompetenz im Sinne einer Sprach-, Dialog- und Aushandlungsfähigkeit und Verständigungsorientierung (Gaitanides, S.).

Einige kritische Anmerkungen zum Konzept der interkulturellen Kompetenz

Viele der Angebote zur Erlangung von interkulturelle Kompetenz richten sich in erster Linie an Angehörige der Mehrheitsgesellschaft (weiß, deutsch, etc.) und MigrantInnen werden hier als KlientInnen, als eine Gruppe, um man sich kümmern muss, gesehen (Mecheril: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität S. 15-32).

Viele Konzepte zur interkulturellen Kompetenz beziehen sich auf die Einsicht, dass ich als Fachkraft bezogen auf mein Gegenüber etwas nicht weiß bzw. nicht wissen kann. Paul Mecheril nennt dies „Verstehen des Anderen ist ein (koloniales) Phantasma“ (Mecheril 2002, S. 30). Und prägte den Begriff der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“.

Konzepte zur interkulturellen Kompetenz beziehen allgemeine kommunikations-psychologische Überlegungen nicht mit ein. Hindernisse in der interkulturellen Verständigung werden meist hauptsächlich kulturalistisch erklärt (also aufgrund von unterschiedlicher kultureller Codes. Dass es eine Vielfalt an weiteren wichtigen Erklärungsdimensionen gibt, wird nicht berücksichtigt, z.B. Machtunterschiede werden ausgeblendet.

Interkulturelle Kompetenz wird oftmals als individuelle Problemlösestrategie verstanden, der gesellschaftliche Kontext und strukturelle Einschränkungen werden weitgehend ausgeblendet. In wie weit eine Fachkraft interkulturell handelt, ist auch immer abhängig vom institutionellen Rahmen. Auernheimer sieht interkulturelle Kompetenz als Kommunikations- und Reflexionskompetenz, die sich lebenslang entwickelt und verändert. Er berücksichtigt in sei-

nem Konzept die vier Dimensionen: Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und die Differenz der Kulturmuster. (vgl. 2002, 184 ff., 2005 16 ff.):

Tabelle: Interkulturelle Kompetenz

	Wissen	Haltungen	Fähigkeiten
Kulturdifferenz	Wissen über fremde Scripts, Rollen, Normen etc.	Offenheit für mögliche Differenzen, Anerkennung anderer Wertsysteme, Multiperspektivität	F., die Bedeutung differenter Kulturmuster kooperativ zu erschließen, Ambiguitätstoleranz
Fremdbilder	Wissen über die soziale Konstruiertheit von „Rassen", Ethnien, Bedeutung und Funktion von Vorurteilen und Stereotypen	Reflexion eigener Stereotype, Wachsamkeit gegenüber Fremdheitsdiskursen etc.	F., Fremdbilder interaktiv zu korrigieren, Flexibilität
Machtasymmetrie	Einblick in Lebenslagen von Migranten, Wissen über mögliche Auswirkungen sprachlicher Hierarchien	Sensibilität für Asymmetrien	Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
Kollektiv-erfahrungen	Wissen über Flucht- und Migrationsursachen, aktuelle Diskriminierungser-fahrungen	Rücksichtnahme auf negative Kollektiv-erfahrungen	Empathiefähigkeit

Quellen:

- Mag. Dr. Annette Sprung
- Mecheril: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität
- Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: ders. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, 183-205.
- Auernheimer, Georg (2005): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 1, 15-22.
- Leiprecht, Rudolf (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 3/4, 87-91.
- Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz" – Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, 15-34
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.
- Britz, Lisa: Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln Seminar für Pädagogik Forschungsstelle für Interkulturelle Studien (FiSt) Anforderungen interkultureller Kommunikation und interkulturelle Kompetenz

5. **Vortrag: Vielfalt als Antwort?! | 12:00-12:30 Uhr (30 min)**

Durchführung:

- Vortrag mit „„**Input: Interkulturelle Kompetenz**“
- Für die Mittagspause bekommen die TN die Aufgabe, sich einen Fall zur Frage „Wie viel Vielfalt habe ich in meiner Arbeit/ Praxis?“ zu überlegen.

Input: Definition Diversity

Engl.= Vielfalt. Ursprung: Anfang des 20. Jahrhunderts, USA: Ein Lynchmord eines aufgebrachten Bürgermobs an einem des Mordes beschuldigten jüdischen Bürgers ließ eine Bürgerinitiative entstehen, die sich zunächst gegen Antisemitismus richtete "Anti Defamation League", ADL. Bereits kurze Zeit später wurde das Konzept erweitert, um weitere unveränderliche menschliche Merkmale, an denen entlang Diskriminierung und Ausgrenzung erfolgt. Es entstanden die Diversity Kriterien:

- Alter
- Geschlecht
- Sexuelle Orientierung
- Behinderung
- Hautfarbe
- Religion
- Soziokulturelle Herkunft
- Bildung

Diversity Konzepte sollen eine *strukturelle Veränderung* erzielen, in der alle Menschen ihre vielfältigen Talente einbringen können (keiner muss "gleich sein", Unterschiedlichkeit darf bestehen, aber alle haben die gleichen Rechte zu partizipieren). Konzepte dieser Art sind in der Wirtschaft weit verbreitet, aber auch in kommunalen englischen Konzepten und an US amerikanischen Universitäten.

Damit das Konzept der Vielfalt in Institutionen umgesetzt werden kann, wird eine Umsteuerung auf den Ebenen Organisation/ Leitung, Personal, Angebote und Vernetzung notwendig. D.H. ein Diversity Management, ein Prozess der Organisationsentwicklung, der dazu führt, dass Vielfalt in einer Organisation anerkannt und wertgeschätzt wird, sollte Platz finden. Vielfalt umfasst dabei die sexuelle Orientierung, Religion und Weltanschauung, die Herkunft, Behinderung bzw. Befähigung, das Alter und das soziale und biologische Geschlecht.

Quelle: Kommunales Integrationszentrum Duisburg

12:30-13:30 Mittagspause

6. Übung: Enerjizer - Gekreuzt oder nicht gekreuzt? | 13:30-13:40 Uhr (10 min)

Material:

- Zwei Stifte

Durchführung:

- Die Gruppenleitung gibt zwei Stifte an ihre SitznachbarIn weiter. Dabei sagt sie mal „gekreuzt“, mal „nicht gekreuzt“. Die TN nehmen die Stifte an und müssen ebenfalls die Stifte mit der Aussage „Gekreuzt oder nicht gekreuzt“ weitergeben. Die Gruppenleitung sagt dann je nach dem „richtig“ oder „falsch“.
- Die TN erhalten die Aufgabe, heraus zu finden, wann gekreuzt bzw. nicht gekreuzt richtig ist und wann nicht. Lösung: Hat die teilnehmende Person ihre Beine gekreuzt, dann sagt die andere Person gekreuzt, hat sie die Beine nicht über Kreuz geschlagen, dann wird „nicht gekreuzt“ gesagt.

7. Übung: Kleingruppenarbeit | 13:40-14:00 Uhr (ca. 20 min)

Material:

- Arbeitsblatt 2.6 bis 2.8 (Arbeitsblatt 2.6. „Erste Fragerunde „Übung: Kleingruppenarbeit““; Arbeitsblatt 2.7. „Zweite Fragerunde „Übung: Kleingruppenarbeit““; Arbeitsblatt 2.8. „Dritte Fragerunde „Übung: Kleingruppenarbeit““)

Durchführung:

- Es soll gemeinsam überlegt werden, inwieweit das Anmeldegespräch oder das Verfahren zur Anmeldung interkulturell ausgerichtet ist oder nicht. Dabei wird differenziert zwischen einer Einzelfall-beratung (Familie bzw. eines Kindes mit Migrationshintergrund) vs. Systemberatung oder Lehrerberatung.
- Bearbeitung des ersten Arbeitsblattes 2.6. in Kleingruppen.
- Im Anschluss werden die verschiedenen Anmeldeverfahren und ihre Vor- und Nachteile diskutiert. Weiterhin wird überlegt (Arbeitsblatt 2.7.) wo sich Zugangsbarrieren für Familien mit Migrationshinter-grund verbergen.
- Diskussion von Fragen zu Anmeldegesprächen (Arbeitsblatt 2.8.).
- Anschließender Austausch mit allen TN.

8. Vortrag: Modell Kunze |14:00-14:30 Uhr (30 min)

Modell Kunze: Hypothesenbildung/ Interkultureller Beratungsansatz

Eine interkulturelle Öffnung beinhaltet auch einen interkulturellen Beratungsansatz. Interkulturelle Beratung ist nicht gleichzusetzen mit der Beratung von MigrantInnen oder mit muttersprachlicher Beratung.

Interkulturalität in der Beratung ist eine Dimension des Beratungsgeschehens. Die an der Beratung beteiligten Personen, also RatsuchendeR und BeraterIn, sind z.B. unterschiedlicher Herkunft, haben unterschiedliche kulturelle Orientierungen und Werte. Daraus ergibt sich allgemein die Anforderung an die BeraterIn, die Zuwanderungsgeschichte, die Kultur der beteiligten Personen und der sozialen Kontexte wahrzunehmen und zu beachten, dass die Beratungssituation dadurch beeinflusst wird. Dabei sollte Migration nicht nur als Krise und/ oder Defizit zu sehen, sondern auch als eine mögliche Ressource in Betracht gezogen werden.

Interkulturelle Beratungsarbeit muss berücksichtigen, dass die Population der von Migration betroffenen Familien sehr heterogen ist. Es gibt ArbeitsmigrantInnen, ihre Kinder und Enkelkinder, deutsche SpätaussiedlerInnen, Flüchtlinge, Asylsuchende, Kriegs- und Bürgerkriegs-flüchtlinge, EU-Ausländer. Sie alle bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit, wie z.B. der Grund ihrer Migration (freiwillig oder gezwungen durch Krieg und Verfolgung), der Grad ihrer Akkulturation und sie unterscheiden sich auch hinsichtlich ihres rechtlichen Status.

Hilfreich ist hier, diesbezüglich allgemeine und einige rechtliche Hintergrundinformationen zu haben. Ausschlaggebend ist allerdings der Umgang mit diesen interkulturell relevanten Unterschieden. In der interkulturellen Beratungsarbeit mit Familien mit Zuwanderungsgeschichte geht es in erster Linie, wie auch bei Familien ohne Zuwanderungshintergrund, um das Wohl des Kindes. Um dies zu berücksichtigen und dennoch Mütter, Väter, Kinder, Jugendliche und Familien mit Migrationshintergrund adäquat in Fragen zu Erziehungsschwierigkeiten zu beraten, beziehen wir uns bei der Hypothesenbildung auf das Modell von Norbert Kunze (Kunze 1998). Seiner Meinung nach lassen sich Hypothesen in drei Kategorien ordnen:

a) Psychologische Hypothesen

Probleme werden nur anhand psychologischer Theorien erklärt. Die Erfahrung der Migration wird dabei nur wenig berücksichtigt.

b) Kulturspezifische Hypothesen

Hier werden die vorhandenen Probleme durch die andersartige, fremde Kultur der KlientIn erklärt. Das Verhalten der KlientIn ist deshalb auffällig, weil es in der deutschen Kultur als problematisch gesehen wird. Im kulturellen Kontext des Herkunftslandes fällt dieses Verhalten nicht auf, sondern wird als normal angesehen. Die kulturspezifische Hypothese kann auch den Blick auf die Schicht beinhalten.

c) Migrationsspezifische Hypothesen

Als Ursache der Problematik werden die Migrationssituation, der Minderheitenstatus, die Migrationsgeschichte, Diskriminierung und die Reaktion der MigrantInnen auf das Leben in dem Aufnahmeland gesehen.

Nach Kunze sollen in der interkulturellen Beratungsarbeit zu allen drei Kategorien Hypothesen gebildet und in Betracht gezogen werden (wechselseitiger Prozeß).

Wir möchten diese Hypothesen um die

d) Schulspezifische Hypothese erweitern (System Schule, Beziehung Lehrerin-Schülerin, Klassenklima, Lerngeschichte, subjektive Erklärungsmodelle der Lehrkraft etc.)

9. Input: Kollegiale Fallberatung | 14:30-15:00 Uhr (ca. 30 min)

Material:

- Arbeitsblatt 2.9. „Kollegiale Fallberatung“

Durchführung:

- Arbeitsblatt 2.9. „Kollegiale Fallberatung“
- Kollegiale Fallberatung ist eine Art strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in der eine TN von den übrigen TN nach einem festgelegten Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln.
- Kollegiale Beratung findet in Gruppen von 6 bis 12 Personen statt. Die Sitzung wird meist durch eine Person (Moderatorin) geleitet. Sowohl die Moderatorin als auch die Struktur und Regeln sind vorher festzulegen.
- In der Kollegialen Fallberatung ist es wichtig, dass sich gegenseitiger Respekt entgegen gebracht wird, d.h. keine Wertungen, keine Kommentare und dass es kein „Richtig“ oder „Falsch“ gibt. Unterschiedliche Auffassungen, Gefühle, Sichtweisen werden als Bereicherung gesehen.

Pause 15:00-15:30

10. Fallbesprechung und Auswertung anhand des Modells nach Kunze | 15:30-16:50 Uhr (90 min)

Durchführung:

- Die TN, die ein Fallanliegen besprechen möchte, werden gebeten, sich zu melden. Je nachdem wie viele einen Fall einbringen möchten, werden dementsprechend Kleingruppen gebildet (maximal drei Kleingruppen mit mindestens sechs TN inklusive Fallgeberin und Moderatorin.
- Unter Nutzung des Ablaufschemas Kollegiale Fallberatung und anhand der Dimensionen nach Kunze (psychologisch, kulturspezifisch, migrationsspezifisch, interkulturell und schul-spezifisch) werden die Fälle bearbeitet.
- Die TN haben die Möglichkeit, ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und Gefühle mitzuteilen. Es soll überlegt werden, in wie weit die Anwendung in der eigenen Praxis möglich ist und was die Einzelnen brauchen, um dies zu tun.

11. Abschlussrunde | 16:50- 17:00 Uhr (ca. 10 min)

Durchführung:

In Form einer kurzen Blitzlichtrunde wird der heutige Tag mit folgenden Fragen reflektiert:

- Was war für mich wichtig heute?
- Was nehme ich mit?
- Womit beschäftige ich mich?

Anhang : Tag 2

Arbeitsblatt 2.1. „Identitäten »Wie im Richtigen Leben«“

Du bist ein 18-jähriger marokkanischer Hilfsarbeiter mit Hauptschulabschluss.	Du bist eine 35-jährige deutsche Krankenschwester, verheiratet, Mutter eines Kindes.
Du bist eine 42-jährige ledige philippinische Krankenschwester.	Du bist ein 30-jähriger verheirateter deutscher Facharbeiter.
Du bist eine 28-jährige blinde Frau, die in einem Call-Center als Telefonistin arbeitet.	Du bist eine 18-jährige deutsche Bankkauffrau in der Ausbildung mit guten Noten.
Du bist ein 52-jähriger erfolgreicher Regisseur türkischer Herkunft.	Du bist ein 22-jähriger deutscher Maurer, der nach einem Unfall gelähmt ist und nicht mehr in seinem Beruf arbeiten kann.
Du bist ein 26-jähriger ghanaischer Asylbewerber, ledig.	Du bist eine 40-jährige, verheiratete russische Ärztin.
Du bist eine 19-jährige selbstbewusste libanesische Abiturientin muslimischen Glaubens.	Du bist eine 17-jährige Schwarzafrikanerin, die als Kind von einer deutschen Familie adoptiert wurde.
Du bist eine 18-jährige deutsche Schülerin, die stark übergewichtig ist.	Du bist eine 24-jährige türkische Friseurin ohne Anstellung, die ins Frauenhaus gezogen ist, um nicht heiraten zu müssen.
Du bist ein 26-jähriger eingebürgerter Deutscher italienischer Herkunft, der als Kfz-Mechaniker arbeitet.	Du bist ein 32-jähriger wohnsitz- und arbeitsloser Fliesenleger.
Du bist ein 46-jähriger türkischer Besitzer eines Obstladens.	Du bist eine 17-jährige unverheiratete Schwangere in der Ausbildung.
Du bist eine 29-jährige russische Studentin, ledig, die zum Studium nach Deutschland gekommen ist.	Du bist ein 32-jähriger deutscher Inhaber eines Friseursalons.
Du bist eine 32-jährige deutsche Bankkauffrau, die mit einem Lehrer verheiratet ist.	Du bist ein 51-jähriger spanischer Facharbeiter, der nach einem Schlaganfall nicht mehr sprechen kann.

Arbeitsblatt 2.2. „Erste Fragerunde »Wie im echten Leben«“

Quelle: „Diversity-Training“ Eva van Keuk psychosoziales Zentrum Düsseldorf

- *Kannst Du eine Lebensversicherung abschließen?*
- Kannst Du Mitglied im örtlichen Tennisverein werden*?*
- Darfst Du wählen?
- Kannst Du eine Kfz-Versicherung abschließen?
- Gewährt Dir die Bank ohne Probleme einen Kredit?
- Kannst Du eine öffentliche Toilette in der Stadt ohne Probleme aufsuchen?
- Findest Du leicht eine neue Wohnung?
- Kannst Du eine Familie planen?
- Kannst Du eine zahnärztliche Behandlung erhalten, wenn Du es möchtest?
- Kannst Du reisen? Dir einen Urlaub leisten?
- *Kannst Du in das* Herkunftsland reisen?
- Bist Du bei Einbru*ch der Dunkelheit auf der Straß*e sicher?
- Kannst Du Dir der Unterstützung deiner Familie sicher sein*?*
- Kannst Du Jahre im Voraus planen*?*
- Kannst Du deinen Vermieter um Hilfe bitten, wenn deine Nachbarn dich stören?

