

Interkulturelles Lernen

T-Kit

Willkommen bei der T-Kit-Reihe

Einige von Ihnen werden sich gefragt haben, was sich hinter dem Begriff T-Kit verbirgt. Wir können Ihnen mindestens zwei Antworten auf diese Frage geben. Die erste ist ganz einfach, denn T-Kit ist die Abkürzung für den englischen Begriff „Training Kit“. Die zweite Antwort hat mehr mit dem Klang des Wortes zu tun. T-Kit klingt wie „Ticket“ und ein Ticket brauchen wir in der Regel, wenn wir verreisen. Spiffy, die kleine Figur auf der ersten Seite, hält ein Zugticket für eine Reise durch die neuen Medien in der Hand. Wir betrachten dieses T-Kit als Werkzeug, das jeder von uns bei seiner Arbeit einsetzen kann. Konkret möchten wir Jugendbetreuer und Trainer ansprechen und ihnen theoretische und praktische Instrumente für ihre Arbeit anbieten, die sie beim Training von Jugendlichen einsetzen können.

Die T-Kit-Reihe ist das Ergebnis eines einjährigen gemeinsamen Projekts, an dem Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Berufen und Organisationen beteiligt waren. Trainer in der Jugendarbeit, Jugendleiter in NRO und Fachautoren haben gemeinsam fundierte Publikationen erarbeitet, die auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten sind und in denen die unterschiedlichen Ansätze in den europäischen Ländern zu den jeweiligen Themen berücksichtigt werden.

Dieses T-Kit ist einer von vier Titeln, von denen der erste im Jahr 2000 erschienen ist. Weitere Titel werden in den nächsten Jahren folgen. Das vorliegende T-Kit ist im Rahmen des Partnerschaftsprogramms zum Training von Jugendbetreuern entstanden, das von der Europäischen Kommission und dem Europarat durchgeführt wird. Zu den Aktivitäten dieser Partnerschaft zwischen den beiden Institutionen gehören neben den T-Kits auch gemeinsame Projekte in anderen Bereichen, wie zum Beispiel Trainingskurse, das Magazin „Coyote“ und eine dynamische Internetseite.

Aktuelle Informationen über die Partnerschaft (Neuerscheinungen, Ankündigung von Trainingskursen usw.) erhalten Sie auf der Webseite der Partnerschaft **www.training-youth.net**.

Verlag des Europarats
F-67075 Straßburg Cedex
oder
Druck: Deppen Imprimerie, Straßburg, Frankreich

© Europarat und Europäische Kommission, November 2000

Der Nachdruck von Auszügen aus dieser Publikation ist mit Quellenangabe gestattet, sofern diese ausschließlich für nicht gewerbliche Bildungszwecke eingesetzt werden.

Dieses Dokument gibt nicht notwendig die offizielle Meinung der Europäischen Kommission oder des Europarats, deren Mitgliedstaaten oder der Organisationen, die mit diesen Institutionen kooperieren, wieder.



Interkulturelles
Lernen
T-Kit

Koordination der T-Kit-Reihe

Silvio Martinelli

Redakteure dieses T-Kits

Silvio Martinelli, Mark Taylor

Autorinnen und Autoren dieses T-Kits

Arne Gillert

Mohamed Haji-Kella

Maria de Jesus Cascao Guedes

Alexandra Raykova

Claudia Schachinger

Mark Taylor

Redaktionsausschuss

Bernard Abrignani

Institut National de la Jeunesse

et de l'Education Populaire

Elisabeth Hardt

European Federation

for Intercultural Learning

Esther Hookway

Lingua Franca

Carol-Ann Morris

Europäisches Jugendforum

Heather Roy

World Association of Girl Guides

and Girl Scouts

Sekretariat

Sabine Van Migem (Verwaltung)

Genevieve Woods (Bibliothekarin)

Titelseite und „Spiffy“-Figur

The Big Family

Unser besonderer Dank gilt auch

Patrick Penninckx, der die Einführung der T-Kit-Reihe koordinierte, uns unermüdlich unterstützte und für die Verknüpfung des Projekts mit anderen Projekten im Rahmen des Partnerschaftsabkommens sorgte. Anne Cosgrove und Lena Kalibataite danken wir für ihre Beiträge in der Frühphase des Projekts.

Wir danken allen Herausgebern und **Autorinnen/Autoren**, von denen wir die Genehmigung zum Abdruck urheberrechtlich geschützten Materials erhielten.

Und schließlich gilt unser Dank all denen, die in verschiedenen Funktionen, in verschiedenen Phasen und auf unterschiedliche Art und Weise zum Zustandekommen dieses T-Kit beigetragen haben!



COUNCIL OF EUROPE & EUROPEAN COMMISSION
PARTNERSHIP
TRAINING-YOUTH

Europarat GD IV Direktorat für Jugend und Sport

Europäisches Jugendzentrum Straßburg

30 Rue Pierre de Coubertin

F-67000 Straßburg

Frankreich

Tel: 00 33-3-8841 2300

Fax: 00 33-3-8841 2777

Europäisches Jugendzentrum Budapest

Zivatar ucta 1-3

H-1024 Budapest

Ungarn

Tel: 00 36-1-2124078

Fax: 00 36-1-2124076

Europäische Kommission DG Bildung und Kultur Abteilung D5: Jugendpolitik und Programme

Rue de la Loi, 200

B-1049 Brüssel, Belgien

Tel : 00 32-2-295 110 – Fax: 00 32-2-299 4158



Inhalt

Willkommen bei der T-Kit-Reihe	2
Einführung	7
1 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Werte in Europa	9
1.1 Was ist Europa und wohin bewegt es sich?.....	9
1.1.1 <i>Europa: Ein Konzept der Vielfalt</i>	9
1.1.2 <i>Zur Geschichte der Europäischen Institutionen und ihren Werten</i>	10
1.1.3 <i>Herausforderungen für Europa</i>	10
1.2 Neue Ausgangspunkte	12
1.3 Jugend und interkulturelles Lernen: Herausforderung	15
2 Konzepte interkulturellen Lernens	17
2.1 Einführung.....	17
2.2 Ein Blick auf das Lernen	17
<i>Was ist „Lernen“?</i>	17
2.3 Was ist Kultur? Was bedeutet interkulturell?.....	18
2.4 Ein Blick auf die Kultur.....	18
2.4.1 <i>Das „Eisbergmodell“ für Kultur</i>	18
2.4.2 <i>Geert Hofstede's Modell der kulturellen Kategorien</i>	20
2.4.3 <i>Verhaltenskomponenten der Kultur nach Edward T. und Mildred Reed Hall</i>	22
2.4.4 <i>Kulturdiskussion von Jacques Demorgon und Markus Molz</i>	24
2.5 Ein Blick auf das interkulturelle Lernen	28
2.5.1 <i>Milton J. Bennetts Modell der Entwicklung der interkulturellen Sensibilität</i>	28
2.6 Zusammenfassung.....	31
2.7 Ein Blick auf die interkulturelle formale Bildung.....	32
3 Ein pädagogischer Rahmen für interkulturelles Lernen ?.....	35
3.1 Allgemeine Überlegungen.....	35
3.2 Auswahl, Entwicklung und Anpassung der Methode	37
4 Methoden	39
4.1 Energizer.....	39
4.1.1 <i>Einführung</i>	39
4.1.2 <i>„Könnt ihr sehen, was ich sehe? Kann ich sehen, was ihr seht?“</i>	40
4.1.3 <i>„GRRR – PFUUUTT – BUMM!“</i>	41
4.1.4 <i>„60 Sekunden sind eine Minute – oder nicht?“</i>	42
4.1.5 <i>„Die Zwiebel der Vielfalt“</i>	43
4.2 Einzelübungen	44
4.2.1 <i>Einführung</i>	44
4.2.2 <i>„Mein Weg zum Anderen“</i>	44
4.2.3 <i>„Mein Spiegel“</i>	47
4.2.4 <i>„Konfrontation mit der eigenen Identität“</i>	49



4.3	Diskussion, Debatte, Konfrontation.....	51
4.3.1	„Wo stehen Sie?“	51
4.3.2	„Kann man mit Wertvorstellungen handeln?“	54
4.3.3	„Abigale“	56
4.4	Simulationsspiele.....	58
4.4.1	Einige praktische Überlegungen.....	58
4.4.2	„Limit 20“	59
4.4.3	„Wertschätzende Befragung“ (Appreciative Inquiry)	60
4.4.4	„Die Derridianer“	62
4.5	Rollenspiele.....	66
4.5.1	Das Rollenspiel als Methode.....	66
4.5.2	„Rate, wer zum Abendessen kommt“	66
4.5.3	„Beziehungen zwischen Minderheitenorganisationen“	67
4.6	Problemlösung.....	69
4.6.1	„Das Problem der neun Punkte“	69
4.6.2	„Mit-Ei-nander“	71
4.6.3	„Wer hat die Batterien?“	73
4.7	Forschung und Präsentationen.....	75
4.7.1	„Das Kulturlaboratorium“	75
4.8	Evaluierung.....	77
4.8.1	Grundsätzliche Überlegungen.....	77
4.8.2	„Der Kommunikationsbaum“	78
4.8.3	„Schnellspringen“	80
4.9	Verschiedenes	83
4.9.1	Einführung.....	83
4.9.2	„Das World Wide Web“	83
4.9.3	„Interkulturelle Zeugenberichte“	85
4.9.4	„Das große Machtspiel“	87
4.9.5	„Euro-Rail à la carte“	88
5	Workshops	89
5.1	Vorbereitung eines Austauschprojekts.....	89
5.2	Minderheit und Mehrheit	91
5.3	Interkulturelle Konfliktlösung	92
5.4	Wie weckt man Interesse am interkulturellen Lernen?	95
Anhang 1: Vorschlag für ein Glossar		97
Anhang 2: T-Kit „Interkulturelles Lernen“ – Evaluierungsformular.....		99
Anhang 3: Literaturhinweise.....		101
Anhang 4: Weiterführende Literatur		103
Die Autorinnen und Autoren des T-Kits „Interkulturelles Lernen“		105

Jede Publikation im Bereich des interkulturellen Lernens stellt eine Herausforderung dar, und auch dieses T-Kit ist keine Ausnahme. Alle Autorinnen und Autoren (Biografien auf den letzten Seiten) begrüßten die Chance, einen Beitrag zu leisten, da unsere Zusammenarbeit an sich schon ein interkultureller Prozess war.

Wir haben versucht, unsere Erfahrungen und Ideen zu bündeln, um ein T-Kit zu entwickeln, das Ihnen helfen soll, eigene Schlüsse in Bezug auf die Theorie des interkulturellen Lernens und die interkulturelle Praxis im Rahmen von Jugendarbeit und Jugendtraining zu ziehen.

Bei unserem ersten Treffen im Juni 1999 entschieden wir über den Inhalt und die Autoren der einzelnen Kapitel. In der folgenden Phase wurde ein Feedback eingeholt und über die ersten Entwürfe diskutiert. Es wurden E-Mails verschickt und Texte überarbeitet, sodass bei unserem zweiten Treffen im Dezember desselben Jahres über die Änderungen diskutiert werden konnte. Alle Kapitel tragen die Namen ihrer Autoren/-innen, die die konstruktive Kritik aller anderen Beteiligten berücksichtigten, darunter auch jene der Mitglieder des gesamten Redaktionsausschusses des T-Kit.

Dazu einige Anmerkungen. Es wurde uns sehr bald bewusst, dass in einer derartigen Publikation nur ein Teil der möglichen Wege beschrieben werden kann. Das Inhaltsverzeichnis nach Prioritäten zu ordnen, war schwierig und erforderte umfassende Erklärungen und Diskussionen.

Und das alles können Sie in der vorliegenden Publikation finden:

- Verschiedene Einschätzungen des Kontexts und der Bedeutung des interkulturellen Lernens

- Zusammenfassungen einiger Theorien, die unserer Meinung nach für das Verständnis des interkulturellen Lernens hilfreich sind
- Einige Tipps zur Entwicklung von Methoden des interkulturellen Lernens
- Eine Auswahl wichtiger Methoden
- Modelle für die Leitung thematischer Workshops
- Vertiefungsvorschläge
- Ein Bewertungsformular (weil Ihr Feedback für die Arbeit an zukünftigen Ausgaben sehr wichtig ist)

Dieses T-Kit kann in vielerlei Hinsicht als Ergänzung der Publikationen im Rahmen der Europarats-Kampagne „Alle anders – Alle gleich“ betrachtet werden, insbesondere von „Domino“ und des Education Pack (der Lehrmappe, erhältlich als Download unter: www.coe.int/T/E/human_rights/Ecri/). Beide sind weiterhin in der Druckversion erhältlich und können von der Website der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz abgerufen werden.

Wir hoffen, dass Sie in diesem T-Kit anregende Ideen und nützliche Methoden finden werden. Ein Kürzel, das wir nicht gebrauchen, ist „IKL“ – eine häufige Abkürzung für „Interkulturelles Lernen“. Wir sind zu der Überzeugung gelangt, dass dieses Kürzel das Verständnis behindert.

Wir freuen uns auf Ihre Beurteilung dieses T-Kit.

Arne Gillert, Mohamed Haji-Kella,
Maria de Jesus Cascão Guedes,
Alexandra Raykova, Claudia Schachinger,
Mark Taylor

1 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Werte in Europa



Interkulturelles
Lernen
T-Kit

1

1.1 Was ist Europa und wohin bewegt es sich?

1.1.1 Europa: Ein Konzept der Vielfalt

Europa spielt seit jeher eine wichtige Rolle in der globalen Wirtschaft, Politik und Geschichte. Das Europa von heute ist aber nicht nur ein geografisches oder politisches Konzept, sondern verkörpert auch eine Reihe von Konzepten der verschiedenen europäischen Institutionen, aller in Europa lebenden Menschen und der restlichen Welt. Diese Konzepte können ganz unterschiedlich interpretiert werden, doch sie haben alle denselben Kern: Europa ist unser gemeinsames Haus.

Doch Europa ist nicht nur seit jeher ein Motor für die Entwicklung der Zivilisation. In Europa nahmen auch Revolutionen und Weltkriege ihren Ausgang.

Heute hat der „alte Kontinent“ ein ganz anderes Gesicht, in dem sich eine wachsende und sich stetig wandelnde Vielfalt widerspiegelt. Eine der geschichtlichen Wurzeln dieser Vielfalt ist der Kolonialismus. Vom Mittelalter bis in die Neuzeit hatten viele europäische Länder (Großbritannien, Portugal, Spanien, Frankreich etc.) Kolonien auf verschiedenen Kontinenten. Ende der fünfziger Jahre und in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts warben die europäischen Länder Gastarbeiter aus diesen Kolonien an. Heute bewegen sich viele Menschen zwischen den Kontinenten. Einige von ihnen sind Touristen, doch sehr viel zahlreicher sind jene Personen, die von den unerträglichen Bedingungen in ihren Heimatländern zur Migration gezwungen werden. Heute ist es völlig normal, dass Nordafrikaner Tür an Tür mit Franzosen leben. In der leeren Tür an Tür mit Engländern und so weiter. Wenn wir uns einen Chinesen, einen Roma, einen afrikanischen Einwanderer oder einen Balkanflüchtling dazu denken, ist das Bild fast vollständig. Diese Vielfalt stellte im Lauf der Jahrhunderte enge Verbindungen zwischen Europa und den anderen Kontinenten her. Europa ist in seiner heutigen Gestalt ohne die Vielfalt der hier zusammen lebenden Menschen und Kulturen nicht denkbar.

Der so genannte Kalte Krieg ist seit mehr als zehn Jahren zu Ende, und der Eisener Vorhang zwischen Ost- und Westeuropa existiert nicht mehr. Aber immer noch wissen die Menschen wenig voneinander, von ihren Nachbarn im Nebenhaus oder in der Nebenwohnung, von ihren Arbeitskollegen oder von den Menschen, die im Café am Nebentisch sitzen. Wir brauchen einander und müssen voneinander lernen – und wenn wir eine gemeinsame Zukunft haben wollen, müssen wir an der Überwindung unserer Vorurteile und falschen Vorstellungen arbeiten.

Es ist eine normale menschliche Reaktion, die eigene Kultur und die Werte der eigenen Gruppe zu verteidigen. Doch diese Reaktion verleitet uns dazu, den Rest der Welt mit einem Etikett zu versehen. Die heutige Realität macht uns klar, dass wir einen Weg finden müssen, um miteinander in

einer Gesellschaft zu leben, egal ob wir die Unterschiede zwischen den Menschen, von denen wir umgeben sind, und ihre verschiedenen Kulturen akzeptieren oder nicht. Wenn es uns nicht gelingt, diesen Weg zu finden, droht uns folgendes Dilemma:

Sein oder nicht sein

Ein Blick auf die europäische Geschichte zeigt, dass es nie leicht war und nie leicht sein wird, Wege zum friedlichen Miteinander zu finden und Unterschiede zu akzeptieren. Interessengruppen und Politiker teilen die Menschen nach ihren ethnischen, religiösen oder sonstigen Hintergründen ein, um Konflikte zu provozieren und politische und gesellschaftliche Macht oder geografische Territorien neu zu verteilen.

Das war so in der Vergangenheit – im Ersten und Zweiten Weltkrieg, im Kalten Krieg, in den permanenten Konflikten in Europa (man blicke nur nach Irland, Spanien, Zypern etc.) – und ist so in der Gegenwart – beispielsweise in den aktuellen Konflikten auf dem Balkan und im Kaukasus.

Im Jahr 1947 stellte der britische Politiker Winston Churchill bei einer Kundgebung folgende Frage: „Was ist Europa heute?“ Die Antwort gab er selbst: „Ein Schutthaufen, ein Leichenhaus, ein Brutkasten für Seuchen und Hass“. Seine schreckliche Beschreibung war keine Übertreibung. Europa lag nach dem Zweiten Weltkrieg in Schutt und Asche. Und haben wir aus der Geschichte gelernt? Warum hat Churchills Vision auch heute noch für bestimmte Teile des Kontinents Gültigkeit?

In den europäischen Kriegen starben Millionen Menschen. Viele Menschen leiden noch heute und leben unter Bedingungen, die sich nicht sehr von den Bedingungen nach dem Zweiten Weltkrieg unterscheiden. Andere haben Angst, nach Konflikten in ihre Heimatländer zurückzukehren, weil sie um ihr Leben fürchten müssen. Es ist ein weltweites Problem, dass die Menschen nicht aus ihren tragischen Erfahrungen lernen und dass sie bei anderen dieselben Methoden anwenden, unter denen sie selbst gelitten haben. Oft trifft es dann Menschen, die gar nicht am Konflikt beteiligt sind.

In solchen Situationen glauben und hoffen die Bürgerinnen und Bürger Europas, dass die internationalen Institutionen sofort reagieren und alle Probleme lösen. Doch die meisten Europäer kennen den Unterschied zwischen dem Europarat und der Europäischen Union nicht, und diejenigen, die ihn kennen, wissen oft nur sehr wenig über Geschichte, Politik und Werte dieser Institutionen. Am Aufbau eines friedlichen Europas arbeiten der Europarat, die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa und die Europäische Union. Es ist wichtig, einen Blick auf Geschichte





und Werte dieser Institutionen zu werfen und sich auch ihre Möglichkeiten und Grenzen bewusst zu machen. So können wir erkennen, wie wir die Erfahrungen und die Werkzeuge, die diese Institutionen zur Unterstützung verschiedener Organisationen und Institutionen auf nationaler und nationaler Ebene entwickelt haben, besser einsetzen können.

Den Menschen ist manchmal nicht bewusst, dass die Lösung ihrer Probleme weitgehend in ihrer eigenen Hand liegt. Sehr oft können sie durch konkretes Handeln dazu beitragen, ihre Gesellschaften zu verbessern. Nicht-Regierungsorganisationen und jungen Menschen kommt hier eine besondere Rolle zu.

1.1.2 Zur Geschichte der Europäischen Institutionen und ihren Werten

Am 5. Mai 1949 unterzeichneten im Londoner St. James Palast zehn Länder – Belgien, Frankreich, Luxemburg, die Niederlande, Großbritannien, Irland, Italien, Dänemark, Norwegen und Schweden – die Gründungsurkunde des **Europarats**.

Heute (Stand: 2003) zählt der Europarat 44 Mitgliedstaaten. Aufgabe dieser Institution ist es, die Menschenrechte, die pluralistische Demokratie und den Rechtsstaat zu schützen, das Bewusstsein der kulturellen Identität und Vielfalt Europas und die Entwicklung dieser Vielfalt zu fördern, sich an der Suche nach Lösungen für die Probleme der europäischen Gesellschaft zu beteiligen und durch Unterstützung in den Bereichen Politik, Gesetzgebung und Verfassung zur Konsolidierung der demokratischen Stabilität Europas beizutragen.

Die Tatsache, dass diese europäische Institution auf dem gesamten Kontinent aktiv ist, zeigt, wie breit und vielfältig Europa ist, und auch, wie wichtig die politische Rolle dieser Institution im größeren Europa von heute ist.

Im Jahr 1950 schlug der damalige französische Außenminister Robert Schuman das von Jean Monnet ausgearbeitete Programm zur Einigung der europäischen Kohle- und Stahlindustrie vor. „Es ist an der Zeit, den Worten Taten folgen zu lassen“, hieß es im Schuman-Plan. „Damit der Friede wirklich eine Chance haben kann, muss es zunächst ein Europa geben.“ Im folgenden Jahr traten sechs Staaten in die **Europäische Gesellschaft für Kohle und Stahl (EGKS)** ein: Frankreich, Deutschland, Italien, Belgien, Niederlande und Luxemburg. Die erwartete Beteiligung Großbritanniens blieb aus, da das Land vor dem mit der EGKS einhergehenden Verlust von Souveränitätsrechten zurückschreckte.

1955 versammelten sich Vertreter der sechs Mitgliedstaaten der EGKS in Sizilien, um über die Gründung einer umfassenderen Wirtschaftsunion zu beraten. Im Jahr 1957 wurde mit der Unterzeichnung der Römischen Verträge die **Europäische Wirtschaftsgemeinschaft** – das heißt der „Gemeinsame Markt“ – ins Leben gerufen.

Nach Ansicht ihrer Gründerväter – Monnet, Spaak, Schuman und andere – trug das Projekt **Europa** jedoch auch das langfristige Versprechen einer politischen Union in sich. Heute (Stand: 2003) hat die EU fünfzehn Mitgliedstaaten. Dreizehn weitere Länder befinden sich im Beitrittsprozess.

Die **Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE)** ist eine europaweite Sicherheitsorganisation mit 55 Teilnehmerstaaten, die das Gebiet von Vancouver bis Wladiwostok umspannt. Als regionale Vereinigung gemäß Kapitel VIII der Charta der Vereinten Nationen wurde die OSZE gegründet, um in der Region ein wirkungsvolles Instrument für Frühwarnung, Konfliktverhinderung, Krisenbewältigung und Wiederaufbau nach Konflikten zu schaffen.

Die OSZE wurde 1975 unter dem Namen „Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa“ (KSZE) als multilaterales Forum für Dialog und Verhandlungen zwischen Ost und West gegründet. Auf dem Pariser Gipfel im Jahr 1990 wurde die Ausrichtung der KSZE geändert. In der Pariser Charta für ein neues Europa wurde die KSZE aufgefordert, einen Beitrag zur Bewältigung des historischen Wandels in Europa zu leisten und auf die neuen Herausforderungen nach dem Kalten Krieg zu reagieren. Der Budapester Gipfel von 1994 nahm zur Kenntnis, dass die KSZE über den Rahmen einer Konferenz hinausgewachsen war, und änderte ihre Bezeichnung in „Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa“ (OSZE).

Heute spielt die OSZE eine führende Rolle in der Förderung der Sicherheit durch Zusammenarbeit in Europa. Sie verfolgt dieses Ziel, indem sie eng mit anderen internationalen und regionalen Organisationen zusammenarbeitet und enge Verbindungen zu zahlreichen nicht staatlichen Organisationen unterhält.

1.1.3 Herausforderungen für Europa

Europa steht heute vor der Herausforderung eines tief greifenden wirtschaftlichen, politischen und geografischen Wandels. Die wichtigste Aufgabe besteht jedoch darin, den Frieden in Europa zu erhalten und die Stabilität zu fördern. Auch die politischen Systeme sind gefordert: Ihre Aufgabe ist es, mittel- und langfristige Strategien zur Erreichung dieses Ziels festzulegen und nach den besten Wegen der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen zu suchen, damit eine Politik zur Schaffung eines friedlichen Europa umgesetzt werden kann. Nicht zuletzt steht Europa vor der Aufgabe, eine neue Rolle als konstruktiver und verantwortungsvoller Akteur in Weltpolitik und globaler Wirtschaft zu übernehmen, der sensibel für die globale Dimension der Herausforderungen ist und für Werte eintritt, die allen Menschen auf der Welt zugute kommen. Nun haben die einzelnen Institutionen verschiedene Instrumente entwickelt, um diese Ziele zu erreichen: die Europäische Menschenrechtskonvention, mehrere Rahmenkonventionen, Integrationsprogramme, Maßnahmen zum Aufbau des Binnenmarktes etc.



Die Arbeit der europäischen Institutionen beruht auf Werten, die für den Aufbau eines friedlichen Europas, die Überbrückung der Kluft zwischen Ost und West, die Förderung der Einbeziehung von Minderheitengruppen sowie den Aufbau einer interkulturellen Gesellschaft benötigt werden. Alle Menschen sollen uneingeschränkt und gleichberechtigt am Aufbau Europas teilnehmen können. Dieser ist nicht nur für die europäische Politik wichtig, sondern auch dafür, dass die Menschen lernen, in der Realität auf nationaler und lokaler Ebene zusammenzuleben.

In dieser Publikation werden wir untersuchen, welche Zusammenhänge zwischen dem interkulturellen Lernen und der Einhaltung von Menschen- und Minderheitsrechten, Solidarität, Chancengleichheit, Teilnahme und Demokratie bestehen. Hier handelt es sich nicht nur um Wertvorstellungen des interkulturellen Lernens. Sie werden auch von den europäischen Institutionen ausdrücklich vertreten und sind die Grundlage für die europäische Zusammenarbeit und Integration. Wie können wir diese Werte auch zu den Werten der europäischen Bürgerinnen und Bürger machen?



1.2 Neue Ausgangspunkte

In dieser herausfordernden Situation kennzeichnen einige Entwicklungen die aktuelle Realität des kulturell so vielfältigen Europa, das stets in enger Verbindung zu den anderen Kontinenten steht. Betrachtet man diese Entwicklungen im Rahmen einer zunehmend globalisierten Welt, so tritt die interkulturelle Komponente besonders deutlich hervor. Diese Entwicklungen stellen anspruchsvolle neue Ausgangspunkte dar, die wesentlich zum kulturellen Dialog innerhalb Europas und mit der übrigen Welt beitragen können.

Ein Europa: Integration der Vielfalt?

Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs rückten die europäischen Länder wieder näher zusammen. Die politischen, religiösen und wirtschaftlichen Unterschiede der Vergangenheit hatten vor allem im Osten und Westen unterschiedliche und teilweise gegensätzliche Entwicklungen zur Folge. Das Gespräch über diese Entwicklungen ist schwierig, da dem kulturellen und politischen Verständnis oft Grenzen gesetzt sind. Die Aufgabe besteht darin, alle Auswirkungen in kultureller, religiöser, sozialer, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht sorgfältig zu berücksichtigen. Das Zusammenrücken Europas kann den Bürgern der einzelnen Länder die Chance bieten, einen Dialog zu beginnen, voneinander zu lernen, einander zu bereichern und schließlich in einem größeren Rahmen die Beziehungen Europas zu anderen Teilen der Welt neu zu definieren.

Wird ein offener Dialog über vergangene und gegenwärtige Entwicklungen (auch über die unangenehmen), über ideologische Spannungen und unterschiedliche Erfahrungen möglich sein? Werden wir uns einer gleichberechtigten Integration nähern? Wie können wir Begegnungsräume schaffen, in denen wir unsere Befürchtungen und Hoffnungen ausdrücken und einander kennen lernen können? Wie können wir Bürger uns an einem Dialog beteiligen und uns für den Aufbau Europas engagieren? Wird ein „vereintes“ Europa immer noch ein Europa der Vielfalt sein, in dem Unterschiede respektiert werden? Wird ein vereintes Europa schließlich ein offenes Europa sein, das für Kulturen aus der ganzen Welt empfänglich ist?

Globalisierung: Vereint oder vereinheitlicht?

Die wirtschaftliche Globalisierung bewirkt Veränderungen in allen Bereichen des menschlichen Lebens, sei es im privaten, gesellschaftlichen oder kulturellen Leben. Die individuelle Verantwortung scheint gleichzeitig zu wachsen und zu schwinden. Die Kluft zwischen Reich und Arm wird größer,

wobei die Auswirkungen auf die jeweils andere Gruppe immer schwerer zu erkennen sind. Ein Makler in New York kann unwissentlich über das Überleben eines Kindes in den Slums von Kuala Lumpur entscheiden, während das Gegenteil weit weniger wahrscheinlich ist. Es wird immer schwieriger, die Ursachen von Entwicklungen ausfindig zu machen. Die Welt scheint sich in enger Verbundenheit zu entwickeln und feiert gemeinsam kulturelle Ereignisse wie die Fußballweltmeisterschaft. Zeit und Raum verlieren an Bedeutung. Die sich entwickelnde Kommunikationstechnologie bringt uns einander näher und vergrößert unser Wissen, aber nicht unbedingt unsere Fähigkeit, dieses Wissen zu integrieren. Die Art und Weise, wie wir mit dieser komplexen Dynamik umgehen, hat verschiedene Folgen.

Wird ein besserer Medienzugang die Solidarität erhöhen? Festigt die globale Vernetzung durch das Internet die Demokratie und die Menschenrechte? Kann mehr Bewusstsein die Geschichte verändern? Wird es uns gelingen, all dieses Wissen zu einem Ausgangspunkt für echte Begegnung und neue Lösungen zu machen? Heißen die kulturellen Artefakte der nahen Zukunft Coca-Cola, Satellitenfernsehen und McDonald's? Welche Bedingungen müsste eine globalisierte Welt bieten, um den Pluralismus und die Koexistenz kultureller Muster zu fördern? Ist es möglich, eine „Weltgemeinschaft“ zu entwickeln, die allen ein würdiges Leben und eine lebenswerte Umgebung bietet? Wer dominiert die Wirtschaft und das Internet? Verändert eine neue Wahrnehmung von Zeit und Raum die Kultur?

Neue Gesellschaften: Multi- oder interkulturell?

Heute setzen sich die Gesellschaften vielfach aus Menschen mit verschiedenem kulturellem Hintergrund zusammen. Mehr Informationen und Mobilität auf der einen Seite und ungerechte politische und wirtschaftliche Bedingungen auf der anderen Seite verstärken die Migration. Trotzdem ist die Einwanderung nach Europa im Vergleich zu anderen Kontinenten gering. Je mehr Grenzen wir niederreißen, desto entschlossener verteidigen wir andere (manch einer dürfte den Vertrag von Schengen so deuten). „Keine Fremden mehr“ wird zur politischen Devise. Wir beginnen, zwischen „guten“ und „schlechten“ Fremden, zwischen „gerechtfertigten“ und „nicht gerechtfertigten Gründen“ für die Migration zu unterscheiden. Viele unserer Gesellschaften finden neue – oder gar nicht so neue – Methoden für den Umgang mit der Wirklichkeit: Vorstadtghettos, Trennung, Rassismus, Ausgrenzung. Mögliche Formen des Zusammenlebens werden diskutiert. Wir versuchen, die Frage zu beantworten, ob Menschen aus verschiedenen Kulturen in multikulturellen Gesellschaften nur nebeneinander leben können, oder ob eine Art „interkulturelle Gesellschaft“ mit einem intensiven Austausch und seinen Auswirkungen möglich ist.

Inwieweit betreffen uns kulturelle Unterschiede persönlich? Wird es uns gelingen, die uns um-



gebende alltägliche Vielfalt zu bewältigen? Werden wir lernen, diese Vielfalt zu schätzen? Besteht die Möglichkeit, dass wir pluralistische Formen des Zusammenlebens in Nachbarschaften, Städten und Ländern finden? Können verschiedene Kulturen nebeneinander bestehen, die einander mit Neugier und Respekt begegnen und einander akzeptieren? Was müssen wir tun, um das zu erreichen? Welche Probleme müssen wir bewältigen?

Identitäten: Nationalisten oder Weltbürger?

Die neuen pluralistischen und multikulturellen Gesellschaften lösen Unsicherheit aus. Traditionelle kulturelle Bezugspunkte gehen verloren; die Vielfalt kann als Bedrohung dessen wahrgenommen werden, was wir als unsere Identität betrachten. Die bislang wichtigen Elemente und Bezugspunkte verändern sich rasant oder verlieren an Bedeutung: Nation, Staatsgebiet, religiöse Zugehörigkeit, politische Überzeugungen, Beruf, Familie. Die traditionellen Zugehörigkeitsmuster lösen sich auf, und aus ihren Bestandteilen bilden sich neue kulturelle Ausdrucksformen. Das bedeutet, dass wir heute wieder „Nomaden“ auf der Suche nach neuen Bezugspunkten sind, die einen zunehmend individuellen Charakter haben. Ideologisch geschlossene Gruppen wie Sekten erhalten Aufwind, der Nationalismus wird neu belebt, und es wird wieder nach „starken Führern“ gerufen. Die wirtschaftliche Ungewissheit, die zunehmende soziale Ungerechtigkeit und die Polarisierung tragen zur Verunsicherung bei. Ein globales Interesse mit unklaren Konsequenzen wetteifert oft mit dem Interesse, einer bestimmten, klar definierten Gruppe anzugehören.

Wie werden wir unsere Identität in dieser sich wandelnden Welt definieren? Welche Bezugs- und Orientierungspunkte werden wir finden? Wie wird sich das Identitätsbewusstsein verschieben? Wird es uns gelingen, ein offenes Konzept für unser Leben zu entwickeln, im ständigen Dialog zu bleiben und uns durch andere zu verändern? Wird es uns möglich sein, wieder Vertrauen in unsere kulturellen Bezugspunkte zu gewinnen und gleichzeitig eine globale Verantwortung und ein globales Zugehörigkeitsgefühl als Bürger Europas und als Weltbürger zu hegen?

Macht: Minderheiten und Mehrheiten

In einer Welt der Vielfalt, in der wir auf unserer Verschiedenartigkeit bestehen, spielt die Frage der Macht eine wichtige Rolle. Es ist wichtig, ob wir der stärkeren oder der schwächeren Gruppe angehören und ob unsere kulturellen Muster die einer Mehrheit oder die einer Minderheit sind. Je nach Situation entstehen neue Konflikte oder brechen alte wieder auf, und die religiöse oder ethnische Zugehörigkeit wird zur beängstigenden Ursache von Krieg und Gewalt sowohl zwischen Ländern und Regionen als auch in deren Innerem. Der „Konflikt der Zivilisationen“ oder der „Krieg der

Kulturen“ wurde ausgerufen. Die Tatsache, dass gleichberechtigte Vielfalt nicht respektiert wird und Mehrheiten ihre Macht immer gegen Minderheiten einsetzen, führte in der Vergangenheit zu großem Leid, und auch in unserer Zeit ist die Verletzung von Menschenrechten an der Tagesordnung. Heute versuchen wir die Rechte der Minderheiten zu schützen.

Werden diese Rechte jemals als selbstverständlich gelten? Werden wir je in den Genuss von Frieden und bereicherndem Zusammenleben gelangen, indem wir die kulturelle Vielfalt anerkennen? Können wir uns selbst finden, indem wir Unterschiede zur Kenntnis nehmen, ohne einander zu verletzen und zu bedrohen? Werden wir je verstehen, dass in unserer Welt genug Raum für alle Formen des kulturellen Ausdrucks ist? Werden wir irgendwann zu einer gemeinsamen Definition der Menschenrechte gelangen? Und wird es Europa je gelingen, die Lehren aus unseren früheren und gegenwärtigen Beziehungen zu anderen Kontinenten und aus den Blutbädern zu ziehen, die ihre Ursache in der Unfähigkeit zum Umgang mit Vielfalt hatten?

Alle diese Fragen und Feststellungen sind miteinander verknüpft und schaffen eine komplexe Realität, die weit über diese wenigen Zeilen hinaus geht. Politik trifft Kultur, Kultur trifft Wirtschaft und umgekehrt. Alle diese Probleme konfrontieren jeden Einzelnen von uns mit Fragen, auf die es möglicherweise nicht immer Antworten gibt.

Wie können wir einen Beitrag zu einem lebenswerten Europa und einer lebenswerten Welt leisten?

Interkulturelles Lernen als ein möglicher Beitrag

Natürlich betrachten wir weder die in dieser Publikation beleuchteten Entwicklungen noch die aufgeworfenen Fragen neutral. Wir gehen von den Werten aus, die von den europäischen Institutionen vertreten werden. Deshalb vermitteln wir hier auch eine politische Vision, weil wir – als Individuen, die anderen begegnen – auch Bürgerinnen und Bürger sind, die in Gemeinschaft, in ständiger Interaktion, miteinander leben. Wir tragen gemeinsam die Verantwortung für die Gestaltung unserer Gesellschaften.

Die Abwesenheit von Frieden bedeutet Krieg. Aber bedeutet die Abwesenheit von Krieg automatisch Frieden? Wie definieren wir Frieden? Genügt es zu sagen: „Tu mir nicht weh, und ich werde dir nicht wehtun?“ Oder sehnen wir uns nach mehr, haben wir eine andere Vision des Zusammenlebens? Wenn wir zugeben, dass uns die Interdependenzen in unserer Welt alle berühren und betreffen, müssen wir möglicherweise nach neuen Wegen des Zusammenlebens suchen. Wir müssen danach streben, den Anderen in all seiner Andersartigkeit vollkommen zu respektieren.

Interkulturelles Lernen kann bei diesem Streben ein Instrument sein, um die Komplexität der Welt



von heute besser zu bewältigen, indem wir andere und uns selbst ein wenig besser verstehen. Außerdem kann es einer der Schlüssel zu einer neuen Gesellschaft sein. Interkulturelles Lernen kann es uns ermöglichen, die Herausforderungen der aktuellen Realität besser zu bewältigen. Es kann unsere Eigenständigkeit fördern, damit wir die aktuellen Entwicklungen nicht nur persönlich bewältigen, sondern uns auch mit den Möglichkeiten für Veränderungen auseinander setzen können. Das kann eine positive und konstruktive Wirkung auf unsere Gesellschaften haben. Unsere Fähigkeiten zum interkulturellen Lernen sind heute notwendiger als je zuvor.

In diesem Kontext ist interkulturelles Lernen ein Prozess des persönlichen Wachstums, der Auswirkungen auf die Allgemeinheit hat. Wir sind stets eingeladen, darüber nachzudenken, warum wir uns

mit dem interkulturellen Lernen auseinander setzen wollen, welche Visionen wir haben und was wir davon erwarten. Wir sollten das interkulturelle Lernen nicht nur als persönliche Bereicherung oder als Luxus für einige Wenige betrachten, die in einer internationalen Umgebung arbeiten, sondern als einen wichtigen Beitrag zum Zusammenleben in unseren Gesellschaften.

Wir hoffen, dass das interkulturelle Lernen – und diese Broschüre – dazu beitragen werden, zumindest einige Antworten auf die hier aufgeworfenen Fragen zu finden. Interkulturelles Lernen kann uns nicht nur helfen, die auf uns zukommenden Herausforderungen zu bewältigen, sondern regt uns auch dazu an, von einer anderen Gesellschaft zu träumen.

Und es wird mit Sicherheit neue Fragen aufwerfen.



1.3 Jugend und interkulturelles Lernen: Herausforderungen

Junge Menschen erleben ihre Erfahrungen allgemein sehr intensiv und sind offen für jede Art von Veränderung. Sie sind wirtschaftlich und gesellschaftlich oft abhängig und können sich ihren Lebensumständen nicht entziehen. Oft sind sie die ersten Verlierer und Gewinner, wenn es zu Veränderungen kommt. Man denke nur an die steigenden Arbeitslosenraten oder an die wirtschaftlichen Wunder und Katastrophen in Russland, die der Jugend gleichzeitig zugute kommen und schaden.

Es ist die Jugend, die die globale Kultur in Blue Jeans und mit Rave Partys zelebriert, und Jugendliche waren die Ersten, die über die Berliner Mauer kletterten. Junge Menschen studieren im Ausland oder wandern aus, sie überschreiten Grenzen mit gültigen Pässen oder überwinden sie illegal in kleinen Booten. Deshalb sind junge Menschen besonders offen für das interkulturelle Lernen. Sie sind bereit, miteinander in Verbindung zu treten und die Vielfalt zu entdecken und zu erforschen.

Aber das Leben, das viele Jugendliche unter ganz unterschiedlichen Umständen führen, bietet ihnen nicht immer geeignete Bedingungen für die lohnenden, aber schwierigen Prozesse des interkulturellen Lernens. Wenn wir über interkulturelles Lernen und Jugendarbeit sprechen, meinen wir junge Menschen, die sich mit ihren komplexen und vielfältigen Hintergründen auseinandersetzen, wobei sie oft mit Dingen konfrontiert werden, die widersprüchlich erscheinen können.

Im Folgenden wollen wir auf der Grundlage unserer Erfahrung in der Jugendarbeit einige allgemeine Trends und die Ergebnisse von Gesellschafts- und Jugendstudien beschreiben. Bitte bedenken Sie, dass es sich hier um allgemeine Erkenntnisse handelt, die nicht auf jeden Einzelnen zutreffen. Wir zeigen zum einen die unterschiedlichen Entwicklungen in der Gesellschaft auf, mit denen junge Menschen zurecht kommen müssen. Zum anderen befassen wir uns mit der Frage, wie diese Entwicklungen mit den wichtigsten Elementen des interkulturellen Lernens zusammenhängen – und ihnen widersprechen. (Dies wird in späteren Kapiteln, in denen es um die Theorien und Prinzipien des interkulturellen Lernens geht, noch eingehender illustriert und erläutert.)

- In der modernen Kultur zählen Geschwindigkeit, starke Gefühle und unmittelbare Ergebnisse. Sie neigt dazu, die Welt als eine Reihe intensiver Ereignisse ohne Kontinuität darzustellen. Diese emotionale Überfrachtung steht im Gegensatz zum Bedürfnis nach rationalen Erklärungen.
→ Beim interkulturellen Lernen geht es um einen konstanten und langsamen Lernprozess voller Brüche. Dieser Lernprozess bezieht sowohl den Verstand als auch die Gefühle und ihre Relevanz für das Leben ein.

- Die Bildung, die junge Menschen erhalten, stützt sich in erster Linie auf vorgegebene Antworten, fertige Rezepte und einfache Erklärungsmuster. Medien und Werbung arbeiten mit Vereinfachungen und verstärken die Stereotype und vorgefassten Meinungen.
→ Beim interkulturellen Lernen geht es um Vielfalt und Verschiedenheit, Pluralismus, Komplexität und offene Fragen und schließlich um Reflexion und Veränderung.
- Werden Jugendliche als Verbraucher angesprochen, wird der Befriedigung der individuellen – meist materialistischen – Wünsche Vorrang eingeräumt. Hier wird eine ganz spezifische Art der Freiheit gepriesen: das „Überleben der Tüchtigsten“. Berufliche und wirtschaftliche Unsicherheit verstärken den Wettbewerb.
→ Beim interkulturellen Lernen geht es um dich und mich, um Beziehungen und Solidarität und darum, andere ernst zu nehmen.
- Junge Menschen finden in der Adoleszenz weniger Bezugspunkte; ihre Lebenserfahrungen und ihre Realitätswahrnehmung sind zunehmend fragmentiert. Die Menschen sehnen sich nach Harmonie und Stabilität.
→ Beim interkulturellen Lernen geht es um Formung und Änderung der persönlichen Identität, um das Erkennen von Bedeutungsverschiebungen und um das Akzeptieren von Spannungen und Widersprüchen.
- Die Gesellschaft bietet jungen Menschen kaum Beispiele und lässt ihnen wenig Raum, um Vielfalt zum Ausdruck zu bringen und zu betonen, um auf dem Recht zu bestehen, anders zu sein oder anders zu handeln oder Gleichberechtigung anstelle von Dominanz kennen zu lernen.
→ Beim interkulturellen Lernen geht es um Unterschiede, um verschiedene Lebensumstände und kulturelle Relativierung.
- Jugendliche haben im öffentlichen Leben oft ein Gefühl von Machtlosigkeit. Es fällt ihnen in unserem komplexen Realitätsnetzwerk schwer, politische Verantwortung zu übernehmen und Möglichkeiten zur individuellen Beteiligung zu finden.
→ Beim interkulturellen Lernen geht es um Demokratie und Bürgerschaft, darum, sich gegen Unterdrückung, Ausschluss und gegen die Mechanismen zu stellen, die diese Verhaltensweisen unterstützen.
- In politischen und öffentlichen Diskussionen werden die Dinge oft vereinfacht. Nach Ursachen wird nur selten gesucht. Das geschichtliche Gedächtnis, das jungen Menschen vermittelt wird, ist kurz und einseitig. Diese Faktoren sind nicht geeignet, die Jugend auf eine komplexe Realität vorzubereiten.
→ Beim interkulturellen Lernen geht es um den Umgang mit dem Gedächtnis, um Erinnerung und deren Überwindung, sodass der Aufbau einer neuen Zukunft möglich wird. Interkulturelles Lernen in einem europäischen Kontext bedeutet einerseits eine tief gehende Reflexion über das Verhältnis





zwischen Ost und West und andererseits die Bereitschaft, in einen echten Dialog über unsere gemeinsame und unterschiedliche Geschichte einzutreten.

Zu all dem könnte noch viel mehr gesagt werden. Die beschriebenen Trends können in verschiedenen Ländern und gesellschaftlichen Realitäten anders aussehen oder andere Formen annehmen – sie sind niemals einheitlich und schließen einander nicht aus. Doch sie sind Grund genug, uns eingehender mit dem Zustand unserer Gesellschaften auseinander zu setzen und uns Gedanken darüber zu machen, welche Beziehung insbesondere in den Augen junger Menschen zwischen diesen Trends und dem interkulturellen Lernen besteht.

Interkulturelle Lernprozesse junger Menschen sollten von deren jeweiligen Wirklichkeit ausgehen. Bei der Planung einer interkulturellen Lernsituation müssen wir uns daher mit widersprüchlichen Tendenzen auseinandersetzen und diese integrieren. Wenn diese Tendenzen offen diskutiert werden, können sie mögliche Ausgangspunkte für einen ehrlichen interkulturellen Dialog sein.

Junge Menschen sind heute mit einem herausfordernden kulturellen Kontext konfrontiert. Die moderne Welt ist eine Herausforderung für Europa und für interkulturelles Lernen. Eben das macht es so notwendig.

2 Konzepte interkulturellen Lernens



Interkulturelles
Lernen
T-Kit

2.1 Einführung

Publikationen über die Konzepte des interkulturellen Lernens sind an sich eine interkulturelle Erfahrung. Die verschiedenen Ideen, die mit dem Konzept des interkulturellen Lernens verknüpft werden, sagen viel über die Geschichte der Personen aus, die sie entwickelt haben. Die Auswahl der einzelnen Ideen und die dazugehörigen Kommentare sagen wahrscheinlich mehr über Geschichte und Präferenzen der Autorinnen und Autoren aus als über das interkulturelle Lernen selbst.

Folglich nimmt dieses Kapitel nicht für sich in Anspruch, die „Wahrheit“ über das interkulturelle Lernen zu vermitteln. Vielmehr soll es eine – notwendigerweise voreingenommene – Übersicht über einige Theorien und Begriffe geben, die mit dem interkulturellen Lernen in Verbindung gebracht werden.

Viele Theorien, darunter auch die hier vorgestellten, stützen sich auf komplexe Begriffe und Konzepte. Wir haben uns bewusst dafür entschieden, Theorien vorzustellen, die solche Begriffe beinhalten – nicht um die Leserinnen und Leser abzuschrecken, sondern um sie mit ihnen vertraut zu machen. Die Begriffe werden in Diskussionen über das interkulturelle Lernen oft verwendet. Diese Theorien sind die Grundlage dessen, was Sie in der Praxis vielleicht schon seit einiger Zeit tun.

Der Begriff „interkulturelles Lernen“ kann auf verschiedenen Ebenen verstanden werden. Wörtlich genommen bezeichnet interkulturelles Lernen den individuellen Prozess, in dem man sich Wissen, Einstellungen oder Verhaltensweisen aneignet, die mit der Interaktion verschiedener Kulturen verbunden sind. Sehr oft jedoch wird der Begriff in einem breiteren Kontext verwendet. Dann beschreibt er ein Konzept für das friedliche Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund und für den Prozess, der für den Aufbau einer entsprechenden Gesellschaft notwendig ist. „Lernen“ wird in diesem Kontext konsequenterweise weniger auf rein individueller Ebene verstanden, sondern betont eher den offenen Charakter dieses Strebens nach einer „interkulturellen“ Gesellschaft.

Der Begriff „interkulturelles Lernen“ wird hier anhand seiner verschiedenen Komponenten und Interpretationen erforscht.

2.2 Ein Blick auf das Lernen

Was ist „Lernen“?

Lernen wird im Oxford Advanced Learner's of Current English Dictionary so definiert: „gaining knowledge of or skill in, by study, practice or being taught“ – „Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten durch Studium, Übung oder Unterricht“. Ausgehend von dieser sehr allgemeinen Definition ergeben sich verschiedene Betrachtungsweisen.

Lernen auf verschiedenen Ebenen

Das Lernen findet auf drei verschiedenen, miteinander verbundenen Ebenen statt: auf der kognitiven, der emotionalen und der Verhaltensebene.

Kognitives Lernen bedeutet Erwerb von Wissen oder Überzeugungen – das Wissen, dass 3 plus 3 gleich 6 ist, dass die Erde kugelförmig ist oder dass der Europarat derzeit 44 Mitgliedstaaten hat.

Der Begriff des **emotionalen Lernens** ist schwieriger zu definieren. Vielleicht erinnern Sie sich, wie Sie Ihre Gefühle auszudrücken lernten, und wie sich diese Gefühle im Lauf der Zeit veränderten. Was Ihnen vor zwanzig Jahren Angst machte, macht Ihnen nun keine mehr. Personen, die Sie auf den ersten Blick nicht mochten, können nun Ihre besten Freunde sein etc.

Verhaltensbezogenes Lernen ist das, was vom Lernen sichtbar ist: Man lernt, einen Nagel gerade in ein Stück Holz zu schlagen, mit einer Füllfeder zu schreiben, mit Stäbchen zu essen oder jemanden „richtig“ zu begrüßen.

„Echtes“ Lernen bezieht alle drei Ebenen ein, die kognitive, die emotionale und die Verhaltensebene. Wenn Sie lernen wollen, wie man mit Stäbchen isst, müssen Sie wissen, wie man die Stäbchen richtig hält und wie man die Bewegungen richtig ausführt. Aber beides hat keine anhaltende Wirkung, wenn Sie nicht gern mit Stäbchen essen oder zumindest einen Vorteil darin sehen.

Lernen als (un)strukturierter Prozess

Lernen kann auf Zufall beruhen oder das Ergebnis eines geplanten Prozesses sein. Wenn wir zurückblicken, erkennen wir, dass wir viele Dinge durch Erfahrungen lernten, die wir nicht bewusst angestrebt haben, um etwas zu lernen. Auf der anderen Seite ist das Lernen fast immer ein teilweise strukturierter oder zumindest beabsichtigter Prozess. Wir lernen nichts aus zufälligen Erfahrungen, wenn wir uns diese Erfahrungen nicht bewusst machen.

Aber die nicht formalen Bildungssysteme stützen sich ebenso wie die formalen auf strukturierte Prozesse zur Vermittlung von Lerninhalten. Als Sie dieses T-Kit zur Hand nahmen, weil Sie nach Anleitung zum interkulturellen Lernen in einer





Gruppenumgebung suchten, betrachteten Sie Lernen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht als einen rein zufälligen, sondern als einen strukturierten Prozess. Interkulturelle Lernerfahrungen durch Trainingskurse, Seminare, Gruppensitzungen, Workshops, Austauschprogramme etc. sind Beispiele für den strukturierten interkulturellen Lernprozess.

Lernen und Rollen

Beim Lernen geht es auch um Rollen. Da die meisten Kinder die Schule als eine frühe strukturierte Lernerfahrung erleben, bietet sich das Rollenpaar Schülerinnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer als Beispiel an. Für die meisten Menschen, die mit nicht formaler Bildung zu tun haben, liegt es jedoch auf der Hand, dass Lernen ein in beide Richtungen verlaufender Prozess sein kann, in dem die Beteiligten durch Interaktion voneinander lernen. Obwohl wir eigentlich ständig lernen, sehen sich die meisten Menschen nicht als Lernende und ziehen – oft unbewusst – die Rolle des Lehrenden vor. Alle, die in der nicht formalen Bildung tätig sind, müssen sich bemühen, die notwendige Offenheit für wechselseitiges Lernen zu schaffen, wenn sie mit einer neuen Gruppe zu arbeiten beginnen. Persönlich möchte ich anmerken, dass ich mir manchmal wünsche, dass sich die Vermittlerinnen und Vermittler der formalen Bildung dieser Herausforderung auch im Unterricht stellen.

Lernmethoden

Wenn wir das Lernen als strukturierten Prozess betrachten, ist es sinnvoll, uns die Lernmethoden anzusehen, die Teil dieses Prozesses sind. In verschiedenen Studien wurde nachgewiesen, dass Menschen am besten durch eigene Erfahrung lernen – in Situationen, die die kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Ebene des Lernens einbeziehen. Wollen wir Raum für das Lernen schaffen, so müssen wir Methoden anbieten, die Erfahrungen und Reflexion auf allen drei Ebenen ermöglichen. An anderer Stelle in diesem T-Kit finden Sie Vorschläge für Methoden des interkulturellen Lernens.

2.3 Was ist Kultur? Was bedeutet interkulturell?

Die zweite Komponente des interkulturellen Lernens, die wir uns ansehen wollen, ist die Kultur. Alle Vorstellungen vom interkulturellen Lernen beruhen auf einer impliziten oder expliziten Vorstellung von Kultur. Gemeinsam ist all diesen Kulturkonzepten, dass sie die Kultur als etwas vom Menschen Geschaffenes betrachten. Die Kultur wird manchmal als die „Software“ bezeichnet, die die Menschen in ihrem täglichen Leben verwenden; oft sind damit ihre grundlegenden Annahmen, Werte und Normen gemeint. Der Kulturbegriff steht im Mittelpunkt intensiver theoretischer und praktischer Auseinandersetzungen:

- Ist eine Kultur notwendigerweise die Kultur einer Gruppe von Menschen, oder gibt es so etwas wie eine „individuelle Kultur“?
- Welches sind die Elemente der Kultur?
- Ist es möglich, eine „kulturelle Landkarte“ der Welt zu erstellen?
- Verändern sich Kulturen? Wenn ja, warum und wie?
- Wie stark ist die Verbindung zwischen der Kultur und dem tatsächlichen Verhalten von Einzelpersonen und Gruppen?
- Ist es möglich, mehrere unterschiedliche kulturelle Hintergründe zu haben? Wenn ja, welche Auswirkungen hat dies?
- Wie flexibel ist die Kultur, wie offen ist sie für die individuelle Interpretation?

Die Auseinandersetzung mit Kultur ist oft gleichbedeutend mit einer Betrachtung der Interaktion von Kulturen. Viele Autorinnen und Autoren haben festgestellt, dass wir überhaupt nicht über Kultur nachdenken würden, wenn es nur eine einzige, allgemeine Kultur gäbe. Die offensichtlichen Unterschiede im Denken, Fühlen und Handeln der Menschen sind das, was uns die Existenz von Kulturen bewusst macht. Deshalb kann nicht nur von **einer** Kultur gesprochen werden. Wir müssen sie uns als **mehrere Kulturen** vorstellen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, in diesem Kapitel über Kulturvorstellungen hinauszugehen, die sich hauptsächlich auf die Kultur als solche beschränken, und die Interaktion der Kulturen, der interkulturellen Erfahrungen, stärker in den Vordergrund zu rücken.

Der Begriff „interkulturell“ wird manchmal durch Ausdrücke wie „multikulturell“ oder „kulturübergreifend“ ersetzt. Für manche Autorinnen und Autoren sind diese Begriffe identisch, während andere verschiedene Bedeutungen mit ihnen verbinden. Mit diesen Unterschieden werden wir uns etwas später in diesem Kapitel befassen.

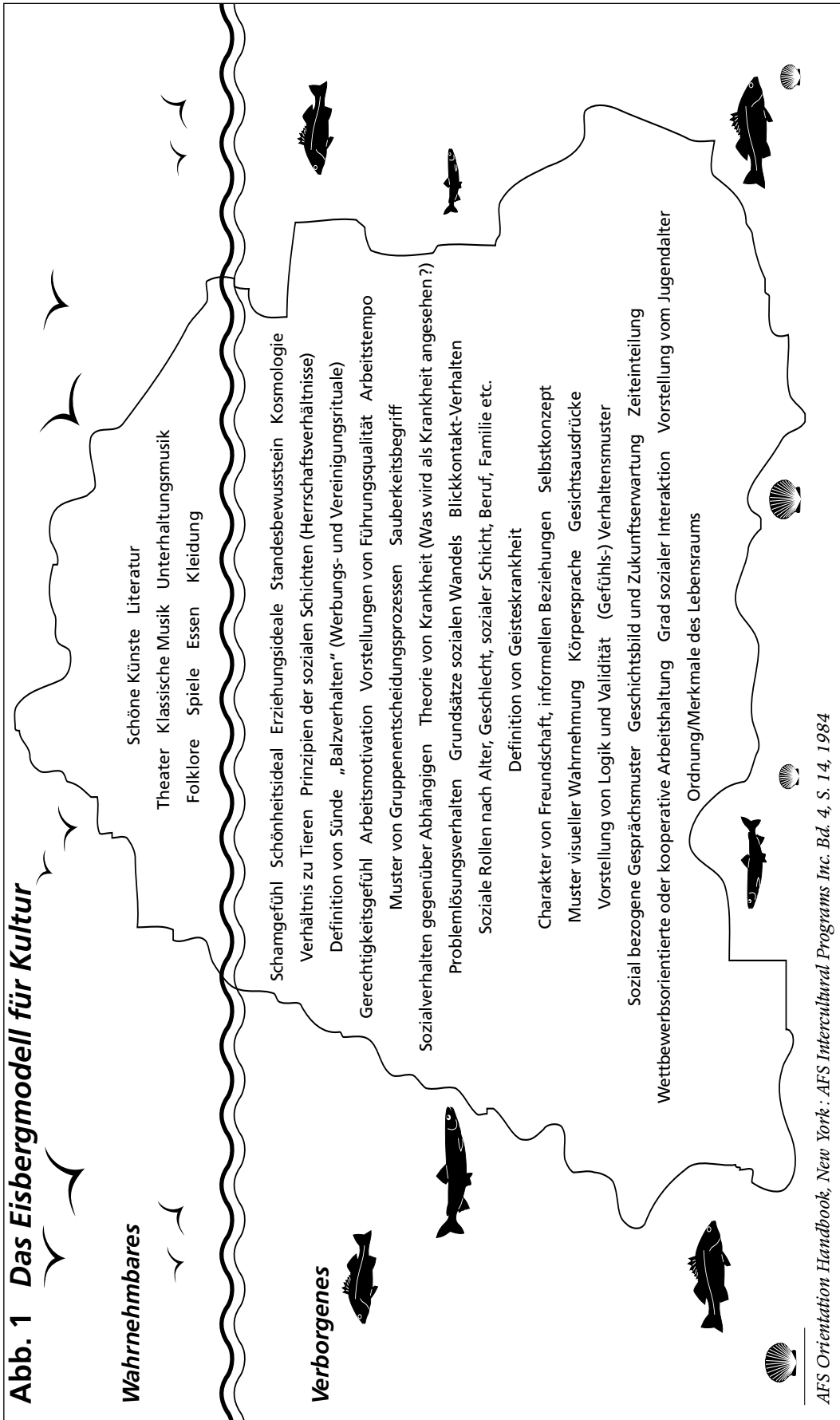
2.4 Ein Blick auf die Kultur

2.4.1 Das „Eisbergmodell“ für Kultur

Eines der bekanntesten Modelle für Kultur ist der Eisberg. Das Modell befasst sich mit den Elementen, aus denen die Kultur besteht, und mit der Tatsache, dass einige dieser Elemente klar erkennbar sind, während andere quasi „unter der Oberfläche“ verborgen liegen.

Das Modell beruht auf der Vorstellung, dass die Kultur als Eisberg dargestellt werden kann: Nur ein sehr kleiner Teil des Eisbergs, der über die Wasser-

Abb. 1 Das Eisbergmodell für Kultur





fläche hinausragt, ist sichtbar. Unter der Spitze verborgen unter der Wasseroberfläche liegt ein viel größerer Teil, der das Fundament des Eisbergs bildet.

Auch die Kultur besteht aus einigen sichtbaren Teilen wie Architektur, Kunst, Küche, Musik und Sprache, um nur einige wenige zu nennen. Aber die starken Fundamente der Kultur sind weniger leicht zu erkennen: die Geschichte jener Gruppe von Menschen, die Träger der Kultur sind, ihre Normen, Werte und grundlegenden Annahmen über Raum, Natur, Zeit etc.

Dem Eisbergmodell zufolge bringen die sichtbaren Teile der Kultur lediglich die unsichtbaren zum Ausdruck. Dieses Modell macht auch deutlich, warum es mitunter derart schwierig ist, Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu verstehen. Der Grund liegt darin, dass wir zwar die sichtbaren Teile ihres „Eisbergs“ sehen, während uns die Fundamente, auf denen diese Spitze ruht, verborgen bleiben.

Auf der anderen Seite lässt das Eisbergmodell eine Reihe der oben angesprochen Fragen ungeklärt. Meist wird es als Ausgangspunkt für einen tiefer gehenden Blick auf die Kultur verwendet, als erste Erklärung dafür, dass es so schwierig ist, die Kultur zu verstehen und wahrzunehmen.

Relevanz für die Jugendarbeit

Das Eisbergmodell lenkt unsere Aufmerksamkeit auf die verborgenen Teile der Kultur. Es erinnert uns daran, dass die Ähnlichkeiten, die wir bei interkulturellen Begegnungen zunächst feststellen mögen, möglicherweise auf vollkommen anderen Annahmen von der Realität beruhen. Unter jungen Menschen sind kulturelle Unterschiede nicht immer so offensichtlich: Über alle Grenzen hinweg mögen junge Menschen Jeans, hören Popmusik und tauschen E-Mails aus. Beim interkulturellen Lernen geht es daher darum, sich zuerst des unter der Oberfläche liegenden Teils des eigenen Eisbergs bewusst zu werden und die Fähigkeit zu erlangen, mit anderen darüber zu sprechen. Dadurch wird es möglich, einander besser zu verstehen und Gemeinsamkeiten zu finden.

2.4.2 Geert Hofstedes Modell der kulturellen Kategorien

Geert Hofstedes Vorstellung von Kultur basiert auf einer der umfangreichsten empirischen Studien über kulturelle Unterschiede, die je durchgeführt wurden. In den siebziger Jahren wurde er von IBM (schon damals ein internationales Unternehmen) gebeten zu erforschen, warum es trotz aller Versuche der Firma, weltweit gemeinsame Verfahren und Standards einzuführen, immer noch gewaltige Unterschiede zum Beispiel zwischen den Werken in Brasilien und in Japan gab.

Hofstede erforschte die betrieblichen Unterschiede zwischen den IBM-Niederlassungen in den einzelnen Ländern. Anhand verschiedener Methoden, zu denen eingehende Interviews und Fragebogen

zählten, die an die IBM-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in aller Welt geschickt wurden, versuchte er die Unterschiede zwischen den einzelnen Werken zu Tage zu fördern. Der Bildungshintergrund der IBM-Mitarbeiter war im Großen und Ganzen überall ähnlich, ebenso waren auch die organisatorische Struktur, die Regeln und Verfahrensweisen identisch. So kam Hofstede zu dem Schluss, dass die zwischen den einzelnen Standorten festgestellten Unterschiede auf der Kultur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und demnach im Wesentlichen auf der Kultur des jeweiligen Landes beruhen mussten. Hofstede beschrieb die Kultur als „die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von den Angehörigen anderer Gruppen unterscheidet“.

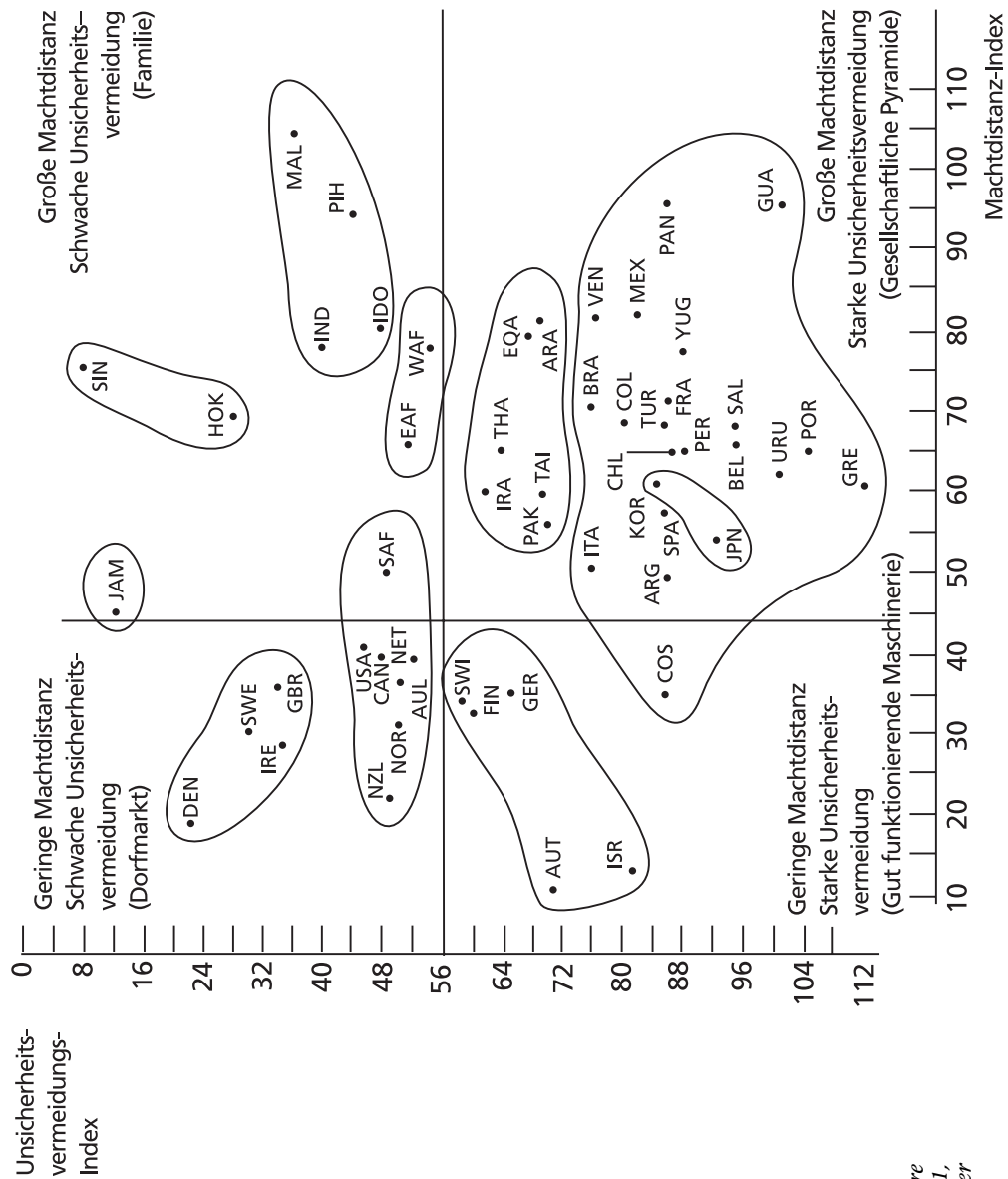
Nach mehreren Forschungsrunden reduzierte er die Unterschiede in der Kultur auf vier grundlegende Kategorien. Alle anderen Unterschiede, so Hofstede, ließen sich auf eine oder mehrere dieser vier grundlegenden kulturellen Kategorien zurückführen. Die vier von ihm identifizierten Kategorien sind: Machtdistanz (power distance), Individualismus/Kollektivismus (individualism/collectivism), Maskulinität/Femininität (masculinity/femininity) und Unsicherheitsvermeidung (uncertainty avoidance). Nach einigen weiteren Studien fügte er die Dimension der zeitlichen Orientierung (time orientation) hinzu.

Die **Machtdistanz** beschreibt, inwieweit eine Gesellschaft die Tatsache akzeptiert, dass die Macht in Institutionen und Organisationen zwischen Einzelpersonen ungleichmäßig verteilt ist. Bei der sozialen Distanz geht es um die Hierarchie, zum Beispiel darum, was in einer Jugendorganisation als normaler Entscheidungsfindungsprozess betrachtet wird. Sollten alle gleichberechtigt mitbestimmen können? Oder soll der/die Vorsitzende des Leitungsgremiums eigenständig Entscheidungen fällen können, wenn es notwendig ist?

Unsicherheitsvermeidung beschreibt, inwieweit sich eine Gesellschaft durch unklare Situationen bedroht fühlt und sie durch Regeln oder andere Sicherheitsmaßnahmen zu vermeiden versucht. Bei der Unsicherheitsvermeidung geht es zum Beispiel darum, wie risikofreudig die Menschen sind oder wie detailliert die Mitglieder eines Vorbereitungsteams die Planung eines Trainingskurses besprechen wollen. Wie viel Raum wird dem Zufall oder der Improvisation eingeräumt, inwieweit dürfen die Dinge einfach ihren Gang gehen (und dabei möglicherweise schief gehen)?

Individualismus / Kollektivismus beschreibt, inwieweit eine Gesellschaft ein lockerer sozialer Rahmen ist, in dem davon ausgegangen wird, dass die Menschen nur auf sich selbst und auf ihre unmittelbaren Familienmitglieder achten, oder inwieweit sie ein enges soziales Geflecht ist, in dem die Menschen zwischen Gruppenmitgliedern und Außenstehenden unterscheiden und von ihrer Gruppe Fürsorge erwarten. In kollektivistischen Kulturen

Abb. 2
Die Positionen von fünfzig
Ländern und drei Regionen
bezogen auf die Kategorien
Machtdistanz und Unsicher-
heitsvermeidung



Hofstede, Geert: *Cultures and Organisations: software of the mind*, S. 141, London: McGraw-Hill 1991, Copyright © Geert Hofstede, Abdruck mit freundlicher Genehmigung.



fühlen sich die Menschen eng verbunden und für ihre Familien verantwortlich, und sie ziehen es vor, sich als Mitglieder verschiedener Gruppen zu betrachten.

Maskulinität/Femininität beschreibt, inwieweit das Geschlecht über die Rollen entscheidet, die Männer und Frauen in der Gesellschaft spielen. Ergibt sich zum Beispiel in einem Seminar, in dem alle Teilnehmenden Haushaltsaufgaben übernehmen sollen, eine fast „natürliche“ Aufgabenteilung zwischen Teilnehmern und Teilnehmerinnen?

Zeitliche Orientierung beschreibt, inwieweit sich eine Gesellschaft bei ihren Entscheidungen auf Traditionen und Erfahrungen, auf kurzfristige, aktuelle Vorteile oder auf das stützt, was für die Zukunft als wünschenswert betrachtet wird. Wie wichtig ist zum Beispiel Ihrer Meinung nach die Geschichte Ihrer Region für die Gegenwart und für die Zukunft? Bezieht sich jemand, der mit seiner Herkunft angeben will, auf die Vergangenheit, die Gegenwart oder die Zukunft?

Hofstede entwickelte mehrere Raster, in die er verschiedene Gesellschaften (Nationen) entsprechend diesen Kategorien nach ihren Werten einordnete (siehe Beispiel in Abbildung 2). Diese Einstufungen beruhen auf der Auswertung der Fragebogen und auf wiederholten Studien auf der Grundlage dieses Modells.

Hofstedes Modell wird seines empirischen Fundaments wegen gelobt. Es gibt kaum eine andere Studie oder Kulturtheorie mit ähnlich solider quantitativer Grundlage. Allerdings erklärt das Modell nicht, warum es nur fünf Kategorien geben soll und warum diese die grundlegenden Komponenten der Kultur sind. Außerdem impliziert das Modell, dass Kultur nicht dynamisch, sondern statisch ist. Mit diesem Modell kann nicht erklärt werden, warum oder wie sich Kulturen entwickeln. Zudem wurde Hofstede dafür kritisiert, dass er die Kultur nur als Merkmal von Nationen betrachtete, ohne die kulturelle Vielfalt innerhalb der meisten modernen Gesellschaften zu berücksichtigen. Ebenso unberücksichtigt lässt er Subkulturen, gemischte Kulturen und die individuelle Entwicklung. Die Beschreibung der Kategorien birgt das Risiko, bestimmte Kulturen unausgesprochen als „besser“ zu bewerten als andere. Trotzdem messen viele Leser den fünf Kategorien des Modells intuitiv große Bedeutung für die Zusammensetzung von Gesellschaften bei.

Relevanz für die Jugendarbeit

Man mag Hofstede entgegenhalten, dass die fünf von ihm beschriebenen Kategorien nicht die einzigen der Kultur sind. Trotzdem erweisen sie sich sehr oft als wesentliche Elemente kultureller Unterschiede und sind deshalb hilfreich, wenn es um das Verständnis von Konflikten zwischen Individuen oder Gruppen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen geht. Teilnehmerinnen und Teilnehmer beginnen sofort, anhand von Hofstedes Kategorien die „Kulturen“ ver-

schiedener Nationen zu vergleichen: Hat die Hierarchie für mich wirklich größere Bedeutung? Brauche ich tatsächlich mehr Sicherheit als andere? Hofstedes Kategorien bieten auf der einen Seite einen Rahmen, der die Interpretation kultureller Missverständnisse und ein Gespräch über die Unterschiede ermöglicht (zum Beispiel: Welche Vorstellungen haben die Teilnehmenden von Macht und Führung?). Auf der anderen Seite bewirken sie, dass wir sofort an uns selbst denken und in Frage stellen, ob sie auf alle Menschen in einem gegebenen Land zutreffen.

Trotzdem eignen sich die Kategorien als Bezugsrahmen, wenn wir versuchen, die verschiedenen Kontexte zu analysieren, in denen wir leben (unsere „Studentenkultur“, die „Kultur“ unserer Familie und unserer Freunde, die „Kultur“ ländlicher oder städtischer Gebiete etc.). Es lohnt sich, uns selbst die Frage zu stellen, inwieweit uns dieses Modell bessere Einsichten ermöglicht und inwieweit wir damit nur weitere Stereotype schaffen.

Außerdem werfen die fünf Kategorien und unsere persönliche „Rangliste“ die Frage nach der kulturellen Relativität auf: Gibt es wirklich keine „besseren“ und „schlechteren“ Kulturen? Sind hierarchische Strukturen genauso gut wie Gleichberechtigung? Sind strikt vorgegebene Geschlechterrollen genauso gut wie offene? Wie weit geht das Modell? Und können und sollen wir, wenn wir auf der Grundlage dieser Kategorien in einem kulturellen Konflikt vermitteln wollen, einen neutralen Standpunkt einnehmen?

2.4.3 Verhaltenskomponenten der Kultur nach Edward T. und Mildred Reed Hall

Das Ehepaar Reed Hall entwickelte sein Kulturmodell ausgehend von einem sehr praktischen Anlass: Sie wollten Geschäftsleute aus den USA beraten, die Dienstreisen ins Ausland unternehmen mussten. In ihrer Studie konzentrierten sie sich auf jene oft subtilen Verhaltensunterschiede, die in der interkulturellen Kommunikation Konflikte auslösen können. Sie stützten sich dabei auf zahlreich eingehende, zeitlich offene Interviews mit Menschen aus verschiedenen Kulturen, mit denen die Geschäftsleute aus den USA ihrer Ansicht nach zusammentreffen würden.

Auf der Grundlage dieser Studie entwickelte das Forscherpaar verschiedene Kategorien von Unterschieden, die alle entweder in Zusammenhang mit Kommunikationsmustern oder mit Raum und Zeit stehen:

Die Kategorie **schnelle und langsame Botschaften** (fast and slow messages) bezieht sich auf „die Geschwindigkeit, mit der eine bestimmte Botschaft entschlüsselt und als Handlungsgrundlage verwendet werden kann“. Beispiele für schnelle Botschaften sind Schlagzeilen, Werbebotschaften und das Fernsehen. Typischerweise werden Menschen, die zu schnellen Botschaften neigen, leichter mit anderen vertraut. Während es im Grunde seine Zeit dauert, Menschen gut kennen zu lernen (sie sind „langsame Botschaften“), schließt man in manchen Kulturen schneller Freundschaften als in anderen.



Das bedeutet, dass schnell vertraut werden ein Beispiel für eine schnelle Botschaft ist. Langsame Botschaften sind zum Beispiel Kunst, Fernsehdokumentationen, tiefe Beziehungen etc.

Als starker oder schwacher Kontext (high and low context) werden die Informationen bezeichnet, die ein Ereignis umgeben. Wenn in der zu einem gegebenen Zeitpunkt tatsächlich übermittelten Botschaft nur wenig Information enthalten ist und der Großteil dieser Information den kommunizierenden Personen bereits bekannt ist, haben wir es mit einem starken Kontext zu tun. So findet zum Beispiel die Kommunikation zwischen einem Paar, das bereits seit einigen Jahren zusammenlebt, in einem starken Kontext statt: Die Partner müssen zu einem gegebenen Zeitpunkt nur wenig Information austauschen, um einander zu verstehen. Auch wenn die Botschaft sehr kurz ist, kann sie mithilfe der Information, die beide Partner in den Jahren des Zusammenlebens gesammelt haben, entschlüsselt werden.

Typische Kulturen mit starkem Kontext sind laut Hall & Hall (1990) die japanische und die arabische Kultur sowie die Kultur der Mittelmeerländer mit ihren umfassenden Informationsnetzwerken und ihrer Einbindung in viele enge persönliche Beziehungen. Die Folge ist, dass im täglichen Leben nur wenige Hintergrundinformationen gebraucht und erwartet werden. Man ist schließlich auf dem Laufenden über alles, was mit den Menschen zu tun hat, die einem wichtig sind.

Typische Kulturen mit schwachem Kontext sind die Kulturen der US-Amerikaner, der Deutschen, der Schweizer und der Skandinavier. Dort sind die persönlichen Beziehungen fragmentierter, abhängig von den verschiedenen Bereichen, in denen ein Mensch aktiv ist. Deshalb brauchen die Menschen bei alltäglichen Transaktionen mehr Hintergrundinformationen.

Wenn die unterschiedlichen Kommunikationsstile von Kulturen mit starkem beziehungsweise schwachem Kontext nicht berücksichtigt werden, kann es zu Missverständnissen kommen. So wirkt ein Redner, dessen Stil von einer kontextschwachen Kultur geprägt ist, möglicherweise geschwätzig und übergangen auf jemandem, der aus einer kontextstarken Kultur kommt und die angebotene „unnötige Information“ nicht benötigt. Im Gegensatz dazu kann jemand, der einer kontextstarken Kultur angehört, auf jemandem, der aus einer kontextschwachen Kultur kommt, unaufrichtig (da er Informationen „zurückhält“) und unkooperativ wirken. Um Entscheidungen treffen zu können, brauchen Personen aus kontextschwachen Kulturen umfassende Hintergrundinformation, die Personen aus kontextstarken Kulturen nicht benötigen, da sie sich ständig über die Geschehnisse auf dem Laufenden halten. Eine paradoxe Situation entsteht jedoch, wenn jemand aus einer kontextstarken Kultur gebeten wird, ein neues Unternehmen zu bewerten und dann alles wissen will, weil er nicht Teil des Kontexts dieses neuen Unternehmenskonzepts ist.

Territorialität (territoriality) bezieht sich auf die Organisation des Raums, zum Beispiel in einem Büro. Liegt das Büro des Unternehmensleiters im obersten Stockwerk oder irgendwo auf halber Höhe? Wenn Sie zum Beispiel die Schreibstifte auf Ihrem Schreibtisch als Teil Ihres persönlichen Territoriums betrachten, werden Sie nicht erfreut sein, wenn sich jemand die Stifte ausleiht, ohne Sie um Erlaubnis zu fragen. Bei der Territorialität geht es um das Gefühl für den Raum und die materiellen Dinge, das die Menschen für ihre Umgebung entwickelt haben, und es geht um Macht.

Persönlicher Raum (personal space) bedeutet die Distanz zu anderen Menschen, die man braucht, um sich wohl zu fühlen. Das Ehepaar Hall beschreibt den persönlichen Raum als „Blase“, von der wir alle ständig umgeben sind. Diese „Blase“ verändert ihre Größe je nach der Situation und den Menschen, mit denen wir interagieren (Menschen, denen wir nahe stehen, dürfen uns näher kommen als andere). Die Größe der „Blase“ hängt davon ab, welche Distanz zu anderen wir für angemessen halten. Jemanden, der sich weiter entfernt hält, betrachten wir als distanziert, während wir jemanden, der die in unseren Augen angemessene Distanz zu unterschreiten versucht, als aggressiv, einschüchternd oder einfach nur als unhöflich empfinden. Wenn die übliche Gesprächsdistanz einer Kultur eher klein ist, sodass sie sich mit der Distanz überschneidet, die in anderen Kulturen als einschüchternd erlebt wird, kann bereits aus der unterschiedlichen Interpretation dessen, was die von einer Person gewählte körperliche Distanz bedeutet, ein Kommunikationsproblem entstehen.

Monochronie und Polychronie (monochronic and polychronic) beschreiben, wie Menschen die Zeit strukturieren. Menschen mit einer monochronen Zeitauffassung tun immer nur eine Sache auf einmal und arbeiten anhand von Zeitplänen, in denen eine Aufgabe der anderen folgt und bestimmten Aufgaben bestimmte Zeiten zugewiesen sind. Die Zeit ist für monochrome Kulturen etwas sehr Praktisches. Sie ist fast greifbar und wird als Ressource betrachtet: Man kann Zeit nutzen, Zeit verschwenden und Zeit sparen. Die Zeit ist linear und erstreckt sich wie eine Linie von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft. Die Zeit wird als Werkzeug verwendet, um den Tag zu strukturieren und um Prioritäten festzulegen – man hat zum Beispiel „keine Zeit“, um jemanden zu treffen. Eine polychrone Zeitauffassung bedeutet das Gegenteil: Viele Dinge werden parallel erledigt. Man interagiert mit vielen Menschen, was bedeutet, dass mehr Wert auf Beziehungen zu anderen gelegt wird als auf die Einhaltung eines Zeitplans. In der polychronen Perspektive wird die Zeit weniger als Ressource betrachtet und eher mit einem Punkt als mit einer Linie verglichen.

Für Hall und Hall sind einige der soeben beschriebenen Kategorien miteinander verbunden. In ihren Studien geht die monochrome Zeitauffassung Hand in Hand mit kontextschwachen Kulturen und mit einer Raumvorstellung, die eine Einteilung des Lebens zulässt (eine Struktur, in der



verschiedene Aktivitätsbereiche voneinander getrennt oder verschiedenen „Abteilungen“ zugeordnet werden). Zusätzlich zu den erwähnten Kategorien interessieren sich Hall und Hall für einige andere Konzepte, zum Beispiel dafür, wie die Planung in einer Kultur funktioniert, wie lange im Voraus Sitzungen geplant werden müssen, was in Bezug auf Pünktlichkeit als angemessen gilt und wie schnell Informationen in einem System fließen – ist der Informationsfluss an ein hierarchisches System (oben/unten) gebunden, oder fließen die Informationen eher wie in einem großen Netzwerk in alle Richtungen?

Ihrer Zielgruppe – US-Amerikanern, die mit anderen Kulturen zu tun haben – empfehlen Hall und Hall, sich die kulturellen Unterschiede bewusst zu machen und sich nach Möglichkeit an die verschiedenen Verhaltensweisen der Vertreter der Kultur, mit denen sie interagieren, anzupassen.

Die wichtigsten Konzepte, die Hall und Hall in ihrer Analyse der verschiedenen Kulturen beschreiben, weisen auf einige signifikante Unterschiede hin, mit denen die Menschen bei interkulturellen Begegnungen konfrontiert sind und die vielen Leserinnen und Lesern durchaus bekannt sein dürften. Doch auch ihre Theorie ist einiger Kritik ausgesetzt. Hall und Hall konzipieren ihre Kategorien von vornherein als voneinander unabhängig, entwickeln sie jedoch zu einem Kulturmodell, das letzten Endes nur eindimensional ist. Dieses Modell ordnet die Kulturen entlang eines Kontinuums, das von den monochronen, kontextschwachen Kulturen zu den polychronen, kontextstarken Kulturen verläuft. Alle anderen Kategorien beziehen sich auf dieses Kontinuum. Nun stellt sich die Frage, ob diese sehr einfache Kategorisierung der Kulturen der Realität entspricht.

Außerdem wird nur sehr wenig über die Hintergründe der Merkmale dieser Kulturen gesagt, das heißt darüber, wie sich Kulturen entwickeln (sind sie statisch oder dynamisch?) oder darüber, wie der Einzelne in interkulturellen Situationen mit seinem kulturellen Hintergrund umgeht.

Der Wert des Ansatzes von Hall und Hall beruht eindeutig auf seinen sehr praktischen Konsequenzen. Die Kategorien – sehr ähnlich denen im Hofstede-Modell – liefern einen Rahmen, um kulturelle Unterschiede zu erkennen und zu interpretieren.

Relevanz für die Jugendarbeit

In interkulturellen Gruppen können die von Hall und Hall erarbeiteten Kategorien ein praktisches „theoretisches“ Instrument für die erste Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden bieten. Sie eignen sich für sehr interessante Übungen. Beispielsweise kann man die Teilnehmerinnen und Teilnehmer miteinander sprechen lassen und dabei die räumliche Distanz zwischen ihnen verändern. Wird die „Richtigkeit“ der Distanz von beiden Gesprächspartnern gleich beurteilt? Wie würden sie gegenüber jemandem reagieren, der weniger/mehr Raum für sich in Anspruch nähme?

Sobald sie beschrieben sind, lassen sich die von Hall und Hall definierten Kategorien meist leicht in Verbindung zu den Unterschieden bringen, die die Teilnehmenden einer interkulturellen Gruppe empfinden. Sie können eine Gruppe dazu anregen, über diese Unterschiede zu sprechen, ohne sie als „besser“ oder „schlechter“ zu bewerten.

Außerdem finden Fachkräfte der Jugendarbeit diese Kategorien oft nützlich, um interkulturelle Unterschiede in einer Gruppe zu erkennen (das heißt die Einstellung der Teilnehmenden zur Pünktlichkeit, ihre Toleranz gegenüber Berührungen, ihre Einschätzung von mangelnder oder übermäßiger Kommunikation etc.) und um ein Vokabular für ihre Beschreibung zu finden. Es wird aber davor gewarnt, dass die Teilnehmenden die Kategorien, sobald sie eingeführt sind, als Allzweckentschuldigung verwenden: „Tut mir Leid, aber ich bin nicht eine Stunde zu spät, sondern ich bin eben polychron!“

2.4.4 Kulturdiskussion von Jacques Demorgon und Markus Molz

Jacques Demorgon und Markus Molz (1996) bestreiten ausdrücklich, ein weiteres Kulturmodell einführen zu wollen. Sie erklären, jede Definition von Kultur müsse von Natur aus durch den (kulturellen) Hintergrund des Definierenden verzerrt sein: Man könne nicht „kulturlos“ sein. Folglich verstehen Demorgon und Molz ihren Artikel als Beitrag zur Diskussion über die Kultur und darüber, was wir aus dieser Diskussion lernen können.

Die besonders kontroversen Teile dieser Kulturdiskussion führen ihrer Meinung nach zu drei großen Widersprüchen:

1. Wie kann die Spannung zwischen kultureller Stabilität und alten kulturellen Strukturen einerseits und den Prozessen von kultureller Veränderung und Innovation andererseits bewältigt werden?
2. Wie ist die Beziehung zwischen „Kultur“ und „Interkultur“ zu sehen: War zuerst die „Kultur“ da, die dann zum „Beitrag“ für interkulturelle Begegnungen wurde? Oder existiert jede Kultur nur im ständigen Austausch mit anderen Kulturen?
3. Sollten die universellen Merkmale aller Menschen (das, was wir alle gemeinsam haben) betont werden? Sollten die Menschen als Individuen betrachtet werden, wobei die Kultur lediglich zu einem Merkmal des betreffenden Individuums wird, oder sollte der universalistische Ansatz gewählt werden, in dem nur eine globale Kultur existiert? Oder sollte die Rolle der Kultur betont und die Vielfalt der Welt anerkannt werden? Und sollten Menschen als Zugehörige einer kulturellen Gruppe betrachtet werden, wobei alle Kulturen im Prinzip gleich gut sind (der relativistische Ansatz)?

Diese Fragen könnten als rein akademisch und für die Praxis wertlos betrachtet werden. Doch sie haben politische Auswirkungen: Wird Veränderung als Bedrohung erlebt oder nicht? (Frage 1) Wird die



Vielfalt in einem Land als Voraussetzung für die Kultur oder als Bedrohung der „ursprünglichen“ Kultur betrachtet? (Frage 2) Werden die Bewohner eines Landes als Individuen betrachtet, die Anspruch auf Gleichbehandlung haben (das französische Modell der individuellen Rechte), oder haben sie als Mitglieder einer Gruppe Anspruch auf solche Rechte (das niederländische Modell, nach dem sich die Gesellschaft aus verschiedenen Gruppen zusammensetzt, die alle ihre eigenen Institutionen haben)? (Frage 3)

In ihrem Bestreben, diese Spannungen zu überwinden, führen Demorgon und Molz ein Modell ein, das man als Kulturmodell bezeichnen kann. Demzufolge kann Kultur nur anhand des Begriffs der **Adaptation** verstanden werden. Die Menschen sind ständig um eine stabile Beziehung zwischen ihrer inneren Welt (Bedürfnisse, Ideen etc.) und der äußeren Welt (Umwelt, andere Menschen etc.) bemüht. Sie tun dies in konkreten Situationen, die die Grundlage der Analyse bilden sollten. In allen diesen Situationen formt der Einzelne seine Umgebung (jeder Mensch kann beeinflussen, was rund um ihn geschieht) und wird seinerseits von seiner Umgebung geformt (jeder Mensch kann sich durch das, was um ihn herum geschieht, verändern). Beides, das **Formen der Umwelt und die Formung durch die Umwelt**, sind zwei Seiten derselben Münze: „Adaptation“.

Die eine Seite dieser Münze bezeichnen Demorgon und Molz mit dem wissenschaftlicheren Ausdruck der **„Assimilation“**. Damit meinen sie den Prozess, durch den die Menschen die äußere Welt ihrer inneren Wirklichkeit anpassen. Was wir außerhalb wahrnehmen, wird in bereits vorhandene „Schubladen“ und Strukturen im Gehirn eingeordnet. Ein extremes Beispiel für die Assimilation liefert das kindliche Spiel. Ein großer Sandhaufen (die Realität der äußeren Welt) ist für das Kind der Mount Everest (eine innere Vorstellung). Während es auf diesen Sandhaufen klettert, hat es die Realität in die eigene Vorstellungswelt integriert und diese Interpretation der Realität zum Rahmen seines Handelns gemacht. Das Kind klettert nicht auf einen Sandhaufen, sondern auf den Mount Everest. Aber nicht nur Kinder assimilieren: Wenn wir jemanden das erste Mal sehen, gewinnen wir einen Eindruck vom Aussehen dieser Person. Auf der Grundlage dieser beschränkten Information interpretieren wir, wer diese Person ist – und wir benutzen die in unserem Gehirn vorhandenen Informationen (die oft Stereotype sind), um mehr über sie „herauszufinden“ und zu entscheiden, wie wir uns ihr gegenüber am besten verhalten.

Die andere Seite dieser Münze bezeichnen Demorgon und Molz als **„Akkommodation“**. Damit meinen sie den Prozess, in dem die Gehirnstrukturen (das, was sie „Kognitionen“ oder „Schemata“ nennen), entsprechend den aus der Außenwelt kommenden Informationen angepasst werden. Es kommt vor, dass wir jemanden kennen lernen und sein Verhalten zunächst entsprechend unseren vorgefassten Meinungen beurteilen. Aber nach einiger Zeit können wir lernen, dass die Realität anders aussieht

und dass unsere vorgefassten Meinungen, unsere geistigen Schemata, nicht mit der Realität übereinstimmen. Also ändern wir sie.

Weder extreme Akkommodation noch extreme Assimilation sind hilfreich. In einem Modus der extremen Akkommodation würden wir von der Vielzahl externer Informationen, die wir „neu“ betrachten müssen und die unsere Denkweise verändern, überwältigt. Andererseits würden wir in einem Modus der extremen Assimilation die Realität negieren und am Ende nicht mehr lebensfähig sein.

Im Vergleich zum Tier sind beim Menschen wenige Reaktionen von Natur aus festgelegt. Deshalb hat der Mensch auf viele Situationen keine instinktive oder biologisch vorgegebene Antwort. Wir müssen ein System entwickeln, das uns in allen Situationen Orientierung und die erfolgreiche Anpassung ermöglicht. Dieses System bezeichnen Demorgon und Molz als Kultur. Die Funktion der Adaptation besteht also darin, die Fähigkeit aufrechtzuerhalten oder zu verbessern, in möglichst vielen potenziellen Situationen richtig zu handeln. Die Kultur ist also die Struktur, die in diesen Situationen Anhaltspunkte gibt (sie ist als die Struktur im Gehirn zu verstehen, welche die Prozesse der Assimilation und der Akkommodation ermöglicht). Sie ist die Fortsetzung der biologischen Natur. Die Kultur existiert aufgrund des Bedürfnisses nach Bezugspunkten, die nicht biologisch vorgegeben sind.

Die Adaptation ist also gleichbedeutend mit der Suche nach Orientierungspunkten. Daher existiert sie in einem Spannungsfeld zwischen Assimilation und Akkommodation. Einerseits müssen wir stabile Strukturen entwickeln, das heißt Verhaltensmuster, die wir verallgemeinern und in allen möglichen Situationen anwenden können, da wir nicht immer bei Null (mit einem leeren Gehirn) beginnen können. In diesem Assimilationsmodus ist die Kultur die geistige Software, wie Hofstede es formuliert. Diese Software wird zur Verarbeitung aller Informationen verwendet, die aus der äußeren Welt kommen.

Doch Demorgon und Molz zufolge könnten wir uns nicht an neue Umstände umpassen und uns neu orientieren, wenn die Kultur lediglich eine geistige Software wäre, mit der das junge Gehirn programmiert wird. Der Mensch braucht auch die Fähigkeit zur Akkommodation. Um überleben zu können, muss er seine Orientierung und seinen Bezugsrahmen ändern können.

Das Verhalten in einer gegebenen Situation setzt sich daher fast immer aus der Wiederholung erlernter und Erfolg versprechender kultureller Handlungen und der sorgfältigen Anpassung an eine gegebene Situation zusammen.

Wenn wir eine solche Situation betrachten, stehen uns von Anfang an vielfältige Verhaltensoptionen zur Verfügung, die sich zwischen den folgenden Extremen bewegen: Wir können schnell, aber ohne gründliche Information handeln, oder wir können uns umfassend informieren, aber langsamer handeln. Wir können uns auf einen bestimmten Aspekt der Situation konzentrieren oder unsere Aufmerk-



samkeit auf alles verteilen, was rund um uns geschieht. Wir können explizit kommunizieren (mit eingehenden Erklärungen) oder implizit (mithilfe einer Vielzahl von Symbolen). Wenn wir davon ausgehen, dass sich in jeder Situation Hunderte Möglichkeiten bieten, die zwischen zwei Extremen angesiedelt sind, muss ständig zwischen diesen Möglichkeiten gewählt werden (siehe die Beispiele in Abbildung 3).

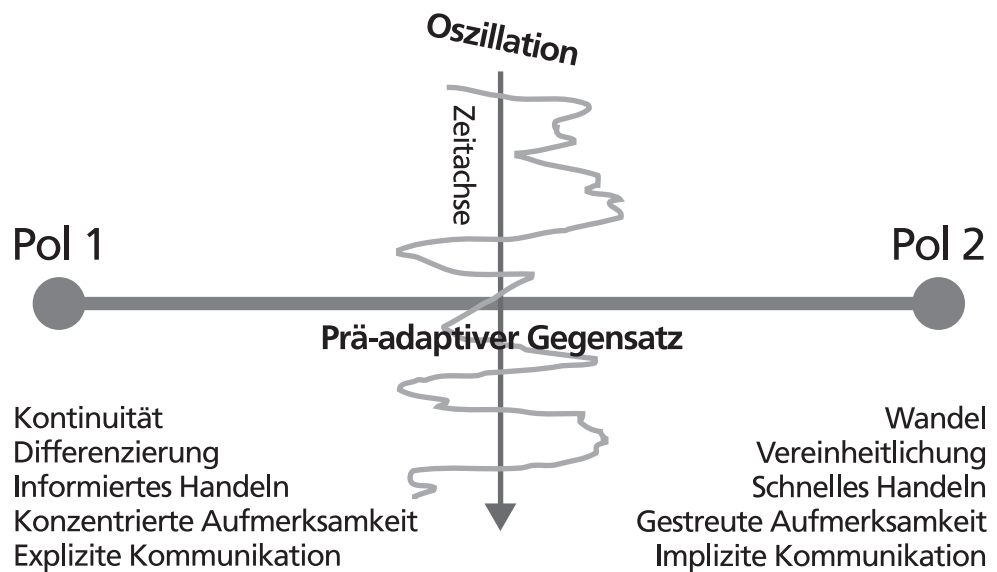
Wir können uns diese Gegensätze als die beiden Endpunkte einer Linie vorstellen (siehe Abbildung 4). Die gesamte Linie stellt dann das vollständige Verhaltenspotenzial dar. Die kulturelle Orientierung, so Demorgon und Molz, bedeutet die Beschränkung des Potenzials auf dieser Linie auf einen kleineren Bereich. Stellen Sie sich vor, die Punkte auf

der Linie hätten die Nummern 0 bis 10 (wobei 0 das eine Extrem und 10 das andere ist).

Die kulturelle Orientierung bewirkt nun, dass das angemessene Verhalten bei einem bestimmten Punkt, zum Beispiel bei Punkt 3, angesetzt wird. Als kulturelle Wesen wählen wir daher das Verhalten für die betreffende Situation in der Umgebung dieses Punktes. Wenn wir auf das Beispiel zurückkommen, können wir sagen, dass wir gewohnheitsmäßig Lösungen zwischen 2 und 4 wählen würden.

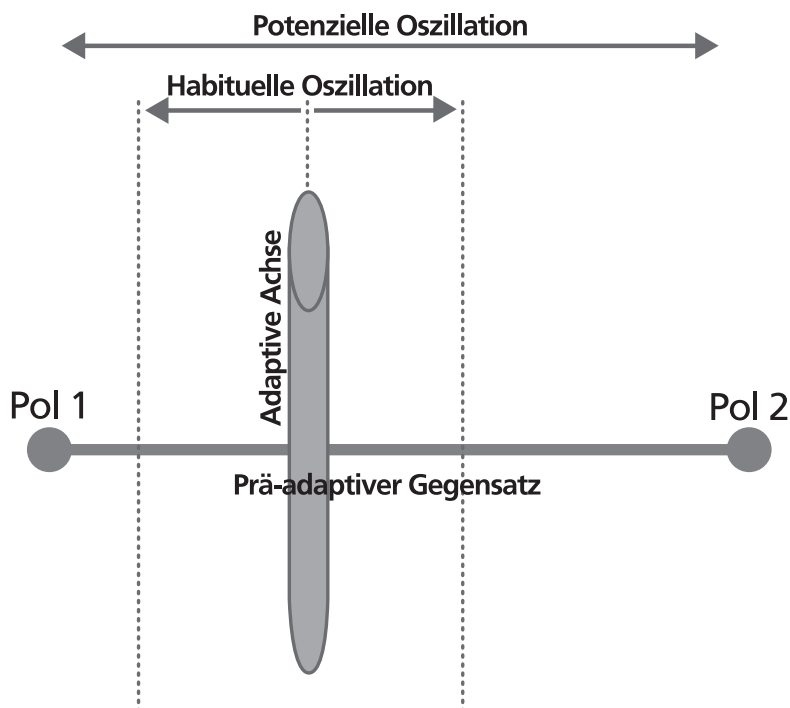
Nehmen wir als Beispiel die Kommunikation. Nehmen wir an, Sie kommen aus einem Gebiet, in dem die Menschen sehr implizit kommunizieren (das heißt, sie vermeiden lange Erklärungen und

Abb. 3 *Ausgewählte prä-adaptive Gegensätze und Oszillation*



J. Demorgon and M. Molz: *Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen*, in: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe 1996, S.54, adaptierte Version

Abb. 4



J. Demorgen and M. Molz: Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen, in: Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen: Hogrefe 1996, S.55

setzen viele Dinge stillschweigend voraus – das, was „jedermann weiß“). Die Kommunikation, die als angemessen oder als „normal“ betrachtet wird, ist hier eher implizit. Dieser Punkt ist Ihr Ausgangspunkt, von dem Sie sich normalerweise nicht weit entfernen. Das bedeutet, dass Sie abhängig von der Situation etwas mehr oder etwas weniger implizit kommunizieren können, dass Sie in der Kommunikation aber niemals sehr explizit sein werden. Nur indem Sie lernen, indem Sie Situationen erleben, in denen Sie mit Ihrem „Repertoire“ von Verhaltensweisen nicht erfolgreich waren, können Sie dieses Repertoire erweitern und expliziter kommunizieren, auch wenn dies für Sie ungewohnt ist.

Kultur bedeutet, durch Adaptation die richtige Wahl zwischen zwei Extremen zu treffen. Eine kulturelle Orientierung drückt auf abstrakte Weise aus, welches Verhalten in einer Gruppe von Menschen in der Vergangenheit erfolgreich war. Ein Abweichungsbereich rund um diese als richtig empfundenen Verhaltensweisen wird als „normal“ akzeptiert, als zulässige Anpassung an verschiedene Situationen. Verhaltensweisen, die außerhalb dieses Bereichs liegen, werden als störend, falsch und nicht normal empfunden.

Kulturen können sich verändern. Wenn der Bereich rund um eine Orientierung in eine bestimmte Richtung ausgedehnt wird, wenn sich das Verhalten der Menschen, die Träger dieser Kultur sind,



zunehmend einem Extrem zuneigt, kann sich die ursprüngliche Orientierung schrittweise in diese Richtung entwickeln.

In diesem Konzept besteht kein Zusammenhang zwischen Kultur und Nation. Kultur besteht im Wesentlichen aus der Orientierung von Gruppen von Menschen. Orientierung erhalten wir zum Beispiel durch unsere Familienangehörigen und Freunde, unsere Sprache, unsere Wohnungs- oder Arbeitskollegen etc. Auf dieser Grundlage können Gruppen identifiziert werden, die bestimmte Orientierungen, eine bestimmte Kultur gemeinsam haben. Je nach Kontext können die einzelnen Mitglieder der Gemeinschaft unterschiedlich definierte Standards und verschiedene Spielräume rund um diese Standards haben. In der Arbeit kommunizieren wir vielleicht mehr oder weniger explizit, während wir zu Hause mehr oder weniger implizit kommunizieren. Wenn es aber Überlappungen zwischen Arbeit und Familie gibt, können beide Bereiche sehr nahe beieinander liegen und sich weitgehend überschneiden.

Interkulturelles Lernen bedeutet, dass den Menschen durch die Konfrontation mit anderen Normen ihre kulturelle Orientierung bewusst wird. Menschen, die mit zwei Orientierungen leben müssen, erweitern das Repertoire ihrer Verhaltensmuster. Sie erweitern ihre Gewohnheiten so, dass sie beiden kulturellen Orientierungen gerecht werden. Abhängig von der Situation haben sie daher mehr Optionen als andere. Je größer unser prinzipieller Spielraum ist, desto mehr Möglichkeiten zur Akkommodation, zur Anpassung des eigenen Verhaltens an die Außenwelt, haben wir. Dieser größere Spielraum ist jedoch auch mit mehr Unsicherheit verbunden: Mehr Optionen schaffen instabilere Situationen.

Interkulturelle Mediatoren können Menschen sein, die ein Repertoire entwickelt haben, das die kulturellen Normen aller Beteiligten umfasst und ein Miteinander der von den verschiedenen Seiten als richtig empfundenen Verhaltensweisen ermöglicht.

Der Kulturbegriff von Demorgon und Molz ist einerseits attraktiv, da er viele verschiedene Theorien und Kulturmodelle vereinigt. Andererseits ist das Modell rein theoretisch und lässt nur sehr beschränkt empirische Forschung zu. Ist es möglich zu überprüfen, ob das Modell von Demorgon und Molz die Realität widerspiegelt? Der beste Test dürfte die Nützlichkeit des Modells für ein besseres Verständnis und eine bessere Interpretation interkultureller Begegnungen sein.

Relevanz für die Jugendarbeit

Das Kulturkonzept von Demorgon und Molz kann das Verständnis für die Notwendigkeit und die Funktion von Kultur verbessern. Außerdem verknüpft es die Kultur nicht allein mit der Nation, sondern mit Gruppen auf allen Ebenen.

In der Jugendarbeit könnte ein derart differenziertes Modell zur Beantwortung komplexer Fragen verwendet werden, da es eine eingehendere Reflexion ermöglicht.

det werden, da es eine eingehendere Reflexion ermöglicht.

In der Praxis ermöglicht das Modell ein besseres Verständnis dessen, was interkulturelles Lernen ist: Es geht darum, sich selbst kennen zu lernen, die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und den eigenen Spielraum für den Umgang mit verschiedenen Situationen zu vergrößern. Das Modell verknüpft dieses Lernen direkt mit der Erfahrung und zeigt andererseits, dass dieses Lernen schwierig ist, da es dem grundlegenden menschlichen Bedürfnis nach Orientierung Rechnung tragen muss.

2.5 Ein Blick auf das interkulturelle Lernen

2.5.1 Milton J. Bennetts Modell der Entwicklung der interkulturellen Sensibilität

Bennett (1993) definiert die interkulturelle Sensibilität anhand mehrerer Stadien des persönlichen Wachstums. Sein Entwicklungsmodell postuliert eine kontinuierlich zunehmende Kultiviertheit im Umgang mit kulturellen Unterschieden. Die Entwicklung führt vom Ethnozentrismus über die Stadien einer erweiterten Erkenntnis bis hin zur Akzeptanz der Unterschiede, die Bennett als „Ethnorelativismus“ bezeichnet.

Das wichtigste Konzept in Bennetts Modells ist die **Differenzierung**, das heißt die Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen und mit ihnen zu leben. Differenzierung bezieht sich also auf zwei Phänomene: Erstens darauf, dass die Menschen ein und dasselbe Phänomen verschieden deuten, und zweitens darauf, dass sich Kulturen „darin voneinander unterscheiden, wie sie Differenzierungsmuster oder Weltansichten vertreten“. Dieser zweite Aspekt bezieht sich auf die Tatsache, dass Kulturen nach Bennetts Ansicht Optionen zur Interpretation der Realität anbieten und uns sagen, wie wir die Welt um uns wahrnehmen sollen. Diese Interpretation der Realität oder Weltansicht unterscheidet sich von Kultur zu Kultur. Interkulturelle Sensibilität zu entwickeln bedeutet demnach im Wesentlichen, fundamentale Unterschiede in der Weltansicht der Kulturen zu erkennen und mit ihnen umgehen zu lernen.

Ethnozentrische Stadien

Ethnozentrismus wird von Bennett als Stadium verstanden, in dem der Einzelne davon ausgeht, dass seine Weltansicht im Wesentlichen der Realität entspricht. Die Leugnung ist die Grundlage einer ethnozentrischen Weltansicht: Das Individuum leugnet, dass es Unterschiede gibt und dass andere Wahrnehmungen der Realität möglich sind. Dieses Leugnen kann die Folge von Isolation sein, in der es keine oder nur wenige Möglichkeiten gibt, sich



Abb. 5 Ein Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensibilität

Ethnozentrische Stadien

1. Leugnen

Isolation
Trennung

2. Verteidigen

Verunglimpfung
Überlegenheit
Umkehrung

3. Herunterspielen

Physischer Universalismus
Transzendenter Universalismus

Ethnorelative Stadien

4. Akzeptieren

Respektieren von
Verhaltensunterschieden
Respektieren von
Wertunterschieden

5. Anpassen

Empathie
Pluralismus

6. Integrieren

Kontextbewertung
Konstruktive Marginalität

Milton J. Bennett: Towards ethnorelativism: a development model of intercultural sensitivity, in: Paige, R. Michael (Hrsg.): Education for the intercultural experience, Yarmouth: Intercultural Press 1993, S. 29



mit Unterschieden auseinander zu setzen, sodass ihre Existenz nicht erfahren werden kann. Oder sie kann auf Trennung basieren, wo eine Einzelperson oder eine Gruppe Andersartiges bewusst fern hält, indem sie absichtlich Barrieren gegenüber Menschen errichtet, die „anders“ sind, um nicht mit den Unterschieden konfrontiert zu werden. Die Trennung erfordert daher zumindest einen Augenblick der Erkenntnis des Unterschieds und stellt aus diesem Grund eine Entwicklung gegenüber der Isolation dar. Rassentrennung, die in manchen Teilen der Welt immer noch zu finden ist, ist ein Beispiel für dieses Stadium.

Angehörige unterdrückter Gruppen machen das Stadium der **Leugnung** im Allgemeinen nicht durch, da sie die Unterschiede kaum leugnen können, wenn ihr eigenes Anderssein oder das Anderssein ihrer Weltsicht Objekte der Leugnung sind.

Als zweites Stadium beschreibt Bennett die **Verteidigung**. Kulturelle Unterschiede können als bedrohlich erlebt werden, da sie Alternativen zum eigenen Realitätsempfinden und damit zur eigenen Identität darstellen. Im Verteidigungsstadium werden Unterschiede zwar wahrgenommen, aber bekämpft.

Die häufigste Bekämpfungsstrategie ist die **Verunglimpfung**, bei der die abweichende Weltsicht negativ bewertet wird. Stereotype und die Extremform des Rassismus sind Beispiele von Verunglimpfungsstrategien. Ergänzt wird die Verunglimpfungsstrategie durch ein Überlegenheitsgefühl, bei dem der Schwerpunkt eher auf der positiven Bewertung der eigenen Kultur liegt. Anderen Kulturen, die stillschweigend als minderwertig eingeschätzt werden, wird dabei wenig oder keine Bedeutung beigemessen. Manchmal findet man auch eine dritte Strategie des Umgangs mit dem bedrohlichen Aspekt des Unterschieds, eine Strategie, die von Bennett als „Umkehrung“ bezeichnet wird. Umkehrung bedeutet, dass die andere Kultur als überlegen betrachtet wird, während der eigene kulturelle Hintergrund abgewertet wird. Diese Strategie mag auf den ersten Blick sensibler erscheinen, bedeutet in der Praxis aber nur die Ersetzung eines Ethnozentrismus' (des eigenen kulturellen Hintergrunds) durch einen anderen.

Letzte Stufe des Ethnozentrismus ist laut Bennett das **Herunterspielen**. Der Unterschied wird erkannt, aber er wird nicht durch Verunglimpfungs- oder Überlegenheitsstrategien bekämpft. Stattdessen wird seine Bedeutung heruntergespielt. Die kulturellen Ähnlichkeiten werden als weit größer als die Unterschiede empfunden, die auf diese Weise banalisiert werden. Viele Organisationen, so Bennett, scheinen das, was er als Herunterspielen bezeichnet, als „höchste“ Stufe der interkulturellen Entwicklung zu betrachten und streben eine Welt gemeinsamer Grundlagen und Wertvorstellungen an. Diese Gemeinsamkeiten beruhen auf einem physischen Universalismus, der sich auf die grundlegenden biologischen Ähnlichkeiten zwischen den Menschen beruft. Wir müssen alle essen, verdauen und ster-

ben. Wenn die Kultur jedoch lediglich eine Fortsetzung der Biologie ist, schwindet ihre Bedeutung.

Ethnorelative Stadien

„Der Ethnorelativismus beruht auf der Annahme, dass Kulturen nur in Bezug auf einander und bestimmte Verhaltensweisen nur innerhalb eines kulturellen Kontexts verstanden werden können.“ In den Stadien des Ethnorelativismus werden Unterschiede nicht mehr als Bedrohung, sondern als Herausforderung verstanden. Es wird versucht, neue Verständniskategorien zu entwickeln, anstatt die bestehenden zu verteidigen.

Ethnorelativismus beginnt mit der **Akzeptanz des kulturellen Unterschieds**. Zunächst wird akzeptiert, dass verbale und nonverbale Verhaltensweisen von Kultur zu Kultur verschieden sind und dass alle diese Verschiedenheiten Respekt verdienen. Sodann wird diese Akzeptanz auf die grundlegende Weltsicht und die Werte anderer Kulturen ausgedehnt. Das zweite Stadium setzt voraus, dass man die eigenen Werte kennt und als kulturell bedingt betrachtet. Werte werden als Prozess verstanden, als Werkzeug zur Organisation der Welt, und nicht als etwas, was man „besitzt“. Man kann daher davon ausgehen, dass selbst Werte, die mit der Verunglimpfung einer bestimmten Gruppe einhergehen, unabhängig von der Beurteilung dieser Werte eine Funktion für die Organisation der Welt haben können.

Aufbauend auf den kulturellen Unterschieden ist **Anpassung** das nächste Stadium. Die Anpassung steht im Gegensatz zur Assimilierung, bei der andere Werte, Weltsichten oder Verhaltensweisen übernommen werden, während die eigene Identität aufgegeben wird. Anpassung ist ein Prozess der Ergänzung. Neue Verhaltensweisen, die der anderen Weltsicht entsprechen, werden erlernt und dem eigenen Repertoire an Verhaltensmustern hinzugefügt, wobei neue Kommunikationsstile im Vordergrund stehen. Die Kultur ist nicht statisch, sondern ein Prozess, der sich entwickelt und fließt.

Im Zentrum der Anpassung steht die Empathie, die Fähigkeit, eine Situation anders zu erleben als es der eigene kulturelle Hintergrund vorschreibt. Es handelt sich dabei um den Versuch, den anderen zu verstehen, indem man sich seine Sichtweise aneignet.

Im Stadium des Pluralismus wird die Empathie so erweitert, dass dem Einzelnen verschiedene abgegrenzte Bezugsrahmen oder verschiedene kulturelle Rahmen zur Verfügung stehen. Um solche Rahmen entwickeln zu können, muss man normalerweise über längere Zeit hinweg in einem anderen kulturellen Kontext leben. Der Unterschied wird dann als Teil des eigenen Selbst wahrgenommen, da man ihn in zwei oder mehrere verschiedene kulturelle Rahmen eingeordnet hat.

Bennett fasst die letzten Stadien unter dem Begriff der **Integration** zusammen. Während sich eine Per-



son im Anpassungsstadium in mehreren Bezugsrahmen bewegt, versucht sie im Integrationsstadium, die verschiedenen Rahmen in einen einzigen Rahmen zu integrieren, was nicht mit der Wiederherstellung einer Kultur und auch nicht mit der bloßen Zufriedenheit mit der friedlichen Koexistenz verschiedener Weltansichten gleichgesetzt werden kann. Die Integration erfordert die ständige Neudefinition der eigenen Identität auf der Grundlage der gelebten Erfahrungen. Sie kann dazu führen, dass man keiner Kultur mehr angehört, sondern immer ein integrierter Außenseiter bleibt.

Die Kontextbewertung als erstes Integrationsstadium bedeutet die Fähigkeit, verschiedene Situationen und Weltansichten auf der Grundlage eines oder mehrerer kultureller Hintergründe zu bewerten. In allen anderen Stadien wird die Bewertung vermieden, um ethnozentrische Bewertungen zu überwinden. Im Stadium der Kontextbewertung ist der Einzelne in der Lage, je nach Situation von einem kulturellen Kontext in einen anderen zu wechseln. Die Bewertung bezieht sich auf die relative Qualität. Bennett gibt ein Beispiel für eine interkulturelle Entscheidung: „Ist es gut, direkt auf einen Fehler hinzuweisen, den man selbst oder jemand anderes begangen hat? In den meisten amerikanischen Kontexten ist es gut. In den meisten japanischen Kontexten ist es schlecht. Es könnte jedoch in einigen Fällen gut sein, in Japan einen amerikanischen Stil anzuwenden und umgekehrt. Die Möglichkeit, beide Stile zu verwenden, ist Teil der Anpassung. Die ethische Betrachtung des Kontexts bei einer Entscheidung ist Teil der Integration.“

Als letztes Stadium beschreibt Bennett die konstruktive Marginalität als eine Art Zielpunkt, aber nicht als Ende des Lernens. Die konstruktive Marginalität ist ein Stadium der uneingeschränkten Selbstreflexion. Sie bedeutet einerseits die Nicht-Zugehörigkeit zu einer Kultur, das heißt ein Außenseiterdasein, ermöglicht andererseits aber auch echte interkulturelle Mediation, die Fähigkeit, im Rahmen verschiedener Weltansichten zu handeln.

Das Modell von Bennett hat sich als guter Ausgangspunkt für die Gestaltung von Trainings- und Orientierungskursen erwiesen, deren Ziel die Entwicklung interkultureller Sensibilität ist. Es unterstreicht die Bedeutung des Unterschieds beim interkulturellen Lernen und fördert einige (ineffiziente) Strategien zum Umgang mit Unterschieden zu Tage.

Nach Bennett ist das interkulturelle Lernen ein Prozess, der durch ständige Entwicklung charakterisiert ist (wobei in diesem Prozess Fortschritte und Rückschritte möglich sind). Es ist möglich festzustellen, welches Stadium kultureller Sensibilität jemand erreicht hat. Man könnte jedoch fragen, ob der Prozess des interkulturellen Lernens immer genau diese Stadien durchläuft, in dem ein Schritt die Voraussetzung für den nächsten ist. Wenn man sich bei der Auslegung des Modells jedoch nicht auf eine starre Abfolge der Stadien fixiert, sondern eher die verschiedenen Strategien zum Umgang mit Unterschieden im Auge hat, die

je nach Umständen und Fähigkeiten angewendet werden, legt das Modell wesentliche Hindernisse offen und zeigt nützliche Methoden des interkulturellen Lernens auf.

Relevanz für die Jugendarbeit

Die verschiedenen von Bennett beschriebenen Stadien sind ein nützlicher Maßstab für die Betrachtung von Gruppen und die am besten geeigneten Fortbildungsinhalte und -methoden zur Entwicklung interkultureller Sensibilität. Müssen Unterschiede stärker ins Bewusstsein gerückt werden, oder ist es besser, die Akzeptanz von Unterschieden anzustreben? Das Konzept der Entwicklung liefert konkrete Ansatzpunkte für die Arbeit. Bennett selbst zieht Schlüsse für ein Fortbildungstraining in den verschiedenen Phasen.

Bei einer internationalen Jugendveranstaltung laufen die von Bennett beschriebenen Prozesse sehr konzentriert ab. Sein Modell hilft, die Geschehnisse zu analysieren und zu untersuchen, wie mit ihnen umgegangen werden kann.

Schließlich gibt das Entwicklungsmodell Aufschluss über die Arbeitsziele des interkulturellen Lernens. Es gilt, ein Stadium zu erreichen, in dem Unterschiede als normal und als Teil der eigenen Identität empfunden werden und in dem auf mehrere kulturelle Bezugsrahmen zurückgegriffen werden kann.

2.6 Zusammenfassung

Die Untersuchung der verschiedenen Konzepte von Lernen, Kultur und interkulturellen Erfahrungen zeigt, dass es sich beim interkulturellen Lernen um einen Prozess handelt. Man muss sich selbst kennen und wissen, woher man kommt, bevor man andere verstehen kann. Da dieser Prozess tief verwurzelte Vorstellungen von Gut und Schlecht und von der Struktur der Welt und des Lebens berührt, verlangt er beträchtliche Anstrengung. Beim interkulturellen Lernen wird das, was wir seit jeher für selbstverständlich und unantastbar halten, in Frage gestellt. Das interkulturelle Lernen ist eine Herausforderung für unsere eigene Identität. Es kann aber auch zu einer Lebensart werden, zu einer Möglichkeit, die eigene Identität zu bereichern, wie Bennett sagt.

Bennett hat seinem Modell auch eine politische Komponente verliehen: Zwar ist das interkulturelle Lernen ein individueller Prozess, doch es geht dabei im Wesentlichen darum zu lernen, wie wir in einer Welt der Vielfalt zusammenleben können. Somit wird das interkulturelle Lernen zum Ausgangspunkt für ein friedliches Zusammenleben.



2.7 Ein Blick auf die interkulturelle formale Bildung

Obwohl dieses T-Kit das interkulturelle Lernen außerhalb der Schule behandelt, fügen wir mit Blick auf die Tatsache, dass die Schule immer noch wesentlich zur Entwicklung interkultureller Gesellschaften beitragen kann, dieses Kapitel ein. Selbstverständlich können wir aus den Erfahrungen der in der formalen Bildung tätigen Fachleute viel lernen.

In der Vergangenheit beruhte die Bildung auf dem Gleichheitsgrundsatz und wurde in der „Schule für alle“ vermittelt. Dadurch sollten die Gerechtigkeit und die soziale Integration gefördert werden. Heute lauten die wichtigsten Fragen in unserer Gesellschaft: Wie sollen wir mit den Unterschieden umgehen? Wie sollen wir kulturelle Unterschiede erkennen und bewerten und gleichzeitig die authentische kulturelle Integration und die umfassende Entwicklung unserer Schüler zuerst in der Schule und später in der Gesellschaft fördern?

Die Prinzipien des interkulturellen Lernens fordern Offenheit gegenüber dem Anderen, „aktiven“ Respekt für das Anderssein, gegenseitiges Verständnis, „aktive“ Toleranz, Achtung der vorhandenen Kulturen, Chancengleichheit und Bekämpfung von Diskriminierung. Die Kommunikation zwischen verschiedenen kulturellen Identitäten kann insofern paradox erscheinen, als sie verlangt, die andere Identität gleichzeitig als ähnlich und als verschieden zu begreifen. In diesem Kontext kann die interkulturelle Bildung laut Ouellet (1991) so gestaltet werden, dass sie Folgendes fördert und entwickelt:

- ein besseres Verständnis der Kulturen in modernen Gesellschaften,
- umfassendere Kommunikationsfähigkeiten zwischen Völkern verschiedener Kulturen,
- eine flexiblere Einstellung zum Kontext der kulturellen Vielfalt in der Gesellschaft,
- eine höhere Beteiligung an sozialer Interaktion und Anerkennung des gemeinsamen Erbes der Menschheit.

Vorrangiges Ziel interkultureller Bildung ist, die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten zwischen den Schülern und der sie umgebenden Welt zu fördern und zu entwickeln. Um diesen Anforderungen zu genügen, soll laut Guerra (1993) Folgendes gewährleistet werden:

- Der Pluralismus muss ein Bestandteil der Bildung aller Schüler sein (gleich ob sie Minderheiten angehören oder nicht).
- Minderheiten dürfen nicht gezwungen werden, ihre kulturellen Bezugspunkte aufzugeben.
- Alle Kulturen sind als gleichwertig zu betrachten.
- Es sind Unterstützungsmechanismen zu schaffen, die für Kinder aus Minderheiten und für Kinder aus Mehrheiten ähnliche Erfolgsraten sicherstellen.

Dennoch birgt die Entwicklung interkultureller Bildungsansätze die Gefahr, dass unser Handeln bewusst oder unbewusst voreingenommen ist. Ladmiral und Lipiansky (1989) beschreiben zwei „Fallen“, die Lehrer vermeiden müssen:

1. Die kulturelle Realität der Schüler wird auf einfache Verallgemeinerungen reduziert.
2. Alle Konflikte werden als kulturelle Konflikte begriffen, wobei die psychologischen und soziologischen Faktoren außer Acht gelassen werden, die zu dem jeweiligen Verhalten beitragen.

Abdallah-Preteceille fügt eine dritte „Falle“ hinzu:

3. Es wird versucht, Probleme allein mittels einer rationalen Betrachtung der anderen Person zu lösen.

Lehrende sollten bedenken, dass Bildung nicht nur für Schüler eine ungemein anspruchsvolle Aufgabe ist. Zu berücksichtigen ist auch, dass sich die Umgebung und sogar die Persönlichkeit des Lehrenden auf die Bildung auswirkt. Lehrende sollten ihre eigene kulturelle Identität und ihre Persönlichkeit analysieren, um die gewonnenen Erkenntnisse in ihre pädagogische Praxis einfließen zu lassen. Hoopes (zitiert von Ouellet 1991) empfiehlt Lehrenden, die Fähigkeit zur Analyse ihrer Wahrnehmungsmodelle und Kommunikationsstile zu entwickeln und besser zuhören zu lernen. (Ich bin der Meinung, dass man diesem Ziel näher kommt, indem man sich auf aktives Zuhören konzentriert). Darüber hinaus müssen sich Lehrende ihrer



eigenen Kultur und der Mechanismen ihrer vorgefassten Meinungen, Überzeugungen, moralischen Prinzipien und Werte bewusst sein.

Interkulturelle Bildung rückt den Anderen in den Mittelpunkt der Beziehungen. Sie erfordert die ständige Auseinandersetzung mit vorgefassten Meinungen und Dingen, die wir als selbstverständlich betrachten. Außerdem fordert sie unablässige Offenheit gegenüber Dingen, die wir nicht kennen und nicht verstehen. In einem Prozess von Interaktion und gegenseitiger Entdeckung kann sich jeder Mensch auf persönlicher, sozialer und globaler Ebene verwirklichen. Eine pädagogische Beziehung sollte Lernende so stärken, dass sie in die Lage versetzt werden, ihren Platz in der Gesellschaft angemessen auszufüllen.

Es genügt nicht, in die Gesetze eine Vision all dessen aufzunehmen, was die Schule in einem bestimmten Land oder in einer bestimmten Region zur Förderung der interkulturellen Bildung tun könnte. Es ist dringend notwendig, dass diese Visionen in der Ausbildung der Lehrenden und schließlich durch die Förderung eines Bewusstseinswandels in der gesamten Bevölkerung tatsächlich umgesetzt und weiterentwickelt werden. Das kann nicht länger hinausgeschoben werden – denn welche Menschen werden uns beim Erwachsenwerden helfen, wenn wir dieses Ziel nicht erreichen? „Einen Menschen zu bilden bedeutet, ihm dabei zu helfen, zu lernen, wie man lebt“, mahnt uns der bekannte französische Politiker Edgar Faure (1908 bis 1988). Und welches sind unsere Bezugspunkte als Lehrende, die ebenfalls in einem kontinuierlichen Prozess des Werdens stehen? Wir brauchen mehr Forschung, die von Lehrenden selbst durchgeführt wird. Gegenwart und Zukunft liegen zu einem großen Teil in den Händen von Lehrenden – Veränderung ist dringend nötig!

Die Schule mit ihrer Doppelfunktion – Wissensvermittlung und Erziehung – muss dafür sorgen, dass sich jeder einzelne Schüler optimal entwickeln kann und dass die Kulturen aller Schüler im Geist der gegenseitigen Offenheit vermittelt werden. Einige Reformen des Bildungssystems schlagen die induktive Lehrmethode vor, die sich an den Interessen der Schüler orientiert. Hier müssen wir erkunden, ob sich die direkte Erfahrung dazu eignet, den Respekt vor Unterschieden zu vertiefen und die interkulturelle Sensibilität zu erhöhen. In diesem Fall sollten die Lehrenden als zentrale Akteure der Veränderung Lernerfahrungen und Chancen anbieten, die alle Kulturen im Geist der Demokratie fördern und akzeptieren. Das bedeutet, dass interkulturelle Bildung in der modernen Gesellschaft das Ziel aller Schulen sein muss! Wenn wir diese Forderung nicht erfüllen, riskieren wir eine Verarmung durch Eindimensionalität, die auf Trennung und Elitedenken beruht!

Wenn es uns gelingt, in der Bildung die kulturelle Verschiedenartigkeit und Ähnlichkeit der Menschen darzustellen und das Recht der Kulturen auf Selbstentwicklung zu unterstreichen, können wir die aktive Teilhabe an unserer Gesellschaft fördern. Wir können ein Bildungssystem gestalten, das der Trennung entgegenwirkt und ein neues gesellschaftliches Bewusstsein fördert, das gegenseitigen Respekt der Menschen einschließt. Wenn unser Ziel ein erfülltes Leben für jeden Einzelnen ist, muss interkulturelle Bildung Schule und Gesellschaft sowohl horizontal als auch vertikal durchdringen. Und möglicherweise ist die transkulturelle Bildung unsere Zukunft.

3 Ein pädagogischer Rahmen für interkulturelles Lernen ?



Interkulturelles
Lernen
T-Kit

3.1 Allgemeine Überlegungen

Eine der Herausforderungen beim interkulturellen Lernen besteht darin, dass es keine klar definierte Disziplin „Interkulturelles Lernen“ gibt. Dies fordert uns auf, das Konzept selbst mit Sinn zu füllen.

Wenn wir Methoden anpassen oder entwickeln, tun wir dies in einem pädagogischen Rahmen, der wahrscheinlich von uns selbst, den Umständen, dem Lehrerteam sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entwickelt und beeinflusst wurde. Es kann nützlich sein herauszufinden, was den Zielen des interkulturellen Lernens dient und was nicht. Dazu schlagen wir einige grundlegende Prinzipien vor. Sie beruhen auf den oben vorgestellten Theorien und Konzepten des interkulturellen Lernens und sind eng mit ihnen verbunden. Noch deutlicher treten sie zu Tage, wenn wir uns vor Augen halten, in welchen Situationen dieser Lernprozess – heutzutage und für junge Menschen – stattfindet.

Die folgenden Überlegungen sollen Bewusstsein schaffen, Fragen aufwerfen und Hinweise auf einige wichtige Bildungsansätze geben.

Selbstbewusstsein und Respekt

Der Aufbau des Selbstbewusstseins ist ein Eckpfeiler des interkulturellen Lernens. Selbstbewusstsein ermöglicht die notwendige Offenheit für gegenseitigen Respekt. Es ist die Voraussetzung dafür, dass wir verschiedene Standpunkte, Meinungen und Gefühle äußern und so zu gegenseitiger Akzeptanz und Verständnis gelangen können. Es erfordert viel Geduld und Sensibilität, eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der wir einander gleichberechtigt zuhören und gegenseitig unser Selbstbewusstsein stärken können. Das bedeutet, dass wir jedem Menschen die Freiheit geben müssen, sich auszudrücken. Wir müssen alle Erfahrungen, Talente und Beiträge wertschätzen und unsere verschiedenen Bedürfnisse und Erwartungen respektieren. Wenn wir miteinander im Wesentlichen über Werte, Normen und grundlegende Annahmen sprechen wollen, müssen wir jenen Personen, mit denen wir das Gespräch führen, vollkommen vertrauen. Gegenseitiges Vertrauen geht Hand in Hand mit gegenseitigem Respekt und ehrlicher Kommunikation.

Identität erfahren

Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen ist unsere eigene Kultur. Damit sind unser eigener Hintergrund und unsere eigenen Erfahrungen gemeint. In unserer Herkunft finden wir die Hindernisse und Chancen dieses Lernprozesses. Wir alle wurden von einer persönlichen Realität geformt, und wir werden weiterhin in dieser, durch neues Wissen und neue Erfahrung bereicherten, Realität leben. Das bedeutet, dass wir uns im interkulturellen Lernprozess ständig damit auseinandersetzen müssen, woher wir kommen, was wir erlebt haben

und welche Erfahrungen wir gemacht haben. Das Bestreben, uns selbst, das heißt unsere eigene Identität, zu verstehen, ist eine Voraussetzung für die Begegnung mit anderen. Wir können durch die Begegnung zwar uns selbst ändern, aber nicht unbedingt die Realität, die uns umgibt. Das ist eine Herausforderung. Deshalb müssen wir uns im Rahmen dieses Prozesses auch mit unserer Verantwortung, unserem Potenzial und unseren Grenzen als Verbreiter des neuen Wissens auseinandersetzen.

Konstruierte Realitäten

Nichts ist absolut. Es gibt viele Möglichkeiten, die Realität wahrzunehmen und zu interpretieren. Die Theorie, nach der sich jeder von uns seine eigene Welt baut und seine Realität selbst konstruiert, ist ein wichtiger Faktor in interkulturellen Lernprozessen. Die Vielfalt der Kategorien in den Theorien, die kulturelle Unterschiede beschreiben (siehe Hofstede sowie Hall und Hall) zeigt, wie unterschiedlich wir die Realität, einschließlich grundlegender Dimensionen wie Zeit und Raum, wahrnehmen können. Trotzdem leben wir alle in einer Welt, und das wirkt sich auf unser Leben aus. Folglich sollte der Lernprozess mit dem Bemühen einhergehen, persönliche Freiheit und Entscheidungsfreiheit zu respektieren, andere Ansichten als gleichwertig zu akzeptieren, nach der Versöhnung verschiedener Standpunkte zu streben und ein Bewusstsein für persönliche Verantwortung zu schaffen. Aber die Verschiedenheit wird und muss als konstruktiver Faktor weiterbestehen. Deshalb werden wir im letzten Stadium von Bennetts Modell zur Entwicklung der interkulturellen Sensibilität aufgefordert, „ausgehend von verschiedenen Weltansichten zu handeln“.

Im Dialog mit dem Anderen

Das interkulturelle Lernen rückt „den Anderen“ in den Mittelpunkt des Verstehens. Es beginnt mit dem Dialog, geht jedoch einen Schritt darüber hinaus. Es verlangt von uns, uns selbst und andere als verschieden zu sehen und zu verstehen, dass diese Verschiedenartigkeit zu unserer Identität beiträgt. Unsere verschiedenen Wesen ergänzen einander. Dank dieser Einsicht wird der Andere unverzichtbar für eine Neuentdeckung des eigenen Selbst. Diese Erfahrung fordert uns heraus. Sie lässt etwas Neues entstehen und verlangt Kreativität für neue Lösungen. Die Bemühung um die Entwicklung einer solchen interkulturellen Sensibilität – verstanden als Zugehen auf den Anderen – verlangt von uns, unser Selbst zu berühren und zu verändern. Das interkulturelle Lernen eröffnet uns die Chance, uns mit der Perspektive des Anderen zu identifizieren und die respektvolle Erfahrung zu machen, „uns in die Lage des Anderen zu versetzen“, ohne so zu tun, als lebten wir sein Leben. Es kann uns die Möglichkeit eröffnen, echte Solidari-





tät zu erfahren und zu lernen sowie Vertrauen in die Zusammenarbeit zu gewinnen. So betrachtet ist interkulturelles Lernen ein Weg, um unsere eigene Handlungsfähigkeit zu erkunden.

Fragen und Veränderung

Die Erfahrung des interkulturellen Lernens ist im Wesentlichen eine prozessorientierte Erfahrung der konstanten Veränderung. In Kulturdiskussionen kommt immer wieder die Spannung zwischen Stagnation und Veränderung und die Sehnsucht nach Sicherheit und Ausgewogenheit zur Sprache. Es gibt ungeklärte Fragen, und neue werden aufgeworfen. Deshalb müssen wir akzeptieren, dass es nicht immer eine Antwort gibt. Wir müssen ständig weiter suchen und Veränderung annehmen und begrüßen. Wenn wir darüber nachdenken, kommen wir zu dem Schluss, dass wir imstande sein müssen, uns selbst in Frage zu stellen. Wir wissen nicht immer, wohin uns Integration führt. Neugier ist wichtig, neue Wahrnehmungen sind wünschenswert. Und es muss uns bewusst sein, dass das Schaffen von Neuem den möglichen Zusammenbruch von Altem – Ideen, Überzeugungen, Traditionen – bedeutet. Kein Lernprozess ist frei von Brüchen und Abschieden. Wir als Trainerinnen und Trainer müssen kompetente und sensible Begleiter dieses Prozesses sein.

Umfassendes Engagement

Interkulturelles Lernen ist eine Erfahrung, die alle Sinne und Ebenen des Lernens und Wissens, der Emotionen und des Verhaltens intensiv einbindet. Es ruft eine Vielzahl von Gefühlen hervor und verdeutlicht die Kluft zwischen diesen Gefühlen und dem, was wir „Verstand“ nennen, – dem, was wir wissen oder lernen. Diesen Prozess in all seiner Komplexität und mit all seinen Implikationen zu erfassen, ist sehr schwierig. Die Sprache als Element der Kultur ist ein wesentlicher Aspekt der interkulturellen Kommunikation. Gleichzeitig ist sie Beschränkungen unterworfen und oft eine Quelle von Missverständnissen. Deshalb darf sie nicht als Mittel der Dominanz verwendet werden – vor allem in Anbetracht der unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten –, sondern sollte ein Kommunikationsmittel sein. Alle anderen Ausdrucksformen, wie zum Beispiel die Körpersprache, müssen ebenfalls ihren Platz haben. Da wir in diese Art zu lernen mit unserer ganzen Persönlichkeit eingebunden sind, sollten wir es uns gestatten, Teil der ablaufenden Prozesse zu werden.

Das Potenzial des Konflikts

Wenn wir uns ansehen, wie unterschiedlich die Kulturen Zeit, Raum sowie soziale und persönliche Beziehungen definieren, wird uns klar, dass der Konflikt im Zentrum des interkulturellen Lernens steht und dass er erforscht und ausgedrückt werden muss. Gleichzeitig ermöglichen es uns die einzelnen Modelle, Unterschiede zu diskutieren,

ohne sie in Schubladen zu stecken. Folglich können wir versuchen, die konstruktiven Elemente des Konflikts und die dadurch eröffneten Chancen aufzuspüren. Wenn wir den Begriff „Kultur“ in den Mund nehmen, müssen wir lernen, mit Konflikten umzugehen und die Komplexität dieses Begriffs zu berücksichtigen. Sowohl die unterschiedlichen Ausdrucksweisen von Identität als auch die Bemühung, Unterschiede wertzuschätzen, sind anstrengend. Da das interkulturelle Lernen eine Suche ist und deshalb neue Unsicherheit mit sich bringt, trägt es ein natürliches Konfliktpotenzial in sich. Dieses Konfliktpotenzial kann als Teil des Prozesses betrachtet werden. Die Vielfalt kann als hilfreich und bereichernd erlebt werden und neue Formen und Lösungen hervorbringen. Vielfältige Kompetenzen sind ein positiver und unverzichtbarer Beitrag zum Ganzen. Nicht für jeden Konflikt gibt es notwendigerweise eine Lösung. Doch jeder Konflikt muss zu Tage gefördert werden.

Unter der Oberfläche

Interkulturelles Lernen zielt auf die Änderung von tief verwurzelten Einstellungen und Verhaltensweisen. Das bedeutet, dass es sich im Wesentlichen mit den unsichtbaren Kräften und Elementen unserer Kultur und unseres Selbst auseinander zu setzen hat (siehe Eisbergmodell). Viele Dinge, die „unter der Oberfläche“ liegen, sind uns nicht bewusst und wir können sie nicht klar bezeichnen. Daher müssen beim interkulturellen Lernen auf persönlicher Ebene und in der Begegnung einige Risiken eingegangen werden. Wie müssen uns mit Spannungen auseinander setzen. Es ist offenkundig nicht leicht, Menschen in diesem Prozess zu begleiten. Einerseits müssen wir den Mut aufbringen, weiter zu gehen und uns selbst und andere herauszufordern. Andererseits müssen wir mit den Bedürfnissen der anderen und den Grenzen dieser Prozesse sehr vorsichtig und respektvoll umgehen. Es ist nicht immer leicht, an beides zu denken.

Ein komplexes Problem in einer komplexen Welt

Die Modelle zeigen, wie komplex und schwierig interkulturelles Lernen auf theoretischer Ebene zu systematisieren ist. Wenn wir die komplexe Situation der heutigen Gesellschaft in Betracht ziehen, wird klar, dass wir sorgfältig umfassende Ansätze entwickeln müssen, die ein Höchstmaß an Einsicht ermöglichen. Auch die Kultur überschreitet nationale Grenzen und kennt viele Formen und Überlappungen. Es gilt, viele verschiedene Sichtweisen miteinander in Einklang zu bringen und Spannungen zu berücksichtigen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft müssen beleuchtet und die mitunter widersprüchlichen Bedürfnisse von Individuum und Gesellschaft verglichen werden. Zersplitterte Erfahrungen müssen zusammengefügt werden. Jeder Bildungsansatz hat die Aufgabe, eine Vereinfachung der vielfältigen Gründe und Implikationen, der verschiedenen Werte und der verschiedenen Lebenserfahrungen und Geschich-



ten zu vermeiden. Interkulturelle Lernansätze müssen vielfältige Erfahrungen, Interpretationen und Wissen respektieren und dieser Vielfalt durch die Wahl von Sprache und Terminologie sowie der Methoden Rechnung tragen.

3.2 Auswahl, Entwicklung und Anpassung der Methode

Keine Situation ist wie die andere. Nehmen wir an, Sie bereiten einen Trainingskurs, einen Austausch, ein Arbeitscamp oder einen Workshop vor. Lesen Sie die in dieser Publikation vorgestellten Methoden mit Blick auf Ihr Vorhaben, wählen Sie entsprechend den speziellen Bedürfnissen Ihrer Gruppe die geeignete Methode aus und passen Sie sie an. Machen Sie etwas Neues daraus. Die hier vorgestellten Methoden sind nicht perfekt und unanfechtbar. Sie stellen ein Angebot dar, eine Sammlung nützlicher Erfahrungen. Bei der Anwendung dieser Methoden müssen Sie lediglich Ihre eigene interkulturelle Lernsituation, Ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie deren Realität und Bedürfnisse berücksichtigen. Wenn Sie die folgenden Fragen sorgfältig erwägen, können Ihnen die Antworten die Zusammenstellung eines bestimmten Programmelements erleichtern. Die Liste der Fragen ist offen – vielleicht fallen Ihnen zusätzlich wichtige Fragen ein.

a. Allgemeine und spezifische Ziele

Was wollen wir mit dieser speziellen Methode, in dieser spezifischen Phase des Programms bewirken? Haben wir unsere Ziele klar definiert, und ist diese Methode geeignet, sie zu erreichen? Können wir mit dieser Methode die allgemeinen Ziele unserer Aktivitäten erreichen? Wird uns diese Methode Fortschritte ermöglichen? Passt diese Methode zu den Prinzipien der von uns festgelegten Vorgehensweise? Ist sie der aktuellen Dynamik dieser spezifischen interkulturellen Lernsituation angemessen? Sind alle Voraussetzungen für die Anwendung dieser Methode erfüllt (zum Beispiel Gruppen- oder Lernatmosphäre, Beziehungen, Wissen, Informationen, Erfahrungen etc.)? Über welches konkrete Thema sprechen wir? Welche verschiedenen Aspekte (und Konflikte) können durch die Verwendung dieser Methode zu Tage treten, und wie können wir sie voraussehen (und mit ihnen umgehen)? Wird diese Methode der Komplexität der verschiedenen Aspekte gerecht und fördert sie die Verbindungen zwischen ihnen zu Tage? Wie kann die Methode zur Öffnung neuer Perspektiven und Wahrnehmungen beitragen?

b. Zielgruppe

Für wen und mit wem entwickeln und verwenden wir diese Methode? Welche Voraussetzungen bringen die Gruppe und ihre einzelnen Mitglieder mit?

Welche Auswirkungen könnte die Methode auf ihre Interaktionen, ihre wechselseitige Einschätzung und ihre Beziehungen haben? Entspricht die Methode den Erwartungen der Gruppe (ihrer einzelnen Mitglieder)? Wie können wir ihr Interesse wecken? Was werden sie (einzeln und als Gruppe) in diesem speziellen Augenblick der Lernsituation benötigen und dazu beitragen? Bietet die Methode dafür ausreichend Spielraum? Hilft die Methode den Teilnehmenden, ihr Potenzial zu nutzen? Ermöglicht sie den Teilnehmenden, sich individuell auszudrücken? Wie kann die Methode die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Teilnehmenden zu Tage fördern? Hat die Gruppe spezielle Erfordernisse, die unsere Aufmerksamkeit verlangen (Alter, Geschlecht, sprachliche Fähigkeiten, Behinderungen etc.), und wie kann diesen Erfordernissen Rechnung getragen werden? Legen die Gruppe oder einige ihrer Mitglieder besonderen Widerstand oder Sensibilität gegenüber dem Thema (zum Beispiel Minderheiten, Geschlecht, Religion) an den Tag, oder bestehen extreme Unterschiede (Erfahrung, Alter etc.), die sich auf die Dynamik auswirken könnten? Wo steht die Gruppe im Prozess des interkulturellen Lernens? Eignet sich die Methode für eine Gruppe dieser Größe?

c. Umgebung, Ort und Zeit

In welcher (kulturellen, sozialen, politischen, persönlichen etc.) Umgebung wenden wir die Methode an? Welche Auswirkungen hat die Methode auf diese Umgebung, und welche Auswirkungen hat die Umgebung auf die Methode? Welche Elemente (Erfahrungen) tragen die einzelnen Mitglieder in dieser Hinsicht bei? Welche Umgebung (Elemente, Muster) dominiert in der Gruppe und warum? Sind Atmosphäre und Kommunikationsebene der Gruppe für die Methode geeignet? Ist der Kontext dieser interkulturellen Lernerfahrung förderlich oder hinderlich für bestimmte Elemente? Wie wird der Raum allgemein (und individuell) verstanden, und ist das „gemeinsame Territorium“ der Gruppe groß genug, um diese Methode anzuwenden? Fördert die Methode eine positive Umgebung (indem sie die Komfortzonen aller Beteiligten ausweitet)? Welchen Raum nimmt die Methode bezogen auf die Aktivität ein (was kommt davor, was danach)? Haben wir für die Methode und ihre angemessene Evaluierung genügend Zeit vorgesehen? Passt sie zum zeitlichen Ablauf unseres Programms? Berücksichtigt die Methode die (unterschiedliche) Zeitwahrnehmung der Teilnehmenden?

d. Ressourcen / Rahmen

Wie passt die Methode zu den verfügbaren Ressourcen (Zeit, Raum, Personen, Materialien, Medien)? Werden sie dank dieser Methode effizient genutzt? Welche organisatorischen Aspekte müssen wir berücksichtigen? Müssen wir vereinfachen? Wie können wir die Verantwortung für die Verwendung dieser Methode teilen? Verfügen wir über die notwendigen Fähigkeiten zum Umgang mit der bevorstehenden Situation? In welchem (institution-



nellen, organisatorischen) Rahmen wird die Methode angewendet? Welche Auswirkungen müssen wir berücksichtigen oder voraussehen (zum Beispiel bezogen auf Organisationskultur oder Präferenzen, institutionelle Ziele)? Welche externen Akteure könnten welche Interessen beeinträchtigen (zum Beispiel institutionelle Partner, andere Benutzer des Gebäudes)?

e. Frühere Evaluierung

Haben wir diese (oder eine ähnliche) Methode schon einmal angewendet? Was ist uns dabei aufgefallen oder was haben wir daraus gelernt? Haben wir in früheren Erfahrungen etwas über die Anwendung von Methoden gelernt? Was sagen uns diese Erfahrungen heute? Müssen die Methode und ihre Auswirkungen evaluiert werden, und wie können wir das Erreichen unserer Ziele messen? Wie können wir die Ergebnisse für die nächste Phase sichern? (Bericht)? Welche Elemente haben wir bisher nach einer Evaluierung unserer Aktivitäten in unsere Methode integriert?

f. Übertragung

Inwieweit beruht unsere Methode auf der Erfahrung der einzelnen Teilnehmenden und den bisherigen Lernerfahrungen (oder wie hängt sie damit zusammen)? Ist die Methode für die Realität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer relevant oder

müsste sie angepasst werden? Kann die Methode in das tägliche Leben der Teilnehmenden integriert/übertragen werden? Wie können wir den Teilnehmenden einen Raum bieten, in dem sie das Gelernte auf ihre eigene Wirklichkeit übertragen können? Kann eine Diskussion oder eine Dynamik nach Anwendung der Methode die Übertragung erleichtern? Welche Elemente könnten den Teilnehmenden ein wirksames Feedback ermöglichen? Wie können einzelne Elemente im weiteren Verlauf des Prozesses wieder aufgegriffen werden?

g. Rollen der Lernmoderatoren oder Trainerinnen und Trainer

Ein so genannter Lernmoderator unterstützt einen Prozess, der der Gruppe hilft, ihre eigenen Inhalte auf eine möglichst befriedigende und produktive Weise zu diskutieren. Er/sie muss versuchen, Antworten auf die in den vorigen Kapiteln aufgeworfenen Fragen zu finden, und über die Organisation der Veranstaltung nachdenken. Welche Rolle sollten wir als Trainerinnen und Trainer bei dieser Methode unserer Meinung nach in dieser Gruppe spielen? Haben wir versucht, einen „Film“ über den Ablauf der Ereignisse vor unserem geistigen Auge ablaufen zu lassen? Haben wir unser persönliches Befinden berücksichtigt und darüber nachgedacht, welchen Einfluss es auf die Anwendung der Methode haben könnte? Inwieweit sind wir auf Ergebnisse vorbereitet, die nicht unseren Erwartungen entsprechen?



4.1 Energizer

4.1.1 Einführung

Je nach Zielgruppe können „Energizer“ (Muntermacher) nützlich sein, um Folgendes zu erreichen:

- Sie können eine bestimmte Stimmung oder Atmosphäre erzeugen.
- Sie können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor oder während einer Aktivität „aufwecken“.
- Sie können ein Thema unterhaltsam präsentieren.

Es gibt unterschiedliche Energizer. Bei manchen müssen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Kreis aufstellen, ein Lied singen, bestimmte Be-

wegungen ausführen oder einander verfolgen. Wir haben einige Energizer ausgewählt, die sich unter Umständen für das interkulturelle Lernen eignen. Aber vielleicht sind Sie anderer Meinung?

Achtung!

Manche Leute schwören auf Energizer (sie halten sie für unverzichtbar, um eine Gruppenatmosphäre zu erzeugen), andere lehnen sie ab (weil sie sie peinlich oder einfach „albern“ finden).





4.1.2 „Könnt ihr sehen, was ich sehe? Kann ich sehen, was ihr seht?“

Jeder sieht die Dinge anders – warum sehen wir uns also nicht unseren Trainingsraum an? Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wählen einen bestimmten Blickwinkel, der ihnen gefällt, und zeigen ihn anderen. Dieser Energizer fördert nicht nur das Einfühlungsvermögen, sondern kann dem Team und den Teilnehmenden auch helfen, eine informellere Atmosphäre für die Aktivität zu schaffen.



Ressourcen

- ☐ Trainingsraum, in dem sich die Teilnehmenden frei bewegen können
- ☐ Ein Blatt A4 Papier und einen Stift für jeden Teilnehmenden
- ☐ Klebeband (etwa eine Rolle für jeweils sechs Teilnehmende)
- ☐ Nur ein Lernmoderator



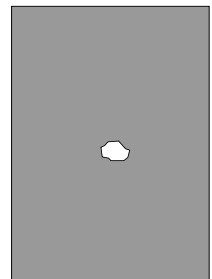
Größe der Gruppe

Beliebig



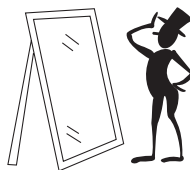
Dauer

Mindestens 15 bis 20 Minuten



Schritt für Schritt

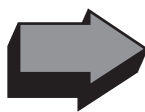
- 1 Jeder Teilnehmende erhält ein Blatt Papier und einen Stift.
- 2 Der Lernmoderator bittet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Namen auf das Blatt zu schreiben und dann ein Loch hinein zu machen, sodass das Blatt Ähnlichkeit mit einem Rahmen hat (es spielt keine Rolle, welche Form das Loch hat, solange man durchsehen kann).
- 3 Anschließend suchen sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Gegenstand, an dem sie ihren Rahmen befestigen, oder eine Ansicht, die sie darin einfangen. Sie sollen ihre Fantasie spielen lassen – erlaubt ist, was gefällt!
- 4 Danach laden die Teilnehmenden einander ein, durch ihre Rahmen zu blicken und zu beschreiben, was sie sehen.
- 5 Der Energizer wird beendet, wenn der Lernmoderator feststellt, dass die Teilnehmenden einen Blick durch die meisten Rahmen geworfen haben.



Reflexion und Evaluierung

Bei diesem Energizer ist keine Besprechung notwendig, aber eine Diskussion kann produktiv sein. Vorschläge für Fragen:

- Wie war es für Sie, sich ohne Beschränkungen etwas Interessantes zu suchen?
- Wie haben Sie den anderen geholfen, genau das zu sehen, was Sie sahen?
- Was war überraschend für Sie?
- Wie gelang es Ihnen, in den Rahmen der anderen das zu sehen, was diese sahen?



Diese Methode in der Praxis

Seien Sie nicht überrascht angesichts der Fülle der Möglichkeiten, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer finden, wenn sie ihre Rahmen an ihrem bevorzugten Objekt (oder in dessen Nähe) anbringen. Es ist schon vorgekommen, dass Rahmen auf drei Meter hohen Lampen oder auf der Unterseite von Heizkörpern etc. angebracht wurden. Dieser Energizer kann nützlich sein, um Diskussionen über Einfühlungsvermögen oder Relativismus anzuregen.

Quelle: Andi Krauss, Network Rope



4.1.3 „GRRR – PFFUUTT – BUMM!“

Scheinbar sinnlose Wortgebilde zu artikulieren, kann sehr interessant sein. Und es kann auch interessant sein, sich mit ihrem möglichen Sinn auseinander zu setzen.



Ressourcen

- ☐ Flipchart oder eine andere Fläche, auf die man die Wörter schreiben kann
- ☐ Genügend Platz, damit sich die Teilnehmenden frei bewegen können
- ☐ Ein Lernmoderator



Größe der Gruppe

Beliebig



Dauer

Etwa 5 Minuten

Schritt für Schritt

- 1 Der Lernmoderator schreibt die folgenden „Wörter“ auf eine Flipchart oder auf eine andere Fläche, auf der sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lesen können:



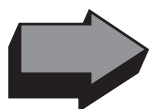
ANA
NA
GRRRR
PFFUUTT
BUMM!

- 2 Der Lernmoderator liest die Wörter langsam vor und bittet die Teilnehmenden, sie nachzusprechen.
- 3 Dann erhöht der Lernmoderator die Intensität – er wird lauter und leiser, schneller und langsamer (der rhythmische Gesang kann sogar mit einem kleinen Tanz kombiniert werden).
- 4 Der Energizer endet mit einem großen „BUMMM!“.



Reflexion und Evaluierung

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben soeben einen kleinen Teil einer neuen Sprache mit einem anderen Rhythmus, einer anderen Färbung und einer anderen Schattierung erlernt. Wenn alle wieder zu Atem gekommen sind, kann darüber diskutiert werden, was eine Sprache ausmacht.



Diese Methode in der Praxis

Vorsicht, was die Intensität dieses Energizers anbelangt! Die Übung kann sehr laut und sehr komisch werden. Manchen Teilnehmenden wird sie vielleicht auch ein wenig peinlich sein, vor allem, wenn sie die anderen noch nicht besonders gut kennen.

*Quelle : Mark Taylor: Simple ideas to overcome language barriers, in:
Language and Intercultural Learning Training Course Report, Europäisches
Jugendzentrum, Straßburg 1998*



4.1.4 „60 Sekunden sind eine Minute – oder nicht?“

Wir wissen alle, dass die Zeit relativ ist – aber was bedeutet das eigentlich? Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleben bewusst ihre eigene Minute und vergleichen die Ergebnisse.



Ressourcen

- ☐ Eine Uhr für den Lernmoderator
- ☐ Ein Stuhl für jeden Teilnehmenden
- ☐ Wenn im Raum eine Uhr hängt, muss sie mit Papier abgedeckt werden. Wenn sie tickt, muss sie aus dem Raum entfernt werden.



Größe der Gruppe

Beliebig



Dauer

Zwischen 2 Minuten und 30 Sekunden



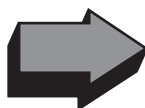
Schritt für Schritt

- 1 Der Lernmoderator bittet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, alle vorhandenen Uhren zu verstecken.
- 2 Dann üben alle, sich leise – und mit geschlossenen Augen – auf ihre Stühle zu setzen.
- 3 Danach bittet der Lernmoderator alle, aufzustehen und die Augen zu schließen. Auf das Kommando „JETZT“ zählen alle 60 Sekunden lang und setzen sich anschließend hin. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Übung nur funktionieren kann, wenn alle die ganze Zeit über leise sind. Sobald sich die Teilnehmenden gesetzt haben, können sie die Augen öffnen, aber nicht vorher.



Reflexion und Evaluierung

Dieser Energizer zeigt eindeutig, dass der Zeitbegriff etwas Relatives ist und dass jeder Mensch eine andere Beziehung zur Zeit hat. Nach der Übung kann darüber diskutiert werden, ob es kulturell bedingte Unterschiede in der Zeitwahrnehmung gibt.



Diese Methode in der Praxis

Selbst in kulturell homogenen Gruppen können die Ergebnisse dieses Energizers spektakulär sein. Wichtig ist, dass die Letzten nicht ausgelacht werden. