

Rudolf Leiprecht

Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz

Onlineausgabe – seitenidentisch mit der Druckausgabe

Münster, März 2001

interkulturelle studien - iks-Querformat

herausgegeben von

Marianne Krüger-Potratz

Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik
Lehrereinheit Erziehungswissenschaft, Fachbereich 06,
Westfälische Wilhelms-Universität

ISSN 1615-3707

© Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik

Bestellungen an: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik,
Lehrereinheit Erziehungswissenschaft, Fachbereich 06
Westfälische Wilhelms-Universität Münster;

Georgskommende 33; D 48143 Münster ☎ 0049-[0]251-83-24299 /-24203 /-24234
Fax: 0049-[0]251-83-29244; e-mail: potratz@uni-muenster.de; asikp@uni-muenster.de

Rudolf Leiprecht

**Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen
als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz**

Für die kritischen Kommentare und konstruktiven Hinweise bei der Verfassung dieses Textes möchte ich mich bei Georg Auernheimer, Jürgen Helmchen und Helma Lutz bedanken.

Interkulturelle Kompetenzen werden heute in Europa zunehmend *als Schlüsselqualifikationen* und damit als wichtige pädagogische Aufgaben für Schule, Jugend(bildungs)arbeit und Erwachsenenbildung betrachtet - eine Entwicklung, die sich im Kontext der fortschreitenden Globalisierung und des europäischen Einigungsprozesses abspielt, auf einem vielsprachigen und multikulturellen Kontinent, der zum großen Teil aus Gesellschaften besteht, deren Bevölkerungsstruktur sich in den letzten fünfzig Jahren durch Migrations- und Dekolonialisierungsprozesse, aber auch durch die Herausbildung neuer Nationalstaaten nachhaltig verändert hat.

Von der zunehmenden Bedeutung, die interkulturellen Kompetenzen zugemessen wird, zeugt in Deutschland beispielsweise die Stellungnahme der Kultusministerkonferenz (KMK) 'Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule' von 1996, die "interkulturelle Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen für alle Kinder und Jugendlichen, für Minderheiten und Mehrheiten" als Bildungs- und Erziehungsziel nennt (KMK 1996). Zum Erreichen dieses Ziels gibt die KMK verschiedene didaktische und methodische Hinweise, wobei auch internationale Schulpartnerschaften, internationaler Schüleraustausch und internationale Begegnungsprojekte als wichtige Mittel gesehen werden, um, so die KMK, "zur Verringerung von Vorurteilen, zu offenen Haltungen und gegenseitigem Respekt" beizutragen (ebd.).

Allgemeine methodisch-didaktische Vorstellungen der Austauschpädagogik

Angesichts des Umfangs von Maßnahmen des internationalen Schüleraustausches und der internationalen Jugendbegegnung und der Bedeutung, die solchen Maßnahmen immer wieder zugesprochen wird, erstaunt es, wie wenig pädagogische Forschung es in diesem Bereich gibt (vgl. für viele andere Finder/Teutsch 1997, 114). Oft werden Ergebnisse aus verwandten Forschungsbereichen herangezogen, etwa aus der allgemeineren Austauschforschung, die sich allerdings *nicht* mit Arbeitsfeldern wie Schule oder Jugendarbeit, sondern mit anderen Personengruppen befasst (etwa Führungskräften der Wirtschaft oder Angehörigen des Militärs im Auslandseinsatz); oder es wird auf Ergebnisse aus der sozialpsychologischen Forschung zu Vorurteilen, Stereotypen und Intra- und Intergruppenbeziehungen zurückgegriffen¹. So kommt beispielsweise Alexander Thomas bei der Relektüre klassischer sozialpsychologischer Studien (Allport, Sherif, Tajfel) zu der Schlussfolgerung, dass der Optimismus der sog. Kontakthypothese² verfrüht sei: Bei internationalen Begegnungsprojekten sei nur unter *besonderen* Bedingungen ein Abbau von Vorurteilen und Stereotypen wahrscheinlich (vgl. Thomas 1994, 236;

¹ Aus diesen Bereichen liegt eine Fülle an Forschungsliteratur vor (vgl. hierzu etwa Dadder 1988, 123/124).

² Alexander Thomas fasst die Kontakthypothese folgendermaßen zusammen: “Beim Kontakt einander fremder, womöglich vorurteilsbehafteter Gruppen führen zunehmende Interaktionen der Gruppenmitglieder zu vermehrten und differenzierteren gegenseitigen Kenntnissen. Dies erhöht die erlebte Ähnlichkeit und intensiviert Gefühle gegenseitiger Sympathie, wodurch Vorurteile abgebaut werden.” (Thomas 1994, 228; vgl.

Schäfer/Six 1978, 277ff.; Coleman 1996). Auf der Grundlage von Ergebnissen der allgemeineren Austauschforschung und den eher spärlich vorhandenen Studien zu Jugendbegegnung und Schüleraustausch werden spätestens seit den 1980er Jahren für die internationale Jugendarbeit Konzepte *interkulturellen Lernens* vorgeschlagen, um diese besonderen Bedingungen zu gewährleisten (vgl. Müller 1987, 149ff.)³. In der Fachliteratur lassen sich mittlerweile *allgemeine methodisch-didaktische Orientierungspunkte* ausfindig machen, die eine gelingende Kommunikation und interkulturelles Lernen bei Begegnungs- und Austauschprojekten unterstützen und Vorurteilen und Stereotypen entgegenwirken sollen (vgl. Thomas 1988/1991; Otten/Treuheit 1994; Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1995; Krewer et al. 1995; Mudde 1995; Mester 1998; Jantz et al. 1998). Mein eigener Versuch, die wichtigsten Orientierungspunkte herauszufiltern, führt zu der folgenden Liste:

Schaubild 1: Allgemeine methodisch-didaktische Orientierungspunkte

- *Eine auf das Zielland bezogene Vorbereitung;*
- *eine an den Bedürfnissen und Ressourcen der teilnehmenden Jugendlichen orientierte (d.h. auch altersspezifische) Gestaltung und Durchführung des Begegnungsprojektes;*

auch Amir 1969).

³ Zu nennen sind hier vor allem die Arbeiten Dieter Danckwortt (1959) und Diether Breitenbach (1979). Auf diesen baute auch der ab 1989 existierende Forscher-Praktiker-Dialog zur Internationalen Jugendbegegnung auf, der seitdem vom Sozialwissenschaftlichen Arbeitskreis für internationale Probleme (SSIP) und dem Studienkreis für Tourismus (SfT) in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen an der Thomas-

- *herausfordernde Arrangements, die allerdings auf Überforderungs- und Angstpotentiale Rücksicht nehmen;*
- *eine flexible Programmgestaltung, die genügend Möglichkeiten zu unstrukturierten, offenen Begegnungssituationen enthalten sollte;*
- *Handlungs- und Projektorientierung, Bevorzugung dialogisch-untersuchender Lernformen und Bildung 'gemischter' Arbeitsgruppen;*
- *Möglichkeiten zur Metakommunikation über Gruppenprozesse, Konflikte, Kommunikationsverläufe etc.;*
- *eine intensive Nachbereitung (strukturierte Verarbeitung und Vertiefung, Reflexion von Erfahrungen und Interpretationsmustern).*

Einigkeit besteht zudem darüber, dass internationale Begegnungs- und Austauschprojekte in den Alltag der jeweiligen (Bildungs-)Einrichtung (Schule, Jugendhaus, Jugendverband etc.) integriert sein sollten, um in ihrer potentiellen Wirkung nicht als *Sondermaßnahmen* zu verpuffen.

Die Aufzählung solcher allgemeinen methodisch-didaktischen Orientierungspunkte ist wichtig, da sie in der Praxis internationaler Begegnungs- und Austauschprojekte keineswegs zum allgemeinen Standard gehören, im Gegenteil: Zwischen den Empfehlungen in der Forschungsliteratur oder entsprechenden Handbüchern und den Realitäten in der Begegnungs- und Austauschpraxis klafft eine große Lücke (vgl. etwa Treuheit et al. 1990). Gleichzeitig ist mit allgemeinen methodisch-didaktischen Orientierungspunkten noch nicht gesagt, *wie genau* im Einzelnen beispielsweise ein Versuch der Metakommunikation, der Ressourcenorientierung oder der Vorbereitung realisiert werden kann. In diesem Sinne kenn-

zeichnen die genannten Orientierungspunkte eher *verschiedene Handlungs- und Problembereiche*, über die in der Praxis, aber auch in der Forschung und der Theorieentwicklung reflektiert werden muss⁴.

Fallstricke und Gratwanderungen

Im Folgenden möchte ich an einem dieser Orientierungspunkte - der auf das Zielland bezogenen Vorbereitungsphase - beispielhaft einige Fallstricke und Gratwanderungen beschreiben. Dabei konzentriere ich mich auf die *Vorbereitung mit den Jugendlichen*⁵. In der Literatur finden sich Hinweise, dass die *Vorbereitung* Informationen zu (handlungs- und erlebniswirksamen) kulturellen Standards des Ziellandes (vgl. Thomas 1988a, 94ff.) und/oder eine kritische Thematisierung von ziellandbezogenen Vorurteilen/Stereotypen enthalten sollte (vgl. Barchfeld/Herlt/Schanz 1998).

⁴ In der Erziehungswissenschaft ist es ein alter Grundsatz, dass Theorien oder Forschungsergebnisse *kein* Ersatz für Handlungsentscheidungen in der Praxis sein können und die *professionelle* Leistung von Pädagog(inn)en gerade auch darin bestehen muss, Theorien oder Forschungsergebnisse *sinnvoll* zu verwenden, d.h. nicht konkreten Situationen oder Personen überzustülpen (vgl. Weniger 1929; Giesecke 1969¹/1999^v). Die Besonderheit einer Situation oder einer Person steht im Vordergrund, wobei *allgemeinere* Erkenntnisse und Theorien dazu dienen, diesen *besonderen* Fall aufzuschlüsseln und zugleich Individualisierungstendenzen entgegenzuwirken. Allerdings ist dies nur die eine Seite: Auf Forschungsergebnisse oder/und Theorietraditionen bezogene Texte produzieren leider selbst oft Denkangebote, die in der Praxis zu kontraproduktiven Ergebnissen führen (vgl. Leiprecht 1996; 1999).

