

Konfliktfähige Toleranz

Qualitätskriterien und Qualitätssicherung im Bereich Demokratie lernen und interkulturelle Erziehung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft

*Wissenschaftliches Gutachten für den
Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration*

Florian M. Wenzel

*unter Mitarbeit von
Susanne Ulrich
Dr. Viola B. Georgi*

**Akademie Führung und Kompetenz
Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) an der LMU München**
Maria-Theresia-Straße 21
81675 München
Telefon: 089 / 2180 13-00
www.cap.uni-muenchen.de
email: florian-marinus.wenzel@weihenstephan.org

München, März 2004

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
Einleitung	4
1 Exemplarische Bildungsprogramme	8
1.1 Demokratie lernen und interkulturelle Bildung	9
1.2 Sprach- und Orientierungskurse / Integrationskurse	23
2 Qualitätskriterien	29
2.1 Begrifflichkeiten	30
2.2 Zielformulierungen	35
2.3 Zielgruppenerreichung	39
2.4 Weltbild	42
2.5 Menschenbild	46
2.6 Lerntheorie	55
2.7 Didaktik	60
2.8 Sprachdimensionen	63
2.9 Evaluation	69
3 Matrix der Qualitätskriterien	72
3.1 Grundsätzliche Einordnung für das Gegenstandsfeld	73
3.2 Exemplarische Einordnung zweier Programme	76
3.3 Stimmigkeit und Ausgewogenheit der Kriterien	79
4 Praxisempfehlungen	80
4.1 Demokratie lernen und interkulturelle Bildung	81
4.2 Sprach- und Orientierungskurse / Integrationskurse	83
4.3 Wissenschaftliche Begleitung	85
Bibliographie	87

Abstract

Pädagogische Programme im Bereich Demokratie lernen und interkulturelle Bildung im Kontext der Einwanderungsgesellschaft existieren in einer großen Anzahl und verpflichten sich unterschiedlichsten theoretischen und methodischen Ansätzen. Zu Sprach- und Orientierungskursen für Neuzuwanderer dagegen liegen weit weniger systematisierte Ansätze vor. Das Gutachten diskutiert exemplarisch elf Programme und Projekte im Gegenstandsfeld, die sich durch großen Bekanntheitsgrad, Systematisierung und Innovation auszeichnen. Zur weiteren Professionalisierung des Feldes wird daran anschließend eine typologische Analyse vorgenommen. Hierzu werden neun Qualitätskriterien vorgestellt, die jeweils verschiedene Optionen des Vorgehens im Gegenstandsbereich enthalten und so Stärken und Schwächen bestehender Ansätze aufzeigen: 1. Begrifflichkeiten; 2. Zielformulierungen; 3. Zielgruppenerreichung; 4. Weltbild; 5. Menschenbild; 6. Lerntheorie; 7. Didaktik; 8. Sprachdimensionen; 9. Evaluation. Verdichtet werden die Ergebnisse dieser Analyse in einer Matrix der Qualitätskriterien, die auf einen Blick eine Einordnung und Bewertung erlaubt und bei der Schwerpunktsetzung für die Planung neuer Programme und Projekte hilfreich ist. Abschließend werden Praxisempfehlungen für die Konzeption, Durchführung und wissenschaftliche Begleitung von pädagogischen Maßnahmen verdichtet und abgeleitet.

Einleitung

Gegenstandsfeld

Nicht nur in Deutschland, sondern in vielen Ländern der Welt spielen pädagogische Maßnahmen zur Prävention und Bekämpfung von Intoleranz und Gewalt sowie zur besseren Integration von Gesellschaft eine prominente Rolle.¹ Da die Akteure ausgrenzender und rassistischer Gewalt meist in jungen Menschen, am häufigsten jungen Männern, gesehen werden, fällt der gesellschaftliche Blick in der Krise zuallererst, manchmal ausschließlich, auf den Bildungsbereich, dem ganz wesentliche sozialisatorische Korrektur- und Kompensationsfähigkeiten zugeschrieben werden. Wo sich Intoleranz breit macht, muss mehr Toleranz gelernt werden. Wo Andere zu Opfern gemacht werden, tut der tolerante Umgang mit Anderen Not: Es gilt Vielfalt und Differenz auszuhalten, zu respektieren und im günstigsten Fall sogar wertzuschätzen.

In jüngster Zeit schwenken die relevanten Bundesprogramme in Deutschland und viele entsprechende Bildungsprojekte jedoch in Richtung einer neuen Zielgruppe um: die „Mitte der Gesellschaft“ wird als Aufgabenfeld erkannt, da zunehmend deutlich wird, dass die Problematik nicht länger nur bei auffälligen Randgruppen zu suchen ist, sondern insgesamt Aufgabe einer Gesellschaft im Einwanderungskontext ist. Parallel dazu ist der Trend erkennbar, im Kontext der Anerkennung der Realität von Deutschland als Einwanderungsgesellschaft nicht länger ausschließlich auf Integrationsleistungen von Migranten zu setzen und diese mit entsprechenden Programmen zu „versorgen“, sondern die Aufnahmegesellschaft auf die Realität von Pluralismus und Multikulturalität vorzubereiten und damit Migranten stärker zu fördern und strukturell und professionell in die Gesellschaft einzubeziehen.² Untersucht und anerkannt werden erst jüngst auch die Leistungen und Aktivitäten von Zuwanderern selbst, was den zivilgesellschaftlichen Bereich betrifft und sie so jenseits beruflicher Qualifikationen als Träger unterschiedlichster Kompetenzen ernst nimmt.³

1 Auf der Weltkonferenz „gegen Rassismus, Rassendiskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und damit zusammenhängender Intoleranz“ im September 2001 im südafrikanischen Durban wurde deshalb in der Abschlusserklärung eine ganze Rubrik zu Prävention, Bildung und Erziehung verfasst, in der unter anderem eine Stärkung der Toleranz- und Menschenrechtserziehung gefordert wird. Intoleranz wird hier als weltweites Phänomen sowie als Konsequenz von Rassismus, sei er struktureller (Rassendiskriminierung) oder informeller Natur (Fremdenfeindlichkeit) gefasst. Siehe www.auswaertiges-amt.de/www/de/infoservice/download/pdf/durban-dpdf

2 zumindest in konzeptionellen und wissenschaftlichen Überlegungen, die jedoch in der realpolitischen Umsetzung noch auf sich warten lassen, wie das jahrelange Ringen um das Zuwanderungsgesetz für die Bundesrepublik Deutschland zeigt. Siehe Unabhängige Kommission Zuwanderung (Hrsg.) 2001, S. 12f und 199ff und die Leitlinien für Zuwanderung und Integration unter www.integrationsbeauftragte.de

3 siehe Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend / Amt der Integrationsbeauftragten (Hrsg.) 2004

Toleranz darf in diesem Zusammenhang als Schlüsselkompetenz für die Einwanderungsgesellschaft angesehen werden. Toleranz dient als Integrationsbegriff der unterschiedlichen Bemühungen und will eine einseitige Leistungsabverlangung, sei es von Seiten der Mehrheitsgesellschaft, sei es von Seiten der Zuwanderer, vermeiden. In die Zielgrade der toleranten Gesellschaft sollen dabei vor allem interkulturelle Kompetenzen, die Anerkennung von Anderen und die Fähigkeit demokratischer Konfliktregelung führen. Hierzu gibt es für die Aufnahmegesellschaft vielfältige Angebote. Konzepte und Programmatiken interkultureller Erziehung, antirassistischer Erziehung sowie Toleranzerziehung und Demokratielernen schlagen sich allein in Deutschland in einer bunten und unübersichtlichen schulischen und außerschulischen Bildungspraxis nieder⁴. Die Begrifflichkeiten und Fachdiskurse sind ebenfalls sehr heterogen und reichen je nach Bezugsdisziplin von „Bekämpfung von Rechtsextremismus“ bis „Miteinander leben“. Oft beziehen sie sich in der Praxis auf die selben oder ähnliche Programme, die mit dem entsprechenden diskursiven Rahmen versehen werden. Gemein haben alle Ansätze in der Regel den Anspruch der Vermittlung demokratischer Grundwerte und Anerkennung von Pluralismus. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen normativ positiv besetzte Gesellschaftsmodelle wie die Zivilgesellschaft, das Ideal einer multikulturellen oder auch „anständigen Gesellschaft“⁵.

Systematisierte und didaktisierte Programme für Zuwanderer dagegen sind stark unterrepräsentiert und beschränken sich oftmals auf Spracherwerb und die Vermittlung basaler Fakten zur deutschen Gesellschaft. Dies wird auch deutlich an den knappen Bemerkungen der Ausländerintegrationsverordnung⁶: hier stehen bis zu 600 Stunden Spracherwerb (Sprachkurs) 30 Stunden „Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands“⁷ gegenüber (Orientierungskurs). Erst allmählich werden durch Evaluationen bestehender Angebote Mängel aufgedeckt und neue Konzeptionen erarbeitet und erprobt. Es besteht durch den bisherigen Fokus auf Spracherwerb und Landeskunde erheblicher Nachholbedarf vor allem in der Kommunikation mit bestehenden Programmen zu Demokratie, Toleranz und interkulturellem Lernen.

4 Als umfassendere herausragende Initiativen der letzten Zeit siehe das Aktionsprogramm "Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus" der Bundesregierung, gefördert aus Mitteln des Sozialfonds der EU, das sich mit seinen Programmteilen "XENOS" (Projekte mit Arbeitsmarktbezug), "entimon" (Kurzfristige Projekte) und "CIVITAS" (Schwerpunktprojekte in Ostdeutschland) dafür einsetzt, mit praxisnahen Bildungsmaßnahmen zu Toleranz beizutragen. Ferner das groß angelegte BLK (Bund-Länder-Kommission) Programm "Demokratie lernen und leben", das über Multiplikatoren in Schulen durch politische Bildung Toleranz fördern möchte. Zu einer ersten kritischen Revision dieser Programme und ihrer wissenschaftlichen Fundierung vgl. Lynen van Berg / Roth (Hrsg.) (2003), Edelstein / Fauser (2001) und Möller (2002)

5 Margalit 1999

6 Verfügbar unter www.integrationsbeauftragte.de

7 Verordnung über Integrationskurse für Ausländer (Ausländerintegrationsverordnung – AusIntV), § 10

Vorgehen des Gutachtens

Zur Bestimmung und Sicherung von Qualität entsprechender Programme genügt es nicht, wohlmeinende Zielformulierungen zu sammeln oder zu verdichten. Als Worthülsen sind sie inflationär vorhanden und lassen sich fast beliebig diskursiv je nach politischer Lage formulieren, was sich über die Jahre an der zunehmend strategisch werdenden Antragsformulierung für Bildungsprogrammen zeigt, die sich diskursiv jeweils den existierenden Finanzquellen zuwenden, um diese auszuschöpfen. Das Gutachten stellt deshalb Qualitätskriterien vor, die sich für eine umfassendere Tiefenanalyse bestehender und zu konzipierender Programme und Projekte eignen und zu einer Systematisierung und Professionalisierung des Feldes beitragen können.

Zunächst wird eine exemplarische Übersicht über existierende Programme und Initiativen, die sich durch hohen Verbreitungsgrad bzw. Innovationscharakter auszeichnen und die Vielfalt von Ansätzen, pädagogischen Konzeptionen und Möglichkeiten demonstrieren, vorgestellt.

Anschließend werden neun Qualitätskriterien vorgeschlagen, die jeweils verschiedene Optionen des Vorgehens im Gegenstandsbereich aufzeigen. Beispielhaft anhand von bestehenden Programmen und Projekten illustriert, zeigen sie auf, wo Stärken und Schwächen von pädagogischer Arbeit im Kontext der Einwanderungsgesellschaft zu verorten sind und welche weiteren Schwerpunkte gesetzt werden sollten.

Die Kriterien sind:

- Begrifflichkeiten
- Zielformulierungen
- Zielgruppenerreichung
- Weltbild
- Menschenbild
- Lerntheorie
- Didaktik
- Sprachdimensionen
- Evaluation

Verdichtet werden die Ergebnisse dieser Analyse in einer Matrix der Qualitätskriterien. Erst zusammen genommen lässt diese Analyse erkennen, inwieweit bestehende oder neu zu konzipierende Programme zum Demokratie lernen und interkultureller Bildung hinsichtlich ihrer inneren wie äußeren Kohärenz und Stimmigkeit zu bewerten und zu entwerfen sind. Mit der Matrix liegt ein ausführliches und übersichtliches

Raster vor, das Einordnung und Bewertung verschiedener Ansätze in der Zukunft ermöglichen und inhärente Widersprüche und Paradoxa aufdecken kann.

Aus der Analyse sowie der Matrix werden Praxisempfehlungen für die Konzeption, Durchführung und wissenschaftliche Begleitung von Bildungsprogrammen zum Demokratie lernen und interkultureller Bildung für die Aufnahmegesellschaft wie Integrationskurse für Migranten verdichtet und abgeleitet.

Wir hoffen, mit diesem Gutachten einen Beitrag zu leisten für eine Einwanderungsgesellschaft, die sich weder der illusionären Vision einer stabilen Harmonie hingibt noch durch unkoordinierten und unreflektierten Aktionismus Konflikte verschärft, sondern im Bewusstsein *konfliktfähiger Toleranz* aktuelle Herausforderungen produktiv zu wenden weiß und damit gesamtgesellschaftliche Integration ermöglicht.

1 Exemplarische Bildungsprogramme

Eine Übersicht bestehender Programme zu Demokratie lernen und interkultureller Erziehung im Kontext der Einwanderungsgesellschaft sowie Angeboten für Migranten kann in diesem Rahmen nur aus einer eng begrenzten exemplarischen Auswahl bestehen. Diese wurde nach drei Kriterien getroffen:

1. Programme, die bereits umfassend in Deutschland etabliert und publiziert sind und in Fachkreisen einen entsprechenden Bekanntheitsgrad aufweisen⁸
2. Aufzeigen innovativer Ansätze
3. Abdeckung der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Programmen im Gegenstandsbereich

Im folgenden werden die ausgewählten Programme hinsichtlich ihrer Anlage, Rezeption und Verbreitung dargestellt. Im weiteren Verlauf der Analyse der Qualitätskriterien von Programmen im Gegenstandsfeld wird auf sie entsprechend Bezug genommen.

⁸ siehe hierzu die umfassende Expertise von Möller 2002 und die Projektsammlung Gesicht zeigen e.V. (Hrsg.) 2001

1.1 Demokratie lernen und interkulturelle Erziehung

1.1.1 Demokratie lernen und leben, Programm der Bund-Länder-Kommission (BLK)⁹

Das Programm der Bund-Länder-Kommission mit einem Volumen von knapp EUR 50 Mio. ist auf starke Resonanz – zustimmende wie ablehnende – in der Fachdiskussion gestoßen. Vor allem das ausführliche Gutachten von Edelstein und Fauser (Edelstein / Fauser 2001), das Leitlinien für eine bundesweite Qualifizierung im Bereich Demokratie lernen und leben erstellte, hat diese Resonanz hervorgerufen. Das Programm möchte in allen Bundesländern je ca. 10 „Demokratiebegleiter“ in verschiedenen pädagogischen wie beraterischen Modulen (mit einem Gesamtumfang von ca. 200 Stunden verteilt auf 3 Jahre) ausbilden, die an Schulen vor Ort einen umfassenden Prozess des Demokratie-Lernens initiieren, begleiten und beraten:

- Modul A: Selbstwirksamkeitsförderung
- Modul B: Soziomoralische Entwicklung, Werte und Moralerziehung
- Modul C: Civic Education
- Modul D: Training von Zivilcourage
- Modul E: Menschenrechte und interkulturelle Differenz
- Modul F: Konfliktbearbeitung und Schulentwicklung
- Modul G: Verständnisintensives Lernen
- Modul H: Projektdidaktik
- Modul I: Projektmanagement / Projektentwicklung
- Modul J: Schulentwicklung / Organisationsentwicklung
- Modul K: Beratung und Moderation

Mit diesen Modulen soll im Multiplikatorenbereich eine umfassende Qualifizierung erreicht werden, die sowohl fachliche Sensibilisierung (Module A – H) als auch organisationsberatende Kompetenz (Module I – K) vermittelt. Es bündelt damit eine Reihe von einzelnen Ansätzen und Modellversuchen, um über qualifizierte Multiplikatoren das Feld von Demokratie lernen in individueller wie struktureller Art und Weise in Deutschland zu professionalisieren. Die im Februar 2004 begonnene Ausbildung von 140 Teilnehmern umfasst Fachlehrer, Koordinatoren von Projektschulen, BLK-Programmverantwortliche, Pädagogen der außerschulischen Bildung sowie beratende Experten von Schule wie Psychologen und

⁹ Umfassende Informationen zu Anlage sowie Durchführung und zahlreiche „Demokratiebausteine“ finden sich unter www.blk-demokratie.de. Siehe auch das Gutachten von Edelstein / Fauser 2001

Sozialarbeiter. Die qualifizierten Demokratiebegleiter sollen sich nach der Ausbildung länderspezifisch organisieren und Beratung anbieten. Hierfür sind allerdings keine Bundesmittel mehr vorgesehen.

Das Programm stützt sich zunächst auf die Schule: „Die Schule ist die einzige gesellschaftliche Einrichtung, die sich allen Kindern und Jugendlichen ausschließlich um des Lernens willen widmen kann“ (Fauser 2003, S.4). Dennoch will es gerade dazu ermutigen, Schule zum Gemeinwesen hin zu öffnen, Unterstützungsnetzwerke zu Elternhaus und Jugendhilfe aufzubauen und die soziale Nahstruktur im Umfeld von Schule einbeziehen. Somit will das Programm auch strukturelle Aspekte berücksichtigen und Schulentwicklung insgesamt voran bringen.

Demokratie leben und lernen legt durch sein Gutachten und seine Anlage ein umfassendes Verständnis von „Demokratie“ (vgl. Himmelmann 2001) vor und ist eines der wenigen Praxisprogramme, die ein solches Verständnis auch praktisch verwirklichen. Der „demokratiepädagogische Tenor“ des Programms ist nach Fauser in drei Aspekten zu sehen: „Die Verstehenstiefe des Lernens, handlungs- und projektorientierte Arbeitsweisen mit Realitäts- und Lebensweltbezug sowie – gegen Demütigung und Missachtung – die Erfahrung und Praxis gegenseitiger Anerkennung.“ (Fauser 2003, S. 5) Demokratie-Lernen ist somit explizit als Umgang mit einer Lebensform angelegt, die sich nicht in kognitiver Wissensvermittlung erschöpft.

Im Zusammenhang der Diskussion um die Einwanderungsgesellschaft stellt das Gutachten zum Programm die Notwendigkeit eines gesamtgesellschaftlichen Ansatzes in Bezug auf interkulturelles Lernen dar: „Adressat der Integrationspädagogik können aber nicht nur die Angehörigen von Minderheiten sein. Vielmehr muss sie sich sowohl auf deutsche wie auf ausländische Kinder und Jugendliche beziehen. Anders könnte sie ihren Gegenstand und ihre Ziele nicht erreichen – gerade die Beziehungen, den Austausch, das „Voneinander-Lernen“ zwischen den Gruppen zu fördern.“ (Edelstein / Fauser 2001, S. 49). Gerade in diesem Bereich will das BLK-Programm auf praktische Aktivitäten und gemeinsame Aktionen jenseits von Seminarsituationen setzen, und Handlungsrelevanz zu erreichen. Hierbei sollen gerade auch Gelegenheitsstrukturen für niederschwellige Angebote und informelles Zusammentreffen deutscher und ausländischer Jugendlicher im sozialen Nahraum gefördert werden, die bisher kaum existieren (ibid., S. 50). Dennoch sieht sich auch hier das Programm den konträren und widersprüchlichen Ansätzen interkultureller Pädagogik ausgesetzt, die zwischen Anerkennung von Andersartigkeit und der Notwendigkeit gemeinsamer Normen und Rechte pendelt (ibid., S. 65). Für diesen Bereich wurde innerhalb des BLK-Programms ein eigenes Modul entwickelt: Modul E - Menschenrechte und interkulturelle Differenz, um dieses Spannungsfeld zu thematisieren. „Grundlage des Moduls ist die

Annahme, dass die Menschenrechte ein unverzichtbarer kritischer Maßstab für die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen, Demütigungen und sozialer Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft sind. Davon ausgehend soll der innere Zusammenhang zwischen einem Verständnis von Demokratie als Lebensform und alltäglichem Gestaltungsprinzip und den Menschenrechten als Ausformulierung einer postkonventionellen Moral entwickelt werden.“ (Scherr / Wolff-Jontofsohn 2003, S. 2). Die Trainingsleiter setzen bei diesem Modul auf vier Ebenen:

- die fachwissenschaftliche Diskussion;
- die selbstreflexive Klärung eigener Erfahrungen und Vorannahmen;
- die Frage nach den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten;
- Trainings- und Übungsphasen.

Die Teilnehmenden müssen innerhalb dieses Moduls eine Feldstudie zur interkulturellen Situation an einer Schule oder einer Menschenrechtsorganisation selbstständig durchführen und gemeinsam im Seminarverlauf auswerten.

Das BLK-Programm setzt mit seiner komplex und umfangreich angelegten Qualifizierung auf eine Integration verschiedener fachlicher Ansätze. Es sieht sich am Anfang der tatsächlichen Ausbildung jedoch mit der Heterogenität sowohl der Zielgruppe bezüglich deren professionellen Voraussetzungen konfrontiert, sowie der sehr unterschiedlichen didaktischen Herangehensweise der verschiedenen Module, die teils von Praktikern, teils von Theoretikern sehr unterschiedlich angelegt wurden. Für die Umsetzung auf Länderebene sind weitere Vernetzung und finanzielle Mittel notwendig, die bisher im Programm nicht angelegt sind.

1.1.2 Integration durch Sport, Programm des Deutschen Sportbundes¹⁰

Sportvereine sehen sich in der gegenwärtigen Diskussion oft als herausragende Orte von Integration besonders jugendlicher Migranten und werden als solche hervorgehoben. Der Deutsche Sportbund wird seit 1989 über das Programm des Innenministeriums *Integration durch Sport* gefördert: „In den Sportvereinen als Solidargemeinschaften werden neben vielen anderen Aspekten Gemeinschaftsgefühl, Toleranz und Respekt voneinander geübt“ (Deutscher Sportbund (Hrsg.) 2003, Vorwort von Otto Schily). In dem Programm werden folgende fünf Integrationsmodule vorgeschlagen, über die Sportvereine ihre potentielle Funktion als Integratoren für Migranten besser wahrnehmen können.

1. Modul: Stützpunktvereine
2. Modul: Integrationsmaßnahmen
3. Modul: Starthelfer
4. Modul: Qualifizierungsmaßnahmen
5. Modul: Sportmodule

2002 wurden bundesweit ca. 350 Stützpunktvereine etabliert, die aufgrund der Kriterien der Qualität ihrer inhaltlichen Integrationsarbeit ausgezeichnet wurden und Modellcharakter haben sollen. Ca. 2300 Integrationsmaßnahmen wurden 2002 durchgeführt, die es Migranten und Deutschen erlauben sollen, in einem informellen Rahmen einander zu begegnen. Ca. 750 Starthelfer, die sich durch eine besondere Nähe oder einen direkten Zugang zur Zielgruppe Migranten auszeichnen, wurden ernannt, um regelmäßig spezifische Sportangebote zu machen.¹¹ Für die Qualifizierungsangebote sind bezeichnenderweise keine Zahlen vorhanden. Aus sportwissenschaftlicher Sicht ist bezüglich dieses 4. Moduls deutlich, dass ausgearbeitete pädagogische Programme und didaktische Konzeptionen für den Bereich des Sports nach wie vor kaum existieren (Möller 2002, S. 121) und entsprechende Qualifizierungen von Mitarbeitern sowie Evaluationen fehlen. Viele Sportvereine sehen sich hinsichtlich didaktisierter interkultureller Angebote überfordert oder verweisen darauf, Migranten wie alle anderen zu behandeln und gehen davon aus, dass Teilnahme am Sport alleine schon Integration bedeute (Erdmann 1999 passim und Sportjugend Hessen 2003, S. 13). Sportvereine selbst reproduzieren aber oftmals diskriminierende Strukturen durch körperbetontes Ausleben von Aggressionen (Möller 2002, S. 123). Im Zweifelsfall werden bestehende

¹⁰ siehe Deutscher Sportbund (Hrsg.) 2003

¹¹ Quelle: www.integration-durch-sport.de

pädagogische Angebote übernommen, ohne für die Situation des Sports spezifiziert zu sein. Hier gibt es erheblichen Nachholbedarf für eine Systematisierung des Feldes. Im Folgenden werden beispielhaft Ansätze genannt, die diesem Defizit zu begegnen versuchen und in Kooperation mit einschlägigen Fortbildungsorganisationen bestehende pädagogische Ansätze interkultureller Arbeit in den Sport zu integrieren versuchen:

- Die Sportjugend Hessen hat 2001 und 2003 zwei Hearings¹² veranstaltet, in die die Perspektiven verschiedenster Migrantinnen- und Menschenrechtsorganisationen und Sportvereine und -verbände eingebracht wurden. Das Defizit besonders interkultureller Kompetenz und der Fähigkeit, mit (interkulturellen) Konflikten produktiv umzugehen, hat dazu geführt, dass die Sportjugend Hessen entsprechende Seminarbausteine entwickelt hat und diese bei Bedarf anbietet. Es existiert ein Team von Mediatoren, die bei akuten interkulturellen Konfliktfällen in Fußballteams angerufen werden können und Regeln für den zukünftigen Umgang miteinander erarbeiten. Daneben wurden nach rassistischen Vorfällen Runde Tische der sozialen Nahstruktur eingerichtet. Die Sportjugend Hessen bündelt ihre Aktivitäten anlässlich der Fußballweltmeisterschaft 2006 als einer der Gastgeber mit zahlreichen Kooperationspartnern seit 2002 unter dem Titel „ballance 2006 – Integration und Toleranz für eine friedliche Fußball-WM 2006“¹³. Angebote wie Straßenfußball, Mediation und die Zusammenarbeit mit bestehenden Städtepartnern nutzen das Event, um die Aufgabe von Integration durch Sport öffentlichkeitswirksam zuzuspitzen und bereits im Vorfeld der Weltmeisterschaft Angebote zu Toleranz und Integration zu machen.
- Die deutsche Sportjugend hat in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung einen „Sprechbalken Kontra-Geben“¹⁴ entwickelt, der mithilfe einer CD-ROM, Mikrofon und Kopfhörer Lernpartner durch Übungssequenzen visueller und auditiver Art trainiert, besser auf rassistische Sprüche einzugehen und diese zu entkräften. Das Material ist für den Sportbereich spezifiziert und wird derzeit von Multiplikatoren innerhalb von Sportvereinen in Deutschland eingeführt. Der Sportausschuss des Deutschen Bundestages hat angeregt, das erfolgreiche Material anlässlich der Fußballweltmeisterschaft 2006 umfangreich zu nutzen.
- Die Berliner „Task-Force von kick e.V. - Sport gegen Jugenddelinquenz“¹⁵ hat mit Unterstützung von XENOS-Mitteln seit 2002 ein mobiles Beratungsteam etabliert, das Qualifizierungsmaßnahmen zum

12 siehe Sportjugend Hessen (Hrsg.) 2001 und 2003

13 siehe www.wm2006-hessen.de

14 siehe www.kontra-geben.de

15 siehe www.kick-projekt.de

Themenbereich Rechtsextremismus, Asyl- und Integrationspolitik, Religion und Tradition sowie Didaktik und Methodik im Sportverein anbietet. Zudem geht das Team in Sportvereine, um bei akuten Konflikten praktische Handlungsmöglichkeiten gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt und eine Analyse des sozialen Nahfeldes zu ermöglichen. Eingebettet in das seit 1991 bestehende Projekt kick e.V. der Berliner Polizei und der Sportjugend Berlin, konnte die Task-Force eine hohe Systematisierung und Vernetzung erreichen.

1.1.3 Argumentationstraining gegen Stammtischparolen von Klaus-Peter Hufer¹⁶

Der Erwachsenenpädagoge Klaus-Peter Hufer hat ein *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen* erarbeitet, das in Form von ein- bis zweitägigen Seminaren umgesetzt wird. Das Konzept bietet umfangreiches Material für Contra-Argumente gegen fremdenfeindliche Sprüche. Es ist argumentativ angelegt und möchte in Rollenspielen und Praxisbeispielen Teilnehmende dafür trainieren, schlagfertiger und gezielter Situationen von „Stammtischrhetorik“ zu beobachten, zu analysieren und darauf zu reagieren. Logik, direktes Nachfragen und sachliche Argumente sollen als Gegenstrategien für emotional aufgeladene und vorurteilsbehaftete Parolen dienen und deren psychischen Hintergrund klären. Politische und sozialpsychologische Information und Reflexion sowie rhetorische Übungen sind Bestandteile des Trainings.

Das Programm wird vor allem im außerschulischen Bereich nachgefragt und ist derzeit äußerst populär und verbreitet in Deutschland. Es wird z.B. in 80 % der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt (Hufer 2002, S.10) und ist Bestandteil zahlreicher XENOS-Projekte¹⁷. Es trifft den Kern einer Nachfrage, in der Bildungslandschaft auf die Problematik von Ausgrenzung und Fremdenfeindlichkeit plausible Antworten finden zu können und ist in Anlage und Umfang relativ einfach handzuhaben, da es mit bekannten didaktischen Mitteln wie Rollenspielen und Rhetorikübungen verfährt. Das Programm sieht sich dem klassischen aufklärerisch-emanzipatorischem Anspruch von politischer Bildung verpflichtet und vertritt diesen als Basis für eine Veränderung gesellschaftlicher Wirklichkeit.

¹⁶ siehe Hufer 2000

¹⁷ siehe www.xenos-de.de

1.1.4 A World of Difference der Anti-Defamation League (in Deutschland Eine Welt der Vielfalt)¹⁸

Mit dem Programm *Eine Welt der Vielfalt*, von der Anti-Defamation-League (ADL)¹⁹ in den USA entwickelt, erhalten Jugendliche und Erwachsene die Möglichkeit, kulturelle Vielfalt wahrzunehmen, die eigene Identität zu reflektieren und Unterschiede als Bereicherung zu erfahren. Das Training ist eine Reaktion auf die Bedrohung demokratischer Gesellschaftssysteme durch Diskriminierungen und Vorurteile. Mittlerweile existiert es in verschiedenen Varianten wie „A Classroom of Difference“, „A Campus of Difference“, „A Workplace of Difference“.

Die deutsche Adaption der Bertelsmann Stiftung (Bertelsmann Stiftung 2003) ist mittlerweile in der Lehreraus- und -fortbildung in 12 Bundesländern implementiert und wird über Länderkoordinatoren betreut. Es wurden ca. 450 Personen mit dem Programm als Multiplikatoren ausgebildet. Das Programm richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die im Schulunterricht oder in der Schulentwicklung das Lernen sozialer und interkultureller Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen wollen. Die Übungen fordern die Auseinandersetzung mit fünf Themenfeldern:

- Wertschätzung des Individuums und der Gruppe,
- Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Personen zu erkennen,
- kulturelle Vielfalt kennen zu lernen,
- die Wirkung von Diskriminierung zu verstehen,
- Handlungsvorschläge gegen Diskriminierung zu entwickeln.

Diese Inhalte werden mit Hilfe handlungs- und erfahrungsorientierter Methoden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erarbeitet.

Eine Welt der Vielfalt setzt beim Einzelnen an. „Es sensibilisiert und fordert auf, Verdrängung hinter sich zu lassen und Verantwortung für das ‚Jetzt‘ zu übernehmen. Es setzt die Teilnehmenden nicht unter Druck und verzichtet darauf, Schuldgefühle zur Motivation von Handeln zu machen“ (Bertelsmann Stiftung 2003, S. 10). Die Aktivitäten erlauben das Nachempfinden unterschiedlicher Lebensperspektiven. Vorurteile werden diskutiert und der Perspektivwechsel im Zusammenleben mit Anderen eingeübt. Da das Programm langfristig angelegt ist und in Form von Fallstudien, Interviews und Dokumentationen das Umfeld einer Schule mit einbezieht, kann es nachhaltig das demokratische Miteinander in einer Klasse, Schule, Familie und Kommune verändern und so auch im systemischen Kontext Anwendung finden.

¹⁸ siehe A world of Difference Institute 1998

¹⁹ siehe www.adl.org

Für das Programm in Deutschland wurde eine Evaluation durchgeführt, die Koordinatoren, Lehrer und Schüler des Programms quantitativ wie qualitativ befragte.²⁰ 2/3 der Befragten geben an, eine bessere Kenntnis über Vorurteile und deren Entstehung zu haben. Bei der großen Mehrheit der untersuchten Zielgruppe von Schülern zeigt sich, dass sie den Mut haben, Konflikte nun offener anzusprechen. Das Verhältnis von Schülern untereinander und vor allem zwischen Schülern und Lehrern stellt sich als wesentlich verbessert dar. Erhöhte Reflexionsbereitschaft zum Themenfeld Vielfalt und interkulturelle Wahrnehmung wie Einstellungsänderungen lassen sich durch die Evaluation nachweisen. Konkrete Handlungsoptionen bei Diskriminierungsvorfällen werden allerdings durch das Programm weniger erarbeitet. Hier wird eine Ergänzung mit Schulentwicklungsmaßnahmen und längerfristigen systemischen Ansätzen als nötig benannt.

1.1.5 Betzavta des ADAM-Institutes Jerusalem (in Deutschland Betzavta/MITEINANDER)²¹

Das Trainingsprogramm *Betzavta* (hebr. Miteinander) wurde Mitte der 1980er Jahre vom Adam-Institute for Democracy and Peace in Jerusalem entwickelt und primär in Begegnungsseminaren zwischen israelischen und palästinensischen Jugendlichen eingesetzt. Inzwischen ist es vor allem im Schulbereich in Israel weit verbreitet (Wolff-Jontofsohn 2001). Ziel ist es, Demokratie und den Hintergrund demokratischer Prinzipien für Kinder, Jugendliche und Erwachsene erfahrbar zu machen. Dies geschieht durch spielerische Übungen mit einem starken gruppenspezifischen Charakter, die den Einzelnen unmittelbar ansprechen.

Für die deutsche Adaption von *Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta*²² sind Übungen zu den Themenblöcken

- Demokratische Prinzipien ,
- Mehrheit und Minderheit,
- Grundrechte,
- Gleichheit vor dem Gesetz,
- Demokratische Entscheidungsfindung

²⁰ Durchgeführt von Univation e.V. Evaluationsbericht siehe www.cap.uni-muenchen.de/bertelsmann/toleranz.htm

²¹ siehe Ulrich / Henschel / Oswald 2002

²² Henschel / Ulrich / Oswald 2002

erprobt und später veröffentlicht worden. Die Übungen öffnen Erfahrungsräume für das Funktionieren demokratischer Zusammenhänge und lassen dadurch politische Prozesse erlebbar werden. Sie machen gleichzeitig die Notwendigkeit und die Vorteile demokratischer Entscheidungsprozesse erfahrbar, indem sie die „Anerkennung des gleichen Rechts auf Freiheit“ in den Mittelpunkt stellen.

Der Unterschied zwischen der Sachebene und einem Prozess der Bewusstseinsbildung wird hier zu einem zentralen Lernerlebnis der Teilnehmer. Verschiedene Übungen zeigen, dass Teilnehmende im Laufe einer spielerisch angelegten Übung und später in der Auswertung immer wieder ihr eigenes Verhalten überdenken mussten und so neue Einsichten gewannen. Konflikte mit anderen Teilnehmenden werden durch gezielte Reflexionsfragen in ein persönliches Dilemma umgewandelt (Wolff-Jontofsohn 2001, S. 356 ff.) *Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta* basiert auf der Vermutung, „dass Menschen, die ein Dilemma in sich verspürt haben, die Position der Gegenseite in einem Konflikt besser nachvollziehen können. Diese Fähigkeit zur Empathie weckt zudem ein Potential an Kreativität zur Veränderung der Gesamtsituation“ (Ulrich / Henschel / Oswald 2002, S. 17). Demokratie-Lernen wird hier primär als eine Auseinandersetzung mit eigenem Verhalten und eigenen Vorurteilen und Vorannahmen verstanden. Dies gilt gerade auch für Teilnehmende, die sich auf der vermeintlich „guten“ Seite im Sinne eines Eintretens für Toleranz und Respekt vor Anderen sehen. Deshalb arbeitet das Konzept bewusst mit induzierten Konflikten, setzt eher auf Heterogenität und Verunsicherung denn Konsens und fordert von den Teilnehmenden ein, je individuell gangbare Wege zu finden, mit Konflikten produktiver und damit demokratischer umzugehen. Es eignet sich deshalb für Zielgruppen, die durch das Programm zum Hinterfragen ihrer vermeintlich toleranten Einstellungen und Sichtweisen angeregt werden und so in ihrem Alltagshandeln Demokratie neu erleben können.

Das Programm wird in Deutschland durch einen systematisch vernetzten Trainerpool von ca. 200 Personen verbreitet. Derzeit wird eine erweiterte zertifizierte Ausbildung vorbereitet, um die didaktisch hohen Anforderungen der Umsetzung qualitativ sicherzustellen.

Für das Programm liegt eine Evaluation²³ vor, die Einsatz und Wirkungen des Programms auf der Multiplikatorebene untersucht hat. Sie stellt u.a. den umfassenden Anspruch des Programms dar: „Dabei machen die Befragten deutlich, dass in ihrer Interpretation eine sinnvolle Verwendung des Programms kaum möglich ist, wenn es nicht auf die gesamte Lebensführung der Multiplikatoren selbst ausstrahlt“²⁴. Dies deutet darauf hin, dass das Programm sich weniger als klassische politische Bildung versteht, sondern

²³ siehe Uhl / Ulrich / Wenzel 2004. Download des Evaluationsberichtes unter www.cap.uni-muenchen.de/bertelsmann/toleranz.htm

²⁴ Bommes / Guter / Wolff-Jontofsohn 2004 in Uhl / Ulrich / Wenzel 2004, S. 116

„Demokratie als Lebensform“ (Himmelmann 2001) umfassend verwirklichen möchte und sein professioneller Einsatz nicht von der Authentizität der eigenen Haltung in anderen Lebensbereichen zu abstrahieren ist. Als Programm des sozialen Lernens ist es sehr flexibel einsetzbar und kann Grundkategorien demokratischen Bewusstseins und Handelns neu beleuchten. Demokratie wird funktional entgrenzt und als für alle Lebensbereiche relevant angesehen. Die Evaluation zeigt, dass vor allem das eigene Erleben von Dilemmasituationen sowie die Notwendigkeit der Einbeziehung der Bedürfnisse aller an einer Entscheidung Beteiligten zentrale Lernergebnisse sind, die nachhaltig wirksam sind.

1.1.6 Eye to eye von Jane Elliott (in Deutschland Braunäugig/Blauäugig)²⁵

Das US-amerikanische Trainingskonzept „Blueeyed“ wurde von Jane Elliott nach der Ermordung Martin Luther Kings entwickelt. Es setzt auf eine starke Konfrontation von Teilnehmenden mit Situationen, in denen sie diskriminiert werden bzw. als stillschweigende Zuschauer Diskriminierung billigen. Vor dem Training werden Teilnehmende in „blauäugige“ und „braunäugige“ (als einem willkürlichen und persönlich nicht veränderbaren Merkmal) eingeteilt und erfahren während eines Seminartages in drastischer Art und Weise, wie sie als Diskriminierende (braunäugige) bzw. Diskriminierte (blauäugige) handeln und auch nicht handeln. Das Setting des Trainings wird aufwändig inszeniert, mit Bewachern, getrennten Aufenthaltsräumen und Sicherheitspersonal. Während des Trainings werden bewusst manipulative Elemente wie Wechsel der Ebene (Inhalts- und Metaebene), falsche Informationen, suggestive Impulse wie Stereotypen und Vorurteile, und Einschüchterungen eingesetzt. Macht und Autorität werden als unhinterfragbar erlebt, um die Zweiteilung von Opfer und Täter zu etablieren und zu festigen und damit ein Stück gesellschaftlicher Realität abzubilden.

Jane Elliott möchte damit Teilnehmende für einen Tag die Dramatik von Diskriminierung erleben lassen, der Migranten und andere Minderheitengruppen oft lebenslang ausgesetzt sind und damit ein Umdenken erreichen. Die Konditionierung für Diskriminierungsstrukturen soll so deutlich werden: „Es gibt keinen genetischen Code für Rassismus. Das ist anerzogen und erlernt. Und alles was erlernt wird, kann auch wieder verlernt werden.“²⁶ Nach dem Seminar erfolgt eine gemeinsame Besprechung und Auswertung des

²⁵ Für Deutschland siehe www.eyetoeye.org und Schlicher / Günther / Schütze / Thiele 1998

²⁶ Statement von Jane Elliott und Motto der website www.eyetoeye.org

Erlebten, in der „Täter“ und „Opfer“ ihre Gefühle und Erlebnisse schildern und auf der Metaebene austauschen können. Dem Seminar insgesamt wird eine „kathartische Wirkung“ zugeschrieben, das Teilnehmende in hohem Maß sensibel werden lässt für erlebte und eigene Diskriminierungen im Alltag.

Seit 1997 wird das Konzept von zertifizierten Trainern in Deutschland eingesetzt und besonders an Schulen umfassend nachgefragt²⁷. „Die Stärke des Konzeptes besteht darin, durch alle verklärenden Nebelschwaden und Argumentationsketten zu dringen und die Mechanismen einer Gesellschaft aufzuzeigen, die in ihren Grundzügen rassistisch ist“ (Schlicher / Schütze 2000, S. 32). Durch das Training wird ein hoher Grad an Emotionalität und z.T. heftige Reaktionen freigesetzt, die als Basis für ein besseres Verständnis täglicher Diskriminierung in Deutschland dienen sollen: „Wer in Zügen der Deutschen Bundesbahn das Vorgehen bei einer „verdachtsunabhängigen Personenkontrolle“ oder die Aufteilung an Flughäfen in EU-Bürger und Nicht-EU-Bürger kennt, die Behandlung von Nichtdeutschen auf Ämtern beobachtet oder gar davon betroffen ist, weiß dies“ (Schlicher / Schütze 2000, S. 29).

Das Trainingskonzept wird ob seiner Drastik als eines der wenigen Programme betrachtet, die tatsächlich dazu dienen könnten, Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit im Kern zu treffen und zu beseitigen. Da es mit Konfrontation und Zwang arbeitet²⁸, kann es auch rechtsorientierte Jugendliche direkt ansprechen und mit Diskriminierung konfrontieren und andererseits Migranten einen Perspektivwechsel anbieten. Andererseits wird das Training ob seiner Dichotomisierung in Täter / Opfer und der didaktisch angelegten Aussichtslosigkeit, während des Trainings z.B. zivilcouragiertes Verhalten zu zeigen, heftig kritisiert: „Die realen interaktiven Erfahrungen vieler Jugendlicher können mit einem solchen schematischen Konzept indes nicht angesprochen werden, denn die lokalen Machtverhältnisse entsprechen *nicht* stets den gesamtgesellschaftlichen“ (Lang / Leiprecht 2000, S. 462). Analog der Kritik an Experimenten der 60er und 70er Jahre, die Probanden zu vorher als undenkbar gedachten Handlungen brachten, wird der Machtmissbrauch durch Veranstalter und Trainer solcher Trainings kritisiert. Dadurch, dass ein Exempel statuiert werde, werde die persönliche Integrität der Teilnehmenden in Gefahr gebracht²⁹. Dies wird als Grenzüberschreitung politischer Bildung kritisiert. Derzeit wird eine Evaluation laufender Trainings durchgeführt, die eine bessere Darstellung tatsächlicher Wirkungen des Programms erbringen soll.

27 bis 2003 wurden ca. 300 Trainings durchgeführt und ca. 11000 Menschen erreicht. Verschiedenst Medien haben über Seminare des Vereins eyetoeve berichtet

28 allerdings findet die grundsätzliche Entscheidung der Teilnehmenden für ein solches Training auf freiwilliger Basis statt

29 ausführlich zur Kritik am Trainingskonzept siehe Lang / Leiprecht 2000

1.1.7 Achtung (+) Toleranz vom Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) München

Das Trainingsprogramm des CAP wurde entwickelt, um der mangelhaften didaktischen Aufarbeitung zentraler Begriffe im Gegenstandsfeld zu begegnen. Der Begriff der Toleranz hat durch zahlreiche Aufrufe und Bündnisse eine Prominenz erfahren, die sich weder in seiner theoretischen Aufarbeitung³⁰ widerspiegelt noch von ihr inspiriert ist. *Achtung (+) Toleranz* bietet schwerpunktmäßig kognitive wie erfahrungsorientierte und gruppendynamische Übungen an, die sich explizit mit dem Toleranzbegriff beschäftigen und diesen als relevant für den demokratischen Umgang in individuellen wie gesellschaftlichen Konfliktfällen werden lassen. Toleranz wird verstanden als eine produktive Auseinandersetzung im Konfliktfall, die gewaltlos vorgeht. Hierzu liegt ein praxisorientiertes Toleranzschema mit Kriterien und Konsequenzen von Toleranz, Intoleranz und scheinbarer Toleranz vor. Ergänzt werden diese Einheiten durch Übungen zur Kommunikation, die weniger rhetorisches Training denn eine veränderte innere Haltung hinsichtlich konflikthafter Auseinandersetzungen haben.

Das Training setzt sich aus den Themenblöcken

- Achtung und Toleranz,
- Stillschweigende Annahmen und Vorurteile,
- Partnerschaftliche Kommunikation ,
- Demokratie und Toleranz

zusammen. Es geht vom Erfahrungshorizont des Einzelnen aus. Die Stärkung des grundlegenden Verständnisses der Vorteile demokratischen Handelns ist Ausgangspunkt für das Demokratie-Lernen. Die „Förderung der Einsicht in das Prinzip der Gleichberechtigung“ (Ulrich et al 2002, 16) als Merkmal von Toleranz ist ein wesentliches Ziel von *Achtung (+) Toleranz*. Die Vermittlung dieses Ziels setzt bei dem Individuum und der Seminargruppe an. Von dort soll es den Weg in Organisationen und die Gesellschaft nehmen. Mit diesen Inhalten wurde das Programm Bestandteil von Fortbildungen der Städte Gütersloh, München und Potsdam, der Polizei und an Schulen.

Achtung (+) Toleranz wurde quantitativ mit einer Fragebogenuntersuchung und qualitativ mit einer umfassenden Untersuchung einer exemplarischen Veranstaltung hinsichtlich ihrer Wirkung auf der Einstellungs- und Verhaltensebene evaluiert³¹. In der Analyse der quantitativen Daten mittels

³⁰ siehe umfassend erst jüngst Forst 2003

³¹ siehe Dimbath / v. Hayek / Hirsland / Schneider 2003. Download des Evaluationsberichtes unter www.cap.uni-

Typenbildung und Faktorenanalyse stellten sich u.a. die Wahrnehmung und das Erleben von im Seminar auftauchenden „Konflikten“ als zentrale konstruktive Lernfelder und Wendepunkte von Teilnehmenden heraus. Die qualitative Analyse von narrativen und themenzentrierten Interviews vor und nach der Seminarteilnahme wies toleranzförderliche Wirkungen wie die Reflexion über eigene Toleranzkonzepte und eigene Deutungsroutinen, Perspektivübernahme und ein anderes Verständnis kommunikativer Kompetenz nach. Als kritisch beurteilt wurde die durch das Programm auftretende Verunsicherung in Konfliktsituationen durch das Erlernen zahlreicher Alternativoptionen sowie ein mögliches mechanistisches Schwarz-Weiß-Denken im Zusammenhang mit kognitiven Orientierungsschemata innerhalb des Programms.

1.1.8 Ohne Angst verschieden sein von Marina Khanide und Karl Giebeler³²

Das Programm versteht sich nicht als klassisches Seminarangebot, sondern verbindet Reisen in die Fremde mit systematisch didaktisierter Form der Verarbeitung von Erlebnissen in einem anderen Land. Es möchte damit die Möglichkeit bieten, jenseits des eigenen kulturellen und sozialen Kontexts Fremdheit zu erfahren und deren Verarbeitung produktiv werden zu lassen bei der Rückkehr nach Deutschland: „Ausgangslage des Seminars sind Ängste, Spannungen, Konflikte hinsichtlich des Fremden, der Fremde und des Fremd-Seins. Sie sollten erfahren und durchlebt werden in einem Land, dessen Landschaft, Kultur, Religion, Menschen, Essen, Alltag usw., dessen soziale und politische Realität verschieden sind von den eigenen Erfahrungen“ (Giebeler / Khanide 2003, S. 18). Die eigene Person wird in den Mittelpunkt gestellt und mit Situationen konfrontiert, die – selbstverständlich in problemloserer Form – denen von Migranten entsprechen, die nach Deutschland kommen. Das Programm wurde umfangreich in einem kleinen Ort in der Türkei und seit einem Jahr im Senegal u.a. mit Teilnehmern eines Freiwilligen Sozialen Jahres in Deutschland durchgeführt. Die Begegnung mit Vertrautem im Kontext des Fremden erlaubt eine Außenwahrnehmung und Schärfung des Verständnisses der eigenen kulturellen Bedingtheit.

muenchen.de/bertelsmann/toleranz.htm
32 Giebeler / Khanide 2003

Das Konzept arbeitet mit fünf Komponenten:

- Biografischer Ansatz
- Erlebnispädagogischer Ansatz
- Verortung
- Begegnungsarbeit
- Kommunikationspsychologie

Nach dem Aufenthalt im Ausland werden in Deutschland Erfahrungen verarbeitet und in Bezug auf hier lebende Migranten reflektiert. Ziel ist die veränderte Wahrnehmung der Zuwanderungssituation und ein Bewusstsein für die Relevanz kultureller Kontingenzen, die mit Macht und Status verbunden ist. Als Reise- und Begegnungskonzept ist es eines der wenigen Programme, die Teilnehmende umfassend und systematisch dem Fremden aussetzen, ohne es exemplarisch zu stereotypisieren. Somit möchte es einen Beitrag leisten, die Aufnahmegesellschaft aktiv auf ihren Beitrag zu Integration von Zuwanderern vorzubereiten.

Gegenwärtig ist geplant, das Konzept für Migranten in Deutschland zu adaptieren, um ihnen eine systematischere und reflektierte Begegnung mit der Kultur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Kontext in Deutschland zu ermöglichen und somit Fremdheitserfahrungen pädagogisch begleiten zu können. Insofern stellt das Programm eine Brücke zu Integrationskursen für Ausländer dar und hat Potential, eine bisher fehlende Begegnungsarbeit zwischen Neuzuwanderern und Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft zu ermöglichen und zu systematisieren.

1.2 Sprach- und Orientierungskurse / Integrationskurse

1.2.1 i-Punkt der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg³³

I-Punkt ist ein Modellprojekt der Landeszentrale Baden-Württemberg mit einer Laufzeit von 2003 bis 2006. Es möchte neu zugewanderte sowie hier lebende Drittstaatsangehörige, Aussiedler und EU-Ausländer mit besonderem Bedarf ansprechen. Mit dieser breiten Zielgruppe will das Projekt der Tatsache Rechnung tragen, dass auch und gerade bei bereits länger in Deutschland lebenden Ausländern ein erheblicher Integrationsbedarf besteht und es für eine gesamtgesellschaftliche Integration nötig ist, nicht nur Neuzuwanderer anzusprechen.³⁴ Voraussetzung für die Teilnahme an einem Seminar sind die Absolvierung eines Sprachkurses und eine dementsprechende Basiskompetenz in der deutschen Sprache.

Nach der Entwicklung didaktischer Materialien und der Ausbildung von Kursleitern werden über zielgruppennahe Träger wie Wohlfahrtsverbände und VHS von Herbst 2004 bis 2006 Integrationskurse mit einem Umfang von insgesamt 30 Stunden angeboten. Folgende 15 Module sind entwickelt worden und können flexibel im Rahmen der Kurse eingesetzt werden:

1. Baden-Württemberg
2. Heimat und Fremdes
3. Familie
4. Grundrechte
5. Konflikte im sozialen Umfeld
6. Religion und Toleranz
7. Zuwanderung und Integration
8. Bildung
9. Medien
10. Mitmachen in der Kommune
11. Mitmachen im Bund
12. Arbeit
13. Wirtschaft
14. Sozialsystem
15. Umwelt

³³ Für Planungsskizze und -konzept siehe Hesse 2003

³⁴ Dies verdeutlicht auch die Evaluation des Pilotprojektes „Orientierungskurse für Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer“ der Stadt München: „Die Dauer des Aufenthaltes sagt nichts über den Zustand der Integration aus!“ (S. 4)

Die Vielfalt der Module trägt den Anspruch, über Fakten- und Orientierungswissen zu Deutschland (Module 1, 4, 8, 9, 12-15) hinaus zu gehen und an der Lebenswelt der Zielgruppe umfassend anzuschließen. Das Spannungsfeld der eigenen Herkunft und der neuen Heimat wird thematisiert (Module 2, 3, 7), um damit eine Brücke von persönlichen Erfahrungen bis hin zur rechtlichen Zuwanderungssituation in Deutschland zu schaffen und so das Persönliche mit dem Abstrakten zu verbinden und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Des Weiteren sollen Partizipationsmöglichkeiten (Module 10 und 11) im soziopolitischen Umfeld eröffnet werden und anhand von exemplarischem Lernen wie Rollen- und Planspielen Wege der eigenen Beteiligung aufgezeigt werden. Schließlich werden Konflikte als Grunderfahrung der Zuwanderungssituation sowie damit verbunden Aspekte von Religion und Toleranz (Module 5 und 6) aufgegriffen, um soziales Lernen an der eigenen Situation zu ermöglichen und neue Wege des Umgangs mit Konflikten zu eröffnen.

Jedes der Module ist für Kursleiter aufbereitet und enthält neben Basismaterial und didaktisch-methodischen Hinweisen auch Vorschläge zur Evaluation der entsprechenden Einheit. Im didaktischen Vorgehen orientiert sich das Projekt am „Beutelsbacher Konsens“ und setzt damit erstens auf ein Überwältigungsverbot der Teilnehmenden, d.h. sie werden nicht als zu integrierende „Objekte“ mit einer klaren Zielrichtung, etwa der Assimilation, betrachtet. Dies hebt sich ab von der Normativität einer Vermittlungspädagogik, die entsprechenden Zielgruppen „richtiges“ Wissen und „angemessenes“ Verhalten vermitteln möchten. Zweitens steht Kontroversität im Zentrum der verschiedenen Module und soll damit den demokratischen Grundrahmen Deutschlands als ein Aushandeln unterschiedlicher Perspektiven widerspiegeln. Drittens möchte das Integrationsprojekt im Sinne einer Ausgewogenheit verschiedene Positionen und Meinungen zu den entsprechenden Themen darstellen und die Teilnehmenden ermutigen, sich an entsprechenden Kontroversen aktiv zu beteiligen und ihre eigene Position zu finden.

Das Integrationsprojekt versucht somit, trotz begrenzten zeitlichen Umfangs möglichst nah an der Lebenswelt der Teilnehmenden anzusetzen und achtet in der didaktischen Umsetzung auf den kulturellen und sprachlichen Hintergrund der Teilnehmenden und versucht, diese mit spielerischen Methoden und Wegen exemplarischen Lernens an der eigenen Biografie einzubinden.

1.2.2 Orientierungskurse für Neuzuwander/innen, Pilotprojekt der Stadt München³⁵

Das Pilotprojekt der Stadt München bot im Sommer 2002 Neuzuwanderinnen und -zuwanderern in die Stadt München Orientierungskurse mit einem Umfang von 50 Stunden an. Sie deckten folgende 8 Bereiche ab:

1. Orientierung in der Stadt München
2. Soziales System
3. Arbeit, Beruf, Ausbildung
4. Persönliche Perspektive „Förderplan“
5. Lokale Beratungsangebote
6. Finanzielle Angelegenheiten
7. Geschlechterverhältnis
8. Interkulturelle Sensibilisierung

Die Kurse sollten in fünf Muttersprachen (Türkisch, Englisch, Französisch, Arabisch und Serbokroatisch) durchgeführt werden. Neben der Vermittlung von Orientierung in München wurde durch die Muttersprachenorientierung sowie ein Eingehen auf individuelle Belange (Bereich 4 und 6) Wert darauf gelegt, möglichst lebensnah und mit praktischen Handreichungen (Bereich 5) vorzugehen. Eine Heranführung an Migrantenorganisationen war deshalb vorgesehen. 5 der 50 Seminarstunden wurden für eine Einzelbetreuung reserviert, die für den weiteren Weg der Teilnehmenden individuelle Beratung anbot.

Es liegt eine Evaluation dieses Pilotprojektes durch die Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit der Stadt München und das Deutsche Jugendinstitut (DJI) vor, die den Verlauf reflektierend und unterstützend begleitet hat und Handlungsempfehlungen für weitere Orientierungskurse abgibt. Herausgehoben wird die erhobene Relevanz der muttersprachlichen Orientierungskurse für die Motivation, danach Deutsch zu lernen: „Für 10 Befragte hatte ohnehin festgestanden, einen Deutschkurs zu besuchen. Sieben Personen wurden jedoch erst durch den Orientierungskurs motiviert, gleich im Anschluss einen Sprachkurs zu belegen. Dieses Ergebnis zeigt, dass Orientierungskurse, gleichwohl in der Muttersprache angeboten, nicht nur einen entscheidenden Beitrag für die (lokale) Orientierung leisten, sondern auch die Neugierde und Motivation erheblich steigern, die deutsche Sprache zu lernen“ (Landeshauptstadt München 2003, S. 13). Das Anerkennen der eigenen Sprache wurde als Anerkennen von eigener Kompetenz gewertet, die sich für weitere Schritte als tragfähig erweisen kann. Dies steht im Gegensatz zu reinen Sprachkursen, die am Defizit der Teilnehmenden ansetzen (müssen) und deshalb häufig demotivierend und damit desintegrierend wirken. Eine Evaluationsstudie von Integrationskursen in Nordrhein-Westfalen bestätigt

³⁵ siehe Landeshauptstadt München (Hrsg.) 2003

die Vorteile, zunächst Integrationskurse in der Muttersprache anzubieten und damit rasche Orientierung zu ermöglichen und so auch Leistungen einzusparen, die ansonsten in der relativ langen Phase eines Sprachkurses notwendig wären.³⁶

Erweitert wurde der Ansatz an eigenen Kompetenzen durch die „Kompetenzbilanz“ im Rahmen der Evaluation des DJI, die es im Verlauf der Kurse Kursleitung wie Teilnehmenden ermöglichte, die Entwicklung individueller Fähigkeiten festzuhalten (ibid., S. 14). Als besonders hilfreich und ausbaufähig werden in der Evaluation biographische Methoden benannt, die es den Teilnehmenden ermöglichen, hinsichtlich ihres persönlichen wie beruflichen Werdeganges Entwicklungen zu erkennen und Ordnung und Übersicht über die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen. Hier wurde ein Potenzial erkennbar, das fast vollständig brach liegt: „In der Kontrastierung zwischen den Lebenserfahrungen im Herkunftsland und der jetzigen sozialen und Alltagssituation in Deutschland gewinnt ein regelrechtes Panorama verkümmerter bzw. im Moment nicht aktiv genutzter Netzwerkfähigkeiten, von Kontaktfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und sozialem Engagement im Nahraum klare Konturen“ (ibid., S. 22). Dies weist darauf hin, Ansätze zu verstärken, die an den Ressourcen von Migranten ansetzen und diese gezielt als Sprungbrett für weitere Integrations Schritte zu nutzen, die aktiv und selbstbewusst gegangen werden.

Die Evaluation nahm in diesem Pilotprojektes eine produktive Funktion ein, indem sie selbstreflexive Instrumente wie die Kompetenzbilanz einbrachte, die in weiteren Kursen noch stärker didaktisch eingearbeitet werden sollen. Evaluation wurde so – zumindest im Ansatz – als integrativer Bestandteil von pädagogischer Arbeit begriffen.

³⁶ siehe Gruber 2002, S. 34

1.2.3 Fortbildung für Integration vom Verband der VHS Rheinland-Pfalz / Universität Mainz³⁷

Das Pilotprojekt widmet sich der Fortbildung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und entwirft eine Konzeption für ein integratives Fortbildungsangebot, das Lehrkräfte auf die Anforderungen von Sprachkursen für Zuwanderer vorbereitet und Sprachlernen auch in seinen sozialen und kulturellen Dimensionen berücksichtigt. Es arbeitet exemplarisch für Rheinland-Pfalz und versteht sich als Modell für andere Bundesländer. Das Programm hat durch eine Analyse bestehender Qualifikationsangebote und Erhebung weiterer Bedürfnisse ein Qualifikationsprofil und ein Fortbildungsportfolio für DaZ-Lehrer konzipiert, das aus den Modulen

- Integration
- Zielgruppenorientierung
- DaZ-spezifische Schwerpunkte
- Lehren / Lernen für DaZ

besteht. Damit wird die Zielsetzung verfolgt, Fortbildungsbedarfe einzuschätzen, Richtlinien für Träger und Weiterbildungseinrichtungen zu geben, Selbsteinschätzung von Lehrenden zu ermöglichen und Inhalte von *Fortbildung für Integration* festzuschreiben. Vor allem das Modul Integration mit den Unterpunkten

- Förderung von Integration
- Rechtliche Rahmenbedingungen
- Landes- und Institutionenkunde
- Interkulturelles Lernen
- Kursleiter als Begleiter im Integrationsprozess

sowie das Modul Zielgruppenorientierung mit den Unterpunkten

- Heterogenität nutzen
- Teilnehmerorientierung
- Sprachstandsdiagnosen
- Verknüpfung Unterricht und außerunterrichtliche Kommunikation
- Erkennen von Konfliktpotential / Verhalten im Konfliktfall
- Rolle und Motivation des Kursleiters

versuchen, den Stellenwert von Sprachkursen im Kontext von Zuwanderern erheblich auszuweiten und Potentiale des Sprachlernens über den Wissenserwerb hinaus zu erweitern. Dies dient vor allem auch dazu, Sprachenlernen nicht defizitorientiert und als Anpassungsleistung von Zuwanderern zu verstehen, sondern im Sinne gesamtgesellschaftlicher Integration interkulturelle Aspekte einfließen zu lassen.

³⁷ siehe www.daf.uni-mainz.de/daz/daz.index.htm

Das Portfolio baut durch einen umfangreichen Katalog der Selbsteinschätzung auf den Ressourcen und Stärken der Lehrenden auf und listet notwendige Zusatzqualifikationen auf, um den Anforderungen von Integrationskursen gerecht zu werden. Notwendige Zusatzangebote werden entsprechend unterschiedlicher Ausbildungen aufgelistet, um aus der Heterogenität der Berufsgruppen, die bisher DaZ unterrichten, ein einheitliches Qualifikationsprofil zu schaffen. Aus der Befragung entsprechender Träger und Kursleiter haben sich folgende gemeinsame Elemente als notwendige und sinnvolle Ergänzungsangebote kristallisiert:

- Didaktik und Methodik – Angebote, um für die Zielgruppe von Migranten Inhalte angemessen und anschaulich umzusetzen
- Selbstreflexion – Instrumente der Selbstbeobachtung und Reflexion der eigenen Rolle und Funktion als Leiter eines Integrationskurses zwischen Sprachlehrer und sozialpädagogischer Begleitperson
- Integrationsfördernde Möglichkeiten – Interkulturelles Lernen, Motivationstechniken und Beratung der Teilnehmenden als Integrationshelfer
- Umgang mit Heterogenität – Chancen interkulturellen Austauschs und Bearbeitung auftretender Konflikte

Als Problematik der Fortbildung im Bereich DaZ wird benannt, dass 83 % der Lehrenden Honorarkräfte sind, die zwar bereitwillig Qualifikationen erwerben würden, dies aber aufgrund von Rahmenbedingungen nicht möglich ist. Umgekehrt zeigt sich eine hohe Motivation der Weiterqualifizierung, die auch und vor allem in gegenseitiger Unterstützung und Vernetzung bestehen sollte. Eine systematischer Institutionalisierung und Professionalisierung des Feldes wird durch das einheitliche Portfolio angestrebt.

Das Projekt geht erheblich über die Anforderungen des Spracherwerbs hinaus und betrachtet DaZ-Lehrer als diejenigen, die Migranten Orientierung geben und oft die ersten und einzigen Ansprechpartner für Migranten sind. „Orientierung in Deutschland“ wird aufgrund der Analyse des Projektes nicht in gezielten Orientierungskursen verortet, sondern in den Sprachkursen selber, die zu Orten interkulturellen Lernens und Umgangs mit Heterogenität begriffen werden sollen.

2 Qualitätskriterien

2.1 Begrifflichkeiten

Demokratie, *Toleranz* und *interkulturelle Orientierung* (hier als *Interkulturalität* benannt) werden fast reflexartig als vermeintlich kleinster gemeinsamer Nenner unterschiedlicher Bemühungen im antirassistischen und politischen Bildungsfeld genannt. Es wird im Fachdiskurs sogleich kontrovers diskutiert, *wie* diese als normative Werte verstandenen Begriffe möglichst breit gesellschaftlich durch Bildungsprogramme verankert werden könnten. Aus dem Blickfeld gerät dabei die Betrachtung der Begriffe selber. Dies deutet auf eine Abkoppelung des Fachdiskurses von entsprechenden Bezugsdisziplinen hin: Bildungsprogramme und -projekte gehen weitgehend pragmatisch vor, während in universitären Disziplinen ein abstrakter Diskurs geführt wird, der keine Relevanz für die Bildungspraxis zu haben scheint³⁸. Erst in jüngster Zeit zeichnet sich durch die Forderung nach umfassenden, systematisierten und wissenschaftlichen Evaluationen hier eine Wende ab³⁹. Die Betrachtung der Begriffe Demokratie, Toleranz und Interkulturalität stellt sich als komplex dar: Sie beinhalten keine vorgefertigten Erziehungsziele, keine Wertpakete, die durch geeignete Inhalte oder Methoden geradlinig für die Bildungsarbeit umgesetzt werden können.

38 So hat praktisch keines der zahlreich existierenden Bündnisse für Toleranz in der Bundesrepublik Deutschland eine entsprechende umfangreich ausgearbeitete Definition seines Kernbegriffes vorzulegen. Andererseits wird der Begriff in jüngster Zeit sehr wohl theoretisch bearbeitet, aktuell und umfassend siehe Forst 2003. Der Begriff der Demokratie wird mit der Qualifizierung Demokratie-Lernen auf entsprechenden Fachtagungen diskutiert. Doch auch innerhalb dieses Diskurses und entsprechender Publikationen wird weiter eine Grundunterscheidung zwischen Praktikern und Theoretikern gemacht, ohne dass Verbindungen gesucht werden. Siehe dazu Breit / Schiele 2002

39 Zur Diskussion um Evaluation siehe weiter unten

2.1.1 Demokratie

Demokratie wird in einem Projektbericht des Europarates folgendermaßen charakterisiert: „Es ist evident, dass Demokratie ein immer zu verbesserndes System ist und seine eigenen internen Widersprüche hat. Sie gibt nicht vor, eine perfekte Form des Regierens zu sein“⁴⁰. Zu den inhärenten Widersprüchen zählen Integration vs. Abgrenzung, Gemeinschaft vs. Individualität, Universalität vs. Lokalität. Diese Widersprüche befinden sich in einem nie endenden Prozess der Aushandlung. Himmelmann (Himmelmann 2001) charakterisiert Demokratie neben einer Herrschafts- und Gesellschaftsform auch als eine Lebensform, die in individuellem und persönlichem Handeln und Aushandeln von Konflikten beginnt und nicht auf Strukturen oder eine Gesellschaftsordnung zu beschränken ist. Demokratie bleibt in diesem Sinne immer ein Projekt, das nicht technisch reduzierbar ist auf eine Formel, die universell gilt und erfüllt werden kann. Demokratie wird als der immer neue Versuch verstanden, die Stimme des „Anderen“ wahrzunehmen und zu integrieren. Der Widerspruch, die Erfahrung des Konflikts, die reflektiert werden, sind Grundvoraussetzungen, damit ein solches sich selbst balancierendes und steuerndes System lebendig bleibt. Demokratie ist der Name dieses Systems, das sich nicht in Hinblick auf Sicherheiten, sondern mit Hilfe des „Nein“ stabilisiert⁴¹: „Jeder behält das unendliche Recht des Hinterfragens, der Kritik, der Dekonstruktion (was prinzipiell garantierte Rechte jeder Demokratie sind: keine Dekonstruktion ohne Demokratie, keine Demokratie ohne Dekonstruktion (...)) Dies ist eine Begrenzung im Sinne des dringenden Vorranges eines *hier und jetzt*“⁴². Dieses Nein ist es, das es schwierig macht, Demokratie als normative Zielbestimmung anzugeben, den Begriff innerhalb von Bildungsprozessen greifbar zu machen.

Um dieser Dialektik gerecht zu werden, muss der Machbarkeitsanspruch demokratischer Bildung aufgegeben werden. Im Mittelpunkt müssen Prozesse stehen, die immer wieder einzigartig sind, nie vollständig planbar oder bis ins Letzte generalisierbar. Die „ideale Demokratie“ ist nie vollendet, sie ist ein Zukunftsprojekt, wenn sie lebendig und der Verschiedenheit gerecht werden möchte.

Demokratie-Lernen heißt deshalb als Konsequenz der Begriffsanalyse: immer neu mit Prozessen umgehen und sich immer neu vom Anderen (der Meinung, der Kultur, des Standpunktes) überraschen lassen können und anerkennen, dass sich Demokratie einfacher normativer Vermittlung entzieht.

40 Council for Cultural Cooperation 2000, S. 11 (eigene Übersetzung)

41 Luhmann 1987, S. 504

42 Derrida, 1997, S. 105, (eigene Übersetzung)

2.1.2 Toleranz

Toleranz erscheint als Begriff, der Respekt vor dem Anderen als zentral ansieht und so einen Grundwert für Demokratie darstellt. Doch die Palette der Toleranz zugeschriebenen Bedeutungen und vor allem Bewertungen reicht von „moralischer Wertschätzung bzw. demokratischer Tugend bis zu ihrer Verurteilung als repressive Praxis oder permissive Selbstaufgabe“⁴³. Es ergeben sich Paradoxien, wenn Toleranz im Extrem betrachtet wird: Erstens reduziert die Logik der absoluten Toleranz jeglicher Andersheit diese Andersheit als solche ebenso wie der rechtsextreme Skinhead, der den Anderen physisch zerstören möchte. Auch an der Tatsache, dass das Anders-Sein des Skinheads (seine Erziehung, Sozialisation, Lebenssituation) nicht toleriert wird, zeigt sich die Unmöglichkeit von Toleranz als einer universellen Formel⁴⁴.

Zweitens ist der normative Anspruch von Toleranz beliebig instrumentalisierbar für unterschiedlichste strategisch-politische Ziele, für den Erhalt einer bestimmten (Minderheiten)Kultur ebenso wie für die Öffnung und Veränderung dieser Kultur. Toleranz wird gegenüber der Einzigartigkeit der je eigenen Forderung eingeklagt, die den scheinbar beliebigen Ansprüchen der anderen Seite gegenüber gestellt wird, welche relativierbar sind und somit nicht toleriert werden müssen⁴⁵. Toleranz ist zu einem „frei flottierenden Signifikanten“⁴⁶ geworden, der nicht klar definierbar ist.

Welche Konsequenzen hat diese Definitions- und Deutungsvielfalt für gesellschaftliche Debatten und pädagogische Programmatiken? Lässt sich mit dem Begriff überhaupt sinnvoll arbeiten, wenn er eine solche Deutungsvielfalt transportiert? Wilhelm Heitmeyer beantwortet diese Frage negativ und argumentiert, dass „Toleranz in seinen öffentlich dominierenden Interpretationen und Verhaltensaufforderungen nicht die Lösung von schwierigen interethnischen oder interreligiösen Beziehungen darstellt, sondern Teil des Problems ist“⁴⁷. Er spricht von „riskanter Toleranz“, die „moralgesättigt“ und „gefährlich attraktiv“ daherkomme und als „catch-all-term“ sozialstrukturelle Probleme einer globalisierten Welt – wie etwa Desintegration - auf den Umgang mit kultureller Differenz verkürze. Zentral für einen produktiven Umgang mit Toleranz ist die Vermeidung von Moralismen sowie von Gleich-Gültigkeit, die im Relativismus endet.

In Deutschland gewinnt der Begriff der Toleranz dennoch zunehmend an Bedeutung, nicht zuletzt durch

43 Forst 2000, S. 119

44 Žizek 1998, S. 46

45 Siehe anhand aktueller Beispiele Forst 2003, S. 675 ff

46 Žizek 2001, S. 339

47 Heitmeyer 2003, S. 32

das "Bündnis für Toleranz" der Bundesregierung und zahlreiche ähnliche Netzwerke auf Länder- und Kommunalebene (z.B. "Tolerantes Brandenburg", "Münchener Bündnis für Toleranz"). Eine Vielzahl von Stiftungen und Vereinen halten Symposien und Konferenzen ab, veranstalten Lesungen und vergeben Toleranzpreise. Zu beobachten ist eine Tendenz, der Problematik von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus jenseits von Repression und pädagogischer Ausgrenzung auf konstruktive Art und Weise beizukommen und sich zum positiven Wert von Toleranz zu bekennen. Dabei wird der Versuch unternommen, den Begriff der Toleranz theoretisch neu zu besetzen und für die Bildungspraxis zu operationalisieren. Das *Centrum für angewandte Politikforschung* arbeitet in einem breit angelegten Bildungsprojekt mit Toleranz als Grundbegriff. Dieser soll Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln im Konfliktfall ermöglichen: "Toleranz definiert als Maxime, in Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung einen Konflikt auszuhalten oder einer friedlichen Regelung zuzuführen, wird diesem Anspruch gerecht."⁴⁸ Toleranz wird nicht als statischer Wert oder eine zu lernende Grundhaltung verstanden, sondern als das immer neue Bemühen um ein verantwortungsbewusstes und selbstreflexives Vorgehen in Konfliktsituationen. Durch die Fokussierung auf den Konflikt als Bedingung für tolerantes Handeln, welches die Interaktion aller Beteiligten integriert, verliert der Toleranzbegriff seinen moralischen Anstrich.⁴⁹ Dennoch bleibt auch hier das Paradox bestehen, dass Toleranz keine umfassende Lösung für gesellschaftliche Probleme darstellt, sondern immer dann thematisiert werden muss, wenn sie abgelehnt wird.

2.1.3 Interkulturalität

Der Begriff der Kultur hat in Deutschland entscheidende Wendungen erfahren, die immer neu versuchten, ihn greifbar zu machen. Nach dem Zusammenbrechen des klassischen Verständnisses der „hohen Kultur“, die einen klar definierten und begrenzten Bereich vertrat und sich an bürgerlichen Werten und Normen orientierte, erfuhr der Begriff in den 1960er Jahren eine Öffnung, die versuchte, ihn zu entgrenzen und bisher unterdrückte sozialisatorische Erfahrungen wie die der Arbeiter, Frauen sowie Kunstformen von Pop bis Comic auf den gleichen Level des „Wahren, Guten und Schönen“ zu stellen und damit Ansprüche zu nivellieren. Damit liegt ein Kulturbegriff vor, der allgemeine Gültigkeit hat. So versteht Webber Kultur als "die Gesamtheit charakteristischer Denkmuster, Verhaltens- und Ausdrucksweisen, durch die einzelne

48 Ulrich 2003, S. 27

49 Weitergehend zu diesem Konzept vgl. Feldmann / Henschel / Ulrich 2000

Mitglieder einer nationalen, sprachlichen oder ethnischen Gruppe auf ihre grundsätzlichen menschlichen Bedürfnisse reagieren, diese für sich verständlich machen und versuchen, sie zu befriedigen (Webber 1990, S. 132, eigene Übersetzung). Diese Entwicklung wiederum wurde als relativistisch verurteilt und etwa im Zusammenhang mit der Vermittlung der deutschen Kultur im Ausland kritisiert: "Ein 'erweiterter Kulturbegriff', der seine Grenzen nicht kennt und keinerlei Korrektiv gegen Beliebigkeit enthält, ist als Grundlage der auswärtigen Kulturpolitik nicht geeignet. An seine Stelle sollte ein 'offener Kulturbegriff' treten, der ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist" (Beirat Deutsch als Fremdsprache 1992, S. 112). Damit wurde erneut eine Eingrenzung des Begriffs vorgenommen, um ihn zu profilieren und dem Dilemma der Entscheidung zu entgehen, was von der eigenen Kultur als relevant und bedeutsam vermittelt werden sollte.

Im Gegenstandsfeld wird der Begriff der *Interkulturalität* relevant, der das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen und deren Umgang miteinander beschreiben möchte und ebenfalls zwischen Relativität und Identitätssuche bis hin zu gegenseitiger Stereotypisierung geprägt ist. Besonders Sprach- und Orientierungskurse sehen sich vor der Herausforderung, die interkulturelle Komponente in ihren Kursen zu berücksichtigen, ohne ein Herabsetzen der Ursprungskultur der Teilnehmenden zu implizieren und so Interkulturalität mit Assimilation zu verwechseln. Als Ausweg wird „Landeskunde“ gewählt und deshalb besteht die Art der Auseinandersetzung mit kulturellem Bewusstsein „auch heute noch weitgehend und fast ausschließlich in der Übermittlung kultureller Informationen in Bezug auf Themen, wie Dienstleistungen, Transport, Essen und Trinken, touristische Attraktionen, Geographie, Erziehung, Politik, Wirtschaft, usw. Lerner mit den 'Do's and don'ts' in der fremdkulturellen Umgebung vertraut zu machen, soll dazu beitragen, dass sie, wenn sie eine 'near-native' Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprachen erworben haben, auch kulturell nicht als Ausländer erkannt werden“. (Sercu 2002, o.S.). Derartige Ansätze haben die Tendenz, das Nachdenken über die eigenen kulturellen Voraussetzungen und Unterschiede beim Vergleich mit der Zielkultur sowie Fragen von Macht, Konflikt und Status zu unterdrücken. Für Sprach- und Orientierungskurse für Neuzuwanderer müssen deshalb neue Möglichkeiten der Verbindung von Spracherwerb und interkulturellem Lernen gefunden werden, die die Frage von Interkulturalität explizit thematisieren und in einem offenen Lernprozess für die Teilnehmenden in ihren Dilemmata erfahrbar machen. Aktuell zeichnet sich ab, die Menschenrechte als unhintergehbare normative Grundlage für Interkulturalität zu begreifen. Vor dem Hintergrund der Bemühungen der Vereinten Nationen und der erst sehr langsam beginnenden Aufarbeitung der Relevanz der Menschenrechte für die deutsche Einwanderungsgesellschaft ergeben sich hier Potentiale, Interkulturalität neu zu verstehen. Menschenrechte werden als unverzichtbarer, kritischer Maßstab für den Umgang mit

Konflikten, Macht und Status innerhalb der Einwanderungsgesellschaft betrachtet (Scherr / Wolff-Jontofsohn 2003). Interkulturalität erfährt somit eine klare anti-rassistische Grundlage, die sowohl Relativismus als auch Stereotypisierung vermeiden möchte.

Fazit

Die kurze Darstellung verdeutlicht zweierlei: Erstens muss ein Qualitätskriterium von Bildungsarbeit im Gegenstandsfeld eine umfassende Beschäftigung mit den eigenen Begrifflichkeiten und deren theoretischer Verortung sein, zunächst um in der Praxis Paradoxien und Widersprüchen gewahr zu sein und diese benennen zu können und zum anderen, um die oft wohlmeinenden, aber nebulösen Diskurse im Gegenstandsfeld zuzuspitzen und zu profilieren. Zweitens können sich aufgrund der begrifflichen Analyse Demokratie lernen und interkulturelle Erziehung nicht in Informations- und Wissensvermittlung erschöpfen, sondern müssen prozesshaft und systemisch organisiert sein und sich mit Teilnehmenden jeweils neu darauf einlassen, Begrifflichkeiten für sich selbst zu operationalisieren. Somit sollte von einer vorgegebenen klaren Definition relevanter Begrifflichkeiten abgesehen werden. Statt dessen sollten ihre Ambiguitäten in den Vordergrund gerückt werden, die Perspektivwechsel ermöglichen und Dilemmata verdeutlichen, die sich in der Praxis widerspiegeln.

2.2 Zielformulierungen

2.2.1 Inhaltliche Ziele

In Bildungsprojekten existieren häufig keine ausgesprochenen Ziele oder sehr allgemeine Ziele wie "Qualifizierung fördern und Beschäftigung schaffen", die nicht operationalisierbar sind und eine Vielzahl von Möglichkeiten der Intervention offen lassen. Zielbestimmungen werden häufig erst aufgrund der Forderung von Evaluationen im Nachhinein erstellt und stellen dann den Status Quo von Programmen und Projekten dar. Eine Präzisierung von Zielen ist bereits in der Planung nötig und erfordert eine umfassende Diskussion der Beteiligten und Betroffenen eines Projektes, um jenseits allgemein existierender Floskeln die eigene Arbeit zu systematisieren, zu profilieren und abzugrenzen.

