

Interkulturelle und antirassistische Erziehung in der Schule

Auszüge aus einem Handbuch für LehrerInnen

Herausgeber
ARIC- NRW e.V.

© Julian Lüddecke
Uli Kloeters
Thomas Quehl



Herausgeber:

Anti-Rassismus Informations-Centrum, ARIC-NRW e.V.

Träger des Projekts:

Verband für interkulturelle Arbeit; VIA e.V.

Gefördert aus dem Programm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ des BMFSFJ

Vorwort

In unserer Zusammenarbeit mit Lehrern und Lehrerinnen der verschiedenen Schulformen ist uns immer wieder die Notwendigkeit eines praxisorientierten Lehrerhandbuchs zur Umsetzung interkultureller und antirassistischer Pädagogik in den Schulen bewusst geworden. Daraufhin wurde unter Federführung von ARIC-NRW e.V. eine Arbeitsgruppe zur Realisierung eines solchen Handbuchs ins Leben gerufen.

Das Handbuch soll in benutzerfreundlicher Aufbereitung gezielt auf Bedürfnisse und Fragen von Lehrer/innen eingehen. Intention ist es, engagierten Lehrer/innen Möglichkeiten an die Hand zu geben, ‚maßgeschneiderte‘ Konzepte für die spezielle Situation an ihrer Schule zu erstellen – sei für den Unterrichtsalltag der Grundschule oder für Freiarbeitszeiten, den Fachunterricht, für AG's, Projekte oder auch für Aktivitäten im Rahmen der „Schule ohne Rassismus“ in der Sekundarstufe.

Das Handbuch richtet sich an Lehrer und Lehrerinnen der Primarstufe, sowie der Sekundarstufe 1 und 2.

Neben einem einleitenden Theorieteil, werden interkulturelle/antirassistische Methoden, gegliedert nach Schulstufen und Altersgruppen vorgestellt. In einem dritten Teil werden verschiedene Materialien, Projekte, AG's, Übungen etc. besprochen.

Angereichert wird das Lehrerhandbuch durch Literaturtipps, Adressen und Bezugsquellen.

Die nun vorliegende CD-Rom enthält erste Auszüge aus dem Gesamtprojekt »LehrerInnenhandbuch«, das im Laufe des Jahres 2002 realisiert wird.

Unser Dank gilt nun vor allem den Mitarbeiter/innen von ARIC-NRW e.V. und ARIC Berlin für ihre tatkräftige Unterstützung und konstruktive Kritik.

Für eine Resonanz auf unsere Arbeit wären wir gerade im Hinblick auf die in Vorbereitung befindliche Druckversion des Lehrer/innenhandbuchs sehr dankbar.

Dezember 2001

Julian Lüddecke
Uli Kloeters
Thomas Quehl

Gliederung

1. Einleitung

(Julian Lüddecke)

1.1. Internationalisierung von Bildung

1.2. Ethnische Vorurteile und Rassismus in der Schule

1.3. Erziehungsauftrag der Schule

2. Interkulturelle/antirassistische Erziehung in der Schule

(Julian Lüddecke)

2.1. Problembereiche der Internationalisierung von Bildung und Erziehung

2.1.1. Ethnische Vorurteile als Einstellungen im Spiegel der Forschung

2.1.2. Ethnische Vorurteile als Ideologie des Rassismus

2.1.3. Institutionelle Diskriminierung

2.2. Ansätze zur Erklärung ethnischer Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus (Auswahl)

2.3. Entwicklung interkultureller/antirassistischer Konzepte

2.3.1. Grundlagen: Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung

2.3.2. Zielstellungen interkultureller Erziehung und Bildung in der Schule

2.3.3. Curriculare Inhalte und Methoden interkultureller/antirassistischer Bildung und Erziehung

2.4. Institutionalisierung interkultureller/antirassistischer Erziehung und Bildung

2.4.1. Institutionalisierung interkultureller/antirassistischer Erziehung und Bildung in der Schule

2.5. Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen

3. Möglichkeiten interkultureller und antirassistischer Pädagogik in der Primarstufe

(Thomas Quehl)

3.1 Einleitung

3.2 Methoden

3.3 Themenbereiche

3.3.1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

3.3.2. Sprachen

3.3.3. Soziale Welt der Kinder

3.3.4. Religionen

3.3.5. Kommunikative Fähigkeiten/soziales Lernen

3.3.6. Soziale Beziehungen/soziale Kompetenzen für antirassistische Pädagogik

4. Die Sekundarstufe I

(Uli Kloeters)

4.1. Eine kurze Analyse der Besonderheiten der Sekundarstufe I

4.1.1. Entwicklungsalter der Kinder und Jugendlichen

4.1.2. Pädagogische Aufgabenstellung der Sek I

4.1.3. Schule in einer pluralistischen Welt

4.2. Grundsätzliche Überlegungen und Methoden interkultureller/antirassistischer Bildung

- 4.2.1. Selbstkompetenz/Selbstreflexion
- 4.2.2. Institutionelle Bedingungen/ institutioneller Rahmen
- 4.2.3. Sachkompetenz

4.3. Interkulturelle und antirassistische »Maßnahmen« und Methoden

- 4.3.1. auf der Schulebene
- 4.3.2. auf der Klassenebene

5. Auswahl aus dem Materialpool

(Uli Kloeters & Thomas Quehl)

- 5.1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede
- 5.2. Sprachen
- 5.3. Soziale Welt der Kinder und Jugendlichen
- 5.4. Religionen
- 5.5. Kommunikative Fähigkeiten/soziales Lernen/soziale Beziehungen/soziale Kompetenzen
- 5.6. Spiele und Übungen aus den Bereichen Antirassismus, Zivilcourage und konstruktive Konfliktlösung

1. Einleitung (Julian Lüddecke)

1.1. Internationalisierung von Bildung

Dass sich die Bundesrepublik Deutschland auf dem Weg in eine heterogene, plurale und multikulturelle Gesellschaft befindet (vgl. z.B. Bade 1994), spiegelt sich gerade auch in den gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen wider. Ein großer Teil der Schulen in der Deutschland werden heute von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft besucht. Dies gilt insbesondere im Westen der Republik und in den Großstädten. Der Anteil der Kinder von Zuwanderinnen und Zuwanderern¹ ist in den letzten Jahrzehnten stetig gestiegen und wird zahlreichen Prognosen zufolge auch weiterhin anwachsen (vgl. z.B. Bade 2000a). 1998 besuchten 1 156 751 Schülerinnen und Schüler mit ausländischem Pass die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen einschließlich der Kollegschaften (Nordrhein-Westfalen). Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Schüler liegt damit bei 9,1 % (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000, S. 15).² Die Erziehungs- und Sozialisationsinstanz Schule ist aufgrund der Entwicklung der letzten Jahrzehnte ein Ort geworden, an dem sich die Pluralität der Einwanderungsgesellschaft in besonderer Form widerspiegelt.

Die zunehmende Internationalisierung bringt die weltweite Annäherung ökonomischer, politischer, ökologischer wie sozialer Systeme von Gesellschaften mit sich. Die Begriffe Internationalisierung, europäische Einigung und Migration stehen für Prozesse, welche mehr denn je universelle Entwicklungsprobleme unserer Welt wie auch die Pluralität und kulturelle Vielfalt in den Ländern der Erde deutlich werden lassen.

Eine Erziehung und Bildung, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den Mittelpunkt stellt, wird sich diesen Prozessen gegenüber nicht verschließen können. Dabei sollte Berücksichtigung finden, dass die Zunahme von Globalisierung und Pluralisierung unmittelbare wie mittelbare Auswirkungen auf die Bedingungen des Aufwachsens in der Bundesrepublik Deutschland haben.

Auf der einen Seite führt die weltweite Vernetzung zu einer Globalisierung der Lebens- und Erfahrungswelt, denn „Ereignisse aus entfernten Regionen werden von den Medien täglich und unmittelbar präsentiert, Kommunikations- und Verkehrsnetze ermöglichen weltweite Kontakte und Verbindungen, durch persönliche und berufliche Mobilität werden staatliche und kulturelle Grenzen überschritten“ (KMK 1996, S. 5). Mit dieser Entwicklung sind universelle Problemstellungen verbunden, die ein einziges Land, eine Region für sich allein nicht lösen kann: z.B. die technisch-industrielle Entwicklung mit ihren Chancen und Grenzen, die

¹ Es werden bezüglich der Verwendung der weiblichen und männlichen Sprachformen meist beide Geschlechter benannt; wo dies allerdings allzu formalistisch (z.B. bei Aufzählungen von mehreren Gruppen) erscheint, soll nur die männliche Sprachform Gebrauch finden.

² Bei diesen Berechnungen finden nur diejenigen Personen Berücksichtigung, welche keinen deutschen Pass besitzen. Vor allem vor dem Hintergrund der rechtlich neuen Situation für alle in der Bundesrepublik geborenen „Ausländerkinder“ und der wachsenden Zahl der Einbürgerungsverfahren wird sich diese Berechnungsart allerdings ändern müssen. Einen Migrationshintergrund haben beispielsweise auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben bzw. die doppelte Staatsbürgerschaft besitzen, deren Elternteil einen Ehepartner mit Migrationshintergrund geheiratet hat oder mindestens acht Jahre in der Bundesrepublik Deutschland lebt und seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt.

Ökonomisierung der Alltags- und Berufswelt und die Zurückdrängung des Sozialen, Ökologischen wie Kulturellen, die Entwicklung von Waffensystemen mit einem wachsenden Vernichtungspotenzial und die inter- und intrakontinentale Migrationsbewegungen als globale Herausforderung (vgl. z.B. Altvater/Mohnkopf 1996; Die Gruppe von Lissabon 1997; Beck 1997; Bade 2000a). Die Ereignisse der letzten Jahrzehnte haben deutlich gemacht: Ob es sich um Terroranschläge, „Supergaus“ in Atomkraftwerken oder Klimaschutzbestimmungen handelt – das, was in anderen Ländern auf der Welt passiert, wirkt sich mehr denn je auch auf das Leben und Lernen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft aus und fordert ein Umdenken heraus (vgl. z.B. BUND/Misereor 1996).

Auf der anderen Seite bedeutet das Aufwachsen in Bundesrepublik Deutschland aber auch ein Leben in und mit Vielfalt und Verschiedenheit: „Kinder wachsen heute auf in einer Welt von immer größerer Vielfalt der Menschen, mit denen sie Kontakt haben, und von immer größerer Verschiedenheit der Lebensformen, die sie alltäglich erfahren, und sie kommen früher damit in Berührung. (...) Heute erleben viele Kinder eine Vielfalt bei Menschen in Bezug auf Aussehen, Sprache, Kultur und Religion. Sie erfahren die Ausdifferenzierungen in den sozialen Lagen und in den Lebensstilen, wenn auch nach Region und Lebenssituation unterschiedlich stark“ (BMFSFJ 1998, S. 95f).

Diese beschriebenen Entwicklungenstendenzen im Spannungsfeld zwischen Globalisierung, Allgemeinheit und Vereinheitlichung auf der einen und Pluralisierung, Besonderheit und Differenzierung auf der anderen Seite sind nicht national oder kontinental beschränkt. Die daraus entstehenden bzw. damit verbundenen Problemstellungen sind somit auch nicht aus bundesrepublikanischer oder europäischer Sicht zu verstehen oder zu lösen. Erziehung und Bildung, welche den heranwachsenden Generationen die erforderlichen Kompetenzen zum Wahrnehmen, Verstehen und – optimistisch betrachtet – zum Lösen dieser von Klafki als „Schlüsselprobleme der modernen Welt“ (1998, S. 235ff) bezeichneten Problembereiche vermitteln will, müsste „(...) grundsätzlich auch als internationale bzw. interkulturelle Bildung in einem universalen Horizont verstanden und praktisch gestaltet werden (...)“ (ebd., S. 237).

1.2. Ethnische Vorurteile und Rassismus in der Schule

„Die Internationalisierung der Bildung trifft auf eine Situation, in der die Entwicklungsprobleme unserer Welt nur noch international gelöst werden können, in der das Miteinanderleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zur Normalität wird, in der auf der anderen Seite die Akzeptanz dieser Multikulturalität in Teilen der deutschen Gesellschaft, auch unter Jugendlichen, sich nicht ohne Probleme und Rückschläge vollzieht“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 117).

Der Umgang einer großen Anzahl der autochthonen³ Heranwachsenden mit der sich ausdiffe-

³ Die Begriffe *Autochthon-Allochthon* sind seit einigen Jahren in den Niederlanden gebräuchlich. *Autochthon* steht in unserem Fall für in Deutschland geborene deutsche Muttersprachler/innen ohne Migrationshintergrund. *Allochthon* steht für deutsche Staatsangehörige mit einer anderen Muttersprache und Migrationshintergrund, aber auch für Migrant/innen ohne deutschen Pass. In der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik besteht oft das Problem, wie Lebensrealitäten von Menschen bezeichnet werden können, ohne die auftretenden Unterschiede auszuklammern. Natürlich entstehen durch die Verwendung von *autochthon-allochthon* wiederum Probleme, z.B. auf wie viele Generationen man im Hinblick auf diese »Kategorisierung« zurückschauen soll oder kann. Je nachdem gäbe es in kaum einem Land Autochthone. Trotz dieser Bedenken ist das Begriffspaar *autochthon-allochthon* anderen »Kategorisierungen«, wie deutsch-ausländisch

renzierenden kulturellen und ethnischen Vielfalt in der Gesellschaft und ihren Institutionen erweist sich als problematisch. In der in den letzten Jahren aus gegebenem Anlass immer wieder einsetzenden Diskussion um Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit unter Jugendlichen werden vor allem die gewalttätigen Übergriffe gegen „Fremde“ (vgl. z.B. Otto/Merten 1993; Deutsches Jugendinstitut 1995; IM NRW 1998ff) und die Akzeptanz rechtsextremistischer Parteien (vgl. z.B. Falter 1994; Gille/Krüger 2000) hervorgehoben. Dabei richtete sich das erkenntnisleitende Interesse im Wesentlichen auf eine bestimmte Gruppe männlicher Jugendlicher mit deutlicher Nähe zu rechtsextremen Ideologien und einer hohen Gewaltbereitschaft. Mindestens ebenso besorgniserregend ist allerdings die in zahlreichen Untersuchungen nachgewiesene weite Verbreitung von Stereotypen und ethnischen Vorurteilen unter den Heranwachsenden beiderlei Geschlechts (vgl. z.B. Dollase 1994; Mitulla 1997; Rieker 1997; Würtz 2000; Jugendwerk der Deutschen Shell 2000; MFJFG NRW 2001). So heben beispielsweise die Wissenschaftler/innen der Studie „Rechtsextremismus und Gewalt – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung bei Jugendlichen“ (2001) die im Vergleich zu einer Studie von 1993 wachsende Rigidität der Einstellungen Jugendlicher zu ‚Ausländern‘ hervor:

„Die Jugendlichen überschätzten den Ausländeranteil noch dramatischer als in der letzten Untersuchung, nur noch ein Fünftel hat eine realistische Vorstellung. Zwar sagen 85 Prozent, sie hätten nichts gegen Ausländer, ‚die hier arbeiten und Steuern zahlen‘, gleichzeitig aber erheben 72 Prozent, und damit rund zehn Prozent mehr als vor sieben Jahren, die Forderung, die Ausländer müssten sich mehr anpassen. Die Hälfte der Mädchen ist der Meinung, ausländische Männer ‚machen deutsche Frauen und Mädchen an, und zwar mehr als deutsche Männer‘, die Hälfte der Jungen geht davon aus, die Ausländer ‚provizieren durch ihr Verhalten selbst die Ausländerfeindlichkeit‘. Die Ausländer werden als störender empfunden als 1993 und Mischehen zwischen Deutschen und Ausländern häufiger missbilligt“ (MFJFG 2001, S. XVIff).

Wer hier ein neues jugendspezifisches wie bundesrepublikanisches Problem ausmachen will, übersieht, dass es sich bei »Phänomenen« wie Stereotype, ethnische Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Ethnozentrismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Rassismus weder um national begrenzte, auf eine historische Epoche bezogene noch um altersbedingte Erscheinungen handelt. So liegen z.B. hinsichtlich fremdenfeindlicher Einstellungen zahlreiche Untersuchungen vor, die belegen, dass es sich um Einstellungen handelt, welche einerseits in allen Altersstufen der Bevölkerung (vgl. z.B. Hill 1993; Silbermann/Hüser 1995) wie auch in europäischen Nachbarländern (vgl. z.B. Wiegand 1993; EUMC 1998ff) nachgewiesen werden können. Auch das Erstarken der rechten Parteien im internationalen, insbesondere im europäischen Raum (vgl. z.B. Betz 1994; Hainsworth 2000), kann als Indiz dafür gewertet werden, dass in Zeiten der Globalisierung wie Pluralisierung der Abgrenzungen gegenüber dem »Fremden« und dem damit verbundenen überhöhten Nationalismus eine hohe Signifikanz zukommt.

Zum anderen sollte auch Berücksichtigung finden: Ethnische Vorurteile, die von den Jugendlichen übernommen werden, existieren nicht isoliert als einzelne Urteile oder Aussagen. Auf der Ebene der Gesellschaft zeigen sich übergeordnete Aussagesysteme bzw. Strukturen von Aussagen, die in einem Wechselwirkungszusammenhang mit den Einstellungen von Personen stehen (vgl. Heckmann 1992, S. 138). Fremdenfeindlichkeit wird somit aus einer genuin soziologisch-sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet, was dazu führt, dass macht- und herrschaftssoziologische Aspekte näher durchleuchtet werden können. Fremdenfeindlich-

etc. vorzuziehen, da es genauer differenziert (vgl. Leiprecht 2001, S. 3).

keit muss nicht notwendigerweise mit körperlichen Angriffen oder ablehnenden Einstellungen verbunden sein, sondern zeigt sich aus dieser Sicht auch darin, dass Migrant/innen nicht in gleicher Weise an den Rechten der Mehrheitsgesellschaft partizipieren. Hoffmann/Even sprechen in diesem Zusammenhang von „fast unbewußten Denkmustern“, welche „zu strukturellen und institutionellen Bedingungen führen, die für die von dieser ‚Feindlichkeit‘ Betroffenen nachteilig sind“ (1984, S. 21). Andere AutorInnen lehnen in diesem Zusammenhang den Begriff „Fremdenfeindlichkeit“ ab und sprechen stattdessen von „Rassismus“ (Kalpaka/Räthzel 1994).

1.3. Erziehungsauftrag der Schule

Der Entwicklung hin zu einer Hierarchisierung und offenkundigen Ablehnung von kulturellen Orientierungen steht der Bildungsauftrag der Schulen in den jeweiligen Bundesländern gegenüber. In Anlehnung an die im Grundgesetz garantierten Grundrechte bilden die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen und die Achtung unterschiedlicher Wertvorstellungen und kultureller Orientierungen die Grundlage des Bildungsauftrages der Schulen. Gefordert werden bei allen Schülerinnen und Schülern „Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind“ (KMK 1996, S. 5).

Vor dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse, dass sich Problemwahrnehmungen oder Einstellungen schon im frühen Kindesalter entwickeln, können hier Weichen gestellt werden und dem Bildungsauftrag der Schule kommt eine zentrale Bedeutung zu.

Neben der frühkindlichen Erziehung und der Elementarerziehung sollte auch die Schule Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern, durch welche die Heranwachsenden in die Lage versetzt werden, sich mit den nur gemeinsam zu lösenden Problemlagen unserer Zeit kritisch wie konstruktiv auseinander zu setzen.

Julian Lüddecke

2. Interkulturelle/antirassistische Erziehung in der Schule

(Julian Lüddecke)

2.1. Problembereiche der Internationalisierung von Bildung und Erziehung

2.1.1. Ethnische Vorurteile als Einstellungen im Spiegel der Forschung

Sozialpsychologische Sicht

Ethnische Vorurteile werden in der Sozialpsychologie vorwiegend als „Einstellung“ definiert. Ein Beispiel:

„Ein ethnische Vorurteil ist eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganze richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist“ (Allport).

Darstellung verschiedener Untersuchungen

Diese in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführten Untersuchungen versuchen Auskunft zu geben über die Merkmale und Häufigkeit ethnischer Vorurteile von Kindern und Jugendlichen und ihren Einflussfaktoren wie beispielsweise Alter, Bildung, Wohnort, Geschlecht und/oder soziale Stellung der Herkunftsfamilie (vgl. im Überblick z.B. Zick 1997; Würtz 2000).

In verschiedenen Studien wird beispielsweise eine positive Korrelation zwischen den ethnischen Vorurteilen und dem formalen Bildungsniveau vermutet (vgl. z.B. Wagner/Zick 1995; Silbermann/Hüasers 1995; Helfer/Boehnke/Butz 1999). Würtz, Hamm, Willems und Eckert (1996) kommen auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Schülern und Lehrern in ihrer Untersuchung von Schulen aus fünf Bundesländern zu folgendem Ergebnis: Besonders die Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Klasse aus dem Haupt- und Sonderschulbereich haben häufig fremdenfeindliche Einstellungen entwickelt. Auf Unverständnis oder Ablehnung stoßen dabei ausländische Mitschüler unter anderem aufgrund ihres als „auffällig“ definierten Verhaltens, bestimmter Äußerlichkeiten („altmodische Kleidung“, „andere Hautfarbe“) oder ihrer sprachlichen Schwierigkeiten (ebd., S. 108f). Die Mehrzahl der interviewten Lehrerinnen und Lehrer aus dem Sonderschulbereich berichtete über vielfältige Vorurteile und Stereotype wie „die Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg, und wir kriegen keine“ (vgl. Würtz 2000, S. 199).

Weitere in den 90er-Jahren durchgeführte empirischen Untersuchungen scheinen belegen zu können, dass Jugendliche aus den neuen Bundesländern in höherem Maße zu Vorurteilen gegenüber ethnischen Minderheiten neigen als Jugendliche aus den alten Ländern (vgl. z.B. Behnken u.a. 1991; Brake 1996; Kleinert/Krüger/Willems 1998; Jugendstudie der deutschen Shell 2000). Melzer und Schubarth gelangen in ihrer Schülerstudie, in der sie sich mit negativen Nationalitätsstereotypen von Schülerinnen und Schülern beschäftigen, auf der

Grundlage einer Sympathie-Antipathie-Skala zu dem Befund, dass die Jugendlichen in den neuen Bundesländer weitaus häufiger Ausländer als „unsympathisch“ bzw. „sehr unsympathisch“ beschreiben (1995, S. 59). Bestätigung findet dieser Befund unter anderem auch durch die Untersuchung von Brake (1996, S. 81), der konstatiert, dass Ausländer von den Jugendlichen aus den neuen Bundesländern häufiger als Bedrohung wahrgenommen werden (48 %) als von Jugendlichen in Westdeutschland (31 %). Auch Kleinert, Krüger und Willems (1998) kommen zu dem Ergebnis, dass der Anteil der fremdenfeindlich eingestellten Jugendlichen in Ostdeutschland signifikant höher liegt als in Westdeutschland.

In anderen Untersuchungen kommen Wissenschaftler/innen zu dem Ergebnis, dass die ethnische Zugehörigkeit für die Jugendlichen zu einer salienten Kategorie wird, die zu Prozessen der Ingroup-Favorisierung und der Outgroup-Diskriminierung führen kann. So macht Rieker (1997) in seiner Untersuchung zum Ethnozentrismus bei jungen Männern die Feststellung, dass ein Teil der Befragten die eigene Gruppe positiv bewertet bzw. glorifiziert, während Fremdgruppen abgewertet und diffamiert werden. Ausländer werden dabei häufig mit einem gewalttätigen und kriminellen Verhalten in Zusammenhang gebracht. Eckert, Reis und Wetzstein (2000) konstatieren, dass die ethnische Zugehörigkeit unter bestimmten Bedingungen eine identitätsstiftende Bedeutung erhält und damit Prozesse der Inklusion und Exklusion ermöglicht. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe spielt bei den untersuchten Gruppen Heranwachsender mit Migrationshintergrund eine entscheidende Rolle.

In denjenigen Studien, in denen Jugendliche auf ihre subjektive Wahrnehmung und ihre Definition der Situation im Sinne einer Bedrohung bzw. Benachteiligung hin befragt werden, kann die von den Jugendlichen subjektiv wahrgenommene ethnische Zusammensetzung der bundesrepublikanischen Bevölkerung bzw. der Bevölkerung in der jeweiligen Region weit von den statistisch nachgewiesenen Bevölkerungsanteilen abweichen. Das Verhältnis zwischen autochthoner Mehrheit und allochthoner Minderheit wird von einer großen Gruppe der befragten Jugendlichen als bedrohlich empfunden (vgl. Willems 1993; Jugendstudie der Deutschen Shell 2000). Eine besondere Bedeutung kommt dem Gefühl der Benachteiligung zu: fühlen sich Jugendliche gegenüber den Minderheiten – z.B. im Hinblick auf den Arbeitsplatz – benachteiligt, so kann dieses Gefühl den negativen Blick der einheimischen Jugendlichen auf Minderheiten verstärken.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen ethnischen Vorurteilen und dem Alter der Kinder und Jugendlichen sei hier erwähnt: Stereotype, Vorurteile oder fremdenfeindliche Einstellungen können schon früh im Kindesalter erworben werden. Welche Folgen die Entwicklung von Stereotypen im Kindesalter hat, versucht Mitulla (1997) in ihrer Untersuchung zu durchleuchten. Mitulla weist nach, dass gerade die Stereotypen, welche in einem frühen Prozess erworben werden, besonders wirksam sind. Sie führen dazu, dass Vorurteile sich verfestigen und den Aufbau von Beziehungen über ethnische Grenzen hinweg behindern. Die erworbenen ethnischen Vorurteile bleiben im Gedächtnis präsent, auch wenn sie nicht mehr den aktuellen Einstellungen entsprechen.

2.1.2. Ethnische Vorurteile als Ideologie des Rassismus

Soziologisch-sozialwissenschaftliche Sicht
Ethnische Vorurteile können als „Ideologie“ existieren, z.B. als
- Ideologie des Rassismus

- Ideologie des Ethnozentrismus
- Ideologie des Nativismus

Vorurteilsideologien als objektivierte und „materialisierte“ Produkte der Gesellschaft und ihrer Institutionen können als „Aussagesysteme“ z.B.

- in einem Gesetzestext
 - in einem Zeitungsartikel
 - in einem Schulcurriculum
- analysiert werden.

Nach: Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart 1992, S. 117-154.

Biologischer und kultureller Rassismus

Biologischer Rassismus

Nach Miles (1989, S. 359) ist Rassismus durch folgenden Gehalt bestimmt:

Gewissen biologischen Merkmalen wird eine Bedeutung zugeschrieben, wodurch sie zum Erkennungs-Zeichen bestimmter Gruppen werden. Status und Herkunft der Gruppen werden so als natürlich und unveränderlich vorgestellt, das Anderssein der Gruppe erscheint als eine ihr innewohnende Tatsache. Mit anderen Worten, es kommt zu einem Prozess der Rassenkonstruktion.

Die so gekennzeichnete Gruppe muss mit zusätzlichen, negativ bewerteten (biologisch oder kulturellen) Merkmalen versehen und so dargestellt werden, als verursache sie negative Folgen für andere.

Kultureller Rassismus

Balibar (1989) sieht sich veranlasst, angesichts des „neuen Rassismus“ in der nach-kolonialen Epoche die Definition von Rassismus weiter zu fassen.

Er sieht einen „Rassismus ohne Rassen“ in den europäischen Ländern im Gefolge der Immigration aufkommen, „dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist“ (S. 373).

Dieser kulturalistisch begründete Rassismus legt weniger Wert auf die Überlegenheit von Gruppen oder Völkern; es wird vielmehr die Unvereinbarkeit der Lebensweisen mit dem Ziel der Reinheit der ethnisch verstandenen Kulturen propagiert.

Miles, R.: Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Das Argument 175/1989, S. 353ff; Balibar, E.: Gibt es einen „neuen Rassismus“? In: Das Argument 175/1989, S. 369; Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1996, S. 156ff.

2.1.3. Institutionelle Diskriminierung

Die Schule muss auf mindestens zwei Ebenen unter der Fragestellung der institutionellen Diskriminierung und des institutionellen Rassismus betrachtet werden. Zum einen als Instanz der Wissensproduktion, d.h. die Institution Schule muss als die Instanz, die Wissen vermittelt und dabei auch erst einmal definiert, was als vermittelenswertes Wissen beschrieben wird, gesehen werden. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Auseinandersetzung mit Schule als einer Institution hier neben dem curricularen Wissen der Lehrpläne auch – und nicht minder

von Bedeutung – die Mechanismen der Schule analysieren muss, die als ihr sog. heimliches Curriculum wirken (siehe z.B. zur Darstellung von ethnischen Minderheiten in Schulbüchern Höhne 2000; Kunz 2000 und Höhne/Kunz/Radtke 2000).

Zum anderen existiert nach wie vor eine erhebliche Bildungsbenachteiligung für Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund. So heißt es im Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen: „Trotz des bis in die 90er Jahre zu beobachtenden Trends zu höheren Bildungsabschlüssen und günstigerer Ausbildungsbeteiligung sind Kinder und Jugendliche mit ausländischem Pass [und nur diese sind statisch erfasst] im Bildungs- und Ausbildungssystem nach wie vor benachteiligt. Sie sind an Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert und dementsprechend an Realschulen und Gymnasien unterrepräsentiert. ... So hat sich zwar die Schulbildung insgesamt in den 80er bis Anfang der 90er Jahre deutlich verbessert, aber seit Mitte der 90er Jahre ist eine Stagnation zu beobachten“ (2000, S. 14/15).

Einige Zahlen für das bevölkerungsreichste Bundesland Nordrhein-Westfalen verdeutlichen dies (für eine ausführliche Übersicht über alle Bundesländer siehe Gogolin, Neumann und Reuter 2001). In Nordrhein-Westfalen machten ausländische Schüler im Schuljahr 1997/98 13,6 % der gesamten Schülerschaft aus. Dabei betrug ihr Anteil in der Hauptschule 23,7 %, auf der Realschule 8,7 % und auf dem Gymnasium 5,6 %. Betrachtet man die Zahlen für die Gesamtschulen, so ist festzustellen, dass ausländische Schüler/innen an der Gesamtschule wesentlich bessere Chancen haben ein Abitur zu erreichen. Die in NRW für das Schuljahr 1996/97 ausgewerteten Zahlen zeigen bei einem Gesamtanteil nicht-deutscher Schüler/innen von insgesamt 13,5 % mit 21,2 % an allen Sonderschulformen und mit 27,3 % an der Sonderschule für Lernbehinderte die von zahlreichen Autor/innen über die Jahre immer wieder hervorgehobene strukturelle Bildungsbenachteiligung für Schüler/innen ausländischer Herkunft. In Nordrhein-Westfalen hat sich dieses Verhältnis in Bezug auf die Sonderschule seit zehn Jahren nicht verändert, es ist im Gegenteil noch um ein halbes Prozent gestiegen (Neumann/Gogolin/Häberlein 2001, S. 273/274).

Bundesweit verließen immer noch doppelt so viele Jugendliche nicht-deutscher Herkunft die Hauptschule ohne Abschluss als deutsche Schulabgänger/innen. Der Abstand zwischen den prozentualen Anteilen höherer Bildungsabschlüsse von deutschen und ausländischen Schulabgänger/innen hat sich nicht verändert, da bei deutschen Jugendlichen die Tendenz zu höheren Abschlüssen fortbesteht (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000, S. 15).

Es muss dabei davon ausgegangen werden, dass sich die institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern aus „einem komplexen Bündel von Ursachen, die auf mehreren Ebenen des Schulgeschehens liegen“ (Gomolla/Radtke 2000, S. 334), ergibt. Für die schulischen Entscheidungspraktiken bei den zentralen Schnittstellen, an denen strukturelle Diskriminierung gegenüber Kindern ethnischer Minderheiten sichtbar wird – bei den Sonderschulüberweisungen und den Übergängen auf die weiterführenden Schulen – spielen organisatorische Variablen sowohl in einzelnen Schulen als auch im lokalen Schulsystem eine entscheidende Rolle. So sprechen Gomolla und Radtke in ihrer Untersuchung in diesem Zusammenhang von einem institutionellen Wissens- und Deutungshaushalt, auf den bei solchen Entscheidungen zurückgegriffen wird (ebd., S. 327). Um die institutionellen Mechanismen der Diskriminierung zu begreifen muss man sich zudem verdeutlichen, dass es sich um Kumulationseffekte zahlreicher Einzelentscheidungen handeln kann.

2.2. Ansätze zur Erklärung ethnischer Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus (Auswahl)

Ansätze zur Erklärung ethnischer Vorurteile und Präventionsmaßnahmen

(Sozio)Biologische und (Sozial)Psychologische Forschung: Ethnische Vorurteile als individuelle bzw. Gruppen-Phänomene

Ansatz/Vertreter/in z.B.	Erklärung ethnischer Vorurteile in Grundzügen	Konsequenzen für die schulische Prävention, z.B.
Frustrations- bzw. Sündenbock-Theorie Dollard Berkowitz	Nicht erreichte Ziele verursachen Frustrationen; wenn Aggressionen gegen die Verursacher nicht möglich sind, richtet sich die Aggression auf Mitglieder einer Außengruppe bzw. auf „Sündenböcke“.	Funktion von „Sündenböcken“ transparent machen; Wege suchen, die von den Schüler/innen angestrebten Ziele zu erreichen, bzw. Gründe für das Nicht-Erreichen benennen; Frustrationstoleranz und Affektkontrollen fördern.
Lerntheorien Farley	Vorurteile entwickeln sich über die klassischen Mechanismen des sozialen Lernens wie Lernen am Modell, Belohnung oder Bestrafung oder Internalisierung – je vorurteilshafter die Umwelt, desto stärker die Vorurteile der Heranwachsenden.	Vorbildfunktion von Lehrer/innen beachten; Vorbilder für vorurteilsfreies Denken und Handeln im Unterricht thematisieren; fremdenfeindliches Verhalten sanktionieren; vorurteilsfreie schulische Umgebung schaffen; Kennenlernen der Opferrolle.
Kognitionspsychologie bzw. Entwicklungspsychologie Wagner Zick	Vorurteile sind abhängig vom kognitiven, moralischen und psycho-sozialen Entwicklungsstand; es existiert eine relativ konsistente Beziehung zwischen Vorurteilen und Bildungsabschlüssen – je höher der Bildungsabschluß, desto geringer das Ausmaß der Vorurteile.	Ausbau des Bildungssystems; politisch-historische Bildungsprogramme für Schüler/ innen mit niedrigen Bildungsabschlüssen; Kennenlernen der bzw. Wissen über die als „fremd“ wahrgenommenen Kulturen.
Psychoanalytische Theorie Freud, Adorno u.a. Lederer Oesterreich Hopf	Fremdenfeindlichkeit als Ausdruck komplizierter Störungen der Persönlichkeit (z.B. Traumatisierungen in der Kindheit); Autoritarismus und Ablehnung von Migrant/innen korrelieren signifikant – je häufiger autoritäre Persönlichkeitsmerkmale zu finden sind, desto größer die Ablehnung.	Erkennen von verborgenen Ängsten; Einzelfallhilfe und psycho-soziale Betreuung anbieten; (früh)kindliche Traumata verarbeiten; Vertrauen und Gefühl der Geborgenheit schaffen; Anerkennung fördern und Selbstwertverletzungen vermeiden.
Realistic Group Conflict Theory Sherif	Im Zentrum der Suche nach Ursachen für Vorurteile stehen strukturelle Konstellationen von Intergruppenkonflikten; Gründe für distanzierende Haltungen und Verhaltensweisen sind Interessenskonflikte hinsichtlich der Verteilung knapper Güter, dem Erwerb von Belohnungen und Privilegien.	Abbau von Konkurrenz und Wettbewerb unter einzelnen Gruppierungen in der Institution Schule; Förderung von sozialem Lernen und solidarischem Denken und Handeln.
Social Identity Theory Tajfel Turner	Ein „realistischer Wettbewerb“ ist nicht notwendiges Motiv. Schon die Zuteilung und Einordnung auf der Grundlage willkürlicher sozialer Kategorien (Klee oder Kandinsky) können Diskriminierung auslösen.	Abbau des „kategorialen Gruppenegoismus“ (Nunner-Winkler) durch soziales Lernen.
Theorie der Relativen Deprivation Gurr Runciman Pettigrew	Relative Deprivation bezeichnet die subjektiv empfundene Entbehrung und Benachteiligung (Deprivation: Mangel), die sich aus dem Vergleich der eigenen Situation mit der Situation der relevanten „Anderen“ ergibt - je höher die Identifikation mit der Ingroup, desto wahrscheinlicher sind Vorurteile und Stereotypisierungen gegenüber Outgroups.	Aufklärung über die rechtliche, soziale, politische und kulturelle Situation der relevanten „Anderen“ im Rahmen der historisch-politischen Bildung.

© Lüddecke, Universität Essen, FB 2, Interkulturelle Pädagogik; Tabelle erstellt i.A. an: Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Stuttgart 1992; Zick, A.: Vorurteile und Rassismus. Münster u.a. 1997; Würtz, S.: Wie fremdenfeindlich sind Schüler. Weinheim/München 2000; Schubarth, W.: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied/Kriftel 2000.

Ansätze zur Erklärung von Rassismus und Präventionsmaßnahmen

Sozialwissenschaftliche und soziologische Forschung: Ethnische Vorurteile als Ideologie (hier Rassismus)

Ansatz/VertreterIn	Grundlagen der Erklärung ethnischer Vorurteile	Konsequenzen für die schulische Prävention, z.B.
Neuere materialistische Ansätze im internationalen Diskurs	Rassismus als Produkt von Klassen- und Statuskonflikten; sie bilden die Grundlage für „Ein- und Ausgrenzungspraxen“ (Miles) und eröffnen Zugangsberechtigungen zu materiellen Gütern und Status; ausgehend von biologischen wie kulturellen Merkmalen erfolgt je nach	Strategien sollten darauf ausgerichtet sein, zu untersuchen, wie Rassismus von Menschen in unterschiedlichen Klassenpositionen aktiv konstruiert wird; Solidaritätsfähigkeit kann erst erreicht werden, wenn transparent gemacht wird, dass die Unterdrückung von Kulturen von der herrschenden

Miles, Memmi, CCCS, Balibar, Cohen, Hall	polit-ökonomischer und historischer Situation eine Rassenkonstruktion mit dem Ziel der Festigung der „kulturellen Hegemonie“ (Gramsci).	Kultur nach unten weitergereicht wird und alle gesellschaftlichen Bereiche (u.a. die Schule) durchzieht.
Projekt Ideologietheorie Räthzel, Kalpaka, Haug, Leiprecht	Rassismus wird als „freiwillige Unterwerfung“ (Räthzel) beschrieben, d.h. als Versuch, handlungsfähig zu sein gegenüber den widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen, denen man sich ausgeliefert fühlt; unter diesen Umständen ist es „schwierig, nicht rassistisch zu sein“ (Kalpaka/Räthzel).	Aufdeckung gesellschaftlicher Ideologien; Bedürfnis nach gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit ernst nehmen; Einübung individueller Konfliktlösungsstrategien; Änderung gesellschaftlicher Verhältnisse in der Form, dass sie selbst das Feld von Handeln und nicht von Unterwerfung sind.
Diskurs-analytische Ansätze Link, Jäger & Jäger, Gerhard	Mit einer umfassenden Ideologiekritik geht auch die Analyse der Medien einher; besonders aus der Sicht der Diskursanalyse sollen ideologisch gefärbte Aussagesysteme mit Hilfe der Analyse von Medien-, Wissenschafts-, Politik- oder Alltagsdiskursen transparent gemacht werden („rassistische Diskurse“).	Aufdeckung rassistischer Diskurse in den Medien, der Politik, der Wissenschaft oder im Alltag.
Modernisierungstheorie Heitmeyer, Beck	Die mit der Modernisierung einhergehenden Individualisierungsschübe sind für Desintegrationsprozesse verantwortlich, die bei Jugendlichen Vereinzelungserfahrungen, Ohnmachtsgefühle und Handlungsunsicherheiten hervorrufen; die Attraktivität rechter Ideologien und die Akzeptanz gewalttätigen Verhaltens wird aus dieser Lebenssituation abgeleitet.	Die für die Risikogesellschaft konstitutiven Desintegrationsprozesse sollten im Unterricht thematisiert werden; der Unterricht sollte an den lebensweltlichen Erfahrungen und Erlebnissen von Jugendlichen anknüpfen, Jugendliche in ihrem Selbstbewusstsein stärken und Handlungsalternativen aufzeigen.
Geschlechtsspezifische Ansätze Rommelspacher, Holzkamp, Siller	Rassismus der Kompensation erfahrener Unterdrückung durch das Patriarchat; aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation werden diese Vorurteile in subtiler Form nach außen getragen. „Die subtile Machtausübung von Frauen gegenüber Schwächeren – Kindern, ethnischen Minderheiten, sozial niedriger Stehenden – ist die Kehrseite unbegriffener Selbstunterwerfung und unbegriffener gesellschaftlicher Zustände“ (Holzkamp/ Rommelspacher).	Mädchenarbeit in der Schule; Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungskurse für Mädchen; Ich-Identität von Mädchen stärken; Aufdecken rassistischer und sexistischer gesellschaftlicher Ideologien; Beseitigung von Chancengleichheit von Schülerinnen; Ausbau des Beratungs- und Förderangebots für Schülerinnen; Bestärkung in der Wahl naturwissenschaftlich ausgerichteter Fächer bzw. von „Männerberufen“.

© Lüddecke, Universität Essen, Fachbereich 2, Interkulturelle Pädagogik; Tabelle erstellt i.A. an: Butterwegge, C.: Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Darmstadt 1996; Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Stuttgart 1992; Hentges, G.: AP Rassismus – Streit um Ursachen. In: DGB Bildungswerk Thübingen: Bausteine zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt 1998, S. 87-90; Schubarth, W.: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied u.a. 2000; Würtz, S.: Wie fremdenfeindlich sind Schüler. Weinheim/München 2000; Zick, A.: Vorurteile und Rassismus. Münster u.a. 1997.

2.3. Entwicklung interkultureller/antirassistischer Konzepte

2.3.1. Grundlagen: Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung

In der erziehungswissenschaftlichen wie schulpädagogischen Diskussion wird in erster Linie das Konzept interkultureller Erziehung⁴ als geeignet betrachtet, zentrale Probleme der modernen Einwanderungsgesellschaft zu lösen. Als eine wichtige Gemeinsamkeit der verschiedenen interkulturellen Ansätze kann die deutliche Ablehnung ausländerpädagogischer Lösungsstrategien für migrationspolitische Folgeprobleme betrachtet werden. Die Ausländerpädagogik wurde vor allem hinsichtlich ihres sonderpädagogischen Anspruchs, ihrer einseitig kompensatorischen Ausrichtung und der Widersprüchlichkeit ihrer Zielsetzungen kritisiert (vgl. Glumpler 1998, S. 207). Aus dieser Kritik an der Ausländerpädagogik heraus hat sich die Interkulturelle Erziehung entwickelt. Auch wenn es sich hier nicht um ein einheitlich definiertes „Konzept“ handelt, besteht mittlerweile in der erziehungswissenschaftlichen Diskus-

⁴ Der Begriff der interkulturellen Erziehung wurde in den 90er Jahren als „die notwendige Antwort auf die entstandene und dauerhaft bestehenbleibende Gesellschaft zu Zuwanderern aus anderen Kulturen sowie mit daraus entstehenden oder schon vorher existierenden ethnischen Minderheiten, d.h. als Antwort auf eine als dauerhaft zu akzeptierende multiethnische oder multikulturelle Gesellschaft“ (1995, S. 30) verstanden. Dies stellt neben der Europäisierung und der Globalisierung einen Kernbereich dar.

sion (vgl. z.B. Hohmann/ Reich 1989, Luchtenberg/Nieke 1994, Nieke 2000) weitgehende Einigkeit darüber, dass Programme, Bildungsaktivitäten und Konzepte dann interkulturell ausgerichtet sind, wenn sie sich an Einheimische und Zugewanderte gleichermaßen richten, nicht die Defizite und Probleme, sondern die Ressourcen der Zugewanderten im Mittelpunkt stehen, nicht eine einseitige Anpassung an das Norm- und Wertesystem gefordert wird, sondern ein Aushandeln möglich ist, nicht die Kulturen der Herkunftsländer, sondern die lebendigen „Migrantenkulturen“ in den Sozialisations- und Bildungsprozess eingebunden werden (vgl. Boos-Nünning 1997).⁵

In der aktuellen Diskussion um interkulturelle Bildung und Erziehung werden neben den Ursachen, Erscheinungsformen und Folgen von Migration in der Bundesrepublik Deutschland verstärkt die damit verbundenen Prozesse der europäischen Einigung und Globalisierung aus einer internationalen Perspektive in den Blick genommen (vgl. z.B. Nestvogel 2001).

Auch wenn hinsichtlich der Zielstellung des „Konzepts“ der interkulturellen Erziehung Uneinigkeit besteht (vgl. z.B. Hohmann 1989; Nieke 2000), so kann doch – vereinfachend – im Sinne Hohmanns (1989) zwischen zwei grundsätzlichen pädagogischen Richtungen unterschieden werden: der Begegnungspädagogik und der Konfliktpädagogik⁶. Interkulturelle Erziehung versucht auf der einen Seite, die Jugendlichen auf ein Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten, andererseits macht sie sich auch zum Auftrag, Fremdenfeindlichkeit, Vorurteile und Chancenungleichheiten abzubauen.

Der wissenschaftliche Diskurs um eine interkulturelle Erziehung zeichnet sich durch eine fast nicht mehr zu überschauende Vielschichtigkeit aus (vgl. z.B. im Überblick: Auernheimer 1996; Diehm/Radtke 1999; Nieke 2000)⁷.

Rückblickend auf die Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte um eine interkulturelle Erziehung haben sich sehr unterschiedliche Ansätze interkultureller Erziehung und Bildung entwickelt. Je nach Erkenntnisinteresse und wissenschaftstheoretischen Bezügen werden dabei die Schwerpunkte interkultureller Erziehung unterschiedlich gesetzt bzw. gewichtet. Diese können z.B. sein: Schwerpunkt soziales Lernen, Schwerpunkt Umgang mit kultureller Differenz, Schwerpunkt multiperspektivische Allgemeinbildung, Schwerpunkt historisch-politische Bildung, Schwerpunkt Eine-Welt-Lernen, Schwerpunkt Friedenserziehung, Schwerpunkt Lernen für Europa bzw. Schwerpunkt Globales Lernen, Schwerpunkt antirassistische Erziehung, Schwerpunkt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. z.B. Auernheimer 1996, S. 170).

Als eine wichtige Gemeinsamkeit der verschiedenen interkulturellen Ansätze kann – wie ge-

⁵ Gerade auch angesichts der Tatsache, dass – trotz einer mittlerweile schon zwei Jahrzehnte währenden Diskussion – in vielen Lehrbüchern der Begriff „Interkulturelle Erziehung“ ausgespart bleibt bzw. immer noch ausländerpädagogische Theorieansätze vertreten werden, erscheint es notwendig, die Grundlagen interkultureller Ansätze immer wieder deutlich hervorzuheben.

⁶ Die Begegnungspädagogik setzt sich zum Ziel: 1. die Zurkenntnisnahme der zugewanderten Kulturen. 2. Die Repräsentation der fremden Kultur im öffentlichen Leben für die Majorität und 3. die gegenseitige kulturelle Bereicherung. Die Konfliktpädagogik fordert darüber hinaus: 1. die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus. 2. die Beseitigung von Vorurteilen und Ethnozentrismus und 3. die Herstellung von Chancengleichheit.

⁷ Als richtungsweisend kann innerhalb der pädagogischen Diskussion immer noch die Definition von Hohmann gelten: „Generell wird interkulturelle Erziehung gegenwärtig verstanden als pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft. (...) Die Mitglieder aller in einer multikulturellen Gesellschaft zusammenlebenden ethnischen Gruppen gelten als Adressaten der als interkulturell qualifizierten pädagogischen Maßnahmen, einschließlich ihrer antirassistischen Variante“ (1989, S. 12f).

sagt – die deutliche Ablehnung ausländerpädagogischer Lösungsstrategien für migrationpolitische Folgeprobleme gesehen werden. Die sich in den 70er Jahren⁸ entwickelnde Ausländerpädagogik vertrat die Auffassung,

„daß schulische Probleme ausländischer Kinder auf der Divergenz zwischen der Heimatkultur und der deutschen Kultur entstehen. Einerseits leben diese Kinder in ihrer Familie und ethnischen Gemeinde, und andererseits müssen sie mit dem deutschen Wert- und Normensystem umgehen können. Schule und Unterricht wurden unter der Perspektive von Schwierigkeiten, Konflikten und Überforderung betrachtet. Sprachschwierigkeiten der ausländischen Kinder mit der deutschen Sprache wurden als dominantes Problem wahrgenommen. Schulische Förderung in Vorbereitungsklassen und Förderkursen erfolgt weitgehend durch kompensatorischen Sprachunterricht (...), um ausländische Kinder möglichst schnell auf den Regelunterricht hinzuführen“ (Coburn-Staeger 1996, S. 25).

Zu Beginn der 80er Jahre wuchs die Kritik an der Ausländerpädagogik.

„Kritisiert wurden unter anderem:

- der *sonderpädagogische Anspruch* einer speziellen Pädagogik (nur) für Ausländerbeziehungsweise Migrantenkinder, die die Arbeit mit deutschen Schülerinnen und Schülern nicht in ihre Konzepte einbezog, obwohl sich deren Lebenswelt in Schule und Nachbarschaft nach dem Zuzug ausländischer Familien ebenfalls maßgeblich verändert hatte;
- der *einseitige kompensatorische Ansatz* der Ausländerpädagogik, der ausländische Eltern und ihre Kinder als förderungsbedürftige Bevölkerungsgruppe etikettierte;
- die *Widersprüchlichkeit ausländerpädagogischer Zielsetzungen* angesichts der politisch vorgegebenen Doppelaufgabe, sowohl die Rückkehrfähigkeit ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Herkunftsland als auch ihre Integration in die bundesdeutsche Schul- und Arbeitswelt zu fördern“ (Glumpler 1998, S. 207).

Aus dieser Kritik an der Ausländerpädagogik heraus hat sich die Interkulturelle Erziehung entwickelt. Die Konzeptentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung und Bildung gilt im pädagogischen Diskurs als eine anspruchsvolle Herausforderung. Boos-Nünning weist auf die Schwierigkeiten hin, die mit der Entwicklung interkultureller Programme, Konzepte oder Bildungsaktivitäten verbunden sind. Als vordringlichste Fragen können gelten: 1. Die Frage nach den Chancen und Grenzen kulturrelativistischer und kulturuniversalistischer Sichtweisen; 2. Die Frage der „Konstruktion von Ethnizität“ bzw. der Ethnisierung; 3. Die Frage der inter- oder intrakulturellen Varianzen; 4. Die Frage nach der kulturtheoretischen Fundierung bzw. nach der Definition des Begriffs der „Kultur“ (vgl. Boos-Nünning 1997, S. 19-29).

2.3.2. Zielstellungen interkultureller Erziehung und Bildung in der Schule

Ebensowenig wie von „dem“ interkulturellen Konzept gesprochen werden kann, gibt es „die“ Zielstellungen interkultureller Erziehung und Bildung. Je nach theoretischer Grundlage der Ansätze und dem in den Blick genommenen Praxisbereich variieren diese Zielstellungen.

Begegnungs- oder konfliktpädagogische Konzepte gehen von unterschiedlichen allgemeinen Zielen einer interkulturellen Pädagogik aus. Erstere sehen sich eher den Zielstellungen der 1. Zurkenntnisnahme der zugewanderten Kulturen, 2. der Repräsentation der fremden Kulturen

⁸ Zu der Phaseneinteilung vgl. Nieke 2000, S. 14ff.

im öffentlichen Leben für die Majorität und 3. einer gegenseitigen kulturellen Bereicherung verpflichtet. Letztere sehen ihre Aufgaben und Ziele eher in der 1. Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, 2. Beseitigung von Vorurteilen und Ethnozentrismus und 3. Herstellung von Chancengleichheit (vgl. Hohmann 1989, S. 15f).

Im Rahmen eines Lernzielkatalogs für ein schulisches Curriculum interkultureller Erziehung nennt beispielsweise Hohmann die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation, die Achtung kultureller Vielfalt, die Einsicht in die eigene kulturelle Befangenheit, die Fähigkeit der kategorischen Analyse von Kulturen wie die Fähigkeit der (aktiven) Teilhabe an deren Einrichtungen (Hohmann 1989, S. 15f).

Als schulpolitisch wie schulpädagogisch besonders bedeutsam in Bezug auf die Frage nach einer interkultureller Erziehung und Bildung in der Schule gelten die Empfehlungen der Bildungskommission NRW (1995) und die Empfehlungen der KMK (1996). Hier werden Leitideen interkultureller Erziehung und Bildung vorgestellt, mögliche unterrichtliche Inhalte benannt und Vorschläge zur unterrichts- wie schulpraktischen Umsetzung gemacht. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass interkulturelle Erziehung und Bildung – im Sinne einer Pädagogik der Begegnung oder Konfliktpädagogik – Bestandteil des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule ist und sich auf alle Schülerinnen und Schüler bezieht:

„Das reflektierte Zusammenleben in einer multikulturellen Schule und insgesamt einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft erfordert eine durchgängige interkulturelle Erziehung in allen Schulstufen und Bildungsgängen und die Förderung der Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 117).

„Die Achtung der Würde des Menschen und die Wahrung der Grundrechte sind Verfassungsnormen, die in den Schulgesetzen der Länder konkretisiert sind. Der dort formulierte Bildungsauftrag geht davon aus, daß alle Menschen gleichwertig und daß ihre Wertvorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten sind. Interkulturelle Bildung wird also in einer gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht. Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.

Auf dieser Grundlage sollen die Schülerinnen und Schüler

- sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewußt werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln,
- anderen kulturellen Lebensformen und –orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnisse für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;

- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können“ (KMK 1996, S. 5f).

2.3.3. Curriculare Inhalte und Methoden interkultureller/ antirassistischer Bildung und Erziehung

In den letzten Jahren sind im allgemeinbildenden Schulbereich Richtlinien und Lehrpläne verstärkt interkulturell ausgestaltet worden⁹. Als grundlegend für die interkulturelle Ausgestaltung können auch hier wieder die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz gelten. Die KMK nennt in ihren Empfehlungen folgende thematische Aspekte, die ihrer Ansicht nach bedeutsam sind,

„um exemplarisch kulturelle, religiöse oder ethnische Hintergründe und Beziehungen sowie Bedingungen des Zusammenlebens in kultureller Vielfalt kennenzulernen:

- Wesentliche Merkmale und Entwicklungen eigener und fremder Kulturen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen und ihre gegenseitige Beeinflussung
- Menschenrechte in universaler Gültigkeit und die Frage ihrer kulturellen Bedingtheit
- Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen
- Ursachen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit
- Hintergründe und Folgen naturräumlicher, wirtschaftlicher, sozialer und demographischer Ungleichheiten
- Ursachen und Wirkungen von Migrationsbewegungen in Gegenwart und Vergangenheit
- Internationale Bemühungen zur Regelung religiöser, ethnischer und politischer Konflikte
- Möglichkeiten des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten in multikulturellen Gesellschaften“ (1996, S. 8).

Im Anschluss an ihre Empfehlungen gibt die KMK am Beispiel der Fächer Geschichte, Erdkunde, Gemeinschafts- oder Sozialkunde und Religion oder Ethik didaktische und methodische Hinweise, wie diese Inhalte unterrichtlich behandelt werden können (vgl. ebd., S. 8ff).

Allein die Nennung interkultureller Inhalte im Curriculum wird nicht ausreichen; vielmehr müssten auch methodische Handreichungen zu finden sein. Wie sich in unterschiedlichen Untersuchungen zum interkulturellen Unterricht gezeigt hat (vgl. z.B. Gogolin/Neumann 1997; Walter 2001), sind Methoden des fächerübergreifenden, handlungsorientierten, offenen wie schülerorientierten Unterrichts (vgl. Auernheimer 1996, S. 166ff; 2001, S. 50; Nieke 2000, S. 236ff) am ehesten mit dem Konzept interkultureller Erziehung und Bildung kompatibel.

⁹ Es kann hier nicht näher auf die (interkulturelle) Neuordnung von Richtlinien und Lehrpläne eingegangen werden (vgl. zur aktuellen Entwicklung: Bühler-Otten/Neumann/Reuter 2000, S. 279-319, die in ihrem Aufsatz einen Überblick über die interkulturelle Bildung in den Lehrplänen im Ländervergleich geben.)

2.4. Institutionalisierung interkultureller/antirassistischer Erziehung und Bildung

Neben der Frage nach der Zielstellung gehört zu den zentralen Fragestellungen Interkultureller Erziehung und Bildung, wie diese institutionalisiert werden kann. Auf den Bereich Schule bezogen unterscheidet beispielsweise Nieke (2000, S. 228ff) zwischen sechs verschiedenen Formen der Institutionalisierung:

- Bestandteil des Erziehungsauftrags,
- fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip,
- pflichtgemäßer Unterrichtsgegenstand,
- Bestandteil einzelner Unterrichtsfächer,
- Organisationsform,
- neues Unterrichtsfach.

Geht man von der Prämisse aus, dass alle Fächer eine interkulturelle Dimension besitzen, besteht die Gefahr, dass durch die Einrichtung eines Faches interkulturelle Erziehung eine „Inselsituation“ geschaffen wird. Interkulturelle Erziehung und Bildung bezieht sich nicht nur auf ein einziges Fach, sondern kann als ein durchgängiges Prinzip schulischer Erziehung und Bildung betrachtet werden. Eine Institutionalisierung der ersten fünf Formen sollte so erfolgen, dass mehrere Formen verankert, ergänzt und miteinander vernetzt werden. In diesem Sinne ist auch die Empfehlung der KMK zu verstehen, interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule als „Querschnittsaufgabe“ zu betrachten:

„Wie alle Ziele der allgemeinen Persönlichkeitsbildung in der Schule ist auch die interkulturelle Bildung und Erziehung auf die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen gerichtet. Die Schule vermittelt dazu Kenntnisse, entwickelt Einsichten, trägt zur Urteilsbildung bei und fördert wertorientiertes Handeln, indem sie die ihr zugänglichen Lern-, Lebens- und Erfahrungsräume aktiviert und durch erzieherische Bemühungen zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Die interkulturelle Arbeit ist dabei nicht in einzelnen Themen, Fächern und Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe in der Schule“ (1996, S. 6).

Interkulturelle/Antirassistische Erziehung kann einerseits als Ausbildungsauftrag formuliert sein; andererseits bietet sich auch eine curriculare Verankerung an, durch die neben den Inhalten auch Unterrichtsmethoden definiert werden könnten. Darüber hinaus können interkulturelle Zielstellungen und Methoden – beispielsweise die Öffnung der Schule zum Gemeinwesen hin unter Nennung der Kooperationspartner und konkreter Kooperationsvorhaben – im Schulprogramm verankert werden¹⁰

¹⁰ Diese vernetzte Sichtweise auf mögliche Institutionalisierungsformen halten wir für wichtig. Interkulturelle Erziehung und Bildung beispielsweise allein als „pflichtgemäßen Unterrichtsgegenstand“ institutionalisieren zu wollen, reicht nicht aus. Interkulturelle Erziehung und Bildung ist mehr als die interkulturelle Ausgestaltung des Curriculums bzw. ein interkulturelles Curriculum kann nur dann den Namen „interkulturell“ verdienen, wenn in ihm gefordert wird, dass die genannten Inhalte auch in Schule und Unterricht „erfahrbar“ und „erlebbar“ gemacht werden (vgl. dazu z.B. Johann/Michely/Springer 1998, S. 190 ff).

2.4.1. Institutionalisation interkultureller/antirassistischer Erziehung und Bildung in der Schule

Institutionalisierungsprogramm unter Berücksichtigung verschiedener Ebenen: Schule – Unterricht – Person

Schulebene

(v.a. interkulturelle Gestaltung des Schullebens/Öffnung von Schule)

- Kooperation mit Internationalen Organisationen
- Mitarbeit bei der Entwicklung eines internationalen Netzwerkes gegen Rassismus
- Schüler- und Lehreraustausch
- Runder Tisch mit Vertretern z.B. aus Politik, Schule, Kirche und Wirtschaft
- Regionales Aktionsbündnis gegen Rassismus
- interkulturelle Community Education
- interkulturelles Schulprogramm
- interkulturelles/antirassistisches Curriculum
- Anti-Diskriminierungs-Schulgesetze
- Interventionsprogramm gegen Rassismus
- schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLf)/Supervision
- Ausbau des Beratungs- und Förderungsangebotes
- verstärkte Kooperation z.B. mit Eltern, Ausbildungsstätten, Polizei oder Jugendamt
- Schulsozialarbeit, Schulpsychologische Beratungsstelle
- Anhebung des Anteils von Migrant/innen in Mitbestimmungsgremien
- ...

Unterrichts- und Klassenebene

(v. a.: interkulturelle/antirassistische Didaktik und Methodik, interkulturelle Kommunikation)

- interkulturelle/antirassistische Projekte, Aqs, fächerübergreifender Unterricht
- Unterrichtsreihen zum Thema „Rassismus“
- interkulturelles Streit-Schlichter-Programm
- Muttersprachenunterricht/Sprachförderung
- Selbstverteidigungskurse für Schülerinnen und Schüler
- Interkulturelle/antirassistische Schullernbücher (Lesebücher, Erdkundebücher, Geschichtsbücher, Religionsbücher...)
- ...

Personenebene

(v.a. interkulturelle/antirassistische Sensibilisierung)

- Anti-Gewalt-Training
- Anti-Rassismus-Training
- interkulturelles Training/Sensibilisierungs-Training
- staatlich geförderte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen
- Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität
- ...

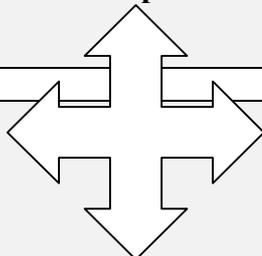
© Lüddecke, Universität GH Essen

2.5. Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen

Die Umsetzung eines derartigen Programms erfordert Kompetenzen. Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung für Lehrer/innen sind:

- Fähigkeit zur interkulturellen Konzeptentwicklung
- Fähigkeit zur interkulturellen Öffnung und Gestaltung der Schule (z.B. Kooperation mit den Eltern, der RAA, dem Jugendamt, den psychosozialen Beratungsstellen)
- Fähigkeit zur Evaluation eines interkulturellen Konzepts der Einrichtung
- Entwicklung von Konzepten zur Förderung und Beratung von Kindern von Zugewanderten

Systemisch-konzeptionelle Kompetenz



Selbst-, Sozial- und kommunikative Kompetenz	Sachkompetenz	Didaktisch-methodische Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilität für interkulturelle Situationen - Fähigkeit zur Selbstreflexion im interkulturellen Handlungsraum - Fähigkeit zur interkulturellen verbalen und non-verbalen Kommunikation - Achtung interkultureller Vielfalt - Fähigkeit zu Offenheit, Multiperspektivität, Toleranz, Empathie - Konfliktfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Wissen um die Herkunftskulturen - Wissen über die spezifische Migrantenkultur von Kindern und Jugendlichen - Wissen über die soziale und rechtliche Situation von Migrant/innen, insbesondere über ihre Bildungsbeteiligung und ihren Bildungserfolg - Wissen um Ursachen, Geschichte und Folgen der Migration - Kenntnisse über Sprachen, Begegnungs- und Kontaktsprachen - Wissen um den Erwerb einer Zweitsprache/ Fremdsprache - Kenntnisse über unterschiedliche sozialkulturell bedingte Kommunikationsformen - Wissen über die Entstehung 	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zur Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte zur Förderung des Zweit- und Mehrspracherwerbs - Fähigkeit der kritischen Prüfung von Inhalten und Medien, insbesondere im Hinblick auf nationalistische oder ethnozentristische Sichtweisen - Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Reflexion eines multiperspektivischen, interkulturellen Angebots oder Projekts - Fähigkeit zur Entwicklung pädagogischer Konzepte zum Abbau ethnischer Vorurteile - Fähigkeit zur Beobachtung und Wahrnehmung individueller Lernstile und Lernwege

Literatur:

- Ahlheim, K./Heger, B.: Der unbequeme Fremde: Fremdenfeindlichkeit in Deutschland empirische Befunde. Schwalbach/Ts. 1999.
- Allport, G.W.: Die Natur des Vorurteils. Köln 1971.
- Altvater, E./Mohnkopf, B.: Grenzen der Globalisierung – Politik, Ökonomie und Ökologie der Weltgesellschaft. Münster 1996.
- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1996².
- Auernheimer, G./Dick, R. v./Petzel, T./Wagner, U. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen 2001.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Oktober 2000.
- Bade, K.J. (Hg.): Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. München 1994.
- Bade, K. (Hg.): Migrationsreport 2000. Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/M. 2000a.
- Bade, K.: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München 2000b.
- Beck, U.: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M. 1997.
- Behnen, I. u.a.: Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Weinheim u.a. 1991.
- Betz, H.-G.: Radical Right-Wing Populism in Western Europe. New York 1994.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied u.a. 1995.
- Boos-Nünning, U.: Offene theoretische Probleme des interkulturellen Bildungsgedankens. In: Rickers, F./Gottwald, E. (Hg.): Verständigung in religiöser Vielfalt. Duisburg 1997, S. 19-29
- Boos-Nünning, U./Henscheid, R.: Kindertagesstätten in der multikulturellen Gesellschaft – gegenwärtige Situation und Perspektiven für die Zukunft. In: Ebert, S./Metzner, H. (Hg.): Erziehung im interkulturellen Handlungsfeld: Dokumentation einer Fachtagung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses. Berlin 1999, S. 29-42.
- Brake, A.: Wertorientierungen und (Zukunfts-)Perspektiven von Kindern und jungen Jugendlichen. Über Selbstbilder und Weltansichten in Ost- und Westdeutschland. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Opladen 1996, S. 67-98.
- Bühler-Otten, S./Neumann, U./Reuter, L.: Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000, S. 279-319.
- BUND/Misereor (Hg.): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel/Boston/Berlin 1996.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 1998.
- Coburn-Staege, U.: Neue Entwicklungen in Interkultureller Erziehung. In: Coburn-Staege, U./Zirkel, M. (Hg.): Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien. Schwäbisch-Gmünd 1996, S. 17-34.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Gewalt gegen Fremde. Rechtsradikale, Skinheads und Mitläufer. München 1995.
- Die Gruppe von Lissabon: Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und

- die Zukunft der Menschheit. München 1997.
- Diehm, E./Radtke, F.-O.: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart u.a. 1999.
- Dollase, R.: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? Zur Normalität und Pathologie soziometrischer Beziehungen in Gruppen. In: Heitmeyer, W. (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus. Frankfurt/M. 1994, S. 404-434.
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T.: „Ich will halt anders sein wie die anderen!“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen 2000.
- Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (Hg.): Der Wirklichkeit ins Auge sehen. Jahresbericht 1998. Teil II. Wien o.J.
- Falter, J. W.: Wer wählt rechts? Die Wähler und Anhänger rechtsextremistischer Parteien im vereinigten Deutschland. München 1994.
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1987.
- Gille, M./Krüger, W. (Hg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Einstellungen der 16- bis 29-jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen 2000.
- Glumpler, E.: Interkulturelle Bildung – Interkulturelle Erziehung. Interkulturelle Pädagogik und Didaktik. In: Nyssen, E./Schön, B. (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim/München 1998².
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a. 1997.
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.: Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Münster u.a. 2001.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.: Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000, S.321–341.
- Hainsworth, P. (Hg.): The Politics of the Extreme Right. From the Margins to the Mainstream. London/New York 2000.
- Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart 1992.
- Helfer, G./Boehnke, K./Butz, P.: Zur Bedeutung der Familie für die Genese von Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen. Eine Längsschnittanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 1/1999, S. 72-89.
- Hill, P.B.: Die Entwicklung der Einstellungen zu unterschiedlichen Ausländergruppen zwischen 1980 und 1992. In: Willems, H. (Hg.): Fremdenfeindliche Gewalt. Opladen 1993, S. 25-67.
- Höhne, T.: Diskurswissen und Subjektkonstitution – Zur Bedeutung soziokulturellen Wissens als Gegenstand der Diskursanalyse am Beispiel des Schulbuchs. In: Jäger, S./Schobert, A. (Hg.): Weiter auf unsicherem Grund. Duisburg 2000, S.205–228.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O.: ‚wir‘ und ‚sie‘. Bilder von Fremden im Schulbuch. In: Forschung Frankfurt, Heft 2/2000.
- Hoffmann, L./Even, H.: Soziologie der Ausländerfeindlichkeit. Zwischen nationaler Identität und multikultureller Gesellschaft. Weinheim u. Basel 1984.
- Hohmann, M./Reich, H.H. (Hg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster 1989.
- Hohmann, M.: Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: Hohmann, M./Reich, H.H. (Hg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster 1989, S. 1-32.
- Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Verfassungsschutzbericht des Landes Nordrhein-Westfalen für das Jahr 2000. Bochum 2001.

- Johann, E./Michely, H./Springer, M.: Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin 1998.
- Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend 2000, 13. Shell-Jugendstudie, Opladen 2000.
- Kalpaka, A./Räthzel, N.: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Köln 1994.
- Klafki, W.: Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler /interkultureller Perspektive. In: Gogolin/Krüger-Potratz/Meyer (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen 1998, S. 235-249.
- Kleinert, C./Krüger, W./Willems, H.: Einstellungen junger Deutscher gegenüber ausländischen Mitbürgern und ihre Bedeutung hinsichtlich politischer Orientierungen. Ausgewählte Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey 1997. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 31/1998, S. 14-27.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Empfehlung „Interkulturelle Erziehung in der Schule“. Beschluß der KMK vom 25. Oktober 1996.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen vom 5. Februar 1999.
- Kunz, T.: Zwischen den Stühlen – Zur Karriere einer Metapher. In: Jäger, S./Schobert, A. (Hg.): Weiter auf unsicherem Grund. Duisburg 2000, S. 229–252.
- Leibrecht, R.: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster u.a. 2001.
- Luchtenberg, S./Nieke, W.: Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension: Herausforderung für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster u.a. 1994.
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW: Rechtsextremismus und Gewalt. Ergebnisse einer Repräsentativumfrage bei Jugendlichen. Februar 2001.
- Mitulla, C.: Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern. Opladen 1997.
- Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Opladen 2000².
- Neumann, U./Gogolin, I./Häberlein, J.: Länderbericht Nordrhein-Westfalen. In: Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.: Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Münster u.a. 2001, S. 265-310.
- Nestvogel, R.: Aufwachsen in verschiedenen Kulturen – am Beispiel der Sozialisation unter Gleichaltrigen. In: Holzbrecher, A. (Hg.): Dem Fremden auf der Spur. Interkulturelles Lernen im Pädagogikunterricht. Baltmannsweiler 1999, S. 122-132.
- Nestvogel, R.: Interkulturelles Lernen und Global Culture: Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung? In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1/2001, S. 46-51.
- Otto, H.-U./Merten, R. (Hg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugendprobleme in gesellschaftlichen und biographischen Umbruchsituationen. Opladen 1993.
- Reich, H.H./Holzbrecher, A./Roth, H.J. (Hg.): Fachdidaktik interkulturell: Ein Handbuch. Opladen 2000.
- Rieker, P.: Ethnozentrismus bei jungen Männern. Fremdenfeindlichkeit und Nationalismus und die Bedingungen ihrer Sozialisation. Weinheim u.a. 1997.
- Schubarth, W./Hoffmann-Lange, U.: Nationalistische und rechtsextremistische Orientierungen. In: Deutsches Jugendinstitut: Schüler an der Schwelle zur deutschen Einheit: politische und persönliche Orientierungen in Ost und West. Opladen 1992, S. 114-127.
- Schubarth, W./Melzer, W. (Hg.) Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1995².
- Silbermann, A./Hüasers, F.: Der „normale“ Haß auf die Fremden. Eine sozialwissenschaftliche Studie zu Ausmaß und Hintergründen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. München 1995.
- Wagner, U./Zick, A.: The relation of formal education to ethnic prejudice: its reliability, vali-

- dity and explanation. In: *European Journal of Social Psychology*, Volume 25/1 1995, S. 41-56.
- Walter, P.: *Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts*. Opladen 2001.
- Wiegand, E.: *Zum Umfang und zur Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland und Europa*. In: Murck, M./Schmalzl, H.P./Zimmermann, H.-M. (Hg.): *Immer dazwischen. Fremdenfeindliche Gewalt und die Rolle der Polizei*. Hilden 1993, S. 11-50.
- Willems, H.: *Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen, Täter, Konflikteskalation*. Opladen 1993.
- Würtz, S.: *Wie fremdenfeindlich sind Schüler? Eine qualitative Studie über Jugendliche und ihre Erfahrungen mit dem Fremden*. Weinheim/München 2000.
- Würtz, S./Hamm, S./Willems, H./Eckert, R.: *Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern*. In: Schubarth/Willems 1996, S. 85-130.
- Zick, A.: *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. Münster u.a. 1997.

3. Möglichkeiten interkultureller und anti-rassistischer Pädagogik in der Primarstufe (Thomas Quehl)

3.1. Einleitung

Grundschul Kinder sind in einem Alter, in dem sie bei der aktiven Konstruktion ihres Verständnisses von Welt versuchen, soziale Kategorien wie ‚Junge‘/ ‚Mädchen‘, ‚deutsch‘/ ‚türkisch‘ oder auch ‚viel Geld‘/ ‚Sozialhilfe‘ zu begreifen und für sich mit Bedeutung zu füllen. Die Grundschule ist gefordert, die Kinder bei diesem Begreifen ihrer Umwelt zu unterstützen. Sie muss dies sowohl durch Unterricht also auch durch den Umgang der Lehrer/innen mit den täglichen Fragen und Konflikten tun, die das soziale Miteinander der Schule ausmachen und gleichzeitig als ihr ‚heimlicher Lehrplan‘ wirken.

Interkulturelle und antirassistische Pädagogik sind ein Bereich, der sich durch alle Lernbereiche der Grundschule ziehen sollte. Eine solche Auffassung interkultureller Erziehung als durchgängige ‚Querschnittsaufgabe‘ (Kultusministerkonferenz 1996) ist günstig, da sie den einzelnen Lehrer/innen einen großen Entscheidungsspielraum lässt, der zudem gut mit grundschulpädagogischen und -didaktischen Prinzipien vereinbar ist. Es besteht aber auch die Gefahr, dass dieser Bereich angesichts der Vielzahl anderer Lerninhalte und angesichts der Arbeitsbelastung der Lehrer/innen nicht in wünschenswertem Maße umgesetzt wird.

Lehrer/innen müssen in Gesprächen mit Kindern oder auch bei auftretenden Konflikten häufig sehr spontan reagieren, müssen die Umsetzung interkultureller und antirassistischer Vorhaben aber auch mittelfristig planen und dabei nicht zuletzt langfristige Ziele im Blick haben.

Themenbereiche

Die folgenden – sich selbstverständlich überschneidenden – Themenbereiche können bei der Planung Orientierungspunkte geben:

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Sprachen

Soziale Welt der Kinder

Religionen

Kommunikative Fähigkeiten/ soziales Lernen

Soziale Beziehungen/ soziale Kompetenzen für antirassistische Pädagogik

Diese Bausteine verweisen auf eine Vielzahl von Möglichkeiten für interkulturelle und antirassistische Pädagogik. Sie sind dabei weder als ein Programm zu verstehen, das es abzuarbeiten gilt, noch als eine beliebige Aneinanderreihung von Stichworten, auf die *einmal* im Schuljahr zurückgegriffen werden kann. Wie bei anderen pädagogischen Konzepten auch bleibt es vielmehr der Einschätzung der einzelnen Lehrer/innen überlassen, welche Elemente sie wählen. Sie werden dies im Hinblick auf ihre jeweilige Klasse und die Vorerfahrungen der Kinder, im Kontext der jeweiligen Schule oder vielleicht auch im Hinblick auf das aktuelle Tagesgeschehen – sei es im Stadtviertel oder im Fernsehen – tun.

Sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch im Hinblick auf methodisch-didaktische Kompeten-

zen der Lehrer/innen und Schüler/innen ist es wichtig, dass die Aktivitäten aufeinander aufbauen. So wäre es zum Beispiel wenig sinnvoll oder sogar kontraproduktiv, Kinder unvorbereitet ein Interview mit ihren Eltern zum Thema ‚Sprache‘ machen zu lassen, wenn sie nicht zuvor die Möglichkeit hatten, diese Technik mit einem weniger persönlichen Thema auszuprobieren. Ebenso sollten Rollenspiele, die eine rassistische Ausgrenzung thematisieren, auf ein Vertraut-Sein der Kinder mit Rollenspielen und allgemein auf eine Praxis der Beschäftigung mit Themen des sozialen Miteinanders zurückgreifen können. Ob ein Lerninhalt, eine Übung oder ein Spiel in der jeweiligen Lerngruppe durchgeführt werden kann, ist also nicht nur eine Frage des Alters der beteiligten Schüler/innen, sondern auch eine Frage der Vorerfahrungen der Kinder.

3.2. Methoden

- Die Bausteine interkultureller und antirassistischer Pädagogik schließen grundsätzlich an wichtige Prinzipien der Grundschule an: Handlungsorientierung (Lernen durch Handeln im Klassenzimmer und an außerschulischen Lernorten, Rollenspiele, Begegnungen mit eingeladenen ‚Expert/innen‘), fächerübergreifender Unterricht, Einheit von Sprache und Sache, spielerisches und entdeckendes Lernen, Lernen mit allen Sinnen.
- Die **Erfahrungen** der Kinder sollten Ausgangspunkt des Lernens sein. Im Kontext der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik kommt diesem zentralen grundschulpädagogischen Prinzip u.a. deshalb eine grundlegende Bedeutung zu, weil es durch das Anknüpfen an die Erfahrungen der Kinder möglich wird,
 - soziale Aspekte wie Ausgrenzung, Sich-fremd-fühlen oder Objekt von Vorurteilen/Zuschreibungen zu sein, auch für Kinder der Mehrheit erfahrbar zu machen,
 - weil in der Beschäftigung mit den konkreten Erfahrungen der jeweiligen Kinder der Klasse deutlich wird, dass auch Identitäten wie ‚deutsch‘, ‚türkisch‘ oder ‚marokkanisch‘ stets in sich vielfältig sind und ständigen Wandlungen unterliegen.
- Interkulturelle und antirassistische Pädagogik baut stets auf kognitivem, sozialem und emotionalem Lernen auf. In anderen Worten: es soll **Spaß** machen und als bedeutsam erlebt werden! Dies gilt für die Schüler/innen ebenso wie für die Lehrer/innen und Schulleiter/innen.
- Dem **Gespräch** sowohl der Schüler/innen mit dem Lehrer/der Lehrerin als auch dem Gespräch der Kinder untereinander kommt eine wichtige Bedeutung zu.
 - Das Gespräch ermöglicht ein Lernen auf den drei nicht trennbaren Ebenen des Kognitiven, Sozialen und Emotionalen.
 - Im regelmäßigen Gesprächskreis kommen die Erfahrungen der Kinder zum Ausdruck und daher kann hier die Alltäglichkeit des Interkulturellen erfahrbar gemacht werden. Gewissermaßen nebenbei können die Kinder dabei erfahren, dass verschiedene Menschen und Gruppen von Menschen unterschiedliche Sichtweisen haben können und Dinge auf unterschiedliche Weise tun können.
 - Der Gesprächskreis ist darüber hinaus Ausdruck eines gleichberechtigten Miteinanders. Im Kontext interkultureller/antirassistischer Pädagogik ist u.a. darauf zu achten, dass diese Gleichberechtigung im Gespräch auch wirklich umgesetzt wird. So ist es wichtig, dass alle Kinder im Gesprächskreis ‚ihre Stimme finden‘.
 - Genauso wenig wie der Gesprächskreis z.B. von einigen Jungen dominiert sein sollte,

sollte sich eine Praxis einschleifen, in der Kinder, die Unsicherheiten in der deutschen Sprache haben, sich ausgegrenzt fühlen. Das Erzählen beispielsweise über ein muslimisches Fest kann von allen Kindern als sehr ambivalent wahrgenommen werden, wenn das Kind aufgrund sprachlicher oder anderer Unsicherheiten oder auch wegen einer mangelnden Atmosphäre des Vertrauens im Gesprächskreis sehr unsicher oder gehemmt ist. Hier kann es sinnvoll sein, das Erzählen in einer kleineren Gruppe vorzubereiten, mehrere Schüler/innen gemeinsam erzählen zu lassen oder über mitgebrachte Gegenstände oder Fotos einen zusätzlichen Focus für Aufmerksamkeit und Inhalt zu schaffen.

- Das Gespräch als Methode bietet die Möglichkeit, dass Kinder *voneinander* lernen. Im Kontext interkultureller/antirassistischer Fragestellungen ist damit die Chance verbunden, dass Schüler/innen, die ethnische Vorurteile äußern, mit dem Widerspruch anderer Kinder konfrontiert werden statt vom Lehrer ‚belehrt‘ zu werden. „Die entscheidende Frage ist, *wie* der Widerspruch erfolgt. Es ist weitaus effektiver, wenn der Widerspruch von den anderen Kindern kommt und wenn sie beginnen können, ihre eigenen Vorurteile zu dekonstruieren. ... Sehr oft wird die Rolle der Lehrer/innen darin bestehen, selektiv zu rekapitulieren und genauer auszuführen, was andere Schüler/innen gesagt haben, um alternative Sichtweisen auf die Welt hervorzuheben und um die Stimmen der Kinder, die solche Alternativen bereitstellen, auf eine Weise zu stärken, die Cohen ein ‚positives Echo‘ nennt“ (Epstein 2000, S. 235).
- Eine **Atmosphäre des Vertrauens** ist Grundvoraussetzung für Lernen im interkulturellen/antirassistischen Bereich.
 - Dieses Vertrauen ist in vielfältigen Zusammenhängen erforderlich. So kann es allgemein viel Vertrauen erfordern, Dinge aus dem als sehr persönlich empfundenen familiären Bereich zu erzählen. Es kann ein Kind, das einer Minderheit angehört, aber auch viel Überwindung kosten, Situationen zu schildern, in denen es benachteiligt oder beschimpft wurde oder miterleben musste, wie seine Eltern Diskriminierung erfahren.
 - Auch die Beschäftigung mit rassistischen Schimpfwörtern erfordert in der Grundschule Vertrauen. Ein Kind, das solche Ausdrücke benutzt hat, muss sich nicht nur mit der strikten Reaktion der Lehrer/innen auseinandersetzen, sondern sollte auch so viel Vertrauen in seine eigene Position in der Klasse haben, dass es offen sein kann, sich auf Erklärungen und Äußerungen der Lehrerin oder der Mitschüler/innen einzulassen.
- **Geschichten** bieten die Möglichkeit für vielfältige Identifikationsangebote, die Kinder nicht auf ethnische Aspekte festlegen und die gleichzeitig auch deutlich machen, dass ethnische Aspekte oder auch rassistische Vorfälle bei Kindern stets in andere Themen von Interaktion verwoben sind.
 - Geschichten machen es aber auch möglich, ein Thema anzusprechen, ohne bestimmte Kinder zu exponieren. Ein solcher ‚Verschiebungseffekt‘ von Geschichten kann wichtig sein, wenn z.B. nur sehr wenige Kinder, die einer Minderheit angehören in der Klasse sind.
- Interkulturelles/antirassistisches Lernen erfordert auf Seiten der Pädagog/innen die Bereitschaft, sich auf **Neues** und auf eine gewisse Prozesshaftigkeit ihrer Arbeit einzulassen.
- Die **Kooperation** und der Austausch der Lehrer/innen sollte daher auch als Methode des interkulturellen und antirassistischen Lernens in der Grundschule verstanden werden.
 - Denn was in einer Klasse gut gelaufen ist, kann in einer anderen Situation schlecht laufen, Spiele oder Inhalte können verändert und verbessert werden, kurz: man muss

nicht alles selbst tun!

3.3. Themenbereiche

3.3.1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind vom ersten Moment an im Klassenzimmer einer 1. Klasse zu finden. Sich mit ihnen auseinander zu setzen, ist ein zentrales Element interkultureller und antirassistischer Pädagogik. Es gilt zu berücksichtigen, dass dabei manche solcher Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie ‚Engländer‘, ‚Türken‘ und ‚Deutsche‘ soziale Konstruktionen sind, die die Kinder zwar in ihrer Umgebung hören, die sie aber gleichzeitig versuchen müssen zu begreifen, mit Bedeutung zu füllen und die sie in der Kindergruppe möglicherweise auch ganz anders erleben als der Sprachgebrauch der Erwachsenen es ihnen vermittelt. Mit anderen Worten: manche Wertungen und (rassistische) Stereotypen, die in den Alltagsgesprächen und Debatten der Erwachsenen mitschwingen, spielen im Miteinander der Kinder keine wichtige Rolle, ohne dass die Grundschule jedoch ein Vakuum ist, in das die in der weiteren Gesellschaft zirkulierenden Diskurse über ‚Ausländer‘ und über ‚Asylbewerber‘ nicht hinein wirken würden. Es kommt hinzu, dass das bundesdeutsche Staatsbürgerschaftsrecht zwar verändert worden ist, die Alltagssprache den sich vollziehenden Paradigma-Wechsel aber noch nicht abbildet.

Gesellschaftliche Zuschreibungen wie „*die* Türken ...“ oder „*alle* arabischen Familien sind ...“ enthalten in ihrer Starrheit, Vereinfachung und vor allem Homogenisierung sehr verschiedener Menschen immer Klischees, die gerade wenn sie nach dem in der Gesellschaft dominanten Diskurs einer Wir-und-sie-Unterscheidung funktionieren, rassistische Einstellungen fördern.

- Wählen Sie Aktivitäten, die es den Kindern ermöglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in vielerlei Zusammenhängen immer wieder zu erkunden.
- Nutzen Sie Spiele und Übungen, die es den Kinder ermöglichen, sich mit Fragen ihrer eigenen Identitäten und ihrer Individualität auseinander zu setzen.
- Berücksichtigen Sie Aktivitäten, die es den Kindern ermöglichen, selbst zu erkunden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede für sie wichtig sind und wie sich dies ändern kann. „Individualität bedeutet, jedes Kind (...) selbst bestimmen zu lassen, welche Anteile aus welchem kulturellen oder sonstigen Hintergrund er oder sie für sich in welcher Lebenssituation als bedeutsam erkennt und auswählt“ (Anne Frank Haus 1995, S. 9).
- Wählen Sie Aktivitäten, die es den Kindern ermöglichen zu verstehen, wie unterschiedlich auch die Menschen in einer Gruppe sind.
- Versuchen Sie, in der Klasse einen Ethos des „Jeder ist verschieden – wir haben die gleichen Rechte“ erfahrbar zu machen und entwickeln sie mit den Kindern eine Sprache, um dies auch ausdrücken zu können.
- Berücksichtigen Sie bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien, ob Minderheiten möglicherweise klischeehaft dargestellt werden oder ob z.B. die Frage unterschiedlicher Herkunft in Lesebuchtexten immer nur in Verbindung mit Problemen und Konflikten gezeigt wird.
- Vermeiden Sie auf jeden Fall starre Zuschreibungen entlang einer ethnischen Unterscheidung, wenn dies sachlich nicht begründet ist. So ist beispielsweise eine Formulierung wie „alle deutschen Kinder gehen in den Religionsunterricht, die türkischen gehen nach Hause...“ sachlich falsch.

- Die Alltagssprache stellt Fallen, da die Realität der Einwanderungsgesellschaft und des sich wandelnden Staatsbürgerschaftsrechts noch keine sprachlichen Formen gefunden hat. Lehrer/innen sollten sich dieser Fallen bewusst sein.
- Nutzen Sie die Gespräche, die Kinder miteinander über Themen wie ‚deutsch sein‘, ‚Türke sein‘, oder ‚Japaner sein‘ führen, um an das Verständnis der Kinder anzuknüpfen.

3.3.2. Sprachen

Es scheint noch ein langer Weg bis die Grundschule als Institution in der Lage ist, dem „Kinderrecht auf Mehrsprachigkeit“ (Hieronymus 2001) Rechnung zu tragen. Die Zwei- oder Mehrsprachigkeit vieler Kinder oder auch die Probleme mit der deutschen Sprache werden aber von *allen* Schüler/innen als ein wichtiges Merkmal für Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrgenommen. Gleichzeitig erfahren die Sprachen aber auch eine unterschiedliche Wertschätzung in der Gesellschaft. Dies ist bei der Gestaltung des Schulalltags, aber auch bei einzelnen Aktivitäten zum Thema ‚Sprache‘ zu berücksichtigen.

- Versuchen Sie die in der Klasse gesprochenen Sprachen auch in ihrem Klassenzimmer zu repräsentieren (verschiedene Willkommens- und Hinweisschilder, Bücher in verschiedenen Sprachen etc.)
- Berücksichtigen Sie bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (z.B. im Lesebuch) die Frage, ob Mehrsprachigkeit positiv dargestellt wird oder ob sie stets nur im Zusammenhang mit Missverständnissen und Verständnisschwierigkeiten erscheint.
- Nutzen Sie vielfältige Möglichkeiten, um die Kinder auf unterschiedliche Sprachen neugierig zu machen. Auch wenn es z.B. keine Kinder in Ihrer Klasse gibt, die Türkisch oder Italienisch sprechen, können sich diese Sprachen in Ihrer Lesecke oder in Spielen in der Klasse finden.

3.3.3. Soziale Welt der Kinder

Der Bezug auf die Lebenswelt der Kinder als eines der grundlegenden Prinzipien der Grundschulpädagogik beinhaltet bei vielen Themen auch ‚sozial/gesellschaftliche‘ Aspekte, deren Gründe und Zusammenhänge sich dem Verständnis der Kinder erst einmal entziehen. So kann das Thema ‚Mein Haus‘ auch die Frage der Miete beinhalten, das Thema ‚Arbeit‘ auch das Problem der Arbeitslosigkeit von Eltern und das Thema ‚Einkaufen‘ die Frage, woher einige Lebensmittel bzw. ihre Rohstoffe kommen. Je nach Situation werden Lehrer/innen diese Aspekte mit den Kindern ansprechen. Der Bereich Sachunterricht und die Beschäftigung mit der Lebenswelt der Kinder kann auch verstanden werden als ein Blick auf die Vielfalt, die das ‚Soziale‘ der Gesellschaft ausmacht. Hier werden aber auch die Begriffe zur Verfügung gestellt, mit denen sich diese Vielfalt den Kindern vermittelt und in denen die Umwelt dabei kategorisiert wird. So hören die Kinder das Wort ‚Ausländer‘, bevor sie eine klare Vorstellung davon entwickelt haben, was ein ‚Land‘ ist, geschweige denn, was ein ‚Pass‘ ist.

Im Zusammenhang interkultureller und antirassistischer Pädagogik sind u.a. folgende Gesichtspunkte von Bedeutung.

- Nutzen Sie die Möglichkeiten, die die Nachbarschaft der Schule für Entdeckungen bietet. Oft ist es nicht weit zur Einkaufsstraße, in deren Geschäften sich Schriftzüge in verschiedenen Sprachen finden lassen. Die Kinder können die Vielfalt der Menschen beobachten

und es wird schnell deutlich, dass es die einheitliche Gruppe *der* Italiener, *der* Griechen oder *der* Türken nicht gibt. Auch in kleineren Orten, deren äußeres Erscheinungsbild weniger multikulturell erscheint, lässt sich sicher eine Pizzeria oder ein asiatischer Imbiss finden.

- Auf dem Ausflug in den Stadtteil lassen sich auch Erkundungen darüber anstellen, aus welchen verschiedenen Ländern die Waren stammen oder welche Wege sie gewissermaßen zurückgelegt haben bis sie zur Tafel Schokolade oder zum Paar Jeans wurden.
- Bemühen Sie sich darum die ‚sozialen‘ Aspekte der Umwelt der Schüler/innen realistisch und angstfrei anzusprechen. Versuchen Sie z.B. Themen wie Armut oder zu enger Wohnraum nicht nur im Zusammenhang mit dem Kind, das im Flüchtlingsheim wohnt, zu thematisieren.
- Nutzen Sie die Möglichkeiten des Sachunterrichts, um in Verbindung mit dem Themenbereich ‚Gemeinsamkeiten und Unterschiede‘ den Patchwork-Charakter von Kulturen deutlich zu machen.
- Es ist ein scheinbar paradoxes Merkmal der Mehrheitskultur, dass ihre „Normalität“ sie unsichtbar zu machen scheint. „Helfen Sie den Kindern, Aspekte ihrer eigenen Kultur zu entdecken, insbesondere solche, die es ihnen ermöglichen, sich selbst historisch einzuordnen, wie Sprachformen und mündliche Traditionen, Ortswechsel und Wanderungsbewegungen von Menschen oder Geschichten über Einzelne und Gruppen, die ihr Leben in die eigene Hand genommen haben“ (Brown u.a. 2000, S. 253).

3.3.3. Religionen

Neben den verschiedenen Muttersprachen der Schüler/innen sind die unterschiedlichen Religionen einer der Aspekte, der mit der multikulturellen Gesellschaft assoziiert wird. Dabei wird deutlich, dass unterschiedliche Religionen schon immer in Deutschland existierten und dies nicht erst mit der Einwanderung aus Ländern muslimischen Glaubens begann. Das Wissen über verschiedene Religionen sollte auch in der Grundschule nicht unbedingt an die Anwesenheit von Kindern, die dieser Religion angehören, gebunden sein. Die Grundschule ist vielmehr vor die Aufgabe gestellt, *allen* Kindern Wissen über verschiedene Religionen kindgerecht zu vermitteln. Wie bei dem vielfältigen Kulturbegriff ist jedoch auch bei dem Thema Religion zu berücksichtigen, dass es sich um eine *Vielfalt* handelt. Religionszugehörigkeit sagt noch nichts über die Religionsausübung in all ihren unterschiedlichen Formen aus.

- Feste feiern macht zuerst einmal Spaß! Nutzen Sie die Gelegenheiten, über das gemeinsame Feiern der Feste, den Kindern Wissen über unterschiedliche Religionen ebenso zu vermitteln wie über gemeinsame Bezüge dieser Religionen.
- Erkunden Sie dabei mit den Kindern gemeinsame Ausdrucksformen des Feierns (z.B. das Anzünden von Kerzen) ebenso wie die Gemeinsamkeiten religiösen Handelns (wie Fasten).
- Erkunden Sie zusammen mit den Kindern neben dem religiösen Handeln aber auch die gemeinsame sozial-kulturelle Praxis verschiedener Religionen wie die Verantwortung für die Menschen in der Nachbarschaft, für die Armen etc.
- Nutzen Sie auch inhaltliche Bezüge zu Themen wie ‚Jahreszeiten‘ oder ‚Natur‘ um die Gemeinsamkeiten von Religionen zu verdeutlichen.
- Das Kind, dessen Familie christlich-religiös ist, muss sich dabei ebenso in den Aktivitäten oder Gesprächen in der Klasse wiederfinden können wie das Kind, dessen Eltern weltanschaulich atheistisch sind. Das Kind, das jüdisch-weltlich oder muslimisch-weltlich aufwächst, sollte sich genauso wiederfinden können, wie das Kind, das muslimisch-religiös

aufwächst.

- Achten Sie darauf, dass Kinder keine Religionsexperten sind und auch nicht sein sollen.
- Vergessen Sie die primär weltlichen Feste nicht! Halloween, südamerikanischer Karneval und das chinesische Neujahrsfest gehören dazu.

3.3.5. Kommunikative Fähigkeiten/ soziales Lernen

Interkulturelle und antirassistische Pädagogik ist nachhaltig nur zu realisieren, wenn sie auf soziales Lernen im Grundschulalltag aufbauen kann. Kinder, die im Miteinander ihrer Klasse gelernt haben, Gemeinsamkeiten zu entdecken, über Unterschiede zu kommunizieren, Selbstvertrauen aufzubauen, auch mit ‚Niederlagen‘ selbstbewusst umzugehen und ihre Konflikte konstruktiv zu lösen, werden die Möglichkeit haben, all diese Fähigkeiten in Situationen anzuwenden, in denen dem Aspekt ‚ethnische Herkunft‘ eine Bedeutung zukommt bzw. zuzukommen droht, wenn z.B. ein Konflikt ethnisiert wird.

- Jede Lehrerin und jeder Lehrer wird in ihrer/seiner Klasse eine Praxis sozialen Lernens entwickelt haben. Diese Praxis ist einerseits eng verwoben mit Aspekten der Unterrichtsgestaltung und andererseits auch davon bestimmt, ob die jeweilige Schule ein gemeinsames Konzept des sozialen Lernens entwickelt hat.
- Soziales Lernen besteht – wie Lernen überhaupt und wie natürlich auch interkulturelle und antirassistische Ansätze – aus kognitiven *und* emotionalen Elementen. Soziales Lernen soll Spaß machen, soll neugierig machen auf das Ich, das Du und das Wir.
- Nutzen Sie daher die sich bietenden Möglichkeiten (z. B. als Klassenlehrer/in) die Arbeit in diesem Bereich systematisch aufzubauen.
- Soziales Lernen findet unter anderem statt, wenn
 - Kindern die Gelegenheit gegeben wird, ihr Selbstwertgefühl zu stärken,
 - Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre Gedanken und ihre Gefühle auszudrücken,
 - Kinder lernen, dass Menschen Dinge unterschiedlich tun und tun können und verschiedene Auffassungen haben und haben sollen,
 - Kinder Erfahrungen der Empathie machen und Verständnis für die Ansichten anderer entwickeln können,
 - Kinder unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten erkunden und abwägen können,
 - Kinder Mitsprachemöglichkeiten erhalten und lernen sie zu nutzen,
 - Kinder bei Konflikten Lösungen suchen und Kompromisse finden können,
 - Kinder lernen, mit Konflikten gewaltfrei umzugehen.

3.3.6. Soziale Beziehungen/soziale Kompetenzen für antirassistische Pädagogik

Rassismus ist keine *Black Box* und Konzepte antirassistischer Pädagogik gibt es immer nur als *work in progress*. Diese Feststellungen sollten weder als Entmutigung verstanden werden noch als vermeintliche Begründung, antirassistische Pädagogik aus dem Schulalltag auszuklammern. Es ist jedoch wichtig sich zu verdeutlichen, dass beispielsweise rassistische Beschimpfungen von Kindern eben stets mit anderen Themen der Interaktion der Kinder verwoben sind. Andererseits sind auf Rassismus zurückgreifende Erklärungen, mit denen sich Kinder im Grundschulalter Aspekte ihrer Umwelt erklären, stets auch in die Diskurse einge-

bunden, die in der weiteren Gesellschaft der Erwachsenen existieren und den Kindern begegnen. Obwohl es Rezepte selbstverständlich nicht gibt, ist die Chance bei den Kindern Haltungen aufzubauen, die sich u.a. an Prinzipien der Fairness und der Gerechtigkeit orientieren und die Schüler/innen auf diese Weise – so die Hoffnung – weniger für Rassismus anfällig werden lassen, größer, wenn solche pädagogischen Ansätze auf ohnehin in der Klasse und der Schule existierende Konzepte sozialen Lernens zurückgreifen können. In diesem Sinne können Ansätze antirassistischer Pädagogik u.a. als Formen sozialen Lernens verstanden werden, die versuchen mit den Kindern einige der sozialen Prozesse zu erkunden, die beim Rassismus eine Rolle spielen.

- Nutzen Sie verschiedene Möglichkeiten, um Aspekte, die mit der Bildung von Gruppen in Verbindung stehen, wie ‚Einschluss – Ausschluss‘, ‚Dazugehören – Ausgeschlossen sein‘, ‚Fremd sein – sich fremd fühlen‘ mit den Kindern zu erkunden.
- Nutzen Sie verschiedene Möglichkeiten, damit die Schüler/innen Konzepte, die mit der Wahrnehmung verbunden sind, wie ‚Stereotyp‘ und ‚Vorurteil‘ kennenlernen und sprachlich ausdrücken können.
- Erkunden Sie mit den Kindern deren Vorstellungen von ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Fairness‘.
- Nutzen sie bei all diesen Aspekten die Möglichkeit, an die unmittelbaren Erfahrungen der Schüler/innen anzuknüpfen. Keiner der zuvor genannten Begriffe ist an eine bestimmte soziale Kategorie wie Junge/Mädchen oder deutsche, nigerianische, türkische oder französische Herkunft gebunden. Es besteht daher die Möglichkeit diese Begriffe oder Konzepte mit den Kindern anhand ihrer eigenen Erfahrungen zu erkunden und sie dann zu einem späteren Zeitpunkt auf eine andere Kategorie zu übertragen.
- Ähnliche Möglichkeiten können Sie bei Projekten wie ‚Gleiche Rechte‘, ‚Kinderrechte‘ und ‚Menschenrechte‘ nutzen.
- Untersuchen Sie auch mit den Kindern, wie Einzelne und Gruppen Macht haben und diese Macht auf verschiedene Weisen ausüben können.
- Neben rassistischen Diskursen zirkuliert auch *antirassistisches* Wissen im Alltag. Versuchen Sie bei all ihren Aktivitäten an die alltagssprachlichen Formulierungen der Kinder wie „es kommt nicht auf das Äußere, sondern auf das Innere eines Menschen an“ o. ä. anzuknüpfen – auch wenn solche Formulierungen zum Teil wie im hier angeführten Beispiel natürlich nicht unproblematisch sind.
- Aufbauend auf diesen Erfahrungen und allgemeineren Konzepten kann es dann auch bereits am Ende der (vierjährigen) Grundschulzeit möglich sein, sich z.B. über Geschichten mit historischen Formen von Rassismus zu beschäftigen: mit der Sklaverei und dem Holocaust oder auch mit dem Kampf von Menschen gegen Rassismus.

Thomas Quehl

Literatur:

- Anne Frank Haus: Handbuch ‚Das sind wir‘. Interkulturelle Unterrichtsideen für Klasse 4-6 aller Schularten: Anregungen für den Unterricht. Weinheim und Basel 1995.
- Brown, C./Barnfield, J. /Stone, M.: ‚Sand im Getriebe‘: Unterwegs zu einer Pädagogik für Gleichheit und Gerechtigkeit in der Elementar- und Primarstufe‘. In: Quehl, T. (Hg.): Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Münster u.a. 2000, S. 248-259.
- Epstein, D.: Kulturen des Klassenzimmers in der Veränderung – Die Arbeit mit Kindern. In: Quehl, T. (Hg.): s.o., S. 197-238.
- Hieronimus, A.: ‚Kinderrecht auf Mehrsprachigkeit? Grundausrüstung für eine vielsprachige Welt.‘ In: Grundschule Sprachen, 4/2001, S. 36/37.

4. Die Sekundarstufe I (Uli Kloeters)

4.1. Eine kurze Analyse der Besonderheiten der Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I hat einige Besonderheiten aufzuweisen, die hier exemplarisch dargelegt werden sollen:

- Das Alter der Schüler/innen liegt zwischen 11 und 16 Jahren, einer entwicklungspsychologisch wichtigen Zeit des Umbruchs, der Orientierung und der Zukunftsplanung.
- Die Klassen umfassen die Jahrgänge 5 und 6 in den Orientierungsstufen bzw. 7-9 in den weiterführenden Schulen oder die Klassen 5-10 in den Bundesländern, in denen es keine OS gibt.
- Die Schulformen sind vielfältiger Natur, angefangen bei der allgemeinen erwähnten Orientierungsstufe, über die Gesamtschulen, die teils in integrativer, teils in kooperativer Form arbeiten, den Regelschulen, also der Verbindung von Real- und Hauptschulen, bis hin zu den differenzierten Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium.
- Von der Bindungskonzeption her zählt der Sekundarbereich I zum allgemeinbildenden Schulwesen bzw. zur allgemeinen Grundbildung.
- Auch die Bildungsabschlüsse, die im Sekundarbereich I erlangt werden können, sind vielfältig. Schüler/innen können die Schule mit einem Hauptschulabgangszeugnis, dem Hauptschulabschluss Klasse 9 bzw. 10 verlassen. Ein weiterer Abschluss ist der Realschulabschluss oder der erweiterte Realschulabschluss, der zum Übertritt in den Sekundarbereich II berechtigt.
- Die weiteren Bildungswege, auf die der Sekundarbereich I vorbereiten sollte, bewegen sich zwischen Berufsvorbereitungsjahr, Lehre und Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule bzw. Gymnasium und Studium.
- Die pädagogischen Schlüsselfragen, die den Sekundarbereich I prägen sind der Umgang mit Heterogenität, Integration und Differenzierung (vgl. Kiper 2001, S. 1-7).

Wie an der Auflistung abzulesen, ist die Differenzierung des Sekundarbereichs I sehr groß, trotzdem gibt es einige Spezifika, die für alle Schulformen Geltung haben und den Charakter dieser Schulstufe ausmachen.

4.1.1. Entwicklungsalter der Kinder und Jugendlichen

Ein Bedingungskomplex für die Sek. I ist durch das Alter der Schülerinnen und Schüler gegeben. Ihr Eintrittsalter liegt bei ca. 10-11 Jahren, d.h. die Kinder befinden sich im Übergang zwischen später Kindheit und Vorpubertät. „In der sog. Vorpubertät kommt es zu einem beschleunigten Größenwachstum, einer Veränderung des Körperschemas und der Herausbildung sekundärer Geschlechtsmerkmale. Die Pubertät (ca. im Alter zwischen 13 und 15 Jahren) ist durch die Geschlechtsreife bestimmt. Die Adoleszenz (die Jahre zwischen 15 und 18) oder „späte Adoleszenz“ (die Jahre zwischen 18 und 21) umfassen schließlich das Jugendalter bzw. den Übergang vom Jugendalter in das Erwachsenenalter“ (Kiper 2001, S. 15).

Für die Lehrer und Lehrerinnen der Sekundarstufe I heißt das, dass sie mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert sind, die sich aus entwicklungspsychologischer Sicht in einem immens wichtigen Alter befinden. Die Pubertät und Adoleszenz sind die Phasen im Leben eines jeden Menschen, die durch die Entwicklung einer eigenen sozialen wie persönlichen Identität, ersten Entscheidungen hinsichtlich Lebens- und Berufswünschen gekennzeichnet ist. Dies sollte in einer Didaktik und Methodik der Sekundarstufe I Berücksichtigung finden. Verschiedene Formen des sozialen und emotionalen Lernens sind besonders geeignet, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung der Ich-Identität zu unterstützen.

Tipps zum Weiterlesen:

Erdheim, Mario: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethno-psychoanalytischen Prozess, Frankfurt/M. 1990 ³ . Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1984. Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Weinheim und München 1985. Oerter, Rolf: Jugendalter. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2. neubearb. und erw. Aufl., München-Weinheim 1987.

4.1.2. Pädagogische Aufgabenstellung der Sek I

Ein weiterer Bedingungskomplex der Sekundarstufe I sind die pädagogischen Aufgabenstellungen. Die besondere Herausforderung liegt hierbei in der Aufsplitterung der Stufe in verschiedene, oben dargestellte Schulformen. Der Anspruch an die Sek I ist aber immer die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Hierbei geht es nicht nur um Fertigkeiten und Kompetenzen in bezug auf die berufliche Lebenskonzeption, sondern weit darüber hinaus. Der Begriff der Schlüsselqualifikation ist nicht abschließend definiert. Achtenhagen umschreibt ihn wie folgt: „Im individuellen Bereich (Individualkompetenz) werden nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, motivationale und moralische Entwicklungsprozesse betont; im Sozialbereich (Sozialkompetenz) geht es vor allem um Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, aber auch um Empathie; im Fachbereich (Fachkompetenz) geht es sowohl um den Aufbau und die Förderung eines vertieften bereichsspezifischen Wissens, aber auch um die Fähigkeit, Barrieren zu durchbrechen und in anderen Tätigkeitsbereichen Probleme aufnehmen zu können. Auch Problemlösen, Mehrperspektivität und Mehrdimensionalität, das effektive Handeln in mehreren Kontexten sind Fähigkeiten, die zunehmend gefordert sind“ (Achtenhagen 1996, S. 109). Der Umgang mit Heterogenität, Integration und Differenzierung ist eine weitere Aufgabenstellung der Sek I.

Angesichts dieser Herausforderungen und auch Erwartungen stellt sich die Frage, wie Schlüsselqualifikationen vermittelt werden können, wie die entsprechenden Lehr- und Lernformen gestaltet werden sollen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Rolf Dubs skizziert die neue Lehr-Lern-Kultur durch Leitlinien wie Wissensbasierung und Lernzielorientierung, Prozessorientierung, affektive und soziale Orientierung, angeleitetes und selbstgesteuertes Lernen, individuelles und kooperatives Lernen, Selbst- und Fremdevaluation, Rückbesinnung auf eigenes Denken und eigene Lernformen, Kontext- und Anwendungsorientierung, Authentizität und eine Umgestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden hin zu einer Lernberatung (vgl. Dubs 1996).

Tipps zum Weiterlesen:

Achtenhagen, Frank: Zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon, Philipp (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996.

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein- Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.

Dubs, Rolf: Schlüsselqualifikationen- werden wir erneut um eine Illusion ärmer? In: Gonon, Philipp (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985.

4.1.3. Schule in einer pluralistischen Welt

Der dritte hier zu nennende Bedingungskomplex ist die spezifische Situation der jeweiligen Schule innerhalb der Einwanderungsgesellschaft. Während im Westen Deutschlands und insbesondere in den Großstädten der Anteil Allochthoner an der Wohnbevölkerung stetig steigt, leben im Osten und auf dem Lande unterdurchschnittlich wenig Migrant/innen. (vgl. 13. Shell Jugendstudie 2001, Band 1, 221 ff). Trotz der jeweiligen Unterschiede vor Ort gelten interkulturelle Kompetenzen heute zu den herausragenden Schlüsselqualifikationen.

Der internationale Aktionsplan des Berichtes der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“ eingesetzt durch die UNESCO fordert:

- „Modelle interkultureller Erziehung auf allen Ebenen von der Primarschule bis zur Hochschule einzuführen, Pädagogen für die interkulturelle Bildung zu sensibilisieren; das Bewusstsein für kulturellen Pluralismus in jeder Gesellschaft und für den Bedarf nach interkulturellem Dialog zu schaffen, den Respekt vor der kulturellen Vielfalt in den Medien und der Schule zu vertiefen;
- den Unterricht in mehreren Fremdsprachen schon vom frühesten Kindesalter an zu fördern und dabei auch im Unterricht Raum für Informationen über die Vielgestaltigkeit von Sprachen, Kulturen und Religionen zu lassen;
- jungen Menschen zu helfen, eine internationale Perspektive zu gewinnen u.a. über Austauschprogramme“ (Deutsche UNESCO- Kommission 1997, S. 62. Zitiert nach: Bundeszentrale für politische Bildung 2000, S. 6).

Tipps zum Weiterlesen:

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1996².
Boos- Nünning, U.: Offene theoretische Probleme des interkulturellen Bildungsgedankens. In: Rickers, F./ Gottwald, E. (Hg): Verständigung in religiöser Vielfalt. Duisburg 1997, S. 19- 29.
Diehm, E./ Radtke, F.- O.: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999.
Luchtenberg, S./ Nieke, W.: Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension: Herausforderung für Bildungssystem und Erziehungswissenschaften. Münster u. a. 1994
Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen 2000².

Lehrer und Lehrerinnen sind tagtäglich mit diesen Herausforderungen konfrontiert. Sie haben neben der Vermittlung von fachspezifischen Inhalten, die curricular festgelegt sind, vielfältige Aufgaben. Doch wie sollen diese Aufgaben alle zugleich gelöst werden? Liegt hier nicht ein ungeheurer, ja nicht zu bewältigender Erwartungsdruck vor? Mit diesen Auszügen aus dem LehrerInnenhandbuch möchten wir dazu beitragen, dass ein Teil dieser Herausforderungen leichter zu bewältigen

Kurzer Ausflug in die Sekundarstufe II:

An dieser Stelle kann leider nur ein kurzer Hinweis zur Sekundarstufe II erfolgen. Die im weiteren vorgestellten Methoden, grundlegenden Überlegungen und Materialien, können zum Teil auch für die Sek. II bedacht bzw. verwendet werden. Wichtig ist allerdings der altersgemäße Einsatz.

Weiteres zur Sek. II wird sich in der Druckversion des LehrerInnenhandbuches finden.

4.2. Grundsätzliche Überlegungen und Methoden interkultureller/antirassistischer Bildung

Wie in den Überlegungen zur Grundschule angeführt, ist die interkulturelle/antirassistische Pädagogik eine ‚Querschnittsaufgabe‘, die auf Methoden des kognitiven, sozialen und emotionalen Lernens zurückgreift.

Wichtig für die Umsetzung interkultureller und antirassistischer Inhalte ist die Selbstkompetenz aller Beteiligten, die genaue Analyse der spezifischen Situation der Schule, das mögliche Maß des Rückhaltes innerhalb des Kollegiums – der Schüler- wie Elternschaft - die zur Verfügung stehenden Lehr- und Lernmaterialien und nicht zuletzt die institutionellen Bedingungen.

Interkulturelle/antirassistische Pädagogik lässt sich nicht einfach „überstülpen“, sondern erfordert maßgeschneiderte Konzepte, die auf die jeweilige Situation und auf die jeweils Beteiligten zugeschnitten werden sollten. Hierzu bedarf es einer genauen Analyse der folgenden Aspekte (diese Aspekte dienen als Anregungen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit):

4.2.1. Selbstkompetenz/Selbstreflexion

Die Selbstreflexion ist ein immens wichtiger Bestandteil der antirassistischen und interkulturellen Arbeit. Albert Memmi sagt hierzu: „Zunächst einmal müssen wir uns den Rassismus ins Bewusstsein rufen, ihn nicht nur bei den anderen suchen, sondern auch in uns, in jedem einzelnen und in uns allen. Ihn bei den anderen anzuprangern ist leicht, bequem und überdies widersprüchlich: Es liefe darauf hinaus, dass er seine Aggressivität aufgibt, ohne dass wir auf die unsrige verzichten. Die Aufdeckung des Rassismus vor allem in uns selbst, um ihn in unserem eigenen Verhalten zu bekämpfen, ist der beste Weg, um schließlich seinen Rückgang bei den anderen zu erreichen“ (Memmi 1987, S. 139).

Es folgen einige Fragen, die die Selbstreflexion erleichtern. Hierzu ein sehr wichtiger Hinweis: Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, Umgang mit Diversität, Kultur etc. sind hochsensible Bereiche, in die nur durch Offenheit Einblick zu bekommen ist, die gleichsam nur durch Vertrauen und Offenheit zu »knacken« sind.

Die folgenden Fragen sind lediglich Hilfestellungen und dienen ausdrücklich nicht der Bewertung!

- Was weiß ich über Rassismus, Fremdenfeindlichkeit?
- Was weiß ich über die Hintergründe Autochthoner und Allochthoner?¹
- Welche Bilder/ Stereotype kenne ich? Welche Assoziationen und Gefühle habe ich selber bei der Begegnung mit Fremdem?
- Habe ich Probleme beim Umgang mit Kindern/Jugendlichen, die allochthon sind? Wenn ja, welche Probleme treten auf und woran liegen sie?
- Oder treten Probleme eher beim Umgang mit Autochthonen auf?
- Gibt es für mich relevante Unterschiede zwischen Allochthonen und Autochthonen?
- Habe ich Gesprächspartner/innen mit denen ich mich wertfrei austauschen kann?
- Wie ist meine eigene Situation? Habe ich selbst einen Migrationshintergrund oder gibt es mir wichtige Menschen, die einen Migrationshintergrund haben?
- Habe ich selbst die Erfahrung von Ausgrenzung oder Diskriminierung gemacht? Oder gibt es in meinem Umfeld solche Erfahrungen?
- Wie reagiere ich auf Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt? Macht es mich wütend oder ohnmächtig? Reagiere ich mit Angst und würde am liebsten weglaufen, fände dies aber ‚feige‘? Oder bin ich einfach ratlos und kann nur den Kopf schütteln?

¹ Das Begriffspaar Autochthon- Allochthon ist seit einigen Jahren in den Niederlanden gebräuchlich. Autochthon steht in unserem Fall für in Deutschland geborene deutsche Muttersprachler/innen ohne Migrationshintergrund. Allochthon steht für deutsche Staatsangehörige mit einer anderen Muttersprache und Migrationshintergrund, aber auch für MigrantInnen ohne deutschen Pass. In der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik besteht oft das Problem, wie Lebensrealitäten von Menschen bezeichnet werden können, ohne die auftretenden Unterschiede auszuklammern. Natürlich entstehen durch die Verwendung von autochthon-allochthon wiederum Probleme, z.B. auf wie viele Generationen man im Hinblick auf diese »Kategorisierung« zurückschauen soll/ kann. Je nachdem gäbe es in kaum einem Land Autochthone. Trotz dieser Bedenken ist das Begriffspaar autochthon- allochthon anderen »Kategorisierungen«, wie Deutsch- Ausländisch etc. vorzuziehen, da es genauer differenziert und Lebensrealitäten eben nicht verleugnet werden können (vgl. Leiprecht 2001, 3).

4.2.2. Institutionelle Bedingungen/institutioneller Rahmen

Der institutionelle Rahmen wie die Bedingungen in der spezifischen Schule, im Wohnumfeld der Schule und der Schüler/innen stecken quasi das Feld ab, auf dem interkulturell und anti-rassistisch gearbeitet werden kann. Ob es um eine Schulöffnung oder die Sichtung von Lehrmaterialien geht, eine Situationsanalyse ist die Voraussetzung dafür, maßgeschneiderte Konzepte aufstellen zu können.

Es folgen nun einige Fragen, die helfen, die konkrete Situation vor Ort zu analysieren. Auch diese Fragen sind wertfrei zu verstehen und dienen dem genauen ‚Hingucken‘.

- Wo liegt die Schule? Ist es ein Stadtteil, in dem viele Migrant/innen leben oder leben hier überwiegend oder ausschließlich Autochthone?
- Wie ist die Schule im Stadtteil/Ort verankert? Gibt es eine Zusammenarbeit mit sozialen oder regionalen Institutionen oder Vereinen etc.?
- Wie ist die Situation an der Schule?
- Gibt es eine aktive Elternschaft? Oder einen aktiven Förderverein?
- Wie sieht es aus im Kollegium? Gibt es Kolleg/innen, die auch an der Thematik interessiert sind oder ist die Schule eine »Schule ohne Rassismus«? Kann Unterstützung erwartet werden oder stehen die Kollegen und Kolleginnen der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik eher skeptisch gegenüber?
- Wie ist das Kollegium zusammengesetzt? Ist der überwiegende Teil der Kolleg/innen autochthon oder arbeiten allochthone Kolleg/innen an der Schule?
- Bestehen Verbindungen zu den RAAs (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) oder zu interkulturell/ antirassistisch arbeitenden Schulen, Organisationen und Vereinen?
- Gibt es eine aktive Schülervertretung?
- Wie ist es mit dem Unterrichtsmaterial und weitergehenden Materialien bestellt? Sind sie in einem interkulturellen/antirassistischen Unterricht einsetzbar? Sind sie eventuell für eine Medienanalyse geeignet?
- Sind in der Schule eher wenige bzw. viele allochthone Schüler/innen?
- Wie wird mit Mehrsprachigkeit umgegangen?
- Kann thematisch an eigene Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern angeknüpft werden?
- Wie ist das Interesse der Schüler/innen an der Thematik?
- Sprechen Schüler/innen eventuell von sich aus die Themen Rassismus und Diskriminierung an?
- Kommt es zu diskriminierenden Vorfällen in der Schule?
- Gibt es Schüler/innen, die eher dem rechten politischen Spektrum zuzuordnen sind? Wie macht sich dies bemerkbar? Durch Kleidung, verbal oder durch Tätlichkeiten? (Hier sind auch Diskriminierungen von Allochthonen zuzuordnen.)
- Wie ist das Verhältnis der Schüler/innen in den einzelnen Klassen zueinander?
- Wie ist ihr Verhältnis zu den jeweiligen Klassenlehrer/innen?

Abschließend noch einige organisatorische Fragen:

- Gibt es Räume, die für Trainings, Kunst- und Theaterprojekte, Internet-AGs etc. geeignet sind?
- Ist der schulische Rahmen so gestaltet, dass fächerübergreifender Unterricht möglich ist?
- Wären Projektstage oder sogar Projektwochen durchführbar?

4.2.3. Sachkompetenz

- Habe ich ausreichende Erfahrungen, um interkulturelle und antirassistische Methoden anwenden zu können?
- Gibt es Möglichkeiten, sie zu lernen oder mir zu erarbeiten, wie z.B. durch Fortbildungen?
- Habe ich überhaupt Lust dazu? (Eine fast verbotene, aber relevante Frage.)
- Gibt es Kolleg/innen, die sich mit diesen Methoden auskennen? Oder kann ich mir anderwärtig Hilfe und Unterstützung holen, eventuell bei Eltern und Schüler/innen?
- Bin ich mit Materialien versorgt?
- Kenne ich Bezugsquellen für Materialien?
- Wo könnte ich neue Ideen und Anregungen bekommen?
- Wo und wie kann ich als EinzelneR oder im Team interkulturelle und antirassistische Inhalte verankern?

Bei all diesen Fragen, die zum Teil recht entmutigend wirken können, möchte ich ausdrücklich betonen, dass auch noch so scheinbar kleine Schritte etwas in Bewegung bringen können. Auch sollte immer in dem Bewusstsein gearbeitet werden, dass interkulturelle und antirassistische Bildung ein lebensbegleitender Prozess ist, der nicht durch einmalige, »perfekte« Aktionen realisiert ist. Deshalb die ausdrückliche Aufforderung:

Einfach Ausprobieren!

Keine Angst vor Fehlern, denn durch Fehler lernt man!

4.3. Interkulturelle und antirassistische »Maßnahmen« und Methoden

4.3.1. auf der Schulebene

Hinweis: Das eher abschreckende Wort ‚Maßnahme‘ steht für die Umsetzung zweckgerichteten, interkulturellen und antirassistischen Handelns. An dieser Stelle stehen einige ausgewählte Vorschläge aus dem Bereich des interkulturellen und antirassistischen Lernens, die im Materialteil konkretisiert werden.

Respekt vor und Wertschätzung der Vielfalt

Dies bedeutet, dass religiöse wie kulturelle Besonderheiten geachtet werden sollten. Beispielsweise sollten in der Schulmensa Gerichte mit Schweinefleisch gekennzeichnet werden. Auch sollten hier Vegetarier bedacht werden. Feste wie Weihnachten, das Zuckerfest oder das Laubhüttenfest sollten zumindest bedacht, wenn möglich auch gefeiert werden. Auf diese Weise werden Gemeinsamkeiten bewusst, ohne dass Unterschiede vernachlässigt werden.

Die Vielfalt – bedingt nicht nur durch religiöse, kulturelle und familiäre Aspekte, sondern auch durch die verschiedenen Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen der Einzelnen – kann in Form von Projekten und Arbeitsgemeinschaften genutzt werden.

Streitschlichtung und Mediation

Die Streitschlichtung ist an den Schulen eine unerlässliche Aufgabe. Sie wird heute mittlerweile von Schüler/innen ebenso wie von Lehrer/innen durchgeführt. Schon Grundschul Kinder ab der 3. Klasse können zu Streitschlichter/innen ausgebildet werden. Hierzu gibt es bestimmte Programme.

Die Mediation ist ein spezielles Verfahren der Streitschlichtung. Hierbei erarbeiten die »Streithähne und -hennen« selber Lösungsmöglichkeiten, die jenseits von Gewinnen und Verlieren liegen. Die sog. Win-Win-Lösung wird vertraglich besiegelt. Die Mediatorin und der Mediator bieten den Rahmen, der zu einem Austausch der Standpunkte notwendig ist, und geben somit die Möglichkeit, zu den wahren Interessen der Einzelnen vorzudringen, die sich hinter den Standpunkten verbergen. In der hier besprochenen Thematik sind gerade interkulturelle Mediationsverfahren zu empfehlen.

Repräsentation von Inter-/Multikulturalität in der Schule

In der Gestaltung und Dekoration der Klassenräume und des Schulgebäudes sollte die pluralistische Gesellschaft wiedergespiegelt werden. Dies erleichtert einen normalen und alltäglichen Umgang mit Interkulturalität und baut Ängste und »Befremdung« auf allen Seiten ab.

Wichtig ist es hierbei, darauf zu achten, dass folkloristische und diskriminierende Darstellungsweisen vermieden werden. Dies ist möglich durch den Zugriff auf einen dynamischen Kulturbegriff, also z.B.: auf Familienkulturen, lebendige Migrantenkulturen etc.

Treffpunkte in der Schule

In der Schule können Treffpunkte eingerichtet werden, die von Eltern und Schüler/innen gleichermaßen genutzt werden. Eltern kommen so miteinander in Kontakt und Hemmungen werden abgebaut. Auch sind Treffpunkte geeignet, eine Schulöffnung zu erleichtern.

Weitere Treffpunkte, speziell für die Schüler/innen gibt es in zahlreichen Schulen als sog.

SV-Räume. Sie bieten den Vorteil, dass sie unter Eigenregie der Schüler/innen laufen. Eine Identifikation mit eigenen, quasi selbstverwalteten Räumen schafft eine Identifikation mit der Schule. Auch sind hier Begegnungen zwischen den Schüler/innen verschiedener Klassen möglich und die festgelegte Gruppenstruktur kann so ein wenig aufgebrochen werden. Zu überlegen wären im Weiteren spezielle Räume für Mädchen und junge Frauen.

Interkulturelle und antirassistische Projekte und Aktionen

Projekte beschäftigen sich intensiv mit einem bestimmten Themenbereich. Dieser kann von den Schüler/innen selbst vorgeschlagen worden sein, als Konsens zwischen Lehrenden und Lernenden entstehen oder durch das Kollegium initiiert werden. Projekte können verschiedene Organisationsformen haben. Sie können im Fachunterricht als Projektunterricht durchgeführt werden, in Form einer Projektgruppe, die sich einen bestimmten Zeitraum mit dem Projektthema auseinandersetzt oder als Projekttag bzw. -wochen stattfinden. Projekte unterliegen einigen Kriterien, die hier nicht näher ausgeführt werden sollen. Auch spezielle antirassistische und interkulturelle Aktionen sind denkbar.

Die Aktionen werden im besten Fall von Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam geplant und realisiert. Denkbar sind zahlreiche Aktionen, die innerhalb, aber auch über die Schule hinaus durchgeführt werden können.

Im Materialteil finden sich einige Projekt- und Aktionsideen.

Interkulturelle und antirassistische Arbeitsgemeinschaften

AGs können unter der Regie von Lehrer/innen durchgeführt werden oder auf Initiative der Schüler/innen selbst entstehen. Einige AGs sind zielgerichtet konzipiert, d.h.: in ihnen wird auf ein bestimmtes Produkt hingearbeitet. Andere AGs sind feste Institutionen in der Schule. Inhaltlich gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Themenbereiche aus dem interkulturellen und antirassistischen Bereich in AGs umzusetzen. Man denke nur an die Theater-AG, in der ein Stück über jugendliche Migrant/innen der dritten Generation eingeübt wird.

Anti-Rassismus-Trainings

Anti-Rassismus-Trainings sind geeignet, sich kognitiv und emotional den Themen Rassismus und Diskriminierung zu nähern. Hierbei gibt es spezielle Trainings, die sich mit dem Begreifen und Verstehen von Diskriminierung, Ausgrenzung und Rassismus beschäftigen und sensibilisieren. Eine weitere Form der Anti-Rassismus-Trainings setzt sich mit der Erweiterung von Handlungskompetenzen auseinander. In Zivilcourage-Trainings oder in Trainings gegen rechte Parolen lernen die Teilnehmer/innen beispielsweise jeweils individuell, wie sie reagieren können und welche Möglichkeiten sie haben, wenn sie in Bedrohungssituationen geraten oder mit rechten Parolen konfrontiert sind etc.

Anti-Rassismus-Trainings werden von Anti-Rassismus-Organisationen angeboten. Sie können im Klassenverband oder innerhalb einer AG durchgeführt werden. Anti-Rassismus-Trainings

sollten immer auf freiwilliger Basis erfolgen. Auch innerhalb der Lehrerfortbildung erhalten diese Trainings einen immer größeren Zuspruch.

Interkulturelle Feste und Märkte

Äußerst beliebt ist eine interkulturelle Annäherung über Feste und Märkte. Eltern können hier zur Mitarbeit eingeladen werden. Durch gemeinsames Kochen, Backen und den Austausch von Fertigkeiten des Kunsthandwerks wird auf unkomplizierte Art eine Annäherung erreicht. Hierbei ist jeweils darauf zu achten, dass keine folkloristischen Zuweisungen erfolgen. Feste und Märkte können im Rahmen von Aktionen oder als Abschluss von Projekten verankert werden.

Besuche und Erkundungen vor Ort und in der Umgebung

In unserer unmittelbaren Umgebung gibt es Spannendes zu entdecken. Das kann der Besuch einer Moschee oder einer Synagoge sein, ein Einkauf in einem asiatischen oder afrikanischen Lebensmittelladen, aber auch die Erkundung der Geschichte des Ortes. Auch interkulturelle und antirassistische Organisationen und Vereine freuen sich über Besuche. Denkbar sind ebenfalls Besuche bei Anti-Diskriminierungsprojekten.

Die Möglichkeiten sind vielfältig.

Fahrten zu Gedenkstätten, zu historischen Museen und zu Mahnmalen

Antirassistische Bildung bedingt auch eine Auseinandersetzung mit der Geschichte, möglich durch Besuche von Gedenkstätten und Mahnmalen oder Dokumentationszentren. Um die Schüler/innen nicht zu überfordern sollten diese Besuche gut und behutsam vorbereitet und begleitet werden. Möglich ist dies durch eine thematische Einarbeitung durch Literaturseminare, Besuche in Museen etc. Auch sollte eine zeitnahe Reflexion des Geschehenen und Erlebten an die Fahrt angeschlossen werden um eine Verarbeitung zu gewährleisten.

4.3.2. Interkulturelle und antirassistische »Maßnahmen« und Methoden auf der Klassenebene

Gespräche

Gerade in interkulturellen und antirassistischen Zusammenhängen bieten Gesprächskreise oder -runden eine wichtige Form der Kommunikation. An dieser Stelle soll auf die Ausführungen im Grundschulkapitel verwiesen werden.

Spiele

„Wenn eine Tätigkeit um ihrer selbst willen durchgeführt wird, einfach, weil es Spaß macht, dann ist es Spiel. (...) Das Spiel hat unendliche Variationsmöglichkeiten; werden die Grenzen der Möglichkeiten, die durch die Spielregeln festgelegt sind, überschritten, so hat es keine ernstesten Konsequenzen. Die Konsequenz besteht lediglich in persönlicher Befriedigung von Spannung und Entspannung. Die unendlichen Variationsmöglichkeiten bieten dem Kind die Möglichkeit des Experimentierens. Mit Hilfe dieser Experimente kann das Kind seine Umwelt erfahren und bewältigen“ (Badegruber 1998, S. 7). Auch für Jugendliche und Erwachsene sind Spiele eine geeignete Form des Sich- Ausprobierens, Agierens und Spaß-Habens.

Das Spiel ist eine besondere Form des sozialen und emotionalen Lernens. Es ist bestens geeignet für die Umsetzung interkultureller und antirassistischer Inhalte. Durch Spiel und Spaß wird eine Öffnung der Einzelnen erreicht, die allein durch kognitives Lernen nicht möglich ist. Grundvoraussetzung ist eine vertrauensvolle Atmosphäre.

Im Materialteil finden sich einige wichtige Tipps und Spielregeln, die den Einsatz des Spiels in der Schule erleichtern helfen.

Medienanalyse

„Medien machen Meinung.“ Wir sind tagtäglich von Medien umgeben und dabei wird uns eine bestimmte Sicht der Welt vermittelt. Problematisch ist, dass wir oftmals nicht realisieren, wie stark diese vermittelte Weltsicht unser Denken beeinflusst. Ohne uns dessen bewusst zu sein, verinnerlichen wir Stereotype und Vorurteile. Printmedien, Plakate, das Fernsehen, Musik und Internet verbreiten Meinungen, Werte und Urteile. Auch die Schulbücher und Lernmaterialien, mit denen wir arbeiten, sind hiervon nicht ausgenommen.

Vergleichende Analysen von Zeitungsartikeln der verschiedenen politischen Couleur erhellen, wie Meinungsmache funktioniert. Schulbücher und andere Medien können auf ihren Gehalt an rassistischen Botschaften untersucht werden. Dies kann zum einen durch vorgegebene Kriterien erfolgen, zum anderen regt eine Erweiterung durch die eigene Erarbeitung von Analyse Kriterien zum Nachdenken an und motiviert die Schülerinnen und Schüler zusätzlich.

Literaturseminare

Literaturseminare, die sich mit der antirassistischen und interkulturellen Thematik auseinandersetzen, sind eine besondere Form der kognitiven Annäherung. Hierzu gibt es mittlerweile zahlreiche Romane, die besonders aus jugendlicher Sicht über Rassismus und Ausgrenzung, aber auch die Situation als Migrant/in in einer deutschen Großstadt erzählen. Gerade Schüle/innen werden von diesen Romanen besonders angesprochen, weil eine ungeheuer bedeutsame Gemeinsamkeit vorliegt: der Jugendstatus.

Andere Literaturseminare arbeiten mit Arbeitsmappen, die pädagogisch bearbeitetes Material für jeweilige Schulstufen- und formen enthalten.

Begegnungen im Klassenraum

Begegnungen im Klassenraum sind immer sehr spannend. Vielleicht haben Schüler/innen selbst, Eltern oder Freunde Lust, etwas aus ihrer Kultur oder Familienkultur in der Klasse zu erzählen oder mitzubringen. Durch den direkten Kontakt werden Stereotype und Vorurteile aufgebrochen und monokulturelle Verengungen vermieden. Auch Besuche durch Mitarbeiter/innen von Antifas, Antidiskriminierungsstellen oder Antirassismusorganisationen sind denkbar. Hier erhalten die Schülerinnen und Schüler direkte Einblicke in die verschiedenen Arbeitsbereiche und Fragen können beantwortet werden.

An dieser Stelle möchte ich auf die weiteren Ausführungen in der Druckversion des LehrerInnenhandbuches verweisen.

Tipps zum Weiterlesen:

Bundeszentrale für politische Bildung: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000.
Cohen, P.: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg 1994.
Hölscher, Petra (Hg): Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I, Frankfurt/M. 1994.
Huth, Manfred(Hg): Lehren und Lernen. Interkulturell antirassistisch. Aus der Reihe: Aol-Verlag. Hits für den Unterricht. Band 5, Hamburg 1997.
Johann, E./ Michely, H./ Springer, M.: Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin 1998.

Uli Kloeters

Literatur:

Achtenhagen, Frank: Zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon, Philipp (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996.
Badegruber, Bernd: Spiele zum Problemlösen. Band 2. für Kinder im Salter von 9 bis 15 Jahren. Linz 1998⁴.
Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung- Bildung der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein- Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.
Bundeszentrale für politische Bildung: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000
Deutsche Shell (Hg.): 13. Jugendstudie. Jugend 2000. Band 1. Opladen 2000.
Philipp (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996.
Kiper, Hanna (Hg.): Sekundarbereich I – jugendorientiert. Pädagogische Überlegungen, Unterrichtsbeispiele, Anregungen. Hohengehren 2001.
Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985
Leiprecht, Rudolf: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster 2001.
Memmi, Albert: Rassismus. Frankfurt/ Main 1987.

5. Auswahl aus dem Materialpool

5.1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Beispiele für Spiele bzw. Übungen:

Wandernde Reporterinnen

Alter: ab 2. Klasse

Gruppengröße: variabel

Material: vorbereitete Fragebögen

Zeit: ca. 20 Min.

Jedes Kind geht als Reporter durch den Raum und interviewt Mitschüler/innen. Es können dabei Fragen oder lediglich ein Thema wie ‚Schule‘ oder ‚Was ich mag, was ich nicht mag‘ vorgegeben werden. Das gefragte Kind schreibt die Antwort auf sein eigenes Blatt und hat schließlich ein Blatt mit seinen Vorlieben, seinen Meinungen etc. Es ist aber auch möglich, dass die Kinder sich zu Themen wie ‚Sprachen‘ oder ‚Feste‘ gegenseitig interviewen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen. Die Antworten können abschließend im Gesprächskreis zusammengetragen werden.

(Nach Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt/M. 1995, S. 45, modifiziert.)

Eckenspiel

Alter: ab 1. Klasse

Gruppengröße: variabel

Material: keines

Zeit: variabel

Die Kinder teilen sich immer wieder in zwei Gruppen auf, wobei sich die Zusammensetzung der Gruppen ändert. „Alle, die in Berlin geboren sind, gehen in die Ecke – alle die woanders geboren sind, gehen in die andere Ecke“ und sagen, wo sie geboren sind... (Andere Fragen: gerne zur Schule gehen, mehrere Sprachen sprechen, gerne Vanilleeis essen, Geschwister haben.) Die Kinder sollen sich jeweils kurz umsehen, wer zu ihrer Gruppe gehört und wie sich die Gruppen verändert haben.

Reflexion:

Habt ihr etwas Neues übereinander erfahren?

Hat einmal jemand alleine gestanden? Wie war das? Hat es dich überrascht?

(Nach Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt/M. 1995, S. 46.)

Die drei Muskeltiere

Alter: ab 3. Klasse

Gruppengröße: Aufteilung in Dreiergruppen

Material: vorbereitete Fragebögen

Zeit: ca. 30 Min.

Ziel der Übung ist das Herausfinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Die Dreiergruppen füllen ihre Fragebögen aus. Diese Fragebögen können allgemein auf Vorlieben und

Abneigungen bezogen sein oder auf ein bestimmtes Thema wie hier die ‚Ferien‘:

Die drei Muskeltiere

Das sind drei Sachen, die wir alle in den Ferien mochten:

1. _____
2. _____
3. _____

Das sind drei Sachen, die wir alle in den Ferien nicht gemocht haben:

1. _____
2. _____
3. _____

Darin unterscheiden wir uns:

Name: _____

Ich unterscheide

mich, weil, _____

Name: _____

Ich unterscheide

mich, weil _____

Name: _____

Ich unterscheide

mich, weil _____

Reflexion:

Gab es Überraschungen?

Haben die Kinder etwas erfahren, was sie vorher nicht wussten?

(Nach Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt/M. 1995, S. 46/47, Fragebogen abgewandelt.)

Was bewunderst du bei anderen?

Alter: ab 4. Klasse

Gruppengröße: variabel

Material: vorbereitete Fragebögen

Zeit: ca. 45 Min.

Jedes Kind erhält folgendes Arbeitsblatt zum Ausfüllen. Die Schüler/innen sollen am Ende auch ihre eigenen positiven Eigenschaften in die Liste eintragen:

Schreibe in die freien Reihen positive Eigenschaften/Fähigkeiten, die du bewunderst.

Eigenschaft:

Kreuze an,
wenn das auf
dich zutrifft:

Kreuze an, wenn
du das bei anderen
bewunderst:

Ordne jede(n) in
der Gruppe einer
Eigenschaft zu, die
du bewunderst:

ist ein(e) gute Zuhörer(in)
erlebt gern neue Dinge
kann sich selbst behaupten
tritt für andere ein
achtet auf sein/ihr Äußeres
hat religiösen Glauben
ist Vegetarier(in)
kann andere zum Lachen bringen
übertritt oft Regeln
ist unabhängig
drückt seine/ihre Gefühle aus [...]

Reflexion:

Welche Eigenschaften bewundern viele Schüler/innen?

Gibt es irgendwelche Eigenschaften, von denen man sagen könnte, dass sie nur zu einer ethnischen Gruppe gehören?

Ist es schon einmal vorgekommen, dass ihr eine Annahme über Eigenschaften von jemandem – über solche, die ihr gut findet, oder solche, die ihr schlecht findet – aufgrund seiner/ihrer Kleidung, dem Aussehen, der Hautfarbe, dem Akzent, dem Geschlecht oder der Ethnizität gemacht habt?

Ist es schon einmal passiert, dass andere Leute Annahmen über eure Eigenschaften und Fähigkeiten wegen eurer Kleidung, eurem Aussehen, eurem Geschlecht oder eurer Ethnizität gemacht haben? Warum, denkt ihr, tun die meisten Menschen das in einem gewissen Maße?

Wenn das so ist – könnten wir diese Annahmen infrage stellen?

(Aus Harrow, Marietta: Dem Rassismus begegnen – Unterschiede schätzen lernen: Aktivitäten für den Unterricht. In: Quehl, T. (Hg.): Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Münster u.a. 2000, S. 276-290.)

Alltägliche Begegnung- ein Fotoprojekt

Kultur wird häufig als starr und unveränderlich definiert. Menschen werden auf ihre Kultur reduziert und somit zu sog. typischen Vertreter/innen einer bestimmten Kultur gemacht. Dies wird deutlich in der Alltagssprache, wo von ‚dem Türken‘, ‚der Italienerin‘ etc. die Rede ist. Doch ist es wirklich so, dass es ‚den Chinesen‘, ‚die Deutsche‘ gibt? Das hier vorliegende Projekt beschäftigt sich mit den Familienkulturen und zeigt, dass es ‚den Deutschen‘ ebenso wenig gibt, wie ‚die Türkin‘.

Schüler und Schülerinnen einer Klasse oder innerhalb einer Arbeitsgruppe werden im Gruppenfoto fotografiert. Es folgen nun einige Fotoaktionen, bei denen die Schüler/innen in ihrem Alltag begleitet und fotografiert werden. Sie leben alle in ein und demselben Ort, gehen in eine Schule, haben eventuell die gleichen Freizeitaktivitäten, leben aber zum Teil sehr unterschiedlich. Dies ist nicht nur bedingt durch sog. kulturelle Unterschiede, sondern auch durch religiöse und eben auch durch die verschiedenen Familienkulturen.

Liegen alle Fotos vor, werden die schönsten ausgesucht und dem jeweiligen Schüler auf dem Gruppenfoto zugeordnet. Schön sind kleine Reisen in den Alltag, der durch verschiedene Dinge gekennzeichnet ist, wie Schule, Freizeitaktivitäten, Abendessen in der Familie etc. Die Fotos können gestalterisch aufbereitet in der Schule oder im Klassenraum ausgestellt werden.

Untertitel erleichtern das Verständnis, worum es bei den einzelnen Fotos geht.

Die ‚Kopftuchfrage‘

Diese Aktion kann leider nur von Mädchen durchgeführt werden.

Das Kopftuch weckt bei vielen Menschen die verschiedensten Assoziationen. Doch wie fühlt es sich an, mit einem Kopftuch, so wie es von gläubigen Muslima getragen wird, in der Öffentlichkeit aufzutreten? Ist es anders als ohne Kopftuch? Und ist es überall gleich oder gibt es Stadtteile, in denen es keine Rolle spielt?

Dieser Selbstversuch sollte nur von Freiwilligen durchgeführt werden. Auch sollten die Mädchen vorher in einer gewohnten Umgebung üben, d.h. das Kopftuch tragen. Vielleicht sind in der Schule Mädchen, die ein Kopftuch binden können oder eines tragen?

Die Mädchen gehen zu dritt oder viert durch verschiedene Stadtteile, fahren in öffentlichen Verkehrsmitteln usw. Dabei beobachten sie sich zum einen selbst, zum anderen versuchen sie die Reaktionen der Passant/innen, Busfahrer/innen, Verkäufer/innen etc. zu beobachten. Zusätzlich sollten in einiger Entfernung einige andere, an der Aktion teilnehmende die Szenerien beobachten.

Nach dem Experiment notieren sich alle, was sie erlebt haben und werten diese Erlebnisse aus. Eine Erweiterung der Aktion ist durch die videogestützte Befragung von Passant/innen möglich. Hierbei werden zufällige PassantInnen befragt, wie sie die Mädchen einschätzen. Die Befragungen sollten einmal mit und einmal ohne Kopftuch durchgeführt und anschließend ausgewertet werden. Gibt es Unterschiede? Wie sehen sie aus?

Die Ergebnisse können in der Schule ausgestellt werden.

Beispiele für Texte:

Bilderbuch: Kathryn Cave/ Chris Riddell: Irgendwie Anders

Das kleine ‚Irgendwie Anders‘ wird aus der Gemeinschaft der Tiere ausgeschlossen, weil es eben irgendwie anders ist. Sein Bemühen, sich den anderen Tieren anzupassen schlägt fehl. Das Fantasiewesen zieht sich auf seinen hohen Berg zurück bis auf einmal ein Etwas vor seiner Tür steht, das ganz anders ist. Erst wird es fortgeschickt, aber dann rennt ihm Irgendwie Anders doch hinterher: „Du bist nicht wie ich, aber das ist mir egal.“ Dieses wunderschön illustrierte und von der UNESCO preisgekrönte Buch enthält eine vielschichtige Beschreibung von Fremdsein, Fremd-gemacht-werden und der Möglichkeit, diese Prozesse zu überwinden.

(Kathryn Cave/ Chris Riddell: *Irgendwie Anders*, Hamburg: Oettinger, 1994.)

Dazu gibt es auch die Beschreibung eines (grenzüberschreitenden) Unterrichtsprojekts in Kooperation mit einer polnischen Grundschulklasse: Büker, P./ Malinowski, A./ Störmer-Langer, G.: „Begeisterung steckt an wie Grippeviren“ – ein deutsch-polnisches Literaturprojekt rund um das Kinderbuch „Irgendwie Anders“. In: Schmitt, R. (Hg.): *Grundlegende Bildung für Europa*, Frankfurt/M.- Grundschulverband 2001, S. 182-195.

Gedicht: Karlhans Frank: Du und ich.

Gedichte sind stets eine gute und lebendige Möglichkeit, sich mit der Thematik zu beschäftigen. Einerseits sind sie ‚dichte Texte‘, die z.B. direkt Gefühle ansprechen, andererseits sind

sie aber auch so offen, dass sie sich gut als Gesprächsanlass und für szenisches Spiel eignen. *Du und ich* thematisiert das ‚Anders-sein‘ und doch ‚Gleich-sein‘ und ist abgedruckt in Lindner, K. (Hg.): Wann Freunde wichtig sind. Gedichte für die Grundschule. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf, Klett 1996, S. 61.

Beispiele für umfassende interkulturelle Konzepte und Materialien:

Das sind wir und Das bin ich

Viele Lehrer/innen werden das interkulturelle Lernpaket ‚**Das sind wir**‘ mittlerweile kennen. Allen anderen sei es ausdrücklich empfohlen!

Das Lesebuch ‚Das sind wir‘ enthält Geschichten von sechs Kinder verschiedener ethnischer Herkunft. Ein beigelegtes Handbuch für Lehre/innen bietet eine Vielzahl von handlungsorientierten Zugängen und Arbeitsblätter zu den Geschichten, die damit auch über längere Zeiträume immer wieder eingesetzt werden können. Ein Videofilm veranschaulicht die Verwendung der Materialien. Auch Kolleg/innen, die noch wenig Erfahrung mit interkulturellen/antirassistischen Ansätzen gemacht haben, finden hier viele Anregungen, die in ihrem methodisch-diadaktischen Zugang z.B. auch gut für andere Texte u.ä. genutzt werden können.

„Individualität bedeutet, jedes Kind und jeden Jugendlichen selbst bestimmen zu lassen, welche Anteile aus welchem kulturellen oder sonstigen Hintergrund er oder sie für sich in welcher Lebenssituation als bedeutsam erkennt und auswählt. Weil dies unter den gegebenen Bedingungen nicht selten eine immens schwere Aufgabe ist, besteht der pädagogische Auftrag vor allem darin, Kinder und Jugendliche in ihrer Suche nach einer positiven Identität zu schützen, zu stärken und anzuregen. Jede Form der Festlegung wirkt als zusätzliche und unnötige Erschwernis“ (Anne Frank Haus: Handbuch ‚Das sind wir‘. Interkulturelle Unterrichts-ideen für Klasse 4-6 aller Schularten: Anregungen für den Unterricht. Weinheim und Basel 1995, S. 9).

Auf diese Weise bieten die Geschichten jeweils verschiedene Anknüpfungspunkte zu Themen, die die Schüler/innen in diesem Alter interessieren: Die Aspekte Freizeitgestaltung/Verliebtsein in Olivias Geschichte, Anerkennung finden/Feste feiern in Irfans Geschichte, Kleidung/Lebenszeit im Text zu Gülcihan oder auch Umzug und Freundschaft bei Stephans Geschichte ergeben jeweils viele verschiedene Anknüpfungspunkte für Identifikationen, für das Handeln und für die Gespräche im Klassenzimmer. Die unterschiedliche ethnische Herkunft der Kinder und Jugendlichen spielt dabei eine Rolle, steht aber eben nicht ‚didaktisch bzw. künstlich exponiert‘ im Vordergrund, sondern ist einer der vielen Aspekte, die das Leben und Handeln der Hauptpersonen der Geschichten ausmachen.

Das Projekt ‚**Das sind wir – 2**‘ knüpft in seiner Konzeption hieran an und richtet sich an die Altersgruppe 13-16.

Das Materialpaket ‚**Das bin ich – Dat sinn ech – Det er mig – Dit ben ik**‘ ermöglicht eine ebenso umfassende Zielsetzung interkultureller Arbeit. Es wird gemeinsam vom Anne-Frank-Haus Amsterdam und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft herausgegeben und wurde im Rahmen eines EU- Projektes mit Partnerinstitutionen in Dänemark, Deutschland, Luxemburg und den Niederlanden entwickelt. Es richtet sich an Kinder im Alter zwischen 4 und 8 Jahren und bietet mit seinen Handpuppen, seiner Musik-CD, einer CD mit Hörtexten

und seinen 12 Kniebüchern außerordentlich viele Möglichkeiten und Variationen. So können die Kinder immer wieder eigene Situationen und Gefühle wiedererkennen und dabei Gemeinsamkeiten ebenso wie Unterschiede herausfinden. Die Handpuppen ermöglichen es, in der Kindergruppe auch losgelöst von der je aktuellen Situation über Sozialverhalten zu sprechen. Auch hier fließen die Aspekte unterschiedlicher ethnischer Hintergrund und Mehrsprachigkeit auf selbstverständliche Art und Weise in das Spiel mit ein, so dass der Herausbildung von Vorurteilen und Stereotypen auch schon bei kleinen Kindern entgegengewirkt werden kann. Auch dieses Materialpaket enthält ein Ideenbuch und ein Video für Pädagog/innen.

Neben der konkreten Arbeit in der Kindergruppe oder dem Klassenzimmer liegt eine der Stärken dieser Materialpakete sicher auch darin, dass ihr gewissermaßen be-greifbarer und multimedialer Charakter ein Ausprobieren in mehreren Klassen einer Schule ermöglicht. Auch Schulen, die in der Vergangenheit vielleicht nur zögerlich Zugänge zu interkultureller Arbeit für sich finden konnten, können so auf einfache Art und Weise zu einem produktiven Austausch über die gemachten Erfahrungen im Kollegium kommen und zu weiteren Aktivitäten ermutigt werden.

*Das sind wir
Das sind wir – 2
und
Das bin ich – international*

sind erhältlich beim Anne-Frank-Zentrum Berlin e.V., Oranienburger Str. 26, 10117 Berlin
Tel. 030/30 87 29 88
Fax 030/30 87 29 89
www.annefrank.de

5.2. Sprachen

Beispiel für Spiele:

Memory

Material: Kleine Bildkarten mit türkischen und deutschen Sprechblasen.
Anzahl der Spieler: jeweils zwei

Die Bildkarten wurden auf zwei verschiedenfarbige Kartons aufgeklebt und ausgeschnitten. Sie werden mit dem Bild nach unten auf den Tisch gelegt. Nun darf der Reihe nach jeder Schüler ein Bildkärtchen jeder Farbe aufdecken. Wenn die Kärtchen zusammengehören, darf er sie behalten, wenn nicht, legt er sie wieder zurück. Der andere Schüler kommt an die Reihe. Wer die meisten Kärtchen besitzt, hat gewonnen.

Es sollten möglichst viele Memorykärtchen vorbereitet werden, damit viele Schüler gleichzeitig spielen können.

Variante: Die Schüler lesen nach dem Aufdecken laut vor.

(Aus: Petra Hölscher: Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Frankfurt/M. 1994.)

Natürlich können auch andere Sprachen verwendet werden, eventl. alle in der Klasse gesprochenen Muttersprachen.

Beispiel für eine Unterrichtseinheit:

Sprach-Interviews

Alter: ab 3. Klasse

Gruppengröße: variabel

Material: eventuell vorbereitete Fragen, Kassettenrecorder

Zeit: über mehrere Tage ,verstreut‘

Die Schüler/innen interviewen ihre Eltern mit selbst ausgewählten Fragen zum Thema ‚Sprache‘. Verschiedene Aspekte werden dabei angesprochen: u.a. der eigene biographische der Kinder (‚Welches Wort habe ich als Baby als erstes gesagt?‘), der Aspekt der Veränderungen von Generation zu Generation ‚Welche Sprachen sprichst du mit deinen Eltern, also mit meinen Großeltern?‘ und die Bedeutung von Mehrsprachigkeit (‚Welche Sprachen möchtest du noch lernen?‘). Nach einem Brainstorming suchen die Schüler/innen aus einer Liste die Fragen zusammen, die sie ihre Mutter oder ihren Vater fragen möchten und notieren sie. Im Laufe der Woche haben mehrere Kinder die Möglichkeit, ihre Interviews auch mit dem Kassettenrecorder aufzunehmen und den anderen Kindern vorzuspielen, so dass das Wissen um die Sprachenvielfalt und ihre Dynamik in der eigenen Familie auch mit anderen Kindern geteilt werden kann.

In der Zeitschrift: Grundschule Sprachen 4/2001; Seite 7, ist unter der Überschrift ‚Meine Familie und ihre Sprachen‘ auch ein Vorschlag erschienen, diese Sprachenvielfalt in einer Familie graphisch wiederzugeben.

Beispiele für Materialien:

Weitere Materialien, die Mehrsprachigkeit ggf. auch dann in einem Klassenzimmer lebendig werden lassen, wenn keines der Kinder die jeweilige Sprache als Muttersprache hat:

Hüsler, S.: *Al fin Serafin – Kinderverse aus vielen Ländern* (mit Kasette). Zürich: Atlantis Kinderbücher, Verlag pro juventute/UNICEF, 1993.

Ulich, M./ Oberhuemer, P. (Hg.) *Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel, (1995).

