

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums  
für Bildung und Kommunikation in  
Migrationsprozessen (IBKM) an der  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 27

Herausgegeben von  
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,  
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Heidi Gebbert

# **Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

BIS-Verlag, Oldenburg, 2007

Verlag / Druck / Vertrieb

**BIS-Verlag**

der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 25 41,

26015 Oldenburg

Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040

E-mail: [bisverlag@uni-oldenburg.de](mailto:bisverlag@uni-oldenburg.de)

Internet: [www.ibit.uni-oldenburg.de](http://www.ibit.uni-oldenburg.de)

**ISBN 978-3-8142-2049-9**

## Inhalt

Einleitung		7
1	Ausgangspunkt: Leben in der Einwanderungsgesellschaft	11
1.1	Soziale Heterogenität der Gesellschaft	12
1.2	Gesellschaftliche Asymmetrien und rassistische Tendenzen	16
1.3	Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation	22
2	Grundlagen und Grundbegriffe	27
2.1	Exkurs: Vorurteile, Stereotypisierung und Diskriminierung	28
2.2	Kulturbegriff	32
2.3	Interkulturelles Lernen	37
2.4	Identitätsbildung	44
3	Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte	49
3.1	Aspekte der geschichtlichen Entwicklung internationaler Jugendarbeit	50
3.2	Zum Forschungsstand in der europäischen Schülerbegegnungsarbeit	52
3.3	Exemplarische Gegenüberstellung zweier Ansätze	56
3.3.1	Sprach-Klassenreise	58
3.3.2	Drittort-Projekt	69
3.3.3	Tabellarische Übersicht der beiden Projekte	80

6

4.	Folgerungen für die Gestaltung von Schülerbegegnungsprojekten	85
4.1	Konzeptionelle Grundlagen	86
4.2	Rahmenbedingungen	88
4.3	Didaktisch-methodische Überlegungen	90
4.4	Pädagogische Unterstützung	94
4.4.1	Exkurs: Professionalisierung	94
4.4.2	Rolle der PädagogInnen	97
	Fazit	99
	Literaturverzeichnis	103

## Einleitung

Der Umgang von Menschen unterschiedlicher Herkunft miteinander ist ein zentrales Thema für Einwanderungsgesellschaften. Für Einzelne ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz notwendig, um sich in der Einwanderungsgesellschaft orientieren zu können. Neben anderen bildungspolitischen Maßnahmen werden internationale Schülerbegegnungsprojekte durch EU-Mittel finanziert. Damit wird das Ziel verfolgt, interkulturelle Bildung bei den TeilnehmerInnen<sup>1</sup> zu fördern und dadurch unter anderem *Rassismus* präventiv zu bearbeiten (vgl. Niedersächsischer Bildungsserver: Gründe für interkulturelle Bildung).

Es stellt sich die Frage, ob und wie interkulturelle Bildung durch die Durchführung von Schülerbegegnungsprojekten<sup>2</sup> erreicht werden kann. Selbst wenn bei einer Schülerbegegnung mit TeilnehmerInnen aus anderen Ländern positive Erfahrungen gemacht wurden, ist fraglich, ob diese Erfahrungen stereotype Einstellungen der Jugendlichen *dauerhaft* verändern. Es scheint schwierig zu sein, Erkenntnisse in Bezug auf interkulturelles Lernen außerhalb des Begegnungskontextes auf Alltagssituationen zu übertragen und dadurch das eigene Verhalten in konkreten Situationen zu verändern. Genau das wird allgemein jedoch erwartet (vgl. Jantz/Muhs/Schulte 2005,1). Trotz weitgehendem Konsens bezüglich der grundsätzlichen Notwendigkeit interkultureller Bildung „steht eine zufriedenstellende Ergänzung der Didaktik und Methodik von Formen der Schülerbegegnung um angemessene Elemente interkultureller Didaktik bzw. interkultureller Austauschdidaktik noch aus“ (Leiprecht/Gebbert 2004,

---

1 In dieser Arbeit wird grundsätzlich eine Form gewählt, die sowohl die männliche als auch die weibliche Person berücksichtigt. Aus Gründen der Lesbarkeit wird dies jedoch nicht in zusammen gesetzten Wörtern wie beispielsweise ‚Schülerbegegnungsprojekt‘ eingehalten.

2 Der Begriff der ‚Begegnung‘ wird oftmals sehr weit gefasst, so dass auch medial vermittelte Kontakte dazu gezählt werden. In dieser Arbeit sollen jedoch *direkte* Begegnungen betrachtet werden. Mit internationalen Schülerbegegnungsprojekten sind Treffen gemeint, in denen Schülergruppen aus unterschiedlichen Ländern für eine festgelegte Zeit im direkten Kontakt miteinander stehen. Kurz- oder längerfristiger Austausch einzelner SchülerInnen sowie Jugendtourismus gehören nicht dazu.

10). So gibt es nur wenige praxisrelevante Konzepte, an denen sich PädagogInnen bei der Organisation von Schülerbegegnungsprojekten orientieren können. Problematisch ist zudem, dass einige der vorliegenden Konzepte auf theoretischen Grundlagen aufbauen, die der Realität einer *pluriformen* und *heterogenen* Gesellschaft nicht gerecht werden.

Die Leitfrage dieser Arbeit hat ihren Ausgangspunkt in der Betrachtung der Einwanderungsgesellschaft, die vor allem durch Migrations- und Globalisierungsprozesse interkulturell geprägt ist. Es geht um die Frage, was bei der Durchführung internationaler Schülerbegegnungsprojekte beachtet werden sollte und wie interkulturelle Lernprozesse zu fördern sind, damit SchülerInnen dadurch interkulturell kompetent und handlungsfähig für das Leben in der vielfältig zusammengesetzten Einwanderungsgesellschaft werden. Nur wenn dies als Ausgangspunkt beachtet wird, können theoretische Grundlagen abgeleitet und Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte entwickelt werden, die hinsichtlich eines gelingenden Zusammenlebens in der Einwanderungsgesellschaft relevant sind. Der Bezug zur **interkulturellen Pädagogik** ist dafür richtungsweisend, weil dort das Zusammenleben von Menschen in der pluriformen Gesellschaft im Vordergrund steht und eine „Orientierung an Migration und Einwanderung“ ausschlaggebend ist (Thimmel 2005, 351). Einer ganz anderen Theorietradition folgt dagegen häufig - vor allem in der Praxis - die **internationale Jugendarbeit**, bei der ein Schwerpunkt auf nationale Differenzen gelegt wird (vgl. ebd.).

Auf eine Diskrepanz zwischen Erwartungen hinsichtlich interkultureller Bildung in Schülerbegegnungsprojekten einerseits und tatsächlich stattfindenden Lernprozessen andererseits wurde ich durch eigene Praxiserfahrungen bei der Begleitung eines Schülerbegegnungsprojekts aufmerksam. Theorie und Praxis scheinen hier - wie auch in vielen anderen pädagogischen Feldern - weit auseinander zu liegen. In dieser Arbeit soll deutlich gemacht werden, dass die Verzahnung von Theorie und Praxis notwendig ist, um das Potential interkultureller Lernprozesse in internationalen Schülerbegegnungsprojekten auszuschöpfen. Daher wird sowohl ein Praxisbezug für die Theoriebildung als auch die Einbeziehung von theoretischen Grundlagen in konkrete Praxissituationen betont.

Das **erste Kapitel** befasst sich mit dem Leben in der Einwanderungsgesellschaft als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. Aus der sozialen Heterogenität der Gesellschaft und den vorhandenen gesellschaftlichen Asymmetrien und rassistischen Tendenzen ergibt sich die Forderung nach einer interkulturellen Kompetenz als Schlüsselqualifikation für *alle* Mitglieder von Einwanderungsgesellschaften.

Im **zweiten Kapitel** werden verschiedene Auffassungen von Kultur, interkulturellem Lernen und Identitätsbildung kontrastiert. Dabei soll anhand eines angemessenen Menschenbildes herausgearbeitet werden, welche Auffassung den Anforderungen der Einwanderungsgesellschaft am ehesten gerecht wird und daher auch für die Gestaltung internationaler Begegnungsprojekte relevant ist.

Im **dritten Kapitel** wird auf einige geschichtliche Aspekte und auf den derzeitigen Forschungsstand in der internationalen Schülerbegegnungsarbeit eingegangen. Um einen konkreten Praxisbezug herzustellen, werden zwei Schülerbegegnungsprojekte beschrieben und miteinander verglichen. Die verschiedenen Ansätze werden dabei hinsichtlich der zuvor thematisierten Grundlagen analysiert. Exemplarisch wird daran gezeigt, wie sich unterschiedliche Kulturbegriffe in der praktischen Durchführung von Schülerbegegnungsprojekten auswirken.

Im **vierten Kapitel** werden Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Schülerbegegnungsprojekten formuliert, die auf einem angemessenen Menschenbild aufbauen und die besonderen Anforderungen der Einwanderungsgesellschaft mit berücksichtigen. Sie sind daher für die praktische Umsetzung von Schülerbegegnungsprojekten mit interkultureller Zielsetzung von Bedeutung. Des Weiteren werden Folgerungen für die Begleitung und Unterstützung durch die beteiligten PädagogInnen abgeleitet, und ihre zentrale Rolle bei der Förderung interkultureller Lernprozesse wird hervorgehoben.





# 1      **Ausgangspunkt: Leben in der Einwanderungsgesellschaft**

Es sollte das Ziel internationaler Schülerbegegnungsprojekte sein, einen Beitrag zu leisten, dass SchülerInnen interkulturell kompetent und handlungsfähig für das Leben in der Einwanderungsgesellschaft werden. Um diese Forderung zu begründen, soll in diesem ersten Kapitel exemplarisch der Ist-Zustand der Einwanderungsgesellschaft in Deutschland analysiert werden.

Im **ersten Abschnitt** wird die soziale Heterogenität der Gesellschaft in Deutschland betrachtet. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die unterschiedliche Herkunft der in Deutschland lebenden Menschen. Es wird aber auch auf weitere Unterschiede aufmerksam gemacht, die innerhalb der Gesellschaft bestehen. Dabei wird deutlich, dass soziale Heterogenität als ‚Normalzustand‘ betrachtet werden sollte und diese Erkenntnis in Bezug auf gesellschaftliche und institutionelle Maßnahmen - insbesondere in der Schule - berücksichtigt werden muss. Ein Bewusstsein für diese Unterschiede zu schaffen ist elementar, um rassistischen Tendenzen in der Gesellschaft und im Schulalltag entgegen zu wirken.

Im **zweiten Abschnitt** werden gesellschaftliche Asymmetrien und rassistische Tendenzen beleuchtet, die in Zusammenhang miteinander stehen. Rassismus kann einerseits daraus resultieren, dass kulturelle Hintergründe zu wenig beachtet werden, und andererseits aus dem Gegenteil, nämlich daraus, dass bestimmte Aspekte sehr stark hervor gehoben werden und dadurch kulturelle Differenzen konstruiert werden. Anhand des deutschen Schulsystems werden exemplarisch damit zusammenhängende gesellschaftliche Asymmetrien aufgezeigt.

Um diesen Missstand zu durchbrechen, sollte unter anderem in der Schule angesetzt werden, wobei die verantwortlichen PädagogInnen besondere Qualifikationen entwickeln müssen. Diese werden im **dritten Abschnitt** unter dem Begriff der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zusammengefasst. Es gehört zum Verantwortungsbereich der Schule, die Entwicklung interkultureller Kompetenz bei den SchülerInnen zu

unterstützen. Eine Förderung sollte sowohl im Schulalltag als auch in speziell ausgerichteten Projekten, wie beispielsweise in internationalen Schülerbegegnungsprojekten, erfolgen.

## 1.1 Soziale Heterogenität der Gesellschaft

Multikulturalität<sup>3</sup> hat es in Europa schon lange gegeben. Zu einer Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen kam es im Allgemeinen jedoch nicht, denn „die ethnischen Milieus waren - ebenso wie Stände - klar voneinander abgegrenzt“ (Auernheimer 2003, 9). Mit der Bildung von Nationalstaaten verbreitete sich auch eine ‚Homogenisierungstendenz‘, durch die es zur Abwertung und Ausgrenzung von Minderheiten kam (vgl. ebd., 10). Außerdem ist das ‚Fremde‘ durch verstärkte Migrationsbewegungen, erhöhte Mobilität zwischen einzelnen Gesellschaften sowie durch die Globalisierung der Märkte verstärkt in unmittelbare Nähe gerückt. Das ‚Fremde‘ hat daher heutzutage eine neue Dimension bekommen. Für das Individuum wie auch für Regierungen ergibt sich somit die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Interkulturalität<sup>4</sup> (vgl. ebd., 15; vgl. auch Scherr 2001, 347).

In Deutschland leben Menschen von unterschiedlicher geographischer, kultureller und sprachlicher Herkunft zusammen. In den letzten Jahrhunderten gab es mehrere Wellen der Einwanderung nach Deutschland (vgl. Meinhardt 2005, 33), woran Deutschland vor allem aufgrund von Mangel an Arbeitskräften immer wieder verstärkt interessiert war (vgl. ebd., 31ff.). Beispielsweise kam es durch die Anwerbung von Arbeitskräften von den 1950er Jahren bis 1973 zur Einwanderung von insgesamt vierzehn Millionen Menschen aus Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal, Tunesien, Marokko und Jugoslawien. Heute sind nur noch ungefähr drei Millionen dieser **ArbeitsmigrantInnen** mit ihren Familienangehörigen in Deutschland, die

---

3 Mit ‚Multikulturalität‘ ist hier die Koexistenz „verschiedener Kulturen (im anthropologischen Sinn) innerhalb eines sozialen Systems“ gemeint (Lüsebrink 2005, 16). Diese Definition wird allerdings auch kritisiert, da damit „imaginäre soziale Trennlinien“ zwischen Kulturen suggeriert werden (Auernheimer 2003, 25).

4 Die Bezeichnung ‚Interkulturalität‘ lässt sich auch interpretieren als „kulturelle Neuschöpfung“ und schließt den „Gedanken der Begegnung, des Austausches“ mit ein (Auernheimer 2005, 25).

übrigen MigrantInnen sind in ihre Herkunftsländer zurückgekehrt. Inzwischen leben auch viele Nachkommen der damals angeworbenen ArbeiterInnen in zweiter und dritter Generation in Deutschland (vgl. Schulz-Kaempf 2005, 421).

Neben den ArbeitsmigrantInnen stellen Flüchtlinge und AussiedlerInnen weitere große Gruppen von Eingewanderten dar (vgl. ebd., 421). **Flüchtlingen** wird aufgrund politischer Verfolgung Asyl gewährt. Allerdings haben sich die Bedingungen, unter denen ein offizieller Flüchtlingsstatus in Deutschland anerkannt wird, in den letzten Jahren verschärft, so dass viele Anträge abgelehnt und Asylsuchende aus Deutschland abgeschoben werden. Beispielsweise wird bei der Einreise über sichere Drittstaaten kein Flüchtlingsstatus zugestanden (vgl. ebd., 423).

Zur Gruppe der **AussiedlerInnen** gehören Menschen, deren Vorfahren in den letzten Jahrhunderten aus ihrem Heimatland ausgewandert sind und sich in anderen Ländern angesiedelt haben. Seit den 1950er Jahren sind über vier Millionen AussiedlerInnen nach Deutschland zurückgekehrt, wobei sich auch diesbezüglich die Möglichkeiten zur Einwanderung verringert haben (vgl. ebd., 426ff.).

Insgesamt gibt es nach Angaben des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) in der Bundesrepublik rund vierzehn Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, dazu zählen ImmigrantInnen und auch deren in Deutschland geborene Kinder. Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland beträgt über 30 % und in einigen Gebieten sogar bis zu 40 % (vgl. DAAD, Stand 11/2005).

Neben der geographischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt gibt es auch in vielen anderen Bereichen eine große Vielfalt, die beachtet werden muss, um der Heterogenität der Gesellschaft gerecht zu werden. Es gibt beispielsweise Unterschiede bezüglich der Geschlechter, der sexuellen Orientierung etc. Oftmals wird eine prinzipielle Vielfalt jedoch in sozial konstruierte Bipolaritäten gepresst, die zudem eine Hierarchisierung implizieren. Bei einer starken Betonung dieser Differenzlinien ergibt sich die Gefahr, dass soziale Konstruktionen reproduziert werden. Dennoch ist es wichtig, die Differenzlinien sowohl in ihrer Vielzahl als auch in ihren gegenseitigen Verschränkungen und Kreuzungen zu betrachten (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 219; vgl. auch

Jantz/Reinert 2003, 11). Es geht darum, die soziale Konstruktion dieser Kategorisierung aufzuspüren und naturalisierte Zuschreibungsmuster zu reflektieren (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 221). Helma Lutz beschreibt diesbezüglich fünfzehn bedeutende bipolare hierarchische Differenzlinien (vgl. ebd., 219).

### Liste 15 bipolarer hierarchischer Differenzlinien

Kategorie            Grunddualismus

	<b>dominierend</b>	<b>dominiert</b>
Geschlecht	männlich	weiblich
Sexualität	heterosexuell	homosexuell
„Rasse“/Hautfarbe	weiß	schwarz
Ethnizität	dominante Gruppe = nicht ethnisch	ethnische Minderheit(en) ethnisch
Nation/Staat	Angehörige	Nicht-Angehörige
Klasse/Sozialstatus	„oben“/etabliert	„unten“/nicht etabliert
Religion	säkular	religiös
Sprache	überlegen	unterlegen
Kultur	„zivilisiert“	„unzivilisiert“
„Gesundheit“/ „Behinderung“	ohne „Behinderungen“/„gesund“ (ohne besondere Bedürfnisse)	mit „Behinderungen“/„krank“ (mit besonderen Bedürfnissen)
Generation	Erwachsene alt jung	Kinder jung alt
Sesshaftigkeit/ Herkunft	sesshaft (angestammt)	nomadisch (zugewandert)
Besitz	reich/wohlhabend	arm
Nord-Süd/West-Ost	the West	the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern (fortschrittlich) (entwickelt)	traditionell (rückständig) (nicht entwickelt)

Quelle: Leiprecht/Lutz: *Intersektionalität im Klassenzimmer*. In: Leiprecht/Kerber (Hg.) 2005, 220.

Eine Betrachtung der Vielfalt der in dieser Graphik aufgeführten Kategorien lässt das Bild einer ‚homogenen deutschen Kultur‘ brüchig werden. Diese gibt es nicht und es hat sie auch in der Vergangenheit nicht gegeben (vgl. Gültekin 2005, 373).

Aufgrund der Migrationsprozesse, die sich seit langer Zeit und insbesondere im vergangenen Jahrhundert ereignet haben, handelt es sich bei Deutschland um ein Einwanderungsland. Diese Tatsache wurde von der Bundespolitik allerdings bis 1998 bestritten (vgl. Thimmel 2001, 259). Insgesamt lässt die integrationshemmende Politik Deutschlands, so Thimmel, auf das „Verständnis der Nation als homogene ethnisch-kulturelle Gemeinschaft“ schließen (ebd.). Meinhardt beschreibt diesbezüglich eine widersprüchliche Doppelstrategie der Bundesregierung in den 1970er Jahren. Einerseits sollten MigrantInnen besser integriert werden, aber andererseits war „ihre Politik weiterhin bestimmt vom Ziel der Begrenzung des Zuzugs, von der Ignorierung des Einwanderungsprozesses, der Förderung der Rückkehrbereitschaft sowie der Aufrechterhaltung der sozialen und kulturellen Beziehungen der Ausländer/innen zu den Herkunftsgesellschaften.“ (Meinhardt 2005, 36ff.)

Schmidtke formuliert in Bezug auf die ethnisch-kulturell vielfältige Gesellschaft in Deutschland: „Sie alle zusammen mit ihren Familien bilden mit ihren unterschiedlichen Lebensformen und Ausdrucksweisen, mit ihren Vorstellungen von Leben und Arbeiten, mit ihren Wünschen und Hoffnungen und ihren unterschiedlichen Wertvorstellungen das, was als die neue *deutsche Kultur* beschrieben werden kann [...].“ (Schmidtke 2005, 156ff.) Durch das Grundgesetz sind die „individuelle Freiheit der Kultur“ wie auch Glaubens- und Meinungsfreiheit geschützt (Thimmel 2001, 262). Politische Maßnahmen, die beispielsweise in Bezug auf das deutsche Schulsystem zu einer hohen Selektivität bei gleichzeitiger institutioneller Diskriminierung von MigrantInnen führen (vgl. hierzu Abschnitt 1.2), sind auch daher zu kritisieren.

Auch in der Schule sind SchülerInnen und LehrerInnen mit einer heterogenen Wirklichkeit konfrontiert, die verschiedenste Lebensbereiche betrifft. So finden sich in Schulklassen SchülerInnen mit unterschiedlicher Herkunft, SchülerInnen, die verschiedene (evtl. mehrere) Sprachen sprechen, SchülerInnen aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen etc. Es ist erforderlich, sich mit den Grunddualismen der

verschiedenen Kategorien auseinander zu setzen, um diesbezüglich dominierte bzw. dominierende Gruppen zu erkennen (vgl. hierzu Leiprecht/Lutz 2005, 219ff.). Ansonsten besteht die Gefahr, dass gesellschaftliche Asymmetrien reproduziert werden (vgl. Abschnitt 1.2). Der Soziologe und Jugendpädagoge Albert Scherr sieht in der Berücksichtigung kultureller Kontexte eine „für alle (sozial)-pädagogischen Prozesse konstitutive Bedingung“ (Scherr 2001, 351).

In einer Stellungnahme der Kultusministerkonferenz von 1996 wird die deutsche Gesellschaft als Ausgangslage für Empfehlungen zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ als „in kultureller Hinsicht komplex und pluralistisch“ beschrieben (KMK 1998, 311). Es ist jedoch anzumerken, dass durch das stark homogenisierend wirkende deutsche Schulsystem (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 218) Pluralität nicht angemessen berücksichtigt wird und es daher zu Diskriminierung kommt (vgl. Gomolla 2005, 102).

## 1.2 Gesellschaftliche Asymmetrien und rassistische Tendenzen

Bei der Thematisierung **rassistischer Tendenzen** ist es wahrscheinlich, dass vor allem kriminelle und rechtsextreme Handlungen assoziiert werden. Für die Diskussion um interkulturelle Kompetenz in der heterogenen Einwanderungsgesellschaft Deutschland ist allerdings die Betrachtung von subtileren und daher weniger beachteten und meist unreflektierten Formen von Rassismus aufschlussreich. Rassistische Tendenzen bestehen auch in Denkmustern von Personen, die sich selbst nicht als rassistisch bezeichnen oder einschätzen würden. Oftmals sind diese Formen von Rassismus sogar ungewollt (vgl. Leiprecht 2005b, 319). Rassistische Tendenzen ergeben sich unter anderem daraus, dass soziale Konstruktionen von Differenzlinien als naturgegeben, selbstverständlich und hierarchisch angeordnet betrachtet werden (vgl. ebd., 322).

In Anlehnung an Jäger kann Rassismus als eine biologistische oder differentielle *Konstruktion* von ‚Rasse‘ beschrieben werden, die aus einer Machtposition heraus zum Beispiel gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund oder Schwarzen Deutschen oder Menschen aus anderen Ländern geschieht, so dass es zu Abwertungen und

Ausgrenzungen kommt (vgl. Jantz/Muhs/Schulte 2005, 5). Leiprecht unterscheidet zwischen „Rassismen<sup>5</sup> der Dominanz“ als Formen des Rassismus von Mehrheitsangehörigen, die „in aller Regel durch vorherrschende Diskurse und institutionelle und gesellschaftlich-strukturelle Verhältnisse unterstützt werden“ und „Rassismen der Dominierten“, also auf der Seite von Minderheiten (Leiprecht 2005a, 8ff.). Konstituierend ist jedoch die *soziale Konstruktion* von Rassismus, die in einer Definition der Arbeitsgruppe SOS-Rassismus NRW deutlich wird: „Rassismus liegt immer dann vor, wenn bestimmte Merkmale von Menschen [z.B. Hautfarbe, Herkunft (...) etc.] mit bestimmten Eigenschaften gekoppelt werden (z.B. wenn von der Herkunft auf geistige, sexuelle oder kriminelle Energie o.ä. geschlossen wird) und durch diese Konstruktion eine Abwertung praktiziert wird“ (ebd., 13).<sup>6</sup> Es gibt auch einen sogenannten „Positiv-Rassismus“ bei dem positiv gemeinte kulturalisierende Zuschreibungen vorgenommen werden (Jantz/Muhs/Schulte 2005, 6). Ein Beispiel hierfür ist die Aussage: „Schwarze können besser tanzen und sind die leidenschaftlicheren Liebhaber“ (ebd.). Rassismus tritt häufig in einer Form auf, die sehr subtil und versteckt ist, und daher oftmals nicht als solcher wahrgenommen wird. Leiprecht bezeichnet dies als „Alltagsrassismus“, der in seiner dominierenden Form von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft ausgeübt wird (Leiprecht 2005a, 9).

Es besteht einerseits die Gefahr, dass kulturelle Hintergründe überbewertet werden, so dass es zu kulturalisierenden Zuschreibungen kommt. Jantz und Reinert warnen in diesem Zusammenhang vor der Verschiebung von der Konstruktion eines „biologistischen“ Rassismus zu dem neueren Trend eines versteckten „differentiellen“ Rassismus, bei dem *kulturelle* Differenzen konstruiert und hervorgehoben werden (Jantz/Reinert 2003, 6; vgl. hierzu auch Leiprecht 2001a, 28ff.).<sup>7</sup> Beide Formen des Rassismus existieren ihrer Einschätzung nach neben-

---

5 Durch die Pluralform „Rassismen“ wird hervorgehoben, dass Rassismus in den unterschiedlichsten Formen auftritt (vgl. Leiprecht 2005a, 8).

6 Vgl. hierzu auch Leiprecht mit Bezug auf Robert Miles (Leiprecht 2005a, 9).

7 Beim biologistischen Rassismus sollen anhand von biologischen Differenzen „soziale Konstruktionen von ‚Rassen‘“ gerechtfertigt werden (Leiprecht 2005a, 9). Es ist jedoch biologisch meist nicht haltbar, zwischen diesen *konstruierten* ‚Rassen‘ zu differenzieren, da Unterschiede innerhalb dieser ‚Rassen‘ in aller Regel weitaus größer sind als zwischen verschiedenen ‚Rassen‘.



einander. Andererseits werden kulturelle Hintergründe oft zu wenig beachtet. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn im Unterricht die besondere Situation oder Lebensweise oder der sprachliche Hintergrund von MigrantInnen nicht berücksichtigt wird und dadurch eine optimale Förderung des Individuums nicht gewährleistet werden kann.

Es scheint sich hierbei um eine Antinomie<sup>8</sup> zu handeln, die weder einseitig in Kulturalisierungen noch in Richtung von Nichtbeachtung der besonderen Bedürfnisse der betreffenden Personen aufgelöst werden darf. Es ist wichtig, diese Antinomie reflexiv zu handhaben (vgl. Schierz/Thiele 2002, 53) und sie auszubalancieren (vgl. Meyer 2001, 239), was sich oft als schwierig erweist. Auswirkungen eines unangemessenen Umgangs mit dieser Antinomie zeigen sich beispielsweise in gesellschaftlichen Asymmetrien bezüglich des deutschen Schulsystems.

Seit den 1950er und 1960er Jahren gab es starke Probleme, von schulischer Seite auf die veränderte Situation der verstärkten Immigration einzugehen. Es fehlten entsprechende Konzepte, die sich erst langsam in den darauf folgenden Jahrzehnten entwickelten (vgl. Schmidtke 2005, 145; vgl. auch KMK 1998, 311). Auch heute noch sind diesbezüglich Defizite zu verzeichnen. In den 1960er und 1970er Jahren entstand die ‚Ausländerpädagogik‘, in der versucht wurde, von sozial-, sprach- und erziehungswissenschaftlicher Seite theoriebildend auf die Handlungsschwierigkeiten von LehrerInnen zu reagieren (vgl. Schmidtke 2005, 147). Dieser Ansatz impliziert allerdings einen Blickwinkel, der sich auf kulturelle und sprachliche Probleme der immigrierten Kinder und Familien beschränkt, ohne dabei institutionelle Defizite und Diskriminierung zu berücksichtigen (vgl. ebd., 149). Auch wenn die Gründe für die Schulprobleme von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschiedlich und vielfältig sein mögen, spielt die *Selektivität* des deutschen Schulsystems hierbei eine entscheidende Rolle (vgl. Krüger-Potratz 2005, 67). Für Schwierigkeiten, die MigrantInnen in der Schule hatten, wurden vorwiegend *kulturelle Unterschiede* verantwortlich gemacht, ohne dass von Seiten der Schule Verantwortung für auftretende Schwierigkeiten übernommen wurde.

---

8 Mit einer Antinomie sind „gleichzeitig und gleichrangig an individuelles Handeln herangetragene Ansprüche“ gemeint, die durch das Individuum nicht gemeinsam angemessen erfüllt werden können (Schierz/Thiele 2002, 53).

Mit den ‚Kulturalisierungen‘ ist eine Benachteiligung von MigrantInnen verbunden.