In den Zielen wird formuliert, welche Möglichkeiten des Arbeitskontextes gegeben sind. Dabei kann es sich z.B. um Leitlinien der Organisation oder ihrer Abteilungen ebenso handeln wie um einen Katalog wie sich die Organisation versteht. Die Aussagen sollten bejahend, ausdrucksstark, konkret, motivierend und in der Gegenwartsform formuliert sein, damit sie greifbar sind. Die Formulierung von Zielen, die diesen Anforderungen entsprechen, ist eine umfassende und intensive Arbeit. Als Orientierungsraster bietet sich der SMART-Check (Beywl / Schepp-Winter 1999: 63) an. Danach sollen Ziele *Spezifisch, Messbar, Angemessen, Realistisch und Terminiert* sein, um einerseits davon abgeleitete Interventionen auf der Handlungsebene gestalten zu können und zum anderen im Rahmen von Selbstevaluation erheben zu können, ob sie erreicht wurden. Gut formulierte Ziele stellen eine handlungsleitende Orientierung dar, die zur systematischen Planung wie Optimierung eines bestehenden Bildungsprojektes anregen.

Im Gegenstandsfeld wird trotz zahlreicher Literatur zu diesem Thema nach wie vor kaum systematisch formuliert, was mit Programmen und Projekten erreicht werden möchte. Dies gilt insbesondere für die großen Bundesprogramme⁵⁰, die sich trotz der Kritik aus den Erfahrungen mit Vorgängerprogrammen (von Berg / Roth 2003) nach wie vor als „Modellwerkstatt“ oder „Innovationspool“ verstehen und in ihren Förderrichtlinien unklar lassen, worin spezifische Ziele bestehen. Die mangelnde Klärung eines Selbstverständnisses und vor allem auch einer Abgrenzung von Zielen, die mit gewählten pädagogischen Maßnahmen nicht erreicht werden können, überträgt sich auf Einzelprojekte, konkrete Seminarinterventionen bis hin zum einzelnen Teilnehmer. In der umgekehrten Richtung der Berichterstattung solcher Maßnahmen zurück zum fördernden Programm wird dann impliziert, alleine die

⁵⁰ wie etwa Xenos (siehe www.xenos-de.de) oder das Programm Demokratie leben und lernen der Bund-Länder-Kommission (siehe www.blk-demokratie.de)

Summe unterschiedlicher Interventionen und die Zahl erreichter Teilnehmer addiere sich zu Zielen wie „Schaffung eines toleranten Klimas in Deutschland“.

Anerkannt werden muss, dass pädagogischen Bemühungen im Gegenstandsbereich Grenzen gesetzt sind und nicht die Erwartung geweckt werden kann, mit qualifizierten Bildungsangeboten zu Demokratie lernen und interkultureller Erziehung die soziale und strukturelle Problematik einer Einwanderungsgesellschaft insgesamt zu lösen. Gerade dieser Anspruch politischer Verantwortungsträger, aber auch besonders Projektverantwortlicher in der täglichen Praxis, versperrt den Blick für die eigentlichen Möglichkeiten von Bildungsmaßnahmen in diesem Bereich. In Anlehnung an Möller⁵¹ sind folgende Gefahren zu beachten, die aus einer Überschätzung pädagogischer Ansätze resultieren:

- Pädagogisierungsgefahr – Bildung kann nicht Ausfallbürge für versäumte Leistungen oder Fehler von Politik sein. Sozio-ökonomische Probleme lassen sich nicht im Erziehungssystem lösen. Neue Programme im Gegenstandsbereich müssen ihren realistisch eingeschätzten Wirkungsbereich und vor allem ihre Wirkungsgrenzen vorab definieren und begründen.⁵²
- Deligitimationsgefahr – Der Aufbau integrationsfördernder Haltungen ist langfristig und zeitaufwendig, zudem ein immer neu zu reflektierender Prozess. Kurzfristige Programme sollten deshalb eingestellt werden, da sie kaum etwas bewirken aber Ziele versprechen, die nicht in eng begrenzten Zeiträumen umsetzbar sind. Häufig als reaktive Maßnahmen installiert, verschreiben sie sich zudem einer Problembehandlung im Nachhinein. Neue Programme müssen integrativ und umfassend als Teil lebenslangen Lernens konzipiert werden und entsprechende Ziele ausweisen.⁵³
- Stigmatisierung bestimmter Bevölkerungsgruppen und Marginalisierung – Die „Behandlung“ von Migranten oder auch „problematischen“ Teilen der Einwanderungsgesellschaft vernachlässigen die Mitte der Gesellschaft, die als Ganze zu stärken ist. Die Problematik darf nicht marginalisiert werden, sondern muss präventiv als Aufgabe und Leistung des Gesellschaftssystems insgesamt gedacht werden.

Bei der Konzeption neuer Programme sollten diese Gefahren im Blick behalten und als entsprechende negative Prüfkriterien angewandt werden. Eine gut begründete Bescheidenheit ist sinnvoller als überzogene

51 Möller 2002, S. 65 f

52 Nach wie vor herrschen bei Bundesprogrammen wie XENOS oder entimon höchst überzogene Erwartungen hinsichtlich ihrer Reichweite vor. Wissenschaftlich umfassende Untersuchungen fehlen hier völlig. Vgl. von Berg / Roth (Hrsg.) 2003

53 Erfolgversprechend ist hier das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, zumindest in der Planungsanlage.

Zielformulierungen, die zudem in Evaluationen nicht als erreichbar dargestellt werden können (Hafenecker 2003, S. 244).

2.2.2 Autonomie und Freiheit

Die Thematik der Zielformulierungen erhält im Gegenstandsfeld eine weitere Brisanz. Bildung und das pädagogische Selbstverständnis beginnen mit einem Paradox, welches immer wieder beiseite geschoben und verdrängt wird, um pragmatisch handlungsfähig zu bleiben. Erziehung hat etwas mit der Freiheit des Menschen zu tun und kann sich nicht in technischen Machbarkeitsvorstellungen erschöpfen: „Gäbe es für Erziehung eine funktionsfähige Kausaltechnologie, könnte auf dieser Basis nicht nur eine einheitliche Organisation, sondern auch eine theoretisch konsolidierte, praxisanleitende Erziehungswissenschaft aufgeführt werden“⁵⁴. Das scheint trotz der Definition von Kompetenzanforderungen und Schlüsselqualifikationen nicht möglich zu sein, denn all diese Zielvorstellungen müssen gerade in der politischen Bildung immer wieder reflexiv bearbeitet werden, um so als freiheitliche Handlungsoptionen für Individuen zugänglich zu werden und nicht als technische Lerninstrumente rezepthaft angewendet zu werden: „Bildung wird in der geisteswissenschaftlichen Tradition als Emanzipation, im Resultat also als Freiheit begriffen“⁵⁵. Politische Bildung in Deutschland betont Multiperspektivität und die Freiheit des Individuums bereits im *Beutelbacher Konsens*⁵⁶ durch das Überwältigungsverbot des Schülers und die notwendige Darstellung gegensätzlicher Meinungen und Perspektiven. Sie ist durch Selbstreferenz, also durch den Bezug des Gelernten auf sich selbst, gekennzeichnet. Das Gelernte wird in Beziehung gesetzt zu Anderem, verändert und neu bewertet. Das Lerngeschehen wird dadurch komplex und letztlich technisch nicht mehr beherrschbar. Vor allem da Ursachen keine klar definierten Wirkungen mehr haben: „Die Selbstreferenz tritt faktisch so massenhaft auf, und zwar in den psychischen Systemen je individuell wie auch im System der sozialen Kommunikation, dass sie von einem Standpunkte aus ohnehin nicht mehr zu überblicken ist, zumal dieser Standpunkt als der des Lehrers selbst aktiv im System involviert ist.“⁵⁷

Politische Bildung muss dennoch mit bestimmten Inhalten operieren und findet sich innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Wertekontextes. Doch gerade in partizipatorischen und erfahrungsgebundenen Lernarrangements wird immer deutlicher, dass diese Inhalte nur Angebote und

54 Luhmann / Schorr (1982), S. 9

55 Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 196

56 abrufbar unter: www.lpb.bwue.de/beutels.htm.

57 Luhmann / Schorr (1982), S. 17

Rahmen sein können, innerhalb derer die Lernenden ihre eigene Wirklichkeit anschließen und ihre Perspektiven und Bedürfnisse in gegenseitigen Austausch bringen. „Dies kann nicht durch einen hohen Aufwand an inhaltlicher Vorbereitung geschehen, sondern durch die Offenheit und Sensibilität für Ereignisse und Zufälle innerhalb des Lerngeschehens. Eine solche Pädagogik „müsste auf die Garantie der „Jederzeitigkeit“ des Ablaufs verzichten und könnte nur dann zugreifen, wenn sich geeignete Konstellationen ergeben“⁵⁸ Dieses Aufgreifen von Stichworten, Meinungen und Perspektiven dient letztlich auch dazu, den Blick weg vom einzelnen lernenden Individuum zur Gruppe insgesamt zu lenken. Der *Prozess* des Lernens tritt in den Vordergrund, während fertige Lösungsangebote eine untergeordnete Rolle spielen. Nicht richtiges oder falsches Wissen und Handeln steht zur Debatte, sondern die kritische Hinterfragung verschiedener Einstellungen zur Wirklichkeit.

Fazit

Neben bisher mangelhaft ausformulierten inhaltlichen Zielen werden als übergeordnete und „eigentliche“ Ziele im Gegenstandsfeld Autonomie und Freiheit sichtbar, die nicht direkt erreicht werden können und paradoxerweise durch klare inhaltliche Ziele ersetzt werden müssen, wenn pädagogische Maßnahmen greifen sollen. Ein geschärftes Bewusstsein für diese Grundparadoxie ist nötig, wenn gesamtgesellschaftliche Integration nicht als kausal umsetzbares *Programm* verstanden werden soll, sondern als Befähigung zu Eigenverantwortung und Selbstorganisation, die durch pädagogische Maßnahmen wohl angestoßen, aber nicht ersetzt werden kann. Programme, die sich dessen bewusst sind, sind im Gegenstandsfeld kaum zu finden, da die Forderungen nach „wirksamen Maßnahmen“ von Seiten der Politik sowie der Problemdruck vor Ort entsprechende Reflexionen nicht zulassen und sie sich somit in einer „Machbarkeitsfalle“ befinden. Für neu zu fördernde Programme empfiehlt sich deshalb, Maßnahmen einzuplanen, um eine umfassende Zielformulierung und Begrenzung des eigenen pädagogischen Handelns vornehmen zu können.

58 Luhmann / Schorr (1982), S. 29

2.3 Zielgruppenerreichung

2.3.1 Motivationsträger

Vor allem im Rahmen bundesweiter Aktionen, Programme und Wettbewerbe werden Auftakt- und Schlussveranstaltungen häufig durch prominente *Motivationsträger* begleitet⁵⁹. Diese werden bewusst dergestalt ausgewählt, dass sie die jeweiligen Anliegen in weitere Zielgruppen transportieren, im Gegenstandsbereich vor allem Jugendliche. Diese Motivationsträger können Öffentlichkeit herstellen und symbolische Verdichtungsmomente in den Massenmedien schaffen, die ohne sie nicht erreicht werden können. Sie können als Anwerber für ein bestimmtes Programm zum Demokratie lernen oder interkultureller Erziehung dienen

Dennoch ist kritisch anzumerken, dass solche Motivationsträger für eine dauerhafte Beschäftigung mit der Thematik nicht geeignet sind. Sie vermitteln den Eindruck einer Leichtigkeit und Problemferne, die sich eher für Motivation zu allgemeiner Bürgerbeteiligung denn zur Auseinandersetzung mit Integration und Zuwanderung eignet. Deshalb erreichen z.B. Motivationsträger mit Migrationshintergrund vor allem solche Zielgruppen, die bereits gut in den sozialen und kulturellen Kontext Deutschlands integriert sind, tendenziell bessere Bildung und einen gesicherten ökonomischen Status haben. Möller stellt deshalb kritisch fest: „Hier lauert die Gefahr, dass eher die Selbstbestätigung der Demokraten und die 'Aufklärung der Aufgeklärten' betrieben wird als konkrete Arbeit mit Problemgruppen“⁶⁰. Zudem werden Motivationsträger nach wie vor als Vermittler „guter“ Werte dargestellt und bekommen damit einen moralisierenden Anstrich, der in der pädagogischen Diskussion selber längst überholt ist.

Motivationsträger jenseits von symbolischer Begeisterung, die auch bei Kritik, Konflikten und Misserfolgen dauerhaft stabil sind, sind vielmehr diejenigen, die als Trainer oder Moderatoren entsprechende Programme durchführen und in direkter sozialer Interaktion mit der Zielgruppe stehen. Sie sollten stärker als bisher darin geschult werden, sich dieser Aufgabe und Verantwortung bewusst zu sein und in den Vordergrund von symbolischen Maßnahmen und Werbung gestellt werden. Industrie und öffentliche Institutionen haben den Ansatz des „background advertising“ bereits zielführend und kundenbindend

59 Für den Bereich Integration den Wettbewerb der Bertelsmann Stiftung (Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2003)

60 Möller 2002, S. 40

erkannt⁶¹. Hier ist eine professionellere Auseinandersetzung und Zusammenarbeit für das Gegenstandsfeld notwendig.

2.3.1 Partizipation

Bereits in der Planung neuer Programme sollte zunächst eine Analyse relevanter Stakeholder (Beteiligte und Betroffene) vorgenommen werden. Diese müssen möglichst umfassend und aktiv in die Konzeption und Durchführung mit einbezogen werden. Dies gilt vor allem für Projektverantwortliche und Pädagogen mit Migrationshintergrund. Hier wurden überraschenderweise sehr gute Erfahrungen gerade mit rechtsorientierten Jugendlichen gemacht. Diese gilt es auszubauen und systematisch zu evaluieren (Pingel / Rieker 2003, S. 107ff). Damit wird erreicht, dass

- Integration und gegenseitige Toleranz durch direkte soziale Interaktion bereits in der Planungsphase pädagogischer Programme angelegt sind
- Unterschiedliche Zielgruppen in der tatsächlichen Durchführung entsprechender Programme leichter anzusprechen und einzubinden sind
- die didaktische und methodische Durchführung zielgruppenadäquat konzipiert wird
- der Reflexivität pädagogischen Arbeitens Rechnung getragen wird und eine objektivierende „Behandlung“ von Zielgruppen durch von ihnen verschiedene Planer vermieden wird
- eine Grundlage für eine partizipative und reflexionsfördernde wissenschaftliche Begleitung und Evaluation (siehe ausführlich weiter unten) gelegt wird

2.3.2 Kontextuierung

Nach wie vor finden die meisten Programme und Projekte im Gegenstandsfeld in Form klassischer Seminarsettings statt, die in Räumlichkeiten von Bildungseinrichtungen und Schulen abgehalten werden. Damit werden hauptsächlich Zielgruppen erreicht, die sich ohnehin als aufgeklärt und bildungsgewohnt verstehen und sehr aufgeschlossen für die angebotenen Inhalte sind. Problematische Zielgruppen wie rechtsorientierte Jugendliche sowie durch zahlreiche neue Erfahrungen verunsicherte Neuzuwanderer fallen durch das Raster solcher Angebote bzw. geben diese demotiviert wieder auf, weil sie ihrer eigenen Lebenswelt nicht anschlussfähig sind. Die aufsuchende Arbeit (zur umfassenderen Analyse siehe Möller 2002, S. 108) hat gezeigt, dass pädagogische Ansätze durchaus mit solchen Zielgruppen greifen, wenn

⁶¹ siehe aktuell exemplarisch die Werbekampagne von Lee Jeans „Behind the scenes“ (www.lee.com) oder die der Staatsoper München, die mit Mitarbeitern des Opernhauses wirbt (www.muenchen.de)

deren Lebenswelt verstanden und als Identifikationspunkt ernst genommen wird.

Hier ist eine Kontextuierung für den sozialen und kulturellen Hintergrund der Zielgruppen nötig. Andererseits ist eine Überpädagogisierung bestehender sozialer Settings unbedingt zu vermeiden, um diese nicht in ihrer Selbstorganisationsfähigkeit zu behindern. Als erfolgreich haben sich „Mobile Interventionsmodelle“ erwiesen, die im Bedarfsfall systematisch eingreifen und etwa Konfliktbearbeitung anbieten. Die Erfahrungen mit der Integrationsarbeit in Sportvereinen (siehe 1.1.2) sollten entsprechend systematisiert und ausgebaut werden.

2.4 Weltbild

Der Fokus im Gegenstandsbereich ist nach wie vor fast ausschließlich defizitorientiert. Es fehlen Untersuchungen, „die die Bedingungen von Problemfreiheit oder wenigstens von relativer Problemferne untersuchen. Gerade für die sozialarbeiterische und pädagogische Praxis dürften Antworten auf die Frage, was Distanz zu oder Abwendungen von antidemokratischen Einstellungen und Problemverhalten bewirkt, viel weiterführender sein“ (Möller 2002, S. 179). Hier ist eine deutlich Umorientierung in Theorie wie Praxis zu fordern, die einerseits den veränderten Realitäten des breit akzeptierten Einwanderungskontextes Rechnung trägt und andererseits jenseits von Marginalisierung und Stigmatisierung einlädt, mit dieser Realität konstruktiv umzugehen⁶². Als Qualitätskriterium der Konzeption entsprechender Programme ist eine umfassende Wertschätzung und Fokus auf die Funktionsfähigkeit von Gesellschaft⁶³ zu beachten. Dies wird im Folgenden der bislang vorherrschenden defizitären und problemorientierten Haltung gegenüber gestellt. Das vorgestellte Raster kann zu bei der Planung von Programmen zum Demokratie lernen und interkultureller Herangehensweise und dem zugrunde liegenden Weltbild helfen.

62 Eines des Projekte, die dies im wissenschaftlichen Bereich versuchen und daraus Handlungskonsequenzen ableiten möchten, ist das Projekt „Erfolgreiche Strategien gegen den Rechtsextremismus“ der Bertelsmann Stiftung. Hier werden Erfolgsfaktoren in Familie, Schule und sozialem Umfeld gesucht, die präventiv Desintegration der Gesellschaft vermeiden und zu Toleranz als Integrationsfaktor führen. Es untersucht primär die Zielgruppe der Aufnahmegesellschaft und plädiert u.a. für einen starken und ausdifferenzierten direkten Kontakt mit Migranten von frühester Kindheit an. Rechercheergebnisse und Handlungsempfehlungen werden im Sommer 2004 vorliegen (Georgi / Hartmann / Schellenberg / Seberich (Hrsg.) 2004 und Bertelsmann Stiftung / Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) 2004)

63 siehe ausführlich Cooperrider / Whitney 1999, die mit Appreciative Inquiry ein Beratungstool entwickelt haben, das ausschließlich auf Wertschätzung basiert

Problemzentrierung	Wertschätzende Orientierung
Ausgangspunkt	
Mangel	Funktionsfähigkeit
Defizit	Ressource
Problem	Motivation
Nachsorgend	Zukunftsorientiert
Herangehensweise	
Ursachen suchen	Motivationen kennen lernen
Lösungen finden	Visionen ausdrücken
Aktionen planen	Verwirklichen
Schwächen abschwächen	Stärken bestärken
Weltbild	
Linear-zerlegend	Systemisch-vernetzt
Wahr vs. Falsch	Hilfreich vs. Nicht hilfreich
Tatsachenorientiert	Personenorientiert
Machbarkeit	Bescheidenheit

Abbildung: Qualitätskriterium Weltbild

Der Ausgangspunkt einer problemzentrierten Sichtweise auf Demokratie lernen und interkulturelle Bildung ist grundsätzlich nachsorgend, indem er den Fokus auf das richtet, was nicht (mehr) funktioniert, was als Mangel oder Defizit erkennbar ist. Mögliche Veränderung wird nur dort gesehen, wo konkret Probleme zu lokalisieren sind, die implizit den Weg weisen in eine Richtung, sie zu beseitigen und einen Zustand ohne Probleme herzustellen. Problemorientierung bedeutet somit ein vorweggenommenes und implizites Wissen darüber, wie es "eigentlich" sein sollte. Zudem werden in dieser Sichtweise "Probleme" als objektivierte Tatsachen und zu bearbeitende Zustände vergegenständlicht. Die wertschätzende Orientierung fokussiert zunächst auf das, was bereits gut funktioniert bzw. gegen Probleme immunisiert. Dies ist oft nicht so deutlich und offensichtlich erkennbar wie Defizite oder Mängel. Deshalb sollten in neuen Programmen im Gegenstandsbereich zunächst die Ressourcen und Motivationen der Menschen in den Blick genommen werden, die als Zielgruppen in Frage kommen. Der Ausgangspunkt ist zukunftsorientiert, indem er auf das fokussiert, was als tragfähige Bestandteile von Gegenwart in der Zukunft weiter bestehen kann.

Die Herangehensweise, die Probleme als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Integration nimmt, analysiert deren Ursachen, schlägt Lösungen vor und plant Aktionen, um diese zu erreichen. Probleme werden als bearbeitbare Zustände zerlegt, die Handlungskonsequenzen handhabbar machen. Geplante Aktionen werden als notwendig erachtet, um dem Problem begegnen zu können. Sie werden kausal aus der Analyse der Probleme abgeleitet und sind deshalb unabhängig von individuellen Wünschen und Vorstellungen. Sie sind "notwendig", indem sie einen angestrebten Normalzustand ohne Probleme wieder herzustellen helfen. Diese Herangehensweise hilft, Schwächen abzuschwächen und zu minimieren.

Mit einer wertschätzenden Orientierung wird dagegen auf den individuellen wie vernetzten Visionen eines sozialen Systems aufgebaut. Diese werden nicht in Form einer objektiven Analyse ermittelt, sondern durch Symbole, Metaphern und Geschichten. Aus diesen werden in die Zukunft verlängerte Visionen erstellt, die vorstellen, wie eine umfassende und vollständige Erfüllung einzelner bestehender Motivationen im Rahmen einer Organisation oder Institution aussehen würde. Damit wird ein Spannungsfeld zwischen Vergangenheit (Motivation) und Zukunft (Vision) aufgebaut, das Orientierungsmarken für tatsächliche Verwirklichung und Umsetzung bietet. Die Verwirklichung angestrebter Zukunft ist weniger ein technisch geplanter Prozess denn eine konkrete Kanalisierung der Ressourcen eines sozialen Systems. Damit werden bestehende Stärken ausgebaut und in eine grundsätzlich unvorhersehbare Richtung weiter getragen.

Das Weltbild, das sich auf Probleme zentriert, ist linear-zerlegend, indem es von der Kausalität von Ursache und Wirkung und einer Zerlegbarkeit von Einzelaspekten in Bildungsprogrammen ausgeht. Es operiert mit der Grundunterscheidung richtig / falsch und versteht den Integrationsprozess als etwas, das

sich an Fakten und Tatsachen zu orientieren hat. Deshalb geht dieses Weltbild von einer prinzipiellen Machbarkeit aus, die plan- und umsetzbar ist, wenn die jeweiligen Lösungen auch tatsächlich von den Betroffenen umgesetzt werden. Demgegenüber geht das wertschätzende Weltbild davon aus, dass die Wirklichkeit von Gesellschaft nur systemisch-vernetzt zu begreifen ist. Nur indem der Interaktion und Eigendynamik von sozialen Systemen Rechnung getragen wird, können diese Veränderungen erreichen. Der Fokus richtet sich nicht auf Objektivität und das Finden richtiger Lösungen, sondern auf die Grundunterscheidung hilfreich / nicht hilfreich. Pädagogische Programme in diesem Sinne sind deshalb von einer prinzipiellen Bescheidenheit geprägt, die sich der eigenen Grenzen bewusst ist und gerade dadurch Eigenverantwortung und Selbstorganisation im Gegenstandsfeld fordert und fördert.

2.5 Menschenbild

Nach der Skepsis eines Anwendungsoptimismus wissenschaftlich erarbeiteter Bildungskonzepte ab den 1970er Jahren wurde die eigenständige Bedeutung von Praxis in ihrem je spezifischen Kontext stärker anerkannt⁶⁴. Dies hat jedoch umgekehrt dazu geführt, dass sich gerade in der bunten Fülle vieler durch unterschiedliche Bundesprogramme geförderten Projekte eine Art „Wildwuchs“ ergeben hat, der alleine auf die eigene Intuition bzw. Erfahrungen im eigenen Anwendungsfeld vertraut. Alltagstheoretische Deutungen oder theorieferne Plausibilisierungen herrschen vor⁶⁵. Beispielsweise vertreten viele Modelle des Toleranzlernens in fast naiver Weise die Vorstellung eines grundsätzlich problemlosen Zusammenlebens zwischen Mehrheiten und Minderheiten sowie zwischen Einheimischen und Zugewanderten. Als Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben wird lediglich die Notwendigkeit gegenseitigen Kennenlernens, Verstehens und Tolerierens behauptet. Kulturelle Differenz wird zelebriert und ausgestellt. Die Kultur der Anderen wird daher häufig folklorisiert und exotisiert. Ausgeblendet wird die Dimension der sozialen Konflikte in nationalstaatlich verfassten Einwanderungsgesellschaften. Konflikte um die staatliche Zuwanderungsregelung, Ressourcenverteilung und die strukturelle Benachteiligung von Migranten geraten häufig ebenso wenig in den Blick wie die Ungleichbehandlung von Staatsbürgern und Nicht-Staatsbürgern. Notwendigerweise entsteht hier eine Kluft zwischen den Inhalten pädagogischer Programme und der Alltagswelt der Lernenden. Diese Tatsache ist im Untersuchungsumfeld dadurch bedeutender, dass sich Demokratie lernen und interkulturelle Erziehung nicht einer Leitwissenschaft zuordnen lassen. Einflüsse aus Pädagogik, Psychologie, Politikwissenschaft, Soziologie und Ethnologie sind erkennbar, ohne dass diese zu erkennbar ausdifferenzierten Programmatiken geführt hätten.

Integrationskurse müssen sich der Problematik stellen, *wohin* sie integrieren möchten. Dies ist in einer anerkannt pluralen Gesellschaft nicht klar definiert und Versuche der Definition einer „Leitkultur“⁶⁶ haben hier unternommen, eine neue Statik zu etablieren bzw. eine ethnisch, religiös und kulturell homogene Gesellschaft zu definieren, aber damit Konflikte verschärft anstatt produktive Wege zu weisen. Integration wird trotz der Betonung interkulturellen Lernens dennoch oft noch als einseitige Anpassungsleistung verstanden. Dies hängt u.a. auch damit zusammen, dass im Bildungsbereich bezüglich Orientierungskurse für Zuwanderer erheblicher Nachholbedarf besteht und deshalb sehr zielgruppenspezifische Diskurse

64 Möller 2002, S. 58

65 vgl. die oben geführte Diskussion um Begrifflichkeiten

66 zu abstrakteren wissenschaftlichen Aufarbeitung der Grundfrage hinter dem Schlagwort „Leitkultur“ im Kontext Toleranz siehe Forst 2003, S. 675 ff

entstanden sind. Erst jüngst weisen entsprechende Positionspapiere darauf hin, dass Integration eine Notwendigkeit eines Gesellschaftssystems insgesamt darstellt: „Gelingen kann sie nur als zivilgesellschaftliches Projekt, in das sich alle Inländer, gleich welcher Nationalität, eingebunden fühlen“⁶⁷.

Die verstärkte Forderung nach Evaluation führt nun zu einer erneuten Systematisierung des Feldes *bottom up*, d.h. durch systematisierte Reflexionsleistungen aus der Praxis. Dies gilt es zu stärken und damit implizite und verborgene Annahmen und so auch Widersprüche der eigenen Arbeit aufzudecken und Konsequenzen zu ziehen. Eine Offenlegung der theoretischen Grundannahmen kann explizit offen legen, welche Widersprüche hier bestehen. Eine typologische Einordnung lässt sich durch die Unterscheidung von vier grundlegenden Menschenbildern⁶⁸ erreichen. Menschenbilder lokalisieren sich am Kreuzungspunkt von Theorie und pädagogischer Praxis, die im sozialen Kontext statt findet. Sie decken auf, mit welchen (impliziten) Zielvorstellungen für Teilnehmer pädagogische Interventionen begründet sind.

Wir unterscheiden im Folgenden: das Eigenschaftsmodell, das Verhaltensmodell, das Interaktionsmodell und das Systemmodell. Diese Systematisierung deckt Widersprüche zwischen inhaltlicher Forderung, theoretischen Grundannahmen und pädagogischer Praxis auf und zeigt, wie eine kohärente Konzeptualisierung von Bildungsprogrammen im Kontext der Einwanderungsgesellschaft aussehen muss.

⁶⁷ Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege / Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration vom 28.10.2003

⁶⁸ zur folgenden Einteilung in ähnlicher Form vgl. auch König / Volmer 2000

2.5.1 Eigenschaftsmodell

Nach diesem Menschenbild werden dem Menschen weitgehend unveränderliche Eigenschaften, die unabhängig von äußeren Veränderungen oder Einflüssen sind, zugeschrieben. Diese Eigenschaften verleihen einen individuellen, stabilen Charakter, der für entsprechende Verhaltensweisen disponiert ist. Aufbauend auf der antiken Lehre der vier Säfte, die in unterschiedlichen Stärken in jedem Menschen vorhanden seien, nimmt Riemann eine im pädagogischen Praxiskontext häufig verwendete detaillierte Systematisierung des Menschen als schizoide, depressive, zwanghafte oder hysterische Persönlichkeit vor und beschreibt hieraus ableitbare Chancen und Risiken. In Bezug auf das Thema Intoleranz wird unterschiedliches Aggressionsverhalten den Grundpersönlichkeiten zugeordnet und entwicklungspsychologisch begründet. Zum zwanghaften Mensch, der nach Anlässen sucht, seine Aggressionen legitimerweise zu äußern, führt er beispielsweise aus: "So können Fanatiker auf allen möglichen Gebieten entstehen, die unerbittlich, kompromisslos und rücksichtslos immer gegen irgendetwas kämpfen – sei es auf hygienischem, auf triebhaftem, moralischem oder religiösem Gebiet" (Riemann 1961, S. 124). Die grundsätzliche Einteilung und Kategorisierung verschiedener *Typen* von Persönlichkeiten hat breiten Eingang in die Weiterbildungs- sowie in die allgemeine pädagogische Literatur gefunden und ist zum Bestandteil der Ausbildung vieler Trainer geworden.⁶⁹

Dieses Modell geht von einem unveränderlichen Ist-Zustand des Menschen aus. Um funktionierendes und tolerantes Zusammenleben zu erreichen, muss eine konstruktive Rollenverteilung und Interaktionsmöglichkeit der unterschiedlichen Charaktere gefunden werden. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, die unterschiedlichen Eigenschaften der Teilnehmenden zunächst zu analysieren. Mit Selbstanalyseinstrumenten und Reflexionsangeboten wird das eigene typologische *Ist-Profil* erstellt und Konsequenzen für das Verhalten im privaten und gesellschaftlichen Kontext gezogen. Dies kann z.B. bedeuten, sich zu vergegenwärtigen, dass es sinnvoll ist, bestimmte Situationen (oder Konflikte) zu meiden und andere Möglichkeiten auszuloten, die eigenen Stärken sinnvoll in das eigene soziale Umfeld einzubringen. Toleranz verwirklicht sich nach diesem Menschenbild dann, wenn es gelingt, etwa in einer Schulgemeinschaft oder einem Betrieb dergestalt zusammenzuwirken, dass sich Rollen, Aufgaben und Eigenschaften ideal decken und so ein tolerantes Miteinander gestaltet werden kann. Anwendung findet dieses Menschenbild in einer ganzen Reihe von Projekten, die Toleranz- und interkulturelles Lernen mit

⁶⁹ In vereinfachter Form zeigt sich dieses Modell in der Weiterbildungsliteratur in der Beschreibung von Zielpersonen pädagogischer Interventionen als *Tieren*, denen verschiedene Eigenschaften und Verhaltensweisen und damit unterschiedliche Rollen in der Interaktion attribuiert werden

der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt kombinieren⁷⁰. Sie sollen den Lernenden ermöglichen, eigene Stärken zu erkennen und sich auf diese Weise besser in die Gesellschafts- und Arbeitswelt eingliedern zu können. Aggressions- und damit Intoleranzpotentiale werden verhindert durch optimale Rollen- und Aufgabenverteilung, die der psychischen Verfasstheit der Individuen entspricht und z.B. ihrer Situation als Migranten angemessen ist.

Problematisch ist diese Grundhaltung, weil sie statisch und unflexibel ist. Sie unterstellt einen unveränderlichen Charakter, mit dem sich das Individuum selbst und seine Umwelt arrangieren müssen. Dies kann zur voreiligen Festlegung und Einordnung von Menschen führen.⁷¹ Persönlicher Veränderung wird wenig Raum gegeben. Konflikte und Auseinandersetzungen, so die implizite Annahme, könnten vermieden werden, wenn Rollen ideal verteilt wären. Dies bedeutet, dass Veränderungsmöglichkeiten politischer und gesellschaftlicher Strukturen und Systeme negiert werden. Die inhaltliche Bemühung um Toleranz schlägt auf der theoretischen Ebene um in die *Duldung* eines Zustandes, der nicht anders gedacht werden kann.

2.5.2 Verhaltensmodell

Menschen handeln situationsspezifisch und kontextabhängig. Das Verhaltensmodell sieht in seiner ausgeprägten Form deshalb konträr zum Eigenschaftsmodell den Menschen als Maschine, als *black box*, in der Umweltreize nach einem bestimmten Mechanismus verarbeitet werden, und dann zu bestimmten Reaktionen führen. Bereits Hobbes wendet in diesem Sinne die Prinzipien der Newtonschen Mechanik auf den Menschen an und plädiert im *Leviathan* dafür, eine funktionierende Gesellschaftsordnung so zu errichten, dass die Menschen naturgesetzlich zu einem sinnvollen Miteinander stimuliert würden und ein Gleichgewicht der Kräfte erreicht würde. Dieses noch von unveränderlichen Naturgesetzen geprägte Menschenbild wird im Behaviourismus radikalisiert, der den Menschen nach bestimmten Reizen zu geeigneten und für eine funktionierende Gesellschaft sinnvollen Handlungen zu beeinflussen sucht⁷².

70 Diese Projekte lokalisieren sich zumeist an Übergangzeitpunkten von Schule zu Beruf und arbeiten überwiegend mit Jugendlichen mit Minderheitenerfahrungen. In seiner Zielbestimmung will das Programm XENOS Jugendliche durch interkulturelles und Toleranzlernen besser auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Vgl. www.xenos-de.de

71 Vgl. Michael Birkenbihl in seinem in der Weiterbildung klassisch verwendeten Handbuch: „Ich empfehle jedem Seminarleiter dringend, das Erscheinen der einzelnen Teilnehmer am ersten Seminartag genau zu beobachten. Manche betreten den Raum schon in 'Hoppla-jetzt- komme-ich-Pose'“ (Birkenbihl 1971, S. 56). Dadurch plädiert er für eine Festlegung der Personen nach bestimmten Beobachtungskriterien, die sich später schwer revidieren lassen.

72 Als fiktionales Beispiel der technisch gesteuerten reibungslosen Gesellschaft siehe Skinner 1948

Dieses Modell geht davon aus, dass der Mensch konditioniert, intolerantes Verhalten entfernt und tolerantes Verhalten durch positive Verstärkung gefestigt werden kann. Das Ziel einer toleranten Gesellschaft wird dadurch erreicht, geeignete externe Anreize zu schaffen, die das Verhalten in Richtung Toleranz steuern. Für die Praxis von Bildungsprogrammen bedeutet dies unter anderem, den Fokus auf Regeln für den gesellschaftlichen Umgang miteinander zu richten und diese wiederholt zu *trainieren*. Die Regeln werden als bewährte Orientierungsgrößen vermittelt, die Konflikte und Intoleranz vermeiden. Die Reflexion kann hier dazu dienen, zu erkennen, welches Verhalten in welcher Situation konfliktuelle Reaktionen der Anderen ausgelöst hat und davon zu lernen, sich in Zukunft *richtig* im Sinne von tolerantem Verhalten zu verhalten, um entsprechende Reaktionen zu vermeiden. Hier liegt der Fokus weniger auf innerer Einstellung oder persönlichen Eigenschaften, sondern pragmatisch auf äußerem Verhalten. Besonders in angelsächsischen Ländern findet diese pädagogische Herangehensweise breite Verwendung. So lautet eine Zielbestimmung des US-amerikanischen Bildungsprogramms *A World of Difference*: "Students will develop and put into practice the skills to confront prejudice and discriminatory behavior in themselves and others" (A World of Difference Institute 1998, S. 5). Vorurteile und Intoleranz werden als erworbenes internalisiertes Verhalten konzeptualisiert, das mit entsprechendem Training verlernt werden kann. Das Programm arbeitet mit einer Reihe von Angeboten und Vorschlägen, um z.B. eine *vorurteilsfreie Schule* (*prejudice-free school*) zu erreichen. Bildungseinheiten, die sich etwa mit der Bedeutung von Sprache auseinandersetzen, versuchen mit dem Angebot von einheitlichen Definitionen von Begriffen wie Rassismus, Homophobie und Antisemitismus dazu beizutragen, dass sich sprachliches Verhalten auf einer Ebene bewegt, die Intoleranz vermeidet.

Die Problematik dieses Modells besteht darin, zwar die Verhaltensvarianz von Menschen anzuerkennen, den Fokus aber auf äußere Verhaltensformen festzulegen. Die Diskussion um *political correctness* demonstriert die Gefahr, mit der Betonung auf Training den normativen Anspruch an Toleranz zu konterkarieren. Tolerantes Verhalten wird auf diese Art und Weise zur Geste, die *intolerant* gegenüber der von biographischen Erfahrungen geprägten Authentizität der Äusserungen und Handlungen von Menschen ist.

2.5.3 Interaktionsmodell

Menschen reagieren nicht nur in maschinenartiger Weise auf äußere Reize, sondern deuten das Verhalten Anderer. Die Linearität des Verhaltensmodells findet dort ihre Grenze, wo über Verhalten reflektiert und dieses aufgrund individueller biographischer Erfahrungen situiert, verarbeitet und mit Bedeutung ausgestattet wird. Dieses Modell geht davon aus, dass Wirklichkeit *konstruiert* wird. Diese in biologischen Forschungen (Maturana / Varela 1987) verankerte Erkenntnis hat Eingang in neuere Konzeptionen vor allem außerschulischer Bildung gefunden. Es werden dazu biographische Erfahrungen geprägte Wirklichkeitskonstruktionen reflektiert und deren Konsequenzen thematisiert. Der *pädagogische Konstruktivismus* (Siebert 1999) verortet Lernen deshalb als reflexives Lernen, das den Akzent weder auf Eigenschaften und Rollen noch auf per se richtige Verhaltensweisen legt, sondern auf das Klären individueller Sichtweisen der Welt. Lernen wird nicht als Vermittlung von Inhalten, sondern als Reflexion eigener Deutungen betrachtet, die weder richtig noch falsch sind. Sie sind in ihrer sinnhaften Kohärenz aufgrund biographischer Erfahrungen ernst zu nehmen und in ihrer Differenz anzuerkennen.

In der konkreten Bildungsarbeit können unterschiedliche Konstruktionen interagieren und in der Pluralität ihrer Perspektiven anerkannt werden. Auf normative Wahrheit wird zugunsten von Deutungsvielfalt verzichtet. Nicht richtiges oder falsches Wissen und Handeln steht zur Debatte, sondern die kritische Hinterfragung verschiedener Einstellungen auf Wirklichkeit. Die pädagogische Praxis sucht über dieses Menschenbild vor allem, das reflexive Aufbrechen stereotyper und einseitig selbstversicherter Weltsichten voran zu treiben. Entgegen einer bestimmten Weltsicht, die die Bedingtheit der eigenen Perspektive ausblendet, soll den Zielpersonen die Erfahrung des Anders-Seins nebeneinander existierender Perspektiven vermittelt werden: „Die Erfahrungsabhängigkeit von Wirklichkeit nötigt zur Toleranz gegenüber den Konstrukten Andersdenkender“ (Siebert 1999, S. 37). In der Konsequenz sollen die eigenen Selbstverständlichkeiten nicht mehr unhinterfragt verwendet und auch alternative Sichtweisen toleriert werden.

Anwendung findet diese Herangehensweise umfassend in den Programmen des ADAM-Institutes in Israel, dessen Bildungsprogramm *Betzavta* für die Bildungslandschaft in Deutschland adaptiert wurde⁷³. Es arbeitet mit minimalen inhaltlichen Inputs und fördert Toleranz durch die gezielte Zuspitzung von Konflikten zwischen Teilnehmern. Ziel ist die Erzeugung von Dilemmata, die im Austausch mit anderen auf die individuelle Ebene herunter gebrochen werden. So soll Multiperspektivität erreicht werden, die als Voraussetzung für Toleranz angesehen wird. In seiner Prozessorientierung setzt es weniger auf

73 Ulrich / Henschel / Oswald 2002

Orientierung und Sicherheit, sondern auf die Hinterfragung von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten und eingeschliffenen Deutungsmustern.

Das Interaktionsmodell erweist sich als den Inhalten und Zielen im Gegenstandsfeld angemessenes Menschenbild, da die Andersartigkeit des Anderen auch theoretisch fundiert ist und in der Zielvorstellung der pädagogischen Praxis nicht normativ moralisch arbeitet.

Begrenzung erfährt dieses Modell durch seinem Fokus auf das Individuum. Strukturelle Kontexte von Migrations- und Minderheitenerfahrungen, Kolonialgeschichte und ungleichgewichtigen Machtverhältnissen werden im pädagogischen Kontext bestenfalls modellhaft durch Fallstudien thematisiert. Die individualistische Sichtweise verhindert die Wahrnehmung des Einflusses der Eigenwirklichkeit des Sozialen, der Zielpersonen von Bildungsprogrammen nach entsprechenden pädagogischen Interventionen wieder ausgesetzt sind. Die Kluft zwischen pädagogischer Praxis und Alltagserfahrung führt hier ebenfalls zu einer *Duldung* bestehender gesellschaftlicher Zustände. Dies kann verstärkt werden durch die Tendenz, nach diesem Menschenbild Toleranz als relativistische *Gleich-Gültigkeit* aller Konstrukte zu betrachten, was in der Konsequenz eine Intoleranz gegenüber Andersartigkeit bedeutet.

2.5.4 Systemmodell

Das Systemmodell bricht mit den linearen Vorstellungen der anderen Modelle. Während Eigenschaften, Verhaltensweisen und Interaktionen zumindest prinzipiell kausal, nach dem Prinzip von Ursache und Wirkung zu erklären sind, ist dies in der Betrachtung von Wechselwirkungen innerhalb von Systemen nicht mehr möglich. Die gegenseitige Beeinflussung von vielen Faktoren der Wahrnehmung und Handlung und Reflexion darüber führt zu einer Eigenwirklichkeit, die nicht mehr aus den Komponenten ableitbar und damit auch prinzipiell unvorhersehbar ist. Für den gesellschaftlichen Bereich hat Luhmann in umfassender Art und Weise Implikationen dieser Sichtweise heraus gearbeitet. Das Individuum als Akteur tritt zugunsten struktureller Bestimmungsfaktoren in den Hintergrund. Pädagogische Praxis wird weniger unter dem Aspekt der Handlung denn des strukturellen und systemischen Kontextes analysiert und bewertet (Luhmann 2002).

Damit verschiebt sich in pädagogischer Praxis der Blick vom Individuum hin zum sozialen System: „Die jeweilige Umwelt wie auch die beteiligten Personen stehen mit der Zeit einem Dritten gegenüber, das sie

als – innerhalb gewisser Grenzen – ihnen gegenüber autonom und vor allem als unberechenbar und unvorhersagbar erleben“ (Schattenhofer 1998, S. 22). Somit sollte der Blick „von individuellen Lernprozessen zu Veränderungsprozessen im System: z.B. von der Beobachtung der individuellen sozialen Kompetenz zur Beobachtung des Reflexionspotentials einer Gruppe als Eigenschaft des Systems“ (ebd., S. 23) gelenkt werden. Es geht darum, die evolutionäre Selbstorganisationsfähigkeit eines sozialen Systems zu ermöglichen. Toleranz ist in der Zielbestimmung keine Eigenschaft oder Handlung von Individuen, sondern die Fähigkeit eines selbstorganisierten Systems, Differenz zu integrieren und sich weiter zu entwickeln.

Die Eigenwirklichkeit von Systemen ist nicht nur in der gegenseitigen Beeinflussung ihrer Elemente zu sehen, sondern auch zeitlich. In der pädagogischen Praxis wurde ausgehend von Lewin eine Typologie von Gruppenprozessen entwickelt, die beschreibt, welche unterschiedlichen Phasen mit jeweils unterschiedlicher Eigenwirklichkeit soziale Systeme in Bildungsinterventionen durchlaufen. Diese Dynamik muss in ihrer Eigenständigkeit anerkannt werden. Dies kann nicht durch einen hohen Aufwand an inhaltlicher Vorbereitung geschehen, sondern durch die Offenheit und Sensibilität für Ereignisse und Zufälle innerhalb der pädagogischen Praxis. Lernen und Bildung findet durch Reflexion von Inhalten in einem sozialen Kontext statt und ist technischer Machbarkeit entzogen (Luhmann 2002). Für Bildungsprogramme bedeutet dies, dass pädagogische Interventionen sich an der Eigenwirklichkeit der mit ihnen arbeitenden sozialen Systeme zu orientieren haben. Programme auf Basis des Systemmodells richten den Fokus auf die Implementierung ihrer Inhalte in einem konkreten sozialen Zusammenhang. Sie brechen mit traditionellen *Trainings* und führen Elemente aus der Organisationsentwicklung ein, um Toleranz im konkreten Falle umzusetzen.

Anwendung findet dieses Modell in neueren Modellprojekten, die Großgruppenmethoden aus der Organisationsentwicklung gezielt für politische Bildung einsetzen. So arbeitet z.B. die Bertelsmann Stiftung innerhalb eines Projektes mit einer *Gemeinsinn-Werkstatt*⁷⁴, einem Verfahren, das über den Zeitraum von mehreren Monaten und verschiedene Aktionsphasen Personen in Interaktionszusammenhänge bringt, um konkret ein gemeinsames Anliegen zu planen. Das soziale System wird in seiner Evolution durch Interventionen unterstützt und am Ende des Prozesses in die Selbstorganisation überführt. In der Anlage betont dieses Vorgehen, dass die Überwindung von Intoleranz und Vorurteilen nicht durch individuelle Einstellungs- oder Verhaltensänderungen zu bewerkstelligen ist, sondern nur durch einen förderlichen und konkreten sozialen Zusammenhang, in dem die Einzelnen ihre Beteiligung einbringen. Integration ist

74 Siehe www.projekt-gemeinsinn.net

verwirklicht, wenn es den entsprechenden sozialen System gelingt, sich so zu differenzieren, dass alle Personen darin beteiligt werden können. Intoleranz wäre der Ausschluss aus diesem sinnstiftenden Zusammenhang.

Das Systemmodell ist eine weitere geeignete Bezugstheorie für die Arbeit im Gegenstandsfeld, weil sie den systemisch-strukturellen Faktor in sozialer wie zeitlicher Hinsicht eigenständig wahr nimmt und nicht beim Individuum und seinen Anstrengungen verbleibt.

Die Grenze des Systemmodells zeigt sich umgekehrt aber in der Vernachlässigung der individuellen Verantwortlichkeit für das Handeln. Soziale Eigenwirklichkeit und gruppendynamische Prozesse können als Rechtfertigung für individuelles Verhalten missbraucht werden und abstrakt dem System zugeschrieben werden. Zudem wird mit diesem Modell die Rolle des Interventionsverantwortlichen problematisch. Als Rahmengeber mit der Zielbestimmung von Selbstorganisationsfähigkeit eines sozialen Systems bleibt kaum Raum für inhaltliche Ansprüche.

Fazit

Die typisierte Analyse verdeutlicht die Notwendigkeit einer theoretischen Klärung der pädagogischen Arbeit im Gegenstandsfeld. Mit inhaltlichen Ansprüchen kohärente Bildungsprogramme müssen eine Balance zwischen einer individuell konstruktivistischen und systemischen Sichtweise erreichen, um den differenzierten Anforderungen einer pädagogischen Praxis zu genügen, die sich nicht in wohlmeinenden Trainings oder Sensibilisierungen erschöpft. Trainer und Projektverantwortliche müssen innerhalb ihrer Ausbildung Selbstreflexion über ihr eigenes Menschenbild ablegen und damit eine größere Transparenz und Systematisierung ihrer pädagogischen Praxis vorweisen können.

2.6 Lerntheorie

Die Menschenbilder des Interaktions- und des Systemmodells erlauben eine bessere theoretische Fundierung pädagogischer Praxis. Darüber hinaus ist im Gegenstandsfeld die didaktische Umsetzung der Inhalte und Zielvorstellungen von zentraler Bedeutung. Es ist die Gefahr erkennbar, dass trotz des Anspruchs einer dem Gegenstand angemessenen Didaktik inhaltlich normative Prämissen dominieren, die dazu tendieren, pädagogische Praxis gerade wegen der Brisanz der Thematik zu instrumentalisieren.

Der didaktische Anspruch erschöpft sich deshalb oft so in der Performanz einer methodischen Vielfalt und zahlreichen Interaktionsformen, die theoretisch jedoch unreflektiert bleibt und den je spezifischen Lernkontext nicht integriert. Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Herangehensweisen an vorgestellt, die in ihrer Schwerpunktsetzung und Interventionsstrategie grundsätzlich unterscheiden.

2.6.1 Wissen und Orientierung

Politische Bildung tritt in dieser Herangehensweise als Vermittlerin von Wissen und Kompetenz auf. Im Ursprung verbreitete politische Bildung nach 1945 institutionelles Wissen über Demokratie, ihre Funktionsweisen und Vorzüge. Im Rahmen von *re-education* nach dem Zweiten Weltkrieg wollte sie Bürger in diesem noch jungen System kulturell verankern und es festigen. Deshalb fokussierte politische Bildung unter anderem auf Werte, die einen normativen Grundrahmen für demokratischen Umgang miteinander anboten und als unverzichtbar galten. Im Zuge der Legitimations- und Vertrauenskrise des politischen Systems in den 1990er Jahre wurden neben dem Wissen um System und Prozesse verstärkt allgemeine soziale Kompetenzen vermittelt, um Bürger auch *habituell und emotional* zur Teilhabe an der politischen Aussprache, Willensbildung und Entscheidungsfindung zu befähigen (Glaab / Kießling 2001). Darüber hinaus rückte die Förderung bürgerschaftliches Engagements und zivilgesellschaftlichen Handelns in den Mittelpunkt. In diesem weitgehend unstrukturierten und vorpolitischen Raum werden Konfliktfähigkeit und Toleranz als Handwerkszeug für erfolgreiches Handeln verstanden.

Viele Bildungsprogramme im Gegenstandsfeld fühlen sich diesem Ursprung politischer Bildung verpflichtet und spitzen ihn für ihren Gegenstandsbereich zu. Sie sehen die didaktische Aufgabe ihrer pädagogischen Interventionen im Angebot von Orientierung und Bestätigung richtigen Handelns: sie

operieren mit der Grundunterscheidung richtig / falsch und zielen auf einen gemeinsamen Konsens ab. Lernen bedeutet dabei den Erwerb von geeignetem Wissen und das Einüben von Kompetenzen, um intoleranten Einstellungen und Handlungen begegnen und diese damit minimieren zu können. Didaktik zielt innerhalb dieses Ansatzes darauf, das Richtige aufzuzeigen und positiv zu verstärken und das Falsche zu eliminieren. Implizit liegt dieser Didaktik die Vorstellung der Möglichkeit einer gezielten Verbesserung gesellschaftlicher Missstände – etwas Rechtsextremismus – durch das jeweilige pädagogische Angebot zugrunde. Durch Fakten, Normen und Kompetenzen soll Intoleranz systematisch verringert und die zivilisatorische Errungenschaft demokratischen Miteinanders weiter ausgebaut werden.

Das *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen* (Hufer 2000) etwa ordnet sich im Ansatz, vor allem aber in seiner enormen Nachfrage dieser Vorstellung didaktischen Vorgehens ein. Es vermittelt Argumente und Handlungsweisen, intoleranten Äußerungen auf wirkungsvolle Art und Weise begegnen zu können. In seiner enormen Ausbreitung innerhalb der schulischen wie außerschulischen Bildung zeigt es den großen Bedarf an, zu „wissen und zu beherrschen“, was im Umgang mit Intoleranz zu tun sei. Als klassisches Training werden von diesem Ansatz Handlungsrezepte erwartet, die in unterschiedlichen Situationen des Alltags unmittelbar einsetzbar sind.

Zahlreiche Streitschlichterprogramme besonders an Schulen lassen sich ebenfalls dieser Lerndimension zuordnen. Sie vermitteln an meist jugendliche Multiplikatoren aus der Mediation stammende Techniken und Vorgehensweisen, um in Konfliktfällen und gerade interkulturellen Situationen der Intoleranz an Schulen vermittelnd eingreifen und zu Lösungen beitragen zu können. Den Lernenden werden soziale Kompetenzen vermittelt, um als Agenten im sozialen Umfeld positive Veränderungen erzeugen zu können.

Problematisch ist diese Art der Vermittlungsdidaktik, insofern sie eine kritische Auseinandersetzung und Reflexion der Zielgruppen selber verhindert. Es ist in diesen didaktischen Ansätzen ein weitgehend fremdbestimmtes Vorgehen erkennbar, das sich an vorgegebenen Vorstellung des Richtigen orientiert und diese in Form von Unterricht oder Training weiter reicht. Es besteht die doppelte Gefahr einer Bestätigungspädagogik und didaktischen Machbarkeitsvorstellung: die Operation der Grundunterscheidung richtig / falsch setzt sich fort in der Annahme von Teilnehmenden entsprechender Bildungsprogramme, auf der *richtigen* Seite zu stehen und in Überzeugungsarbeit für oder Abwehr gegen Andere vorzugehen zu müssen. In der Konsequenz entstehen weitere gesellschaftliche Antagonismen, die zu einer Ausgrenzungslogik führen, die selbst intolerant wird und somit wieder den inhaltlichen Anspruch der Minimierung von Intoleranz konterkariert. Verbunden damit wird der Glaube nach Machbarkeit im

Umgang mit Intoleranz bestätigt. Die Komplexität sozialer Prozesse wird zugunsten der Vorstellung linearer Handlungsoptionen aufgegeben. Didaktik steht so in Gefahr, die Eigenständigkeit und Autonomie menschlichen Handelns zugunsten einer „Gutmenschenorientierung“ aufzugeben.