Beliebte Kinderbücher wie *Komm, wir finden einen Schatz*, *Oh, wie schön ist Panama* (Janosch/ Beltz & Gelberg), *Kleiner Eisbär, wohin fährst du?*, *Kleiner Eisbär, lass mich nicht allein!* oder *Der Regenbogenfisch und Der Regenbogenfisch stiftet Frieden* (de Beer/ Nord-Süd-Verlag), *Frederick* (Leonni/ Middelhaue) und *Elmar* (McKee/ Thienemann bzw. Yapi Kredi Yayinlari) liegen u.a. auch in türkischen oder zweisprachigen Ausgaben vor.

Tipps zum Weiterlesen:

Belke, G.: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler, 2001².

Gogolin, I./Neumann, U. (Hg.): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster u.a. 1997.

Schader, B.: *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich, 2000.

Zahlreiche Anregungen und Materialien für die Praxis enthält auch die Zeitschrift Grundschule Sprachen, Kallmeyer beim Friedrich Verlag, Velber.

5.3. Soziale Welt der Kinder und Jugendlichen

Dieser Abschnitt wird in der Druckversion des LehrerInnenhandbuchs ausführlich dargestellt:

- Spiele und Übungen
- Unterrichtseinheiten für die Primar- und Sekundarstufe
- Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts etc.
- Materialien
- Tipps zum Weiterlesen

An dieser Stelle sei auf zwei ‚benachbarte‘ Themenbereiche hingewiesen.

Auf der Homepage des langjährigen Projektes **Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10** des Grundschulverbandes/Arbeitskreises Grundschule e.V. finden Sie neben der projekteigenen Zeitschrift u.a. einen umfangreichen Ausleihservice für Materialien des Eine-Welt-Lernens sowie Angaben zur Lehrerfortbildung.

www.weltinderschule.uni-bremen.de

Unter

www.kiko.de/koffer

finden Sie Adressen, an denen der **Koffer voller Kinderrechte**, herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, entliehen werden kann. Der Koffer enthält für Kinder Bücher und Broschüren ebenso wie Lieder und Hörspiele rund um das Thema Kinderrechte. Pädagog/innen finden hier zahlreiche Informationen und Praxisanregungen, wie das Thema Kinderrechte ebenso Gegenstand des Unterrichts werden als auch gleichzeitig im Alltag der Schule umgesetzt werden kann.

Ebenso empfehlenswert ist die Homepage des im Aufbau befindlichen bundesweiten Vereins ‚**Macht Kinder stark für Demokratie**‘.

www.makista.de

5.4. Religionen

Auch dieser Abschnitt wird in der Druckversion des LehrerInnenhandbuchs ausführlich dargestellt:

- Spiele und Übungen
- Unterrichtseinheiten für die Primar- und Sekundarstufe
- Möglichkeiten des fächerübergreifende Inhalte
- Materialien
- Tipps zum Weiterlesen

Beispiel aus den Materialien:

Fotosachbuch: Barnabas u. Anabel Kindersley: Das große Fest.

Das in Zusammenarbeit mit UNICEF herausgegebene Buch ermöglicht durch seine attraktive Aufmachung und die Darstellung von Kindern aus aller Welt beim Feiern ihrer Feste einen lebendigen Zugang zum Thema der verschiedenen Religionen und ihrer Gemeinsamkeiten. Ein Festtagskalender gibt einen guten Überblick über die wichtigsten Feste.

(Barnabas u. Anabel Kindersley: *Das große Fest*, München: Dorling Kindersley 2000.)

5.5. Kommunikative Fähigkeiten/soziales Lernen soziale Beziehungen/soziale Kompetenzen

Kriterien zur Medienanalyse:

Im folgenden einige Anregungen zur kritischen Analyse von Medien
(Jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Wie werden Menschen verschiedener Kulturen in Wort und Bild dargestellt?
- Wie handeln sie?
- Wie verkehren sie miteinander?
- Gibt es Zuschreibungen wie: Opfer, Täter, Retter?
- Werden Klischees und Schablonen verwendet oder vermieden?
- Haben Menschen einer Kultur eigene individuelle Züge oder werden sie alle schematisch dargestellt?
- Werden auch nicht- deutsche Wörter im Text benutzt?
- Stehen sie in Anführungszeichen oder normal im Textblock?
- Welche Botschaft wird vermittelt?
- Gibt es eine sog. Heimliche Botschaft?
- Gibt es eine offen rassistische oder diskriminierende Sichtweise oder Darstellungsweise?
- Aus welcher Perspektive wird erzählt?
- Wer sind die Sympathieträger in Bild und Text?

- Werden auftretende Konflikte verharmlost oder einseitig dargestellt?
- Werden fremde Länder zu bloßen Kulissen degradiert und die hier lebenden Menschen auf ihre Exotik reduziert?
- Wird eine komplexe Problematik auf einfache und unpolitische Einzelkonflikte reduziert?

Tipps zum Weiterlesen:

Becker, Jörg: Unterentwicklung als Thema im Kinder- und Jugendbuch. In: Das Jugendbuch und die dritte Welt. München 1979

Dankert, Brigitte: Domestizierung, Trivialisierung, Ghettoisierung- offen und versteckt. Eine Analyse der Darstellung des Fremden und fremder Kulturen in der Literaturproduktion der Bundesrepublik für Kinder und Jugendliche. In: Börsenblatt für den deutschen Buchhandel, Ffm 161, 1994, Nr. 5, S. 16- 23 (vh)

Höhne, T.: Diskurswissen und Subjektkonstitution – Zur Bedeutung soziokulturellen Wissens als Gegenstand der Diskursanalyse am Beispiel des Schulbuchs. In: Jäger, S./Schobert, A. (Hg.): Weiter auf unsicherem Grund. Duisburg 2000, S.205–228.

Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O.: ‚wir‘ und ‚sie‘. Bilder von Fremden im Schulbuch. In: Forschung Frankfurt, Heft 2/2000.

Kunz, T.: Zwischen den Stühlen – Zur Karriere einer Metapher. In: Jäger, S./Schobert, A. (Hg.): Weiter auf unsicherem Grund. Duisburg 2000, S. 229–252.

Poenicke, Anke: Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Sankt Augustin 2001. Zukunftsforum Politik Nr. 29, Broschürenreihe herausgegeben von der Konrad- Adenauer-Stiftung e.V. (liegt auch als Download- Publikation vor)

Repräsentation der Vielfalt

Es gibt vielfältige Möglichkeiten die Vielfalt der Menschen, die in einer Schule zusammenkommen, darzustellen. Hier nun einige Formen der Repräsentation:

Die internationale Schule

- In der Schule oder der Klasse wird eine Befragung durchgeführt, wo die Einzelnen und ihre Eltern geboren sind. Die Ergebnisse werden auf einer großen Weltkarte mit einem Punkt ./ oder Fotos markiert.
- Hinweisschilder/ Wegweiser und Klassenschilder werden mehrsprachig in allen in der Schule gesprochenen Muttersprachen formuliert
- Mitteilungen, wie Elternbriefe, Einladungen etc. werden in allen in der Schule gesprochenen Muttersprachen formuliert
- Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrer/innen bringen etwas aus ihrer Familienkultur mit und diese Mitbringsel werden in Schaukästen ausgestellt, zwecks besserer Übersichtlichkeit können bestimmte Themen festgelegt werden, z.B.: Musikinstrumente, Spiele, etc.
- Schüler/innen recherchieren über ein bestimmtes Land und tragen diese Ergebnisse, optisch aufbereitet, zusammen (eventl. werden die Ergebnisse in einem Schaukasten

ausgestellt)

Trainings- und Spielregeln

- *Vertraulichkeit*: in den Übungen und Spielen geäußerte Gefühle und Meinungen sollten nicht bewertet, sanktioniert oder weitergetragen werden.
- *Freiwilligkeit*: möglichst auf Eigeninteresse der Teilnehmer/innen bauen und Rückzugsmöglichkeiten zu den einzelnen Übungsteilen schaffen; auch Zuseher kann „den Zweck erfüllen.“
- *Berücksichtigung von* Kompetenzen, Herkunft, Kultur und individueller Situation der einzelnen Teilnehmer/innen.
- *Maßgeschneiderte Konzepte*: die Übungen sollten auf das Alter, die Interessen, die Gruppensituation und die Lerntypen der Teilnehmer/innen zugeschnitten werden.
- *Achtsamkeit*: in Rollenspielen darauf achten, dass nicht die eigenen realen Rollen zugewiesen werden; in Konfliktübungen darauf achten, dass keine eigenen, noch unverarbeitete Konflikte gespielt werden (dies erfordert ein hohes Maß an Erfahrung und Vertrauen innerhalb der Gruppe).
- *Variationsmöglichkeiten*: Spielelemente können an die Gruppe angepaßt werden, Regeln von Gruppenspielen nach Absprache verändert werden.
- *Zweckfreiheit*: Lernspiele gibt es nur in der Gedankenwelt von Erwachsenen. Gerade Kindern darf die Tatsache, dass vermittelt über Spielen etwas gelernt wird, egal sein. Kinder spielen, um sich zu entspannen bzw. um Spannung zu erleben. Die ausgewählten Spiele und Übungen sollten den Kindern also Spaß machen. Dieser Aspekt sollte auch für Jugendliche und Erwachsenen gelten.
- *Experimentieren*: Ein Spiel ist dann ein Spiel, wenn es verschiedene Taktiken, Regeldeutungen, Anwendungs- und Bewältigungsmöglichkeiten gibt. Die Möglichkeit des Experimentierens ist eine Möglichkeit des selbständigen Lernens. Experimentieren fördert die Kreativität, Spontaneität und Eigenständigkeit. (vgl.: Bernd Badegruber: Spiele zum Problemlösen Band 2, Linz 1998⁴).
- *Aufbau*: immer mindestens einen „Drei-Schritt“ verwenden. D.h.: Aufwärmübung-Kernübung(en) mit jeweiliger Reflexion-Abschlußübung. Hierbei dient die Aufwärmübung dem Einfinden in die Spielsituation und dem Abschütteln des Alltags, die Abschlußübung sollte ein gutes Gruppengefühl vermitteln, bevor die einzelnen Teilnehmer/innen auseinandergehen.

Spielesammlung

Aufwärmspiele (Warm up`s)

Ziele:

Einfinden in die Gruppe

Hemmungen abbauen

Abschütteln des Alltags

Begrüßung am Morgen

Alter: für jedes Alter geeignet

Gruppengröße: je nach Raumgröße variabel

Material: eventl. Kassettenrecorder

Zeit: bis 15 Minuten

Spielablauf:

Die Teilnehmer/innen suchen sich einen Platz im Raum, eventl. kann leise Musik gespielt werden.

Der/ die Spielleiter/in beginnt, eine Geschichte zu erzählen, wobei die Teilnehme/innen in ihrem jeweils individuellen Tempo durch den Raum gehen. Nun bindet die/der Spielleiter/in die Teilnehmer/innen in die Geschichte ein, sie sagt zum Beispiel: Ihr geht durch einen Park spazieren, die Sonne scheint und ihr habt heute frei. Jetzt zieht ihr die Schuhe aus und lauft durch Gras. Ihr kommt an ein Ufer und badet die Füße im flachen Wasser. Das Wasser ist kalt, wird aber nach einer Weile angenehm warm. Und so weiter...

Die Spieler/innen spielen das Gesagte pantomimisch nach.

Die erzählten Geschichten sollten an die Gruppe, die Jahreszeit und die Situation angepasst werden. Schön ist es auch, wenn in dieser nonverbalen Übung Mitspieler/innen begrüßt werden können.

Klammerspiel:

Alter: ab 6 Jahren

Gruppengröße: 10- 20

Material: 5 Wäscheklammern pro Spieler/in

Zeit: 10 bis 15 Minuten

Hinweis: Dies ist ein sehr wildes und sehr lustiges Spiel.

Vor Beginn müssen unbedingt Spielregeln eingeführt werden, außerdem sollte der Raum frei geräumt sein, um ein Verletzungsrisiko zu minimieren

Spielregeln:

Jeder Spieler erhält 5 Wäscheklammern, die an der Kleidung befestigt werden. Auf ein Startsignal muß nun versucht werden, den Mitspieler/innen möglichst viele Klammern abzujagen. Dabei dürfen nur faire Methoden verwandt werden. D.h.: Kratzen, schlagen, spucken, kitzeln, schubsen usw. sind nicht erwünscht! Es sollen nur die Wäscheklammern selber angefaßt werden. Hat ein Spieler eine Klammer erbeutet, heftet er sie an seine Kleidung und weiter geht's.

Nach 3 bis 5 Minuten wird die erste Runde abgepfiffen.

Jeder Spieler zählt seine Klammern und verkündet die Anzahl laut .

Nun beginnt die (für alle überraschende) Rückrunde, bei der es darum geht, möglichst alle Klammern wieder los zu werden. Hierzu müssen die Wäscheklammern vorsichtig an die Kleidung eines Mitspielers geheftet werden.

Nach 3 bis 5 Minuten wird die zweite Runde abgepfiffen und die Wäscheklammern werden auf einen großen Berg getürmt und eingesammelt. (In diesem Spiel gibt es keine Gewinner und Verlierer, also nach der zweiten Rund nicht nachzählen.)

Blitzlicht

Alter: für jedes Alter geeignet

Gruppengröße: 8 bis 30 Spieler/innen

Material: keins

Zeit: 10 bis 15 Minuten

Spielablauf:

Alle Mitspieler/innen stehen in einem großen Kreis. Die Spielleitung macht bestimmte Aussagen und alle Spieler/innen die mit Ja antworten können, finden sich in der Mitte des Kreises ein. Bei Beginn der nächsten Aussage gehen sie wieder an ihren Platz im Kreis zurück.

Mögliche Aussagen:

alle, die blaue Augen haben, gehen in die Mitte

alle, die mindestens 2 Geschwister haben, ...

alle, die mehr als zwei Sprachen sprechen, ...

alle, die mit dem Bus zur Schule fahren, ...

alle, die kein Fleisch essen, ...

alle, die schon mal in einer Synagoge waren, ...

alle, die gerne Autoscooter fahren, ...

alle, die schwarze Haare haben, ...

und so weiter...

Die Aussagen sollten keine Meinungen widerspiegeln, sondern auf diverse Gruppenzugehörigkeiten, Erfahrungen und Lebensumstände verweisen.

Abschlussspiele

Ziele:

Gutes Gruppengefühl

Auflockern

Schöner Abschluß

Drachenschwanz jagen

Alter: für jedes Alter geeignet

Gruppengröße: unbegrenzt in 8er bis 10er Gruppen

Material: Tuch als Drachenschwanz

Zeit: 10 bis 20 Minuten

Benötigt wird ein sehr großer, freier Raum oder eine Wiese ohne Löcher

Spielablauf:

Etwa 8 bis 10 Leute stellen sich hintereinander auf und legen ihre Arme auf die Schultern des Vordermannes. Die/ der Letzte in der Schlange steckt sich das mitgebrachte Tuch in den Gürtel, dies ist der Drachenschwanz. Um richtig in Fahrt zu kommen, läßt der Drache erstmal ein paar richtige Brüller los.

Mit einem Startzeichen beginnt der Drache seinen Schwanz zu jagen, d.h.: der/ die vorderste Spieler/in muß versuchen das Schwanzende zu fassen. Das Spannende an diesem Spiel ist das Verhalten der Spieler/innen in der Mitte, helfen sie dem Kopf oder dem Schwanz?

Ist das Tuch gefasst, gibt es einen Rollenwechsel, der Kopf wird zum Schwanz und andersrum.

Hinweis: Diese Spiel kann auch als Warm Up gespielt werden.

(Vgl.: SOS Rassismus: Spiele, Impulse und Übungen zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Jugendarbeit, Schule und Bildungsarbeit, Schwerte 1996.)

Massenaufstand

Alter: ab 10 Jahren

Gruppengröße: 8 bis 20 Personen

Material: keins

Zeit: 5 bis 20 Minuten

Spielablauf:

Bei diesem Spiel ist Kooperation gefragt. Die Spieler/innen hocken sich Rücken an Rücken auf den Boden und haken sich ein. Dann versuchen sie auf ein gemeinsames Signal hin, aufzustehen. Zuerst wird in Zweiergruppen geübt, dann kommen immer mehr hinzu.

Damit der Massenaufstand glückt, sollte eine gerade Anzahl von Mitspieler/innen am Anfang sehr dicht aneinander sitzen und schnell im gleichen Moment aufstehen.

Jurtenkreis

Alter: beliebig

Gruppengröße: 10 bis 18 Personen (gerade Anzahl)

Material: keins

Zeit: 10 Minuten

Spielablauf:

Eine gerade Anzahl von Mitspieler/innen bildet einen Kreis, bei dem die Einzelnen fast Schulter an Schulter stehen und sich an den Händen fassen. Nun wird nacheinander: 1-2-1-2-1-2-1-2- ... durchgezählt, bis jedem eine Zahl zugeordnet ist. Es dürfen am Ende keine zwei Einsen nebeneinander stehen! Nun wird gemeinsam bis drei gezählt, dann lehnen sich die „Einsler“ nach innen und gleichzeitig die „Zweier“ nach außen. Die Füße bleiben fest auf dem Boden stehen, das Gleichgewicht wird nur mit den Armen gehalten.

In einer zweiten Runde wird getauscht, damit alle mal innen, mal außen waren.

Die Jurte ist eine Zeltkonstruktion der mongolischen Nomaden, bei der Dach und Wände so konstruiert sind, dass ein stabiles Gleichgewicht entsteht.

(Vgl.: SOS Rassismus: Spiele, Impulse und Übungen zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Jugendarbeit, Schule und Bildungsarbeit, Schwerte 1996.)

Kennenlernspiele:

Gegenseitiges Kennenlernen

Verminderung der Scheu voreinander

Erstes gemeinsames Arbeiten/ erste gemeinsame Erfahrungen in dieser Gruppe

Gruppenkonstitution

Stimmungsbilder/Selbstbilder:

Alter: für jedes Alter geeignet

Gruppengröße: variabel

Material: Bildkärtchen/ Postkarten (Anzahl der TN mind. Mal zwei)
Zeit: 20 bis 30 min (richtet sich nach der Gruppengröße)

Eine große Anzahl von Postkarten, Bildern etc. wird in die Mitte des Raumes gelegt.
Die einzelnen TN suchen sich ein Bild/ Postkarte aus, die am besten ihre Stimmung/ sie selbst wiedergibt.
Anschließend stellen sie das Bild und die Gründe der Wahl in der Gruppe vor.
Je nach Gruppenkonstellation sollte eine sehr ausführliche Reflexion vermieden werden.

Partner-Interview plus Galerie

Alter: variabel
Gruppengröße: variabel
Material: Stifte, große Papierbögen in Anzahl der TN, Klebestreifen
Zeit: 30 bis 45 min

2 Partner interviewen sich gegenseitig und erfahren so vielleicht mehr voneinander.
Jeder bekommt einen großen Bogen Packpapier und zeichnet die Umrisse seines Partners nach. Nun werden bestimmte, vorher festgelegte Fragen gestellt, deren Antworten in das Bild eingefügt werden.

Mögliche Fragen:
Name/ Alter/ Familiensituation(Geschwister, ...) / das mag ich .../ das mag ich nicht ... usw.

Sind alle Kleingruppen fertig, werden die einzelnen Bilder als große Galerie an die Wand gehängt und alle haben Gelegenheit, sie sich anzuschauen bzw. wenn die Gruppe zu unruhig ist, werden alle Bilder kurz besprochen. Dabei stellen die Einzelnen entweder sich selbst oder ihren Partner vor. (wird vorher festgelegt)

(Die erstellten Bilder werden zu jedem Trainingstag mitgebracht, die Stimmungsbilder werden eingefügt. Zur „Halbzeit“ und zum Abschluß des Gesamttrainings werden sie nochmals reflektiert.)

Kooperationsspiele:

Jugendliche sollen kooperativ in Teams zusammenarbeiten, um ein Problem zu lösen, effektives und ineffektives Teamverhalten erkennen.

Kooperationsspiel: Trittsteine

Alter: ab 10 Jahren
Gruppengröße: ab 8 TN pro Gruppe
Material: Trittsteine- Papierbögen und ausreichend großen Raum
Zeit: 30 bis 40 min

Gruppe in Teams von nicht mehr als 10 TN teilen
Jede Gruppe bekommt einen Trittstein weniger als TN
Strecke abmessen: für Team von 9 TN = 10,25m/ Team von 8 TN = 9,50m/ für jede Person weniger = 0,75 m abziehen

Jugendliche sollen sich vorstellen, die abgemessene Strecke wäre ein reißender Fluß, den sie überqueren müssen. Dabei helfen die Trittsteine, die sie ins Wasser werfen können. Jeder TN des Teams soll den Fluß überqueren können.

Die Teams müssen überlegen, wie sie die Trittsteine am vorteilhaftesten auslegen, diese Aufgabe erfordert die Try- and Error- Methode und Teamgeist.

Die Einzelnen werden experimentieren und einander helfen müssen.

Hat ein Team die Aufgabe erfüllt, kann es einer anderen Gruppe helfen, ohne dabei abwertende Kommentare zu machen.

Schlussreflexion:

Was war der härteste Teil der Übung?

Was hat euch am meisten Spaß gemacht?

Wie hat das Team zusammengearbeitet? Wie wurden Probleme gelöst? Gab es eineN AnführerIn?

Was war effektiv/...was uneffektiv?

Koffer packen:

Alter: ab 10 Jahren
Gruppengröße: 10 bis 40 TN
Material: Stifte, Papier für mitgenommene Dinge, schön wären auch „Koffer“ (Papiertüten)
Zeit: 30 bis 60 min

Ziele:

Konsensbildung

Zustandekommen von gemeinsamen Entscheidungen reflektieren

Folgende Situation: Die Gruppe wird auf eine einsame Insel verbannt und darf außer persönlicher Bekleidung nur 10 Gegenstände mitnehmen. JedeR fertigt zunächst eine Liste von 10 Gegenständen an, die er/ sie mitnehmen möchte. Einerseits notwendige oder sinnvolle, andererseits aber auch Gegenstände, die im eigenen Interesse liegen. (10 min)

Danach werden 3er oder 4er Gruppen gebildet(bei eher schwierigen Gruppen 2er Gruppen) und aus den Einzellisten muß eine gemeinsame Liste mit 10 Gegenständen erstellt werden und die Gegenstände müssen in den Koffer gepackt werden

„Verschärfte Variante“: Aus den Einzelgruppen werden Delegierte gewählt und in eine Entscheidungsgruppe entsandt. Hier müssen nun einstimmig 10 Gegenstände für die Gesamtgruppe ausgewählt werden.

Die anderen TN beobachten die Entscheidungsfindung.

Anschließend Reflexion:

Was ist im Koffer?

War die Einigung schwierig?

Wie habt ihr euch geeinigt?

„Albertos“ Ballspiel

Alter: variabel

Gruppengröße: jeweils 8 bis 12 TN

Material: pro Gruppe 1 Ball, eine „Scheinstoppuhr“

Zeit: 15 bis 45 min

Die Gruppe bekommt einen Ball.

Ihr Arbeitsauftrag lautet: In so kurzer Zeit wie möglich muß jedeR den Ball berührt haben.

Hierbei geht es um Gruppenkonsens, Kreativität und persönliches Einbringen.

Die Trainer/innen wissen auch keine Lösung!

Reflexion nach jeder Runde:

Wie wurde das Problem gelöst?

Sind noch andere Lösungen möglich? /Mut zur Kreativität!

Gemeinsam schaffen wir das

Alter: ab 6 Jahren

Gruppengröße: variabel

Material: keins

Zeit: 20 bis 30 min

Dies ist eine pantomimische Übung.

Vorher sollte eine kleine Einstiegsantomime durchgeführt werden. Z.B.: Einen schweren Stein weiterreichen o. ähnliches.

Im Raum liegt eine unsichtbare, rechteckige Glasplatte, die auf die andere Seite des Raumes transportiert werden soll.

Die Gruppe muß sich um die Glasplatte anordnen und sie pantomimisch transportieren.

Reflexion:

Wie hat die Gruppenkoordination geklappt?

Ist die Glasplatte „aus Glas“ oder ist sie eher aus Gummi?

Wie lief die Abstimmung untereinander? War jemand Wortführer usw.?

5.6. Spiele und Übungen aus den Bereichen Antirassismus, Zivilcourage und konstruktive Konfliktlösung

Wahrnehmungsübungen

Nähe und Distanz

Alter: ab 10 Jahren

Gruppengröße: variabel, jeweils 2er Gruppe

Material: keins

Zeit: 15 bis 30 min

Jeder Mensch hat seine persönliche Grenze, bis wohin (räumlich gesehen) er Nähe zulassen kann. Diese Grenze differiert jeweils bei unterschiedlichen Menschen, ihrer emotionalen Nähe oder dem Grad der Sympathie. Auch die Stimmung und die situativen Umstände haben Einfluss auf die persönliche Grenze.

Während körperliche Nähe zu Fremden z.B.: in einem vollen Bus weniger Unwohlsein nach sich zieht, wäre sie schon in einem relativ leeren Bus etwas Beängstigendes.

In diesem Spiel geht es darum, die eigenen Grenze zu ermitteln und das eigene Bedürfnis nach Abstand auszudrücken.

Ablauf:

Nachdem Paare gebildet wurden, stellen sich die Partner in einem relativ großen Abstand zueinander. A weist B nun per Handzeichen an, näher zu kommen und sich wieder zu entfernen, bis ein für A angenehmer Abstand ermittelt ist. Dann folgt ein Rollentausch.

Bei dieser Übung sollte nicht gesprochen werden.

Hinweis: Falls sich die Partner gut kennen, sollte die Übung mit weniger bekannten TN oder den Trainer/innen wiederholt werden.

Reflexion:

Wie leicht fiel es, über jemanden zu bestimmen?

Wie leicht fiel es, über sich bestimmen zu lassen?

Ist der Abstand immer gleich oder differiert er bei verschiedenen Personen?

Welche Gefühle treten beim Überschreiten der Grenze auf?

Unsicher/neutral/aggressiv

Alter: ab 8 Jahren

Gruppengröße: bis 30 TN
Material: keins
Zeit: 10 min

Diese Übung ist eine Einstiegsübung, die Reflexion entfällt.