Durch die Kritik an der defizitorientierten Ausländerpädagogik entstand die interkulturelle Pädagogik. Schmidtke kritisiert daran, dass sich strukturell nichts geändert hatte und „die neue Bezeichnung genauso vielfältig handhabbar war wie die alte, dass sie vielleicht durch den umfassenderen Begriff der Kultur sogar noch weitergehende Zuschreibungen zuließ“ (Schmidtke 2005, 153). Die *Leitmotive* der interkulturellen Pädagogik begründen sich jedoch in den Prinzipien der Gleichheit und Anerkennung und zielen auf Verstehen und Dialogfähigkeit in der multikulturellen Gesellschaft (vgl. Auernheimer 2003, 20ff.). Schmidtke sieht die Möglichkeit einer strukturellen Veränderung in diesem Bereich in einer Pädagogik der Vielfalt (vgl. Annedore Prenzel 1993), in der angemessen auf die soziale Heterogenität von Gruppen eingegangen wird, indem nicht nur kulturelle, sondern auch weitere Differenzlinien berücksichtigt werden (vgl. Schmidtke 2005, 157; Auernheimer 2003, 135). Grundlegend für die Theoriebildung auf diesem Gebiet scheint eine Reflexion des Kulturbegriffs zu sein, um dann - anhand eines angemessenen Kulturbegriffs - Konzepte für die Praxis zu entwickeln.

Die Problematik **gesellschaftlicher Asymmetrien** wird bei der Betrachtung des deutschen Schulsystems offensichtlich. Im deutschen Schulsystem wird nicht angemessen auf die Heterogenität der Schülerschaft eingegangen. Zuletzt durch die Ergebnisse der PISA-Studie sind diesbezüglich Mängel am Schulsystem festgestellt worden (vgl. Leiprecht 2002a, 87). Vor allem die hohe Selektivität wirkt sich diskriminierend auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aus. Durch eine eklatante Überrepräsentation von MigrantInnen auf niedrigerqualifizierenden und einer Unterrepräsentation auf höherqualifizierenden Bildungszweigen wird die Diskriminierung besonders deutlich. Offensichtlich werden Schulprobleme und Bedürfnisse von MigrantInnen durch das deutsche Schulsystem nicht angemessen berücksichtigt. Mechthild Gomolla hat diese Form der *institutionellen* Diskriminierung in der Schule untersucht und festgestellt, dass Diskriminierungsmomente vor allem an den „zentralen Übergangsschwellen im Grundschulbereich [Einschulung, Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte (SOLB), Übertritt in die Sekundarstufe 1]“

vorliegen, von denen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional betroffen sind (Gomolla 2005, 101).

Es ist zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung zu unterscheiden. Eine **direkte institutionelle Diskriminierung** liegt dann vor, wenn bestimmte Gruppen durch das zielgerichtete, organisatorische Handeln von Personen in Institutionen benachteiligt werden. In der Schule ist dies unter anderem die Konstruktion und Verwendung kultureller Zuschreibungen, wenn beispielsweise eine Überweisung auf die Sonderschule durch den Verweis auf das „südländische Temperament“ von Kindern im Zusammenhang mit schulischen Problemen begründet wird (ebd., 102). Mit **indirekter institutioneller Diskriminierung** sind *allgemeine* Regelungen und institutionelle Vorkehrungen gemeint, die jedoch eine bestimmte Bevölkerungsgruppe überproportional häufig treffen (vgl. ebd., 98). Ein Beispiel ist die Zurückstellung in den Schulkindergarten aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten eines Kindes (vgl. ebd., 101), die bei Kindern mit Migrationshintergrund überproportional häufig auftreten.

In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1996 wird interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für das Zusammenleben in der durch Einwanderung geprägten, multikulturellen Gesellschaft beschrieben. Der Erwerb dieser Schlüsselkompetenz wird als Querschnittsaufgabe für alle Unterrichtsfächer betrachtet (vgl. KMK 1998, 313; vgl. auch Schmidtke 2005, 159). Für die Umsetzung dieser Aufgabe ist es jedoch erforderlich, wie Marianne Krüger-Potratz betont, dass Veränderungen in den Strukturen vorgenommen werden. Sie kritisiert, dass „die KMK keine Empfehlungen und Beschlüsse zur Integration und Aufnahme von *eingewanderten* Kindern und Jugendlichen formuliert hat, sondern nur nach *Zielgruppen* getrennte [...]“ (Krüger-Potratz 2005, 69). Es ist alarmierend, dass dabei für Kinder ausländischer Arbeitnehmer hauptsächlich Vorschläge für die Grund- und Hauptschulen und das berufsbildende Schulwesen gemacht werden, während andere Schulformen vernachlässigt werden (vgl. ebd., 70). Gerade im Hinblick darauf, dass gesellschaftliche Asymmetrien durch das Schulsystem ausgeglichen - und nicht im Gegenteil verstärkt - werden sollten (vgl. OECD 2001, 162; vgl. Gogolin 2003, 35), wäre es erforderlich, Förderungs- und Integrationsmaßnahmen an alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu richten, bzw. an alle

SchülerInnen, die dieser Maßnahmen bedürfen. Dies müsste unabhängig davon sein, welche Schule sie besuchen. Krüger-Potratz fordert in diesem Zusammenhang eine Bildungspolitik, die „sprachlich-kulturelle Pluralität als ‚Normalfall‘“ ansieht (Krüger-Potratz 2005, 71) und die dadurch der Heterogenität der Gesellschaft gerecht werden kann.

Auf den Widerspruch zwischen traditionell nationaler, homogenisierender Schultradition in Deutschland und der moderneren Perspektive einer „Schule in Europa“ macht auch Hanna Kiper aufmerksam. Sie beschreibt die Tendenz im deutschen Schulsystem, sich auf spezielle, von der ‚Norm‘ abweichende ‚Problemgruppen‘ im Sinne einer Defizit-orientierung zu spezialisieren, und fordert einen Unterricht, in dem angemessener auf heterogene Lerngruppen eingegangen wird (vgl. Kiper 2005, 291ff.). Die Schulpflicht gilt in Deutschland für alle Kinder und Jugendlichen mit Aufenthaltsstatus, aber „alle weiteren bildungspolitischen Maßnahmen“, so Krüger-Potratz, „stehen in der Traditionslinie der Regelungen, die im Nationalstaat zur Herstellung von sprachlich-kultureller und ethnischer *Homogenität* und somit zur Ausgrenzung des bzw. der ‚Fremden‘ entwickelt worden sind“ (Krüger-Potratz 2005, 68).

Nicht nur in Bezug auf das Schulsystem sind in Deutschland gesellschaftliche Asymmetrien zu verzeichnen. In interkulturellen Beziehungen bestehen Asymmetrien hinsichtlich der sehr unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Personen. Dies wird bei dem Vergleich der Handlungsmöglichkeiten von Mehrheits- und Minderheitsangehörigen besonders deutlich (vgl. Auernheimer 2002, 185ff.): „Die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland ist maßgeblich von der weitgehenden rechtlichen Ungleichstellung geprägt.“ (Schulz-Kaempff 2005, 442) So haben Eingewanderte beispielsweise aufgrund schlechterer Ausbildungschancen oder „allgemeiner Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt“ im Vergleich zu deutschen ArbeitnehmerInnen einen wesentlich niedrigeren durchschnittlichen Bruttoverdienst und sind in Berufen mit niedrigerem Berufsstatus überrepräsentiert (ebd., 439ff.).

Gesellschaftliche Asymmetrien resultieren daraus, dass nicht angemessen auf die Heterogenität der Gesellschaft eingegangen wird. Ein Beispiel hierfür ist die bereits erwähnte direkte institutionelle Diskrimi-

nierung von MigrantInnen in der Schule. Mit Begründungen, die deutlich auf Alltagsrassismus schließen lassen, werden MigrantInnen dabei systematisch benachteiligt. Von institutioneller Seite wird dies akzeptiert und zugelassen.

Leiprecht und Lutz betonen, dass Differenzlinien wie ‚Rasse‘ oder Geschlecht ernst genommen werden müssen, auch wenn es sich dabei um soziale Konstruktionen handelt. Durch sie wird soziale *Wirklichkeit* konstruiert, die wiederum die Differenzlinien als naturgegeben erscheinen lässt (vgl. Leiprecht 2005, 223). Es handelt sich dabei um einen Zirkelschluss, der gerade in pädagogischen Handlungsfeldern durchbrochen werden müsste. An dieser Stelle wird die Professionalisierungsbedürftigkeit des Berufsfeldes deutlich. Es ist professionelles Arbeiten der beteiligten PädagogInnen erforderlich, um der individuellen Situation des Einzelnen und damit der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden (vgl. Abschnitt 4.4). Auf diesen Zusammenhang verweist Leiprecht: „In der Erziehungswissenschaft gibt es einen Grundsatz, demzufolge Theorien oder Forschungsergebnisse *kein* Ersatz für Handlungsentscheidungen in der Praxis sein können und die *professionelle* Leistung von Pädagoginnen und Pädagogen gerade auch darin bestehen muss, Theorien oder Forschungsergebnisse *sinnvoll* zu verwenden, d.h. nicht über konkrete Personen oder Situationen zu stützen“ (Leiprecht/Lutz 2005, 224). Wird die soziale Konstruktion der verschiedenen Differenzlinien nicht beachtet, kommt es mit großer Wahrscheinlichkeit zu Kulturalisierungen und Ethnisierungen und damit verbundener Ausgrenzung und Benachteiligung der betreffenden Personen.

### 1.3 Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation

Es gibt in der Fachliteratur verschiedene Ansätze zur Begriffsbestimmung interkultureller Kompetenz. Ursprünglich war der Erwerb von interkultureller Kompetenz in den USA im Bereich der Wirtschaft mit dem Ziel verbunden, eine möglichst komplikationslose Kommunikation zwischen Geschäftspartnern zu ermöglichen (vgl. Gültekin 2005, 368). Auch heute wird der Schwerpunkt oftmals auf „das ‚Entschlüsseln‘ von

‚fremden‘ Regeln und Symbolen“ gesetzt (ebd.).<sup>9</sup> An dieser Stelle soll jedoch darauf eingegangen werden, wie interkulturell kompetentes Handeln in Bezug auf das Leben in Einwanderungsgesellschaften aussehen sollte: Zu interkultureller Kompetenz gehören „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die auf kognitiver, emotionaler und psychomotorischer Ebene den Umgang mit kultureller Vielfalt ermöglichen“ (Fischer 2005, 36). Hildegard Simon-Hohm bezeichnet interkulturelle Kompetenz als „eine notwendige Kompetenz für alle im Umgang mit der Einwanderungsgesellschaft“ (Simon-Hohm 2002, 44). Darüber hinaus kann interkulturelle Kompetenz dem Individuum zu einem „strategischen Vorteil in einer globalisierten Arbeitsgesellschaft“ verhelfen (Thimmel 2005, 348).

Interkulturelle Kompetenz ist notwendig, um gesellschaftliche Asymmetrien reflektieren und diesen entgegen steuern zu können, und kann daher als Schlüsselqualifikation bezeichnet werden. Will man der vorhandenen gesellschaftlichen Vielfalt gerecht werden, müssen verschiedene sozial konstruierte gesellschaftliche Differenzlinien und nicht allein ‚kulturelle Differenzen‘ berücksichtigt werden (vgl. Gültekin 2005, 372). Die Bezeichnung einer ‚interkulturellen Kompetenz‘ wird oftmals aber nur auf *kulturelle* Komponenten bezogen. Dabei wird die als soziale Konstruktion zu betrachtende Exklusion von speziell *kultureller* Differenz reproduziert (vgl. ebd.).<sup>10</sup> Annita Kalpaka schlägt aus mehreren Gründen die treffendere Umschreibung „kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ vor (Kalpaka 1998, 78).

Pädagogische Situationen, so Jantz und Reinert, erfordern grundsätzlich interkulturell kompetentes Handeln, weswegen der Erwerb von interkultureller Kompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern notwendig ist. Interkulturalität bezieht sich dabei auf die „gleichzeitige Anwesenheit von Mehrheitsangehörigen und Minderheitsangehörigen“. (Jantz/Reinert 2003, 21) Auch hier werden also eine Vielzahl von Differenzlinien berücksichtigt.

---

9 In Abschnitt 2.2 wird dieser Ansatz theoretisch eingeordnet und in Zusammenhang mit dem Begriff der Kultur gebracht.

10 Wenn im Folgenden die Rede von interkultureller Kompetenz ist, ist damit jedoch - auch wenn nicht immer im Einzelnen darauf eingegangen wird - eine *qualifizierte Haltung* gemeint, die sich nicht nur auf kulturelle Aspekte bezieht, sondern die Vielfalt verschiedener Differenzlinien berücksichtigt.

Interkulturelle Kompetenz zielt auf „Reflexionsvermögen und Handlungsfähigkeit“ (Simon-Hohm 2002, 41) und kann als ein „Bündel von Teilkompetenzen und Fertigkeiten“ verstanden werden (ebd., 40). Dazu gehört nach Gültekin vor allem die Ausbildung sozialer und selbst-reflexiver Kompetenzen (vgl. Gültekin 2005, 379; vgl. Leiprecht 2002a, 88). Wer interkulturell kompetent handeln möchte, muss selbstkritisch eigene Einstellungs- und Verhaltensweisen auf mögliche rassistische Tendenzen überprüfen. Interkulturelle Kompetenz schließt auch kognitive Komponenten wie das Wissen über gesellschaftliche Asymmetrien (vgl. ebd., 89) und das Erkennen von Einschluss- bzw. Ausschlussmechanismen mit ein (Jantz/Mühlig-Versen 2003, 11).<sup>11</sup> Werden diese Asymmetrien nicht berücksichtigt, kommt es leicht zu Kulturalisierungen (vgl. Leiprecht 2002a, 89), die einem differentiellen Rassismus zugeordnet werden können (vgl. 1.2).

Zu den Aufgaben der Schule gehört die Vermittlung von interkultureller Kompetenz, was eine entsprechende Qualifikation der Lehrenden voraussetzt. Um interkulturelle Kompetenz in der Schule zu fördern, sollte es in allen pädagogischen Handlungsfeldern selbstverständlich für PädagogInnen sein, selber interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Dies ist erforderlich, um gesellschaftliche Schiefen und Vorurteile zu durchschauen anstatt sie unreflektiert zu reproduzieren. Insbesondere sind diesbezügliche Sensibilisierungs- und Lernprozesse bei den Lehrenden auch die Voraussetzung dafür, interkulturelle Kompetenz bei den SchülerInnen zu fördern (vgl. Abschnitt 4.4.2). Nur durch eine diesbezügliche Qualifikation der PädagogInnen lässt sich die von der Kultusministerkonferenz beschriebene Querschnittsaufgabe des interkulturellen Lernens (vgl. KMK 1998, 313) realisieren (vgl. Gültekin 2005, 381). Um interkulturelle Kompetenz an Schulen zu fördern, empfiehlt die Kultusministerkonferenz von 1996 auch gezielte Maßnahmen, die außerhalb des regulären Unterrichts stattfinden sollen, wie internationale Schüleraustauschprogramme oder Projekte im Rahmen von Schulpartnerschaften. Solche Maßnahmen sollten laut Beschluss in ein didaktisch-methodisches Gesamtkonzept zum Er-

---

11 Weitere kognitive Komponenten wie beispielsweise der Erwerb von *Kenntnissen über* bestimmte Kulturen (vgl. Jantz/Mühlig-Versen 2003, 5) werden in Abschnitt 2.3 näher eingeordnet.

werb interkultureller Kompetenz eingebunden sein, um die Nachhaltigkeit der Projekte zu verstärken (vgl. KMK 1998, 316).





## 2 Grundlagen und Grundbegriffe

In diesem Kapitel werden wichtige Grundbegriffe für die Konzeption von Schülerbegegnungsprojekten dargestellt. Sie sollen als Grundlage für den Vergleich verschiedener Ansätze im dritten Kapitel dienen. Die gesellschaftliche Ausgangslage, die im ersten Kapitel skizziert wurde, wird dabei richtungsweisend einbezogen.

Da die Mechanismen von Vorurteilsbildung, Stereotypisierung und Diskriminierung im Folgenden eine zentrale Rolle spielen, werden sie zunächst in einem Exkurs im **ersten Abschnitt** beschrieben und voneinander abgegrenzt. Des Weiteren werden Voraussetzungen für den Abbau von Vorurteilen skizziert und es wird erläutert, warum interkulturelles Lernen in Begegnungsprojekten durch einen *direkten* Kontakt zwischen den SchülerInnen begünstigt werden kann.

Im **zweiten Abschnitt** wird der Grundbegriff der Kultur näher bestimmt, indem verschiedene sozialwissenschaftliche Kulturbegriffe einander gegenüber gestellt und in Bezug auf die Konzepte des Kulturalismus und Universalismus eingeordnet werden.<sup>12</sup> Ausgehend von einem weit verbreiteten Alltagsverständnis von Kultur soll anhand eines Vergleichs der konträren Argumentationen verschiedener Autoren ein angemessener Kulturbegriff für das interkulturelle Lernen in Schülerbegegnungsprojekten herausgearbeitet werden.

Anknüpfend an die Ausführungen zu einer interkulturellen Kompetenz als Schlüsselqualifikation wird interkulturelles Lernen im **dritten Abschnitt** näher behandelt. Es ist zu beachten, dass ein bestimmtes Verständnis interkulturellen Lernens grundsätzlich auf einen bestimmten Kulturbegriff zurückzuführen ist.

Im **vierten Abschnitt** werden einige Aspekte zur Identitätsbildung skizziert. Auch hierbei ergeben sich Implikationen zum Kulturbegriff

---

12 Ein sozialwissenschaftlicher Kulturbegriff beschreibt „die besondere Lebensweise und die entsprechenden Bedeutungsmuster und Zeichensysteme einer Gruppe oder einer Gesellschaft“ (Leiprecht 2004, 15). Kultur im Sinne von ‚Hochkultur‘ oder als Synonym für ‚Zivilisation‘ ist hier nicht gemeint (vgl. ebd.).

und zum interkulturellen Lernen, die in Ansätzen von Schülerbegegnungsprojekten beachtet werden sollten.

## 2.1 Exkurs: Vorurteile, Stereotypisierung und Diskriminierung

Vorurteile und Stereotype gibt es in allen Bevölkerungsschichten, sowohl bei Mehrheits- als auch bei Minderheitsangehörigen. Mitunter werden Vorurteile und Stereotype als synonyme Begriffe benutzt. Es gibt aber auch den Versuch, hier wichtige Differenzierungen vorzunehmen. So betrachten die Sozialpsychologen Elliot Aronson, Timothy Wilson und Robin Akert Vorurteile als ein Phänomen, bei dem auch Stereotype einen bestimmten Platz einnehmen. Sie beschreiben Vorurteile als *Einstellungen*, die aus drei verschiedenen Komponenten, nämlich der affektiven, der kognitiven und der Verhaltenskomponente bestehen (vgl. Aronson/Wilson/Akert 2004, 484ff.).

Die erste Komponente ist die **affektive** oder **emotionale**. Dies bedeutet, hier geht es um eine feindselige und/oder negativ wertende Einstellung oder Haltung gegenüber Menschen einer bestimmten Gruppe (vgl. ebd., 485).

Die zweite Komponente ist die **kognitive**. Diese Differenzierung hat in der Sozialpsychologie eine lange Tradition. Schon Ehrlich machte 1973 darauf aufmerksam, dass „die kognitive Dimension von Vorurteil üblicherweise unter die Einzelbezeichnung ‚Stereotyp‘ subsumiert wird“ (Ehrlich 1973, zitiert nach Schäfer/Six 1978, 19). Stereotypisierung ist ein Element sozialer Kognitionen. Es wird von Aronson et al. bezeichnet als eine „Generalisierung über eine Gruppe von Menschen, bei der man praktisch allen Mitgliedern der Gruppe identische Eigenschaften zuschreibt, ohne Beachtung gegebener Variationen unter den Mitgliedern“ (ebd., 485). Stereotype Vorstellungen werden als relativ *veränderungsresistent* beschrieben, so dass neue Informationen nur selten bestehende stereotype Einstellungen auflösen können (ebd., 486). Dies ist zurückzuführen auf eine *selektive Wahrnehmung* vorhandener und neu eingehender Information, wobei sich die Tendenz ergibt, bestehende Einstellungen zu bestätigen (vgl. Mietzel 2003, 35ff.; vgl. auch 2.4).

Gleichzeitig wird in der Literatur allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass zwei unterschiedliche Prozesse hier eine wichtige Rolle spielen. Bei einer *automatischen* Verarbeitung von Informationen haben die betreffenden Personen wenig Kontrolle über die ‚Innenwirkung‘ dieser Bilder und Vorstellung: Sie „platzen einem einfach in den Sinn“ (Aronson et al. 2004, 497). Dies ist jedoch nicht die einzige Möglichkeit. Aronson et al. machen in diesem Zusammenhang auf die kontrollierte Verarbeitung aufmerksam: „Menschen, die nicht voll tiefer Vorurteile sind“ - also die entsprechenden Bilder und Vorstellungen nicht so sehr mit eigenen Emotionen und Wertungen verbinden - „können diese Stereotype mit kontrollierter Verarbeitung unterdrücken oder übergehen. So kann zum Beispiel eine solche Person zu sich selber sagen: ‚He, das Stereotyp ist nicht gerecht (...). Ignoriere das Stereotyp (...).‘“ (ebd.). Ganz abgesehen noch von dem Wunsch, solchen Vorurteilen bzw. Stereotypen entgegen zu wirken.

Beispiele für Stereotypisierungen sind - oft mit Vorurteilen, also dem emotionalen Aspekt verknüpfte - generalisierende Vorstellungen über Menschen verschiedenen Geschlechts, unterschiedlichen nationalen Ursprungs oder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit. Stereotypisierung kann nicht grundsätzlich als negativ beschrieben werden. Um sich in der komplexen Welt zurecht zu finden, ist die Ausbildung von Stereotypen in vielen Fällen hilfreich und sogar notwendig, da sie eine vereinfachende Sichtweise ermöglicht. Aronson et al. verweisen auf Gordon Allport, nach dem „die Welt einfach zu kompliziert für uns [ist], um über alles eine hoch differenzierte Meinung zu haben“ (ebd., 486). Gerade hinsichtlich der Gestaltung internationaler Begegnungen ist es jedoch wünschenswert, stereotype Einstellungen aufzubrechen und zum Beispiel Unterschiede innerhalb verschiedener Gruppen von Menschen zu verdeutlichen und Individuen auch als solche wahrzunehmen.

Schließlich gibt es noch eine dritte Komponente des Vorurteils, die häufig genannt wird. Es handelt sich um **die Verhaltenskomponente** von Einstellungen und Haltungen, die oft auch als Diskriminierung bezeichnet wird. Hier kommt es zu einer durch Vorurteile und stereotype Annahmen begründeten ungerechten Behandlung von Mitgliedern einer Gruppe (vgl. ebd., 489). Es gibt verschiedene Studien, die eine auf Vorurteilen und Stereotypisierung aufbauende Diskriminierung

nachweisen (vgl. hierzu ebd., 489). Es gibt verschiedene Formen von Diskriminierung, zum Beispiel rassistische oder sexistische Diskriminierung, gleichzeitig können diese Diskriminierungsformen auch auf institutioneller Ebene verankert sein (vgl. Abschnitt 1.2).

Eine durch soziale Kognitionen vorgenommene Einteilung von Gruppen in soziale Kategorien ist für den Menschen auf der einen Seite „sowohl nützlich als auch notwendig“, hat auf der anderen Seite jedoch „weitreichende Folgen“ (Aronson et al. 2004, 491). Durch die soziale Kategorisierung anhand verschiedener Merkmale kommt es zur Bildung von Eigen- und Fremdgruppen, zu der sich eine Person zugehörig fühlt bzw. von der sie sich abgrenzt. Die Bindung an Eigengruppen, mit denen wir *Vertrautheit* assoziieren, beschreibt Allport in diesem Zusammenhang als einen „unentbehrlichen Teil“ unseres Lebens, da uns „das Vertraute die unentbehrliche Grundlage unseres Lebens liefert“ (Allport 1971, 43). Bei sozialen Konflikten zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen kommt es durch das Streben nach einem positiven Selbstwert oft zu einer Aufwertung der eigenen Gruppe (vgl. hierzu Aronson et al. 2004, 492).<sup>13</sup> Damit ist eine Abwertung der anderen Gruppe verbunden, und es kann zur Diskriminierung von Mitgliedern der Fremdgruppe kommen (vgl. Nicklas 2003, 7). Jantz et al. machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Abgrenzung durch rassistische Einstellungen zur eigenen Identitätsbildung genutzt werden kann (vgl. Jantz/Muhs/Schulte 2005, 7). In Bezug auf fremde Gruppen sind außerdem Tendenzen in Richtung einer homogenisierenden Betrachtung zu beobachten: „Eigen-Gruppen-Mitglieder neigen dazu, jene in der Fremd-Gruppe als einander ähnlicher (homogener) wahrzunehmen, als sie wirklich sind, als auch homogener, als es die Eigen-Gruppen-Mitglieder sind.“ (Aronson et al. 2004, 493) Auch hierzu gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen, die diese Mechanismen belegen (ebd.).

Das direkte Aufeinandertreffen von Personen aus verschiedenen Ländern in internationalen Projekten ist für die TeilnehmerInnen oftmals besonders reizvoll und motivierend. Dadurch, dass sich die SchülerInnen im Vergleich zu medial vermittelten Kontakten in der direkten Begegnung relativ intensiv kennen lernen können, ergibt sich ein ho-

---

13 Aronson et al. beziehen sich dabei auf Tajfel 1982.

hes Potential für interkulturelle Lernprozesse (vgl. Grau/Biechele/Müller-Hartmann 2003, 9) und damit für den Abbau von Vorurteilen. Da allerdings nicht davon ausgegangen werden sollte, dass *allein* der Kontakt zwischen den SchülerInnen zum gegenseitigen Verständnis und zum Abbau von Vorurteilen führt, müssen interkulturelle Lernprozesse gezielt gefördert werden (vgl. Abschnitt 2.3 und 4.3).

Nach Aronson et al. ist das Herstellen verschiedener Bedingungen notwendig, um den Abbau von Vorurteilen zu begünstigen. Beispielsweise sind Situationen, in denen die Mitglieder zweier Gruppen ein *gemeinsames Ziel* verfolgen und dabei *wechselseitig voneinander abhängig* sind, förderlich dafür. Als weitere Schlüsselfaktoren nennen Aronson et al. die Begünstigung *vielfältiger* und *zwangloser interpersoneller Kontakte* zwischen den Gruppenmitgliedern. Dabei sollten „soziale Normen funktionieren, die Gleichheit zwischen Gruppen fördern und unterstützen“, so dass die einzelnen Personen im Bestreben, diese sozialen Normen zu erfüllen, ihre vorurteilsbelasteten Einstellungen eher ändern. Aronson betont außerdem, dass Vorurteile dann leichter abgebaut werden können, wenn „die Gruppenmitglieder ziemlich gleichgestellt hinsichtlich Status und Macht“ sind (Aronson et al. 2004, 518ff.).

Bei einer *Öffnung* gegenüber dem zunächst als ‚fremd‘ eingeschätzten und damit zusammenhängenden *selbstreflexiven Prozessen* in internationalen Schülerbegegnungsprojekten ergeben sich aufgrund des Abstandes zur alltäglichen Umgebung besondere Chancen für die Jugendlichen (vgl. Leiprecht 2006b, 45). Durch die Distanz zum meist stark dominierenden alltäglichen Umfeld der SchülerInnen stellt die Begegnung mit den anderen Jugendlichen für die TeilnehmerInnen einen geschützten Rahmen dar, innerhalb dessen auch gruppen- oder kontextspezifische Probleme angesprochen und reflektiert werden können (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006b, 183). Eine *allgemeine* thematische Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen kann dabei eine indirekte Herangehensweise sein, auch *eigene* Einstellungen und Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen.

## 2.2 Kulturbegriff

### *Alltagsverständnis von Kultur*

Leiprecht kritisiert ein weit verbreitetes Alltagsverständnis von Kultur, in dem Begriffe wie ‚Nation‘ oder ‚Volk‘ mit dem Begriff der Kultur gleichgesetzt werden und Kulturen als in sich „homogen und statisch“ betrachtet werden (Leiprecht 2004, 13). Bei diesem Verständnis wird der Einfluss der (National-) Kultur auf den Menschen als sehr hoch eingeschätzt und in einer den Menschen determinierenden Weise beschrieben. Durch diese Auffassung kommt es dazu, dass Personen bestimmte „psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten“ zugeschrieben werden (ebd.). Zu diesen Zuschreibungen kann es sowohl in Bezug auf Menschen kommen, die in anderen Ländern leben, als auch in Bezug auf Menschen, die im eigenen Land leben. So werden beispielsweise TürkinInnen als gastfreundlich oder AmerikanerInnen als sehr oberflächlich bezeichnet, und diese Vorstellungen werden verinnerlicht. Es handelt sich dabei um die Bildung von Stereotypen (vgl. Abschnitt 2.1). Leiprecht bezeichnet dieses Verständnis auch als reduktionistisch-deterministisches Kulturverständnis (Leiprecht 2001a, 31).

Bei einer kritischen Betrachtung dieses Alltagsverständnisses wird deutlich, dass das *individuelle Verhältnis* vernachlässigt wird, das Menschen gleicher Herkunft zu bestimmten kulturellen Werten haben. Dieses Verhältnis kann jedoch ganz unterschiedlich aussehen. Nach Gültekin können Menschen durchaus „jeweils *anders* mit neuen sozialpolitischen und ökonomischen Herausforderungen umgehen“ und umgekehrt können sich „Menschen *unterschiedlicher* kulturell-ethnischer Herkunft *ähnliche* Haltungen und Werte aneignen“ (Gültekin 2005, 371). Annita Kalpaka verweist diesbezüglich auf die britischen Cultural Studies und verdeutlicht die Notwendigkeit, „kulturelle Praxen zu kontextualisieren und jeweils im Konkreten die Relevanz zu prüfen, die sie in Handlungssituationen haben oder bekommen“ (Kalpaka 2005, 401).<sup>14</sup> Eine Determination findet in dem beschriebenen Alltagsverständnis also nicht durch bestimmte Kulturen statt, sondern

---

14 In den britischen Cultural Studies werden Machtverhältnisse in kulturellen Praxen analysiert, wodurch die *Konstruktion* von ‚Kultur‘ in „sozialen Alltagspraktiken“ aufgedeckt werden soll (Kalpaka 2005, 389).

erst durch den Betrachter, der andere Menschen auf bestimmte kulturelle Eigenschaften festlegt. Diese kulturalisierenden und ethnisierenden Betrachtungsweisen sind in Zusammenhang mit dem differentiellen Rassismus zu sehen, auf den unter anderem Jantz und Reinert verweisen (vgl. Abschnitt 1.2).