Arbeitsblatt 2.3. „Zweite Fragerunde »Wie im echten Leben«“

- Wer sind Sie?
- Wie geht es Ihnen, wie fühlen Sie sich hier an diesem Platz in der Gesellschaft?
- Hat eine Frage besondere Empfindungen in Ihnen ausgelöst?
- Fühlt es sich gut an, weit vorne zu stehen?
- Wie fühlt man sich, wenn man offensichtlich weit zurückbleibt?
- Bei welchen Fragen sind Sie nicht vorangekommen?
- Welche Fragen waren schwer zu beantworten?

Arbeitsblatt 2.4. „Auswertungsfragen »Wie im echten Leben«“

- Wie ist es euch in eurer Rolle ergangen?
- Was habt ihr Neues erfahren? Was hat euch überrascht?
- Denkt ihr, dass es im richtigen Leben auch so zugeht? War die Übung realistisch?
- Was hat euch in der Rolle gefehlt, um weiter zu kommen?
- Ist euch aufgefallen, wer weiter kommt und wer nicht? Kann man da etwas verallgemeinern?
- Woran machen sich die besseren oder schlechteren Chancen im Leben fest (an Geld, Pass, Hautfarbe, Geschlecht oder anderen Faktoren)?

Arbeitsblatt 2.5. „Werteranking“

Bitte tragen Sie in die erste Spalte der Tabelle die folgenden Werte in der Rangfolge ihrer Wichtigkeit ein, die sie für Sie selbst haben. Tragen Sie den für Sie wichtigsten Wert in die oberste Zeile der Tabelle ein. Den für Sie unwichtigsten Wert setzen Sie an die letzte Stelle.

Werte:
Bescheidenheit, Disziplin, Ehrlichkeit, Familienbindung, Gastfreundschaft, Gehorsam, gute Manieren, gute Schulbildung, Hilfsbereitschaft, Religion, Respekt vor dem Alter, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen

Werte
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.

Quelle: Inkutra Nürnberg interkulturelles Training (AWO)

Arbeitsblatt 2.6. „Erste Fragerunde „Übung: Kleingruppenarbeit““

1. Fragen zur Biografie und Migration der Familie
2. Frage der Kommunikation/ Verständigung der Familie und des Kindes und im Matheunterricht
3. Fragen zum Schulsystem und zum Matheunterricht
4. Fragen zu Unterstützung und Förderung des Kindes bzw. der Familie

Arbeitsblatt 2.7. „Zweite Fragerunde „Übung: Kleingruppenarbeit““

1. Wie ist in eurer Stelle das Anmeldeverfahren?
2. Wer meldet wie an?
3. Wie viele Klienten kommen freiwillig, wie viele werden geschickt?
4. Wie lauten die Konnotationen der Lehrkräfte?
5. Wie ist der Zugang zur Schule?
6. Wie ist die Zusammenarbeit Eltern und Schule ?
7. Wie ist die Arbeit mit Schule als System zu sehen auf dem Kontext Interkulturalität, z. B. bei Supervision, Coaching?
8. Welche Fragen muss ich als Schulpsychologin stellen, wenn ich eine interkulturelle Checkliste machen möchte?

Arbeitsblatt 2.8. „Dritte Fragerunde „Übung: Kleingruppenarbeit““

- Was sind relevante Fragen zur Migrationsgeschichte?
- Wie stelle ich Fragen zur Migrationsgeschichte?
- Was sind kulturspezifische Fragen?
- Wie erfrage ich kulturelle Unterschiede?
- Gibt es einen Anamnesebogen? Wenn ja, fehlen Fragen?
- Wo verstecken sich Zugangsbarrieren?

Arbeitsblatt 2.9. „Kollegiale Fallberatung“

Phase	Vorgehensweise
1	**Rollenverteilung und Beginn**: Verständigung, wer ist Moderator/in und Ratsuchende/r und wer geht in das Beratungsteam.
2	**Fall-Darstellung**: Der/die Ratsuchende bringt den Fall ein, berichtet, skizziert oder präsentiert mit Medien. Die Berater/innen hören zu und machen sich Notizen. Sie fragen noch nicht nach.
3	**Befragung**: Das Interview des Ratsuchenden durch das Beratungsteam umfaßt nur Informations- und Verständnisfragen. Hier wird eine ausführlichere Präsentation des Falls durch den Ratsuchenden möglich. Interpretationen, Hypothesen und "Rezepte" werden unterbunden.
4	**Hypothesen**: Das Beratungsteam bespricht die Hypothesen zum Fall, äußert Vermutungen. Die Assoziationen umfassen Querverbindungen, Anhaltspunkte, Indizien, Bilder, aber auch eigene Erinnerungen und Gefühle. Sie sind zugelassen! Der/die Ratsuchende hört zu und macht sich Notizen.
5	**Stellungnahme**: Der Ratsuchende äußert sich zu den Hypothesen. Assoziationen, Bilder und Phantasien können geäußert werden, die auch einen emotionalen, nicht nur kognitiven, Zugang zum Fallproblem ermöglichen. [...] Hier können auch andere Ausdrucksformen gewählt werden, wie z. B. das Stellen in der Gruppe in Form einer Statue oder Skulptur. Die Berater/innen hören zu und korrigieren ggf. die Aufnahme ihrer Hypothesen.
6	**Lösungsvorschläge**: Das Beratungsteam sagt dem/der Ratsuchenden, was sie an seiner/ihrer Stelle nun täten. Sie fassen das Zusammenspiel von Beziehungen, Situationen und fachlichen Faktoren in Beurteilungs- und Lösungs-Statements zusammen. Diese können auch schriftlich auf Kärtchen geschrieben werden, so daß sie in einer Nachbereitung des Beratungsgespräches dem/der Ratsuchenden präsent sind. Der/die Ratsuchende hört in dieser Phase intensiv zu und macht sich Notizen.
7	**Entscheidung**: Der/die Ratsuchende teilt mit, welche Hypothesen und Lösungsvorschläge er/sie aufgreifen wird und welche verworfen werden. Er/sie beurteilt den Lösungsansatz nach dessen Angemessenheit und äußert auch, bei welchem besondere Impulse, Dynamiken und Reaktionen (auch emotional) festgestellt werden. Der/die Ratsuchende teilt mit, wie der Fall weiter bearbeitet wird. Die Berater hören zu und reflektieren still die vom Ratsuchenden akzeptierten Hypothesen, Lösungen und Begründungen dazu.

8	**Austausch**: Der/die Ratsuchende und das Beratungsteam sprechen darüber, wie sie sich fühlen und welche persönlichen Anmerkungen noch ausgetauscht werden sollten. Das angewandte Schema der Kollegialen Beratung wird besprochen und bewertet. Hieran kann sich ein Abschluß-Blitzlicht ebenso anschließen wie ein Feedback. Immer sollte der/die Moderatorin einen Dank an alle Beteiligten aussprechen!

Quelle: Haug-Benien, R. (1998): Kollegiale Beratung - Ein Fall nicht nur für zwei. hiba transfer, Ausgabe III-1998. heidelberger institut beruf und arbeit, hiba gmbh, S. 15

Überblick über Inhalt und Ablauf

Zeitliche Durchführung und Umfang der Maßnahme: 3 Tage für ca. 25 TeilnehmerInnen (TN)

Erster Tag:: 9.00 – 12.30 Uhr, 13.30 – 18.00 Uhr
Zweiter Tag: 9.00 – 12.30 Uhr, 13.30 – 17.00 Uhr
Dritter Tag: 9.00 – 12.30 Uhr

Dritter Tag

Thema:
„Wozu brauche ich Gummistiefel?“

Überblick

1. Übung: Einstiegblitzlicht (15 min)
2. Übung: „Barnga“- Spiel (90 min)
3. Gruppengespräch: Übung Auswertung Transfer zur eigenen Beratungstätigkeit (20 min)
4. Übung: Erweiterung der eigene Professionalität (80 min)
5. Abschlussrunde: Fünf-Finger Modells (30 min)

1. **Übung: Einstiegblitzlicht | 09:00 -09:15 Uhr (15 min)**

Material:

- 30 verschiedene Bildkarten/ Postkarten

Durchführung:

- Im Raum auf dem Boden oder auf einem Tisch werden Bildpostkarten offen ausgelegt.
- Die TN werden eingeladen, eine Bildkarte auszuwählen, die ihrer jetzigen Stimmung entspricht.
- Danach kann jede(r) TN ihre Karte und Stimmung im Plenum vorstellen.
- Die Gruppenleitung fragt noch möglichen „Resten" an Gefühlen/ Fragen vom vorherigen Tag.

2. **„Barnga"- Spiel | 09:15-10:45 Uhr (90 min)**

Material:

- 2 x 24 Canasta-Spielkarten (Ass, 2,3,4,5,6)
- 1 „Anleitung für das Kartenturnier Barnga" (Arbeitsblatt 3.1. „Turnierregeln: Barnga")
- 5 verschiedene Spielbeschreibungen (Arbeitsblatt 3.2. Spielregeln: Barnga")
- Plakat mit den wichtigsten Spielregeln
- 5 Gruppentische mit 4 SpielerInnen und je einer BeobachterIn

Hintergrund des Simulationsspieles

Barnga ist ein einfaches Kartenspiel, das vor ca. 25 Jahren von Dr. Sivasailam Thiagarajan, entwickelt wurde. „Barnga simuliert den Effekt von kulturellen Unterschieden in menschlichem Handeln. Die TN spielen ein einfaches Kartenspiel in kleinen Gruppen, wo Konflikte auftreten, sobald die TN sich von Gruppe zu Gruppe bewegen. Diese Situation simuliert interkulturelle Treffen, bei denen Menschen glauben, dass sie das Verständnis von Grundregeln teilen. Beim Bemerken der Unterschiede durchlaufen die Spieler/innen einen ‚Mini-Kultur-Schock', ähnlich den Erfahrungen beim ‚Betreten' einer anderen Kultur. Sie müssen dann darum kämpfen, einander zu verstehen und sich mit diesen Unterschieden anzufreunden, damit die interkulturelle Kommunikation effektiv funktionieren kann. Das ist das Spannende an Barnga, alles schaut gleich aus und weist doch feine Unterschiede auf. Selbst jene, die verstanden haben, dass die Regeln unterschiedlich sind, verstehen nicht, wie sie

sich genau unterscheiden. Andere finden trotz des Wissens keine Lösung, damit umzugehen. Unsicherheit und Beschuldigung sind die Folge.

Bei der Evaluation werden die Gruppen gefragt, was zu diesen unterschiedlichen, auch aggressiven Handlungen geführt haben kann. Einige sind davon überzeugt, dass manche die Regeln nicht gelernt haben. Manche geben zu, nie gut im Kartenspiel gewesen zu sein. Manche beschuldigen andere, geschummelt zu haben. Und manche nehmen an, dass jeder Tisch andere Spielregeln bekommen hat.

Manche bezweifeln es, manche verneinen dies, einige haben daran überhaupt nicht gedacht. Tatsache ist, dass jede Gruppe ein wenig unterschiedliche Regeln bekommen hat. Einmal ist das „As" die höchste Karte, ein anderes Mal die niedrigste Karte. Für manche ist „Pik" Trumpf, für manche „Karo". Das heißt, eigentlich ist das Spiel für alle gleich, außer ein paar kleinen Unterschieden."

(Quelle: www.welthaus.at)

Vorbereitung:

- Tische und Stühle mit Abständen aufstellen, sodass an einem Tisch 4-5 Personen Platz nehmen können und diese sich in der Lese- und Testphase „nicht hören können", zudem sollten die unterschiedlichen Regeln an den Tischen möglichst „geheim" bleiben.
- Auf die Tische je ein Kartenspiel mit 24 Karten legen.
- Auf ein Plakat den Ablauf und die wichtigsten Spielregeln schreiben **(Hinweis: Während der Turnierphase darf nicht gesprochen oder in jeglicher Form geschrieben werden).**

Durchführung:

- Die Gruppenleitung gibt die Grundsatzinformationen, also die Information, dass es eine Lese- und Testphase, eine Turnierphase und dann eine Reflexionsphase geben wird.
- Übergang in die Lese- und Testphase (5 min)
    - Verteilung der verschiedenen Spielregeln (Arbeitsblätter 3.2.)
    - Bitte kleine Modifizierungen am Arbeitsblatt 3.2. vornehmen wie z.B. Karo ist in der einen und Pik in der anderen Gruppe der Trumpf, damit jede Gruppe etwas andere Regeln hat.
- Turnierphase (30-45 min)
    - Alle 5 Minuten (Spielrundenende) wechseln die GewinnerInnen die Tische.
    - Zeiten sind durch die Gruppenleitung vorzugeben und sicherzustellen!
- Reflexionsphase

- Wie vermeide ich (meine eigenen) Fallstricke?
- Was muss ich aushalten können in der Arbeit mit Migranten? Zum Beispiel: Ohnmacht, Unsicherheit, welches Vermeidungsverhalten zeige ich etc.?
- Distanz zur eigenen Professionalität

Anmerkungen für die Gruppenleitung:

Test- und Turnierphase:

Nicht darauf hinweisen, dass die Spielregeln sich minimal unterschieden. Das Beantworten auftretender Fragen erfolgt direkt an den Tischen, da die „Geheimhaltung" der unterschiedlichen Spielregeln somit gewährleistet werden kann. Am Ende der Lese- und Testphase werden die Spielbeschreibungen eingesammelt.

Reflexionsphase:

Die gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse werden mit realen Gegebenheiten verbunden. Der/die SL Fragt daher Emotionen und Erkenntnisse der Spielenden ab und verbindet diese anschließend mit realen Gegebenheiten oder lädt die Spielenden ein, eigene Erfahrungen aus der Realität zu erzählen (Bsp.1: auf einer Reise half mir mein Regelwerk „deutsche Sprache" nicht mehr, weil die „Bereisten" diese nicht verstanden im Spiel ist dies mit dem Sprechverbot simuliert und den damit auftretenden Schwierigkeiten, die eigenen Regeln erklären zu können; Bsp. 2: an einem Spieltisch kommen zwei Personen zusammen, die ursprünglich vom gleichen „Herkunftstisch" starteten und diese setzen am neuen Tisch ihre Regeln durch in der Realität könnte das Bsp. l Berlin Kreuzberg genannt werden, wo die türkische Sprache etc. zur Mehrheits-Alltagskultur geworden ist; es wird „in der Fremde" leichter, wenn „man" sich zusammentut!)

Quelle: Luggi Frauenberger, Oktober 2005

3. Gruppengespräch: Übung Auswertung Transfer zur eigenen Beratungstätigkeit | 11:00-11:20 Uhr (20 min)

Material:

- Abfragen mit Karteikarten

Durchführung:

- Die TN sollen sich in Gruppen mit 3-4 Personen austauschen und überlegen, welche Beratereigenschaften sie noch stärker ausbilden können, um mit Vielfalt besser zurecht zu kommen.
- Frage: Welche Beratereigenschaften könnte ich bei mir noch stärken, damit ich selbst in der Beratung mit Vielfalt besser zu Recht zu komme?
- Rückmeldung im Plenum.

Pause 10:45-11:00 Uhr

4. Übung: Erweiterung der eigene Professionalität | 11:20-12:00 Uhr (40 min)

Umsetzung in die Praxis
Material:

- Verschiedenfarbige Karteikarten
- Flipchart oder aber Pinnwand

Durchführung:

- Die TN werden gebeten, eine Karteikarte und einen Stift zu nehmen, sich kurz zurückzuziehen und zu überlegen, welches der Inhalte der Fortbildung für sie als Wichtig erscheint und was sie in die Praxis umsetzten wollen.
- Auf die Karteikarte ein Stichwort, Satz schreiben oder Bild darstellen. Z.B.: In meinem Beratungsalltag den Anmeldebogen verändern.
- Im Anschluss daran stellt jede(r) TN seine Karteikarte im Plenum vor.
- Entsprechend der Inhalte oder nach Interesse sollen im Anschluss Kleingruppen zwischen 3-4 Personen gebildet werden. Hier wird überlegt, wie der nächsten praktischen Schritte aussehen können. Z.B.: Kontakt zu Dolmetschern herstellen oder im Team den veränderten Anmeldebogen vorstellen etc.

- Jede Kleingruppe erstellt ein kurzes Plakat (Flipchart-Papier) mit den wichtigsten Ergebnissen, welches danach im Plenum vorgestellt wird.

5. Abschlussrunde: Fünf-Finger Modells | 12:00-12:30 Uhr (30 min)

- Was fand ich gut? (Daumen)
- Worauf möchte ich hinweisen? (Zeigefinger)
- Was hat mir nicht gefallen? (Mittelfinger)
- Was lag mir am Herzen? (Ringfinger)
- Was kam zu kurz, was hat mir gefehlt? (kleiner Finger)
- Was wird mein nächster Schritt sein oder was könnte mein nächster Schritt sein? (ganze Hand)

Begleitend dazu erstellen wir eine Literaturliste und geben Sachinformationen, zum Beispiel Arbeit mit Dolmetschern, Vernetzung, RAA etc.

Arbeitsblatt 3.1. „Turnierregeln: Barnga“

1. Ihr habt etwa 5 Minuten Zeit, um die Spielregeln zu lernen und ein wenig zu üben.
2. Dann werden die Regeln wieder eingesammelt, und es darf nicht mehr verbal kommuniziert werden.
3. Von da an, dürft Ihr gestikulieren, aber auf keinen Fall sprechen!!
4. Nun beginnt das Turnier.
5. Ihr werdet einige Minuten an eurem eigenen Tisch spielen.
6. Die Punkte werden von Anfang des Turniers an gezählt.
7. Gewinner des Spiels:
   - Der Spieler, der die meisten Stiche in einem Spiel gewonnen hat, ist der Sieger des Spiels. Wenn ein Spiel nicht komplett zu Ende gespielt wurde, wenn eine Runde zu Ende ist, gewinnt der Spieler das Spiel, der bis dahin die meisten Stiche gewonnen hat.
   - Der Spieler, welcher die meisten Spiele in einer Runde gewonnen hat ist der Gewinner der Runde.
8. Jede Runde dauert 5 Minuten.
9. Nach jeder Runde wechseln die Spieler in der folgenden Weise ihre Plätze:
   - Der Gewinner der Runde, wechselt zum Tisch mit der nächst höheren Nummer.
   - Der Spieler, der die wenigsten Spiele in der Runde gewonnen hat, wechselt zum Tisch mit der nächst niedrigeren Nummer.
   - Gewinner, die an Tisch 3 sitzen, wechseln zu Tisch 1.
   - Verlierer, die an Tisch 1 sitzen, wechseln zu Tisch 3.
   - Bei unentschiedenem Spielausgang wird alphabetisch entschieden. Die Person, deren Vorname mit dem Buchstaben beginnt, der im Alphabet an erster Stelle steht, wechselt zum Tisch mit der nächst höheren Nummer.
   - Die Person, deren Vorname mit dem Buchstaben beginnt, der im Alphabet an letzter Stelle steht, wechselt zum Tisch mit der nächst niedrigeren Nummer.

Arbeitsblatt 3.2. „Spielregeln: Barnga“

Karten	Es wird mit 40 Karten gespielt: Ass, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 in jeder Farbe. Das Ass ist die höchste Spielkarte.
Spieler	4 Spieler
Geben	Der Geber mischt die Karten und verteilt sie an die Spieler. Jeder Spieler bekommt 10 Karten.
Start	Der Spieler links vom Geber beginnt das Spiel, indem er irgendeine Karte ausspielt.
	Die gespielte Karten (von jedem Spieler eine pro Runde) ergeben den Stich.
Gewinnender Stich	Wenn jeder Spieler eine Karte ausgespielt hat, gewinnt derjenige, der die höchste Karte ausgespielt hat den Stich. Er bekommt die Karten, die ausgespielt wurden und legt sie verdeckt auf seinen Stapel.
Fortsetzung	Der Gewinner beginnt die nächste Runde, die wie die erste Runde gespielt wird. Die Prozedur wird wiederholt, bis alle Karten ausgespielt worden sind.
Folgende Farben	Der erste Spieler jeder Runde kann bestimmen, welche Farbe gespielt wird. Alle anderen Spieler müssen folgen und die gleiche Farbe ausspielen. Wenn jemand keine Karte in der gespielten Farbe hat, muss er eine andere Farbe spielen. Der Stich wird von demjenigen gewonnen, der die höchste Karte in der richtigen Farbe gespielt hat.
Trümpfe	Pik ist Trumpf
	Wenn man keine Karte in der gespielten Farbe hat, sollte man Pik spielen. Das wird Trumpf genannt. Man gewinnt den Stich immer mit Pik, auch wenn die Karte niedriger ist als eine andere. Wenn noch jemand anderes Trumpf ausspielt, gewinnt derjenige, der den höheren Trumpf hat.
Ende/Gewinner	Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten ausgespielt wurden. Der Spieler, der die meisten Stiche gewonnen hat, hat das Spiel gewonnen.

E. Talkshow und interreligiöse Stadtteilführungen – Module zur Vernetzung der DITIB Begegnungsstätte (BS) mit anderen Akteuren der Bildungs- und Begegnungsarbeit im Stadtteil

Die beiden Module „Talkshow“ und „Interreligiöse Stadtteilführungen“ wurden nicht zuletzt zum Zwecke der Vernetzung einer muslimisch geprägten Begegnungsstätte - der DITIB Begegnungsstätte (BS) - gemeinsam mit anderen Akteuren der Bildungs- und Begegnungsarbeit im Stadtteil Duisburg Marxloh entwickelt und erprobt. Sie wurden in Rücksicht auf und als Ergänzung zu den bereits bestehenden Moscheeführungen der BS konzipiert, damit diese später leicht in deren Regelstrukturen überführt werden können. Die Moscheeführungen stellen ein niederschwelliges Angebot für Besucher dar, das heute mit Abstand die quantitativ erfolgreichste und qualitativ bedeutendste Veranstaltungsform von interkultureller und interreligiöser Begegnung in der BS ist. Insofern eignen diese sich in besonderem Maße als Anknüpfungspunkt für ergänzende Maßnahmen. Zweck der beiden Module war es daher auch nicht in erster Linie, fertige Kochrezepte für Talkshows oder Führungen zu erstellen. Vielmehr kam es insbesondere darauf an, vorhandene Kompetenzen zur Konzepterstellung seitens einer muslimisch geprägten Begegnungsstätte durch die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren aus dem Stadtteil zu erhöhen.

Talkshow: Wie wir wurden, was wir sind – Wer wir sind, was wir wollen

Das Modul „Talkshow“ wurde von der BS in Zusammenarbeit mit zahlreichen Akteuren aus dem Stadtteil Duisburg-Marxloh entwickelt. Die Gewinnung und Vorbereitung der Talkshowgäste übernahm Dr. Dierk Freytag, ehemaliger Direktor des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums (EHK) und Mitglied des Beirats der BS. Zu diesem Zweck führte er mit allen teilnehmenden Gästen vorab biographische Interviews unter dem Motto „Wie wir wurden, was wir sind“ durch. Die Vorbereitung der Schüler/-innen erfolgte durch Lehrkräfte des EHK (Margit Heitzer und Ahmet Özcan) und das RISP. Anhand von Leitfragen (Wer wir sind, was wir [nicht] wollen) wurden die Schüler/-innen auf ihre Moderatorentätigkeit und Rolle als Fragestellende im Unterricht in vier Doppelstunden vorbereitet. Auf der Grundlage einer positiven Selbstbestimmung (was uns wichtig ist, wer wir sind) wurden die Schüler/-innen in die Lage versetzt, vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erwartungen die ins Heute hineinreichende Vergangenheit der Talkshowgäste (Wie wir wurden, was wir sind) zu erfragen und ins Verhältnis zu ihren gegenwärtigen Zukunftserwartungen (was wir [nicht] wollen) zu setzen.

Talk im Kiebitz

Wie wir wurden, was wir sind - Jung fragt Alt - Wer wir sind, was wir wollen

Unter diesem Motto unterhalten sich Schüler/-innen des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums mit Herrn Professor Canbay, Universitätsklinikum Essen; Frau Poll, stellvertretende Vorsitzende der DiTiB-Begegnungsstätte e.V. Marxloh; Herrn Dr. Heinrich, ehemaliger Chefarzt des Herzzentrums Duisburg; Frau Wessendorf, Diplom-Psychologin der schulpsychologischen Beratungsstelle der Stadt Duisburg; Herrn Becker, Redakteur bei der WAZ in Duisburg; Frau Kaya, Kandidatin der Philosophie; Herrn Tazeoglu, Leiter von Urban Rhizome in Marxloh und Frau Brüninghaus-Knubel, Vorstandsvorsitzende Kiebitz e. V. in Marxloh.

Sie sind fast alle in Marxloh zur Schule gegangen und inzwischen größtenteils Mütter oder Väter. Sie möchten den Schülern/-innen des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums Rede und Antwort stehen und berichten, welche Chancen Marxloh bieten kann.

im Theatersaal des Regionalzentrums Nord, Marienstraße 16, Duisburg-Marxloh
am Mittwoch, den 24. Oktober 2012, um 19:00 Uhr

Veranstalter: Kiebitz e.V., Marxloh in Kooperation mit dem RiZ (Regionalzentrum Nord), dem RISP (Rhein-Ruhr-Institut für Sozialfoschung und Politikbetrachtung e. V.) an der Universität Duisburg-Essen und der DiTiB-Begegnungsstätte e.V. Duisburg-Marxloh. Schirmherrschaft: Lions Club Duisburg-Hamborn

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

TOLERANZ FÖRDERN KOMPETENZ STÄRKEN

RISP Rhein-Ruhr-Institut

kiebitz

Von Marxloh geprägt: Jeder der Podiumsteilnehmer konnte dies auf die eine oder andere Art von sich sagen.

Sprungbrett Marxloh?