⁵ Die Vorbereitungsphase umfasst - je nach Typ des Begegnungsprojektes - natürlich auch die gemeinsame Planung der Partner aus den verschiedenen Ländern.

Ein Praxisbeispiel aus den Niederlanden kann illustrieren, wie eine solche Empfehlung interpretiert werden kann⁶:

Der Deutschlehrer bereitet eine Klassenfahrt nach Deutschland vor. Zur Vorbereitung bemüht er sich, gegen negative Deutschlandbilder vorzugehen. Er bittet seine Schülerinnen und Schüler, entsprechende Stereotype und Vorurteile, die sie kennen, zu nennen. Die Unterrichtssprache ist deutsch, und mehr oder weniger mühsam formulieren die Schülerinnen und Schüler Sätze, die an der Tafel festgehalten werden. Immer wieder fragt der Lehrer nach der Rechtschreibung einzelner Wörter. Nach einiger Zeit findet sich an der Tafel, fehlerfrei notiert, eine beachtliche Sammlung: 'Die Deutschen essen Bratwürste und trinken viel Bier', 'Sie sind dick', 'Sie sind reich', 'Sie haben ein dominierendes Auftreten', 'Die Deutschen sind arrogant', 'Sie sind autoritär', 'Sie haben Probleme mit Teamarbeit', 'Sie sind rassistisch' u.ä. Die Zeit bis zum Ende der Unterrichtsstunde wird bereits etwas knapp, aber es reicht noch, um darüber zu diskutieren, ob die ein oder andere Aussage zutreffend ist, oder ob es sich um eine falsche Aussage, also, so der Lehrer, um ein Vorurteil handelt. In den letzten Minuten der Stunde bittet der Lehrer die Klasse, die Aussagen an der Tafel abzuschreiben und die Vokabeln bis zur nächsten Stunde auswendig zu lernen.

⁶ Das Beispiel wurde im September 2000 von Ewald Weiss, der in der Deutschlehrer-ausbildung in den Niederlanden tätig ist und auch Projekte der Unterrichtsbeobachtung durchführt und während einer internationalen Fortbildungsveranstaltung mit Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern aus fünf Ländern vorgetragen. Ewald Wein arbeitete u.a. an dem Handbuch "Interkultureel leren door contacten over de grenzen" (Wein 1997) mit.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Erlernen der Sprache in dieser Unterrichtsstunde selbst dann im Vordergrund steht, wenn im Kontext der Vorbereitung auf eine Klassenfahrt das Thema Vorurteile und Stereotype gegenüber Deutschen aufgegriffen wird. Gelernt werden vor allem Vokabeln und Sätze, die stereotype Aussagen beinhalten. Die Vorurteilsproblematik ist auf die Frage ‘wahr’ oder ‘unwahr’ reduziert, wobei Fragen nach der gesellschaftlichen Bedeutung solcher Aussagen im eigenen Land und nach ihren Funktionen und Wirkungen für Subjekte und für Inter- und Intragruppenprozesse ausgeklammert bleiben, genauso wie - und dies ist vielleicht das Problematischste - die grundlegende Logik einer verallgemeinernden Eigenschaftszuschreibung für ein ganzes Land nicht hinterfragt wird.

Doch auch Vorbereitungsphasen, die statt der Vorurteilsproblematik *landeskundliche Informationen in Bezug auf das Zielland* in den Mittelpunkt stellen, können eine ähnlich kontraproduktive Wirkung haben. Nicht selten ist die Vermittlung landeskundlicher Informationen mit Lernangeboten über handlungsrelevante Kulturstandards, die in der Begegnung zu Missverständnissen führen könnten, verbunden. Im Rahmen elaborierter Vorbereitungsveranstaltungen wird dies ergänzt um ein Cultural-Assimilator-Training, in dessen Rahmen versucht wird, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kritische Interaktionssituationen (*critical incidents*), die mit der Wirksamkeit spezifischer Kulturstandards erklärt werden, in Form von Übungen (mit Hilfe von Textaufgaben oder Simulationsspielen) bewusst zu machen (vgl. hierzu Treuheit 1990, 235ff.; Thomas 1993, 415; Triandis 1975).

Der Fremdsprachexperte Lothar Bredella dagegen hält es für “eine Schwäche des interkulturellen Lernens, dass es oft den Eindruck vermittelt, als bräuchte

man nur über Gewohnheiten, Werte und Einstellungen der fremden Kultur Bescheid zu wissen, um die Menschen dieser Kultur zu verstehen” (Bredella 1999, 91). Wenn beispielsweise Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur hinweisen, dann sei dies zwar sinnvoll, weil die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise erfahren können, dass “die scheinbar ontologische Einheit von Sprache und Bedeutung auseinanderfällt” und “sich die Dinge nicht so einfach von einer Sprache in die andere übersetzen lassen” (Bredella 1999, 89). Doch bei der für das Fremdsprachenlernen wichtigen Erklärung, dass *native speaker* vor ihrem kulturellen Hintergrund kommunizieren und deshalb in bestimmten Situationen das Richtige sagen, keine Tabus verletzen und angemessen verstehen können, wird den Lernenden jedoch auch nahegelegt, dass auf Grundlage der Kenntnis zentraler Merkmale der ‘Kultur der Anderen’ das Verhalten der Angehörigen dieser Kultur erfasst und erklärt werden kann. Dabei, so Bredella, ist “selbst in weniger komplexen Kulturen [...] das Verhalten der Menschen nicht aus den Regeln und Werten ihrer Kultur *ableitbar*. Versteht man Kultur als System von Gewohnheiten, Einstellungen und Werten, dann übersieht man, dass Menschen ihre Kultur durch *Handlungen* und *Verhandlungen* aufrechterhalten. Kultur determiniert *nicht* das Handeln der Menschen, sondern schafft für sie nur einen Rahmen, in dem sie handeln” (ebd., 91; Hervorh. R.L.). Zudem ist dieser Rahmen, so muss hinzugefügt werden, in aller Regel durch Polyphonie, Heterogenität, Uneindeutigkeit und Dynamik geprägt und es ergeben sich zahlreiche Berührungen und Überschneidungen verschiedener kultureller und subkultureller Kontexte.

Es ist also zu befürchten, dass es sich bei Vorbereitungsmaßnahmen, die durch eine zu undifferenzierte Landeskunde geprägt sind und/oder zu sehr auf die po-

sitive Wirkung von Informationsversuchen über ‘die andere Kultur’ setzen, um gefährliche Gratwanderungen handelt, die unbeabsichtigt stereotype Bilder über Kulturunterschiede und ‘Wir’-‘Sie’-Gegensätze unterstützen können. Der Nutzen solcher Vorbereitungen ist also durchaus fraglich. Zurecht wird heute immer häufiger darauf hingewiesen, dass - so etwa für viele andere Reinhard Tenberg - “die Reduktion interkultureller Interaktionsfähigkeit auf erlernbares Rezeptwissen und behavioristische Spielregeln [...] zwar hier und da zur Vermeidung von ‘Ausrutschern’ führen (mag), aber keineswegs vor Missverständnissen in andersartigen Handlungskontexten” schützt (Tenberg 1999, 67).

Alltagsverständnis von Kultur

Wie sind nun aber derartige Missverständnisse und nicht-intendierte Effekte zu vermeiden? Ich denke, ein wichtiger Ansatzpunkt muss darin bestehen, die sozialen Repräsentationen und das Alltagsverständnis von Kultur und der Wirkung von Kultur zum Ausgangspunkt zu machen, wenn es darum geht, Prozesse interkulturellen Lernens zu initiieren und zu unterstützen. Dies gilt selbstverständlich auch für die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, die solche Projekte anregen und begleiten sollen.

Mein Plädoyer fußt auf der Grundlage eigener Untersuchungen - etwa zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern (Leiprecht 1996), zur Wirkung von interkulturellen Unterrichtsmaterialien (Leeman/ Leiprecht 1998) und zu Effekten internationaler Jugendbegegnungen (Leiprecht 2000) - und geht von der Feststellung aus, dass im Alltag ein ganz bestimm-

mtes Verständnis von 'Kultur' verbreitet ist: 'Kulturen' werden dabei als eine Art Großkollektive⁷ betrachtet, deren Synonyme 'Länder', 'Gesellschaften', 'Staaten', 'Völker' oder 'Nationen' sind. Diese Großkollektive werden zudem als homogen und statisch vorgestellt. Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die *einzelnen* Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind. Mit dem beschriebenen Alltagsverständnis werden *die Anderen* gleichsam als Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen, wahrgenommen (vgl. Leiprecht 1992). Tatsächlich ist der Blick hier stark auf die Anderen gerichtet: Den Angehörigen des anderen Großkollektivs wird, und damit betätigt sich eine Erkenntnis des Sozialpsychologen Henri Tajfel, eher ein gruppentypisches und gruppendedeterminiertes Verhalten unterstellt, während Angehörige der eigenen Gruppe eher als Individuen angesehen werden (vgl. Tajfel 1982)⁸.

Leider wird in der Theorie und Praxis interkulturellen Lernens ein solches Alltagsverständnis kaum in die Überlegungen mit einbezogen. Berücksichtigt man es in *kritischer* Perspektive, ändert sich auch das Ziel *interkulturellen Lernens*

7

Im Fremdwörterbuch findet sich zum Stichwort Kollektiv die folgende Erklärung: "Gruppe, in der Menschen zusammen leben (u. in der die Persönlichkeit des einzelnen von untergeordneter Bedeutung ist)" (Duden Fremdwörterbuch 1982, 402).

8

Diese allgemeine Tendenz dürfte sich auf der Grundlage spezifischer Kollektiverfahrungen und deren Interpretation, die als soziale Präsentationen über bestimmte andere Gruppen im gesellschaftlichen Diskurs zu beobachten sind, verschärfen. Ein Beispiel von Georg Auernheimer: "Wenn wir [...] in der Begleitung von Franzosen nach Polen oder Israel fahren, werden wir vermutlich stärker in unserer Volkszugehörigkeit perzipiert als unsere französischen Reisebegleiter" (Auernheimer 2000, 3).

und damit der Inhalt *interkultureller Kompetenz*.

Kulturalisierung und interkulturelle Kompetenz

Seit den 1960er Jahren in den USA und fünfzehn bis zwanzig Jahre später auch in Deutschland finden sich in verschiedenen Disziplinen (Psychologie, Erziehungswissenschaft, Sprachwissenschaft, Fremdsprachendidaktik) Diskussionen zum Begriff *Interkulturelle Kompetenz*. Dabei richtete sich das Interesse zunächst auf Persönlichkeitsvariablen, die eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation (etwa bei einem Auslandsaufenthalt von Managern) vorhersagen und bei der Selektion von geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten verlässliche Prädiktoren garantieren sollten. Daneben standen die Möglichkeiten der Verbesserung entsprechender Kompetenzen - etwa durch ein kontrastives Verhaltenstraining in Form von *cultural briefings* - im Mittelpunkt der Diskussion. Insgesamt wurde zudem immer stärker die Frage nach günstigen und ungünstigen Kontextbedingungen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz gestellt (vgl. hierzu Tenberg 1999, 68ff.; Auernheimer 2000, 6ff.).

In der deutschsprachigen Diskussion nehmen Arbeiten aus dem Bereich der psychologischen Austauschforschung und der Sozialarbeit/Sozialpädagogik einen prominenten Platz ein und die mit ihnen verbundenen Definitionen für interkulturelles Lernen: So fasst beispielsweise Alexander Thomas interkulturelle Kompetenz als ein Ziel interkulturellen Lernens im grenzüberschreitenden Jugendaustausch (Thomas 1988a, 78), während Wolfgang Hinz-Rommel interkulturelle Kompetenz als ein Anforderungs- und Ausbildungsprofil für die soziale

Arbeit thematisiert (Hinz-Rommel 1994, 26). Mittlerweile gibt es eine Fülle von teilweise redundanter Literatur, die den Versuch, die Quintessenz der Diskussionen zusammenzufassen, als ein schwieriges Unterfangen erscheinen lassen.

Auf der Grundlage meiner Untersuchungen zum Alltagsverständnis von 'Kultur' (vgl. Leiprecht 1996; 2000; Leeman/Leiprecht 1998) erscheint es mir - ähnlich wie Georg Auernheimer - sinnvoll, beim Bemühen, interkulturelle Kompetenz inhaltlich genauer zu bestimmen, die Frage nach *möglichen Störungsquellen* interkultureller Kommunikation ins Zentrum zu stellen (vgl. Auernheimer 2000, 2). Dabei wird davon ausgegangen, dass in aller Regel weder die Verhältnisse zwischen Ländern noch die innergesellschaftlichen Verhältnisse zwischen Minderheiten und Mehrheit durch eine Symmetrie in Bezug auf gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten, politischen Einfluss und ökonomisch-soziale Lebensbedingungen bestimmt sind.

Bleiben solche Asymmetrien in der Reflexion unberücksichtigt, kommt es allzu leicht zu kulturalisierenden und ethnisierenden Zuschreibungen, die vorhandene Ungleichgewichte, Benachteiligungen und entsprechende Differenzen mit kulturellen Eigenschaften oder Mentalitätsunterschieden zu erklären und oft auch zu rechtfertigen suchen (vgl. Auernheimer 1998, 24). Zudem besteht die Tendenz, vorhandene Konflikte kulturell zu deuten ('Kampf der Kulturen') und dabei soziale, politische und ökonomische Faktoren zu vernachlässigen. Dementsprechend betont Georg Auernheimer, dass ein Ziel interkultureller Bildung auch die Aufklärung über kulturalisierende Konfliktdeutungen und die Aufdeckung von Ethnisierungstendenzen sein muss (Auernheimer 1999, 57; 69; ähnlich auch Lange/Weber-Becker 1997, 241; Kalpaka 1998, 79).

Nimmt man diesen Hinweis ernst, dann wird deutlich, dass die Fähigkeit, sich kritisch gegenüber Versuchen der Kulturalisierung und Ethnisierung verhalten zu können, in einen *Rahmenbegriff von interkultureller Kompetenz* einfließen muss (siehe Schaubild 2). Ein solcher Begriff enthält dadurch auch die Aufforderung, bei der Konzeption von Begegnungs- und Austauschprojekten und in der Aus- und Weiterbildung entsprechender Fachkräfte Alltagsvorstellungen über 'Kulturen' und deren Wirkung in kritischer Perspektive einzukalkulieren und nach Möglichkeiten zu suchen, diese zu *überschreiten*.

Unter dieses Dach lassen sich verschiedene Diskussionsbeiträge zu interkultureller Kompetenz einordnen. Ich gehe davon aus, dass *allgemeine soziale Kompetenzen* (wie Empathie, Multiperspektivität, Selbstreflexivität, Ambiguitätstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Flexibilität, etc.) zwar notwendige Teilelemente darstellen, aber keineswegs hinreichen können, um interkulturelle Kompetenz angemessen zu fassen⁹. Ich halte es für unverzichtbar, diese allgemeinen sozialen Kompetenzen auf spezifische Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation und Interaktion auszurichten, etwa als *Empathie gegenüber erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung* (vgl. Ledoux et al. 2000). Bemüht man sich, weitere Komponenten, die in der Literatur genannt werden (etwa *Strategien zum Umgang mit interkulturellen Überschneidungssituationen*, aber auch eher kognitive Elemente wie *landeskundliches und kulturelles Wissen* und bestimmte Wertekonstellationen wie etwa *Achtung von Menschenrechten*), aufzugreifen, dann erscheint eine Erweiterung um handlungs-, wissens- und wertbezogene

⁹ Damit befinde ich mich im Gegensatz zu verschiedenen Autoren, so etwa zu Hammer 1989.

Komponenten sinnvoll (vgl. Hinz-Rommel 1994; Nieke 1995; Leenen/Grosch 1998; Auernheimer 1998)¹⁰. Durch die Anordnung in einer umfassenden Graphik werden auch Spannungsverhältnisse zwischen verschiedenen Komponenten deutlich. So ist beispielsweise denkbar, dass in einem konkreten Fall der Versuch, gleichzeitig *eine fremde Kultur zu respektieren* und die *Menschenrechte achten* zu wollen, zu einer widersprüchlichen Konstellation führen kann. Zudem fordert das gemeinsame ‘Dach’ dazu auf, einzelne Komponenten im konkreten Fall auf Kulturalisierungstendenzen zu überprüfen und in der Diskussion eher vernachlässigte Komponenten - etwa *Kenntnisse über die Heterogenität von kulturellen Gruppen* - in besonderer Weise zu berücksichtigen.

Nun kann der Begriff ‘Interkulturelle Kompetenz’ u.U. dazu verführen, die entsprechenden Kompetenzen als *messbare Leistungsziele* fassen zu wollen, möglicherweise verbunden mit bestimmten Beurteilungskriterien und Notenschlüsseln. Dies mag bei den kognitiven Zielen in Grenzen vielleicht noch möglich sein. In Bezug auf die Komponenten, die mit sozialen Kompetenzen, Werten und Handlungen zu tun haben und bei pädagogischen Prozessen die Frage nach “Verhaltens- und Einstellungsänderungen (und) Persönlichkeits- und Identitätsentwicklungen” aufwerfen, sollte man sich davor hüten (vgl. Jantz et al. 1998, 63). Dies gilt umso mehr, als zu beachten ist, dass interkulturelles Lernen eine im Grunde lebenslange Aufgabe darstellt, die *nicht* mit dem Erreichen eines bestimmten Lernziels als für ‘ein- und allemal abgeschlossen’ betrachtet werden kann.

¹⁰

Michael Byram schlägt eine Anordnung vor, die zur vorliegenden durchaus Ähnlichkeiten aufweist. Er unterscheidet zwischen *skills of interpreting and relating*, *skills of discovery and interaction*, *knowledge*, *attitudes* und *critical cultural awareness* (Byram 1999, 364ff.).

Zudem sind bei interkultureller Kompetenz auch bereichs- und situationsspezifische Größen zu berücksichtigen: 'Kompetentes Handeln in interkulturellen Situationen' ist im Verhältnis zum jeweiligen Möglichkeitsraum (mit spezifischen Möglichkeiten und Behinderungen) zu sehen und kann nicht auf individuelle Eigenschaften von Personen reduziert werden.

Schaubild 2: Komponenten interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Basiskomponente: Kritisch gegenüber Kulturalisierung und Ethnisierung				
Allgemeine soziale Komponenten	Interkulturell ausgerichtete soziale Komponenten	Handlungsbezogene interkulturelle Komponenten	Wissensbezogene interkulturelle Komponenten	Wertbezogene interkulturelle Komponenten
<ul style="list-style-type: none"> *Empathie * Multi perspektivität * Selbstreflexivität * Ambiguitätstoleranz * Flexibilität * Kommunikationsfähigkeit * Konfliktfähigkeit * Open-mindedness * 	<ul style="list-style-type: none"> * Empathie gegenüber erfahrener Diskriminierung u. Ausgrenzung bei Angehörigen anderer kultureller Gruppen * Multiperspektivität i. B. auf verschiedene kulturelle Positionierungen * Selbstreflexivität i. B. auf unhinterfragte und offenbar selbstverständliche Handlungsmuster der eigenen kulturellen Gruppe * 	<ul style="list-style-type: none"> * Handlungsfähigkeit bei asymmetrischen Konstellationen in Bezug auf Wohlstand, Macht ... * Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen * * 	<ul style="list-style-type: none"> * Kenntnisse über die Heterogenität von kulturellen Gruppen * Wissen über die soziale Konstruktion von 'Rassen', Ethnien, Nationen * Wissen über soziale Bedeutung und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen (images, Fremdbildern, ...) * landeskundliches und kulturelles Wissen * * 	<ul style="list-style-type: none"> * Achtung von Menschenrechten * Soziale Gerechtigkeit * Achtung demokratischer Grundregeln * Respekt für die fremde Kultur * *

Ein Jugendbegegnungsprojekt zur Veranschaulichung

Erziehungswissenschaftliche Arbeit bezieht sich auf Problemlagen und Herangehensweisen in pädagogischen Handlungszusammenhängen und Arbeitsfeldern (vgl. Krüger 1999, 245). Ich möchte deshalb das *Praxisfeld* internationaler Begegnungs- und Austauschprojekte, von dem hier die Rede ist, wenigstens in Ausschnitten *veranschaulichen* und dabei weitere zentrale theoretische und methodische Gesichtspunkte *verdeutlichen*.

Im Folgenden möchte ich zu diesem Zweck vier kurze Fragmente aus einem eigenen Dokumentarfilm vorstellen. Der Film mit dem Titel: “Wie’s sein sollte und wie’s nicht ist” (1999) zeigt ein internationales Jugendbegegnungsprojekt, das in das Forschungsprojekt “Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration” eingebunden war. An der Konzeption und Durchführung des Forschungsprojektes wie des Begegnungsprojektes war ich selbst beteiligt (vgl. Švob/Held/Katunari (Hg.) 1997; Špona/Held (Hg.) 1999; Leiprecht/Riegel/Held 1999; Leiprecht/Riegel 2000)¹¹. Soviel bereits vorab: Im Sommer 1998 trafen sich Jugendliche aus Amsterdam, Riga, Stuttgart und Zagreb für eine Woche an einem ‘dritten Ort’, in der Tagungsstätte ‘Sonnenberg’ im Harz. Die 23 Jugendlichen waren im Alter zwischen 15 und 18 Jahren. Das Thema des Begegnungsprojekts lautete: *Das Zusammenleben und Ausgrenzen in unseren Stadtteilen*. Damit wurde die Tatsache, dass die Jugendlichen aus den vier Städten in multi-kulturellen und/oder ethnisch-ge-

¹¹ Leider kann hier nur der Text wiedergegeben werden.. Die Filme sind jedoch zugänglich, siehe Liste auf der letzten Seite.

gemischten Wohnvierteln lebten, eng mit dem Thema der internationalen Begegnung verbunden: Während die Bevölkerungszusammensetzung in Amsterdam und Stuttgart faktische Einwanderungsprozesse im Zuge von Arbeitsmigration und/oder kolonialer Migration widerspiegelt, resultiert die Varietät der Bevölkerung in Riga und Zagreb zum großen Teil aus Prozessen der Binnenmigration in größeren Staatsgebilden (UdSSR, Föderative Volksrepublik Jugoslawien), denen Lettland und Kroatien vor ihrer staatlichen Unabhängigkeit angehörten, wobei für Zagreb noch Wanderungsprozesse in Verbindung mit Flucht und Vertreibung zu berücksichtigen sind. Die vier Städte befinden sich zudem in Ländern, in denen jeweils unterschiedliche ökonomisch-soziale und politische Verhältnisse die Lebenswelt der Jugendlichen mitbestimmen. Im Gegensatz zu Kroatien und Lettland zeichnen sich die Verhältnisse in Westdeutschland und den Niederlanden, die sich als klassische westliche Industrienationen beschreiben lassen, durch eine lange Periode relativer Stabilität und materiellen Wohlstands aus. Kroatien und Lettland sind hingegen in aktuelle krisenhafte Umwälzungen verstrickt, die mit dem Umbau des ökonomischen und politischen Systems und der neuen staatlichen Selbstständigkeit verbunden sind. In beiden Ländern prägen ausgesprochen nationalistische Ideologien den politisch-öffentlichen Diskurs.

Internationale Asymmetrien

Im ersten Filmausschnitt wird eine Phase zu Beginn des internationalen Treffens vorgestellt. Die Jugendlichen aus Zagreb und Amsterdam befragen sich, nach einer kurzen Vorbereitung in den eigenen Gruppen, gegenseitig. Parallel dazu findet - nicht im Film zu sehen - eine ähnliche Runde zwischen Jugendlichen

aus Riga und Stuttgart statt. Im Austausch können die Jugendlichen, die versuchen, sich mit Hilfe von Deutsch- und Englisch-Kenntnissen zu verständigen, auch auf die Unterstützung einer konsekutiven Übersetzung zurückgreifen.

Filmausschnitt 1 (Dauer in Minuten: 2:45):

Die Gruppe aus Amsterdam zieht sich zur Beratung zurück.

Irma (niederl.): *“Aber gibt es jetzt ... gab es Krieg in Kroatien? Oder ... wie lange ist das her? Nein, ich wollte also fragen, ob sie es wert fanden, um so einen Krieg zu führen, um dorthin zu kommen, wo sie jetzt sind. Deshalb frage ich, ob die Unabhängigkeit durch den Krieg gekommen ist?”*

Die Gruppe aus Amsterdam bricht auf, um die Gruppe aus Zagreb zu treffen.

Thijs (niederl./dts): *“Was ist in Deutsch eigentlich ‘Krieg’? ... Der Krieg, ja, was für Erfahrungen es darüber gibt?”*

Katja (engl.): *“Es gab keinen Grund für diesen Krieg. Ja, es war sehr hart, zu sehen, wie Leute litten, starben. Und jetzt, das es beendet ist, das ist gut. Wir sind jetzt frei. Ich denke, das ist das Beste.”*

Thijs (engl.): *“In den Städten, da war Krieg? Da gab es Schießereien in den Straßen?”*

Katja (engl.): *“Ja, zum Beispiel Leute in Bjelovar, das ist nicht so eine große Stadt. Aber die Mutter meines Freundes, sie starb auf der Straße, sie wurde getötet.”*

Thijs (niederl.): *“Ob es einen Unterschied gibt zwischen vor dem Krieg und nach dem Krieg?”*

Maja (engl.): *“Mit den Serben, die jetzt hier sind, weißt du, jedesmal, wenn du hörst, er ist ein Serbe, dann möchtest du auf Distanz gehen, und du möchtest ihn hassen. Zumindest die meisten von uns Und wir werden niemals, ich weiß nicht, niemals, aber gerade jetzt, wir können keine Beziehung zu ihnen aufnehmen, oder so etwas, es ist, ich weiß nicht, aber wir können es nicht.”*

Interview draußen mit Maja und Marija aus Zagreb.

Marija (kroat.): *“Ich denke, es war merkwürdig für sie, weil sie hatten diese Erfahrungen nicht. Sie fragten, töteten sich Menschen auf der Straße? Es war fremd für sie, dass plötzlich*

Bomben in die Mitte der Stadt fielen, dass Leute starben und solche Sachen. Wir haben ihnen von den Massakern in Vukovar erzählt."

Interview draußen mit Irma und Thijs aus Amsterdam.

Irma (niederl.): *"Ja, davon ausgehend was die Kroaten uns gefragt haben, jede Frage begann mit: 'Wir wissen, dass Ihr sehr frei seid.' Damit begann jede Frage, und dann haben sie wahrscheinlich auch so ein Bild von uns, uns Niederländern. Und ich denke schon, dass das auch für mehrere Jugendliche gilt, auch aus anderen Ländern."*

Frage: *"Aber stimmt das: Seid ihr sehr frei?"*

Irma: *"Ja, wir sind sehr frei in den Niederlanden."*

Frage: *"Aber ... gibt es auch negative Dinge in den Niederlanden, oder ... ?"*

Irma: *"Ja, das Wetter."*

Thijs: *"Es regnet viel."*

(Lange Pause)

Irma: *"... Etwas Negatives in den Niederlanden? ... Nein"*

Über den Prozess der Aufteilung Jugoslawiens in mehrere selbstständige Nationalstaaten, zwischen 1991 und 1995 begleitet von Bürgerkrieg und Krieg wurde auch in den Niederlanden ausführlich berichtet. Die Jugendlichen aus Amsterdam vermuten hier zu Recht einen großen Unterschied in der Lebenssituation. Ihre Fragen, die sowohl eine Neugier nach dem Unbekannten als auch eine Faszination gegenüber Spektakulärem erkennen lassen, konzentrieren sich denn auch auf den Krieg. Die Jugendlichen aus Zagreb geben bereitwillig Antwort. Katja schildert die unmittelbare Betroffenheit, die Härte des Krieges, die Freude, dass der Krieg vorbei ist, und Maja beschreibt das aktuelle Verhältnis zwischen Serben und Kroaten als von Distanz und Hass bestimmt. Von der Einseitigkeit der Fragen sind die Jugendlichen aus Zagreb jedoch irritiert und sie vermuten hinter den Fragen vor allem Sensationslust. Umgekehrt sind die Fragen, die sie selbst an die Gruppe aus Amsterdam richten (nicht im Film zu sehen), von recht positiven In-

halten geprägt. Häufig fallen bereits in der Formulierung der Fragen Stichworte wie "Freiheit" und "Toleranz". Besonderes Interesse gilt der multikulturellen Gesellschaft. Mit den Fragen wird beispielsweise von Maja und Marija, den beiden Jugendlichen aus Zagreb, die im Filmausschnitt zu Wort kommen, auch das Bedauern geäußert, dass es "bei uns in Zagreb ganz anders [ist]". Sie äußern zudem ausdrücklich ihre Hoffnung, im Austausch etwas für die eigene Gesellschaft lernen zu können. Ganz anders ist dies bei Irma und Thijs aus Amsterdam, die ebenfalls im Filmausschnitt zu sehen sind. Angesichts der kriegerischen Konflikte der jüngsten Vergangenheit und der angespannten Situation zwischen Kroaten und Serben erscheint der eigene Stadtteil geradezu als ein Hort der gegenseitigen Akzeptanz und des harmonischen Zusammenlebens.

Es ist deutlich, dass solche großen gesellschaftlichen Unterschiede zu Kommunikationsschwierigkeiten in der Begegnung führen können. Entsprechende Schief lagen, die - wie im vorliegenden Fall - durch Frieden/Stabilität versus Krieg/Krise, aber auch durch deutliche Wohlstandsgefälle, wie bei vielen Begegnungsprojekten im West-Ost- und Nord-Süd-Verhältnis, bestimmt sein können, bergen die Gefahr in sich, kulturelle Dominanzgefühle auf Seiten der 'Bessergestellten' zu unterstützen (vgl. hierzu Held/Horn/Marvakis 1993, 20; Krewer/Bolhender/Richter 1995, 55; Handrich 1996, 245). Eine Form der *Metakommunikation* über die Effekte von Interpretationsweisen und Haltungen, möglicherweise (zunächst) getrennt in den verschiedenen Gruppen (oder nur in einer Gruppe) durchgeführt, ist hier unbedingt erforderlich, um kulturalisierende Rückschlüsse und ernsthafte Kommunikationsstörungen zu vermeiden.

Heterogene Zusammensetzung der eigenen Teilnehmergruppe

Während der Vorbereitungsphase haben wir uns bewusst dafür entschieden, nicht Informationen über die anderen Länder und deren Kulturen in den Vordergrund zu stellen, sondern die Erkundung des *eigenen Stadtteils*. In technischer Hinsicht unterstützt durch eine studentische Videogruppe, beteiligten sich die Jugendlichen hierzu in allen vier Städten an der Produktion kurzer Videofilme (jeweils ca. 30 Minuten), die ihre jeweiligen Sichtweisen in Bezug auf das Zusammenleben zwischen verschiedenen Gruppen im eigenen Stadtteil zum Ausdruck brachten.

Mit der Themenstellung des Begegnungsprojekts und der Anlage der Vorbereitungsphase griffen wir eine These auf, die zwar bereits im Handbuch für internationale Jugendarbeit von 1989 zu finden ist, in der Praxis pädagogischer Arbeitsfelder allerdings recht wenig Beachtung findet: Die interkulturelle Arbeit in Begegnungsprojekten beginnt nicht erst in einem anderen, sondern bereits im eigenen Land (Oberste-Lehn/Wende 1989, 19). Wir interpretierten diese These zudem als einen Hinweis darauf, dass bei pädagogischen Prozessen die möglicherweise pluriforme, multikulturelle und/oder multilinguale Zusammensetzung der Lernergruppe aus dem eigenen Land berücksichtigt werden muss¹².

¹² Übrigens treffen hier in Bezug auf Ausbildung und Forschung verschiedene Disziplinen aufeinander: Die "Praxisfelder 'Jugendbegegnung' und 'Arbeit mit Migranten'", so der Austauschexperte und Psychologe Ulrich Zeutschel während eines Kongresses des Berufsverbandes Deutscher Psychologen, stellen in Deutschland noch allzuoft "unterschiedliche Welten" dar, und "die Forschung zu diesen Feldern wird von nicht überlappenden Personenkreisen getragen ... : Psychologie für den 'bildungsorientierten' Jugendaustausch, (Sozial-)Pädagogik für die 'Alltagsarbeit' mit Migranten" (Zeutschel 1994, 319).

Das folgende Filmbeispiel beginnt also mit Videoausschnitten aus Riga und Stuttgart, die sich die Jugendlichen während der Begegnung gemeinsam ansehen. Anschließend findet eine gegenseitige Befragung und danach eine Diskussion zu den Stadtteilvideos statt. Während der gemeinsamen Plenumsphase können die Jugendlichen eine Anlage zur Simultanübersetzung benutzen.

Filmausschnitt 2 (Dauer in Minuten: 3:30):

Das Video aus Riga wird gezeigt. Bus. Tänze.

Olesja: *“Ich spreche jetzt russisch.”*

Elina: *“Und ich spreche jetzt lettisch.”*

Elina (lett.): *“Auf der Straße, wenn die Cliquen sich treffen, dann sind sie getrennt. Aber im Sportsaal, da sind alle zusammen.”*

Das Video aus Stuttgart wird vorgeführt. Zwei Mädchen auf der Parkbank.

Mädchen im Video (dts.): *“Also hier in dem Tal nennt sich jeder Rio. Rio-Girls. Rio-Boys.”*

Lied: *“Wir sind die Rio-Girls und wir sind sehr gut drauf. Die gute Laune hält uns immer auf dem Lauf. Uns zu verarschen hat doch wirklich keinen Zweck, denn andere Weiber sind für uns der letzte Dreck. Und wenn euch das nicht passt, dann kommt doch einfach her, denn euch zu verschlagen, das fällt uns gar nicht schwer.”*

Im Video sind weitere Mädchen zu sehen, die, ihren Stadtteil vorstellend, durch die Straße gehen.

Mädchen im Video (dts.): *“Also, das ist ein typisches Zeichen von Raitelsberg. Das Graffiti an der Wand bedeutet Raitelsberg im Osten. Und das steht hier überall. Wo man sehen kann. Und nicht nur in Raitelsberg, sondern überall.”*

Diskussion zum Video im Saal der Tagungsstätte 'Sonnenberg'.

Katja (kroat.): "Was verstehen junge Leute in Stuttgart unter 'Jugoslawen'?"

Markus 1 (dts.): "Also mit den Jugoslawen meinen wir nur die Serben. Ansonsten sagen wir schon Kroaten oder Makedonier oder so was. Das wird halt schon irgendwie getrennt."

Apo (dts.): "Bei uns gibt's keine Ausländer oder ... Streitereien. Bei uns ist jeder Freund."

Meta (dts.): "Also die Mädchen haben halt von irgendwo anders Freunde, und die sind halt dann nicht mit denen zusammen, sondern mit ihren eigenen Freunden (Zwischenruf von Aysun: "Und das verkraften die Jungs nicht!"). Und das verkraften die anderen Jungs nicht."

Markus 2 (dts.): "Ich würd' auch mal sagen, dass die Mädchen ganz andere Interessen wie die Jungs haben. Deshalb hängen wir auch mehr mit den Jungs rum, anstatt mit den Mädchen."

Apo (dts.): "Und wir Jungs, wir stehen dämlich auf dem Sportplatz rum, und die Mädchen sind in der Wärme. Die sind doch schlauer wie wir."

Interview mit drei Jungs aus Stuttgart in ihrem Zimmer in der Tagungsstätte 'Sonnenberg'.

Apo (dts.): "Unser eigener Film war sehr gut ... halt ... wir haben etwas zu viel Gewalt ausgesprochen halt ... das mit dem Lied und so, das dürfte nicht drauf."

Fahdi (dts.): "Die könnten das ruhig ein bisschen anders ... umdichten, halt ... irgendwie freundlicher halt ... das es nicht so brutal ... sonst heißt es, wir sind voll die Schlägertruppe, und das wollen wir ja nicht."

Frage (dts.): "Aber in dem Film wird doch auch gesagt: 'Wir sind Brüder und Schwestern, bei uns.'"

Apo (dts.): "Ja, wir sind trotzdem Brüder und Schwestern, jeder hilft jeden."

Interview mit einer dieser 'Schwestern' - mit Aysun - draußen im Freien.

Aysun (dts.): "Mir ist aufgefallen, dass die Mädchen von Zagreb und die Jungs von Za-

greb nicht so streiten und, wie soll ich das sagen Sie halten halt zusammen. Bei uns ist das eher so, wenn wir zum Beispiel irgendwo hingegangen sind, und da haben wir andere Jungs kennengelernt, zum Beispiel: Wir sind jetzt von Osten und wir lernen so Jungs kennen, die von Westen sind, oder Süd oder Nord. Und die hatten halt was dagegen. Da haben sie gemeint: 'Ja, das sind unsere Mädchen und nicht Eure Mädchen.' So in der Art. Und ... na klar kotzt das uns dann an, weil da kommt man sich eher so vor, als dürfte man nichts machen, von denen aus. Und da fühlt man sich halt nicht frei."