Das Menschenbild, das sich hinter diesem Alltagsverständnis von Kultur verbirgt, unterscheidet sich deutlich von einem hier geforderten Menschenbild, bei dem der Einzelne als handlungsfähiges, prinzipiell selbständiges und kritikfähiges Wesen betrachtet wird. Einer heterogenen Gesellschaft kann dieses Kulturverständnis daher nicht gerecht werden. Es ist für interkulturelle Lernprozesse hinderlich und sollte in Schülerbegegnungsprojekten kritisch reflektiert werden. In Ansätzen der Schülerbegegnungsarbeit ist jedoch selten etwas zu diesem Thema zu finden (vgl. Leiprecht 2004, 13).

Wenn ‚Kultur‘ in der interkulturellen Arbeit mit ‚Nation‘ gleichgesetzt wird, ergibt sich zudem die Gefahr, dass die Betrachtung von Unterschieden auf *nationale* Differenzen der beteiligten Personen reduziert wird. Die tatsächliche Heterogenität, die in Gruppen - ob einer Nationalität oder mehrerer - vorhanden ist, wird damit nicht erfasst und der Blick auf die Individualität einzelner Personen wird erschwert. Leiprecht und Lutz betonen, dass das skizzierte Alltagsverständnis auch in Bezug auf weitere Differenzlinien wie Geschlecht oder Klasse weit verbreitet ist (vgl. Abschnitt 1.2; vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 224).

Anders als in dem beschriebenen Alltagsverständnis betonen viele AutorInnen die Offenheit und Unabgeschlossenheit von Kulturen und verweisen auf zahlreiche Subkulturen innerhalb von Nationalkulturen (vgl. u.a. Nicklas 1991, 130; vgl. Leiprecht 2006b, 26). Beispielsweise beschreiben Jantz und Mühlig-Versen Kultur als „stets durchlässig, wandelbar und widersprüchlich“ (Jantz/Mühlig-Versen 2003, 4). Entscheidend ist dabei, dass es sich bei Kultur nicht um etwas Statisches handelt und die Menschen nicht „in ihren Kulturen gefangen“ sind (Jantz/Reinert 2003, 9; vgl. auch Leiprecht 2004, 15). Schmidtke hebt hervor, dass Menschen durch ihr kulturelles Selbstverständnis beeinflusst, aber nicht völlig festgelegt sind, und dass menschliches Verhalten sich mit den zur Verfügung stehenden Lernchancen ändert (vgl. Schmidtke 2005, 158).



Annelie Knapp-Potthoff betont, dass Kulturen ständig „zeitlichem Wandel unterworfen sind“ (Knapp-Potthoff 1997, 185). Bei einigen Autoren wird eine prinzipiell angenommene Unabgeschlossenheit und Veränderbarkeit von Kulturen in der theoretischen Auseinandersetzung jedoch nicht konsequent weiter geführt. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Konstruktion und Reproduktion kultureller Differenzen, auf die unter anderem Jantz und Reinert eingehen: „Spricht man über Kultur oder kulturelle Differenz, beschreibt man nicht einfach nur vorhandene Lebensrealitäten, sondern stellt sie überhaupt erst her.“ (Jantz/Reinert 2003, 18) Die soziale Konstruktion von Kultur wird in der Darstellung des ‚**Kulturalismus**‘ deutlich (vgl. Thimmel 2001, 256). Der Kulturalismus hebt die Einzigartigkeit von nationalen Kulturen hervor und grenzt sie gegenüber anderen Kulturen stark ab. Dabei wird das Bild einer homogenen Gesellschaft, einer homogenen (National-) Kultur suggeriert. Thimmel verweist auf die „Funktion des Konzeptes der Kulturnation“, bei der die „Gemeinschaft“ erst erschaffen werden soll, „die im Begriff schon vorausgesetzt ist“ (ebd.). In der Gegenposition des ‚**Universalismus**‘ wird dagegen davon ausgegangen, dass sich kulturelle Unterschiede im Blick auf Globalisierungs- und Migrationsprozesse zunehmend aufheben. Eine große Gefahr dabei ist, dass Differenzen geleugnet oder gänzlich vernachlässigt werden, und es dadurch implizit zur Diskriminierung von Minderheiten durch die Dominanzkultur kommt (vgl. ebd.).

Es geht hier um die bereits beschriebene Antinomie (vgl. Abschnitt 1.2), die durch die gleichzeitig beanspruchte Gültigkeit sowohl von Universalismus als auch von Kulturalismus an Handelnde herangetragen wird (vgl. Auernheimer 2003, 56). Einen Ausweg beschreibt Thimmel in Anlehnung an Herder durch das „Abrücken vom klassischen Kulturbegriff“ (Thimmel 2001, 257). Kultur soll als *Diskursfeld* begriffen werden, das „grundlegend auf verhandeln, vergleichen, abwägen, verändern, offene Grenzen angelegt“ ist und „eine zeitliche Dimension“ besitzt (ebd.). Es wird dabei berücksichtigt, dass sich verschiedene Gesellschaften zwar durchaus voneinander unterscheiden, aber dass eine Festlegung des Einzelnen auf bestimmte kulturelle Normen nicht haltbar ist.

### *Statisches Kulturverständnis*

In den 1990er Jahren war das ‚Konzept der Kulturstandards‘ des Sozialpsychologen Alexander Thomas im Bereich der internationalen Jugendarbeit stark verbreitet. Thimmel spricht diesbezüglich von einer „Leitfunktion“ in der internationalen Jugendarbeit (ebd., 151). Daher soll das Konzept im Folgenden beschrieben und eingeordnet werden.

Das Kulturverständnis von Thomas kann durch seine starke Orientierung an den von ihm definierten kulturspezifischen Standards charakterisiert werden. Er definiert Kultur folgendermaßen:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Nation, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Gruppe usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Das Orientierungssystem ermöglicht den Mitgliedern der Gesellschaft ihre ganz eigene Umweltbewältigung. (Thomas 1991, 60)

Auf dieser Grundlage entwickelt Thomas das Konzept der Kulturstandards, bei dem er davon ausgeht, dass sich verschiedene Kulturen durch zentrale kulturelle Standards auszeichnen. Diese beeinflussen seiner Meinung nach maßgeblich „weite Bereiche der Wahrnehmung, des Denkens, des Urteilens und Handelns“ (ebd., 61). An seinen Ausführungen zur ‚interpersonalen Distanzregulierung‘ von Deutschen vs. US-Amerikanern wird seine Ansicht deutlich, dass sich die Verhaltensweisen von Personen verschiedener Herkunft durch unterschiedliche Kulturstandards erklären lassen (vgl. ebd., 62ff.). Da Thomas davon ausgeht, dass Menschen derselben Nationalität durch das selbe Orientierungssystem beeinflusst werden, misst er der Nationalkultur eine große Bedeutung zu: „Nationalkulturen kann man definieren als die Kultur, die eine große Anzahl von Menschen, die einer Nation per Geburt angehören oder sich ihr zugehörig fühlen, im Verlauf ihrer Geschichte entwickelt haben und als für sie verbindlich und daseinsbestimmend definieren.“ (Thomas 2003, 33)

Das Konzept der Kulturstandards kann dem Kulturalismus zugeordnet werden. Es ist zu kritisieren, dass Thomas die oben beschriebene Antinomie von Kulturalismus und Universalismus zu Seiten des Kultura-

lismus auflöst, anstatt sie ‚auszubalancieren‘. Vor allem bei einer Übertragung in die Praxis besteht die Gefahr, dass das Konzept von PädagogInnen in einer kulturalisierenden Weise verstanden und umgesetzt wird. Dies ist vor allem dann wahrscheinlich, wenn die PädagogInnen sich von einem eher statischen Alltagsverständnis von Kultur ausgehend mit dem Konzept der Kulturstandards auseinandersetzen.

Leiprecht lehnt diese implizite Festlegung der handelnden Personen durch die Kulturstandards ab und weist deutliche Parallelen zu dem von ihm kritisierten Alltagsverständnis von Kultur auf (Leiprecht 2004, 11). Er befürchtet bei Thomas' Kulturverständnis die Bildung von „nationale[n] oder kulturelle[n] Stereotypen“ (ebd., 12).

### *Dynamisches Kulturverständnis*

Das Verständnis von Kultur, das Leiprecht vertritt, wird deutlich in seiner Kritik sowohl am Alltagsverständnis von Kultur als auch an dem Konzept der Kulturstandards von Thomas (vgl. ebd., 10ff.). Er bezieht eine grundlegend andere Position, da er zugrunde legt, dass „die Grenzen der besonderen Lebensweise<sup>15</sup> einer Gruppe oder einer Gesellschaft keineswegs eindeutig, sondern eher diffus sind“ (ebd., 15). Er betont die Veränderbarkeit von Kulturen und die Tatsache, dass einzelne Personen in einem *individuellen* Verhältnis zu ihren kulturellen Kontexten stehen. Da Menschen mit *verschiedenen* kulturellen Einflüssen konfrontiert sind (vgl. Knapp-Potthoff 1997, 186), warnt er vor einer Reduktion von Kultur auf die Nationalkultur (vgl. Leiprecht 2004, 16).

Der Kulturbegriff Leiprechts weist keine Tendenzen in Richtung des Kulturalismus auf. Für die Konzeption von Schülerbegegnungsprojekten scheint er geeignet zu sein, weil darin die Antinomie von Kulturalismus und Universalismus ausgehandelt und nicht auf eine der beiden Positionen festgelegt wird.

Für die Auseinandersetzung mit internationalen Schülerbegegnungsprojekten ist deutlich geworden, dass einzelne Gruppen in Bezug auf

---

15 Den Begriff ‚Lebensweise‘ verwendet Leiprecht in diesem Zusammenhang synonym zum Begriff ‚Kultur‘ (Leiprecht 2004, 16).

verschiedene Differenzlinien niemals homogen sind (vgl. Abschnitt 1.1). Dies sollte in der Konzeption von Schülerbegegnungsprojekten hinsichtlich des Kulturbegriffs beachtet werden. Daraus und aus dem damit zusammenhängenden Menschenbild ergibt sich ein antiessentialistischer Kulturbegriff wie der unter anderen von Leiprecht, Jantz, Gültekin vertretene (vgl. Leiprecht 2004, 15ff.; vgl. Jantz/Reinert 2003, 18; vgl. Gültekin 2005, 370ff.), in dem Menschen nicht als durch die Kultur festgelegt betrachtet werden. In einem derartigen dynamischen Kulturverständnis wird der Mensch als eigenständiges, handlungsfähiges und auch prinzipiell zur Kritik fähiges Wesen begriffen, das in einem individuellen Verhältnis zu kulturellen Werten steht.

### 2.3 Interkulturelles Lernen

Zu den allgemeinen Erwartungen, die an internationale Schülerbegegnungsprojekte gestellt werden, gehört in erster Linie, dass interkulturelle Lernprozesse stattfinden. Der ‚Blick über den Tellerrand‘ soll dabei helfen, den eigenen Ethnozentrismus<sup>16</sup> zu überwinden und offen für ‚das Fremde‘ zu werden. Durch den Kontakt mit Menschen anderer Nationen sollen Vorurteile abgebaut werden, und es soll zu einer Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen bezogen auf die eigene und die fremde Kultur kommen (vgl. Thomas 1994a, 37ff.). Daher mag es überraschend sein, dass Vorurteile in internationalen Begegnungsprojekten oftmals sogar verstärkt werden (vgl. hierzu Thomas 1994b, 229). Es handelt sich um das Phänomen einer naiven Fassung der ‚Kontakthypothese‘, wenn angenommen wird, dass interkulturelle Lernprozesse ohne weiteres und wie ‚von selbst‘ stattfinden (vgl. ebd., 228; vgl. Abschnitt 2.1). Diether Breitenbach hat 1975 in einer Studie nachweisen können, dass diese erwünschten Lernprozesse in internationalen Begegnungen nicht automatisch ablaufen. In seiner vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit initiierten Studie wurde die Wirksamkeit internationaler Austauschprojekte evaluiert (vgl. Thimmel 2001, 106).

---

16 Bei Ethnozentrismus handelt es sich um „Denk- und Handlungsweisen“, bei denen „die eigene ethnische Gruppe [...] den Maßstab ab[gibt], nach dem andere Lebensweisen als minderwertig, rückschrittlich und ähnliches bewertet werden“ (Kalpaka 1988, 29).

Dennoch ist der *Anspruch* selbstverständlich berechtigt, dass interkulturelles Lernen in internationalen Begegnungsprojekten stattfinden soll. Dies sollte dadurch begünstigt werden, dass Lernprozesse professionell stimuliert und begleitet werden (vgl. Abschnitt 4.4). Bisher wurde interkulturelle Kompetenz als ein Bündel von sozialen, selbstreflexiven und kognitiven Kompetenzen, bezogen auf das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft, skizziert (vgl. Abschnitt 1.3). Interkulturelles Lernen kann als die „zielgerichtete Aneignung interkultureller Kompetenz“ bezeichnet werden (Lüsebrink 2005, 67). Je nachdem, welcher Kulturbegriff zugrunde liegt, werden dabei ganz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Aus einer Fülle von unterschiedlichen Kulturdefinitionen ergeben sich unterschiedliche und vielfältige Auffassungen interkulturellen Lernens. Im Folgenden werden die sehr unterschiedlichen Auffassungen des Sozialpsychologen Alexander Thomas und des Interkulturellen Pädagogen Rudolf Leiprecht einander gegenüber gestellt und mit den Standpunkten einiger anderer AutorInnen in Bezug gesetzt. Implikationen mit den verschiedenen Kulturbegriffen werden dabei herausgearbeitet. Im Anschluss daran wird interkulturelles Lernen in der Fremdsprachendidaktik beschrieben, da das Sprachenlernen in internationalen Schülerbegegnungen oft einen wichtigen Aspekt darstellt.

### *Erlernen von Kulturstandards*

Von einem eher statischen Kulturbegriff ausgehend beschreibt Thomas interkulturelles Lernen durch das Erlernen von Kulturstandards:

Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf sein Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. (Thomas 1998b, 234)

Mit dem spezifischen Orientierungssystem meint Thomas verschiedene ‚Kulturstandards‘, „die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden“ (Thomas 2003, 25). Dabei geht Thomas von einer stufenweisen „Akkulturation an die Fremdkultur“ aus (Auernhei-

mer 2003, 82) und unterscheidet in Anlehnung an Winter verschiedene Phasen interkulturellen Lernens. Zu Beginn der aufeinander aufbauenden Phasen steht unter anderem die „Aneignung von länderkundlichem Wissen zur Primärorientierung“ (Thomas 1998b, 235). Beim Erlernen fremder Kulturstandards soll gleichzeitig auch das kulturelle Orientierungssystem der eigenen Kultur reflektiert werden (vgl. ebd., 234). Die Betonung des Erlernens von Kulturstandards deutet auf den zugrunde liegenden statischen Kulturbegriff von Thomas. Margit Ostertag befürchtet damit zusammenhängende Stereotypisierungstendenzen: „Werden Kulturstandards zum Gegenstand interkulturellen Lernens, so führt dies zwangsläufig zur Stereotypisierung.“ (Ostertag 2001, 141)

In der interkulturellen Diskussion lassen sich zwei Diskurslinien beschreiben. Zum Einen die **Konfliktpädagogik**, in der „gesellschaftliche Behinderungen, die einer gelingenden Integration und Partizipation von Eingewanderten entgegenstehen“, betrachtet werden (Leiprecht 2006b, 23). Zum Anderen die **Begegnungspädagogik**, der auch Thomas' Ansatz zuzuordnen ist. Dort steht das Kennenlernen fremder Kulturen im Vordergrund und „der Umgang mit dem ‚Anderssein‘ wird als zentrales Problem interkulturellen Lernens formuliert“ (ebd.; vgl. auch Ostertag 2001, 9ff.). In diesem Konzept werden ‚kulturelle‘ Differenzen zwischen den Interaktionspartnern betont, wodurch dem Lernen und *Wissen* über das ‚Fremde‘ eine besondere Bedeutung zugemessen wird. Dieser Umgang mit Differenz ist auch für die ‚Pädagogik der kulturellen Differenz‘ charakteristisch. Dort gehen Colin und Müller davon aus, dass es notwendig ist, das ‚Fremde‘ beim Anderen zu entdecken, um interkulturelle Lernprozesse auszulösen (vgl. Colin/Müller 1998, 16ff.).

Gültekin kritisiert eine derartige Betonung des Lernens *über* fremde Kulturen: „Die Diskussion über interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenzen wird von Hinweisen auf kulturelle Inhalte dominiert“, wodurch sich die Gefahr kulturalisierender Sichtweisen ergibt (Gültekin 2005, 368). Da Kulturen mit Blick auf die soziale Heterogenität moderner Einwanderungsgesellschaften nicht als abgeschlossen bezeichnet werden können, ist es überhaupt äußerst widersprüchlich, wenn beim interkulturellen Lernen „*die* Kultur einer bestimmten Gruppe von Menschen“ im Mittelpunkt steht (ebd.,

370). Genau dies entspricht aber der Erwartungshaltung vieler Professioneller an das interkulturelle Lernen. Das Wissen über die Kultur des Anderen wird als enorm wichtig eingeschätzt, um die Angehörigen einer bestimmten Nationalität besser zu verstehen (vgl. Kalpaka 2005, 388). Meist kommt es allerdings nicht aufgrund mangelnden *Wissens* hinsichtlich fremder Kulturen zu Konflikten, sondern aufgrund mangelnder interkultureller *Kompetenz*, die Fähigkeiten zur Empathie, Selbstreflexivität etc. einschließt. Gegen eine Überbewertung des ‚Wissens über andere Kulturen‘ für interkulturelle Kommunikationssituationen spricht sich auch Knapp-Potthoff aus. Ihrer Meinung nach kann dieses Wissen sogar irreführend wirken und ist für interkulturelle Kommunikationssituationen wenig bedeutsam (vgl. Knapp-Potthoff 1997, 188ff.). Sie betont, dass „'interkulturelle Kommunikation' nicht zwischen Kulturen stattfinden kann, sondern als interpersonale Interaktion nur zwischen Individuen“ (ebd.,184).<sup>17</sup> Dabei müsste viel stärker gerade der spezifische Hintergrund einzelner Personen beachtet werden (vgl. ebd., 186) und auf mögliche Mehrfachzugehörigkeiten zu verschiedenen Kulturen von Individuen eingegangen werden (vgl. ebd.,191; vgl. Auernheimer 2003, 83).

### *Entwicklung interkulturell ausgerichteter sozialer Kompetenzen*

Liegt dem Verständnis interkulturellen Lernens dagegen ein dynamischer Kulturbegriff zugrunde, so kann interkulturelles Lernen als Erwerb verschiedener Komponenten interkultureller Kompetenz verstanden werden. Nach Leiprecht beinhaltet interkulturelle Kompetenz als „Basiskomponente“ immer auch die kritische Reflexion von Kulturalisierung und Ethnisierung (Leiprecht 2001b, 18). Er unterscheidet allgemeine sowie interkulturell ausgerichtete soziale Komponenten und handlungs-, wissens- und wertbezogene interkulturelle Komponenten. Zu den allgemeinen sozialen Komponenten zählt beispielsweise Multiperspektivität, die um die interkulturell ausgerichtete Fähigkeit zur „Multiperspektivität in Bezug auf verschiedene kulturelle Positionierungen“ erweitert werden sollte (ebd.). Leiprecht weist auf ein mögliches Spannungsverhältnis hin: „So ist beispielsweise denk-

---

17 Auf die Problematik, dass fremde Menschen häufig als Stereotypen für ihre Nationalkultur angesehen werden, wird in Abschnitt 3.1 näher eingegangen.

bar, 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“ (ebd., 16). Die Aspekte „Respekt für die fremde Kultur“ und „Achtung vor Menschenrechten“ sind dabei beides wertbezogene interkulturelle Komponenten. Zu den wissensbezogenen Komponenten gehören unter anderem „Kenntnisse über die Heterogenität von kulturellen Gruppen“ und das „Wissen über die soziale Konstruiertheit von ‚Rasse‘, ‚Ethnien‘, [und] Nationen“ (ebd., 18). Handlungsbezogene interkulturelle Kompetenz zeichnet sich beispielsweise durch „Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen“ aus (ebd.). Leiprecht betont, dass interkulturelle Lernerfolge kaum oder nur schwer überprüfbar sind, da insbesondere Verhaltens- und Einstellungsänderungen für einen Betrachter oft nicht direkt zugänglich sind (vgl. ebd., 16; vgl. hierzu auch Jantz/Muhs/Schulte 2005, 2).

Eine kritische Reflexion von Kulturalisierung und Ethnisierung wird auch von dem interkulturellen Pädagogen Auernheimer betont. Er beschreibt den Prozess interkulturellen Lernens in einem Stufenmodell. Darin werden sowohl die „Machtdimension“ als auch die „Stereotypisierungsproblematik“ in den verschiedenen Lernniveaus berücksichtigt (Auernheimer 2003, 125). Wird dies nicht getan, so Auernheimer, werden „kulturalistische Sichtweisen“ begünstigt (ebd.). Ein derartiges Modell ist für die pädagogische Gestaltung von Lernprozessen von Bedeutung, um angemessene Lernziele formulieren zu können. Es darf jedoch nicht angenommen werden, dass diese Stufen zwangsläufig nacheinander durchlaufen und quasi ‚abgearbeitet‘ werden können (vgl. ebd., 126). Dadurch und aufgrund der einbezogenen Reflexion (s.o.) unterscheidet sich dieses Modell von dem Modell interkulturellen Lernens, auf das sich Thomas bezieht.



## Modell interkulturellen Lernens nach Auernheimer

1. Offenheit, Kontaktbereitschaft, Bemühen um Verständnis, Ernstnehmen, Anerkennung des bzw. der anderen.
2. Erkennen von Stereotypisierungstendenzen, Reflexion eigener Vorurteile, Aufmerksamkeit für rassistische Strukturen.
3. Einsicht in die Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens generell, Dezentrierung, Eingeständnis eigenen Befremdens, Umgang mit Angst.
4. Fähigkeit interkulturellen Verstehens und Kommunizierens im Bewusstsein um Machtasymmetrien.
5. Befähigung zum Dialog.

Quelle: Auernheimer, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2003, 126.

Bei der Orientierung an einem Stufenmodell muss unter anderem der entwicklungspsychologische Aspekt der altersgebundenen Fähigkeit zur Perspektivübernahme der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden (vgl. ebd., 126). Dieses Feld ist jedoch bisher relativ wenig erforscht und auch bezüglich der Stufentheorien interkulturellen Lernens hat es noch keine empirischen Untersuchungen gegeben (vgl. ebd., 124).

### *Fremdsprachendidaktik*

Interkulturelles Lernen ist auch in vielen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts ein zentraler Bestandteil. Da das Sprachenlernen in Schülerbegegnungsprojekten oftmals von großer Bedeutung ist, soll auf das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht an dieser Stelle kurz eingegangen werden. Auch hier sind Implikationen mit dem zugrunde liegenden Kulturbegriff zu beachten.

In der Fremdsprachendidaktik wird davon ausgegangen, dass Kultur und Sprache nicht voneinander zu trennen sind. Daher spielt das Verstehen einer Kultur beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle (vgl. Bredella 1999, 86). Lothar Bredella kritisiert jedoch den Ausgangspunkt in der Fremdsprachendidaktik, bei dem davon ausgegangen wird, dass „monolinguale Schüler eine Fremdsprache lernen, die von

monolingualen Muttersprachlern gesprochen wird“ (ebd., 85). Mehrsprachigkeit und Multikulturalität werden in einer solchen, von einem statischen Kulturbegriff geprägten Vorstellung, nicht berücksichtigt. Seiner Meinung nach sollte es im Fremdsprachenunterricht auch nicht darum gehen, verschiedene Kulturen voneinander abzugrenzen (vgl. ebd., 98). Es darf, so Bredella, „nicht nur darum gehen, dass wir Andere auf ihre unaufhebbare Andersheit festlegen, sondern ihnen Raum geben für neue Bestimmungen des Eigenen und des Fremden“ (ebd., 99). Da SchülerInnen in einer multikulturellen Gesellschaft grundsätzlich mit Migration konfrontiert sind, plädiert er für die Orientierung an einem ‚Leitbild des Migranten‘ für den Fremdsprachenunterricht (vgl. ebd., 94). Darin wird berücksichtigt, dass Kultur niemals homogen ist, sondern immer „interkulturelle Momente“ beinhaltet (ebd., 98). Kulturelle Differenzen werden dabei nicht geleugnet - dafür sensibel zu werden spielt sogar eine entscheidende Rolle für das interkulturelle Lernen - nur darf dabei nicht von einem statischen Kulturbegriff ausgegangen werden (vgl. ebd., 101). „Interkulturelles Lernen und Verstehen steht vor der schwierigen Aufgabe, kulturelle Unterschiede bewusst zu machen, ohne sie zu verabsolutieren“ (ebd., 105). Hier ist wieder die zugrunde liegende Antinomie von Universalismus und Kulturalismus angesprochen (vgl. Abschnitt 2.2).

Die Forderung nach einem dynamischen Kulturbegriff, bei dem „Kultur *nicht* als eine statische, homogene, hermetisch geschlossene und deterministische Makrostruktur“ begriffen wird und Individuen nicht auf eine „ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit“ festgelegt werden (Leiprecht 2002a, 87), impliziert ein bestimmtes Verständnis interkulturellen Lernens. Es geht dabei darum, der sozialen Heterogenität gerecht zu werden, indem gesellschaftliche Asymmetrien und eigene Einstellungen reflektiert werden und Empathievermögen (vgl. Leiprecht 2001b, 15) und Verständnis für die individuelle Lebenssituation von Menschen entwickelt werden (vgl. Schmidtke 2005, 157ff.): „Der interkulturell kompetent Handelnde will zumindest den Versuch unternehmen, die real existierende (...) ‚multikulturelle Gesellschaft‘ in Richtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung zu verändern.“ (Lange/Weber-Becker in Leiprecht 2002a, 91) Von „kultureller Kreativität“ spricht Schmidtke, wenn Personen gelernt haben, Situationen nicht kulturalisierend oder ethnisiertend zu deuten, sondern reflektierend und kritisch damit umgehen und in der Lage sind, neue Lösungsmöglichkei-

ten und „Formen menschlichen Zusammenlebens“ zu entwickeln (Schmidtke 2005, 159).

## 2.4 Identitätsbildung

Im Folgenden werden einige Ansätze zur Identitätsbildung skizziert und wichtige Erkenntnisse in Bezug auf Schülerbegegnungsprojekte dargestellt. Hierfür werden zunächst einige Aspekte der Identitätsbildung von Erikson aufgegriffen. Sein Modell war in den 1970er Jahren „in der pädagogischen Reflexion über Migration“ von großer Bedeutung. Es wurde von dem Soziologen Lothar Krappmann kritisiert, dessen Kritik wiederum bedeutend für die internationale Jugendarbeit ist (vgl. Thimmel 2001, 264ff.) und so auch für die Analyse von Schülerbegegnungsprojekten (vgl. Abschnitt 3.3). Daher wird im Anschluss der Ansatz Krappmanns skizziert und in Verbindung mit anderen Autoren und dem hier geforderten antiessentialistischen Kulturbegriff gebracht. Anschließend wird auf die Position Ross Pooles zum Aspekt der ‚nationalen Identität‘ eingegangen. Da gerade in internationalen Begegnungen der Aspekt der nationalen Identität oftmals im Vordergrund steht, sind seine Ausführungen von Bedeutung, die eine Verschmelzung zwischen dem sozialen Konstrukt der ‚Nation‘ und der ‚nationalen Identität‘ deutlich machen.

Erikson versteht unter „Identität“ ein „stabiles Muster der Selbstwahrnehmung und zugleich der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Einheiten“ (Hamburger 1998, 128). Er geht davon aus, dass Identität in der Kindheit und Jugend erworben wird und „relativ konstant ein Leben lang handlungsleitend“ bleibt (ebd.). Die Bedeutung dieser Auffassung für die defizitorientierte Ausländerpädagogik, die in den 1970er Jahren vorherrschte, liegt auf der Hand. Nimmt man an, dass Kultur und Identität stark miteinander verbunden sind (vgl. Auernheimer 2003, 64; vgl. auch Poole 1999, 69), kann man davon ausgehen, dass Erikson ein eher statisches Verständnis von Kultur hat, da er auch die Identität als relativ unveränderlich beschreibt. Die Identität soll den Menschen ‚handlungsleitend‘ beeinflussen: „Veränderungen könnten“ dabei, so Hamburger, „nur als problematische Krisen interpretiert werden“ (Hamburger 1998, 128). In der Ausländerpädagogik, in der auch von einem eher statischen Kulturbegriff ausgegangen wurde, kam es zu kulturalisierenden Zuschreibungen, die MigrantenIn-

nen auf bestimmte ‚unveränderliche‘ Merkmale festlegten (vgl. Abschnitt 1.2).

Krappmann kritisiert an dem Modell von Erikson, dass Individuen durch den „Begriff der Identität“ auf „einen festen, inhaltlich definierten Platz in einem Sozialsystem“ festgelegt werden (Thimmel 2001, 264). Prozesse einer Entwicklung der eigenen Identität werden dabei nicht berücksichtigt. Nach Krappmann handelt es sich bei Identität um eine „Leistung, die das Individuum immer wieder von neuem bei der Interaktion mit anderen erbringen muß“ (ebd., 265). Ähnlich wie Krappmann spricht der Psychologe Keupp von der „Fähigkeit zum Aushandeln“ in Bezug auf Identität. Er benutzt den Begriff der „Patchwork-Identität“, da er davon ausgeht, dass Identität aus vielen verschiedenen Aspekten gebildet wird. Dieses Konzept lässt sich auf die Bildung von multikultureller Identität - beispielsweise in einer Einwanderungsgesellschaft - anwenden (vgl. ebd., 70). Auch Leiprecht betont das „Aushandeln von Identitätsentwürfen“ (Leiprecht 2002a, 87), von denen bestimmte Aspekte in unterschiedlichen Interaktionssituationen hervorgehoben werden könnten. Beispielsweise können je nach Situation verschiedene Aspekte der sozialen Identität wie die Familienzugehörigkeit, Zugehörigkeit zum Freundeskreis oder zu einem Sportverein im Vordergrund stehen. Dabei ist es allerdings notwendig, die Ressourcen, die einer Person diesbezüglich zur Verfügung stehen, zu beachten (vgl. Auernheimer 2003, 69). Diese Auffassung deckt sich mit einem antiessentialistischen Kulturverständnis (vgl. Abschnitt 2.2) und bezieht „eine Vielfalt von Differenzlinien (also etwa Klasse, Geschlecht, Generation usw.) innerhalb deren sich jedes Individuum positionieren muss“ mit ein (vgl. Abschnitt 1.1), so dass angemessen auf die Individualität von Einzelnen eingegangen werden kann (Krüger-Potratz/Lutz in Leiprecht 2002a, 87).

Um die Ebene einer ‚kollektiven Identität‘ anzusprechen, die unter anderem in Situationen der internationalen Begegnung einen starken Einfluss hat, soll im Folgenden die Argumentation Pooles herangezogen werden. Poole sieht Sprache, Kultur und Politik als miteinander verschmolzen an. Dabei handelt es sich um ein Konstrukt, welches durch das Konzept der ‚Nation‘ *konstruiert* wird. Das Gemisch aus

Sprache, Kulturgut und Politik, so Poole, hat unser Selbstkonzept<sup>18</sup> derart durchdrungen, dass es schwierig wird, von sich selbst zu sprechen, ohne dabei die Zugehörigkeit zur eigenen Nation mit zu denken (vgl. Poole 1999, 69). Zum Beispiel wäre ein Gespräch in einer internationalen Jugendherberge ohne Nennung der eigenen Nationalität sehr ungewöhnlich: „For much of the modern world, the nation has appropriated to itself the linguistic and cultural means necessary for the articulation of the sense of self of its members.“ (ebd.) Seitdem es Nationalstaaten gibt, kommt es unweigerlich auch zu nationaler Identitätsbildung, da sie untrennbar damit verknüpft ist (vgl. ebd.).

Da eine nationale Identitätsbildung immer dazu gehört, sollte diese in internationalen Begegnungen auch thematisiert und reflektiert werden. In internationalen Begegnungsprojekten treffen SchülerInnen ja gerade aufgrund ihrer verschiedenen Nationalitäten zusammen. Eine Leugnung der nationalen Identität entspräche einer universalistischen Position (vgl. Abschnitt 2.2) und ist daher nicht angemessen. Da in internationalen Begegnungsprojekten die nationale Identität von Personen allerdings stark im Vordergrund steht, sieht Ropers ein Strukturdilemma: Durch die internationale Begegnung wird ein ‚Orientierungssystem‘ verstärkt, das gerade relativiert werden soll (vgl. Ropers 1991, 144). Die Erkenntnis, dass es sich bei verschiedenen ‚Nationalitäten‘ um eine soziale Konstruktion handelt (vgl. Leiprecht 2001b, 18), sollte zumindest dazu führen, dass in Schülerbegegnungsprojekten nicht ausschließlich die *nationale* Identität betont wird. Bredella äußert sich hierzu in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht: „Menschen haben ein Recht auf die Anerkennung ihrer kollektiven Identität, aber sie sollen nicht auf ihre Identität festgelegt werden.“ (Bredella 1999, 98) Durch kulturalisierende Zuschreibungen geschieht jedoch genau dies, es werden Menschen von außen auf ihre ‚kulturellen‘ oder ‚nationalen‘ Identität festgelegt. Durch das Hervorheben einer ‚kulturellen‘ Identität kommt es leicht zu bestimmten Erwartungshaltungen in Bezug auf die ‚Anderen‘, so dass kulturalisierende Zuschreibungen begünstigt werden. Im Bereich der pädagogischen Psychologie konnte nachgewiesen werden, dass Menschen in ihrer Wahrnehmung durch ihre Erwartungshaltung geleitet sind. Durch diese selektive Wahrnehmung

---

18 Die persönliche Identität bezeichnet Thomas als einen zentralen Bestandteil des Selbstkonzepts (Thomas 1994a, 41).

kommt es leicht dazu, dass bestehende Vorurteile bestätigt werden (vgl. Mietzel 2003, 35ff.). Da auch Thomas auf diesen Vorgang verweist (vgl. Thomas 1991, 57), ist es unverständlich, dass er dennoch durch seine Betonung der Kulturstandards *kulturelle Differenzen* in den Mittelpunkt rückt (vgl. Abschnitt 2.3). Dadurch wird die Reproduktion von Vorurteilen begünstigt.

Wie die ‚nationale‘ kann auch die ‚kulturelle‘ Identität, betrachtet auf der Ebene einer kollektiven Identität, als konstruiert bezeichnet werden. Auernheimer betont, dass kulturelle Identität nicht mit einer deterministischen kulturellen Prägung verwechselt werden darf und nur *ein* Aspekt unter anderen ist (vgl. Auernheimer 2003, 69). Er warnt vor einer Aus- und Abgrenzung durch das alleinige Hervorheben der kulturellen Identität: „Selbst banale soziale Kategorisierungen [...] führen zu Identifikationen mit der Eigengruppe, zum Vergleich mit Fremdgruppen und schließlich zur Absetzung von diesen.“ (ebd., 71) Eine Betonung von Unterschieden zur Stärkung der eigenen kulturellen Identität, so Nicklas, kann sehr leicht dazu führen „die eigene Identität zu idealisieren und die des anderen abzuwerten“ (Nicklas 2003, 7; vgl. hierzu Abschnitt 2.1). Es gibt auf der anderen Seite auch die Möglichkeit einer Identifikation mit Anderen durch „die Konstruktion einer übergreifenden In-Group“ (Auernheimer 2003, 71). Auch Thomas weist darauf hin, dass sich Vorurteile abbauen lassen, wenn „eine größere Auswahl von Kategorisierungsmöglichkeiten zur Verfügung steht“ (Thomas 1994b, 233).<sup>19</sup> Dies sollte in der Konzeption von Schülerbegennungsprojekten beachtet werden.

Für die Identitätsbildung sind Erfahrungen mit interkulturellen Situationen wichtig: „Die Integration ist jedoch nicht nur ein Verlust, sondern auch ein Gewinn für die eigene Identität. Eine pluralistische Politik glaubt, dass die Anregungen für die Entwicklung der eigenen Identität aus der eigenen Kultur kommen müssen.“ (Bredella 1999, 97) Bredella weist jedoch darauf hin, dass auch „Anregungen aus fremden Kulturen für unsere Entwicklung wichtig sind“ (ebd.). Um einer kulturalistischen Position entgegen zu wirken, ist es wichtig zu beachten, dass „sprachliche Bildung“ auch darin bestehen kann, „dass das Fremde Teil von uns selbst wird und damit unsere provinzielle Identität erwei-

---

19 Thomas bezieht sich dabei auf Tajfel (1982).

tert oder dass wir uns [...] unserer tieferen Gemeinschaft innewerden“ (ebd., 99). Hier wird der Aspekt der ‚Hybridität‘ angesprochen, auf den auch Auernheimer in Anlehnung an Hall und Bhabha verweist. Mit „Hybridität“ ist „das Ineinander, die Vermischung kultureller Elemente in den Identitätskonstrukten“ gemeint (Auernheimer 2003, 71).

Die Betrachtung der Identität hängt eng zusammen mit dem jeweils verwendeten Kulturbegriff. Bei einem dynamischen Kulturverständnis wird auch im Umgang mit Identität(en) eine prinzipielle Flexibilität zugestanden. Die Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen der Kultur, des interkulturellen Lernens und der Identitätsbildung bilden die theoretische Grundlage für eine Analyse von verschiedenen Ansätzen internationaler Schülerbegegnungsprojekte (vgl. Abschnitt 3.3).

### 3      **Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte**

Die Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte unterscheiden sich unter anderem in Abhängigkeit von der jeweiligen Auffassung von Kultur und interkulturellem Lernen.<sup>20</sup> In diesem Kapitel werden verschiedene Ansätze auf diese Grundlagen hin beleuchtet und mit den Ausführungen aus dem zweiten Kapitel in Zusammenhang gebracht.

Einige geschichtliche Aspekte in der Entwicklung der internationalen Jugendarbeit sind noch heute prägend im Diskurs über internationale Begegnungs- und Austauschforschung. Sie werden im **ersten Abschnitt** dieses Kapitels betrachtet, um einen Erklärungsansatz für die häufige Verwendung eines eher statischen Kulturbegriffs in der internationalen Jugendarbeit und für die weite Verbreitung des beschriebenen, kontraproduktiven Alltagsverständnisses darzustellen. Ein vollständiger Überblick über die gesellschaftlichen sowie politischen Entwicklungen und Implikationen mit der internationalen Jugendarbeit wird an dieser Stelle nicht gegeben.<sup>21</sup>

Im **zweiten Abschnitt** wird der derzeitige Forschungsstand in der internationalen Schülerbegegnungsarbeit thematisiert. Hinsichtlich einer praktischen Umsetzung von internationalen Schülerbegegnungen ist es problematisch, dass es nur wenig praxisbezogene und speziell auf Schülerbegegnungsprojekte ausgerichtete Literatur gibt. Die Breitenbach-Studie, die bereits in Zusammenhang mit der Überwindung der Kontakthypothese erwähnt wurde (vgl. Abschnitt 2.3), wird in diesem Abschnitt in Bezug auf praxisrelevante Forschung näher erläutert. Auch einige weitere Einzeluntersuchungen aus den 1980er und 1990er Jahren werden kurz skizziert. Es wird außerdem darauf eingegangen, welche Auswirkungen ein Mangel an praxisorientierter Forschung auf die bestehende Lücke zwischen Theorie und Praxis hat.

---

20 Vgl. zu anderen Unterscheidungskriterien Thimmel 2002, 3ff.; ausführlicher Thimmel 2001, 118ff.

21 Vgl. hierzu ausführlicher Thimmel 2001, 12ff.



Im **dritten Abschnitt** werden zwei sehr unterschiedliche Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte einander gegenübergestellt und in Bezug auf den Kulturbegriff und interkulturelles Lernen miteinander verglichen. Dabei wird herausgearbeitet, welcher Ansatz sowohl hinsichtlich des Zusammenlebens in multikulturellen Gesellschaften als auch hinsichtlich internationaler Kontakte angemessener ist.

### **3.1 Aspekte der geschichtlichen Entwicklung internationaler Jugendarbeit**

Grenzüberschreitenden Schüleraustausch in verschiedenen Formen gibt es in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Angefangen mit internationalem Briefwechsel zwischen SchülerInnen kam es bald auch zu den ersten internationalen Begegnungen. In der Weimarer Republik galt die Horizonserweiterung der SchülerInnen neben dem Fremdsprachenlernen als ein wichtiges Ziel internationaler Begegnungen. Dabei stand allerdings weniger das Kennenlernen anderer Kulturen im Vordergrund, sondern viel mehr das „kennen und schätzen lernen“ der eigenen Kultur (Krüger-Potratz 1996, 32). Kultur wurde in diesem Zusammenhang als *Nationalkultur* betrachtet und mit Nationalstaat und Nationalsprache gleichgesetzt. Dadurch wurden, so Krüger-Potratz, SchülerInnen „als Vertreter bzw. Botschafter [ihres] Landes“ wahrgenommen (ebd.). Es ist offensichtlich, dass dabei von einem statischen Kulturverständnis ausgegangen wurde, das eine Festlegung des Menschen auf die Nationalkultur impliziert (vgl. Abschnitt 2.2). Kulturelle Unterschiede wurden daher in der internationalen Begegnungsarbeit stark betont. Die Differenzen wurden dabei durch die soziale Konstruktion des Fremden, eine „Bestimmung des Anderen als außerhalb des Eigenen und damit als Fremdes“ definiert (Krüger-Potratz 1996, 39). Im Vergleich mit dem problematisierten statischen Alltagsverständnis von Kultur (vgl. Abschnitt 2.2) ergeben sich hierzu deutliche Parallelen. Thimmel sieht einen wichtigen Anhaltspunkt in der Übertragung dieser Überlegungen auf die Konzeptionsentwicklung in der internationalen Jugendarbeit. Er macht darauf aufmerksam, dass „auch im Diskurs der internationalen Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland die Migrationsthematik von den meisten Autoren ausgespart und die Problematik der sozialen Kon-

struktion eines spezifischen Differenzkriteriums unreflektiert [bleibt]“ (Thimmel 2001, 16).

In verschiedenen Ansätzen wird kulturelle Differenz durch die Vermittlung zentraler Kulturstandards (vgl. Abschnitt 2.3) betont. Dabei ergibt sich durch das Hervorheben sozial konstruierter kultureller Differenzen eine kontraproduktive Fokussierung. Es kann nämlich leicht dazu kommen, dass Personen weniger als Individuen, sondern hauptsächlich „als Vertreter einer kulturellen Gruppe“ gesehen und „entsprechend stereotyp behandelt“ werden (Leiprecht 2004, 12). Ein Verständnis für die soziale Heterogenität von Gruppen oder Gesellschaften wird dadurch erschwert.

Während des ersten Weltkrieges und in den Jahren danach war das zentrale Motiv für internationalen Jugendaustausch „die Förderung der Völkerfreundschaft und des Weltfriedens durch die Schule“ (Krüger-Potratz 1996, 29ff.). Krüger-Potratz hinterfragt den Sinn dieses politischen Motivs: „Auffallend ist, dass die [...] vorgetragenen Argumentationen den Eindruck entstehen lassen, als seien Frieden und Verständigung zwischen den Völkern vor allem eine Frage der friedlichen Beziehungen zwischen den diesseits und jenseits der nationalen Grenzen lebenden Individuen, während die politischen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen außen vor bleiben.“ (ebd., 32) Dennoch ist deutlich, dass internationale Jugendbegegnungen als Instrument der damaligen politischen Interessen eingesetzt werden sollten. Beispielsweise fanden Jugendbegegnungen nach dem zweiten Weltkrieg verstärkt zwischen Frankreich und Deutschland statt. Dadurch sollte „der Demokratisierungsprozeß in Deutschland vorangetrieben und zum anderen die deutsch-französische Versöhnung unterstützt werden“ (Thimmel 2001, 20). Die Legitimation internationaler Jugendbegegnungen als Teil der deutschen Außenpolitik wurde Ende der 1960er Jahre von erziehungswissenschaftlicher Seite kritisiert. Internationale Begegnungen sollten demnach nicht mehr instrumentalisiert werden, sondern zur kritischen Bildung der TeilnehmerInnen führen (ebd., 32ff.). Bei der Betrachtung verschiedener Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte stellt sich heute die Frage, wie diese Forderung umgesetzt werden kann. Die Ausbildung interkultureller Kompetenzen, bezogen auf einen multikulturellen Kontext, sollte dabei im Vordergrund stehen (vgl. Abschnitt 1.3). Die dagegen oftmals

vorherrschende Orientierung an länderspezifischen Konzepten in Form von landeskundlichem Wissen durch zentrale Kulturstandards kann diesem Anspruch aufgrund der aufgeführten kontraproduktiven Effekte nicht gerecht werden.

Die Kritik an der Instrumentalisierung internationaler Jugendbegegnungen legte sich in den 1970er Jahren. Aufgrund gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen kam es zu einem eher ‚konservativen Blick‘ auf das eigene Land. Der Begriff der „nationalen Identität“ gewann an Bedeutung und es kam in der internationalen Jugendarbeit dazu, dass „der Begriff der ‚Gesellschaft‘ durch ‚Kultur‘ bzw. durch ‚Nation‘ ersetzt“ wurde (Thimmel 2001, 34). Damit wurden nationale und kulturelle Trennungslinien gezogen bzw. verstärkt, die bis heute schwer wegzudenken sind, obwohl - oder gerade weil - es sich um soziale Konstrukte handelt. Auch in Ansätzen in der Schülerbegegnungsarbeit werden diese Trennungslinien weiter reproduziert.

Die Betrachtung dieser geschichtlichen Aspekte soll einerseits verständlich machen, warum in aktuellen Ansätzen in der internationalen Jugendarbeit und vor allem im Alltagsverständnis oftmals unreflektiert von einer Orientierung an *Differenzen* ausgegangen wird. Andererseits soll auf diesem Wege auch die Kritik daran besonders deutlich gemacht werden. Es ist notwendig, die sozialen Konstruktionen von Fremdem, von Differenzen und von homogenen Bildern der Gesellschaft oder Kultur kritisch zu reflektieren und aufzubrechen. In den Ansätzen, die Schülerbegegnungen zugrunde liegen, sollte dies grundlegend beachtet werden. Insbesondere sollten auch die SchülerInnen durch Schülerbegegnungsarbeit in diesem Sinne kritikfähig gemacht werden.

### **3.2 Zum Forschungsstand in der europäischen Schülerbegegnungsarbeit**

Über die „interkulturelle und antirassistische Praxis und die Umsetzung entsprechender Ansätze“ gibt es nur sehr wenig Forschung (Leiprecht 2006b, 31). Auch der derzeitige Forschungsstand in der Schülerbegegnungsarbeit zeichnet sich durch einen akuten Mangel an aktuellen Untersuchungen aus (vgl. Leiprecht/Gebbert 2004, 10). Dies ist unverständlich, da internationale Schülerbegegnungsprojekte

mit der Erwartung an interkulturelle Lernprozesse durch EU-Programme finanziell gefördert werden. Aufgrund fehlender wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Schülerbegegnungsarbeit muss in dieser Arbeit auf Untersuchungen innerhalb der umfassenderen internationalen Jugendarbeit zurück gegriffen werden.

In der internationalen Jugendarbeit wurde zuletzt 1975 in größerem Rahmen die Wirksamkeit internationaler Begegnungsprogramme erforscht. In einer vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit beauftragten Studie wurden unter der Leitung von Diether Breitenbach Kommunikationsbarrieren in internationalen Jugendbegegnungen untersucht. Des Weiteren wurde eine Träger- und Organisationsanalyse vorgenommen. Die Ergebnisse der Forschungsstudie machten eine Diskrepanz zwischen den Ansprüchen und Erwartungen einerseits und der tatsächlichen Wirksamkeit von Begegnungsprojekten andererseits deutlich (vgl. Thimmel 2001, 107). Breitenbach kritisiert, dass „Bundesregierung, Länder und Kommunen sowie freie Träger in der Bundesrepublik [...] erhebliche Mittel“ aufwenden, während die „Wirksamkeit durch haushaltsrechtliche und andere politisch-administrative Beschränkungen sowie durch mangelnde Zielklarheit, unzureichende didaktische Planung und durch Mängel in der organisatorischen und insbesondere in der personellen Infrastruktur entscheidend beeinträchtigt“ ist (Breitenbach 1979a, 18).

Durch die Studie konnten konkrete Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der internationalen Jugendarbeit gewonnen werden. Beispielsweise erhielten metakommunikative Lernprozesse mehr Beachtung, und es wurde die Wichtigkeit einer hohen Qualifikation der LeiterInnen von Begegnungsprojekten anerkannt (vgl. Freise 1982, 182). Der Begriff des ‚interkulturellen Lernens‘ wurde durch die Studie im Diskurs der internationalen Jugendarbeit überhaupt erst populär gemacht (vgl. Thimmel 2001, 112). Es gab allerdings auch Kritik an der Studie, etwa an dem impliziten Kulturkonzept, das mit den Untersuchungen zum Interkulturellen Lernen verbunden war. Dabei wurde der Schwerpunkt sehr stark auf Differenzen zwischen verschiedenen Kulturen gelegt (vgl. ebd., 113).

Die Forschungen im Rahmen dieser Studie liegen heute gut 30 Jahre zurück. Es kann von einer „Sonderstellung der Breitenbach-Studie“ gesprochen werden, da es in den darauf folgenden Jahrzehnten bis

heute keine vergleichbaren Forschungen gegeben hat (ebd., 114). Es gab wenige Einzeluntersuchungen in den 1980er und 1990er Jahren, von denen einige im Folgenden erwähnt und daraus gewonnene Erkenntnisse skizziert werden.<sup>22</sup>

Alexander Thomas hat 1987 interkulturelles Lernen im Rahmen von Schulfahrten deutscher Klassen nach England und Frankreich untersucht. In einem Vergleich verschiedener ‚Typen‘ von Schulfahrten gelangt er zu dem Ergebnis, dass Fahrten, die einen Aufenthalt in Gastfamilien vorsehen, aufgrund der darin gegebenen Möglichkeiten zu eigeninitiiertem Handeln besonders vorteilhaft sind. Im Vergleich zu Fahrten, in denen die SchülerInnen in einem Schullandheim untergebracht sind, ergeben sich wesentlich mehr Erfahrungsmöglichkeiten, die interkulturelles Lernen begünstigen (vgl. Thomas 1988, 35ff.).

Im Anschluss an eine Studie innerhalb des deutsch-französischen Jugendwerks betonen einige Autoren das Potential von Schülerbegegnungen hinsichtlich der Motivation zum Fremdsprachenlernen. Durch Projektarbeit, in die auch FachlehrerInnen einbezogen werden sollen, soll interkulturelles Lernen weiter gefördert werden (vgl. Thimmel 2005, 354).

Ob und wie eine Übertragung von interkulturellen Lernprozessen in internationalen Projekten auf das alltägliche Handeln in multikulturellen lokalen Verhältnissen gelingen kann, wurde 1998 in dem Projekt ‚Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration‘ erforscht. Das Projekt war integriert in eine langjährige Zusammenarbeit von Forschergruppen verschiedener europäischer Länder. Inhaltlich ging es um interkulturelles und antirassistisches Lernen mit dem Ziel, der Bildung von Stereotypen und Vorurteilen entgegen zu wirken und diese abzubauen. Problematisiert wurde dies am Thema der Ausgrenzung und Integration in den Stadtteilen, in denen die Jugendlichen wohnten. Es ging also nicht nur darum, dass sich Jugendliche verschiedener Nationalitäten begegnen sollten, sondern der Fokus wurde auf das Zusammenleben der Jugendlichen in ihren multikulturellen Stadtteilen, also in ihrem eigenen alltäglichen Umfeld gelenkt. Dies entspricht dem Konzept des lebensweltbezogenen Ansatzes (vgl. Leiprecht/Riegel 2006a, 166). Schwierigkeiten hinsichtlich eines Transfers in den Alltag, die

---

22 Vgl. dazu ausführlicher Thimmel 2005, 352ff.

auch von den jugendlichen TeilnehmerInnen befürchtet wurden, bestätigten sich in der Phase nach der Begegnung zum Teil. Nachhaltige Veränderungen waren aber teilweise im Umgang der Jugendlichen miteinander innerhalb der Gruppen zu beobachten. Es gab auch positive Veränderungen, was das Zusammenleben mit anderen Gruppen betraf (vgl. ebd., 189ff.). Auf persönlicher Ebene hatte bei vielen Jugendlichen eine Sensibilisierung stattgefunden und ihr Umgang mit Stereotypen und Klischees hatte sich größtenteils verändert (vgl. ebd., 191ff.).

Die oben skizzierten Untersuchungen beziehen sich auf einzelne, nur zum Teil in interdisziplinäre Diskurse eingebettete Forschungsvorhaben. Sie können durchaus Anregungen für die Planung von Schülerbegegnungsprojekten geben, aber Forschungen in einem größeren Rahmen wären erforderlich, um die gewonnenen Erkenntnisse wissenschaftlich zu belegen. Da zwischen der Theorie und der Praxis internationaler Begegnungsarbeit eine große Lücke besteht (vgl. Leiprecht 2001b, 6), müsste außerdem verstärkt überprüft werden, wie die Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in die Praxis verbessert werden kann. Die auf der Basis solcher Forschung gewonnenen Erkenntnisse würden benötigt, um in konkreten Praxissituationen mehr Theoriebezug herstellen zu können. Dies müsste einhergehen mit einer zunehmenden Professionalisierung des pädagogischen Handlungsfeldes (vgl. Abschnitt 4.4).

Bei der praktischen Durchführung von internationalen Schülerbegegnungsprojekten wird die Orientierung an theoretischen Ansätzen oftmals angestrebt. Allerdings ergibt sich die Gefahr, dass bei der Übertragung in die Praxis Vereinfachungen vorgenommen werden, die mit einem dynamischen Grundverständnis von Kultur nicht vereinbar sind und dem damit zusammenhängenden Menschenbild (vgl. Abschnitt 2.2) nicht gerecht werden (vgl. Abschnitt 4.4.1). So ist es fraglich, inwieweit Theorieempfehlungen in der Praxis, vor allem angesichts des oftmals vorherrschenden enormen Handlungsdrucks, überhaupt berücksichtigt werden *können*. In der aktuellen Literatur gibt es nur vereinzelt Beiträge, die einen konkreten Theorie-Praxis-Bezug herstellen (vgl. Biechele/Grau/Müller-Hartmann 2003, 58).

Einige PädagogInnen orientieren sich bei der praktischen Umsetzung von Schülerbegegnungsprojekten nicht an theoretischen Konzeptio-

nen, sondern an ihrem Alltagsverständnis von Kultur und interkulturellem Lernen (vgl. Leiprecht 2006b, 31). Leiprecht geht davon aus, dass „kulturalisierende Ansätze auch heute noch weit verbreitet“ sind (ebd., 28). Von einer Überwindung der defizitorientierten Ausländerpädagogik kann - vor allem was die Praxis betrifft - daher nicht ausgegangen werden (vgl. ebd.). Es ist deswegen wichtig, das Schülerbegegnungsprojekten zugrunde liegende Kulturverständnis zu reflektieren und kritisch zu überprüfen. Oftmals ist ein eher statisches Verständnis von Kultur - ähnlich dem beschriebenen Alltagsverständnis (vgl. Abschnitt 2.2) - mit der Konzeption von Schülerbegegnungsprojekten verflochten (vgl. hierzu Leiprecht/Gebbert 2004, 9).

### 3.3 Exemplarische Gegenüberstellung zweier Ansätze

Im Folgenden werden zwei sehr unterschiedliche Ansätze von durchgeführten Schülerbegegnungsprojekten einander gegenübergestellt. Es handelt sich zum Einen um eine **Sprach-Klassenreise** nach Finnland, die 2001 im Rahmen eines Comenius-Fremdsprachenprojekts durchgeführt wurde. Hierbei waren SchülerInnen aus Finnland und Deutschland beteiligt (vgl. Abschnitt 3.3.1). Zum Anderen wird ein **Drittort-Projekt**<sup>23</sup> vorgestellt, das 2002 im Zusammenhang mit dem europäischen Kooperationsprojekt ILTIS stattgefunden hat. Es nahmen daran Schülergruppen aus Finnland und Tschechien teil. Das Projekt fand in Deutschland, also an einem ‚dritten Ort‘ statt, und die SchülerInnen hatten auch Kontakt zu deutschen Jugendlichen (vgl. Abschnitt 3.3.2). Für den Vergleich der beiden Ansätze sollen - zunächst für die Klassenreise und dann für das Drittort-Projekt - in einem ersten Schritt konzeptionelle Grundlagen, Rahmenbedingungen und verschiedene Aspekte aus den einzelnen Phasen der Vor- und Nachbereitung und der direkten Begegnung beschrieben und analysiert werden. In einem zweiten Schritt wird eine Reflexion dieser verschiedenen Thematiken vorgenommen. Dabei wird an einigen Stellen Kritik geübt und auf Alternativen hingewiesen, wobei auch Theoriebezüge hergestellt werden. Am Ende wird jeweils ein Fazit gezogen. Sowohl bei der Beschreibung als auch bei der Reflexion des Drittort-

---

23 „Drittort-Projekte finden nicht an einem der Unterrichtsorte der beteiligten Partnergruppen statt, sondern an einem dritten Ort, in der Regel in einem Land der zu erlernenden Sprache.“ (Leiprecht/Winkelmann 2003, 14)

Projekts werden an mehreren Stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum davor behandelten Projekt, der Sprach-Klassenreise deutlich gemacht.<sup>24</sup>

Die Beispiele wurden ausgewählt, da sie zwei einander gegenüberstehende Kulturverständnisse widerspiegeln. Bei der Klassenreise nach Finnland handelt es sich um eine Art von Begegnungsprojekt, das für die Praxis europäischer Schülerbegegnungsprojekte wahrscheinlich recht typisch ist. Dabei wird vor allem von Alltagstheorien über Kultur und interkulturelles Lernen ausgegangen. Das Dritort-Projekt dagegen ist ein Beispiel für die Umsetzung eines Ansatzes, dem ein dynamisches Verständnis von Kultur zugrunde liegt.

Bisher wurde interkulturelle Kompetenz in dieser Arbeit als wichtige Qualifikation für das Zusammenleben in Einwanderungsgesellschaften dargestellt (vgl. Abschnitt 1.3). In den Schülerbegegnungsprojekten, die im Folgenden verglichen werden, waren Schülergruppen aus Deutschland, Finnland und Tschechien beteiligt. Finnland und Tschechien können - anders als Deutschland - nicht als typische Einwanderungsländer bezeichnet werden. Dennoch ist interkulturelles Lernen insbesondere im Hinblick auf den europäischen Integrationsprozess auch für die Menschen in Tschechien und Finnland wichtig. Mit einem statischen Verständnis von Kultur wird man auch in internationalen Kontakten die Menschen als durch ihre Kultur festgelegt wahrnehmen und so nicht zu einer angemessenen Betrachtung von Individuen kommen. Es kann dabei die Überzeugung entstehen, man könne allein durch ‚kulturspezifisches Wissen‘ Konflikte umgehen und die Menschen besser verstehen. Ein dynamischer Kulturbegriff und ein dementsprechendes Verständnis interkulturellen Lernens sind daher nicht nur in Bezug auf das Zusammenleben in der eigenen Gesellschaft, sondern auch bezüglich internationaler Kontakte notwendig.

---

24 Bei der Darstellung der Klassenreise nach Finnland kann - anders als bei dem Dritort-Projekt - nicht auf eine schriftlich fixierte Beschreibung zurück gegriffen werden. Die Erkenntnisse zu diesem Projekt stützen sich einerseits auf eine von SchülerInnen und LehrerInnen zusammengestellte Projektmappe, andererseits war die Verfasserin dieser Arbeit bei der Begegnung als Lehramtsstudentin involviert, so dass in den Bericht eigene Beobachtungen und Beurteilungen eingehen.



### 3.3.1 Sprach-Klassenreise

#### 3.3.1.1 Beschreibung des Projekts

##### *Beschreibung der konzeptionellen Grundlagen und der Rahmenbedingungen*

Die Klassenreise nach Finnland fand im Rahmen des europäischen Fremdsprachenprojekts COMENIUS statt. **COMENIUS-Fremdsprachenprojekte** werden durch das EU-Bildungsprogramm SOKRATES gefördert. Bei dem Projekt treffen sich Schülergruppen aus zwei Teilnehmerstaaten für mindestens 14 Tage in beiden jeweiligen Ländern und arbeiten gemeinsam an einem Projektthema. Die Fremdsprachenkompetenz und die Motivation zum Erlernen der Fremdsprache sollen dadurch gesteigert werden (vgl. Landesbildungsserver Baden-Württemberg: EU-Bildungsprogramm SOKRATES).

Im Folgenden wird nur der erste Teil des Projektes - die Klassenreise nach Finnland - in den Phasen der Vor- und Nachbereitung sowie der tatsächlichen Begegnung näher beschrieben. Der Fokus liegt dabei auf den Aktivitäten der Gruppe aus Deutschland. Es waren neun Schülerinnen und elf Schüler einer Gesamtschulklasse aus Hamburg beteiligt. Sie besuchten zu dem Zeitpunkt die 8. Klasse und wurden auf der Reise von dem Klassenlehrer, der Klassenlehrerin, einer Referendarin und einer Lehramtsstudentin<sup>25</sup> betreut. Es gab keine explizite theoretische Konzeption, an der die Durchführung der Klassenreise orientiert war. Wie sich in der Beschreibung der einzelnen Phasen zeigen wird, war implizit jedoch ein eher statischer Kulturbegriff, verknüpft mit dem Alltagsverständnis der PädagogInnen hinsichtlich interkultureller Kompetenz, richtungweisend für die Projektgestaltung.

Zu dem Projekt gehörten der Besuch der deutschen Schulklasse in Espoo, einer Stadt in der Nähe von Helsinki, im September 2001 und ein Gegenbesuch der SchülerInnen aus Finnland in Hamburg im Frühjahr 2002. Die SchülerInnen arbeiteten während der beiden Begegnungen in Finnland und in Deutschland an dem Thema ‚Sprichwörter und Redewendungen in Deutschland und Finnland‘ unter dem Projekttitel ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr‘. Der

---

25 Die beteiligte Lehramtsstudentin ist die Verfasserin dieser Arbeit.

Titel steht in Zusammenhang mit interkulturellen Lernzielen, die von den beteiligten LehrerInnen aus Deutschland formuliert wurden: „Jugendliche sollen lernen, sich für andere Nationalitäten und Kulturen zu interessieren und sie zu achten, damit sie als Erwachsene für ein Zusammenwachsen Europas eintreten können und sich keine Ausländerfeindlichkeit entwickeln kann.“ (Projektmappe 2002, Vorwort)

### *Beschreibung der Vorbereitungsphase*

In der Vorbereitungsphase des Schülerbegegnungsprojekts stand eine **themenspezifische Vorbereitung** im Schulfach Deutsch im Vordergrund. Innerhalb einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Redewendungen und Sprichwörter‘ wurde erarbeitet, woher diese stammen und in welchen Zusammenhängen sie verwendet werden. Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Das deutsche Sprichwort ‚der Apfel fällt nicht weit vom Stamm‘ kommt aus dem *Bereich der Natur* und wird *zur Argumentation* verwendet (vgl. ebd., 1). Die SchülerInnen stellten fest, dass ihnen viele Sprichwörter und Redewendungen geläufig waren, und dass sie diese häufig verwendeten, obwohl sie zunächst der Meinung gewesen waren, keine zu kennen. Mit einem selbst entwickelten Fragebogen interviewten sie daraufhin PassantInnen in einer Umfrage zu diesem Thema. Die meisten PassantInnen gaben an, Redewendungen und Sprichwörter nicht zu benutzen, kannten allerdings doch viele der von den SchülerInnen ausgewählten Beispiele. So kamen die Jugendlichen zu der Annahme, dass viele Menschen Redewendungen und Sprichwörter *unbewusst* benutzen. Die Ergebnisse sollten während der Begegnung in Finnland mit den Ergebnissen aus den Erkundungen der SchülerInnen aus Finnland verglichen werden, um festzustellen, welche Redewendungen und Sprichwörter die Menschen in Deutschland bzw. in Finnland kennen und verwenden, und wo diesbezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschiede liegen.

Zur weiteren Vorbereitung auf den Aufenthalt in Finnland wurde eine einwöchige **Projektwoche** durchgeführt, in der sich die SchülerInnen mit dem Thema ‚Finnland‘ auseinandersetzen. Eine finnische Lehrerin aus Hamburg „vermittelte den SchülerInnen die Grundlagen der finnischen Sprache und Lebensweise“ (ebd., Vorwort). Dabei wurden unter anderem landeskundliche Themen wie die Geographie und die Geschichte Finnlands behandelt. Die SchülerInnen lernten außerdem

ein wenig Finnisch, so dass sie sich auf Finnisch begrüßen und einfache Fragen stellen und verstehen konnten. Des Weiteren lernten die Jugendlichen Uni-Hockey, ein ‚typisch‘ finnisches Spiel kennen.

Eine Kommunikation zwischen den SchülerInnen als Vorbereitung auf die Begegnung wurde nicht gezielt unterstützt, so dass es keine **Kontaktaufnahme** mit der Schülergruppe aus Finnland gab.

In der **Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen** aus Deutschland und Finnland gab es einige Schwierigkeiten. Die deutschen LehrerInnen erfuhren sehr kurzfristig, dass die beteiligte finnische Lehrerin versetzt wurde und somit nicht mehr am Projekt teilnehmen konnte. Die Lehrerin, die nachfolgend die Klasse übernahm, erklärte sich aber bereit, das Projekt wie geplant durchzuführen. Für die Zusammenarbeit brachte dies insofern Schwierigkeiten, als dass die neue Lehrerin nicht bei der Entwicklung der Projektidee mitgewirkt hatte. Es ergaben sich Kommunikationsprobleme, so dass die Aufgabenverteilung zwischen den LehrerInnen teilweise ungeklärt blieb, und es diesbezüglich vor und während der Begegnung zu Missverständnissen kam. Beispielsweise hatte die finnische Lehrerin mit ihrer Klasse keine Umfrage zum Projektthema gemacht, so dass diesbezüglich keine Ergebnisse verglichen werden konnten.

### *Beschreibung der Begegnungsphase*

Die Begegnungsphase war in zwei Abschnitte unterteilt: Im ersten Abschnitt stand die Begegnung mit den SchülerInnen aus Finnland im Vordergrund, während der zweite Abschnitt einen eher klassenfahrt-ähnlichen Charakter hatte und die Gruppe aus Deutschland die meiste Zeit unter sich war.

In den ersten Tagen waren die Jugendlichen aus Deutschland **in einem Jugendzentrum in Espoo untergebracht**, das direkt neben der Schule der PartnerschülerInnen lag. Die SchülerInnen aus Finnland wohnten während der Begegnung zuhause, verbrachten aber ihre Freizeit zum Teil in dem Jugendzentrum. Dort trafen die TeilnehmerInnen zum ersten Mal aufeinander. Die erste Begegnung war nicht durch eine Programmgestaltung strukturiert, so dass die Jugendlichen den Kontakt selbständig initiieren mussten. Einige der Jugendlichen traten in kleinen Gruppen über verschiedene Aktivitäten, wie bei-

spielsweise Billard spielen, in Interaktion miteinander. Viele TeilnehmerInnen trauten sich allerdings nicht, miteinander zu kommunizieren und verbrachten die Zeit lieber mit ihren MitschülerInnen in länderspezifischen Gruppen.

Während der Vormittage besuchten die SchülerInnen aus Deutschland den regulären Unterricht der Jugendlichen aus Finnland oder arbeiteten in deutsch-finnisch gemischten Kleingruppen am **Projektthema**. Die **Kommunikationssprachen** waren Englisch, Deutsch und zum Teil ein wenig Finnisch. Bei der Projektarbeit verständigten sich die SchülerInnen oftmals auch über Zeichnungen, die sie zu verschiedenen Redewendungen und Sprichwörtern vorliegen hatten und zum Teil auch selber anfertigten. Die Kommunikation über die Zeichnungen gelang vor allem dann, wenn es sich um bedeutungs- und bildgleiche Sprichwörter und Redewendungen handelte. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten finnischer und deutscher Redewendungen und Sprichwörter wurden dabei herausgearbeitet. Die SchülerInnen stellten fest, dass es neben den bedeutungs- und bildgleichen Sprichwörtern und Redewendungen auch solche gibt, die zwar bedeutungsgleich sind, in denen aber unterschiedliche Bilder verwendet werden. Eine weitere Kategorie stellen Sprichwörter und Redewendungen dar, die ausschließlich in Deutschland bzw. Finnland gebraucht werden. Dabei wurde erarbeitet, dass diese in Deutschland oftmals aus dem Mittelalter stammen, während in finnischen Sprichwörtern häufig ein Bezug zur Sauna oder zu Natur und Tieren besteht. Insgesamt wurde nur wenige Stunden gemeinsam am Projektthema gearbeitet und es war auffällig, dass die SchülerInnen relativ wenig Interesse daran zeigten.

Nachmittags und abends gab es an einigen Tagen **gemeinsame Aktivitäten** mit der Gruppe aus Finnland. Beispielsweise trafen sich die SchülerInnen an einem Nachmittag in der Sporthalle der Schule und spielten gemeinsam Handball. An einem anderen Tag fuhren die SchülerInnen gemeinsam in ein großes Einkaufszentrum und verbrachten dort zusammen den Nachmittag. Es gab neben diesen Unternehmungen auch sehr viel **unverplante Freizeit**, in der die SchülerInnen die Beschäftigungsmöglichkeiten im Jugendzentrum nutzten. Dort standen ein Billardtisch, ein Kicker, ein Discoraum und Computer zur Verfügung. Die SchülerInnen aus Finnland kamen nachmittags

und abends ebenfalls in das Jugendzentrum und verbrachten dort Zeit mit den SchülerInnen aus Deutschland. Die meisten Jugendlichen hatten jedoch Hemmungen, aufeinander zuzugehen, vor allem wenn dies die Kommunikation in einer Fremdsprache erforderte.

Während des **zweiten Teils der Reise** wohnten die SchülerInnen aus Deutschland in einem Ferienhaus an einem See, ca. 30 Kilometer von der ersten Unterkunft entfernt. Von dort aus waren tägliche Fahrten nach Helsinki geplant, um verschiedene Sehenswürdigkeiten zu besichtigen. Die SchülerInnen aus Finnland und aus Deutschland trafen sich nur noch an zwei Tagen. Einmal kamen die SchülerInnen aus Finnland zu einem Grillabend zu Besuch und an einem anderen Tag machten sie gemeinsam einen Ausflug auf eine Museumsinsel. Zwischen den Jugendlichen gab es auch in dieser Phase noch deutliche Kommunikationshemmungen. Es gab auch einige Irritationen und Konflikte zwischen den Jugendlichen, unter anderem, weil Erwartungen der SchülerInnen aus Deutschland an die ‚Gastgeberrolle‘ der SchülerInnen aus Finnland durch diese nicht erfüllt wurden.

### *Beschreibung der Nachbereitungsphase*

Nach dem Begegnungsprojekt fand ein Abend zusammen mit den SchülerInnen und ihren Eltern statt, auf dem die Jugendlichen von der Schülerbegegnung berichteten. Des Weiteren beantworteten die SchülerInnen einen Fragebogen zu der Finnlandreise, der im Rahmen einer Examensarbeit ausgewertet wurde. Dieser war allerdings nicht zu dem Zweck konzipiert worden, interkulturelle oder themenspezifische Lernprozesse bei den SchülerInnen zu evaluieren oder weiter anzuregen. Eine spezifisch thematische Nachbereitung gab es daher in dieser Phase nicht. In dem zweiten Teil des Begegnungsprojektes, dem Besuch der Schulklasse aus Finnland, wurde die Arbeit am Projektthema jedoch fortgeführt und vertieft.

#### 3.3.1.2 Reflexion des Projekts

##### *Reflexion der konzeptionellen Grundlagen, der Rahmenbedingungen und der Methodik*

Grundlegend zu kritisieren ist das statische **Kulturverständnis**, von dem die PädagogInnen, die das Projekt initiiert und durchgeführt ha-

ben, ausgegangen sind. Da die PädagogInnen sich in der Vorbereitung auf das Projekt weder kritisch mit verschiedenen Kulturbegriffen noch mit Vorstellungen interkulturellen Lernens auseinander gesetzt hatten, war für sie diesbezüglich eine unreflektierte Orientierung an ihrem Alltagsverständnis maßgeblich. Durch die Betrachtung der Projektgestaltung wird deutlich, dass dies eher einem statischen Kulturbegriff entsprach. Das geforderte **Menschenbild** (vgl. Abschnitt 2.2) lässt sich daher in diesem Ansatz nicht wiederfinden. Die Förderung interkultureller Kompetenz gehört zu den Aufgaben der Schule (vgl. Abschnitt 1.3). Da die beteiligten PädagogInnen allerdings selber nicht oder nur wenig für interkulturelle Lernprozesse sensibilisiert waren, konnten sie diese auch nicht angemessen bei den SchülerInnen fördern.

Für Begegnungssituationen zwischen den Jugendlichen war in der Projektplanung insgesamt zu wenig Zeit vorgesehen. Die SchülerInnen verbrachten vor allem in der zweiten Hälfte des Projekts nur sehr wenig Zeit miteinander, wobei die Abstände zwischen den jeweiligen Treffen zudem relativ lang waren. Dies hat eine intensive Kommunikation zwischen den Jugendlichen erschwert, da sie immer wieder in der Situation waren, von Neuem aufeinander zugehen zu müssen. Durch tägliche Treffen oder durch eine gemeinsame Unterbringung mit den SchülerInnen aus Finnland hätten die Kommunikationshemmungen wahrscheinlich nach wenigen Tagen zumindest teilweise abgebaut werden können.

Das **Thema** ‚Sprichwörter und Redewendungen in Deutschland und Finnland‘, das sowohl in der Vorbereitungsphase als auch während der Begegnung von den Jugendlichen bearbeitet wurde, war wenig relevant für das alltägliche Leben der Jugendlichen. Der Kontakt zwischen den Jugendlichen hätte durch die Arbeit am Projekt mit einer attraktiveren Themenwahl gezielter begünstigt werden können. Ein wichtiger Aspekt, der in diesem Begegnungsprojekt in Bezug auf interkulturelle Lernprozesse hätte beachtet werden müssen, ist das Anknüpfen an der Lebenswelt der Jugendlichen durch eine Themenwahl, die ihren Interessen entspricht.<sup>26</sup> Auf diesem Wege können interkultu-

---

26 Vergleiche zur Orientierung an den Interessen der Jugendlichen sowie an ihrer alltäglichen Lebenswelt Abschnitt 4.1.

relle Lernprozesse durch die Arbeit an einem gemeinsamen Projektthema gefördert werden (vgl. Müller 1987, 163). Alltägliche Erfahrungen sollten daher im Kontext der internationalen Begegnung thematisiert werden (vgl. Leiprecht 2006a, 11). Durch ein Projektthema, das Anreize für interkulturelles Lernen vor, während und nach der Begegnung bietet, können interkulturelle Lernprozesse nachhaltiger gefördert werden, da die Verbindung von Lernprozessen einerseits im internationalen und andererseits im lokalen Kontext ermöglicht wird.<sup>27</sup>

Durch das **methodische Vorgehen** bei der Erarbeitung des Projektthemas in diesem Ansatz wurde bei den Jugendlichen eine untersuchende Haltung und eine kritische Reflexion bezüglich ihrer eigenen Meinungen gefördert. Allerdings war das Thema weder in Bezug auf die Interessen der Jugendlichen noch bezüglich interkultureller Zielsetzungen (vgl. hierzu Auernheimer 2003, 126) passend gewählt. Interkulturelle Lernprozesse konnten daher anhand des Themas nicht besonders begünstigt werden. Die Erkundung, welche die Jugendlichen in ihrem Stadtteil durchgeführt haben, hätte durch ein anderes Thema für die SchülerInnen wesentlich alltagsnäher und attraktiver gestaltet werden können (vgl. Abschnitt 4.3).

### *Reflexion der Vorbereitungsphase*

Dadurch, dass die SchülerInnen in der Vorbereitung viele als ‚typisch‘ finnisch interpretierte Kulturstandards kennen lernten, wurde der Fokus auf das für die SchülerInnen *fremde* Land gelenkt. Eine kritische Betrachtung der eigenen Lebenswelt (vgl. hierzu Abschnitt 4.1), die zur Reflexion gesellschaftlicher Asymmetrien, Vorurteile, Stereotypen und möglicher rassistischer Tendenzen (vgl. Abschnitt 1.2) notwendig ist, wurde dadurch nicht gefördert. Eine Betrachtung der sozialen Heterogenität der eigenen Gruppe fehlte ebenfalls in der Vorbereitung. Nach Knapp-Potthoff wäre dies allerdings wichtig, da, wie sie betont, interkulturelle Kommunikation zwischen *Individuen* stattfindet. Im Hinblick darauf sollten unter anderem mögliche Mehrfachzugehörigkeiten der einzelnen SchülerInnen beachtet werden (vgl. Knapp-Potthoff 1997, 191). Ein möglicher Migrationshintergrund der Jugendlichen soll-

---

27 Vergleiche zu einer Verbindung der einzelnen Phasen der Vor- und Nachbereitung sowie der Begegnung anhand eines geeigneten Projektthemas Abschnitt 4.2.

te dabei als *Ressource* betrachtet und beispielsweise zur Verdeutlichung der Flexibilität und Hybridität von Identitäten (vgl. Abschnitt 2.4) genutzt werden.

In Bezug auf interkulturelle Lernprozesse, die über landeskundliches und sprachliches Wissen hinaus gehen, wurden die SchülerInnen nicht sensibilisiert. Thematische Einheiten zur kritischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturbegriffen oder zur Sensibilisierung gegenüber eigenen Stereotypen und Vorurteilen fanden beispielsweise nicht statt. Die ausschließlich auf kognitive Komponenten ausgerichtete Vorbereitung durch die Vermittlung von Kulturstandards weist auf den zugrunde liegenden statischen Kulturbegriff. Thomas nennt hinsichtlich der Vorbereitung die „Aneignung von länderkundlichem Wissen zur Primärorientierung“ als erste anzustrebende Phase interkultureller Lernprozesse (vgl. Abschnitt 2.3; Thomas 1998b, 235). Diese Art von Vorbereitung hat jedoch vermutlich die Bildung von Vorurteilen und die Tendenz zur Stereotypisierung in Bezug auf die SchülerInnen aus Finnland begünstigt (vgl. hierzu Abschnitt 2.2; Ostertag 2001, 141).

Es ist zu bemängeln, dass es keinen gezielten **medial vermittelten Austausch** zwischen den Jugendlichen in der Vorbereitungsphase gab. Die Kontaktaufnahme zwischen den SchülerInnen durch E-Mail oder Briefkontakt in der Vorbereitungsphase, kann „ein ‚Brechen der Eises‘ ermöglichen“ und längerfristig zu einem intensiveren Kennenlernen unter den Jugendlichen führen (Grau et al. 2003, 8). Da es genau daran in der Begegnungsphase mangelte, wäre eine frühzeitige gezielte Kontaktaufnahme sicher hilfreich gewesen.

### *Reflexion der Begegnungsphase*

Die **gemeinsame Projektarbeit** ist trotz der Kritik an der Themenwahl grundsätzlich eine wichtige Komponente zur Förderung interkultureller Lernprozesse. Nach Breitenbach wird durch das Arbeiten in gemischten Gruppen interkulturelles Lernen „überdurchschnittlich angeregt und begünstigt“ (Breitenbach 1979b, 43). In der hier beschriebenen Schülerbegegnung war allerdings zu wenig Zeit für die gemeinsame Projektarbeit eingeplant.



Positiv ist, dass die SchülerInnen neben organisierten Phasen der Projektarbeit auch Phasen **unverplanter Freizeit** hatten, die sie ihren Bedürfnissen entsprechend gestalten konnten. Die SchülerInnen nutzten für ihre Freizeitgestaltung verschiedene Spielmöglichkeiten wie Billardtisch, Kicker, Computerspiele, den Discoraum zum Tanzen und das zur Verfügung stehende Internet. Offensichtlich entsprach dies sehr ihren persönlichen Vorstellungen einer attraktiven Freizeitgestaltung und sie hatten viel Spaß dabei. Es ergaben sich über diese Möglichkeiten zur Interaktion erste Kontakte zwischen den SchülerInnen aus Finnland und Deutschland, ohne dass dabei die sprachliche Kommunikation im Vordergrund stand. Dies stellte sich als günstig heraus, da die SchülerInnen besonders zu Beginn starke Hemmungen hatten, miteinander in einer für sie fremden Sprache zu kommunizieren. Die Untersuchungen von Breitenbach bestätigen, dass in der freien Freizeitgestaltung ein hohes Potential bezüglich interkultureller Lernprozesse liegt (vgl. Breitenbach 1979b, 45; vgl. hierzu auch Thimmel 2005, 362). Auch in dieser Schülerbegegnung kam es zu persönlichen Gesprächen zwischen den Jugendlichen hauptsächlich in den unstrukturierten Freizeitsituationen. Bis zum Ende der Begegnung blieben jedoch bei vielen TeilnehmerInnen starke Kommunikationshemmungen bestehen. Offensichtlich gingen die beteiligten PädagogInnen in Bezug auf interkulturelles Lernen von einer naiven Fassung der Kontakthypothese aus (vgl. Abschnitt 2.3; vgl. Thomas 1994b, 228), denn es wurden keine gezielten Maßnahmen ergriffen, um die Kommunikation zwischen den SchülerInnen und dadurch interkulturelle Lernprozesse zu begünstigen. Das Kennenlernen der SchülerInnen hätte beispielsweise in der Freizeit durch Kennenlernspiele, oder innerhalb der thematischen Arbeit - bei einer günstigeren Themenwahl - durch eine Einbeziehung persönlicher Standpunkte zum Projektthema unterstützt werden können.

Da es während der Begegnung viele Schwierigkeiten zwischen den Jugendlichen gab, wurde **Metakommunikation** besonders wichtig. Metakommunikative Reflexionsphasen, in denen die SchülerInnen ihre Eindrücke schildern konnten, gab es innerhalb der Gruppe aus Deutschland relativ häufig. Jedoch mangelte es in dieser Hinsicht an Austausch zwischen den beiden Gruppen. Über Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten wurde weder in der Gesamtgruppe noch zwischen den PädagogInnen aus den beiden Ländern geredet.

Insgesamt waren die beteiligten **PädagogInnen** eher wenig flexibel in Bezug auf Abweichungen von dem geplanten Programm. Beispielsweise wurde kaum auf die Kontaktschwierigkeiten zwischen den SchülerInnen eingegangen. In der Fachliteratur wird jedoch bezüglich der Programmgestaltung ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität gefordert, um auf die spezifische Gruppensituation und Entwicklungen eingehen zu können (vgl. hierzu Grau/Biechele/Müller-Hartmann 2003, 8; vgl. auch Breitenbach 1979b, 46).

Die Fragen, die den SchülerInnen im Rahmen einer Examensarbeit zur Finnlandreise im Nachhinein gestellt wurden, machen deutlich, dass die meisten SchülerInnen nach der Begegnung der Meinung waren, das Projekt habe „zum besseren Verständnis zwischen Finnen und Deutschen beigetragen“ (Projektmappe 2002, 126). Die Einschätzungen der SchülerInnen in Bezug auf konkrete Fragen lassen dagegen darauf schließen, dass **Vorurteile** zum Teil eher verstärkt als abgebaut wurden. An einigen Antworten wird deutlich, dass es zur **Ausbildung von Stereotypen** und damit zusammenhängender **Dichotomisierung** durch die TeilnehmerInnen gekommen ist. Auf die Frage: „Was ist Dir an den Finninnen und Finnen aufgefallen?“ antworteten einige SchülerInnen beispielsweise, dass Finnen „sehr schüchtern“ sind (ebd., 121). Zu dieser Einschätzung haben wahrscheinlich mehrere Faktoren beigetragen. Zunächst ist anzumerken, dass durch die Fragestellung eine Stereotypenbildung deutlich herausgefordert wird, da nicht deutlich wird, ob die am Projekt beteiligten SchülerInnen aus Finnland oder die ‚FinnInnen im Allgemeinen‘ gemeint sind. Eine Stereotypenbildung ist in diesem Zusammenhang eventuell darauf zurück zu führen, dass die SchülerInnen als „Vertreter“ ihrer „kulturellen Gruppe“ (Leiprecht 2004, 12) gesehen wurden (vgl. Abschnitt 3.1). Wäre die Kommunikation der SchülerInnen allerdings durch didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten stärker unterstützt worden, hätten die SchülerInnen aus Finnland möglicherweise auf die SchülerInnen aus Deutschland nicht schüchtern gewirkt. Andererseits hatten die SchülerInnen aus Deutschland möglicherweise bereits vor dem Zusammentreffen mit den SchülerInnen aus Finnland das Vorurteil, dass FinnInnen schüchtern sind, was durch die Begegnung verstärkt wurde (vgl. Abschnitt 2.4; Mietzel 2003, 35ff.).

Es kam in einigen Fällen zur Ausbildung von ‚Wir-Sie-Dichotomien‘ (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006c, 169). Eine starke Identifikation mit der Eigengruppe und einen abgrenzenden Vergleich mit der Fremdgruppe (vgl. Auernheimer 2003, 71) macht beispielsweise folgende Schüleräußerung deutlich: „Sie [die FinnInnen, H.G.] sind nicht so offen wie wir.“ (Projektmappe 2002, 121) Durch die Betonung allein der kulturellen Identität wurde eine Idealisierung der eigenen Gruppe mit damit verbundener Abwertung der Anderen (vgl. Nicklas 2003, 7) begünstigt.

### *Reflexion der Nachbereitungsphase*

Es hat keine spezielle thematische Nachbereitung stattgefunden. Dies fällt hinsichtlich interkultureller Lernprozesse, die bei diesem Begegnungsprojekt durch das Projektthema ohnehin nur wenig begünstigt wurden, kaum ins Gewicht. Durch eine Metakommunikation zwischen den SchülerInnen in der Nachbereitungsphase hätten allerdings Schwierigkeiten, die während der Begegnungsphase in der Kommunikation zwischen den Jugendlichen auftraten, bearbeitet werden können. Für das zweite Zusammentreffen der Jugendlichen hätten dadurch günstigere Bedingungen geschaffen werden können.

### *Fazit*

Es ist aufgrund der beschriebenen Defizite fraglich, ob das Schülerbegegnungsprojekt zu einer kritischen Bildung der TeilnehmerInnen (vgl. Abschnitt 3.1) beigetragen hat. Die hier aufgeführten Beispiele, in denen eher kontraproduktive Entwicklungen bei den Jugendlichen aufgezeigt wurden, decken selbstverständlich *nicht* das breite Feld interkultureller Lernentwicklungen bei den TeilnehmerInnen ab. Viele Entwicklungen sind nicht offensichtlich (vgl. Leiprecht 2001b, 16) und konnten daher nicht dokumentiert werden. Möglicherweise haben einige SchülerInnen durchaus ihre interkulturellen Kompetenzen entwickeln können. Bei vielen SchülerInnen verbesserten sich offensichtlich vor allem die Englischkenntnisse und ihre Motivation zum Fremdsprachenlernen wurde durch das Projekt gesteigert. Grundsätzlich wurde das Potential, das sich durch die Begegnung von Jugendlichen aus verschiedenen Ländern ergibt, jedoch nicht ausreichend durch geziel-

te Maßnahmen genutzt. Eine wahrscheinlich effektive Anregung und Förderung interkultureller Lernprozesse wäre durch die Orientierung an einem dynamischen Kulturbegriff, durch eine didaktisch-methodisch darauf abgestimmte Gestaltung und durch professionelles Handeln der beteiligten PädagogInnen möglich gewesen (vgl. hierzu Abschnitt 4.4). Unter anderem hätten Lernprozesse vermutlich durch metakommunikative Phasen in der Gesamtgruppe (also gemeinsam mit den SchülerInnen aus Finnland) angeregt werden können.

### 3.3.2 *Drittort-Projekt*

#### 3.3.2.1 Beschreibung des Projekts

##### *Beschreibung der konzeptionellen Grundlagen und der Rahmenbedingungen*

Das Drittort-Projekt fand im Rahmen des europäischen **Kooperationsprojektes** **ILTIS** statt. Dabei handelt es sich um eine dreijährig angelegte Zusammenarbeit von Forschungsgruppen aus sechs europäischen Ländern, darunter Finnland, Tschechien und Deutschland. In der Zusammenarbeit wurden Unterrichtsmaterialien entwickelt und Pilotveranstaltungen durchgeführt. Die an dem Drittort-Projekt beteiligten Lehrerinnen hatten vor der Durchführung des Projekts an einer Fortbildungsveranstaltung im Kontext von ILTIS teilgenommen, wodurch sie sowohl für die Bedeutsamkeit interkulturellen Lernens als auch für Schwierigkeiten, die mit diesen Lernprozessen verbunden sein können, sensibilisiert wurden. Sie hatten sich auch mit der Problematik eines statischen Kulturbegriffs auseinandergesetzt und ein dynamisches Verständnis interkultureller Kompetenz entwickelt, das die kritische Reflexion von Kulturalisierung und Ethnisierung beinhaltet (vgl. hierzu Leiprecht 2002a, 88ff.). Durch das Projekt sollte die Sprachlernmotivation bei den SchülerInnen gesteigert werden. Eine Stereotypen- und Vorurteilsbildung sollte dabei vermieden und dadurch interkulturelle Lernprozesse ermöglicht werden (vgl. Leiprecht/Winkelmann 2003, 14). In der Organisation und Durchführung des Projekts wurden die beiden Lehrerinnen von zwei interkulturellen PädagogInnen - Rudolf Leiprecht und Anne Winkelmann - unterstützt.

An der Begegnung waren jeweils elf SchülerInnen aus Finnland und Tschechien beteiligt, wobei in der Gruppe aus Tschechien nur weiblich-

che Jugendliche waren. Die TeilnehmerInnen waren zwischen 15 und 17 Jahre alt und lernten seit vier bis sechs Jahren Deutsch in der Schule. Die Kommunikationssprache der SchülerInnen war daher Deutsch. Das Projekt wurde in Deutschland im internationalen Haus Sonnenberg im Harz durchgeführt, und die SchülerInnen hatten auch Kontakt mit Jugendlichen aus Deutschland. Die TeilnehmerInnen arbeiteten während der Begegnung intensiv an dem Projektthema ‚Jugendkulturen und multikulturelle Gesellschaften‘. Durch die Themenwahl sollte betont werden, dass innerhalb von Nationalkulturen zahlreiche Subkulturen - unter anderem Jugendkulturen - existieren. Den Phasen der Vor- und Nachbereitung wurde in der Konzeption eine große Bedeutung eingeräumt.

### *Beschreibung der Vorbereitungsphase*

Bereits in dieser Phase arbeiteten die SchülerInnen intensiv am **Projektthema**, indem sie sich mit ihren eigenen Vorstellungen von ‚Jugendkultur‘ auseinandersetzen. ‚Jugendkultur‘ wurde dabei definiert als „der Lebensstil und die Lebensauffassung der Leute zwischen 12 und 18 Jahren“ (Dokumentation der Vorbereitung 2002). Die SchülerInnen führten Erkundungen zum Thema in ihren Ländern durch und sammelten Material für die Präsentation der Länder, die zu Beginn der Begegnung stattfinden und einen Einblick in den Alltag und die Lebensweise der Jugendlichen geben sollte. Einige kleinere Ergebnisse aus den Erkundungen wurden bereits in dieser Phase durch Videobriefe ausgetauscht (vgl. Leiprecht/Winkelmann 2003, 15). Darin stellten sich die SchülerInnen gegenseitig ihre Schulen vor.

Eine **Kontaktaufnahme** zwischen den Jugendlichen wurde in der Vorbereitungsphase außerdem durch E-Mail-Kontakt und gemeinsames Chatten ermöglicht.

Im Gegensatz zu der zuvor beschriebenen Klassenreise nach Finnland wurde bewusst auf eine „landeskundliche Vorbereitung auf der Grundlage zentraler Kulturstandards“ verzichtet (Leiprecht/Winkelmann, 14). Es fand auch keine Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stereotypen bezogen auf die beteiligten Länder statt (vgl. ebd.), wie es in einigen Konzeptionen vorgeschlagen wird (vgl. hierzu Barchfeld/Herlt/Schanz 1998). Statt dessen standen die Behandlung des

persönlichen Bezugs der SchülerInnen zum Projektthema und eine **Sensibilisierung für die Problematik eines statischen Kulturverständnisses** im Vordergrund der Vorbereitung (vgl. Leiprecht/Winkelmann, 14ff.).<sup>28</sup>

Die Projektidee war bereits auf der Fortbildungsveranstaltung von den beteiligten Lehrerinnen entwickelt worden. In der Vorbereitungsphase verlief die konkrete Planung des Projekts in guter **Zusammenarbeit** und wurde durch die beteiligten interkulturellen PädagogInnen professionell unterstützt.

### *Beschreibung der Begegnungsphase*

Die Schülergruppen trafen sich für vier Tage im ‚internationalen Haus Sonnenberg‘ im Harz, in dem sie während der Begegnung **gemeinsam untergebracht** waren. Noch am Anreisetag gab es eine kurze thematische Einführung und angeleitete Kennenlernspiele. Am folgenden Tag stellten sich die Jugendlichen die Ergebnisse ihrer Erkundungen zum Thema ‚Jugendkulturen‘ gegenseitig vor (vgl. Leiprecht 2002c, 2). Die Jugendlichen aus Tschechien hatten dafür unter anderem tschechische Lieder vorbereitet, die sie vortrugen, und die Gruppe aus Finnland spielte Phasen der geschichtlichen Entwicklung der Jugendkultur in Finnland nach. Die Hemmungen, aufeinander zuzugehen, waren auch zu Beginn dieser Begegnung sehr ausgeprägt. Neben dem Kontakt in den angeleiteten Spielen und der thematischen Arbeit gab es zunächst kaum eine weitere Kommunikation zwischen den Jugendlichen.

Für die gemeinsame **Arbeit am Projektthema** war relativ viel Zeit eingeplant. Die Jugendlichen bereiteten in ländergemischten Kleingruppen Video-Erkundungen zum Thema ‚Jugendkulturen - Multikultur‘ vor, die sie dann in Göttingen durchführten. Dazu besuchten sie verschiedene Jugendhäuser in der näheren Umgebung und interviewten dort Jugendliche aus Deutschland zum Projektthema. In den Kleingruppen, in denen die SchülerInnen die Erkundungen durchgeführt hatten, bereiteten sie gemeinsam Präsentationen ihrer Ergebnisse für die Gesamtgruppe vor, die im Anschluss den anderen Jugendli-

---

28 Vergleiche hierzu Abschnitt 4.1.

chen vorgeführt wurden. Die Jugendlichen zeigten sich sehr interessiert daran.

Zur thematischen Arbeit gehörten des weiteren eine **Einheit zu ‚Gruppenprozessen‘ und ‚Selbst- und Fremdbildern‘**.<sup>29</sup> Anhand verschiedener Übungen und Spiele sollten die Jugendlichen für verschiedene gruppenpsychologische Mechanismen sensibilisiert werden. Dadurch sollte unter anderem ihr Empathievermögen gefördert und eine kritische Überprüfung eigener Selbst- und Fremdbilder angeregt werden. Den SchülerInnen sollte auch bewusst gemacht werden, wie sich Gruppendruck auf das eigene Verhalten auswirken kann. In einem Spiel, dem ‚Präsidentenspiel‘, ging es beispielsweise darum, die Jugendlichen für soziale Zuschreibungen zu sensibilisieren. Die TeilnehmerInnen hatten dabei die Aufgabe, herauszufinden, wer unter ihnen im Vorfeld vom Spielleiter als ‚Präsident‘ bestimmt worden war. Sie äußerten Vermutungen, die sich zu konkreten Verdachten verfestigten. Durch ihre Interpretation der Situation kam es zu sozialen Zuschreibungen. Am Ende erfuhren die SchülerInnen, dass - entgegen ihrer Überzeugung - tatsächlich niemand als ‚Präsident‘ bestimmt worden war.

Neben der Arbeit am Projektthema gab es ein **Freizeitprogramm**, das unter anderem ein gemeinsames Abendessen in einer Pizzeria und einen Kinobesuch zusammen mit den deutschen Jugendlichen aus den Jugendzentren in Göttingen vorsah. Bei einem Discoabend im Haus Sonnenberg und einem Ausflug nach Goslar waren die deutschen Jugendlichen jedoch nicht dabei. Am Tag vor der Abreise fand ein gemeinsamer Abschlussabend mit allen beteiligten Jugendlichen statt. Neben den gemeinsamen Freizeitaktivitäten hatten die Jugendlichen **viel freie Zeit** zur Verfügung, die sie miteinander verbringen konnten.

Zuletzt gab es eine **gemeinsame Auswertung** der Begegnung. Verschiedene Schwierigkeiten, die sich zwischen den TeilnehmerInnen ergeben hatten, konnten dabei thematisiert und zum Teil geklärt werden. Trotz einiger Vorbehalte äußerten sich die Jugendlichen insgesamt positiv zum Begegnungsprojekt. Es wurden in diesem Zusam-

---

29 Vergleiche hierzu Abschnitt 4.2.

menhang auch gemeinsame Internet-Projekte für die Phase nach der Begegnung geplant.

### *Beschreibung der Nachbereitungsphase*

Nach der Rückreise fanden in Tschechien und Finnland Nachbereitungen statt, in der die Jugendlichen durch E-Mails Kontakt hielten und ihre Meinungen zum Projekt austauschen konnten (vgl. Leiprecht/Winkelmann 2003, 14). Sie schickten sich außerdem gegenseitig Fotos von der Begegnung. Die geplanten Internet-Projekte wurden jedoch nicht umgesetzt.

#### 3.3.2.2 Reflexion des Projekts

##### *Reflexion der konzeptionellen Grundlagen, der Rahmenbedingungen und der Methodik*<sup>30</sup>

Das dynamische **Kulturverständnis**, auf dem die didaktisch-methodische Gestaltung des Projekts aufbaute, begünstigte eine Betrachtung des Einzelnen als Individuum, nicht nur als Teil eines Kollektivs (vgl. hierzu Gültekin 2005, 370). Es wird dadurch einem **Menschenbild** gerecht, das den Einzelnen als handlungsfähiges, prinzipiell selbständiges und kritikfähiges Wesen anerkennt (vgl. Abschnitt 2.2).

Durch die besondere **Form des Drittort-Projekts**<sup>31</sup>, bei der hier SprachenlernerInnen aufeinander trafen, sollte dabei die Motivation der SchülerInnen gesteigert werden, die gemeinsame Fremdsprache Deutsch zu lernen und anzuwenden. Grundlegend war die Überzeugung, dass die Verknüpfung von sprachlichen, landeskundlichen und interkulturellen Lerninhalten wichtig ist, um die SchülerInnen auf „reale Kommunikationssituationen in einer Welt mit zunehmend komplexeren internationalen und interkulturellen Kontexten“ vorzubereiten (Leiprecht/Winkelmann 2003, 14).

---

30 Vergleiche zu den konzeptionellen Grundlagen, Rahmenbedingungen und didaktisch-methodischen Aspekten die Abschnitte 4.1, 4.2 und 4.3.

31 Vergleiche zu den Vorzügen einer gemeinsamen Unterbringung in Drittort-Projekten Abschnitt 4.2.



Die **Dauer** der Begegnung war zu kurz, wodurch das Programm sehr komprimiert war. Bei einer längeren Begegnung hätten die Jugendlichen sich gegenseitig intensiver kennen lernen können und sie hätten mehr Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Kompetenzen gehabt. Aus finanziellen Gründen war ein längerer Aufenthalt jedoch nicht realisierbar. Da die Finanzierung des Projekts nicht durch EU-Programme unterstützt wurde, war es unter anderem abhängig von einer Förderung durch das Auswärtige Amt der BRD. Ohne diese Förderung hätte das Projekt nicht stattfinden können.

Anders als in dem zuvor beschriebenen Projekt war das **Thema** dieser Begegnung alltagsrelevant für die Jugendlichen. Anknüpfend an der Lebenswelt der Jugendlichen wurden interkulturelle Lernprozesse durch die Arbeit am gemeinsamen Projektthema (vgl. hierzu Müller 1987, 163) unterstützt. Die Wahl des Themas ‚Jugendkulturen und multikulturelle Gesellschaft‘ entspricht außerdem der Forderung, dass interkulturelles Lernen in internationalen Schülerbegegnungsprojekten dazu beitragen soll, interkulturelle Kompetenz in Hinsicht auf *pluriforme Gesellschaften* zu fördern (vgl. Abschnitt 1.3).

Durch die **didaktisch-methodische Gestaltung** des Projekts wurde bei den Jugendlichen eine „untersuchende Haltung“ gefördert (Leiprecht/Winkelmann 2003, 20). Die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Thema ermöglichte ihnen das Einbringen ihrer persönlichen Meinungen und Auffassungen. In der gesamten Projektgestaltung wird die Subjektorientierung der PädagogInnen deutlich. Die Erkundung ihrer eigenen Lebenswelt, die bereits in der Vorbereitungsphase stattfand und während der Begegnung fortgeführt wurde, entsprach einem lebensweltbezogenen Ansatz (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006a, 166). Die Jugendlichen arbeiteten in allen Phasen des Begegnungsprojekts relativ *selbständig* und *selbstbestimmt* und waren auch an der Planung und Gestaltung mit beteiligt. Dies ist positiv zu bewerten, da bei einem selbständigen und selbstbestimmten Arbeiten durch die Wahrnehmung eigener Kontrollmöglichkeiten und einer damit verbundenen Wahrnehmung der eigenen Kompetenz die intrinsische Motivation von Lernenden gesteigert wird (vgl. Mietzel 2003, 343ff.). Eine Aufgabe der TeilnehmerInnen war es beispielsweise in der Vorbereitungsphase Erkundungen durchzuführen und eine Präsentation für die Begegnung vorzubereiten und zu gestalten. Dies

hat sie motiviert und zu einer Identifikation mit den Projektinhalten und -zielen beigetragen.

### *Reflexion der Vorbereitungsphase*

Es ist positiv zu bewerten, dass eine **Kontaktaufnahme** zwischen den SchülerInnen bereits in der Vorbereitungsphase stattgefunden hat, da eine Kombination verschiedener Begegnungsformen - hier des medial vermittelten E-Mailaustausches und der face-to-face-Begegnung - einen länger andauernden und intensiveren Kontakt zwischen den Jugendlichen fördert (vgl. Grau/Biechele/Müller-Hartmann 2003, 7ff.). Dadurch können interkulturelle Lernprozesse zwischen den beteiligten Personen unterstützt werden (vgl. Müller 1987, 166ff.).

### *Reflexion der Begegnungsphase*

Die Begegnung dauerte vier Tage. Dies ist eine sehr kurze **Zeit**, um eine intensive Kommunikation zwischen den TeilnehmerInnen zu ermöglichen. Gerade in Bezug auf verschiedene Phasen von der *Kontaktaufnahme* über *Dialogaufbau* und *Vertiefung* bis zur *kritischen Reflexion*, die gewöhnlich in Begegnungsprojekten durchlaufen werden (vgl. Grau/Legutke/Müller-Hartmann 2002, 259; vgl. Grau/Biechele/Müller-Hartmann 2003, 60), wäre eine längere Begegnungszeit wünschenswert. Dennoch konnten die beteiligten PädagogInnen bestätigen, dass diese vier Phasen stattgefunden haben, wozu sicherlich die intensive Vor- und Nachbereitung beigetragen haben. Da die Phase der Kontaktaufnahme bereits in der Vorbereitung begonnen hatte (vgl. hierzu Grau/Biechele/Müller-Hartmann 2003, 8), stand die Phase des Dialogaufbaus zu Beginn des Treffens im Vordergrund (vgl. Leiprecht/Winkelmann 2003, 17). Durch die Spiele zum Kennenlernen und die Präsentation der Erkundungen im eigenen Land wurden die Jugendlichen darin gezielt unterstützt. Bei der Klassenreise nach Finnland, bei der die Kommunikation zwischen den SchülerInnen nicht durch gezielte Maßnahmen unterstützt wurde, gab es diesbezüglich mehr Schwierigkeiten.

Die **Projektarbeit** verlief sehr gut. Die Jugendlichen zeigten sich interessiert an den Präsentationen der jeweils anderen Gruppe und waren

auch bei der gemeinsamen Videoarbeit motiviert und engagiert. Die Jugendlichen waren allerdings unterschiedlich stark daran beteiligt. Dadurch, dass die technische Ausrüstung sehr beschränkt war, konnten die Kleingruppen beispielsweise beim Zusammenschneiden ihrer Filmsequenzen nur nacheinander an dem einzigen zur Verfügung stehenden Montagegerät arbeiten. Durch den dadurch entstandenen Zeitdruck bei gleichzeitig hohem Anspruch an den eigenen Videofilm, ergaben sich einige Ungleichgewichte in der Beteiligung der SchülerInnen. In einigen Gruppen dominierten die Schülerinnen aus Tschechien die Gruppenarbeit, so dass auch die Kommunikation zwischen ihnen zum Teil auf Tschechisch verlief und die SchülerInnen aus Finnland unter anderem deshalb weniger aktiv beteiligt waren.

Dem Projektthema entsprechend waren die Jugendhäuser in Göttingen aufgrund ihrer sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Besucherstruktur ausgewählt worden. Es ergaben sich durch die Interviews aber nur sehr oberflächliche Kontakte mit den Jugendlichen aus Deutschland. Allerdings kam es durch die Vorbereitung und Durchführung der Interviews zu einer Auflockerung der Situation zwischen den Jugendlichen aus Finnland und Tschechien, so dass sie mehr miteinander kommunizierten.<sup>32</sup>

In den **Spiele und Übungen zu Gruppenprozessen und Selbst- und Fremdbildern** wurde bei den SchülerInnen eine Sensibilisierung für soziale und interkulturell ausgerichtete soziale Komponenten angeregt (vgl. hierzu Leiprecht 2001b 15ff.; vgl. Abschnitt 2.3). Anhand ihrer eigenen Interpretationen und Reaktionen konnten die SchülerInnen bei dem ‚Präsidentenspiel‘ und anderen Übungen die soziale Konstruiertheit von zugeschriebenen Merkmalen und Eigenschaften nachvollziehen. Dadurch wurde deutlich, wie sehr unsere Wahrnehmung durch unsere Erwartungshaltung geleitet wird, und wie dadurch ‚Bilder in unseren Köpfen‘ entstehen, die nicht der Realität entsprechen (vgl. hierzu Mietzel 2003, 35ff.). Das „Erkennen von Stereotypisierungstendenzen“ und die „Reflexion eigener Vorurteile“ wird von Auernheimer als zweite Stufe interkulturellen Lernens beschrieben (Auernheimer 2003, 126; vgl. Abschnitt 2.3). Durch andere Spiele

---

32 Vgl. zur Begünstigung interkultureller Lernprozesse durch Projektarbeit in ländergemischten Gruppen: Breitenbach 1979b, 43.

wurde unter anderem das Empathievermögen der SchülerInnen ange-regt. Dadurch, dass für das Spielen und das Bearbeiten der Übungen relativ wenig Sprachkompetenz erforderlich war, gelang es sehr gut, Lernprozesse bei den SchülerInnen zu fördern. Eine Sensibilisierung für ein dynamisches Verständnis von ‚Identität‘ (vgl. hierzu Abschnitt 2.4) war dagegen schwieriger, da hierfür mehr Sprachkompetenzen bei den TeilnehmerInnen notwendig gewesen wären. An dieser Stelle wären Übersetzungshilfen durch die Lehrerinnen sicherlich sinnvoll gewesen.

In ihrer **freien Zeit** und bei den relativ offen gestalteten **Freizeitaktivi-täten** gelang es den SchülerInnen auch mit den Jugendlichen aus Deutschland Kontakt aufzunehmen. Eine Schülerin aus Finnland berichtete beispielsweise, dass sie während des gemeinsamen Kinobe-suchs - also einer eher offenen Situation - sehr gut mit einem Jugend-lichen aus Deutschland ins Gespräch kam. Vor allem die Schülerinnen aus Tschechien machten in ähnlichen Situationen Kompetenzerfah-rungen und wurden dadurch zum weiteren Sprachenlernen motiviert. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die sprachlichen Leistungen der SchülerInnen aus Finnland bei der Begegnung von ih-rer Lehrerin bewertet und in ihre Schulnoten einbezogen wurden (vgl. ‚Schritt für Schritt‘ Film 2002). Dies war, zumindest für einige Schüle-rInnen, kontraproduktiv hinsichtlich des Abbaus von Sprechhemmun-gen (vgl. ebd.). Die Freizeitsituationen, in denen die SchülerInnen ‚un-beobachtet‘ miteinander kommunizieren konnten, waren daher von großer Bedeutung für sprachliche Lernprozesse. Die SchülerInnen lernten dabei, dass ein grammatikalisch richtiges Sprechen in realen Kommunikationssituationen nicht überzubewerten ist, und konnten dadurch ihre Sprechhemmungen zum Teil überwinden (vgl. Leip-recht/Winkelmann 2003, 15ff.). Dadurch bestätigte sich die hohe Re-levanz der frei zur Verfügung stehenden Zeit hinsichtlich interkulturel-ler Lernprozesse (vgl. hierzu Breitenbach 1979b, 45; vgl. Thimmel 2005, 362).

In dem Projekt waren wesentliche Voraussetzungen gegeben, die den **Abbau von Vorurteilen** begünstigen (vgl. Abschnitt 2.1). Es galten soziale Normen, die „die Gleichheit zwischen Gruppen fördern und unterstützen“ (Aronson et al. 2004, 519). So wurde von den Pädago-gInnen beispielsweise immer wieder betont, dass es sich bei allen

TeilnehmerInnen in erster Linie um *SchülerInnen* handelt und nicht um „Vertreter einer kulturellen Gruppe“ (Leiprecht 2004, 12). Dennoch kam es auch in diesem Projekt zur Ausbildung von **Stereotypen** bezogen auf die TeilnehmerInnen aus dem jeweils anderen Land (s.u.). Des Weiteren verfolgten die TeilnehmerInnen in der gemeinschaftlichen Projektarbeit ein *gemeinsames Ziel*, waren dabei allerdings nicht immer, was nach Aronson sehr wichtig ist, *wechselseitig* voneinander abhängig (vgl. hierzu Aronson et al. 2004, 518). Beispielsweise dominierten die Schülerinnen aus Tschechien bei der Montage der Videofilme die Situation, ohne auf eine Zusammenarbeit mit den SchülerInnen aus Finnland angewiesen zu sein. Die Möglichkeit zu vielfältigen *interpersonellen Kontakten* zwischen den Gruppenmitgliedern, eine weitere Voraussetzung zum Abbau von Vorurteilen, war sowohl in diesem als auch in dem zuvor beschriebenen Projekt gegeben. Außerdem begegneten sich bei beiden Projekten zwei *Schülergruppen*, so dass die Gruppenmitglieder *hinsichtlich Status und Macht gleichgestellt* waren, was Aronson et al. ebenfalls als Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen nennt.

In der **Kommunikation** zwischen den TeilnehmerInnen verlief dennoch auch bei dieser Begegnung nicht alles reibungslos. Auftretende Schwierigkeiten wurden allerdings in diesem Projekt zum Teil dazu genutzt, interkulturelle Lernprozesse bei den TeilnehmerInnen zu initiieren. Eine Schwierigkeit lag beispielsweise in den unterschiedlichen Sprachkompetenzen der SchülerInnen, wobei „mehrere finnische Schüler/innen sich irritiert darüber zeigten, dass sie bei ihrem Bemühen, deutsch [!] zu sprechen, von den tschechischen Kommunikationspartnerinnen mehrmals korrigiert wurden“ (Leiprecht 2002c, 5). Das unterschiedliche Sprachniveau der SchülerInnen war in der Vorbereitungsphase nicht deutlich geworden. Aufgrund des E-Mail-Austausches zwischen den SchülerInnen waren die Lehrerinnen sogar von einem ähnlichen Sprachniveau ausgegangen.

Es kam während der Begegnung unter anderem auch dadurch, dass „einige tschechische Schülerinnen die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen der finnischen und der tschechischen Gruppe als einen Ausdruck des Ost-West-Verhältnisses interpretierten“, zu Irritationen und damit verknüpften Interpretationen zwischen den Jugendlichen (Leiprecht/Winkelmann 2003, 18). In dem Zitat einer Schülerin aus

Tschechien wird dies deutlich: „Die Jugendlichen aus Finnland kommen aus dem Westen, das sieht man an ihrem Bemühen, modern und richtig gestylt zu sein und sich möglichst cool zu geben. Sie schauen deshalb auf uns Tschechinnen herab und fühlen sich überlegen.“ (ebd.) Dies hatte vermutlich zur Folge, dass die Hemmungen der SchülerInnen, aufeinander zuzugehen, weiter verstärkt wurden. Viele SchülerInnen empfanden die gegenseitige Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen aus dem jeweils anderen Land als schwierig, konnten aber nicht genau lokalisieren, wo die Probleme lagen (vgl. ‚Schritt für Schritt‘ Film 2002). Deutlich war jedoch, dass sie eigentlich den Kontakt wünschten. Vor allem die Jugendlichen aus Tschechien bemühten sich stets um gegenseitige Kommunikation, indem sie Gespräche initiierten. Sie waren enttäuscht, da dies nicht ihren Vorstellungen entsprechend von den Jugendlichen aus Finnland erwidert wurde.

Der Phase des Dialogaufbaus folgte eine Phase der kritischen Reflexion, um die aufgetretenen Konflikte zu bearbeiten (vgl. Leiprecht 2002c, 3). So konnten am Ende der Begegnung durch **Metakommunikation** - anders als bei der Klassenreise nach Finnland - viele Missverständnisse aufgeklärt werden. Die Metakommunikation fand zunächst getrennt in den einzelnen Ländergruppen, dann in der Gesamtgruppe statt. Auch die beteiligten PädagogInnen beurteilten die Metakommunikation als bedeutsam für die gegenseitige Verständigung: „In der Bearbeitung und Lösung von Konflikten stecken Lernmöglichkeiten, und mitunter werden erst durch Konflikte (wechselseitig vorhandene) Irritationen, Missverständnisse und Fehlinterpretationen ans Licht gebracht.“ (Leiprecht/Winkelmann 2003, 17) Dafür war bei den Jugendlichen eine Haltung der Offenheit und ein Bemühen um gegenseitiges Verständnis erforderlich, was Auernheimer als erste Stufe interkultureller Lernprozesse beschreibt (vgl. Abschnitt 2.3; Auernheimer 2003, 126).

Die Zusammenarbeit zwischen den **PädagogInnen** verlief auch während der Begegnung reibungslos. Sie trafen sich jeden Nachmittag, um die Entwicklungen der ProjektteilnehmerInnen zu reflektieren und die weitere Programmgestaltung zu besprechen.<sup>33</sup>

---

33 Die geforderte Offenheit und Flexibilität hinsichtlich der konkreten Programmgestaltung (vgl. hierzu Grau/Biechele/Müller-Hartmann 2003, 8; vgl. Breitenbach 1979b, 46) war dabei gegeben.

### *Reflexion der Nachbereitungsphase*

Es ist positiv zu bewerten, dass die Jugendlichen in der Phase der Nachbereitung weiterhin die Möglichkeit zur Metakommunikation genutzt haben. Aufgrund des zeitlichen und räumlichen Abstands kann dabei „manchmal ein Mehr an (selbstkritischer) Reflexion erreicht werden“ (Leiprecht/Winkelmann 2003, 18). Konkrete Entwicklungen oder Lernprozesse wurden in dieser Phase jedoch nicht beobachtet. Leider gab es auch keine lokalen Projekte, in denen die SchülerInnen in ihren Lernprozessen weiter gefördert wurden. Es ist daher fraglich, inwieweit eine Verbindung zwischen internationalem Lernen und lokalem Handeln begünstigt wurde.<sup>34</sup>

### *Fazit*

Durch die Grundlegung eines dynamischen Kulturbegriffs und eine dementsprechende didaktisch-methodische Gestaltung des Projekts konnten interkulturelle Lernprozesse bei den TeilnehmerInnen initiiert werden. Vor allem durch das gezielte Aufgreifen auftretender Konflikte und Irritationen in der gemeinsamen Auswertung wurde interkulturelles Lernen angeregt. Metakommunikative Phasen hätten jedoch bereits früher stattfinden sollen, um Lösungsvorschläge während der Begegnung umsetzen zu können.

Die Jugendlichen konnten ihre fremdsprachlichen Kompetenzen weiter entwickeln und haben nach eigener Einschätzung insbesondere in Situationen, in denen sie unbeobachtet waren, viel dazu gelernt (vgl. ebd., 15). Die Lehrerinnen beobachteten in der weiteren Zusammenarbeit mit ihren SchülerInnen eine erhöhte Motivation bezüglich des Sprachenlernens.

### *3.3.3 Tabellarische Übersicht der beiden Projekte*

Durch die Beschreibung und Reflexion der beiden Schülerbegegnungsprojekte wurden konzeptionelle Grundlagen, Rahmenbedingen,

---

34 Vergleiche zur Verknüpfung von internationalem Lernen und lokalem Handeln Abschnitt 4.1.

methodischen Vorgehensweisen sowie einige Aspekte aus den einzelnen Phasen der Projekte einander gegenüber gestellt. Die folgende Tabelle bezüglich der wichtigsten Thematiken soll eine vergleichende Übersicht der beiden Projekte ermöglichen.



	Klassenreise nach Finnland	Drittort-Projekt in Deutschland
<b>Konzeption, Rahmenbedingungen und Methodik</b>		
Finanzierung des Projekts	finanzielle Unterstützung durch EU-Bildungsprogramm	finanzielle Unterstützung durch das Auswärtige Amt der BRD
Dauer der Begegnung	an 3 Tagen regelmäßiger Kontakt; an 2 weiteren Tagen jeweils ein Treffen	4 Tage
Zugrunde gelegter Kulturbegriff	eher statisches Alltagsverständnis	dynamisches Kulturverständnis
Verständnis interkulturellen Lernens	zielt auf landeskundliches Wissen und kulturelle Standards	zielt auf kritische Reflexion von Kulturalisierung und Ethnisierung
Projektthema	Sprichwörter und Redewendungen	Jugendkulturen
Vor der Begegnung formulierte Interkulturelle Lernziele	Sprachenlernen; Steigerung des Interesses und der Achtung anderer Nationalitäten und Kulturen; Zielperspektive: Eintreten für Zusammenwachsen Europas, Vermeidung von Ausländerfeindlichkeit	Sprachenlernen; kulturalisierenden und homogenisierenden Tendenzen bei den SchülerInnen soll entgegen gewirkt werden, wodurch interkulturelle Lernprozesse (u.a. Selbstreflexion) ermöglicht werden sollen
<b>Vorbereitungsphase</b>		
Themenspezifische Vorbereitung	Unterrichtseinheit zum Thema im Deutschunterricht; Befragung von PassantInnen im Stadtteil	Erkundungen zum Thema in der eigenen Schule
Kontaktaufnahme in der Vorbereitung	wurde nicht angeregt	E-Mailkontakt, Chatten, Videobrief
Vorbereitung der PädagogInnen	aufgrund spontaner Veränderungen in der ‚Besetzung‘ gab es keine gemeinsame Entwicklung der Projektidee	Lehrerinnen waren durch Fortbildungsveranstaltung für interkulturelle Lernprozesse und für damit oftmals zusammenhängende Schwierigkeiten sensibilisiert; gemeinsame Planung des Projekts wurde unterstützt durch Interkulturelle PädagogInnen
<b>Begegnungsphase</b>		
Arbeit am Projektthema	nur wenige Stunden; anhand von Bildern und Zeichnungen	großer Teil der Zeit; Erkundungen im Stadtteil mit Interviews; Arbeit mit Videokamera
Gemeinsame Freizeitaktivitäten	gemeinsame Ausflüge, Handball spielen, Grillabend	gemeinsames Essen in einer Pizzeria, Kinobesuch, gemeinsamer Abschlussabend (mit den Jugendlichen aus Deutschland); Disko, Ausflug nach Goslar (nur mit den TeilnehmerInnen aus Tschechien und Finnland)
Freie Zeit	relativ viel freie Zeit; jedoch waren die SchülerInnen aus Finnland nicht immer dabei	relativ viel freie Zeit; aufgrund der gemeinsamen Unterbringung gab es in diesen Phasen die Möglichkeit zur ‚Begegnung‘
Metakommunikation	fand innerhalb der deutschen Gruppe statt, nicht jedoch in der Großgruppe	fand in der Gesamtgruppe statt
Beobachtete Interkulturelle Lernprozesse (allein die Dokumentation der <i>offensichtlichen</i> Prozesse ist dabei möglich!)	in einigen Fällen: Dichotomisierung, Stereotypenbildung, Verstärkung von Vorurteilen; wenig Selbstreflexion; Motivation zum Fremdsprachenerwerb wird gesteigert; Entwicklung der Sprachkompetenzen	Offenheit der Jugendlichen, sich mitzuteilen entwickelt sich; Öffnung in der eigenen Haltung; Selbstreflexion nimmt zu; Dichotomisierungen können z.T. überwunden werden; Motivation zum Fremdsprachenerwerb wird gesteigert; Entwicklung der Sprachkompetenzen
<b>Nachbereitungsphase</b>		
Themenspezifische Nachbereitung	außer dem Bericht am Elternabend keine gezielte Nachbereitung	E-Mail-Kontakt, Fotos verschickt
Einbettung in längerfristige Projekte	der zweite Teil des Projektes (Besuch der Gruppe aus Finnland) folgte ein halbes Jahr später; keine Einbettung in lokale Projekte	keine Einbettung in lokale Projekte

## 4 Folgerungen für die Gestaltung von Schülerbegegnungsprojekten

In diesem Kapitel werden Folgerungen dargestellt, die sich aus den bisher thematisierten Aspekten für die Konzeption, Gestaltung und Begleitung von Schülerbegegnungsprojekten ergeben.

Im **ersten Abschnitt** werden konzeptionelle Grundlagen dargelegt, die sich in den Ausführungen der ersten beiden Kapitel begründen. Sie werden hier durch lerntheoretische Überlegungen ergänzt. Auf diesen Grundlagen sollte die Gestaltung von Schülerbegegnungen aufgebaut werden.

Wichtige Rahmenbedingungen, die in der Planung und Durchführung von Schülerbegegnungsprojekten beachtet werden sollten, werden im **zweiten Abschnitt** thematisiert. Die Beachtung dieser Rahmenbedingungen ist wesentlich, weil dadurch interkulturelle Lernprozesse begünstigt werden.

Im **dritten Abschnitt** werden didaktisch-methodische Möglichkeiten zur effektiven und nachhaltigen Förderung interkultureller Lernprozesse aufgezeigt, die auf den konzeptionellen Grundlagen (vgl. Abschnitt 4.1) aufbauen. Teilweise werden dabei Aspekte aufgegriffen, die bereits in der Reflexion der beiden Begegnungsprojekte (vgl. Abschnitt 3.3) thematisiert wurden.

Bezüglich der Förderung interkultureller Kompetenz spielt das pädagogische Handeln eine wichtige Rolle. Die PädagogInnen sollten durch professionelles Handeln interkulturelle Lernprozesse bei den SchülerInnen anregen und begleiten. Zunächst wird in einem Exkurs erläutert, was unter ‚Professionalisierung‘ zu verstehen ist.<sup>35</sup> Die Professionalisierungsbedürftigkeit des Feldes internationaler Begegnungsprojekte wird dabei deutlich gemacht. Eine Auseinandersetzung

---

35 Eine Diskussion verschiedener professionstheoretischer Ansätze soll an dieser Stelle nicht geführt werden. Es soll vielmehr darum gehen, einige Aspekte professionellen Handelns aufzugreifen, die auf die Situation der an Schülerbegegnungsprojekten beteiligten PädagogInnen übertragen werden können.

mit dieser Thematik ist elementar, um Perspektiven für die zentrale Rolle der beteiligten PädagogInnen zu entwickeln, die unter anderem professionelles Handeln in unterschiedlichen Situationen umfasst. Diese Aspekte werden im **vierten Abschnitt** dieses Kapitels dargestellt.

#### 4.1 Konzeptionelle Grundlagen

Ein aktives **Menschenbild**, bei dem die Selbständigkeit sowie die Handlungs- und Kritikfähigkeit des Einzelnen im Vordergrund steht, spielt für die im Folgenden skizzierten konzeptionellen Überlegungen eine wichtige Rolle.

Für die Konzeption von Schülerbegegnungsprojekten ist es entscheidend, wie der **Begriff der Kultur** verstanden und thematisiert wird.<sup>36</sup> Im Sinne eines Aushandelns der beschriebenen Antinomie zwischen Kulturalismus und Universalismus sollte der Schwerpunkt nicht zu stark auf kulturelle Differenzen zwischen den beteiligten Schülergruppen gelegt werden. Dadurch käme es leicht zu kulturellen Zuschreibungen, durch die ein zu kritisierendes Alltagsverständnis bei den SchülerInnen bestätigt und dadurch verstärkt werden kann. Statt dessen sollten auch Gemeinsamkeiten zwischen den SchülerInnen betont werden (vgl. Grau et al. 2003, 9), wodurch der Abbau von Vorurteilen begünstigt wird (vgl. Abschnitt 2.4; vgl. Thomas 1994b, 233).

Die Auseinandersetzung mit dem **Lernbegriff** ist eine weitere wichtige konzeptionelle Grundlage für die Formulierung didaktisch-methodischer Überlegungen (vgl. hierzu Abschnitt 4.3). Unter Einbeziehung neuerer lernpsychologischer Erkenntnisse sollte nach Holzkamp der ‚subjektive Standpunkt‘ der Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden (vgl. Holzkamp 1995, 21ff.). Nur dadurch kann die spezifische Perspektive des Subjekts berücksichtigt werden, die grundsätzlich einen „intentionalen Charakter“ hat (ebd., 21). Durch diesen intentionalen Charakter bezieht sich „das Subjekt mit seinen Absichten, Plänen, Vorsätzen bewusst auf die Welt und sich selbst“ (ebd.).

---

36 Die Zusammenhänge zwischen dem Kulturbegriff, dem Konzept interkulturellen Lernens und der Auffassung zur Identitätsbildung wurden bereits in Kapitel 2 beschrieben.

Beim interkulturellen Lernen geht es sowohl um Veränderungen der handlungs- als auch der wissens- und wertbezogenen Komponenten (vgl. Leiprecht 2001b, 18; vgl. Abschnitt 2.3). Diese Komponenten sollten nicht getrennt voneinander betrachtet werden, wenn davon ausgegangen wird, dass der subjektive Standpunkt des Lernenden immer mit bestimmten Intentionen verbunden ist. Das Verhalten von Personen beispielsweise steht nämlich aufgrund dieser Intentionalität grundsätzlich im Zusammenhang mit dem Wissen und den Wertvorstellungen einer Person. Es sollte daher bei einer didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernprozessen nicht allein die Veränderung von Verhaltensweisen angestrebt werden. Dies entspräche der Umsetzung von **behavioristischen Lerntheorien**, in denen die Veränderung von Verhaltensweisen im Vordergrund steht - unabhängig davon, welche Auswirkungen dies auf das Subjekt hat (vgl. Mietzel 2003, 19ff.).

Auch eine **kognitivistische Auffassung** vom Lernen kann der Beschreibung von interkulturellen Lernprozessen nicht gerecht werden. Dabei wird von einem passiven Menschenbild ausgegangen, und der Lernprozess wird als ein linearer Transfer des Wissens von dem Lehrenden an den Lernenden beschrieben (vgl. ebd., 20ff.).

Für die Betrachtung interkultureller Lernprozesse sollte Lernen vielmehr als eine **aktive Konstruktion von Wissen** betrachtet werden, bei dem die Veränderung von spezifischen Wissensstrukturen im Mittelpunkt steht (vgl. ebd., 25ff.). Dem Vorwissen und Vorverständnis des Lernenden wird in einer konstruktivistischen Auffassung eine besondere Bedeutung zugemessen, so dass der subjektive Standpunkt des Lernenden maßgeblich berücksichtigt wird. Dem Lernenden wird dabei eine aktive Rolle zugestanden. Josef Held weist hinsichtlich interkultureller Lernprozesse ebenfalls auf lerntheoretische Ansätze hin, die „eine Selbstbestimmung des Lernens“ betonen (Held 2006, 262; vgl. hierzu auch Nicklas 2003, 6). Auch Breitenbach unterstreicht, dass „gruppenpsychologische Bedingungen“ geschaffen werden sollten, die „den Teilnehmern in allen Programmteilen ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung ermöglichen“ (Breitenbach 1979b, 46). Bei der Förderung interkultureller Lernprozesse sollte - aufbauend auf einer konstruktivistischen Auffassung vom Lernen - ein vertieftes Verständnis bei den Lernenden angestrebt werden. Da-

bei sollten wissens- und wertbezogene Komponenten miteinander verknüpft und damit verbundene Verhaltensänderungen begünstigt werden.

In der Konzeption von internationalen Schülerbegegnungsprojekten sollte ein **lebensweltbezogener Ansatz** (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006a, 166) berücksichtigt werden, da die Jugendlichen durch interkulturelle Lernprozesse unter anderem für gesellschaftliche Asymmetrien und rassistische Tendenzen in ihrem *alltäglichen Umfeld* - also auch innerhalb der eigenen Gruppe - sensibilisiert werden sollen (vgl. Abschnitt 1.2). Dazu ist es wichtig, dass die Jugendlichen beispielsweise in der Vorbereitungsphase zunächst ihre eigene Umgebung erkunden, und dass auch die Heterogenität der eigenen Gruppe thematisiert wird (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006c, 169ff.). Knapp-Potthoff kritisiert diesbezüglich, dass interkulturelle Gruppenzusammensetzungen „erstaunlicherweise weder in der wissenschaftlichen noch in der praxisbezogenen Literatur zur Vorbereitung auf interkulturelle Kontakte“ berücksichtigt werden (Knapp-Potthoff 1997, 186). Gerade hinsichtlich eines Verständnisses interkultureller Kompetenz, bei dem das ‚kompetente Handeln in der eigenen Einwanderungsgesellschaft‘ im Vordergrund steht (vgl. Abschnitt 1.3), ist eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt erforderlich. Durch die internationale Begegnung können diesbezüglich Impulse gegeben werden, so dass interkulturelle Kompetenz durch eine direkte Verknüpfung von Lernen im internationalen und im lokalen Zusammenhang gefördert wird (vgl. Leiprecht 2006a, 11).

## 4.2 Rahmenbedingungen

Zu den Rahmenbedingungen, die in Schülerbegegnungsprojekten berücksichtigt werden sollten, gehört die Wahl eines geeigneten **Aufenthaltsortes**. Thomas belegt durch seine Untersuchung verschiedener Formen von Schulfahrten, dass ein Aufenthalt in *Gastfamilien* interkulturelles Lernen aufgrund der dadurch gegebenen Möglichkeiten zu eigeninitiiertem Handeln begünstigt (vgl. Abschnitt 3.2; vgl. Thomas 1988, 35ff.). Andererseits ist eine Unterbringung der TeilnehmerInnen an einem *gemeinsamen* Ort, beispielsweise einer Tagungsstätte oder Jugendherberge, sinnvoll, weil die Jugendlichen dadurch besonders viel Zeit miteinander verbringen können und so die Möglichkeit haben,

sich intensiver kennen zu lernen. Diese Organisationsform von Begegnungsprojekten wird als ‚Begegnung am dritten Ort‘ bezeichnet (vgl. Grau et al. 2003, 6). Befindet sich der Ort der Dritortbegegnung zudem in einem dritten Land als Gastland, kann dies besonders günstig sein, da mögliche Schwierigkeiten wegfallen, die mit Erwartungen an die Gast- und Gastgeberrolle der TeilnehmerInnen zusammenhängen. Als weitere Vorzüge werden beschrieben, dass „die beteiligten Jugendlichen aus ihrem Alltagsleben mit Schule, Freizeitbeschäftigung, Familie und Freunden herausgenommen“ sind und sich dadurch stärker „auf die neu zusammengestellte Gruppe und die Aktivitäten des jeweiligen Begegnungsprogramms“ konzentrieren (ebd.). Bei Begegnungen, bei denen vor allem das Fremdsprachenlernen gefördert werden soll, bietet es sich an, ein Gastland zu wählen, in dem die gemeinsame Zielsprache gesprochen wird. Denkbar ist die Verbindung von einer Unterbringung an einem gemeinsamen Tagungsort und einem Aufenthalt in Gastfamilien. So können die Vorzüge beider Organisationsformen genutzt werden. Es sollte dabei genügend Zeit eingeplant werden, um den Aufenthalt in den Gastfamilien gemeinsam vor- und nachzubereiten (vgl. hierzu Leiprecht/Gebbert 2005, 3).

Eine **Aufenthaltsdauer** von mindestens zehn Tagen sollte ausreichen, um ein intensives Kennenlernen zwischen den SchülerInnen zu ermöglichen und den TeilnehmerInnen Zeit für individuelle Entwicklungen und Lernprozesse zu geben. Oftmals ist dies aus finanziellen Gründen jedoch nicht realisierbar. In solchen Fällen sollten die Vor- und Nachbereitungsphasen umso intensiver genutzt werden und in das Begegnungsprojekt eingebunden sein.

Die **Finanzierung** internationaler Begegnungsprojekte wird durch verschiedene EU-Programme unterstützt. Begegnungen, die mit einer intensiven Arbeit an einem gemeinsamen Projektthema verknüpft sind, können beispielsweise durch Comenius-Fremdsprachenprojekte gefördert werden. Eine finanzielle Unterstützung von Dritort-Projekten, die in Drittländern durchgeführt werden, ist in den aktuellen EU-Programmen leider grundsätzlich nicht vorgesehen (vgl. Leiprecht/Winkelmann 2003, 20).

Bei der **Auswahl der ProjektteilnehmerInnen** sind Alter und Fremdsprachenkenntnisse der SchülerInnen zu beachten. Es ist günstig, wenn sich das Fremdsprachenniveau der SchülerInnen nicht allzu

sehr voneinander unterscheidet, um sprachliche Ungleichgewichte zu vermeiden (vgl. ebd., 16). Gegebenenfalls sollten Übersetzungshilfen bereitgestellt werden (vgl. ebd.). Auch hinsichtlich des Alters sollten die beteiligten Gruppen möglichst homogen sein. Dies ist wichtig, um die Programmgestaltung auf das Alter und damit verbundene Interessen der Jugendlichen abstimmen zu können. Bei einer größeren Altersspanne können sich außerdem Hierarchien zwischen den Jugendlichen bilden oder verstärkt werden (vgl. hierzu Maslo/Nipers/Krupski 2006, 199).

Anhand eines geeigneten **Projektthemas** können die **drei Phasen der Begegnung** miteinander verknüpft und dadurch längerfristige Lernprozesse ermöglicht werden. Durch eine themenspezifische **Vorbereitung** kann beispielsweise eine Sensibilisierung der TeilnehmerInnen für einen angemessenen Kulturbegriff angestrebt werden. Für die Phase der **Begegnung** ergeben sich interkulturelle Lernmöglichkeiten durch die Verbindung von Aspekten, die den Jugendlichen aus ihrem Alltag bekannt sind, mit neuen Sichtweisen, für die sie erst durch die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen aus den anderen Ländern sensibilisiert werden (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006b, 183ff.). Dabei können die SchülerInnen interkulturelle Lernprozesse gegenseitig beieinander anregen und Vorbildfunktionen füreinander übernehmen. Ein Transfer von Lernprozessen, die während der Begegnung stattgefunden haben, auf die Phase der **Nachbereitung** und damit in das alltägliche Handlungsfeld der Jugendlichen, kann ebenfalls thematisch begünstigt werden. Dabei wäre es sinnvoll, potentielle Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Transfers bereits während der Begegnung anzusprechen (vgl. ebd., 186ff.).

### 4.3 Didaktisch-methodische Überlegungen

Thimmel unterstreicht die **Bedeutung unstrukturierter Situationen** für interkulturelle Lernprozesse (vgl. Thimmel 2005, 362). Sowohl völlig unverplante Zeit, die den Jugendlichen zur freien Verfügung steht, als auch organisierte Freizeitaktivitäten, beispielweise Ausflüge, bei denen den Jugendlichen Gestaltungsfreiraum überlassen wird, können dazu gezählt werden.

Um interkulturelle Lernprozesse gezielt anzuregen, sollten außerdem gleich zu Beginn der Begegnung und auch während des Aufenthalts **thematische Einheiten zur Sensibilisierung und Reflexion von Stereotypen sowie zu Selbst- und Fremdbildern** stattfinden. Es ist günstig, wenn diese in das übergeordnete Thema der Begegnung integriert werden können. In jedem Fall sollte dabei eine in der Konzeption verankerte Orientierung am Subjekt (vgl. Abschnitt 4.1) richtungweisend sein (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006b, 184ff.). Interkulturelle Lernprozesse, die Einstellungs- und Verhaltensveränderungen mit einschließen, können nur durch eine Berücksichtigung der aktuellen Auffassungen und Meinungen der Jugendlichen angemessen gefördert werden. Das bedeutet „sie bei ihren Vorurteilen ab[zuh]olen, diese Vorurteile ernst zu nehmen und nicht im scheinbaren Verstehen das moralische Urteil schon gefällt [zu] haben“ (Jantz/Muhs/Schulte 2005, 5). Hinsichtlich des Kulturbegriffs sollte am Alltagsverständnis der SchülerInnen angesetzt werden (vgl. Leiprecht 2004, 13). Dabei ist insbesondere zu beachten, dass es Aspekte des problematisierten Alltagsverständnisses von Kultur enthalten kann (vgl. Kapitel 2.2). Eine Sensibilisierung für die Problematik eines statischen Kulturverständnisses „gelingt am ehesten, wenn man einzelne Elemente aus der Kultur des eigenen Unterrichtslands beispielhaft unter die Lupe nimmt und dabei besonders deren Heterogenität, Individualität und Veränderung aufzeigt“ (Leiprecht/Winkelmann 2003, 14). Da Angehörige der eigenen Gruppe im Gegensatz zu Mitgliedern fremder Gruppen weniger als kulturell determiniert und eher als Individuen wahrgenommen werden (vgl. Leiprecht 2004, 13; vgl. Abschnitt 2.1), besteht bei der Betrachtung der eigenen kulturellen Vielfalt die Chance, Kulturen als *grundsätzlich* offene und veränderbare Systeme zu begreifen.

Auch in Bezug auf das **Projektthema** ist es wichtig, an der aktuellen Lebenswelt und den Interessen der Jugendlichen anzuknüpfen (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). Dass die Relevanz des Themas für die TeilnehmerInnen hinsichtlich interkultureller Lernprozesse von Bedeutung ist, betont auch Werner Müller: „Das Konzept einer internationalen Jugendarbeit fördert ein intensives interkulturelles Lernen, wenn dessen Ausgangspunkt die aktuelle Situation eines jeden Teilnehmers ist [...]“ (Müller 1987, 163). Um interkulturelles Lernen anhand des Projektthemas fördern zu können, sollte ein geeignetes Thema gewählt werden, das sowohl in der Vorbereitungsphase als auch während der Be-



gegnung und in der Nachbereitung für die Jugendlichen attraktiv und lebensnah gestaltet werden kann. Bei der Themenwahl sollte außerdem darauf geachtet werden, dass es mit dem zugrunde gelegten dynamischen Kulturverständnis kompatibel ist und dadurch nicht beispielsweise *Differenzen* zwischen den SchülerInnen aus den verschiedenen Ländern in den Mittelpunkt gerückt werden. Vielmehr muss der Fokus auf das Zusammenleben der Jugendlichen in ihrem alltäglichen Umfeld gelenkt werden, was einem lebensweltbezogenen Ansatz (vgl. Abschnitt 4.1) entspricht.

Die thematische Arbeit in Schülerbegegnungsprojekten sollte durch eine **dialogisch-untersuchende Arbeitsweise** geprägt sein. Die Vorteile dieser Arbeitsform sieht Leiprecht darin, dass „alle Beteiligten ihre Erfahrungen und Sichtweisen einbringen können“ (Leiprecht 2006c, 239). Für die PädagogInnen liegt die Herausforderung darin, auf Impulse der TeilnehmerInnen einzugehen und gemeinsam mit ihnen die Themen zu entwickeln, ohne dabei belehrend zu wirken.

Da zum interkulturellen Lernen eine kritisch-reflexive Haltung den eigenen Einstellungen gegenüber erforderlich ist, sollte von den PädagogInnen eine **Atmosphäre** gefördert werden, die bei den Jugendlichen Offenheit zulässt. Dabei spielt ein auf gegenseitiger Anerkennung basierender Umgang zwischen PädagogInnen und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Es muss dabei auch deutlich werden, dass sich sowohl die TeilnehmerInnen als auch die PädagogInnen in einem Lernprozess befinden (vgl. Leiprecht/Riegel 2006c, 173).

Durch einen gezielten **Einsatz von Medien** kann eine dialogisch-untersuchende Haltung bei den Jugendlichen gefördert und dadurch ihre Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Projektthema gesteigert werden. Denkbar ist unter anderem die Verwendung verschiedener Medien (vgl. Maslo/Nipers/Krupski 2006, 196ff.) und der unterschiedlichste Einsatz von Video- und Tontechnik (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006, 178ff.). Nicht nur in Bezug auf die direkte Begegnung, sondern auch für die Vor- und Nachbereitungsphasen sollte ein gezielter Einsatz von Medien eingeplant werden. Beispielsweise hat sich die Verwendung von Videotechnik in der Vorbereitungsphase als günstig erwiesen, um einen ersten Kontakt zwischen den Jugendlichen herzustellen (vgl. Grau/Biechele/Müller-Hartmann 2003, 11). Dies kann ebenso über einen E-Mail- oder Briefkontakt zwischen den

Jugendlichen oder durch Chatten geschehen. Die direkte Kontaktaufnahme zwischen den Jugendlichen zu Beginn der Begegnung kann beispielsweise durch ein gegenseitiges Vorstellen der Gruppen anhand von kurzen, möglichst themenbezogenen, selbsterstellten Videos vorbereitet und dadurch erleichtert werden (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006c, 171). Durch das Erstellen der Videos kann außerdem die Erkundung der eigenen Lebenswelt in der Vorbereitungsphase unterstützt werden (vgl. Abschnitt 4.1). Um eine Metakommunikation zwischen den TeilnehmerInnen in der Nachbereitungsphase zu ermöglichen, ist der Einsatz der oben genannten Medien ebenfalls geeignet. Durch einen gezielt gewählten Einsatz von Medien, beispielsweise der Videotechnik, kann die bereits erwähnte Verknüpfung von internationalem Lernen und lokalem Handeln in den einzelnen Phasen (vgl. Abschnitt 4.1) gefördert werden.

**Metakommunikation** spielt in den verschiedenen Phasen der Begegnung für die Verständigung zwischen den TeilnehmerInnen eine wichtige Rolle. Auch zwischen den beteiligten PädagogInnen kann diese Art von Kommunikation hilfreich sein und die Zusammenarbeit erleichtern. Da grundsätzlich die Gefahr besteht, dass Konflikte ethnozentrisch interpretiert werden und es dadurch zu einer Verstärkung von Vorurteilen kommt (vgl. Freise 1982, 183ff.), ist es wichtig diese Interpretationen auf einer Ebene der Metakommunikation zu thematisieren. „In der Bearbeitung und Lösung von Konflikten“ liegt ein großes Potential bezüglich interkultureller Lernprozesse (Leiprecht/Winkelmann 2003, 17). Dadurch können Missverständnisse und Fehlinterpretationen aufgedeckt und bearbeitet werden. Es ist dabei wichtig, den TeilnehmerInnen einen Rahmen zu bieten, der es ihnen erleichtert, ihre Eindrücke und Meinungen zu äußern. Dies ist oftmals zunächst innerhalb der eigenen Gruppe am besten. Dort sollten auftretende Probleme lokalisiert und es sollte über Lösungsmöglichkeiten nachgedacht werden. Im Anschluss daran sollten die Schwierigkeiten und Lösungsansätze mit der anderen Gruppe (bzw. den anderen Gruppen) besprochen werden (vgl. ebd., 18). Insbesondere wenn schwierige und möglicherweise emotional beladene Themen in der Metakommunikation behandelt werden, sollten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, auch auf ihre eigene Sprache zurückzugreifen. Die Beiträge sollten dann übersetzt werden (vgl. Leiprecht 2002c, 5). Grundsätzlich ist es von großer Bedeutung, dass „eine Homogenisie-

rung der anderen und der eigenen Gruppe so weit wie möglich vermieden und versucht wird, Empathie und Selbstreflexion zu unterstützen“ (ebd., 4). Da wichtige Erkenntnisse oft erst in der Nachbereitungsphase gewonnen werden, sollte auch diese Phase für Metakommunikation genutzt werden.

## 4.4 Pädagogische Unterstützung

### 4.4.1 Exkurs: Professionalisierung

Zu den drei klassischen Professionen gehören die Medizin, die Theologie und die Jurisprudenz, in denen jeweils das Verhältnis des Menschen zur Natur, zu Gott und zu seinen Mitmenschen im Mittelpunkt steht. Das Ziel professioneller Berufe ist die Sicherung, Förderung oder Wiederherstellung der Autonomie von Menschen. So geht es beispielsweise für Ärzte darum, die Beschwerden von Menschen zu behandeln und den betreffenden Personen dadurch wieder zu mehr Autonomie zu verhelfen. In der Pädagogik soll die Autonomie von heranwachsenden Menschen gefördert werden. Von einer pädagogischen Profession wird allerdings nur dann gesprochen, wenn *in Institutionen systematisch* erzogen wird.