Menschen, die in ihrem Beruf erfolgreich sind und die in Marxloh mit geprägt wurden, stellten sich den Fragen von Elly-Heuss-Knapp-Schülern

Von Alexandra Ossadnik

„Welche Rolle spielte Marxloh auf ihrem Weg zum Erfolg?"

„Welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede weist das heutige Marxloh mit dem vergangenen Marxloh aus der Kindheit auf?"

„Wie wird der Stadtteil in den Medien dargestellt und was halten sie davon?"

Diese und weitere Fragen stellten Schüler der Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums (EHK) acht geladenen Talkgästen beim „Talk im Kiebitz" im Jugend- und Kulturzentrum an der Marienstraße.

Zu einer Diskussionsrunde zwischen Jung und Alt luden am Mittwochabend das Jugend- und Kulturzentrum Kiebitz, das Regionalzentrum Nord (RüZ), Rhein-Ruhr Institut für Sozialforschung und Politikbetrachtung e. V. (RISP) und die DITIB-Begegnungsstätte e. V.

Helga Maria Pull, stellvertretende Vorsitzende der DITIB-Begegnungsstätte, Mustafa Tazeoglu, Leiter von Urban Rhizome, Cornelia Brüninghaus Knubel, Vorstandsvorsitzende der Kiebitz e. V., Insa Wessendorf, Psychologin der schulpsychologischen Beratungsstelle der Stadt Duisburg, Simoyn Kaya, Moderatorin bei Funkhaus Europa, Dr. Karl-Wilhelm Heinrich, ehemaliger Chefarzt des Herzzentrums Duisburg, Prof. Dr. Ali Canbay, Arzt und Wissenschaftler des Universitätsklinikums Duisburg und Volker Thierfeld, Pflegelehrer der Krankenpflegeschule Moers, haben alle in der einen oder anderen Art ihre Wurzeln in Marxloh.

Bereitwillig standen sie den interessierten Teenagern Rede und Antwort und erzählten von ihrem ganz persönlichen Werdegang zum Erfolg. Sogar mit Tipps und Tricks, wie auch die junge Generation erfolgreich sein kann, wurde nicht gegeizt.

Betont wurde dabei von allen Teilnehmern, dass junge Menschen noch genug Zeit hätten, um den für sie richtigen Weg zu finden und niemand Angst haben brauchte vor Fehlern. Diese gehörten schließlich zum Leben dazu.

Die Moderation der lebhaften Diskussionsrunde übernahmen die beiden Schüler Ann-Michelle Grand und ihr Mitschüler Erol Baltacioglu und führten Gäste und Publikum durch den Abend. Schnell haben die Talkgäste ihrem Publikum gezeigt, dass sie stolz auf ihren Stadtteil sind und dass sie noch viel unentdecktes Potenzial in ihrer Heimat vermuten.

Margit Hritzer, Lehrerin des EHK hat zusammen mit den Schülern die Diskussionsrunde vorbereitet und ist mit dem Verlauf des Talks zufrieden. „Mit dieser Runde wollten wir den Kids Beispiele zeigen, was aus Menschen aus Marxloh werden und sie ihre Chance nutzen. Das wirkt sehr viel stärker als wenn wir ihnen das im Unterricht nur erzählen."

Kommunikation durch Kreativität

Das Internationale Kulturzentrum Kiebitz hat sich zum Ziel gesetzt, Jugendlich aller Nationalitäten durch kreative Tätigkeiten miteinander in Kontakt zu bringen. Dies erfolgt bewusst „an dritten Ort", außerhalb von Schule und Wohnung.

In einer offenen Atmosphäre und ohne Leistungsdruck nehmen Kinder und Jugendliche dort teil an Lesungen, Kursen, Workshops und Projektwochen.

Adresse: Marienstraße 16a, Info: www.kiebitz.net

Quelle: WAZ vom 26.10.2012 Duisburg-Nord

Himmlisches Marxloh - Eine interreligiöse Führung

Das vorliegende Konzept entstand im Rahmen des Bundesprogramms
„Toleranz fördern –Kompetenz stärken“
beim Rhein Ruhr Institut für Sozialforschung und Politikberatung e.V.,
Heinrich-Lersch Straße 15, 47057 Duisburg

Die Teilnehmer des Projekts:

Begegnungsstätte – Ditib Merkez-Moschee vertr. durch Nura Ibrahim, Irma Hauschild, Religionslehrerin und ehrenamtliche Führerin der katholischen Kirche St. Peter, Mustafa Tazeoglu, Stadtteilführer Urban Rhizome

Konzeptentwicklung für eine interreligiöse Führung

Einleitung

Deutschland als Einwanderungsland ist zugleich Heimat vieler Beispiele gelungener Integration, als auch von Problemen beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen. Zuzügler unterschiedlicher Herkunft bringen ihre eigenen Werte und Normen mit hinein in eine „Mehrheitsgesellschaft“ ihrer neuen Heimat, die ihren eigenen kulturellen Codes und Gesetzmäßigkeiten folgt. Daraus resultierend entsteht mitunter eine Fliehkraft: für die Einen „das Fremde“ und „die Sehnsucht“, für die Anderen „die Fremden“ und „die Angst“. Zuflucht und Schutz vor Verunsicherung finden beide Seiten oft in der intensiveren Auslebung ihrer Kultur und Religion, als vor dem „Fremdkontakt“.

Als Beispiel sei hier die der Zuzug der sogenannten „Ruhrpolen“ im 19. Jahrhundert genannt, die im Zeitalter der aufstrebenden Montanindustrie ihren Glauben und „ihre“ katholische Kirche mit ins Ruhrgebiet brachten. Hier trafen nun Menschen unterschiedlicher Schichten zu Gottesdiensten und anderen religiösen Festen zusammen und die Polen bewahrten sich somit einen wichtigen Bestandteil ihrer kulturellen Identität aus der alten Heimat.

Mit der wachsenden Herausforderungen der Schwerindustrie und der beginnenden Globalisierung kamen in den 1960´ern vermehrt Arbeiter mit muslimischem Hintergrund – dadurch entstanden nach und auch immer mehr Moscheen in deutschen Arbeiterstädten. Die religiösen und kulturellen Unterschiede waren prägend für das distanzierte Verhältnis zwischen den verschiedenen Glaubensanhängern im öffentlichen Raum und Leben auf der einen Seite – und führten auf der anderen Seite zu einem engeren Zusammenhalt sowohl in der Mehrheits- als auch in der Minderheitsgesellschaft. Trotz des „Nebeneinanders“ führte die gemeinsame harte und zum Teil gefährliche Arbeit in Bergwerken, Fabriken und auf Baustellen zu „Brücken“ der Kommunikation zwischen Einheimischen und Zugezogenen und schuf dadurch ein überlebenswichtiges Vertrauensverhältnis.

Mit den Wirtschaftskrisen und den dadurch unvermeidlichen Stellenkürzungen ging das verbindende Element der Arbeit verloren. Langsam brachen immer mehr „Brücken“ ein und der Rückzug in den eigenen Kulturkreis und die Religion nahm eine immer wichtigere Rolle ein. Die Anschläge vom 11. September 2001 in New York führten zu einer großen ungreifbaren Angst vor dem Islam, die mit der steigenden Zahl der Muslime in Deutschland weiter

wächst. Dieser Umstand, gepaart mit der Frage, wie wir in Zukunft zusammenleben wollen, führt unweigerlich dazu, dass wir nach neuen „Brücken“ der Kommunikation suchen müssen.

Mit der Führung „Himmlisches Marxloh“ verfolgen die Teilnehmer des Projekts das Ziel, neue verbindende Elemente zwischen „den anderen“ und „uns“ zu identifizieren und in der Führung durch die verschiedenen Gotteshäuser des Viertels offen zu legen. Dabei sind die Beteiligten Gast als auch Gastgeber.