Apo (dts.): *"Mich hat beeindruckt, dass die Mädchen und die Jungs in Tanzvereine gehen. Bei uns lachen die uns aus, wenn wir so etwas machen würden."*

Eigene Themen der (jugendlichen) Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Ich hoffe, dass mit dem Filmausschnitt auch deutlich wird, wie sich im Laufe der Begegnung ein vorgegebener Themenschwerpunkt, der zunächst auf dem Zusammenleben von und mit verschiedenen Gruppen (im Kontext von Einwanderung, Krieg oder Nationalstaatsbildung) liegt, erweitert und ergänzt, und zwar um das Thema *Geschlechterverhältnisse*. Angeregt durch Fragen von Jugendlichen aus anderen Städten und beeindruckt vom freundlicheren Umgang zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen in den Gruppen aus Riga und Zagreb fangen die beiden Stuttgarterinnen Meta und Aysun an, die Geschlechterverhältnisse an ihrem eigenen Wohnort zum Thema zu machen. Dabei zeigt sich, dass sie sich

diese Frage zuvor kaum gestellt hatten: Ihr Verhalten entsprach den dominanten Verhältnissen und Regeln im Stadtteil und war ihnen als mehr oder weniger selbstverständlich erschienen. Dadurch, dass sich Meta und Aysun, aber auch Fahdi, Apo und Markus während der Jugendbegegnung in einer anderen Situation befinden als zu Hause, wo in geschlechtlich gemischten Gruppensituationen bestimmte männliche Jugendliche der Situation meist ihren Stempel aufdrücken und Angehörige beiderlei Geschlechts nicht sicher sein können, ungestraft die eigene Meinung zu äußern, ist sowohl den weiblichen als auch den männlichen Jugendlichen eine andere Möglichkeit der Reflexion gegeben. Die Mädchen nutzen den geschützten Rahmen des internationalen Treffens um das, was sie ärgerlich finden, zu benennen. Auch die Jungen können in dieser Atmosphäre zulassen, über ihr eigenes Verhalten und ihre Vorstellungen in selbstkritischer Weise nachzudenken. Dabei wird deutlich, dass die Stuttgarter Jugendlichen diesen angespannten Umgang miteinander eigentlich nicht wollen und die Mädchen und Jungen aus den anderen Ländern um ihren ungezwungenen und freundlichen Umgang in der Gruppe beneiden. Ein Aspekt, der auch von den männlichen Jugendlichen aus Stuttgart immer wieder genannt wird, betrifft die folkloristischen Tänze, die sowohl im Rigaer Stadtteilvideo zu sehen sind als auch 'life' während der Begegnung dargeboten werden. Die Tänze machen Eindruck, weil die männlichen und weiblichen Jugendlichen aus Riga hier eine *gemeinsame* Aktivität zeigen, die offenbar den Beteiligten sehr viel Spaß macht. Beim (Paar-)Tanzen haben die Mädchen und Jungen einen selbstverständlichen Umgang und Körperkontakt miteinander und müssen sich nicht so 'cool' und 'distanziert' geben, wie es die Gruppe aus Stuttgart gewöhnt ist¹³.

¹³ Ich muss zugeben, dass diese positiven Reaktionen auf die Volkstänze der Jugendlichen

Unter begegnungsdidaktischen Gesichtspunkten ist festzuhalten, dass es wichtig ist, bei Begegnungen, die gemäß dem Prinzip der Handlungs- und Projektorientierung mit einem Thema versehen sind, zugleich genügend Raum zur *Entwicklung eigener Schwerpunktsetzungen oder neuer Themen* während des Begegnungsprojektes zu geben. Nur so können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der aktuellen Konfrontation mit anderen Denk- und Verhaltensmustern etwas lernen und neue Fragen entlang der eigenen Interessen und Bedürfnisse entwickeln.

Erleben eigener Kompetenz

Der folgende Filmausschnitt zeigt Aktivitäten, bei denen die Jugendlichen gebeten wurden, sich zu ‘gemischten’ Gruppen, in denen jeweils mindestens drei Städte vertreten sein sollten, zusammenzufinden. Nach einer Vorbereitungs- und Übungsphase erstellen die Gruppen - jeweils ausgestattet mit einer Videokamera - ein kurzes und ungeschnittenes Video. Im Film begleiten wir eine Gruppe bei ihren Straßeninterviews zum Thema ‘Zusammenleben’. Wie zu sehen (resp. zu

aus Riga auch für uns einigermaßen überraschend waren. Im Vorfeld hatten wir eher erwartet, ja befürchtet, dass vor allem die Jugendlichen aus den westeuropäischen Städten solche Volkstänze ‘altmodisch’ finden und sich über sie lustig machen würden. Gut, dass wir uns bei der Selbstdarstellung der Jugendlichen in den Videos zurückgehalten hatten, und sie ihre eigenen Sichtweisen in den Vordergrund stellen konnten.

lesen) ist, wird dabei auch das eigene Thema 'Geschlechterverhältnisse' weiterverfolgt.

Filmausschnitt 3 (Dauer in Minuten: 1:45):

Beginn von Straßeninterviews in 'gemischten' Gruppen.. Frau mit Kopftuch.

Maja (dts.): "... in Kamera ...?"

Frau (dts.): "In Kamera? Nein, tut mir leid."

Maja (dts.): "Aber das ist nicht für T.V., das ist nur für unsere Programm."

Frau (dts.): "Weiß ich, aber das geht nicht."

Maja (dts.): "O.k."

Aysun (dts.): "Wenn es nicht geht ... trotzdem vielen Dank."

Schwarzer Mann auf einer Bank. Lässt sich nicht überreden.

Maja (dts.): "Du, Kamera, how, hu, hu"

Nächster Versuch. Ein schwarzer Junge.

Maja (engl.): "Ich rufe jetzt die Kamera, und wir gehen hier weg, und du sagst nur 'Hi'."

Junge I (dts.): "Ich bin von Göttingen, und ich bin ein normaler Junge hier in Göttingen."

Der Junge macht ein Siegeszeichen. Beifall. Anschließend wird ein anderer schwarzer Junge interviewt, sein weißer Freund steht daneben.

Aysun: "Hatten Sie mal Probleme?"

Junge II (dts.): "Ja, ich glaube mit meiner Hautfarbe hat man irgendwann immer Probleme. Zum Beispiel wenn man jünger ist, oder wenn man dann halt alleine irgendwo rumgeht, abends. Aber ansonsten, wenn man mit seinen Freunden zusammen ist oder so, dann hat man eigentlich keine Probleme, würde ich sagen."

Frau mit Fahrrad wird befragt.

Aysun: *“Und haben Sie was ... würden Sie eher dazu stehn’, dass die Männer ‘schwache Männer’ genannt werden?”*

Frau: *“Ja, die Männer, die ich kenne, ich denk’ nicht, dass die so stark sind.”*

Aysun: *“Also sie können nicht mit ihren Gefühlen umgehen?”*

Frau: *Ja, genau, ich denke, das ist korrekt.”*

Aysun (zu ihrer Gruppe mit der Kamera): *“Also ich frag’ sie jetzt nochmal.”*

Aysun: *“Was denken Sie über das Thema ‘Starke Frauen’ und ‘Schwache Männer’?”*

Frau: *“Ich bin allein erziehend, und ich denke, die meisten Männer, und auch der Vater meines Sohnes, die sind ganz schön schwach.”*

Eine solche Arbeit in ‘gemischten’ Gruppen, bei der ein die Beteiligten interessierendes und in der Umsetzung realistisches Produktziel verfolgt wird, ist unverzichtbar, da es im Prozess des gemeinsamen Erlebens, Kommunizierens und Agierens dazu anregen kann, vorhandene Bewertungen und Kategorisierungen entlang der jeweiligen Gruppengrenzen zu überschreiten und zu ‘überlappenden Kategorisierungen’ und neuen Bewertungen zu kommen (vgl. Thomas 1994, 234). Für eine Projektarbeit in ‘gemischten Gruppen’ hat sich zudem die Produktion eines Videofilmes mit Erkundungscharakter als sehr gut geeignet erwiesen (siehe auch Schneider 1988, 235). Hier sind recht unterschiedliche Formen möglich. Kennzeichnend für die während des Treffens gewählte Form ist, dass die Jugendlichen hinter Kamera und Mikrophon selbst diejenigen sind, die die Fragen stellen und ein Gespräch steuern. Die Filmarbeit vermittelt dabei scheinbar wie selbstverständlich die Berechtigung, Gespräche mit völlig unbekanntem Personen zu führen und bietet zugleich einen gewissen Schutz. Auch Jugendliche, die große Vorbehalte äußern und sich diese Rolle zunächst überhaupt nicht zutrauen, entwickeln - wie

im Filmausschnitt zu sehen - ein zunehmend selbstsicheres Auftreten und erweisen sich schließlich sehr geschickt darin, Passantinnen und Passanten auf der Straße zu befragen. Als die Jugendlichen sich später selbst im Video sehen, sind sie überrascht, dass sie dies so 'gut hingekriegt' haben. Auch das positive Feedback von anderen Beteiligten bestärkt sie in ihrem Selbstvertrauen. Vor allem für diejenigen, die (wie etwa Aysun) aus benachteiligten sozialen Verhältnissen kommen und im Alltag wenig Anerkennung und Wertschätzung erfahren, ist das Erleben eigener Kompetenz und sind die lobenden Reaktionen der Gruppe für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls überaus wichtig.

Lern- und Entwicklungsprozesse in Bezug auf die Verhältnisse am 'eigenen Ort'

Der letzte Filmausschnitt zeigt eine Szene gegen Ende der internationalen Begegnung. In den verschiedenen Städtegruppen werden die Erfahrungen während und die Veränderungen im Verlauf des Treffens diskutiert und eigene Lernprozesse eingeschätzt. Beobachten wir hierbei die Gruppe aus Zagreb.

Filmausschnitt 4 (Dauer in Minuten: 0:55):

Maja (kroat.): "Ich sage nicht, dass es unmöglich ist. Es gibt immer noch gemischte Ehen, die sehr gut gehen. Gemischte Ehen zwischen Serben und Kroaten."