Der gesellschaftliche Auftrag professionell Handelnder kann durch das Mandat definiert werden, „Leistungen am Menschen zu erbringen und dabei Aufgaben zu erfüllen, die in engerem Zusammenhang mit der Bearbeitung zentraler Probleme der Gesellschaft stehen“ (Nittel 2000, 218). Dies kann nach Oevermann durch eine ‚stellvertretende Deutung‘ der Situation von KlientInnen durch die Professionellen realisiert werden, wobei die Beachtung einer darin enthaltenen Antinomie von Subsumtion und Rekonstruktion elementar ist: Der Fall darf auf der einen Seite nicht ausschließlich auf theoretisch-wissenschaftlicher Ebene subsumiert werden, weil man dadurch der *spezifischen* Situation, in der sich die KlientInnen befinden, nicht gerecht werden kann. Auf der anderen Seite dürfen Professionelle sich nicht durch ausschließliche Rekonstruktion in der Komplexität des Falles verlieren, weil sie dadurch wichtige Verknüpfungen mit übergeordneten Kategorien vernachlässigen würden. Es ist somit ein ‚Ausbalancieren‘ der Antinomie notwendig, wobei einerseits durch „wissenschaftlich-abstrakte“ Kompetenzen ein Theoriebezug geschaffen und andererseits durch

„hermeneutisch-fallbezogene“ Kompetenzen die Einzigartigkeit des Falls beachtet werden muss (Koring 1989, 71; vgl. auch Büscher 2004, 21).

Gerade in antinomisch strukturierten Praxisfeldern, wie beispielsweise der interkulturellen Pädagogik, ist professionelles Handeln erforderlich, um zu verhindern, dass bestehende Antinomien einseitig aufgelöst werden. Zur Verdeutlichung sei hier an das Beispiel von gleichzeitig beanspruchtem Kulturalismus und Universalismus (vgl. Abschnitt 2.2) und einem damit zusammenhängenden Umgang mit Differenzen und Gemeinsamkeiten (vgl. Abschnitt 2.3; vgl. auch Abschnitt 4.1) erinnert. Dabei ist es einerseits wichtig, kulturelle Hintergründe zu beachten, die betreffenden Personen aber andererseits nicht darauf fest zu legen. Ein angemessener Umgang mit Antinomien besteht in einer *reflexiven* Handhabung (vgl. Schierz/Thiele 2002, 53). Professionell Handelnde müssen eine Antinomie also zunächst als eine solche aufdecken und sie dann ‚ausbalancieren‘, indem sie einseitige Auflösungen vermeiden (vgl. Meyer 2001, 239). In Bezug auf die Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen formuliert Meyer dies folgendermaßen: „Die Professionalität des Lehrerhandelns besteht in der Fähigkeit, die widersprüchliche Grundstruktur der Lehrer-Schüler-Interaktion zu durchschauen, die daraus erwachsenden Paradoxien auszuhalten und die Folgen für die Schüler und für sich selbst auszubalancieren.“ (ebd., 219)

Professionalisierung ist in Berufen, in denen der Mensch im Mittelpunkt steht, deshalb notwendig, weil eine simple Übertragung der Theorie in die Praxis nicht möglich ist. Dies verbietet sich durch ein Menschenbild, in dem der Mensch als autonomes Wesen betrachtet wird und daher eine Orientierung am Subjekt erfordert. Da Praxissituationen „komplex, unsicher, einzigartig sowie durch Wert- und Interessenkonflikte gekennzeichnet“ sind (Altrichter 2000, 203), stellen sich dadurch spezifische Ansprüche an das Handeln der Professionellen.

Donald Schön hat wichtige Erkenntnisse zur Gestaltung professioneller Praxis durch Expertenforschung gewinnen können (vgl. hierzu Schön 1983): Er unterscheidet im Handeln von Professionellen drei verschiedene Typen, die je nach Anforderungen einer Situation eingenommen werden. Der **erste Handlungstyp** beschreibt *implizites* Wissen in *Routinehandlungen* der Professionellen. Dafür ist charakteris-

tisch, dass das Wissen als Entscheidungsgrundlage von Handlungen nicht reflektiert wird. Ein großer Teil professionellen Handelns vollzieht sich auf dieser Stufe (vgl. Altrichter 2000, 203).

Beim **zweiten Handlungstyp** können Situationen durch Routinehandlungen dagegen nicht mehr zufrieden stellend gelöst werden. Durch ein bewusstes Erleben von Diskrepanzen beginnt eine ‚Reflexion-in-der-Handlung‘ (vgl. ebd., 205). Da in Praxissituationen oftmals der Druck herrscht, sehr *schnell* Handeln zu müssen, bleibt keine Zeit für eine ausführlichere Analyse der Situation. Daher ist es notwendig, über Musterfälle zu verfügen, die bestimmte ‚Familienähnlichkeiten‘ mit der spezifischen Situation aufweisen. Altrichter beschreibt dies: „Im Versuch der Problemdefinition *sehen* sie [die Professionellen, H.G.] die neue Situation *als* eine bekannte, in Analogie zu einer anderen“ (ebd.). Daraus können praktische Konsequenzen abgeleitet werden, wobei es sich nicht um ein „mechanisches Einordnen von Neuem in vorhandene Schemata“ handelt. Es ist vielmehr ein „iterativer Prozess der Formulierung der Konsequenzen dieser ‚ersten Definition‘ für die zu definierende Situation und der Einarbeitung der Konsequenzen, die sich aus der Übertragung auf ein neues Feld ergeben haben, in diese erste Definition“ (ebd., 205ff.). Der Aufbau eines möglichst differenzierten *Fallwissens* ist daher notwendig, um in Praxissituationen unter Handlungsdruck professionell Handeln zu können.

Die ‚Reflexion-in-der-Handlung‘ muss durch eine weitere Art von Reflexion, der ‚Reflexion-über-die-Handlung‘, ergänzt werden (vgl. ebd., 208ff.). In diesem **dritten Handlungstyp** befinden sich Professionelle in einer Distanz zur Praxissituation. Sie können ihre Handlungen reflektieren und Begründungs-, Erklärungs- und Deutungswissen einbringen. In der Praxis kann die Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen durch eine derartige Reflexion auf einer Metaebene dazu beitragen, professionelles Handeln zu verbessern. Der flexible, situationsadäquate Einsatz der drei beschriebenen verschiedenen Handlungstypen kennzeichnet Professionalität (vgl. ebd., 210).

Nach Meyer sind „alle Berufe, in denen zwischenmenschliche Kommunikation, die Bildung, Pflege und Beratung im Mittelpunkt stehen, professionalisierungsbedürftig und -fähig.“ (Meyer 2001, 217) Die hier behandelten Überlegungen lassen sich daher auch auf die Situation von PädagogInnen übertragen. Die *Schlüsselrolle* der PädagogInnen

in Schülerbegegnungsprojekten begründet sich in der auch dort erforderlichen ‚stellvertretenden Deutung‘ professionellen Handelns.

#### 4.4.2 *Rolle der PädagogInnen*

Die vielfältigen und komplexen Aufgaben, die sich aus den vorangegangenen Abschnitten ergeben, können von den PädagogInnen nur dann zufriedenstellend erfüllt werden, wenn zwei Voraussetzungen gegeben sind. Sie sollten erstens **selber interkulturelle Kompetenzen** erwerben und für die Problematik eines statischen Kulturbegriffs sowie die damit verbundenen Implikationen für interkulturelles Lernen sensibilisiert sein. Zweitens sollten sie **professionelle Kompetenzen** ausbilden, um theoretische Erkenntnisse mit ihrem praktischen Handeln in ihrer Rolle als PädagogInnen zu verknüpfen. Es ist daher notwendig, dass sowohl interkulturelle Lernprozesse als auch das Reflexions- und Handlungsvermögen der PädagogInnen in der Lehrerbildung bzw. durch Fort- und Weiterbildung gefördert werden (vgl. hierzu ILTIS-Projektpartner 2002; vgl. auch Altrichter 2000, 210ff.).

Durch ein professionelles Handeln der PädagogInnen werden Theorie und Praxis miteinander verbunden. Die PädagogInnen sollten in konkreten Praxissituationen immer wieder den Bezug zu grundlegenden Theorien bezüglich des Kulturbegriffs und des interkulturellen Lernens schaffen. Dies ist vor allem dann notwendig, wenn SchülerInnen in konkreten Situationen nicht allein dazu in der Lage sind und - trotz möglicher Lernentwicklungen - wieder auf einen statischen Kulturbegriff und damit verbundene kulturalisierende und homogenisierende Tendenzen zurück fallen. In einem solchen Fall wird die stellvertretende Deutung durch professionell Handelnde wichtig, die den SchülerInnen wieder zu einer Reflexion eigener Einstellungen und dadurch zu mehr Autonomie verhelfen soll (vgl. Abschnitt 4.4.1).

Nur wenn die beteiligten PädagogInnen selber für interkulturelle Lernprozesse sensibilisiert sind und diesbezüglich Fachwissen aufgebaut haben, können sie in der Praxis Situationen überhaupt *erkennen*, in denen Potential bezüglich interkultureller Lernprozesse für die TeilnehmerInnen steckt. Durch eine ‚Reflexion-in-der-Handlung‘ können die PädagogInnen *schnell* - noch in der Situation - auf differenziertes Fallwissen *zurück greifen* und daraus praktische Konsequenzen ableiten. Sie können beispielsweise in Konfliktsituationen spontan Meta-

kommunikation anregen und wissen dabei, dass „man die andere und die eigene Gruppe nicht homogenisieren und versuchen [sollte], Empathie und Selbstreflexion zu unterstützen“ (Leiprecht/Winkelmann 2003, 18). Daher können sie die Situation dementsprechend gestalten und die SchülerInnen in ihren Lernprozessen gezielt fördern. Eine ‚Reflexion-über-die-Handlung‘ hinsichtlich des professionellen Handelns ist hier ebenfalls von großer Bedeutung. Vor allem kritische Situationen sollten mit Distanz reflektiert werden, so dass die weitere Projektgestaltung auf diesbezügliche Erkenntnisse abgestimmt werden kann. Durch zunehmende Erfahrung im professionellen Umgang mit Praxissituationen können PädagogInnen einerseits ihr Fallwissen weiter ausdifferenzieren. Andererseits wird ihr weiteres Handeln dadurch vermehrt im ersten Handlungstyp, den Routinehandlungen, ablaufen. Die an Schülerbegegnungsprojekten beteiligten PädagogInnen sind also nicht nur für eine Reihe von organisatorischen Aufgaben verantwortlich, sondern insbesondere auch dafür, „die Begegnung als möglichst produktiven interkulturellen Lernraum“ für die SchülerInnen zu gestalten (Grau/Biechele/Müller-Hartmann 2003, 10).

## Fazit

Durch die exemplarische Gegenüberstellung verschiedener Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte wurde gezeigt, wie sich in Abhängigkeit vom zugrunde liegenden Kulturverständnis die Schwerpunktsetzung bei der Förderung interkultureller Lernprozesse verändert. Es wurde dabei deutlich, dass diese *theoretischen* Grundlagen mit der Konzeption verschiedener Projekte verflochten sind und sich auf die *praktische* Durchführung auswirken. Anhand der vorliegenden Betrachtung ist zu sehen, dass Theorie und Praxis internationaler Schülerbegegnungsprojekte verstärkt miteinander verknüpft werden sollten.

Für die **Theoriebildung** ist es unerlässlich, an den praktischen Anforderungen der Realität anzuknüpfen. Daher wurde im ersten Kapitel zunächst ein ‚Anforderungsprofil‘ hinsichtlich interkultureller Kompetenz herausgearbeitet, das für das Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft relevant ist. Bei der Betrachtung der sozialen Heterogenität der Gesellschaft und vorhandenen gesellschaftlichen Asymmetrien wurde gezeigt, dass interkulturelle Kompetenz nicht auf kognitive Komponenten - wie beispielsweise landeskundliches Wissen - beschränkt sein darf. Emotionale Komponenten und ein verantwortungsvolles Handeln gehören ebenfalls dazu, und sollten bei der Förderung interkultureller Kompetenz mit berücksichtigt werden. Grundsätzlich sollte es dabei weniger darum gehen, den Blick auf das ‚Fremde‘ zu richten, um dadurch zu mehr Verständnis zu gelangen. Vielmehr sollte eine kritische Reflexion eigener kulturalisierender und ethnizierender Einstellungen und Verhaltensweisen im Vordergrund stehen. Anhand eines angemessenen Menschenbildes, das sich aus der Individualität und Würde der Person ergibt, wurden diese Grundlagen interkulturellen Lernens im zweiten Kapitel formuliert. Entscheidend ist dabei ein dynamisches Verständnis von Kultur, das die Herangehensweise an das interkulturelle Lernen bestimmt.

Für die **Praxis** internationaler Schülerbegegnungsprojekte ist es notwendig, sich an diesen theoretischen Grundlagen zu orientieren. Eine *Auseinandersetzung* der beteiligten PädagogInnen mit verschiedenen Kulturbegriffen und Modellen interkulturellen Lernens sowie mit weiteren konzeptionellen Grundlagen, Rahmenbedingungen und didaktisch-methodischen Aspekten ist unerlässlich, um interkulturelle Lern-



prozesse gezielt begünstigen zu können. Dies ist vor allem aufgrund weit verbreiteter kontraproduktiver Alltagsvorstellungen von Kultur und interkulturellem Lernen besonders zu betonen. Die Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte sind in einem zweiten Schritt anhand der im vierten Kapitel dargestellten theoretischen Grundlagen zu entwickeln. Es ist jedoch nicht alles im Vorfeld planbar und viele Entwicklungen und Situationen sind nicht vorauszusehen. Daher ist es wichtig, in der Programmgestaltung offen und flexibel zu sein und in konkreten Situationen auch spontan auf theoretische Kenntnisse zurückgreifen zu können. Für die Einbeziehung von theoretischen Kenntnissen in die Praxis pädagogischen Handelns bietet sich das Konzept der ‚stellvertretenden Deutung‘ an, das ebenfalls im vierten Kapitel vorgestellt wurde.

Beim interkulturellen Lernen handelt es sich um einen Selbstbildungsprozess, der keinesfalls erzwungen werden kann. Es gilt aber, diesen Prozess von außen zu fördern, indem begünstigende Bedingungen dafür geschaffen werden. Besonders in der direkten Begegnung in internationalen Projekten ergeben sich dafür gute Gelegenheiten (vgl. Abschnitt 2.1). Zu den Aufgaben der PädagogInnen gehört es, einerseits eine genaue Planung des Projekts unter Berücksichtigung der hier genannten Grundlagen vorzunehmen und andererseits ihr professionelles Handeln zu entwickeln. Beides ist erforderlich, um Theorie in die Praxis einzubringen, und dadurch eine Förderung interkultureller Lernprozesse in Schülerbegegnungsprojekten gezielt verbessern zu können.

Auch wenn es wichtig ist, die Voraussetzungen zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schülerbegegnungsprojekten zu optimieren, sind gleichzeitig auch die begrenzten Möglichkeiten zu sehen. Oftmals sind beispielsweise Finanzierungsschwierigkeiten ein einschränkender Faktor für die Gestaltung von Projekten. Die relativ kurzweiligen Begegnungen können außerdem nur *Impulse* für Lernprozesse bei den SchülerInnen geben. Daher ist eine Einbettung in lokale Projekte, in denen die Arbeit langfristig fortgeführt werden kann, von großer Bedeutung (vgl. hierzu Leiprecht/Riegel 2006, 194). Da die Förderung interkultureller Kompetenz als Querschnittsaufgabe betrachtet wird (vgl. KMK 1998, 313), ist es außerdem notwendig, diese nicht nur zeit- sondern auch bereichs- und fächerübergreifend zu gestalten. In

einer Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Einrichtungen ergeben sich besondere Möglichkeiten, auf die Entwicklung der Jugendlichen einzuwirken (vgl. hierzu Held 2006a, 157ff.). Es ist dabei wichtig, dass in beiden Bereichen die PädagogInnen ihre Verantwortung wahrnehmen und sich den daraus erwachsenden Herausforderungen stellen. Auch eine Beschränkung auf einzelne Unterrichtsfächer in der Schule, beispielsweise den Fremdsprachenunterricht, ist unzureichend. Dies unterstreicht wiederum die Notwendigkeit einer Qualifizierung der PädagogInnen in den Bereichen interkultureller Bildung und Professionalisierung - und zwar bereits in der Grundausbildung. Eine Fort- und Weiterbildung *ausschließlich* derjenigen PädagogInnen, die in Schülerbegegnungsprojekten beteiligt sind, widerspräche der zeit- und fächerübergreifenden Querschnittsaufgabe. Um allerdings die *reale* Ausbildungssituation zu verändern, wäre es zunächst erforderlich, die *zentrale Rolle* der PädagogInnen für die Förderung interkultureller Lernprozesse anzuerkennen. Durch verstärkte praxisorientierte Forschung, die unter anderem auch die Handlungsschwierigkeiten der PädagogInnen berücksichtigt, ließen sich konkrete Folgerungen für die Gestaltung der Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung ableiten.

Genau wie die SchülerInnen sind auch die PädagogInnen letztlich selbst verantwortlich für die Ausbildung interkultureller Kompetenz. Die an Begegnungsprojekten beteiligten PädagogInnen können beispielsweise durch Evaluation ihrer durchgeführten Projekte und durch Reflexion einzelner Situationen fortwährend ihre eigenen interkulturellen und professionellen Kompetenzen erweitern. Es geht dabei im Kern um Persönlichkeitsbildung, die in jedem Fall *eigeninitiatives* Lernen erfordert, und eine *lebenslange* Aufgabe darstellt.



## Literaturverzeichnis

- Allport, Gordon W. (1971): Die Natur des Vorurteils. Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, Georg Hans (Hg.): Wissen - Können - Reflexion. Studien-Verlag, Innsbruck/Wien/München.
- Aronson, Aronson/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M. (Hg.) (2004): Sozialpsychologie. 4., aktualisierte Auflage. Pearson Studium, München.
- Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske + Budrich, Opladen.
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Darmstadt.
- Barchfeld, Christiane/Herlt, Georgia/Schanz, Sonja (1998): Spotlight on going abroad. Teachers book. Goethe-Institut, Manchester.
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Breitenbach, Diether (Hg.) (1979a): Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Ein Forschungsprojekt im Auftrage des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit. Band 2 - Rahmenbedingungen der Internationalen Jugendarbeit. Verlag Breitenbach, Saarbrücken/Fort Lauderdale.

- Breitenbach, Diether (Hg.) (1979b): Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Ein Forschungsprojekt im Auftrage des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit. Band 5 - Ergebnisse und Empfehlungen. Verlag Breitenbach, Saarbrücken/Fort Lauderdale.
- Büscher, Christiane: Schulpraktikum - ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung? Im Internet: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2004/5179/pdf/00.PDF> (geöffnet am 05.05.06)
- Colin, Lucette/Müller, Burkhard (Hg.) (1998): Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Campus Verlag Frankfurt/New York.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): Im Internet: <http://www.campus-germany.de/german/4.65.1601.1.html> (geöffnet am 27.02.06)
- Dokumentation der Vorbereitung des Drittort-Projekts (2002), unveröffentlicht.
- Ehrlich, Howard J. (1973): The social psychology of prejudice. New York: Wiley.
- Fischer, Veronika (2005): Interkulturelle Kompetenz - ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hg): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung - Transfer - Organisationsentwicklung. Wochenschau Verlag Schwalbach/Ts.
- Freise, Josef (1982): Interkulturelles Lernen in Begegnungen – eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung? Verlag Breitenbach Publishers, Bonn.

- Gogolin, Ingrid (2003): Chancen und Risiken nach PISA - über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, Leske + Budrich.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (1998): Nachwörtliche Bemerkungen zu Pluralität und Bildung. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hg.): Pluralität und Bildung. Leske + Budrich, Opladen.
- Gomolla, Mechthild (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach.
- Grau, Maike/Biechele, Markus/Müller-Hartmann, Andreas (2003): Alte und neue Herausforderung: Schülerbegegnung über Grenzen. Ein Plädoyer für den institutionalisierten Schüleraustausch. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 29, 5-12.
- Grau, Maike/Legutke, Michael/Müller-Hartmann, Andreas (2002): Aufgabentypologie. In: ILTIS-Projektpartner (Hg.).
- Gültekin, Nevâl (2005): Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.)
- Hamburger, Franz (1998): „Identität“ und interkulturelle Erziehung. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hg.): Pluralität und Bildung. Leske + Budrich, Opladen.
- Held, Josef (2006a): Das Praxisprojekt „Integration ausländischer Jugendlicher“. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.).
- Held, Josef (2006b): Orientierung in der Welt als Lernprozess. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.).

- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag Frankfurt/New York.
- ILTIS-Projektpartner (Hg.) (2002): Sprachen lernen – Interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen. Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften. München.
- Jantz, Olaf/Mühlig-Versen, Sema (2003): Kulturelle und interkulturelle Kompetenz. Interkulturelles Lernen in der Mädchen- und Jungenarbeit als Unterstützung für Jugendarbeit und Schule. In: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hg.): AJS - Informationen: Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Stuttgart 2/2003.
- Jantz, Olaf/Muhs, Wolfgang/Schulte, Rainer (2005): Interkulturelle Jugendbegegnungen. Irrweg naiver Begegnungs- und Erfahrungspädagogik oder notwendige Alternative zur organisierten Lernpädagogik? Im Internet: [http://www.mannigfaltig.de/PDF/Texte/Interkulturelle\\_Jugendbegegnungen\\_Irrweg.pdf](http://www.mannigfaltig.de/PDF/Texte/Interkulturelle_Jugendbegegnungen_Irrweg.pdf)  
(geöffnet am 13.05.06)
- Jantz, Olaf/Reinert, Ilka (2003): Inter, Multi oder Kulti? Inwiefern die geschlechtsbezogene Pädagogik die interkulturelle Perspektive benötigt. In: Jantz, Olaf/Grote, Christoph: Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Reihe Quersichten, Band 3. Leske + Budrich, Opladen.
- Kalpaka, Annita (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (Sozial)-pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZA - Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit. Nr. 3/4., 77-80. Frankfurt am Main.
- Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.).

- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1988): ‚Ausländerfeindlichkeit‘ und Rassismus in der BRD, eine Kritik der gegenwärtigen Erklärungsansätze. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit. Nr. 1, Frankfurt am Main.
- Kiper, Hanna (2005): Interkulturelles Lehren und Lernen in Unterrichtsfächern der Primarstufe. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.).
- KMK (1998): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996. In: Dovermann, Ulrich/Reiberg, Ludger (Red.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 310-316.
- Knapp-Potthoff (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Iudicium Verlag GmbH, München.
- Koring, Bernhardt (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns: theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Krüger-Potratz, Marianne (1996): Zwischen Weltfrieden und Stammesversöhnung. Ein Kapitel aus der Geschichte des internationalen Schüleraustausches. In: Bildung und Erziehung. Heft 1, 27-44.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.).
- Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2002): Sitting on a crossroad - Wie werden kulturelle, nationale, ethnische und Geschlechterdifferenzen theoriegeleitet erfasst und mit welchen Instrumenten werden sie erhoben? In: Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung. Waxmann, Münster.



- Landesbildungsserver Baden-Württemberg: EU-Bildungsprogramm SOKRATES. Im Internet: <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/modellversuche/comenius>  
(geöffnet am 19.05.06)
- Lange, Matthias/Weber-Becker, Martin (1997): Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen.
- Leiprecht, Rudolf (2001a): Alltagsrassismus: Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Waxmann Verlag, Münster/New York/ München/Berlin.
- Leiprecht, Rudolf (2001b): Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz. In: Krüger-Potratz, Marianne (Hg.): Interkulturelle Studien - iks-Querformat. Münster.
- Leiprecht, Rudolf (2002a): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: IZA – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit. Heft 3/4.
- Leiprecht, Rudolf (2002b): Interkulturelle Kompetenzen und Kompetenzen zur Unterstützung interkulturellen Lernens. In: ILTIS-Projektpartner (Hg.).
- Leiprecht, Rudolf (2002c): Sachbericht zum Schülerbegegnungsprojekt „Jugendkulturen und multikulturelle Gesellschaften“ im Kontext einer Materialentwicklung für die Lehrerfortbildung, unveröffentlicht.
- Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere IBKM. Oldenburg.
- Leiprecht, Rudolf (2005a): Rassismen (nicht nur) bei Jugendlichen. Beiträge zu Rassismuskforschung und Rassismusprävention. Arbeitspapiere IBKM. Oldenburg.

- Leiprecht, Rudolf (2005b): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.).
- Leiprecht, Rudolf (2006a): Einleitung. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.).
- Leiprecht, Rudolf (2006b): Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.).
- Leiprecht, Rudolf (2006c): Auf dem Weg zu Qualitätskriterien interkultureller und antirassistischer Weiterbildung. Ergebnisse einer Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen mit internationaler Teilnehmerzusammensetzung. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.).
- Leiprecht, Rudolf/Gebbert, Heidi (2005): Projektantrag Drittort-Projekt, unveröffentlicht.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.).
- Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine (2006a): Einleitung: Die internationale Jugendbegegnung 'Über das Zusammenleben und Ausgrenzen in unseren Stadtteilen' - Perspektiven aus verschiedenen Ländern zu einem gemeinsamen Begegnungsprojekt. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.).
- Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine (2006b): „Wie es sein sollte und wie es nicht ist“. Prozesse und Entwicklungen während einer internationalen Jugendbegegnung mit Jugendlichen aus 'gemischten' Stadtteilen. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.).

- Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine (2006c): Zur Konzeption und Anlage der internationalen Jugendbegegnung 'Über das Zusammenleben und Ausgrenzen in unseren Stadtteilen'. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.).
- Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.) (2006): International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis vor Ort und Weiterbildung im internationalen Austausch. 2., völlig überarbeitete Auflage. IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/London.
- Leiprecht, Rudolf/Winkelmann, Anne (2003): Begegnung am „dritten Ort“. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 29, 13-20.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.
- Maslo, Irina/Nipers, Janis/Krupski, Valerie (2006): Die Jugendbegegnung 'Über das Zusammenleben und Ausgrenzen In unseren Stadtteilen' aus Sicht der Jugendlichen und der Betreuer/innen aus Riga (Lettland). In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.).
- Meinhardt, Rolf (2005): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik - eine Synopse. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.).
- Meyer, Hilbert (2001): Türklinkendidaktik: Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Mietzel, Gerd (2003): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 7., korrigierte Auflage. Hogrefe-Verlag, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle.
- Müller, Werner (1987): Von der Völkerverständigung zum interkulturellen Lernen. Die Entwicklung des Internationalen Jugendaustauschs in der Bundesrepublik Deutschland. Starnberg.

- Nicklas, Hans (1991): Kulturkonflikt und interkulturelles Lernen. In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. (ssip bulletin No. 61). Verlag für Entwicklungspolitik, Saarbrücken.
- Nicklas, Hans (2003): Thesen zum interkulturellen Lernen. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (Hg.): Internationale Jugendbegegnungen. Düsseldorf.
- Niedersächsischer Bildungsserver: Gründe für interkulturelle Bildung. Im Internet: <http://www.nibis.de/nli1/ikb/mind/gruende/ikbbegrueundung-6.htm> (geöffnet am 15.05.06)
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- OECD (Hg.) (2001): Lernen für das Leben - erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.
- Ostertag, Margit (2001): Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Leske + Budrich, Opladen.
- Poole, Ross (1999): Nation and Identity. London/New York.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Projektmappe des Comenius 1 Fremdsprachenprojekts (2002) der Klasse 8c, Gesamtschule Grellkamp, Hamburg, Deutschland/Klasse 8a, Kauklahden Koulu, Espoo, Finnland, unveröffentlicht.

- Ropers, Norbert (1991): Die Bedeutung der internationalen Identität im Jugendaustausch. In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. (ssip bulletin No. 61). Verlag für Entwicklungspolitik, Saarbrücken.
- Schäfer, Bernd/Six, Bernd (1978): Sozialpsychologie des Vorurteils. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- Scherr, Albert (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: Neue Praxis. Heft 4, 347-357.
- Schierz, Matthias/Thiele, Jörg (2002): Antinomisches Handeln in sportpädagogischen Berufsfeldern. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre. In: Friedrich, Georg (Hg.): Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven. Czwalina Verlag, Hamburg.
- Schmidtke, Hans-Peter (2005): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise - Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.).
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York.
- „Schritt für Schritt“ Film (2002): ILTIS-Projektpartner (Hg.).
- Schulz-Kaempf, Winfried (2005): Rechtliche Lage und Lebenssituation von Eingewanderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.).
- Simon-Hohm, Hildegard (2002): Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit. Heft 2, 39-45.
- Tajfel, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil - Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern.

- Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Thimmel, Andreas (2002): Konzepte in der internationalen Jugendarbeit. In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V.: Forum Jugendarbeit International.
- Thimmel, Andreas (2005): Internationale Schülerbegegnungs- und Austauschprojekte und interkulturelles Lernen. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.).
- Thomas, Alexander (1988a): Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. In: Thomas, Alexander (Hg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. (ssip bulletin Nr. 58). Verlag breitenbach Publishers, Saarbrücken.
- Thomas, Alexander (1988b): Von der fremdkulturellen Erfahrung zur interkulturellen Handlungskompetenz. In: Mainzer Universitätsgespräche: Interkulturalität - Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainz.
- Thomas, Alexander (1991): Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln. In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. (ssip bulletin No. 61). Verlag für Entwicklungspolitik, Saarbrücken.
- Thomas, Alexander (1994a): Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen - Beiträge psychologischer Austauschforschung. In: Franke, Kurt F./Knepper, Herbert (Hg.): Aufbruch zur Demokratie. Politische Bildung in den 90er Jahren. Ziele Bedingungen Probleme. Leske + Budrich, Opladen.
- Thomas, Alexander (Hg.) (1994b): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problemanalysen und Problemlösungen. Verlag für angewandte Psychologie, Göttingen.

Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

## **Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)**

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.  
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: [www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html](http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html))
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.  
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.  
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.  
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.  
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.  
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.  
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.  
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.  
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.  
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

b.w.



- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.  
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.  
ISBN 3-8142-0939-7 (in Vorbereitung)