Aufbau des Formats

a) **Bestimmung einer dritten Person als Schnittstelle**
zwischen den religiösen Einrichtungen (mind. zwei religiöse Einrichtungen); zum Beispiel Streetworker, Personen aus lokalen Initiativen, Vereinen oder private Akteure. Die Schlüsselfunktion liegt in der Auswahl der Schnittstelle. Diese dient hauptsächlich als „Übersetzer“ und „Vermarkter“ des vor Ort vorhandenen Potentials der Teilnehmer.

b) **Prüfung bereits existierender Kooperationen oder Angebote**
(Führungen, Tag der offenen Gotteshäuser, Kirmes, öffentliche Angebote). Bereits existierende Strukturen und Akteure zu berücksichtigen und in ein neues Format zu moderieren / begleiten liegt vor allem in der Aufgabe der Schnittstelle. Die Alternative wäre, ein Konkurrenzangebot zu schaffen, welches nicht im Sinne der Teilnehmer sein kann.

c) **Entwicklung eines Leitfadens für eine interreligiöse Führung**
anhand folgender Kriterien:

- Welche Botschaften möchten die Teilnehmer vermitteln?
- Wieviel Zeit möchten die Teilnehmer in eine interreligiöse Führung investieren?
- Welche Erwartungen haben die Teilnehmer voneinander?
- Welche Fragen interessieren die Teilnehmer?
- Was möchten die Teilnehmer den Führungsgästen mitgeben?
- Was verbindet die Teilnehmer?

d) **Ergänzung des Leitfadens:**
- Einbindung sozialer Aspekte (lokal)
- Einbindung historischer Aspekte (lokal)
- Einbindung persönlicher Erfahrungen und Geschichten im jeweiligen Kontext der Teilnehmer

e) **Erstellung eines gemeinsamen Angebots:**
   - Kommunikationstext, Außendarstellung
   - Festsetzung der Termine

Aufbauprozess am Beispiel in Duisburg Marxloh

Duisburg Marxloh, zum Stadtteil Hamborn gehörend, liegt im Duisburger Norden und darf auf eine bewegende Geschichte zurück blicken, die exemplarisch für den Wandel im Ruhrgebiet steht. 1843 lebten rund 329 Menschen in einer idyllischen Weidelandschaft, 1925 waren es, angelockt durch die Industrialisierung bereits 35.000. Heute zählt Marxloh noch rund 17.500 Einwohner. Durch das Deutsch-Türkische Anwerbeabkommen 1961 zog es tausende „Gastarbeiter" nach Marxloh in die Zechen und zu Thyssen Krupp Stahl. Während der Stahlkrise der 1990er Jahre verloren 10.000 und mehr ihre Arbeit- wer konnte zog weg, aber geblieben sind vor allem die Türken. Heute haben insgesamt 60% der Marxloher einen Migrationshintergrund. Darüber hinaus wird Marxloh in den Medien oft als gewalttätiges „Schmuddelviertel" oder „ Ghetto" stigmatisiert- immer wieder besonders durch den hohen muslimischen Bewohneranteil und einer „Früher-war-alles-besser-Mentalität". Die Merkez-Moschee, die 2008 in Duisburg eröffnet wurde, zieht ebenfalls jährlich hunderttausende Besucher und Gläubige an und fasziniert durch ihre Schönheit, interkulturelle Begegnungsstätte und friedliche Entstehungsgeschichte. Trotz umfangreicher sozialer und stadtentwicklerischer Maßnahmen, u.a. durch die Entwicklungsgesellschaft Duisburg mbH, sprechen die Zahlen der Statistiken für Duisburg und Marxloh im bundesweiten Vergleich für ein überdurchschnittlichen Förderbedarf- insbesondere in den Bereichen Bildung und Soziales.

a) **Bestimmung einer dritten Person als Schnittstelle**

Mustafa Tazeoglu wurde durch das Rhein-Ruhr Institut e.V. als Schnittstelle für die Entwicklung einer interreligiösen-interkulturellen Führung beauftragt.

b) **Prüfung bereits existierender Kooperationen oder Angebote**

Die Recherche nach bereits existierenden Angeboten der jeweiligen Gotteshäuser ergab folgende zu beachtende Aktivitäten:

Begegnungsstätte Merkez-Moschee

Als die in Deutschland größte Moschee im osmanischen Baustil, mit einer Nutzungsfläche von 2750qm und etwa 3000 Mitgliedern, ist die Merkez-

Moschee mit zweihunderttausend Besuchern seit 2008 ein starker Anziehungspunkt. Neben der angeschlossenen interreligiösen Bücherei und vielen interreligiösen Veranstaltungen werden sowohl gesonderte Fachführungen (auf Anfrage) als auch offene Führungen (einmal pro Woche) angeboten.

Des Weiteren findet vier Mal im Jahr eine Kirmes (Wohltätigkeitsbasar) mit mehreren zehntausend Gästen statt. Wichtig bei der Erarbeitung der Führung war es, eine klare Abgrenzung zu den internen Angeboten der Moschee zu schaffen und den normalen Betriebsablauf nicht negativ zu beeinflussen.

Katholische Kirche St. Peter

Die katholische Kirche St. Peter als sozialpastorales Zentrum bietet neben den Führungen am „Tag der offenen Gotteshäuser" ein Betreuungsformat für junge Menschen ohne Schulabschluss an. Neben Weiterqualifizierungsangeboten werden vor allem Angebote für die vor Ort lebende Gemeinde geschaffen („Georgswerk").

Wichtig bei der Erarbeitung der Führung war, dass vor allem die nach innen (Gemeinde) gerichteten Angebote der Kirche einem größeren Publikum dargestellt werden und anhand der existierenden Angebote, auf bestehende Defizite vor Ort hingewiesen wird. (Mit einer potentiellen Lösung über bestehende Probleme reden)

c) & d) Entwicklung und Ergänzung eines Leitfadens

Die Entwicklung des Leitfadens ist ein Kernpunkt dieser Führung. An dieser Stelle ist es wichtig, die Wünsche, Bedürfnisse, Ängste und vor allem Erwartungen der Teilnehmer sinngerecht aufzugreifen. Bei der Erarbeitung stellte sich immer wieder die Frage, welche Funktion die Führung haben soll. Rein religiöse Fragen sind theoretisch in dem jeweiligen existierenden Angebot der Gotteshäuser besser und kompetenter zu beantworten. Die Stärken einer interreligiösen Führung liegen vor allem im direkten Erleben verschiedener Gotteshäuser, vertreten durch lokale Akteure in Verbindung mit persönlichen Geschichten der Teilnehmer.

Aufgabe bei der Erarbeitung ist es, die Verbindung zwischen den Gotteshäusern durch ihre gemeinsamen Ängste, Freuden, Fragen und den gemeinsamen Lebensraum zu definieren. Folgende Themen haben sich im Verlauf der Entwicklung des Leitfadens kristallisiert:

- Rolle der Frau im Islam?
- Wie betet man im Islam?

- Welche gesellschaftliche Rolle spielen die Gotteshäuser vor Ort?
- Geschichtliche Entwicklung vor Ort
- Angst vor der „fremden Religion“
- Image der Gotteshäuser vor Ort
- Die Geschichten der Gotteshäuser vor Ort. Warum und seit wann gibt es diese Kirche/ Moschee hier und wer belebt diese?
- Demographische Entwicklung vor Ort
- Kirchensterben
- Nachwuchsförderung

Der konkrete lokale Bezug und die persönlichen Geschichten dienen als ein Einstieg in die „fremde Religion“. Dieser Bezug bietet eine Grundlage für einen Anfang einer gemeinsamen Geschichte.

Zum Beispiel: In einer Abstellkammer der Kantine Zeche 2/5 in Marxloh haben die ersten muslimischen Kumpels einen Gebetsraum eingerichtet. Nach der Zechenschließung in den 1970´ern stand die Kantine einige Jahre Leer, bis sie in den 1980´ern als Moschee der muslimischen Gemeinde zur Verfügung gestellt worden ist. 2008 entstand an dieser Stelle die größte Moschee Deutschlands, mit insgesamt 19 Kuppeln, im osmanischen Baustil.

Diese Herleitung ermöglicht den Gästen eine gemeinsame Grundlage in der Wahrnehmung des Gotteshauses. Es hilft dabei, diese Gemeinde aus einem geschichtlichen Kontext heraus zu betrachten, der unmittelbar mit der eigenen Geschichte verbunden ist. Die Religion als übergeordnete Ebene wird in diesem Kontext abgelöst von der persönlichen Begegnung auf „heimischem“ Terrain (in dem Fall für beide Seiten gültig). Das Bild über die ungreifbare Religion bekommt einen greifbaren Bezug.

e) Erstellung eines gemeinsamen Angebots

Ankündigungstext für eine gemeinsame Führung (Beispiel):

Himmlisches Marxloh

Im Angesicht der St.Peter und Paul Kirche und gegenüber der Drehkulisse des Fußballfilms "Das Wunder von Bern" wurde im Oktober 2008, nach nur vier jähriger Bauzeit, die größte Moschee Deutschlands im osmanischen Baustil eröffnet. Die Moschee beherbergt eine interkulturelle Begegnungsstätte mit einem Bistro und mehreren Seminarräumen.

Lassen Sie sich von der Schönheit der islamischen Gebetsstätte beeindrucken, stellen Sie Fragen, die sie schon immer stellen wollten, entdecken Sie

die katholische Marxlohs und hören Sie, wie Christen und Muslime in Marxloh zusammen leben. Ein abschließendes gemeinsames Essen in der Begegnungsstätte der Moschee bietet Gelegenheit für Gaumenfreude, Fragen und Gespräche.