2.6.2 Reflexion und Irritation

Didaktisches Vorgehen ist in diesem Ansatz durch Irritation und Provokation der Lernenden gekennzeichnet. Hier geht es darum, das Selbstverständnis der Lernenden kritisch zu hinterfragen und zur Selbstreflexion anzuregen. Die Auseinandersetzung und Konfrontation mit den Perspektiven von Anderen wird dabei zum didaktischen Prinzip. Ziel ist die (selbst)kritische Auseinandersetzung mit gegenstandrelevanten gesellschaftlichen Strukturen (struktureller Rassismus) sowie mit der *eigenen* Rolle innerhalb gesellschaftlicher Kontexte. Ausgehend von der Kritik traditioneller politischer Bildung in den 1960er Jahren werden Erschütterungen des eigenen Selbstverständnisses und die Konfrontation mit anderen Perspektiven als sinnvolle didaktische Mittel erachtet, um gesellschaftliche Zustände zu hinterfragen und zur allgemeinen Aktivierung durch Politisierung neuer gesellschaftlicher Bereiche beizutragen (Schiele / Schneider 1996).

Die Grundunterscheidung richtig / falsch wird aufgegeben zugunsten einer größeren Prozessorientierung, die weniger normativ bzw. zielfokussiert ausgerichtet ist. Intoleranz wird deshalb nicht in mangelnder zivilisatorischer Urteilsfähigkeit lokalisiert, sondern in der Erstarrung individueller Handlungsmuster und gesellschaftlicher Strukturen, die keinen Raum für Veränderung bieten.

Normen oder Kompetenzen werden nicht als festgeschriebene und unveränderliche Größen aufgefasst, sondern als Variable, die immer neu in komplexen Situationen eines sozialen Interaktionszusammenhangs ausgehandelt werden müssen. Toleranz-Lernen bedeutet hier also das Erleben der Relativierung eigener vermeintlicher Gewissheiten durch einen Prozess der Konfrontation mit anderen Perspektiven. Dies ermöglicht eine höhere Flexibilität im Umgang mit neuen Situationen in unterschiedlichen und ungewohnten sozialen Kontexten. Der Blick wird hier weniger auf das (falsche) Verhalten anderer gerichtet, sondern die eigenen Einstellungen werden reflektiert und zum Ausgangspunkt individueller Veränderung.

Eine solche Didaktik orientiert sich nicht an Wissen und Kompetenz, sondern setzt auf Reflexionsfähigkeit, Eigenverantwortung und Selbstorganisation der Zielpersonen. Eine tolerante

Gesellschaft ist nach diesem Ansatz gegeben, wenn eine maximale Flexibilität im Umgang mit immer neuen Situationen besteht und Andersheit grundsätzlich als positive Herausforderung gesehen wird. Ziel ist nicht, Andere von richtigen Einstellungen und richtigem Verhalten zu überzeugen, sondern durch eigene größere Anzahl an Handlungsoptionen konstruktiv mit Konflikten umgehen zu können. Exemplarisch wird dies in möglichst heterogen zusammengesetzten Gruppen geübt, die innerhalb pädagogischer Interventionen ihr soziales Verhalten innerhalb eines Gruppenprozesses in Hinblick auf Vorurteile und Konflikte thematisieren.

Anwendung findet diese didaktische Herangehensweise in relativ wenigen Programmen im Gegenstandsfeld.⁷⁵ In klassischen gruppendynamischen Trainingsgruppen, die auf den Arbeiten von Lewin beruhen (Schattenhofer / Weigand 1998), lassen sich einige Elemente des Zugangs beobachten, die einer Didaktik der Irritation und Provokation entsprechen. Gleichwohl haben diese bisher kaum den Weg in den Diskurs politischer Bildung gefunden und wurden hierfür nicht spezifiziert.

Das o.g. Programm *Betzavta* aus Israel ist eines der wenigen Programme, das konsequent mit diesem Ansatz arbeitet. Es induziert anhand allgemeiner Themen wie *Mehrheit/Minderheit, Grundrechte, demokratische Entscheidungsfindung* gezielt Konflikte und bearbeitet diese reflexiv mit den Lernenden. Es bietet im israelischen Original keinerlei Lösungskonzept oder Handlungsraaster an, sondern setzt auf die Auseinandersetzung der Lernenden miteinander. Ziel ist eine größere Nachdenklichkeit hinsichtlich der vermeintlichen Selbstverständlichkeit gesellschaftlicher Zustände und die immer neue Infragestellung, was demokratisches Handeln im Konkreten bedeute. Das Programm ist kohärent mit dem Menschenbild, das sich am Interaktionsmodell orientiert.

Problematisch ist diese Didaktik dort, wo ohnehin schon große Verunsicherung herrscht, was das Richtige sei und wie man sich in der Demokratie orientieren könne. Dies ist besonders in der Arbeit in schwierigen sozialen Verhältnissen wie strukturell benachteiligten Gegenden relevant. Auch Orientierungskurse für Ausländer sollten nicht mit dieser Art Didaktik beginnen. In solchen Kontexten kann die beabsichtigte Relativierung erstarrter Einstellungen und Handlungsweisen zu einem *didaktischen Relativismus* führen, der zu Orientierungslosigkeit Gleichgültigkeit führt.

Bestimmte Kompetenzen und Stabilität in der eigenen Identität müssen zunächst vorausgesetzt werden. Nur wenn entsprechend vermitteltes Wissen und Werte vorhanden sind, können diese hinterfragt werden

⁷⁵Die Aktualität der Problematik sowie förderungspolitische Ansprüche an kurzfristig sicht- und messbaren Wirkungen richten den Blick auf Ergebnisse und weniger auf soziale Prozesse. Der Wunsch nach Bestätigung und Orientierung versperrt den Blick für notwendige Relativierung gerade eigenen Verhaltens.

und zu produktiver Eigenständigkeit führen.

Fazit

Theoretisch ist eine paradoxe Vorgehensweise zu fordern: zunächst die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen und dann deren Hinterfragung, um zu eigenverantwortlichem und selbstorganisiertem Handeln im Gegenstandsbereich beizutragen. Allerdings ist angesichts der Analyse tatsächlich vorhandener Bildungsprogramme zumindest für die Aufnahmegesellschaft zu fordern, verstärkt eine Didaktik der Irritation und Provokation zu diskutieren und diese für den Gegenstandsbereich in weiteren konkreten Bildungsprogrammen umzusetzen. Für Orientierungskurse sollte dagegen didaktisch bei der eigenen Identität, Migrationserfahrungen und Kompetenzen angesetzt werden, um so Orientierung und Sicherheit nicht in Informationen und Fakten, sondern auch als soziale Anerkennung zu fördern.

2.7 Didaktik

Nach der Betrachtung der verschiedenen Menschenbilder und den unterschiedlichen Dimensionen des Lernens sollte deutlich sein, dass eine bestimmte Grundhaltung für die pädagogische Arbeit mit Gruppen entscheidend ist. Das nachfolgende Wertequadrat⁷⁶ verdeutlicht die Bezugswerte einer Didaktik der Toleranz, die sich der Grenzen ihrer Machbarkeit bewusst ist.

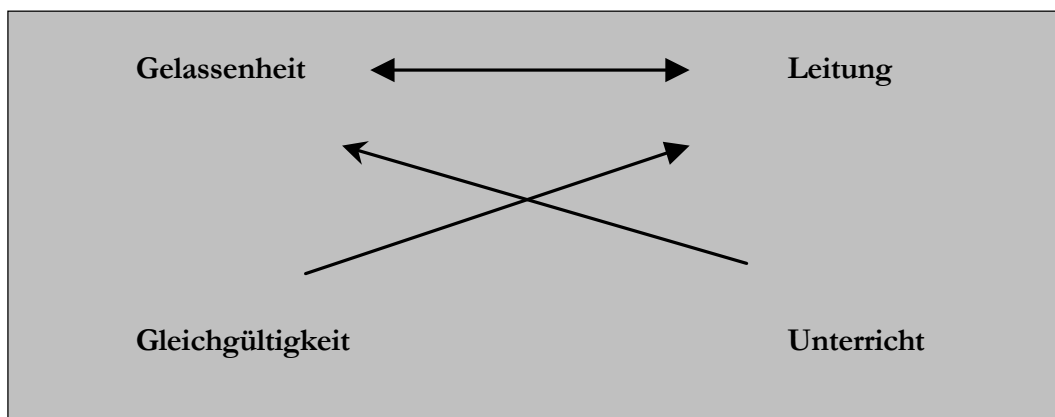


Abbildung: Qualitätskriterium Didaktik der Toleranz

Im Vordergrund einer Didaktik der Toleranz steht ein Spannungsverhältnis, das verhindert, dass Toleranzlernen zu moralisierendem „Gutmenschentum“ führt. Eine Didaktik der Toleranz braucht sehr wohl eine Leitung in zweifacher Hinsicht: Erstens im Sinne eines inhaltlichen Lernangebotes, das sich der demokratischen Tradition verpflichtet weiß und zweitens im Sinne einer sozialen Führung einer Gruppe von Lernenden. Dieser Wert der Leitung muss aber in ausgehaltener Spannung zur Gelassenheit stehen, die immer wieder auch "Sein-lassen" kann, was aktuell in einem Seminar oder einem Projekt des Toleranzlernens geschieht. In diesem Gegenwert zu Leitung ist das Bewusstsein der Freiheit verankert, als Grundvoraussetzung, dass sich Lernen eigenverantwortlich und selbstorganisiert "ereignen" kann.

Die unteren Begriffe des Schemas zeigen Übertreibungen des jeweiligen Positivwertes an. So kann zu

⁷⁶ Zur Bedeutung von Wertequadraten vgl. Friedemann Schulz von Thun (1989): Miteinander Reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, S. 30ff

starke Leitung in Unterricht, ein "Unter-Richten" abgleiten, das zur Bevormundung wird und vorgefertigte Inhalte vermitteln möchte, und damit auf didaktischer Ebene der Grundannahme der Toleranz widerspricht. Auf der anderen Seite kann Gelassenheit in Gleichgültigkeit umschlagen, die alles gleich gelten lässt und somit Toleranz auf didaktischer Ebene als Relativismus missversteht, der Teilnehmende in die Orientierungslosigkeit entlässt.

Als Entwicklungsquadrat enthält das Schema eine normative Komponente: wo zuviel Gleichgültigkeit herrscht, muss Leitung in die Hand genommen werden, wo zu viel Unterricht ist, sollte Gelassenheit geübt werden. Die Entwicklungslinien verlaufen also zu den konträren Positivwerten und nicht zu den jeweiligen Positivwerten, um eine Gegenbalance zu erreichen.

Abschließend lassen sich aus diesem Werte- und Entwicklungsquadrat Grundhaltungen für eine Didaktik der Toleranz ableiten, die als Orientierungsraster für Bildungsprojekte im Kontext von Einwanderung gelten sollten, wenn diese kohärent und fundiert sein sollen:

- *Achtung und Achtsamkeit* sind entscheidend für die systemische Sicht. Die Eigenwirklichkeit von Systemen sollte geachtet und sie nicht als Objekte behandelt werden, über denen der Moderator steht und sein Wissen an sie direkt vermitteln kann. Damit ist auch Achtsamkeit wichtig, vor allem den Prozessen und der momentanen sozialen Wirklichkeit einer Gruppe gegenüber.
- *Zuwendung* steht damit in Verbindung. Das Machbarkeitsdenken sollte aufgegeben werden und eine Ruhe und Gelassenheit entwickelt werden, um beobachten zu können, was gerade passiert. Der Moderator ist hier eher Zuhörer denn Akteur.
- *Bescheidenheit* gegenüber der Komplexität sozialer Wirklichkeit und ihrer Wechselwirkungen ist entscheidend. Hier muss auch die fundamentale Intransparenz sozialer Systeme anerkannt werden, was in der Konsequenz bedeutet, keine Rezeptangebote in Form von Techniken oder Verhaltensweisen zu machen.
- *Vertrauen* ist das positive Korrelat zur Bescheidenheit. Oft entwickeln sich Gruppen und Systeme „von selbst“, die Gruppendynamik nimmt ihren Lauf in unterschiedlicher Ausprägung und die Moderation sollte diese Art der Selbstorganisation weitestgehend zulassen und im besten Falle der Gruppe ermöglichen, selbst arbeitsfähig zu werden und differenziert zu reflektieren.
- *Spontaneität* ist immer da nötig, wo Prozesse in ihrer Einmaligkeit wertgeschätzt werden sollen. Spontaneität ist aber keine Technik, sondern eine Bereitschaft, auf das Jetzt zu achten und damit

produktiv umzugehen. Im Sinne des starken Konzepts von Freiheit bedeutet dies, dass auch Trotz, Sturheit, Witz, Intoleranz und Ironie in bestimmten Situationen zu erfolgreicher Selbststeuerung von demokratischen Prozessen beitragen können. Mit dieser Perspektive wird Erziehung zum „Gutmenschentum“ vermieden, und statt dessen die Faktizität der unterschiedlichen und kreativen Weltbezüge von Menschen ernst genommen und in das demokratische Spiel mit eingebracht.

- *Konflikte* und Missverständnisse sind kein zu vermeidendes Übel, sondern können in der realen Situation der Gruppe – oft zwischen oder jenseits der Übungen auftretend – als Lernchance genutzt werden.
- *Reflexion und Selbstreflexion* von unterschiedlichen Deutungen und blinden Flecken sollte immer wieder stattfinden werden. Statt gesicherter Ergebnisse sollten Nachdenklichkeit und Schlüsselerlebnisse im Vordergrund stehen. Dies gilt insbesondere auch für den Moderator, Ausbilder oder Projektleiter selbst.

2.8 Sprachdimensionen

2.8.1 Chancen und Grenzen von Sprache

Der Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarats hat ein Planungsinstrument für Sprachenlernen und entsprechende Curricula vorgelegt. Ein paralleles Instrument, das die unterschiedlichen Dimensionen von Sprache und ihre interkulturelle Relevanz für die politische Bildung ebenfalls systematisieren würde, fehlt bisher. In der Diskussion um die Einwanderungsgesellschaft wird das Erlernen der deutschen Sprache als Grundvoraussetzung für eine gelungene Integration betrachtet. Allerdings wird diese Diskussion häufig nur in Bezug auf Neuzuwanderer geführt und damit die lange existierende Realität vernachlässigt: in Deutschland ist eine Vielfalt an Kulturen und damit auch Sprachheimaten zu finden. So sind 50 – 80 % der Grund- und Hauptschüler in Städten nicht-deutscher Herkunft. Dabei sind bi-nationale Ehen und zweisprachige Kinder noch nicht eingerechnet (Oomen-Welke / Karagiannakis, S. 45). Dieser Vielfalt hauptsächlich mit einem Assimilationsdiskurs begegnet. Die deutsche Sprache wird als Kommunikationsmittel verstanden, um sich sinnvoll am Alltag der bestehenden Gesellschaft beteiligen zu können. Dies zeigt sich u.a. an dem neu eingeführten Deutschtest für Ausländer und der Sprachenpolitik in der Bildungsplanung, in der Wert auf Deutschlernen zur sinnvollen Teilnahme am Unterricht gelegt wird.

Unter der Beschreibung dieser Verhältnisse wird die politische Funktion von Sprache deutlich. Deutschland definiert sich als Nation sehr stark über Sprache: „Language is perhaps the most significant expression of a common German nationality“ (The Library of Congress Country Studies). Diese Nationalität und die damit verbundenen Werte sehen sich anscheinend durch Sprachenvielfalt infrage gestellt. Sprache hat im positiven Sinne die Macht, eine Grundordnung und gemeinschaftliche Orientierung für alle Menschen herzustellen. Dies hat umgekehrt aber Konsequenzen nicht nur für die Vielfalt anderer Sprachen, sondern auch für die in diesen Sprachen verwurzelte Identität und Tradition anderer kultureller Vorstellungen. Sprache regelt Status, Macht und Einfluss. Am Beispiel des Sprachenunterrichts in Schulen wird dies deutlich: die Muttersprachen von Schülern ausländischer Herkunft werden in der Schulrealität oft als defizitär angesehen und nicht gezielt gefördert. Nach dem Assimilations- oder Submersionsmodell sollen diese Schüler möglichst umfassend mit der deutschen Sprache konfrontiert werden bzw. darin 'eintauchen'. Auch das Segregationsmodell, nach dem ausländische

Schüler getrennt von den deutschen Kindern hauptsächlich außerhalb der offiziellen Stunden in ihrer Erstsprache (die in vielen Fällen nur mehr rudimentär vorhanden ist) gefördert werden, hat die Zielvorstellung, dass dies helfe, sich schneller an die Zweitsprache Deutsch anzuschließen, die auch hier als einzige Unterrichtssprache dominant bleibt.⁷⁷

Die nach der Ausländerintegrationsverordnung geplanten Integrationskurse für Neuzuwanderer sind bislang ebenfalls einer Trennung von reinem Sprachenlernen und davon getrennten Orientierungskursen unterworfen. Damit werden einerseits in den Sprachkursen soziale und kulturelle Kompetenzen, die sich an Muttersprache binden und mit ihr verwurzelt sind, nicht genutzt, und andererseits in den Orientierungskursen, die auf Deutsch abgehalten werden sollen, eine Hürde aufgebaut, eigene sprachlich verwurzelte biographische Erfahrungen anschlussfähig zu nutzen. Dies kann zu einer zweifachen Demotivation führen, da Zuwanderer jeweils ausschließlich für sich selber Defizite - einmal sprachliche und das andere Mal soziale Kompetenz - konstatieren, die sie korrigieren müssen

Verschärft wird diese Defizitauffassung durch die allgemein beobachtbare Unterscheidung von Sprachen mit Hochstatus und solche mit Niedrigstatus. Zu den ersten zählen Englisch, Französisch, Spanisch. Zu den zweiten häufig Polnisch, Türkisch, afrikanische Sprachen, pauschal häufig eben Sprachen von Zuwanderern. Der intrinsische *Gebrauchswert* letzterer Sprachen ist sicherlich hoch, doch ihr *Verkehrswert* innerhalb der Gesellschaft wird als niedrig angesehen: „So verfügen sozial deklassierte Minderheitensprachen zwar über einen Gebrauchswert, jedoch ist ihr Verkehrswert in manchen Fällen so gering, dass Außenstehende kein Bedürfnis sehen, diese Sprachen zu erwerben, oder die Angehörigen der Minderheit selbst sprachliche Minderwertigkeitsgefühle entwickeln“ (Bochmann / Seiler, o.S.). Die Verbindung von Sprache, Identität, Status und Bewertung wird auch hier deutlich. Integration wird wieder zur Anpassungsleistung, wenn die Bedeutung von Sprache nicht umfassend gewürdigt wird und eine Aufnahmegesellschaft Signale gibt, auch „Niedrigstatussprachen“ zu fördern bzw. sie einzusetzen, um gesamtgesellschaftliche Integration zu fördern.

Ungleichheit und Ungerechtigkeit entstehen durch die Bewertung von Sprachen, die nicht immer im Verhältnis zu der etwa mehrsprachigen Kompetenz zahlreicher Zuwanderer stehen. Die Geringschätzung der Sprache führt so zu sozialer Benachteiligung und damit zum Ausschluss von Machtpositionen innerhalb der Gesellschaft.

Der Blick ist auf die erwähnten politisch-kulturellen Aspekte von Sprache zu richten und von der Selbstverständlichkeit der Anwesenheit einer Vielzahl von Sprachen in Deutschland ausgehen und dies für

⁷⁷ Ausführlicher hierzu Wolff-Jontofsohn 1998

politische Bildung fruchtbar machen. „Für das friedliche Zusammenleben der Menschen und für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften sind Erhalt und Förderung der Mehrsprachigkeit eine entscheidende Grundlage. Viele kulturelle Errungenschaften sind eng an die Leistung spezifischer Sprachen gebunden; der Verzicht auf diese Sprachen und ihre Leistungen würde eine gravierende Einschränkung und Verarmung der kulturellen Vielfalt bedeuten.“ (Internationaler Deutschlehrerverband, o.S.). Dieser Blickwinkel akzeptiert Mehrsprachigkeit in seiner Konsequenz für ein pluralistisches Verständnis von Demokratie.

2.8.2 Sprache, Demokratie und Integration

Sprache hat für die Gesellschaft eine große Bedeutung: mit ihrer Hilfe kommunizieren die Menschen, tauschen Informationen aus und teilen sich selber mit. Kommunikation ist jedoch nicht die einzige Dimension von Sprache. Sie kann auch Missverständnisse und Vorurteile implizieren, Ungleichheit und Machtstrukturen generieren und etablieren. Insofern Sprache mit eigener und fremder Identität, Selbst- und Weltverständnis zu tun hat, stellt sie auch die Frage nach Demokratie- und Toleranzfähigkeit. Oft wird plädiert, dass in einem zunehmend europäisch verankerten Deutschland Sprachenlernen als Voraussetzung für interkulturelle Begegnung und gegenseitiges Verständnis unerlässlich sei. Übersehen wird dabei, dass die kulturelle Dimension von Sprache in ihrer Tiefe bereits bei der Reflexion über die eigene Sprache und beim Sprachenlernen bewusst reflektiert werden sollte. Ansonsten wird Sprache als quasi neutrales Werkzeug verstanden, um sich Fremdes anzueignen. Sprachenlernen sollte nicht dazu dienen, Differenzen zu homogenisieren. Gerade die Beachtung der kulturellen Dimension von Sprache ermöglicht ein Lernen an Differenz: „Dazu gehört auch die Einsicht in die kulturelle Prägung menschlicher Verhaltensweisen, die sprachlich transportiert werden. Nicht Anpassung oder Imitation muss das Ziel sein, sondern die Fähigkeit zum Aushandeln eines *modus vivendi* und/oder von Kooperationsformen“ (Bliesener 1998, S. 3). Sprachliche Begegnung zeigt auf offensichtliche Art und Weise den „Anderen“. Vielfalt bleibt in der Übersetzung unhintergebar.

Genau an dieser Stelle zeigt sich die Bedeutung politischer Bildung als Lernen von Demokratie, dem Umgang mit Unterschieden und Pluralität, die nicht von Anfang an eine gemeinsame Richtschnur oder Leitidee haben. Lernen einer fremden Sprache kann verzahnt und bereichert werden mit politischer Bildung, indem Perspektivwechsel und Empathie im Umgang mit der wert- und identitätsgebundenen

Dimension von Sprache geübt werden. Dabei geht es nicht um den Perspektivwechsel hin zu Inhalten einer anderen Kultur, Geschichte oder politischen Lage. Vielmehr ist der Blick auf Sprache als unserem primären und je anders konstruierten Zugang zur Wirklichkeit zu lenken.

Gerade in Integrationskursen für Neuzuwanderer kann eine interkulturelle Orientierung „als Brücke zwischen zwei Sprachen und Kulturen fungieren und eine Identitätsbalance erleichtern“ (Niedersächsisches Kultusministerium, S. 92). So verstanden kann Integration gerade durch die Stärkung der Kultur und Identität der Zuwanderer erreicht werden: „Sprachenunterricht kann einen zentralen Beitrag zur Integration von Menschen verschiedener Lebenswelten leisten. Das setzt allerdings die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Sprachen und Lebenswelten sowie eine hohe Qualität des Unterrichts voraus.“ (Internationaler Deutschlehrerverband, o.S.) Die Anerkennung der Gleichwertigkeit führt zu einem Bewusstsein und der Stärkung der eigenen Sprachidentität und Tradition.

Dies gilt umso stärker, als die Aufarbeitung der Macht von Sprache durch Begegnungsmaßnahmen mit Deutschen außerhalb des Seminargeschehens ergänzt werden sollten. Nur so kann Integration bereits in der Orientierungsphase gleichberechtigte Begegnungen schaffen, die Basis für gegenseitige Wertschätzung sind. Zuwanderer bekämen so die Chance, bereichernd und aktiv ihre „zweite Heimat“ einzubringen und Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft relativierend zu fordern und sie zur Reflexion ihrer sprachlich-kulturellen Bedingtheit anzuregen. Wenn es um die kulturelle Macht der Sprache in diesem Sinne geht, sind sie auf jeden Fall kompetenter und so nehmen Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft Andersheit als bereichernd-konstruktiv wahr. Oomen-Welke bezeichnet dieses Vorgehen als „Integration durch Qualifikation“. Statt Integration als einseitige Anpassungsleistung zu verstehen, werden gerade Zuwanderer zu Qualifikationsträgern, die bereichernd wirken. Vielfalt wird so als Grundbedingung von Lernen vom Anderen etabliert.

Mit diesem Verständnis von Integrationskursen geht der Weg weg von einer defizitorientierten Sichtweise, nach welcher sich Zuwanderer in die deutschsprachige Normalität zu integrieren haben. Vielmehr wird die Vielfalt der Kulturen als Selbstverständlichkeit begriffen. In den „Standards für den Mittleren Schulabschluss erste Fremdsprache“ der Kultusministerkonferenz wird dies ausdrücklich betont. Ein entscheidendes Ziel des Fremdsprachenunterrichtes ist, „das Andere/Fremde als Normalität innerhalb und außerhalb des eigenen Landes an[zu]erkennen“ (Deutsche Kultusministerkonferenz, o.S.) Inhaltlich verstärkt werden kann diese Herangehensweise durch Texte, die mit Übersetzungen und Begrifflichkeiten

in unterschiedlichen Sprachen spielen und somit Perspektivwechsel explizit zum Thema haben.⁷⁸

Sprachenunterricht bekommt so eine politische Dimension, die Kooperation mit Demokratie-Lernen und interkultureller Bildung aufgreifen und mit deren Kompetenzen nutzen kann. Gerade erfahrungs- und handlungsorientierte Übungen sind nötig, um nicht nur bei Inhalten zu verharren, sondern die Macht der Sprache in ihrer Konflikthaftigkeit fühlbar zu machen und die Ressourcen der unterschiedlichen Seminarteilnehmer zu nutzen.⁷⁹

Fazit

Die Kombination von Sprachkursen mit interkultureller Erziehung und Demokratie-Lernen muss gestärkt werden. Es geht darum die Vielfalt von Sprache(n) zu erkennen und anzuerkennen und zu realisieren, dass mit einer Sprache auch immer eine bestimmte Sicht auf die Welt verbunden ist. Es gilt, die eigene und fremde sprachliche Identität gelten zu lassen und zu stärken. Kreative Ideen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt sollen entwickelt und produktiv für ein demokratisches Miteinander genutzt werden. Die Bedeutung der Verbindung von Sprache, Identität und Macht im gesellschaftlichen Zusammenleben, auch und gerade in Einwanderungsgesellschaften, ist in Integrationskursen zu thematisieren. Sprache ist als „kulturelles Menschenrecht“ erfahrbar zu machen und zwar sowohl für die Aufnahmegesellschaft als auch als Herkunftssprache der Zuwanderer. „Es versteht sich jetzt, dass der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz mehr erfordert als den Erwerb von Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache. Der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz erfordert auch den Erwerb bestimmter Betrachtungsweisen, Haltungen, kultureller Kenntnisse und interkultureller Umgangsformen“ (Sercu 2002, o.S.)

⁷⁸ Als bisher existierende beispielhafte Ausnahmen vgl. hierzu das Heft Sprachen öffnen Welten der Körper Stiftung. Vgl. auch den Ansatz der Kombination von Sprachenlernen und Menschenrechtserziehung, den Starkey vorstellt. Weiter siehe die Besprechung des Lehrwerkes „Die Suche 2“ von Thomas 1998. Alle Ansätze lassen jedoch nach wie vor eine umfassende Didaktisierung dessen, was sie unter interkulturellem Lernen im Zusammenhang mit Spracherwerb verstehen, vermissen.

⁷⁹ für den internationalen Bereich siehe das didaktische Material „The power of language“ (Seberich / Wenzel 2001 (Hrsg.))

2.9 Evaluation

2.9.1 Problematik bestehender Evaluationspraxis

Evaluationen schaffen Transparenz und erhöhen die Reflexionsleistung von Projekten und Programmen, wenn sie von Anfang an mit einbezogen ist. Nach wie vor existieren umfassend Ängste und Vorbehalte gegenüber Evaluation im Bildungsbereich – der Verlust des Arbeitsplatzes erzeugt Ängste sowie die vermeintliche Unmöglichkeit des Wirkungsnachweises prozessorientierter Bildung Vorbehalte. Auch gegenwärtige Bundesprogramme wie XENOS sehen sich mit der Tatsache konfrontiert, dass viele laufende Projekte bisher kaum oder unsystematisch evaluiert wurden. Andererseits wurden die Erfahrungen von Vorgängerprogrammen hinsichtlich der Schwierigkeit wissenschaftlicher Begleitung nicht ernst genommen, da antragstellende Projekte noch immer keinen bestimmten prozentualen Anteil ihrer Antragssumme für wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ausweisen müssen.⁸⁰ Noch immer wird Evaluation im Bildungsbereich *ex post* als Legitimationsinstrument und als zu vermeidende Pflichtleistung betrieben. Nur fundierte, finanzierte und vor allem beteiligungsorientierte Evaluationen werden auf Dauer den Vorwurf gegenüber Bildungsprogrammen beseitigen, purer Aktionismus zu sein, der der Selbsterhaltung von Projekten und Einrichtungen sowie der Legitimation „guter Politik“ diene: „Und auch für die Praxis ist es wenig befriedigend, Jahr für Jahr entweder mehr oder minder 'more of the same' zu produzieren oder innovative Wege zu gehen, die vielleicht MitarbeiterInnen oder AdressatInnen unspezifischen „Spaß“ machen, aber nicht bzw. kaum zu erkennen geben, wohin sie tatsächlich führen“ (Möller 2002, S. 185).

2.9.2 Qualitätsanforderungen für Evaluation

Im gängigen Verständnis ist Evaluation eine ziel- und zweckgerichtete Handlung. Das übergeordnete Ziel ist die Erfassung von Daten zur Optimierung und Entscheidungsfindung in komplexen Handlungssituationen. Im Gegensatz zu allgemeiner Forschung will Evaluation keine generellen Aussagen treffen, sondern etwas über eine konkrete Praxis aussagen.

Es können drei Funktionen von Evaluation unterschieden werden, die besonders für den Bildungs- und

⁸⁰ Möller 2002 bezeichnet in diesem Bereich „die Situation von Evaluationsforschung geradezu desaströs“ (S. 185)

Trainingsbereich relevant sind⁸¹:

- Erkenntnisfunktion – es sollen wissenschaftliche fundierte Erkenntnisse über ein Evaluationsobjekt gewonnen werden
- Legitimationsfunktion - die Evaluation sollte im bestmöglichen Fall die Wirksamkeit von Interventionen bestätigen und deren Existenz rechtfertigen
- Optimierungsfunktion - die Grundlage zur Steuerung der Verbesserung des Evaluationsobjektes soll geschaffen werden

In Evaluationsprojekten wird mit Hinblick auf die Verwertbarkeit der Ergebnisse der Blick häufig auf die zweite und dritte Funktion gelenkt, auch um sich von wissenschaftlicher Forschung im Allgemeinen abzugrenzen. Im Vordergrund von Evaluation steht also eine konkrete Frage, die Konsequenzen für die Praxis haben wird.

Evaluationen, die von außen an Bildungsprogramme und -projekte heran getragen werden, stoßen häufig auf großen Widerstand. Strukturelle und organisatorische Kontexte machen es für Evaluatoren schwierig, Daten zu erheben. Wenn Rollenverteilungen, Hierarchieebenen und Beziehungen untereinander unklar oder konfliktgeladen sind, ist es schwer, Evaluation als Bewertung aus einer externen Perspektive durchzuführen. Auch ist häufig zu beobachten, dass keine klaren Zielkataloge oder Konzepte für die pädagogische Arbeit vorliegen und es somit schwer fassbar ist, was und nach welchen Kriterien evaluiert werden soll. Ergebnisse solcher Evaluationen sind deshalb innerhalb von Organisationen oft geradezu "umkämpft", da sie nicht auf einer gemeinsamen Basis stehen, sondern im Resultat unterschiedlichen Zielvorstellungen zugeordnet werden.

Zunehmend wird klarer, dass Beteiligte und Betroffene von Evaluationen mit in die Planung und Durchführung von Evaluationsvorhaben einbezogen werden sollen. Vor allem vor dem Hintergrund von mangelndem praktischen Nutzen und fehlenden Konsequenzen vieler Evaluationen soll auf diesem Wege erreicht werden, dass Evaluation einen konstruktiveren Stellenwert erhält. Eine Möglichkeit, die Verantwortung für die Erhebung und Durchführung von Evaluationen umfassend bei den Beteiligten und Betroffenen zu belassen, ist *Selbstevaluation*. In diesem Verfahren untersuchen Projektverantwortliche ihr eigenes professionelles Handeln innerhalb der eigenen Organisation selbst. Sie geben Rechenschaft über ihr eigenes Tun und dokumentieren Potenziale der Optimierung. Selbstevaluation wird aber nicht nur aus eigener Initiative ergriffen, sondern inzwischen systematisch für die Durchführung besonders von Modellprojekten gefordert – auch dies eine Reaktion auf die starke Abwehr gegenüber vielen Fremdevaluationen.

⁸¹ Vgl. hierfür Kinast, Eva-Ulrike: Evaluation interkultureller Trainings (1998), S.23ff

Selbstevaluation nimmt die Strukturen ernst, innerhalb derer sie arbeitet und organisiert einen gleichberechtigten Prozess, an dem alle relevanten Personen beteiligt sind. Gleichzeitig werden quasi "en passant" Daten erhoben, die es ermöglichen, auch nach außen darzustellen, was innerhalb eines Bildungsprojektes geleistet wird. Selbstevaluation ist also im besten Falle eine bewusste systemische Intervention, die sich sinnvoll in einen Bildungskontext einfügt und diesen weiterträgt. So ist Selbstevaluation immer eine "formative Evaluation", die nicht wie eine "summativ (bilanzierende) Evaluation" einen vergleichenden Schlusstrich zieht, sondern auf fortlaufende Optimierung ausgerichtet ist und selber zum Motor eines Bildungsprojektes werden kann. Selbstevaluation hat damit einen doppelten Auftrag:

- Praxisveränderung – die eigene Praxis soll zielgerichtet verändert oder stabilisiert werden, um besser fachlich handeln zu können
- Erkenntnisgewinn – über die eigene Praxis sollen durch eine methodische Untersuchung Erkenntnisse gewonnen oder abgesichert werden

Evaluation bietet damit jenseits von verunsichernder externer Bewertung die Möglichkeit, „andere Perspektiven zu Worte kommen zu lassen, Urteile von anderen zu integrieren und Bewertungsmonopole zu öffnen. Evaluation ist kein Instrument zur technischen Überprüfung und Kontrolle (zumindest nicht ausschließlich) klar definierter Zielvorgaben am Ende einer Entwicklung (...) Evaluation ist ein sozialer, kein messtechnischer Prozess“⁸². So verstanden hat Evaluation selber Bildungswirkung, sie lässt sich nicht unabhängig von politischer Bildung denken. Genauso wie politische Bildung das Ursache – Wirkung – Verhältnis von Lernen problematisiert und in reflexive Zirkel überführt, so wird Evaluation auch zur Ursache von neuen Lernerfahrungen und hat eine zusätzliche Wirkung auf die erforschten Lernprojekte. Entscheidend ist, dass Evaluation in einem Kontext der Achtung und Wertschätzung geschieht. Diese Forderung spiegelt sich in den jüngsten Vorschlägen der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) wider: „(F3) Wertschätzend gestaltete Interaktion. Die Zusammenarbeit in der Evaluation soll so angelegt werden, dass die Kontakte zwischen den Beteiligten von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung geprägt sind“⁸³. Festgehalten werden kann also: Evaluation sollte pragmatisch mit Selbstevaluation beginnen, um die enormen Abwehrmechanismus der Praxis zu überwinden und kann von dort aus weiter verzweigt werden, indem bspw. für bestimmte Evaluationsschritte externe Evaluatoren herangezogen werden. Diese sollten mit einer Grundhaltung der Wertschätzung auftreten, die nicht Kritik und Defizite verdeckt, sondern auf einer gemeinsamen kommunikativen Basis diese leichter gemeinsam thematisieren lässt.

82 Herrmann / Höfer (1999), S. 102

83 Beywl / Müller-Kohlenberg 2004, S. 74

3 Matrix der Qualitätskriterien

Im Folgenden wird aus der Analyse der verschiedenen Qualitätskriterien eine Übersichtsmatrix vorgestellt, die Anforderungen an Demokratie lernen, interkulturelle Erziehung und Integrationskurse im Kontext der Einwanderungsgesellschaft aufzeigt. Sie ist als flexibles Instrument entwickelt worden, das folgenden Zwecken dienen kann und jenseits des begrenzten Rahmens dieses Gutachtens Einsatz finden sollte:

- **Externe Einordnung**

Bestehende Programme und Projekte können hinsichtlich ihrer Positionierung bezüglich der verschiedenen Qualitätskriterien eingeordnet werden, um mit einem einheitlichen Raster eine umfassende Analyse des Feldes vornehmen zu können. Diese lässt so schlüssiger erkennen, wo bisher Schwerpunkte gesetzt werden und wo Defizite bestehen. Dazu ist jenseits schriftlichen Materials auch eine Befragung von Projektverantwortlichen, Trainern und Zielgruppe nötig.

- **Selbstanalyse und Reflexion**

Eigene Programme und Projekte können von den verschiedenen Beteiligten und Betroffenen eingeordnet werden, um bestehende Differenzen und Konfliktpotentiale im Praxisalltag zu thematisieren und eine bessere gemeinsame Positionierung zu erreichen. Dies kann auch der Vorbereitung systematischer (Selbst)evaluation dienen, um das eigene Profil dessen, was evaluiert werden soll, schärfer zu bestimmen.

- **Planung und Förderung neuer Programme und Projekte**

Mithilfe der Matrix können bewusster zukünftige Akzente im Gegenstandsfeld gesetzt werden, die über die bisher relativ undifferenzierte Förderung von „Innovativem“ und „Modellansätzen“ hinaus gehen. Schwerpunkte werden klarer erkennbar und einforderbar von geförderten Maßnahmen.

- **Überprüfung von Stimmigkeit und Ausgewogenheit**

Wie die Analyse zeigt, ist das Gegenstandsfeld durchsetzt mit Programmen, die hinsichtlich ihrer Gesamtanlage nicht konsistent sind und implizite Widersprüche oder Paradoxa aufweisen bzw. stark unausgewogen hinsichtlich der Systematisierung bestimmter Qualitätskriterien sind – diese Problematik betrifft v.a. umfassend angelegte Programme, die innerhalb verschiedener Teilmodule und Seminareinheiten sehr unterschiedliche Optionen für ihre Qualitätskriterien implizieren. Die Matrix erlaubt die Überprüfung der Kohärenz von Bildungsprogrammen und deren Umsetzung und kann damit eine Professionalisierung des Feldes fördern.

3.1 Grundsätzliche Einordnung für das Gegenstandsfeld

Nachfolgend werden anhand der Matrix die sich aus der Analyse ergebenden grundsätzlichen Qualitätsanforderungen einerseits für Demokratie lernen und interkulturelle Erziehung und andererseits für Sprach- und Orientierungskurse (Integrationskurse) vorgestellt, die in sich stimmig und konsistent sind. Für die Optionen eines jeden Qualitätskriteriums werden sinnvolle Gewichtungen vorgeschlagen. Die Gewichtung erfolgt von 0 (keine besondere Akzentsetzung notwendig oder sinnvoll) bis 4 (hier sollte ein besonderer Schwerpunkt gelegt werden) und wird grafisch durch Zeichen dargestellt. Die Gewichtungen sind neben den absoluten Zahlen jeweils in ihren Relationen zueinander zu verstehen.

3.1.1 Matrix der Qualitätskriterien für Demokratie lernen und interkulturelle Erziehung

Qualitätskriterium	Optionen	Gewichtung
Begrifflichkeiten	Demokratie	OO
	Toleranz	OOOO
	Interkulturalität	OO
Zielformulierungen	Inhaltliche Ziele	OO
	Autonomie / Freiheit	OOOO
Zielgruppenerreichung	Motivationsträger	O
	Partizipation	OO
Weltbild	Kontextuierung	O
	Problemzentriert	O
Menschenbild	Defizitorientiert	
	Wertschätzend	OOO
	Ressourcenorientiert	OOOO
	Eigenschaftsmodell	O
	Verhaltensmodell	O
	Interaktionsmodell	OOO
Lerntheorie	Systemmodell	OOOO
	Richtig / Falsch	
	Hilfreich / Nicht Hilfreich	OOO
	Wissen / Orientierung	O
Didaktik	Reflexion / Irritation	OOOO
	Gelassenheit	OOO
	Leitung	OOO
	Gleich-Gültigkeit	
Sprachdimensionen	Unterricht	
	Kommunikation	
	Identität und Kultur	OO
	Weltsicht	
Evaluation	Macht und Status	OOO
	Extern bewertend	O
	Intern reflektierend	OOO
	Neutral / Objektiv	
	Partizipativ	OOOO

3.1.2 Matrix der Qualitätskriterien für Sprach- und Orientierungskurse / Integrationskurse

Qualitätskriterium	Optionen	Gewichtung
Begrifflichkeiten	Demokratie	OO
	Toleranz	OOO
	Interkulturalität	OOOO
Zielformulierungen	Inhaltliche Ziele	OOOO
	Autonomie / Freiheit	OO
Zielgruppenerreichung	Motivationsträger	OOOO
	Partizipation	OOOO
	Kontextuierung	OOOO
Weltbild	Problemzentriert	
	Defizitorientiert	
	Wertschätzend	OOOO
Menschenbild	Ressourcenorientiert	OOOO
	Eigenschaftsmodell	OOO
	Verhaltensmodell	OOO
	Interaktionsmodell	OO
	Systemmodell	O
Lerntheorie	Richtig / Falsch	
	Hilfreich / Nicht Hilfreich	OOO
	Wissen / Orientierung	OOOO
Didaktik	Reflexion / Irritation	O
	Gelassenheit	O
	Leitung	OOO
	Gleich-Gültigkeit	
	Unterricht	OOO
Sprachdimensionen	Kommunikation	OOO
	Identität und Kultur	OOO
Evaluation	Weltsicht	OO
	Macht und Status	OOOO
	Extern bewertend	O
	Intern reflektierend	OOO
	Neutral / Objektiv	
	Partizipativ	OOOO

3.2 Exemplarische Einordnung zweier Programme

Zur Verdeutlichung der Anwendbarkeit der Matrix werden nachfolgend zwei sehr unterschiedliche Trainingsprogramme anhand der Matrix dargestellt, die sich beide im Bereich Demokratie lernen in der Einwanderungsgesellschaft einordnen lassen. In der Gegenüberstellung werden relevante Unterschiede anschaulich und können als Diskussionsgrundlage für neu zu konzipierende Programme verwendet werden. Die Einordnung enthält sich einer Bewertung, verdeutlicht aber mögliche Entscheidungsalternativen für die Konzeption zukünftiger Programme für entsprechende Zielgruppen.

Das *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen* (Hufer 2000) von Klaus-Peter Hufer wird aus einer externen Perspektive aufgrund vorliegenden Materials und praktischer Erfahrungen eingeordnet. In einer differenzierteren Analyse jenseits des Rahmens dieser Untersuchung sollte diese Einordnung mit Programmentwicklern, Trainern und Zielgruppe des Programms validiert und gegebenenfalls korrigiert werden. Das Programm *Achtung (+) Toleranz* (Ulrich et al 2002) vom *Centrum für angewandte Politikforschung* wird im Rahmen der Selbstanalyse und Reflexion der Beteiligten und Betroffenen eingeordnet.

Entscheidende Unterschiede zwischen beiden Programmen zeigen sich vor allem in Weltbild, Menschenbild, Lerntheorie und didaktischer Anlage sowie den unterschiedlichen Sprachdimensionen⁸⁴. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen können in weiteren Schritten erlauben, weitere Programme entsprechend zuzuordnen. Somit kann eine Systematik des Feldes aufgezeigt werden, die verdeutlicht, wo bisherige Schwerpunkte liegen und welche neuen Programme aufgelegt werden sollten, um Defiziten zu begegnen. In den Praxisempfehlungen werden hierfür entsprechende erste Vorschläge gemacht.

⁸⁴ Eine umfassende und vollständige Bewertung und Begutachtung beider Programme müsste unterschiedliche stakeholder (Beteiligte und Betroffene) der beiden Programme miteinbeziehen.

3.2.1 Matrix der Qualitätskriterien für Argumentationstraining gegen Stammtischparolen

Qualitätskriterium	Optionen	Gewichtung
Begrifflichkeiten	Demokratie	OOO
	Toleranz	OO
	Interkulturalität	
Zielformulierungen	Inhaltliche Ziele	OOOO
	Autonomie / Freiheit	
Zielgruppenerreichung	Motivationsträger	OO
	Partizipation	
	Kontextuierung	OO
Weltbild	Problemzentriert	OOOO
	Defizitorientiert	O
	Wertschätzend	O
Menschenbild	Ressourcenorientiert	OO
	Eigenschaftsmodell	OOO
	Verhaltensmodell	OOOO
	Interaktionsmodell	
Lerntheorie	Systemmodell	
	Richtig / Falsch	OOOO
Didaktik	Hilfreich / Nicht Hilfreich	OOO
	Wissen / Orientierung	OOO
	Reflexion / Irritation	
	Gelassenheit	OO
	Leitung	OO
	Gleich-Gültigkeit	
Sprachdimensionen	Unterricht	OO
	Kommunikation	OO
Evaluation	Identität und Kultur	O
	Weltsicht	OOO
	Macht und Status	OOOO
	Extern bewertend	k.A.
	Intern reflektierend	k.A.
	Neutral / Objektiv	k.A.
	Partizipativ	k.A.

3.2.2 Matrix der Qualitätskriterien für Achtung (+) Toleranz

Qualitätskriterium	Optionen	Gewichtung
Begrifflichkeiten	Demokratie	OO
	Toleranz	OOOO
	Interkulturalität	O
Zielformulierungen	Inhaltliche Ziele	OOO
	Autonomie / Freiheit	O
Zielgruppenerreichung	Motivationsträger	OO
	Partizipation	O
	Kontextuierung	O
Weltbild	Problemzentriert	O
	Defizitorientiert	
	Wertschätzend	OOOO
Menschenbild	Ressourcenorientiert	OO
	Eigenschaftsmodell	O
	Verhaltensmodell	O
	Interaktionsmodell	OOOO
	Systemmodell	
Lerntheorie	Richtig / Falsch	
	Hilfreich / Nicht Hilfreich	OOO
	Wissen / Orientierung	OO
Didaktik	Reflexion / Irritation	OOOO
	Gelassenheit	OOO
	Leitung	OOO
	Gleich-Gültigkeit	O
	Unterricht	
Sprachdimensionen	Kommunikation	OOO
	Identität und Kultur	
Evaluation	Weltsicht	
	Macht und Status	OO
	Extern bewertend	O
	Intern reflektierend	OO
	Neutral / Objektiv	
	Partizipativ	OOOO

3.3 Stimmigkeit und Ausgewogenheit der Kriterien

Für die externe Bewertung sowie zur eigenen Einschätzung der Qualität von Programmen und Projekten ist die Frage der internen Konsistenz der jeweils gewählten Optionen für die Qualitätskriterien entscheidend. Wie dargestellt, erheben viele existierende Bildungsinitiativen den grundsätzlichen Anspruch einer Teilnehmerorientierung, Bedürfnisorientierung und didaktischen Differenziertheit. Doch die Analyse zeigt, dass Widersprüche sehr wohl bestehen.

Im Folgenden sind die wichtigsten Optionen dargestellt, die aus unserer Analyse miteinander in Widerspruch stehen bzw. zumindest in der Kombination problematisch sein können und – wenn sie gleichzeitig in zu analysierenden Programmen vorkommen – auf mangelnde Stimmigkeit hinweisen. Die Ausschlussoptionen, die vorgeschlagen sind, sollten ihrerseits Bestandteil von gemeinsamer Diskussion bei der Analyse oder Konzipierung neuer Maßnahmen sein.

Kriterium und Optionsakzent	Ausschlussoptionen
Zielformulierungen – Autonomie / Freiheit	Menschenbild – Eigenschaftsmodell Menschenbild – Verhaltensmodell Lerntheorie – Richtig / Falsch Didaktik – Unterricht Evaluation – Extern bewertend Evaluation – Neutral / Objektiv
Zielgruppenerreichung – Partizipation	Weltbild – Defizitorientiert Didaktik – Unterricht Evaluation – Extern bewertend Evaluation – Neutral / Objektiv
Weltbild – Ressourcenorientiert Weltbild – Wertschätzend Menschenbild – Interaktionsmodell Menschenbild – Systemmodell	Lerntheorie – Richtig / Falsch Evaluation – Extern bewertend Lerntheorie – Richtig / Falsch Didaktik – Unterricht Evaluation – Neutral / Objektiv
Lerntheorie – Hilfreich / Nicht hilfreich Lerntheorie – Reflexion / Irritation Didaktik – Gelassenheit	Evaluation – Neutral / Objektiv Didaktik – Unterricht Menschenbild – Verhaltensmodell Lerntheorie – Richtig / Falsch
Didaktik – Leitung	Zielformulierungen – Autonomie / Freiheit Lerntheorie – Reflexion / Irritation
Sprachdimensionen – Weltsicht Evaluation – Intern reflektierend Evaluation – Partizipativ	Lerntheorie – Richtig / Falsch Weltbild - Defizitorientiert Lerntheorie – Richtig / Falsch

4 Praxisempfehlungen

Die vorgestellten Qualitätskriterien sollten berücksichtigt werden, wenn Entscheidungen für die Aufnahme bestehender Programme in Bildungszusammenhänge getroffen werden müssen und wenn neue Programme konzipiert werden sollen. Die Matrix der Qualitätskriterien bietet sich als differenziertes Instrument der Einordnung und Reflexion an. Breit angewandt, kann es zu einer kritischeren Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Visionen über eine plurale Gesellschaft führen und wohlmeinende aber naive Annahmen über das Zusammenleben ausräumen.

Aus der Übersicht bestehender Praxisprogramme und der Analyse der Qualitätskriterien lassen sich daneben einige konkrete Praxisempfehlungen verdichten und ableiten, die in konzentrierter Form darstellen, welche Schwerpunkte im Gegenstandsfeld künftig gesetzt werden sollten.

4.1 Demokratie lernen und interkulturelle Erziehung

4.1.1 Definition und Beschränkung des Gegenstands- und Wirkungsfeldes

Die Problematik mangelnder klarer Zielbestimmungen und Abgrenzung von mit pädagogischen Interventionen nicht erreichbaren Zielen muss umfangreich aufgenommen werden. Daneben empfiehlt es sich, das Bewusstsein zu schärfen für die Grundparadoxie pädagogischer Arbeit hinsichtlich übergeordneter Zielbestimmungen von Autonomie, Freiheit, Selbstorganisationsfähigkeit und Eigenverantwortung. Zur Systematisierung des Feldes sollten sowohl auf politischer Ebene wie innerhalb von Trainerausbildungen entsprechende Diskurse angestoßen werden. Die Verknüpfung von neuen Projekten mit geeigneten Evaluationsansätzen muss von Beginn an geschehen und kann helfen, Reflexion und Feedback von außen als notwendiges Korrektiv zu überzogenen Ansprüchen im Gegenstandsfeld zu installieren.

4.1.2 Fokus auf Differenz und Konflikt

Die Untersuchung der relevanten Begrifflichkeiten wie die typologische theoretische und didaktische Analyse weisen darauf hin, dass pädagogische Ansätze, die auf eine Stabilisierung oder Harmonisierung von Problemlagen im Gegenstandsfeld zielen, in zahlreiche Paradoxien und Widersprüche laufen. Eine Einwanderungsgesellschaft muss sich als konfliktfähiges Gesamtsystem begreifen, das keinen möglichen idealen Endzustand erreichen wird, sondern sensibilisiert und kompetent ist, mit immer neuen Differenzen und Konflikten produktiv umzugehen. Es ist allerdings entscheidend, in der pädagogischen Umsetzung dieses Anspruches nicht in die Falle einer „Zoopädagogik“ zu laufen, die etwa Migranten als typisierte und exotisierte Beispiele von Differenz ausstellt und damit objektiviert.

Deshalb sollten Programme des Demokratie Lernens und interkultureller Erziehung

- Differenzerfahrungen durch direkte soziale Begegnung fördern,
- Mit Konflikten bewusst und produktiv umgehen und diese aktiv als Lernerfahrung nutzen,
- Provokation und Irritation Bestandteil von pädagogischen Programmen sein, um der weit vorherrschenden Gefahr einer „Versicherungspädagogik“ entgegen zu wirken,
- Zielgruppen möglichst heterogen zusammengesetzt sein, um erfahrungsorientiertes Lernen an Differenz zu ermöglichen.

4.1.3 Organisationsentwicklung und systemischer Einsatz

Aufgrund der negativen Erfahrungen mit kurzfristigen Maßnahmen werden neue Programme mit einer längeren Laufzeit (etwa XENOS oder das BLK-Programm) aufgelegt, die einen Einsatz pädagogischer Programme im systemischen Kontext erlauben und diesen auch verändern können. Dennoch werden solche organisationsentwickelnden Maßnahmen nach wie vor als wünschenswerter Zusatzeffekt gesehen bzw. wie z.B. „Open Space“ oft als beeindruckendes, aber einmaliges Event eingesetzt. Hier sollten explizit Möglichkeiten geschaffen werden, intrinsisch systemische Ansätze, wie sie z.B. aus der Personalentwicklung von Unternehmen bekannt sind, zu adaptieren und einzusetzen. Integration muss als Querschnittsthema breit verankert werden, in Schulen fächerübergreifend als Grundkompetenz von Lehrenden wie inhaltlich als Sozialkompetenz verankert werden. Dazu ist eine Organisationskultur nötig, die umfangreiche Partizipationsmöglichkeiten schafft und vorhandene Ressourcen nutzt, um systemische Effekte erreichen zu können. Dies kann durch eine bewussteren Personalauswahl für Projekte und Programme erreicht werden, die insbesondere Migranten verstärkt einbezieht und zudem pädagogisch begleitete Begegnungsmöglichkeiten zwischen Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und Migranten schafft.