Katja: *“Ich denke, dass es für mich jetzt wichtiger ist, was für eine Person es ist. Ich meine, es ist wichtig. Es wäre schwierig, wenn es ein Serbe wäre und ich wüsste das seine Leute etwas mit meinen Leuten gemacht haben. Aber wenn er nichts damit zu tun hätte Ich habe an diesen Krieg nicht teilgenommen, und wenn er mit Sicherheit nicht daran teilgenommen hätte Wenn er in meinem Alter ist, ein 15 Jahre alter Junge ist nicht rumgegangen und hat getötet, hoffe ich. Aber dennoch wäre es recht schwierig. Meine Eltern wären nicht erfreut darüber Wenn sie mich nach Jungs fragen ... sie denken ohnehin, dass ich zu jung dafür bin, und wenn es dazu noch ein Serbe wäre, oh Gott.”*

Maja: *“Ich denke, in diesem Seminar haben wir gelernt, wie es sein sollte. Das ist der Idealzustand, aber unglücklicherweise ist es nicht so und es wird nie so sein.”*

In der Gruppe aus Zagreb verbinden sich die Themen ‘Zusammenleben zwischen Gruppen’ und ‘Geschlechterverhältnisse’: Es geht um die (Un-)Möglichkeit von Beziehungen zwischen den Geschlechtern über die ethnischen/nationalen Grenzziehungen des Krieges hinweg. Die Gruppe hat auf der Grundlage der Erfahrungen während der Begegnung einen gewaltigen Schritt gemacht. Ehen, Liebesbeziehungen und Verliebtheiten zwischen Kroaten und Serben werden als eine Möglichkeit diskutiert. Für Katja kommt es jetzt vor allem auf die individuelle Persönlichkeit und nicht mehr auf die ethnische/nationale Zugehörigkeit an. Und obwohl Maja durchaus skeptisch bleibt - zu Recht, möchte man hinzufügen -, ob das Ideal des internationalen Treffens in der Realität zu Hause auch wirklich umsetzbar ist, steht nicht mehr - wie zu Beginn - die absolute Distanz (Maja: *“du möchtest ihn hassen”*) im Vordergrund. Die Hindernisse werden vor allem bei den Erwachsenen (hier: bei den Eltern) und dem eigenen sozialen Umfeld (an anderer Stelle:

den Verwandten, den Nachbarn, dem Freundeskreis usw.) gesehen.

Die Filmausschnitte illustrieren ein zentrales Ergebnis der Jugendbegegnung: Wichtige Lern- und Entwicklungsprozesse, angeregt durch neue Erfahrungen und Fragen von Jugendlichen aus anderen Ländern, unterstützt durch die methodisch-didaktische Gestaltung der Begegnung und dem Abstand zu einem teilweise belastenden Alltag mit seinen Routinen und Festgelegtheiten, fanden vor allem in Bezug auf die *Verhältnisse am eigenen Wohnort* statt. Dies scheint mir allerdings auch eine sinnvolle Perspektive für Austausch- und Begegnungsprojekte, bei denen die eigentliche internationale Begegnung nur von *relativ kurzer Dauer* ist: Die beobachtbare Erweiterung interkultureller Kompetenz lässt sich hier als *Öffnung* gegenüber schwierigen *innergesellschaftlichen* Gruppenkonstellationen fassen, wobei Komponenten wie Selbstreflexivität, Multiperspektivität und Empathie im Vordergrund stehen. Ein wichtiges Element, um so weit zu kommen, stellt neben der Thematisierung der 'eigenen Verhältnisse' im Dialog mit 'anderen Verhältnissen' auch die Reflexion über die Heterogenität der anderen Ländergruppen dar: Während der Begegnung konnte erlebbar gemacht werden, dass die anderen Gruppen sich jeweils aus sehr verschiedenen Persönlichkeiten zusammensetzen. Warum sollte dies am eigenen Wohnort bei anderen Bevölkerungsgruppen anders sein?

Abschließende Bemerkungen

Bei internationalen Jugendbegegnungs- und Schüleraustauschprojekten geht es um die *Schaffung von Räumen*, die durch ihre besondere Anlage neue Erfahrungen

ermöglichen und neue Denk- und Handlungsweisen stimulieren. Caroline Vink, eine niederländische Expertin auf diesem Gebiet, weist zu Recht darauf hin, dass solche Projekte keine Wunder verbringen und man in Bezug auf ihre Wirkungen zu realistischen Einschätzungen kommen sollte (Vink 1997). Es ist gut möglich, um beim Beispiel der Zagreber Gruppe zu bleiben, dass zu Hause, unter den Bedingungen eines Alltags, der von nationalistischen Diskursen und entsprechenden Feindbildern bestimmt ist, die beobachtete Öffnung wieder zunichte gemacht werden kann. Auch wenn ich hoffe, dass die Denkbarkeit und Erfahrung einer anderen Perspektive als ein 'Stachel' in der Biographie von Jugendlichen wirken kann, so dürfte doch ganz entscheidend die Einbettung des Gelernten in eine kontinuierlichere Form der Unterstützung sein. Dabei könnten und müssten Formen der offenen und verbandlichen Jugendarbeit, aber auch die Schule eine zentrale Rolle spielen. Eine erfolgreiche internationale Jugendarbeit wäre also mit bestimmten institutionellen Bedingungen verbunden und würde u.U. institutionelle Veränderungen vor Ort erfordern.

Insgesamt zeigte sich, dass - gemessen an den vielen Einzelkomponenten interkultureller Kompetenz (wie sie im Schaubild 2 festgehalten sind) - solche Projekte bescheiden als ein *Beitrag* zur Förderung interkultureller Kompetenz diskutiert werden sollten. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Jugendbegegnungs- und Schüleraustauschprojekte als pädagogische Form das Potenzial enthalten, bei reflektierter methodisch-didaktischer Herangehensweise einen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz zu leisten und kulturalisierende und ethnische Effekte zu vermeiden.

Literatur:

Alix, Christian (1990): Pakt mit der Fremdheit? Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag.

Amir, Y. (1969): Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71. S. 319-342.

Auernheimer, Georg (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). *Arbeitshilfe Interkulturelles Lernen*. Bonn. S.18-28.

Auernheimer, Georg (1999): Interkulturelle Bildung als politische Bildung. In: *Politisches Lernen 3-4/99*. Zeitschrift herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Göttingen: Wieland Ulrichs. S. 57-71.

Auernheimer, Georg (2000): Interkulturelle Kompetenz - ein modisches Schlagwort oder ein neues Element pädagogischer Professionalität? URL: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paed/int

Barchfeld, Christiane & Herlt, Georgia & Schanz, Sonja (1998): *Spotlight on going abroad*. Zwei Bände: *Teacher's book* und *workbook for pupils*. Manchester: Goethe-Institut.

Boullay, Peter & Kiefer, Gerd & Schneider, Erich & Tippelskirch, Ingrid von (Hg.) (1995): *Unterwegs zu einer Didaktik des interkulturellen Lernens im Schüleraustausch*. Modellversuch 'Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch - ein pädagogischer Beitrag zur europäischen Integration'. Vier Bände. Saarbrücken: Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM).

Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Aus der Reihe 'Giessener Beiträge zum Fremdsprachendidaktik'. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturell-en Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar und Werner Delanoy (Hg.). S. 85-120.

Breitenbach, Diether (1979): Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit: Ergebnisse und Empfehlungen. In: Breitenbach, Diether (Hg.). Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Band 5. Saarbrücken/Fort Lauderdale.

Coleman, James (1996): Studying Languages. A Survey of British and European Students. London: CILT.

Colin, Lucette & Müller, Burkhard (Hg.) (1998): Europäische Nachbarn - vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Dadder, Rita (1988): Forschungen zum Schüleraustausch - ein Literaturüberblick. In: Thomas, Alexander (Hg.). S. 123-147.

Danckwortt, Dieter (1988). Besondere Aspekte des Schüleraustausches mit Entwicklungsländern. In Thomas, Alexander (Hg.). S. 283-289.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: Oerter, R. (Hg.). Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim: Beltz. S. 30-61.

Erikson, Erik H. (1971): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett. Engl. Original 1950, New York: Morton.

Finder, Gudrun & Teutsch, Rüdiger (1997): Evaluationsbericht Klassenpartnerschaften. Ein Projekt praxisbezogener pädagogischer Entwicklung und Forschung in Südtirol. In: Baur, Siegfried (Hg.). Brücken schlagen. Partnerschaften zwischen Klassen mit verschiedener Unterrichtssprache. Bozen: Pädagogisches Institut. S. 111-169.

Gestrich, Andreas (2000): Geschichte der Jugendgemeinschaftsdienste. Eine Bewegung zwischen 'Arbeitswehr' und 'werktätigem' Pazifismus. In: Guggenberger, Bernd (Hg.). Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Synopse. Baden-Baden: Nomos. S. 84-104.

Giesecke, Hermann (1969I/1999V): Einführung in die Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.

Hall, Stuart (1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: Ders. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument. S. 180-222.

Hammer, M.N. (1989): Intercultural Communication Competence. In: Asante, M.U. & Gudykunst, W.B. (Hg.). Handbook of International and Intercultural Communication. Newbury Park: Sage. S. 247-260.

Handrich, Thomas (1996): Hehre Ziele - ernüchternde Wirklichkeit: Interkulturelles Lernen im deutsch-polnischen Jugendaustausch. In: Marburger, Helga & Riesner, Silke (Hg.): Jugend und deutsch-polnische Nachbarschaft: Bilder vom Anderen, Austausch- und Migrationserfahrungen, grenzüberschreitende Projekte und Kooperationen. Frankfurt a.M.: IKO. S. 241-252.

Havighurst, R. J. (1972): Development tasks and education. New York: McKay.

Held, Josef & Horn, Hans Werner & Marvakis, Athanasios & Špona, Ausma & Zeppenfeld, Barbara (1993): Internationales Lernen im Jugendaustausch.

Deutschland - Lettland. Saarbrücken/Fort Lauderdale: Breitenbach.

Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hg.) (1995): Multilateraler und interkultureller Schüleraustausch. Modelle für eine Lehrerfortbildung. Fuldata. Verantwortlich für die deutsche Ausgabe: Auburtin, Graziella & Sander, Jürgen. Ein Projekt im Rahmen eines Bildungsprogrammes der Europäischen Kommission.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York.

ICO Projectgroep (1995): Intercultureel onderwijs: impuls voor school en omgeving. 's Hertogenbosch: KPC.

Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.): Antirassismusqualifikation. Dokumentation eines Projektes zur Entwicklung und Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenzen. Braunschweig: Arbeitskreis Sonnenberg.

Jantz, Olaf & Muhs, Wolfgang & Schulte, Rainer (1998): Reisen ins pädagogische Abseits? Antirassismus und die pädagogische Begegnung. In: ZIA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Heft 3/4. Frankfurt a.M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. S. 62-69.

Kalisch, Traugott (1933): Deutscher Schüleraustausch. Braunschweig/Berlin/Hamburg: Westermann.

Kalpaka, Annita (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Nr. 3/4. Frankfurt a.M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. S. 77-80.

Keupp, Heiner & Ahbe, Thoms & Gmür, Wolfgang & Höfer, Renate & Mitscherlich, Beate & Kraus, Wolfgang & Straus, Florian (1999): Identitätskon-

struktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg: Rowohlt.

KMK (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996. In: Puskeppeleit, Jürgen & Krüger-Potratz, Marianne (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 bis 1999. Münster, Band 1, Dokument 8 (= Interkulturelle Studien, 31)

Krewer, Bernd & Bohlender, Gudrun & Richter, Stefan (1995): Evaluation unter kultur- und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten. In: Boullay, Peter & Kiefer, Gerd & Schneider, Erich & von Tippelskisch, Ingrid (Hg.): Unterwegs zu einer Didaktik des interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. Vier Bände. Hier Band II. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des saarländischen Modellversuchs. Saarbrücken: Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM). S. 27- 122.

Lange, Matthias & Weber-Becker, Martin (1997): Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.

Ledoux, Guuske & Leeman, Yvonne & Leiprecht, Rudolf (2000): Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen Ergebnisse des niederländischen Projekts 'Interkulturelles Lernen in der Klasse'. In: Auernheimer, Georg et al. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske & Buderich.

Leeman, Yvonne & Leiprecht, Rudolf (1998): "Wenn neue Herangehensweisen auf gängige Vorstellungen stoßen" Unterricht zu multikultureller Gesellschaft und Rassismus in den Niederlanden. In: Zeitschrift für internationale er-

ziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung (ZiesF). Frankfurt a.M. 1998. S. 43-71.

Leenen, Wolf Rainer & Grosch, Harald (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Arbeitshilfe Interkulturelles Lernen. Bonn. S. 29-47.

Leiprecht, Rudolf (1992): "Pech, dass Ausländer mehr auffallen" Zum Reden über die Kultur der 'Anderen' und auf der Suche nach angemessenen Begriffen und Ansätzen für eine antirassistische Praxis (nicht nur) mit Jugendlichen. In: Ders. (Hg.) (1992): Unter Anderen - Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung. S. 93-130.

Leiprecht, Rudolf (Hg.) (1995): "In Grenzen verstrickt" Jugendliche und Rassismus in Europa. Duisburg: DISS-Verlag.

Leiprecht, Rudolf (Hg.) (1996): Die Gefahr kulturalisierender Betrachtungsweisen. Zu einigen alltäglichen und wissenschaftlichen Konzepten über 'Vorurteile' und 'Interkulturelles Lernen' und zur Deutschlandbild-Diskussion in den Niederlanden. In: Thomas-Morus-Akademie/transfer e.V. (Hg.): Vom Kulturkonflikt zur Konfliktkultur. Forscher-Praktiker-Dialog zur internationalen Jugendbegegnung. Bensberg. S. 46-64.

Leiprecht, Rudolf (1999): Interkulturelle und antirassistische Pädagogik. In: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hg.). Ajs-informationen (Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Baden Württemberg). Nr. 3, 35.Jg. Stuttgart. S. 1-8.

Leiprecht, Rudolf (2000): Auf dem Weg zu Qualitätskriterien interkultureller und antirassistischer Weiterbildung - Ergebnisse einer Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen mit internationaler Teilnehmerzusammensetzung. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.). S. 53-75.

Leiprecht, Rudolf & Riegel, Christine & Held, Josef (1999): "Über das Zusammenleben und Ausgrenzen in unseren Stadtteilen". Abschlussbericht zum internationalen Jugendbegegnungsprojekt. Berichte aus der Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Tübingen, Bericht Nr. 41.

Leiprecht, Rudolf & Riegel, Christine (2000): "Wie es sein sollte und wie es nicht ist" - Eine internationale Jugendbegegnung mit Jugendlichen aus multikulturellen Stadtteilen. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.): S. 23-41.

Marvakis, Athanasios (1995): Ist der internationale Jugendaustausch eine Strategie gegen Rassismus und Nationalismus? In: Leiprecht (Hg.): S. 303-326.

Mester, Jens (1998): Europa wächst zusammen. Interkulturelles und politisches Lernen in europäischen Jugendbegegnungen. Bonn: Europa Union Verlag.

Müller, Werner (1987): Von der 'Völkerversündigung' zum 'interkulturellen Lernen'. Die Entwicklung des Internationalen Jugendaustausches in der Bundesrepublik Deutschland. Starnberg.

Müller, Bernd-Dietrich (1994): Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt interkulturellen Lernens. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 155-164.

Mudde, Saskia (1995): 'Je staat midden in het leven'. Een onderzoek naar de kwaliteit van kortdurende internationale jongerenuitwisselingen. Utrecht: IVIO/Exis.

Nieke, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientie-

rungen im Alltag. Opladen.

Oberste-Lehn, Herbert & Wende, Wolfgang (Hg.) (1989): Handbuch Internationale Jugendarbeit - Interkulturelles Lernen. DKV.

Olbrich, Erhard (1984): Jugendalter - Zeit der Krise oder der produktiven Anpassung? In: Olbrich, Erhard & Todt, Eberhard (Hg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo: Springer. S. 1-48.

Otten, Hendrik & Treuheit, Werner (Hg.) (1994): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen.

Proost, Alwin (1997): Jugendreisen und internationaler Jugendaustausch: Zwei Seiten einer Medaille? In: Korbus, Thomas et al. (Hg.): Jugendreisen. Vom Staat zum Markt. Analysen und Perspektiven. Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. S. 194-205.

Schäfer, Bernd & Six, Ulrich (1978): Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart/Berlin: Kohlhammer.

Schmidt, Ulrich (Red.) (1987): Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: Jahrbuch "Pädagogik: Dritte Welt" - Kulturelle Identität und Universalität: Interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip. Frankfurt a.M.: IKO. S. 115-152.

Schneider, Erich (1988): Projektarbeit mit dem Medium Video in gemischt-nationaler Schülergruppe - eine Chance für interkulturelles Lernen. In: Thomas, Alexander (Hg.): S. 235-260.

Schneller, R. (1989): Intercultural and Interpersonal Processes and Factors of Misunderstanding: Implications for Multicultural Training. In: *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 13. S. 465-484.

Špona, Ausma & Held, Josef (Hg.) (1999): *Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration*. Band II. Ergebnisse eines internationalen Projektes. Riga/Hamburg: Argument.

Švob, Melita & Held, Josef & Katunarič, Vjeran (Hg.) (1997): *Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration*. Band I. Theorien und Methoden eines internationalen Projekts. Zagreb/Hamburg: Argument.

Tajfel, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil*. Entstehung und Funktion sozialer Stereotype. Bern: Huber (im engl. Original 1981).

Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von 'interkulturellen Kompetenzen'. In: Bredella, Lothar und Werner Delanoy (Hg.). S. 65-84.

Thomas, Alexander (1988a): Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. In: Ders. (Hg.): S. 77-99.

Thomas, Alexander (1988b): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Abschlussbericht über eine Beobachtungsstudie. In: Ders. (Hg.): S. 17-76.

Thomas, Alexander (Hg.) (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken/Fort Lauderdale: Breitenbach.

Thomas, Alexander (1994): Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: Ders. (Hg.): S. 227-238.

Thomas, Alexander (Hg.) (1994): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen/Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.

Treuheit, Werner (1990): Evaluation von fünf Preisträgerbegegnungen. In: Treuheit, Werner & Janssen, Bernd & Otten, Hendrik: Bildung für Europa. Opladen. S. 51-236.

Vink, Caroline (1997): "Intercultural learning by doing" - the impact of international youth exchanges in informal education. Beitrag zur SIETAR-conferentie in Curacao. Unveröffentlichtes Manuskript.

Weiss, Ewald (Red.) (1997): Intercultureel leren door contacten over de grenzen. Verfasst von Beate Müller Karpe, Dick Meijer und Ewald Weiss. Rotterdam: Deutsch macht Spaß (zu bestellen unter: Fax 003172-5151221).

Weniger, Erich (1929): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Weniger, Erich (1990): Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S. 29-44.

**Weitere Dokumentarfilme,
die im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte
entstanden sind**

- “Wie es ist, bleibt es hoffentlich nicht” - Zur Ausländerfeindlichkeit gegenüber jugendlichen Aussiedlern, Flüchtlingen und Einwanderern. Gemeinsam mit Erik Willems und Leendert Pot. 23 Minuten, Farbe, 16mm, Magnetton. Jobfilm Amsterdam 1989.
- “... auf den Straßen waren die Menschen ganz anders als jetzt ... “ - Jugendliche aus Lettland und Wege in die Unabhängigkeit. Gemeinsam mit Erik Willems und Gerhard Leenders. 30 Minuten, Farbe, Super-VHS, VHS. Jobfilm Amsterdam April 1992.
- “Het zit toch dichter bij” Jongeren en Racisme in Nederland (“Es ist doch näher dran” - Jugendliche und Rassismus in den Niederlanden). Gemeinsam mit Erik Willems. 27 Minuten, Farbe, Betacam, VHS. In niederländischer Sprache. Eine Fassung mit deutscher Untertitelung liegt vor. Jobfilm Amsterdam 1994.
- “So sind sie eben ... !?” Nationale Stereotypen und Erlebte Landeskunde. Gemeinsam mit Erik Willems. 29 Minuten, Farbe, Betacam, VHS. Jobfilm Amsterdam 1995.

Bestelladresse: Jobprodukties, Sumatrastraat 59, NL-1094 Amsterdam,
Fax.: 003120-4620019; E-mail: jobfilm@knoware.nl