Ablauf:

Während dieser Partnerübung durchquert ein TN den Raum während er von dem Partner beobachtet wird. Aufgabe ist es nur mit Hilfe der körperlichen Ausdruckskraft Unsicherheit, Neutralität und Aggressivität darzustellen. Der Partner sollte vorher nicht wissen, welcher Ausdruck gerade gespielt wird und soll diesen erraten. Danach gibt es einen Rollentausch.

3:1

Alter: ab 10 Jahren
Gruppengröße: variabel
Material: keins
Zeit: abhängig von der Gruppengröße, mit 30 min sollte gerechnet werden

Die TN werden gebeten, sich in Vierergruppen aufzuteilen.
Nun spielen jeweils 3 TN die Ausdrücke Unsicherheit, Neutralität und Aggressivität, jeweils mit einer Verschnaufpause. Der vierte TN geht in der ersten Runde auf die Dreiergruppe zu, in der zweiten Runde läßt er sie auf sich zukommen. Jeder TN sollte die Rolle der vierten Person erlebt haben.

Reflexion:

Welche Gefühle hattest du bei den verschiedenen Spielen als Einzelener, als Teil der Gruppe?
Wo fühltest du dich bedroht?
War es ein Unterschied, die Anderen auf sich zukommen zu lassen bzw. auf sie zu zugehen?
Wie fühlte es sich an, Teil einer Gruppe zu sein?
Variierten die Gefühle je nach Ausdruck?

Hinweis: Wenn sich aufgrund der Gruppengröße keine Vierergruppen bilden können, geht diese Übung auch mit Dreier- oder Fünfergruppen.

Außenseiter

Alter: ab 10 Jahren
Gruppengröße: variabel
Material: keins
Zeit: abhängig von der Gruppengröße, mit 15 min sollte gerechnet werden

Ablauf:

Die TN werden gebeten, sich in Vierergruppen aufzuteilen.

Ein Freiwilliger wird von der Gruppe weggeschickt und die anderen drei TN sprechen sich ab, wie sie den vierten TN ausgrenzen können. Der Freiwillige versucht nun Kontakt zu der Gruppe aufzunehmen.

Jeder TN sollte einmal den Aussenseiter spielen.

Hinweis: Wenn sich aufgrund der Gruppengröße keine Vierergruppen bilden können, geht diese Übung auch mit Dreier- oder Fünfergruppen.

Reflexion:

Wie fühlte es sich an, ausgegrenzt zu werden?

Wie fühlte es sich an, auszugrenzen?

Widerstand

Alter: ab 10 Jahren

Gruppengröße: TN eines Seminars

Material: keins

Zeit: knapp 5 min

Dieses Spiel dient dazu »Stehen zu lernen«. Um Gewalt deeskalieren zu können, um sich sicher zu fühlen und handlungsfähig zu bleiben, braucht man einen festen Stand. In dieser ganzheitlichen Übung geht es darum, dass die TN jeweils individuell ihre optimale stabile und gesicherte Position finden.

Ablauf:

Die Teilnehmer suchen sich einen Platz im Raum und stellen sich so hin, dass sie sich nicht berühren (also nicht nah aneinander) und dass sie sicher und fest auf dem Boden stehen. Zur Vereinfachung können sie sich vorstellen, dass ein heftiger Sturm weht. Wenn alle TN bereit sind, geht der/die Trainer/in im Raum umher und schubst die TN sanft.

(Achtung! Keine für TN unangenehmen Berührungen.)

Reflexion:

Was passierte mit dir beim Anrempeln?

Was passierte kurz vorher? Warst du angespannt?

Wie ist deine beste Stellung?

Ist es sinnvoller den Körper stramm und starr zu halten, wie Beton oder ist es sinnvoller flexibel und geschmeidig zu sein?

Kognitive Übungen

Meinungsbarometer

Spieltyp: Diskussionsspiel
Ziel: Diskussionsanstoß, Meinungsbildung

Alter: variabel
Gruppengröße: variabel
Material: 3 Papptafeln, Klebeband
Zeit: je nach Gruppengröße und Zahl der Aussagen zwischen 20 und 40 Minuten

Spielablauf:

In einem Raum wird eine Strecke von ca. 4 bis 6 Metern abgemessen. Ein Pol wird mittels einer Papptafel mit Ja markiert, der andere mit Nein und die Mitte mit Neutral. Den Teilnehmer/innen werden nun nacheinander Aussagen vorgelesen, zu denen sie sich **spontan** an den drei Punkten positionieren müssen.

Haben sich alle bei Ja- Nein- Neutral eingefunden, stellt der Spielleiter den einzelnen Gruppen die Frage, warum sie dort stehen. Das Antworten sollte als freiwilliger Beitrag geschehen, die Spieler/innen dürfen während der Meinungsäußerungen den Platz wechseln, wenn eine andere Meinung sie überzeugt hat bzw. einen Denkanstoß gegeben hat. Ist der Diskussionsbedarf gedeckt, wird die nächste Aussage vorgelesen

Mögliche Aussagen:

„ Ausländer sollen sich anpassen.“
„ Schwarze sind Menschen wie wir.“
„ Das Kopftuch ist ein Zeichen der Unterdrückung.“
„ Manche Konflikte können nur durch Gewalt gelöst werden.“
„ Jeder Mensch hat ein Recht auf seine Muttersprache, auch in der Schule.“
„ Deutschland braucht eine starke Hand.“
„ Alle Akw sollten sofort stillgelegt werden.“
und so weiter ...

Die Aussagen sollten an die zu bearbeitende Thematik angepasst werden.

Hinweis: Wichtig ist das Befolgen der allgemeinen Spielregeln!
Meinungen sollten auch innerhalb der Gruppe nicht kommentiert werden!

Sprechblasenmeinungen

Spieltyp: Diskussionsspiel mit Schaubild
Ziel: Diskussionsanstoß, Meinungsbildung

Alter: variabel
Gruppengröße: variabel
Material: 2 Pappfiguren oder Köpfe, Sprechblasenzettel, Kleber, Stifte
Zeit: je nach Gruppengröße und Zahl der Aussagen zwischen 20 und 40 Minuten

Spielablauf:

Die zwei Figuren oder Köpfe werden an einer Ausstellungswand befestigt oder auf den Boden gelegt. Per Sprechblase wird ihnen jeweils eine Pro- bzw. Contra- Meinung zu einem be-

stimmten Thema in den Mund gelegt. Weitere Sprechblasenzettel werden für die Teilnehmer/innen bereitgelegt, die diese nun ausfüllen und dazu kleben bzw. legen. Sind alle fertig, kann eine Diskussion beginnen.

Mögliche Themen:

Wahlrecht für Ausländer/innen
Bomberjackenverbot in Schulen
Islamunterricht
NPD-Verbot
und so weiter

Die Aussagen sollten an die zu bearbeitende Thematik angepasst werden.

Hinweis: Wichtig ist das Befolgen der allgemeinen Spielregeln!

Meinungen sollten auch innerhalb der Gruppe nicht kommentiert werden!

(Vgl.: Rademacher, Wilhelm/ Helmolt, Maria: Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin 1991.)

Rollenspiele

„Das Rollenspiel ist eine Methode, Rollen zu erforschen und mit ihnen zu experimentieren. Der Rollenspieler hat die Möglichkeit, Rollen zu ändern. Die Fähigkeit Rollen zu ändern, ist für die Entwicklung von Menschen von großer Bedeutung. (...) Rollenspiel ist immer ein „als-ob“- Spiel. Man spielt entweder „als ob“ man eine andere Person wäre oder „als ob“ man in einer nicht existenten Situation wäre, oder „als ob“ die Situation jetzt Realität wäre, obwohl sie sich in der Vergangenheit ereignet hat oder sich erst in der Zukunft ereignen wird. Das „als ob“ kann sich auch auf einen nicht existenten Ort beziehen. Das Rollenspiel kann der Realität sehr nahe oder von ihr weit entfernt sein. Das Rollenspiel kann also große Anteile an Freiheit haben. (...)

Körperlicher Ausdruck, Geschicklichkeit, sprachliche Intensität, Sprachgewandheit, Wahrnehmung und Bewegungsfähigkeit sind besonderen Anforderungen ausgesetzt“ (Bernd Badegruber: Spiele zum Problemlösen. Band 2. Linz 1998⁴, S. 13).

Bitte unbedingt die Trainings- und Spielregeln beachten!

Rollenspielen sollten Übungen und Spiele zur Lockerung voraus gehen.

Die Teilnahme an einem Rollenspiel muss grundsätzlich freiwillig erfolgen, jedes Rollenspiel ist durch eine ausführliche Reflexion zu beenden.

Rollenspiele sind ergebnisoffen!

Vor jedem Spiel sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Spieler/innen in eine Rolle schlüpfen und nicht sich selber bzw. anwesende Personen darstellen.

Nach Beenden der Spielsequenz sollten die Spieler/innen die Möglichkeit haben, aus ihrer Rolle zu schlüpfen. Dies geschieht mittels „Abklopfen“ (sanft mehrmals auf den Rücken klopfen), um die eigene Achse drehen, per Handschlag mit dem eigenen Namen begrüßt wer-

den oder anderen Methoden.

Ablauf:

Vor dem Rollenspiel können Rollen verteilt werden, in einer kurzen Besprechung wird festgelegt: Wer? Wie alt? Welcher Beruf? Usw.

Eine Szene wird den Spieler/innen vorgestellt.

Eventuell wird auch eine Szene aufgebaut bzw. Requisiten zur Verfügung gestellt.

Der Spielleiter/die Spielleiterin achten im Spiel auf die einzelnen Mitspieler/innen und brechen das Rollenspiel gegebenenfalls ab. Das Spiel wird eingeleitet, gespielt und anschließend gründlich reflektiert.

Besondere Formen von Rollenspielen:

Stehgreifrollenspiel: eine Szene wird vorgegeben und aus dem Stehgreif gespielt.

Fish-Bowl: ähnlich einem Goldfischglas wird das Rollenspiel in einer „u-förmig“ angeordneten Beobachtergruppe gespielt.

Rollenspielsequenzen: Rollenspieler/innen gehen aus dem Rollenspiel, Beobachter/innen gehen in Rollenspiel, wenn sie eine Lösungsmöglichkeit oder Idee haben.

Reflexion:

Die Reflexion sollte immer bei den Rollenspieler/innen beginnen mit der Frage, wie sie sich fühlen, erst dann sollte die eigentliche Auswertung beginnen.

Dann wird das Gespielte ausgewertet.

Beobachter/innen:

Beobachter/innen kommt eine wichtige Rolle zu. Da sie sich nicht in dem Spiel befinden, bemerken sie Dinge, die den Rollenspieler/innen sonst entgehen könnten. In der Reflexionsrunde können so alle Aspekte des Spiels ausgetauscht werden.

Zur Vereinfachung können sie in thematische Gruppen aufgeteilt werden. (z.B.: Verbales, Nonverbales Verhalten, ...)

Die Gruppe kann aber auch frei beobachten.

Sehr effektiv ist das „Konzept der Irritation“, bei dem die Beobachter/innen hinter „ihrem“ Rollenspieler sitzen und ihre eigenen Emotionen beobachten. („Da war ich irritiert!“)

Der Rollenspieler ist in diesem Fall eine Art Stellvertreter, dies ist besonders für eher schüchterne Menschen geeignet, die so emotional stärker vom Rollenspiel profitieren können.

Mögliche Rollenspiele:

Konstruktive Konfliktlösung/ Antirassismus

„In der Schule“

Ausgangsszene:

Sechs Kinder sitzen an einem Gruppentisch, ein siebtes Kind kommt und will Ayse von ihrem Stuhl schubsen. Dabei sagt es: „Hau ab, hier ist mein Platz! Türken gehören nicht in deutsche Schulen“

Auswertung:

Wie reagiert „Ayse“? Wie reagieren die Mitspieler/innen? Wie fühlt sich dieses Spiel an? Wie für Ayse? Wie für den Aggressor? Was konnten die Beobachter/innen sehen? Hat jemand schon einmal so eine Situation oder etwas ähnliches erlebt oder gesehen? Wie könnte eine angemessene Lösung aussehen?

„Auf dem Pausenhof“

Charles und Peter spielen Fußball. Selim kommt dazu und sagt zu Peter: „Mit dem Neger darfst du nicht spielen, der macht den Ball ganz dreckig! Neger färben ab!“

Antirassismus/Zivilcourage

„In der Straßenbahn“

Ein Vierer- Abteil in der Straßenbahn. Hier sitzt eine Muslima, zu erkennen an ihrem Schleier, ein älteres Ehepaar und ein junger Mann. Im Nebenabteil sitzen ebenfalls Leute. Ein Skinhead mit neonazistischer Aufmachung steigt ein. Er stellt sich vor die Muslima und beschimpft sie, das ältere Ehepaar unterstützt ihn. Der junge Mann und einige andere greifen ein.

„In der Fußgängerzone“

In der Fußgängerzone bewegen sich viele Leute, einige lesen Zeitung, andere hasten bepackt mit Tüten vorbei. Eine Person verteilt Einladungen zur Feier des türkischen Kulturvereins/ zur Öffnung der städtischen Synagoge/ zum Dialog der Kulturen im katholischen Pfarrhaus ... Plötzlich wird diese Person von einer anderen Person beschimpft, die Flugblätter fliegen durch die Luft, ...

„Neue Disco“

Endlich hat eine neue Disco eröffnet, in diesem Kaff war ja gar nichts los. Betty (blonde Niederländerin), Samet (schwarzhaariger Deutscher), Herbert (schwarzhaariger Deutscher), Lucia (braunhaarige Italienerin), Tanja (...) und noch einige andere gehen erfreut zur Eröffnungsparty.

Am Eingang wird Samet mit den Worten: „Leider voll!“ abgewiesen. Nach ihm werden andere Besucher eingelassen.

Die Druckversion des LehrerInnenhandbuchs enthält weitere Spiele und Übungen sowie Unterrichtseinheiten für die Grundschule und die Sekundarstufe. Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts werden dargestellt und Tipps für Materialien und zum Weiterlesen gegeben.

Uli Kloeters & Thomas Quehl

Literatur und Materialien

Aktionshandbuch gegen Rassismus, Hrsg. und Bestelladresse: Kölner Appell e.V., Wahlenstr. 1, 50823 Köln

Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel: *Rasse Klasse Nation*, Hamburg 1990.

Becker, Jörg: *Alltäglicher Rassismus : die afro-amerikanischen Rassenkonflikte im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik*, Jörg Becker. - 1. Aufl. Frankfurt/Main [u.a.] : Campus-Verl., 1977

Brinkmann, A. u.a. (Hg.): *Lernen aus der Geschichte. Projekte zu Nationalsozialismus und*

Butterwegge, Christoph: Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt : Erklärungsmodelle in der Diskussion, Darmstadt : Primus-Verl., 1996.

Claussen, Detlev: *Was heisst Rassismus?*, Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994.

Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): *Kennenlernen - Deutsche aus Osteuropa bei uns. Referentensatz zum Thema Aussiedlerintegration..* Kostenlos über: <http://www.owi.uni-bielefeld.de>

Essed, Philomena/Mullard, Chris: *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie*, Felsberg: migro-Verlag, 1991.

Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Ursachen und Formen der Fremdenfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland. Gesprächskreis Arbeit und Soziales*, Bonn 1998, 82 S., über: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeit und Sozialpolitik, 53170 Bonn

Geisen, Thomas: *Antirassistisches Geschichtsbuch: Quellen des Rassismus im kollektiven Gedächtnis der Deutschen*, Frankfurt/M. : IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1996.

Geiss, Imanuel: *Geschichte des Rassismus*, Imanuel Geiss. - 1. Aufl., Erstausg., 4. (Dr.) Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1993.

Heigl, Wunibald: *Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit : Unterrichtsvorschläge für Schule und Jugendarbeit ; Bausteine für eine Erziehung gegen Rassismus*, Weinheim (u.a.) : Beltz, 1996.

Holocaust in Schule und Jugendarbeit. Ein wissenschaftliches CD-ROM-Projekt mit Begleitbuch (Zweisprachig Englisch/Deutsch). Bonn 2000.

Hufer, K.-P.: *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. Schwalbach/ Ts. 2000.*

Huisken, Freerk: *Ausländerfeinde und Ausländerfreunde : eine Streitschrift gegen den geächteten wie den geachteten Rassismus*, VSA-Verl., 1987. - 211 S. : Ill. ISBN 3-87975-415-2

Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW): *Vielfalt statt Einfach. Antirassistische und interkulturelle Projekte in Schule und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen.* Düsseldorf: Eigenverlag, 2000 Über: Hg., Friedrichstraße 61a, 40217 Düsseldorf, kostenlos.

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA): *Verzeichnis von Bildungs- und Unterrichtsmaterialien.* Düsseldorf: Eigenverlag, 2000. Über: Hg., Friedrichstraße 61a, 40217 Düsseldorf,

- Jäger, Siegfried: *Brandsätze: Rassismus im Alltag*, DISS-Studien, Duisburg 1993
- Kalpaka, Annita / Rätzzel, Nora (Hrsg.): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*, Köln: Dreisam Verlag, 1994
- Leiprecht, Rudolf u.a.: *Unter Anderen - Rassismus und Jugendarbeit*, Hrsg. BUNTSTIFT e. V und Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS), Duisburg 1992, ISBN 3-927388-33-5
- Mecheril, Paul / Teo, Thomas (Hrsg.): *Psychologie und Rassismus*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1997.
- Memmi, Albert: *Rassismus*, Hamburg: Europäische Verlags-Anstalt, 1992 (Neuaufgabe), (fr. Orig.: Le racisme)
- Miles, Robert: *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*, Hamburg (u.a.) : Argument-Verl., 1991
- Mosse, George L.: *Die Geschichte des Rassismus in Europa*, Frankfurt am Main : Fischer, 1995. - ISBN 3-596-10237-5 kart. : DM 19.90
- Poliakov, Leon: *Der arische Mythos : zu den Quellen von Rassismus und Nationalismus*, Leon Poliakov. - 1. Aufl. Hamburg : Junius, 1993.
- Quehl, Thomas (Hg.): *Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik*. Waxmann Verlag. Münster 2000.
- Reviere, Ulrike: *Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule*, IKO Verlag, Frankfurt/M. 1998
- Riepe, Gerd/Riepe, Regina: *Du schwarz - ich weiss: Bilder und Texte gegen den alltäglichen Rassismus*, Wuppertal 1992
- Ruhrkanaker und AG SOS Rassismus NRW (Hrsg.): *Lexikon der Antirassismusbearbeitung*, Villigst 1999, über: IDA-NRW
- van den Broek, Lida: *Am Ende der Weißheit: Vorurteile überwinden*, Berlin: Orlanda Frauenverlag 1988

Adressen

Aktion Courage e.V. - SOS Rassismus
Postfach 2644
53016 Bonn
Tel.: 0228/213061
Fax: 0228/262978
E-mail: sos@aktioncourage.org
Internet: <http://www.aktioncourage.org>

Amnesty International
Heerstraße 178
53111 Bonn
Tel.: 0228/98373-45
Fax: 0228/630036
E-mail: ai-de@amnesty.de
Internet: <http://www.amnesty.de>

Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
53111 Bonn
Tel.: 01888/515-0
Fax: 01888/515-113
E-Mail: info@bpb.bund.de
Internet: <http://www.BpB.de>

Dokumentationsstelle für unkonventionelle Literatur der Bibliothek für Zeitgeschichte
Gaisburgstraße 4a
70182 Stuttgart
Tel.: 0711/2124480
Fax: 0711/2364450
E-mail: bzfdoku@mailserver.wlb-stuttgart.de
Internet: <http://www.wlb-stuttgart.de/~bfz/doku.htm>

Dokumentations- und Informationszentrum für Rassismusforschung DIR e.V.
Postfach 1221
35002 Marburg
Tel.: 06421/37722
Fax: 06421/37794
E-mail: dir@mail.uni-marburg.de
Internet: <http://www.uni-marburg.de/dir> oder <http://www.infolinks.de>

Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung DISS
Realschulstraße 51
47051 Duisburg
Tel.: 0203/20249
Fax: 0203/287881
E-mail: DISS@uni-duisburg.de

Internet: <http://www.uni-duisburg.de/diss>

Forschungsstelle für Interkulturelle Studien FiSt, Universität Köln
Gronewaldstraße 2
50931 Köln
Telefon: 0221/470-6331
Fax: 0221/470-4717
E-mail: Gerda.Heck@uni-koeln.de
Internet: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/FiSt>

Friedrich-Ebert-Stiftung
Godesberger Allee 149
53175 Bonn
Tel.: 0228/883-552
Fax: 0228/883-626
E-mail: WimmerW@fes.de
Internet: <http://www.fes.de>

Haus der Kulturen der Welt mit Angebot interkultureller Projekte
Internet: <http://www.hkw.de>

Informations-und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit IDA eV.
Friedrichstraße 61a
40217 Düsseldorf
Tel.: 0211/371026
Fax: 0211/382188
E-mail: IDAeV@t-online.de
Internet: <http://www.idaev.de>

Informationsverbund Asyl/ZDWF e.V.
Königswinterer Straße 29
53227 Bonn
Tel: keine Angabe
Fax: 0228/4221130
E-mail: zdwf-@t-online.de
Internet: <http://www.asyl.net>

Institut für Information und Dokumentation e.V. - blick nach rechts
Heussallee 2-11
53113 Bonn
Tel.: 0228/2422-130
Fax: 0228/2422-131
E-mail: info@bnr.de
Internet: <http://www.bnr.de>

Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien IMIS
Universität Osnabrück
Neuer Graben 19/21
49069 Osnabrück
Tel.: 0541/949-4913
Fax: 0541/9494380
E-mail: imis@rz.uni-osnabrueck.de
Internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>
Institut für Migrations- und Rassismusforschung e.V.
Rutschbahn 38

20146 Hamburg
Tel.: 040/452162

Interkulturelle Arbeitsstelle für Forschung, Dokumentation, Bildung und Beratung IBIS e.V.
Donnerschweer Straße 12
26123 Oldenburg
Tel.: 0441/884016
Fax: 0441/9849606
E-mail: IBISeV.OL@t-online.de
http://www.ibis-ev.de

Interkultureller Rat in Deutschland e.V.
Riedstraße 2
64295 Darmstadt
Tel.: 06151/339971, Fax: 06151/367003
E-mail: interkultureller-rat@t-online.de
Internet: www.interkultureller-rat.de

Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen LZZ
Kelderstraße 6, Cityturm
42697 Solingen
Tel.: 0212/23239-0
Fax: 0212/23239-18
E-mail: lzz-nrw@lzz-nrw.de
Internet: <http://www.lzz-nrw.de>

Pro Asyl
Postfach 16 06 24
60069 Frankfurt
Tel.: 069/230688
Fax: 069/230650
E-mail: proasyl@proasyl.de
Internet: <http://www.proasyl.de>

Verband binationaler Familien und Partnerschaften IAF e.V.
Ludolfusstraße 2-4
60487 Frankfurt
Tel.: 069/713756-0
Fax: 069/7075092
E-mail: Verband-Binationaler@t-online.de
Internet: <http://www.verband-binationaler.de>

Verband für interkulturelle Arbeit.
Hochemmericher Straße 71
47226 Duisburg
Tel. 02065/53346
Fax 02065/53561
E-mail: VIA-BUND@t-online.de
Internet: <http://www.paritaet.org/via>

Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen
Büro Berlin (1. Dienstsitz):
Mauerstraße 45-52
10117 Berlin
Tel.:
030 / 20 07-29 73 / 29 74

0 18 88 / 527 - 29 73 / 29 74

Fax:

030 / 20 07 - 19 30

0 18 88 / 527 - 19 30

Internet: <http://www.bundesausländerbeauftragte.de>

Links gegen rechts

<http://www.aric-nrw.de/>

<http://www.nrwgegendiskriminierung.de/>

<http://www.koelnerappell.de/>

<http://www.jugendgegenrechts.org/>

<http://www.btfi.de/>

<http://www.Projekte-interkulturell-NRW.de/>

<http://www.netzgegenrechtsextremismus.de/>

<http://213.69.39.13/augennet/>

<http://www.deutschegegenrechtengewalt.de/>

<http://www.raa.de/>

<http://www.nizkor.org/>

<http://www.uni-duisburg.de/DISS/>

<http://www.verfassungsschutz.de/renetz/index.html>

<http://www.step21.de/aktionen/fairlink/index2.php>

<http://www.berlinet.de/ari/index.html>

<http://www.die-deutschlaender.de/>

http://www.stern.de/politik/spezial/index_mut.html

<http://www.Lzz-nrw.de/>

<http://www.uni-marburg.de/dir/>

<http://www.exit-deutschland.de/>

<http://www.aktioncourage.org/>

<http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/index.htm>

<http://www.basta-net.de/>

<http://www.burks.de/>

<http://www.hagalil.com/index.htm>

<http://shoanet.iuk.hdm-stuttgart.de/shoan.htm>

<http://www.wiesenthal.com/>

<http://www.nazis.de/>

<http://www.thulenet.de/>

<http://www.anti-nazi.de/dat/index.html>

<http://www.antifa.kuhle-wampe.de/index.htm>
<http://www.bnr.de/index2.php?nav=standard&rubriken=start>
<http://www.cho-online.de/step21/>
<http://194.9.168.118/>
<http://www.fasena.de/>
<http://www.gesichtzeigen.de/>
<http://www.lsg.musin.de/lichterkette/>
<http://naiin.org/frameset.htm>
<http://www.jz-tempel.de/fleckenzwerge.htm>
<http://www.no-nazis.de/>
<http://www.farenet.org/>
<http://www.usmmm.org/>
<http://www.voninnensindwirdochallegleich.de/index.html>
<http://www.fsm.de/>
<http://www.srtrc.org/>
http://www.rockgegenrechtengewalt.de/chat_stumpfen.html
<http://www.buelent01.de/Skinheads.html>
<http://www.nazis-im-internet.de/aktion-gegen-rechts/aktion.htm>
<http://www.weisse-rose.org/rauchzeichen6.html>