(Text: Christine Bleks)

F. Konzept zur Überführung der Module „Talkshow“ und „Interkulturelle Stadtteilführungen“ in die Regelstrukturen der BS

Nachfolgend dokumentieren wir kurz das vom RISP erstellte – und vom Vorstand der BS inzwischen aufgegriffene – Konzept zur Überführung der im Modellprojekt entwickelten Module „Interkulturelle Stadtteilführungen“ und „Talkshow“ in die Regelstrukturen der BS am Beispiel der Nutzung des Islam-Archivs (Curriculum für die Überführung der Maßnahme in die Regelstrukturen der BS, Meilenstein 12):

Das Islam-Archiv als eine Präsenzbibliothek wurde inzwischen, wenn auch mit gewissen Verzögerungen, im Wesentlichen in der BS eingerichtet. Als öffentliche Einrichtung ist es nunmehr für jeden – unabhängig von Geschlecht, Alter, Religion und Nationalität – zugänglich. Dennoch wurde und wird es von der Öffentlichkeit bzw. den Besuchern der Moschee- und Begegnungsstätte nicht bzw. nur in einem eingeschränkten Maße unmittelbar genutzt, d.h. im herkömmlichen Sinne als Präsenzbibliothek aufgesucht. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Es handelt sich wohl nicht nur um Anlaufschwierigkeiten und Gründe auf der Angebotsseite. Zu konstatieren ist jedenfalls – aus welchen Gründen auch immer - eine fehlende Nachfrage seitens der Besuchenden der BS. Bislang wurden und werden die Moschee und die Begegnungsstätte (noch) nicht zum Zwecke eines Selbst- oder Gruppenstudiums aufgesucht, bei dem die konzentrierte Lektüre zwecks Informationsbeschaffung über den muslimischen Glauben vor Ort oder zwecks interreligiöser Weiterbildung im Mittelpunkt stehen. Möglicherweise wird sich dieses Nachfrageverhalten auch in absehbarer Zukunft wenig ändern. Wenngleich das Islam-Archiv bisher kaum im traditionellen Sinne die Besuchenden zum Selbststudium und zur Weiterbildung anregte, wurde und wird es dennoch als Substanz und Wissensbasis der Begegnungsstätte von dieser von Beginn an intensiv genutzt.

Nachfolgend wird unter dem Titel: *Auf dem Weg vom traditionellen Selbststudium zu niederschwelligen Angebotsformen* in Form von vier Thesen zugespitzt und kurz skizziert, auf welche Art und Weisen dies bisher erfolgte und künftig auf neuen Wegen erfolgen kann:

1. Die Moscheeführungen – ein niederschwelliges Angebot, das mit Abstand die quantitativ erfolgreichste und qualitativ bedeutendste Veranstaltungsform von interkultureller und interreligiöser Begegnung in der BS ist, von der im ursprünglichen Konzept mit keinem Wort die Rede war – gelten selbstredend nicht nur der Moschee, sondern stets auch der Begegnungsstätte und dem Islam-Archiv in der Begegnungsstätte. Das Vorhandensein eines Islam-Archivs, das den Mitarbeitenden der BS selbst als Wissensbasis zur Vorbereitung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen dient, ist somit auch für die Besuchenden ein sichtbarer, kaum zu unterschätzender Hinweis auf eine auch wissenschaftlich fundierte Bildungs- und Begegnungsarbeit in der BS. Die Möglichkeit, das Islam-Archiv – auch in der Phase seiner beschränkten Nutzung aufgrund zunächst limitierter Bücher- und PC-Ausstattung – als Präsenzbibliothek zum Selbststudium zu nutzen, wurde und wird der größten Besuchergruppe bei den Moscheeführungen stets mit vorgestellt.

   Es hat sich jedoch gezeigt, dass es eine nennenswerte und ins Gewicht fallende Nachfrage nach der Wahrnehmung eines solchen, hochkulturellen Angebots bis heute kaum oder nicht (mehr) gibt. Ob sich dies in Zukunft – nach der Erhöhung des Präsenzbestandes und die Nutzung von PC's zur Internetrecherche und des Kopierers – nachhaltig ändern wird, bleibt natürlich noch abzuwarten. Dennoch: Erkennbar ist schon heute, dass dies wohl ohne neue, niederschwellige und intensiver angeleitete Angebotsformen zur Nutzung des Islam-Archivs auch in Zukunft kaum im nennenswerten Umfang zu erwarten ist, zumindest bei einem Großteil der heute die Moschee und die BS Besuchenden. Als Zielgruppe für die (überwiegend wissenschaftliche) Lektüre kommen insbesondere - oder besser gesagt: fast ausschließlich - Akademiker in Frage. Aus diesem Grunde wurde Kontakt zu einer neuen, potentiellen Nutzergruppe (muslimische Studentenvereinigung) hergestellt, die nicht nur Interesse am organisierten Selbststudium haben, sondern möglicherweise auch unter angehenden Akademikern als Multiplikatoren fungieren können, indem sie zu einem angeleiteten Gruppenstudium auch außerhalb der Universitäten anregen. Ob diese Zielgruppe, die bisher vor allem an praktischen Einsatzmöglichkeiten interessiert waren und ehrenamtlich Moscheeführungen leiteten, an diese neue Aufgabe herangeführt werden können, bleibt noch abzuwarten. Um ihnen und anderen Wissenschaftlern und Studierenden, insbesondere der Universität Duisburg-Essen, erste Schritte bei der wissenschaftlichen Nutzung des Islam-Archivs zu erleichtern und bestehende Kontakte zwischen UDE und BS auszubauen, ist vor allem die Durchführung eines Drittmittel finanzierten Modellprojektes geeignet. Das Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung an der Universität Duisburg-Essen, das bisher die BS zumeist auf ehrenamtlicher Basis (zum Teil auch im Rahmen eines Bundesprogramms, siehe hierzu

unten Punkt 4) wissenschaftlich begleitete, wird für diese Zwecke auch künftig Modellprojekte beantragen, sofern es geeignete Landes- oder Bundesprogramme gibt.

2. Da ohne Anleitung die Bibliothek kaum genutzt wird, wurden Vorträge sowie ganztägige Fortbildungen zum Thema ‚Islam' von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Islam-Archiv durchgeführt. Im direkten Dialog zwischen der Mitarbeiterin und den Teilnehmenden konnten Fragen persönlich und unter angeleiteter Nutzung der Bibliothek beantwortet werden. Es handelt sich hierbei also um eine persönliche, lebendige und vorgelebte Recherche im Islam-Archiv. Zugleich erfolgte natürlich auch bei diesen Veranstaltungsformen der Hinweis darauf, dass die vorhandene Literatur – künftig nebst Internetrecherchemöglichkeit - zum Selbst- oder Gruppenstudium zur Verfügung steht.

3. Obgleich unmittelbar kaum, so wird das Islam-Archiv doch mittelbar intensiv genutzt: nicht allein von der pädagogischen Leiterin, sondern auch von den Mitgliedern der BS (Mitgliederversammlung), von den ehrenamtlichen Mitarbeitenden, von der Arbeitsgruppe Bildung (Unterstützung der BS Leitung bei der Erstellung des Bildungs- und Begegnungsprogramms) und vom Beirat der BS, der bis heute alle Sitzungen im Islamarchiv abhält. Gegenwärtige Aufgabe der AG Bildung ist es u.a., neue Angebotsformen für die Nutzung des Islam-Archivs zu finden. Für den Kreis der AG Bildung wurden daher – nachdem zunächst vor allem Repräsentanten aus etablierten Bildungseinrichtungen dort vertreten waren - verstärkt muslimische Akademiker gewonnen, die – über niederschwellige, noch zu etablierende Angebote für Schüler – auch neue Zielgruppen ehrenamtlich an die Arbeit im Archiv heranführen wollen.

4. Im Rahmen des Modellprojekts „Ethnisierung von Religion und Kultur", das vom Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung an der Universität Duisburg-Essen in Kooperation mit der BS im Rahmen des Bundesprogramms „Toleranz fördern, Kompetenz stärken" durchgeführt wurde, wurden nicht nur neue Präventionsangebote gegen religiös wie säkular bedingte Formen von Fremdenfeindlichkeit entwickelt, sondern ebenfalls niederschwellige Angebotsformen im Stadtteil erprobt. Diese können künftig – nachdem sie sich in der Erprobungsphase bereits bewährt haben – auch zu einer weiteren Nutzungsform des Islam-Archivs dienen. Hierzu gehören interkulturelle und interreligiöse Stadtteilführungen, die über Moschee- und Gotteshausführungen hinaus mit einer - von einem Teil der Teilnehmenden selbst vorbereiteten und moderierten - Talkshow im Islamarchiv und anderen religiösen oder säkularen Bildungseinrichtungen im Stadtteil abgeschlossen werden. Das Islamarchiv kann nicht nur zur thematischen Vorbereitung der Talkshow genutzt werden,

vielmehr kann mit der Durchführung derselben ‚totes' Buchwissen gehoben und in leichter erschließ- und konsumierbarer Form neuen Zielgruppen zugänglich gemacht werden, die aus eigenem Antrieb nur selten den Weg in das Islam-Archiv finden würden.