4.1.4 Multiplikatoren- und Multiplikatorenausbildung

Die Ausbildung von Multiplikatoren im Gegenstandsfeld ist meist ebenso kurzfristig angelegt wie die pädagogischen Interventionen selbst. Ausgebaut werden sollten längerfristige Qualifizierungsangebote, die auch eine didaktische und theoretische Reflexion der eigenen Praxis erlauben. Verbunden werden sollten diese Maßnahmen mit eigenen Praxisprojekten, der Begleitung durch Supervision und dem Aufbau von Trainerpools, die längerfristig begleitet werden. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, besonders die Qualitätssicherung und Zertifizierung bereits vorhandener Angebote zu fördern und so eine Stabilisierung und Vergleichbarkeit im Gegenstandsfeld erreichen zu können.

4.2 Sprach- und Orientierungskurse / Integrationskurse

4.2.1 Angebote in Muttersprachen von Zuwanderern

Integration ist nur möglich durch Motivation. Motivation ergibt sich aus Ressourcen, die vorhanden sind und genutzt werden. Wenn Integration als Angebot in beide Richtungen zu verstehen ist, sollten deshalb erste Orientierungskurse für Zuwanderer in deren Muttersprache stattfinden. Wie die Analyse von Sprache in ihrer sozialen und identitätsbildenden Dimension sowie die Erfahrungen mit vorgestellten Projekten zeigen, wird damit ein Sprungbrett geschaffen, aus der eigenen sicheren und wertgeschätzten Identität heraus Brücken zu bauen in die neue Kultur. Damit wird eine weit höhere Motivation erreicht, Deutsch zu lernen, als umgehend mit den Defiziten mangelnder Sprachkenntnis konfrontiert zu sein.

4.2.2 Biografisches Arbeiten

Kompetenzen von Zuwanderern sind umfassend auch jenseits beruflicher Qualifikationen vorhanden, wurden aber bisher kaum wahrgenommen, untersucht und genutzt. Eine Didaktik von Integrationskursen, die an den Biographien von Zuwanderern ansetzt, kann diese zutage fördern. In der verunsichernden Situation, einen neuen biographischen Abschnitt in Deutschland zu beginnen (bzw. beginnen zu müssen), gewinnen Zuwanderer Klarheit und Sicherheit hinsichtlich ihres Lebenslaufes, können ihn mit anderen vernetzen und ihre Kompetenzen besser wahrnehmen. Biographische Methoden sind mit gestalterischen Methoden gut geeignet, Kommunikationskanäle jenseits von Sprache zu nutzen und so Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Seminargruppen darzustellen, auch wenn wenig sprachliche Verständigung möglich ist. Emotionalität und Identität werden in Orientierungslernen integriert und mit einer Perspektive der Wertschätzung verknüpft. Biographiedidaktik ermöglicht einen Brückenbau von der eigenen Kultur in die der Aufnahmegesellschaft und kann unter ganz unterschiedlichen Schwerpunkten wie Soziales, Kultur, Religion, Natur, Ausbildung, Geschlecht etc. thematisiert werden⁸⁵. Damit wird Orientierung in Deutschland wesentlich leichter und anschlussfähiger als in der Beschränkung der Vermittlung von Sach- und Faktenwissen. Ergänzt werden sollte biografisches Arbeiten innerhalb von Integrationskursen mit Einzelberatung, die ebenfalls mit visualisierenden und erzählerischen Mitteln biographische Perspektiven für Neuzuwanderer aufbaut.

⁸⁵zur aktuellen Bedeutung und den Chancen einer Didaktik biografischen Arbeitens siehe Klingenberg 2003

4.2.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Angeboten politischer Bildung

Die Diskurse von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Demokratie lernen / interkultureller Erziehung sind nach wie vor weitgehend getrennt. Interkulturelles Lernen wird kaum als Aufforderung verstanden, von oder mit Zuwanderern zu lernen. DaZ-Angebote werden kaum mit bestehenden Angeboten des Demokratie lernens kombiniert, die didaktisch weit differenzierter sind als Vermittlung von Orientierungswissen zum politischen System Deutschlands. Förderungen und Konzipierung neuer Projekte sollten gezielt eine solche Verzahnung in den Mittelpunkt stellen, um einerseits Integration auch in der Bildungspraxis als umfassende Aufgabe erkennbar werden zu lassen und andererseits Begegnungsmöglichkeiten zwischen Neuzuwanderern und Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft zu schaffen, die pädagogisch begleitet werden können.

4.2.4 Begegnungsangebote systematisieren

Programme und Projekte im Gegenstandsfeld werden zielgruppenspezifisch ausgerichtet. Heterogene Zielgruppen werden zwar für Begegnung innerhalb von Seminarkontexten adressiert, doch gerade die Begegnung von Migrant*innen und Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft ist nach wie vor als mangelhaft zu bezeichnen. Als vielversprechend zeichnen sich Angebote für die Mehrheitsgesellschaft ab, die Reisen und eine pädagogische Reflexion über Fremdes verbinden. Die Relativierung des eigenen kulturellen Kontextes, die Irritation und Verunsicherung über vermeintlich selbstverständliche Leitwerte und -normen innerhalb Deutschlands sind notwendig, um nach wie vor weit verbreitete Annahmen über Assimilation im Kontext von Zuwanderung aufzubrechen.

4.3 Wissenschaftliche Begleitung

Erziehung zu Demokratie und Toleranz im Kontext politischer Bildung sieht sich zunehmend mit der Herausforderung Evaluation konfrontiert. Evaluation wird häufig als Verunsicherung erlebt, tritt von außen an Bildungskontexte heran und ist in Begrifflichkeit wie Anspruch unklar. Im Folgenden werden vier Wege für ein Verständnis von Evaluation aufgezeigt, die sich für die Untersuchung im Gegenstandsfeld eignen:⁸⁶

4.3.1 Reflexion der Werte und Ziele dessen, was evaluiert wird

Evaluation muss zu Demokratie lernen und interkultureller Erziehung "passen". Dies ist nicht im Sinne eines Erfüllungsgehilfen zu verstehen, sondern in der Konsistenz der Werte und Ziele. Evaluation scheitert bisher häufig, weil sie in Vorgehen und Erhebung als "intolerant" erlebt wird, und Werte wie Transparenz und Offenheit vermissen lässt. Evaluation sollte im besten Falle partizipativ vorgehen, und schon in der Erarbeitung einer Evaluationsfrage alle Beteiligten und Betroffenen (stakeholder) mit einbeziehen und sie ermächtigen, den Evaluationsprozess weitgehend selbst in die Hand zu nehmen.

4.3.2 Wertschätzende Perspektive⁸⁷

Politische Bildung fokussiert häufig auf gesellschaftliche Probleme und Kontexte, die als defizitär erlebt werden. Diese Defizitorientierung versperrt häufig den Blick für kreatives Innovationspotential. Evaluation verstärkt diese Abwärtsspirale, indem sie nur nach dem fragt, was nicht funktioniert. Wertschätzende Evaluation dagegen setzt an dem Potential an, das bereits sichtbar ist, nutzt es und bestärkt es, um in der Konsequenz zu Handlungen und Aktionen zu motivieren, die sich in positiven Erfahrungen gründen.

⁸⁶ Zu einer ausführlichen Darstellung der Problematik und einer möglichen Vorgehensweise für Evaluation politischer Bildung siehe Wenzel / Ulrich 2003 und Uhl / Ulrich / Wenzel (Hrsg.) 2004

⁸⁷ „Appreciative Evaluation“ wird in den USA bereits praktiziert, in Deutschland jedoch weder praktisch noch theoretisch zu finden. Geeignete Anhaltspunkte finden sich in McNamee 2003 und Patton 2003, ein erster Versuch einer Konzeptualisierung für das Gegenstandsfeld in Wenzel 2004

4.3.3 Verortung in Klärung, Reflexion, Dokumentation von Innovation und der Förderung von Potential

Evaluationen werden häufig in Auftrag gegeben, um Wirkungen und gesellschaftliche Veränderungen wissenschaftlich darzulegen. Dieser Anspruch an Evaluation ist – vor allem bei gegebenen Ressourcen – kaum je einlösbar. Evaluation sollte sich an dem Nutzen für die Beteiligten und Betroffenen orientieren und deshalb eine klärende und dokumentierende Funktion einnehmen. Evaluation ist häufig die erste systematische Reflexionsmöglichkeit von Zielen, Konzepten und Erfolgskriterien für die eigene Arbeit. Dies kann motivieren, Kräfte in konkretere Richtungen zu bündeln. Zudem erfüllt sie damit die Funktion von Organisationsentwicklung, die zur strukturellen Qualitätssteigerung entsprechender Projekte beiträgt.

4.3.4 Integration Beteiligter und Betroffener in Evaluationsprojekte

Evaluation sollte ihrem Anspruch nach keine externe Bewertung sein, sondern von Beteiligten und Betroffenen selbst in die Hand genommen werden. Besonders Selbstevaluation eignet sich hierfür. Um dies zu ermöglichen, ist ein pragmatischer and handlungsorientierter Umgang mit Vorgehen und Erhebungsmethoden nötig. Ziel einer Evaluation politischer Bildung ist nicht eine quasi wissenschaftliche Darlegung von Messdaten, sondern die soziale Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven, die als hilfreich für die eigene Arbeit erlebt wird. Deshalb sollte das methodische Vorgehen möglichst nah an den pädagogischen Kompetenzen der Beteiligten und Betroffenen orientiert sein.

Bibliographie

- A World of Difference Institute. Anti-Bias-Study Guide. Secondary Level. New York 1998
- Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog (Hrsg.) Das Ende der Toleranz? Identität und Pluralismus in der modernen Gesellschaft. München 2002
- Altrichter, H. Evaluation als Alltäglichkeit, als Profession und als Interaktion. Thonhauser, J. und Patry, J. (Hrsg.) 1999
- Auernheimer, G. Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen 2001
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: Zielsprache Deutsch 23 (2) 1992, S. 112-113
- Berg, H. L. von / Roth, R. (Hrsg.) Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen. Opladen 2003
- Bertelsmann Foundation / German Mashall Fund of the United States (Hrsg.) Migration in the new Millenium. Recommendations of the Transatlantic Learning Comunity. Gütersloh 2000
- Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) Toleranz – Grundlage für ein demokratisches Miteinander. Gütersloh 2000
- Bertelsmann Stiftung / Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE Institutes der Anti-Defamation-League New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Dritte Auflage Gütersloh 2003
- Bertelsmann Stiftung / Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) Gemeinsinn. Gemeinschaftsfähigkeit in der modernen Gesellschaft. Gütersloh 2002
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) Auf Worte folgen Taten. Gesellschaftliche Initiativen zur Integration von Zuwanderern. Gütersloh 2003
- Bertelsmann Stiftung / Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) Strategien gegen Rechtsextremismus. Band 2: Handlungsempfehlungen. Gütersloh 2004 (im Druck)
- Beutel, W. / Fauser, P. (Hrsg.) Erfahrene Demokratie. Wie Politik gelernt werden kann. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch handeln. Opladen 2001
- Beywl, W. Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt a.M. 1999
- Beywl, W. / Schepp-Winter, E. Zielfindung und Zielklärung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) QS Nr. 21. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin 1999
- Beywl, W. / Taut, S. Standards: Aktuelle Strategie zur Qualitätsentwicklung in der Evaluation. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung. 69. Jahrgang, Heft 3/2000, S. 358-370
- Beywl, W. / Müller-Kohlenberg, H. Standards der Selbstevaluation. In: Zeitschrift für Evaluation (2) 1 2003, S. 65-75
- Birkenbihl, M. Train the Trainer. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten., Landsberg/Lech 1971
- Bliesener, U. Fremdsprachenunterricht in Deutschland, in Bildung und Wissenschaft 4/1998 (Inter Nations)
- Bochmann, K. / Seiler, F. Sprachkonflikte und Sprachpolitik. Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Sprachwissenschaftliche Kommission: Thematische Klassensitzung 2000 – Die Werteproblematik in der Sprachwissenschaft. Verfügbar unter: www.saw-leipzig.de/sawakade/10internet/sprachwi/bochmann1.html
- Bommes, M. / Guter, J. / Wolff-Jontofsohn, U. „Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta“: Evaluationsprozess und Ergebnisse. In: Uhl / Ulrich / Wenzel 2004
- Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg.) Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Berlin 2002
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege / Beauftragte der Bundesregierung für Migration,

- Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) Anforderungen an eine moderne Integrationspolitik. Positionspapier 2003. Verfügbar unter: www.integrationsbeauftragte.de
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend / Amt der Integrationsbeauftragten (Hrsg.) Migranten sind aktiv. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten. Bonn 2004
- Center for Multicultural Education (Hrsg.) Diversity within unity. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. Seattle 2001
- Cooperrider, D. L. / Whitney, D. Appreciative Inquiry. San Francisco CA 1999
- Derrida, J. Politics of Friendship. London 1997
- Derrida, J. Gesetzeskraft. Der mystische Grund der Autorität. Frankfurt 1996
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) Standards für Evaluation. Köln 2000
- Deutsche Kultusministerkonferenz (Hrsg.) Standards für den Mittleren Schulabschluss erste Fremdsprache (Englisch, Französisch), Beschluss vom 12. Mai 1995, o.O. 1995
- Deutscher Sportbund (Hrsg.) Wissen für die Praxis – Integration im Sportverein. Werkheft 2 zur Kampagne „Sport tut Deutschland gut“. Frankfurt a.M. 2003
- Dimbath, O. / v. Hayek, J. / Hirsland, A. / Schneider, W. Toleranz, Konflikte und Wirkungen. Zur multimethodischen Mehrebenen-Evaluation von Toleranzbildungsprogrammen am Beispiel von „Achtung (+) Toleranz“. In Berg, H. L. von / Roth, R. (Hrsg.) 2003, S. 193 - 228
- Dunn, S. / Fritzsche, K. P. / Morgan, V. (International Network „Education for Democracy, Human Rights and Tolerance“) (Hrsg.) Tolerance Matters – International Educational Approaches. Gütersloh 2003
- Eckert, R. Die Fähigkeit zur friedlichen Konfliktregulierung. Ein Qualitätsmerkmal der Demokratie. In: Weidenfeld, W. (Hrsg.) 1996
- Edelstein, W. / Fauser, P. Demokratie lernen und leben – Gutachten zum Programm In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Förderung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft Nr.96 / 2001
- Erdmann, R. (Hrsg.) Interkulturelle Bewegungserziehung. Brennpunkte der Sportwissenschaft. Sankt Augustin 1999
- Fauser, P. Demokratie lernen und Schulentwicklung. In: POLIS 3/2003, S. 3-5
- Feldmann, E. / Henschel, T. R. / Ulrich, S. Toleranz – Grundlage für ein demokratisches Miteinander. Gütersloh 2000
- Feldmann, E. (Hrsg.) Keine Angst vor den Nachbarn! Integration hängt von uns allen ab... Reader zu einem Symposium zum Einwanderungskonzept. München 2002
- Fetterman, D. M.: Foundations of Empowerment Evaluation. London 2001.
- Fischhaber, K. Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 7(1) 2002. Verfügbar unter: www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_1/beitrag/fischhaber1.htm
- Forst, R. (Hrsg.) Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt a.M. 2000
- Forst, R. Toleranz im Konflikt. Frankfurt a.M. 2003
- Georgi, V. Enliedene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg 2003
- Georgi, V. / Ulrich, S. / Wenzel, F. Education for Democracy and Tolerance in Germany, in Dunn / Fritzsche / Morgan (Hrsg.) 2003, S. 85-115
- Georgi, V. / Seberich, M. (Hrsg.) International Perspectives in Human Rights Education. Gütersloh 2004
- Georgi, V. / Hartmann, H. / Schellenberg, B. / Seberich, M. (Hrsg.) Strategien gegen Rechtsextremismus. Band 1: Ergebnisse der Recherche. Gütersloh 2004 (im Druck)
- Gesicht zeigen e.V. (Hrsg.) Handbuch für Zivilcourage. Frankfurt 2001
- Giebeler, K. / Khanide, M. Ohne Angst verschieden sein. Ein Praxishandbuch für die interkulturelle

- Arbeit. Gütersloh 2003
- Glaab, M. / Kießling, A. Legitimation und Partizipation. In: Korte, K.-R. / Weidenfeld, W (Hrsg.) 2001, S. 571 - 611
- Grohmann, R. Das Problem der Evaluation in der Sozialpädagogik. Bezugspunkt zur Weiterentwicklung der evaluationstheoretischen Reflexion. Frankfurt a.M. 1997
- Gruber, S. Soziale Orientierungskurse für Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen, jüdische Kontingentflüchtlinge, anerkannte Asylberechtigte sowie Ausländer mit einem auf Dauer angelegten Aufenthaltsstatus (Erprobungsphase). Evaluationsbericht. Dortmund 2002. Verfügbar unter <http://www.lum.nrw.de/html/service/download/endbericht.pdf>
- Guba, E. G. / Lincoln, Y. S. Fourth Generation Evaluation. Newbury Park 1989
- Hafeneger, B. Konsequenzen für nachhaltige Jugendprogramme und Praxisansätze gegen Rechts. In: von Berg / Roth (Hrsg.) 2003, S. 241-248
- Heiner, M. (Hrsg.) Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg im Breisgau 1996
- Heitmeyer, W. Riskante Toleranz. Moralgesättigt und gefährlich attraktiv. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Ethische Aspekte der interkulturellen Zusammenarbeit. Ausgabe 1, 2003, S. 32-34
- Herrmann, J. / Höfer, C. Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis. Gütersloh 1999.
- Hesse, W. i-Punkt. Ein Integrationsprojekt der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Internes Präsentationsmanuskript 2003.
- Himmelmann, G. Demokratie Lernen – als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts. 2001
- Hufer, K.-P. Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Opladen 2000
- Hufer, K.-P. Rechtsextremismus und politische Bildung. In: Überblick / IDA-NRW, 2/2002
- Internationaler Deutschlehrerverband (Hrsg.) Abschlussresolution XII. Internationale Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Luzern 2001 Verfügbar unter www.idt-2001.ch/information/idtaktuell/Abschlussresolution/index.html
- Kinast, E. Evaluation Interkultureller Trainings. Lengerich 1998.
- Kirkpatrick, D. L. Evaluating Training Programs. The Four Levels. 2nd Edition. Berkeley 1998.
- Klingenberg, H. LebensMutig. Vergangenes erinnern. Gegenwärtiges entdecken. Künftiges entwerfen. München 2003
- Kneer, G. / Nassehi, A.: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München 1993
- König, E. / Volmer, G. Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 7. Auflage Weinheim 2000
- Königswieser, R. / Keil, M. (Hrsg.) Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen. Beratergruppe Neuwaldegg/synetz. Stuttgart 2000
- Körper Stiftung (Hrsg.) Sprachen öffnen Welten (Miteinander leben in Europa, Heft 7). Hamburg
- Korte, K. / Weidenfeld, W. (Hrsg.) Deutschland-Trendbuch. Fakten und Orientierungen. Bonn 2001
- Kromrey, H. Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24. Jg., Heft 2 / 2000.
- Landeshauptstadt München (Hrsg.) Orientierung in München. Evaluation des Pilotprojektes „Orientierungskurse für Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer“. München 2003
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) (Hrsg.) Programm der Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik. BLK-Programm Demokratie lernen & leben. Brandenburg 2003
- Lang, S. / Leiprecht, R. Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit – Eine kritische Betrachtung des Blue Eyed / Brown Eyed-Trainings (Jane Elliott). In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5/2000

- Luhmann, N. / Schorr, K. E. (Hrsg.) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1982
- Luhmann, N. Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1987
- Luhmann, N. Haltlose Komplexität. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen 1990
- Luhmann, N. Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1998
- Luhmann, N. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2002
- Margalit, A. Politik der Würde. Frankfurt 1997
- Maturana, H. / Varela, F. Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München 1987
- McNamee, S. Appreciative Evaluation Within a Conflicted Educational Context. In: *New Directions for Evaluation*, no. 100, Winter 2003, S. 23-40
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch. Hannover 1999
- Möller, K. Expertise Pädagogische und sozialarbeiterische Ansätze zur Bearbeitung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt vor dem Hintergrund von Anerkennungszerfall und Desintegrationsprozessen. Manuskript Esslingen und Bielefeld 2002
- Morscher, E.: Evaluation aus Sicht der Ethik. Thonhauser, Josef / Patry, Jean-Luc (Hrsg.): 2003
- Oomen-Welke, I. (Hrsg.) Brückenschlag. Von anderen lernen miteinander handeln. Stuttgart 1994
- Oomen-Welke, I. / Karagiannakis, E. Language variety in the classroom, in *Curriculum and Teaching*, vol. 11 / 2, 1996
- Osler, A. / Rathenow, H.-F. / Starkey, H. (Hrsg.) Teaching for Citizenship in Europe. Staffordshire 1995
- Patton, M. Q. Qualitative Research and Evaluation Methods. 3rd Edition. Thousand Oaks 2000
- Patton, M.Q. Inquiry into Appreciative Evaluation. In: *New Directions for Evaluation*, no. 100, Winter 2003, S. 85-98
- Pingel, A. / Rieker, P. Evaluation pädagogischer Praxis gegen Rechtsextremismus. In: Berg, H. L. von / Roth, R. (Hrsg.) 2003, S. 103-118
- Reichertz, J. Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (On-line Journal), 1(2). Verfügbar unter <http://qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00reichertz-d.htm>
- Reischmann, J. Weiterbildungs-Evaluation. Ein Lehrbuch für Praktiker mit zahlreichen Übungsaufgaben. Neuwied 2002
- Riemann, F. Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München/Basel 1961
- Sanders, J. R. Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". Opladen 1999
- Schattenhofer, K. / Weigand, W. Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Opladen 1998
- Scherr, A. / Wolff-Jontofsohn, U. BLK-Programm Demokratie leben und lernen. Curriculum für das Modul E Menschenrechte und kulturelle Differenz. Manuskript 2003
- Schiele, S. / Schneider, H. (Hrsg.) Reicht der Beutelsbacher Konsens? Stuttgart 1996
- Schlicher, J. / Günther, R. / Schütze, D. / Thiele, K. „Ganz schön blauäugig...“ - Ein Reader zum Einsatz der Braunäugig/Blauäugig-Übung in antirassistischer Bildungsarbeit. Marburg 1998
- Schlicher, J. / Schütze, D. Augenöffner. Erfahrungen mit der Braunäugig/Blauäugig-Übung in Deutschland. In: kursiv. Journal für die politische Bildung 1/2000
- Schulz von Thun, F. Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Hamburg 1989
- Seberich, M. / Wenzel, F. M. (Hrsg.) The Power of Language. An Activity Guide for Facilitators (International Network Education for Democracy, Human Rights and Tolerance). Gütersloh 2001
- Seberich, M. / Wenzel, F. M. Handeln reflektieren – Demokratie erleben. Das Projekt Erziehung zu

- Demokratie und Toleranz. In Breit / Schiele (Hrsg.) 2002, S. 241-256
- Sercu, L. Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 7(2) 2002, Verfügbar unter www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercu1.htm
- Shaw, I. F. Qualitative Evaluation: Introducing Qualitative Methods. London 1999.
- Siebert, H. Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungsarbeit. Neuwied 1999
- Siebert, H. Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Frankfurt a.M. 2002
- Skinner, B.F. Walden Two. London 1948
- Sportjugend Hessen (Hrsg.) Dokumentation des Hearing Sport gegen Rassismus am 20. März 2001. Anstöße. Frankfurt a.M. 2001
- Sportjugend Hessen (Hrsg.). Dokumentation des Hearing II Sport gegen Rassismus. Anstöße II. Zum Stand der Interkulturellen Arbeit in Sportvereinen. Frankfurt a.M. 2003
- Srivastva, S. / Cooperrider, David L. (Hrsg.) Appreciative Management and Leadership. Cleveland, Ohio 1999
- Starkey, H. Intercultural Education Through Foreign Language Learning: a human rights approach, in Osler / Rathenow / Starkey
- Steinke, I. Gütekriterien qualitativer Forschung. Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000
- Thomas, C. Interkulturalität, Pragmalinguistik und Kritische Kompetenz in neuen DaF-Lehrwerken. Fallbeispiel: „Die Suche 2“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 3(1) 1998. Verfügbar unter www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/thomas2.htm
- Turek, J. / Weidenfeld, W. Wie Zukunft entsteht. Größere Risiken – weniger Sicherheit – neue Chancen. München 2002
- Uhl, K. / Ulrich, S. / Wenzel, F.M. (Hrsg.) Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh 2004
- Ulrich S. / Wenzel, F. Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Gütersloh 2003
- Ulrich, S. / Henschel, T. R. / Oswald, E. Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. 3. Auflage Gütersloh 2002
- Ulrich, S., unter Mitarbeit von J. Heckel, S. Rappenglück und F. M. Wenzel Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. 2. Auflage Gütersloh 2002
- Ulrich, S. Interkulturelle Überschneidungssituationen und Dilemmata in der Toleranzerziehung. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, Heft 1/2003
- Unabhängige Kommission Zuwanderung (Hrsg.) Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Berlin 2001
- Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz / Abteilung „Deutsch als Fremdsprache“ der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz: Pilotprojekt Fortbildung für Integration. Dokumentation der Projektergebnisse. Mainz 2004. Verfügbar unter <http://www.daf.uni-mainz.de/daz/daz-index.htm>
- Verordnung über Integrationskurse für Ausländer (Ausländerintegrationsverordnung – AuslIntV). Verordnung der Bundesregierung, Stand 15. Januar 2003. Verfügbar unter www.integrationsbeauftragte.de
- Walzer, M. On Toleration. New York 1996
- Webber, M. J. Intercultural stereotypes and the teaching of German. In: Die Unterrichtspraxis 23 (2) 1990, S. 132-141.
- Weidenfeld, W. Das europäische Einwanderungskonzept. Strategien und Optionen für Europa. Gütersloh 1994
- Weidenfeld, W. (Hrsg.) Demokratie am Wendepunkt. Die demokratische Frage als Projekt des 21. Jahrhunderts. Berlin 1996.
- Wenzel, F.M. Selbstevaluation wertschätzend gestalten. Methodisches Vorgehen in sechs Schritten. In: Uhl

- / Ulrich / Wenzel (Hrsg.) 2004
- Wierlacher, A. (Hrsg.) Kulturthema Toleranz. Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung. München 1996
- Wolff-Jonstofsohn, U. Umgang mit Vielsprachigkeit im Klassenzimmer. Unveröff. Manuskript 1999
- Wolff-Jonstofsohn, U. Friedenspädagogik in Israel. Schwalbach/Ts., 2. Auflage 2001
- Zizek, S. Ein Plädoyer für die Intoleranz. Wien 1998
- Zizek, S. What is wrong with Tolerance? In: Rösen, J. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliches Institut, Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Jahrbuch 2000/2001. Essen 2001
- Zur Bonsen, M. / Maleh, C.: Appreciative Inquiry (AI). Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim 2001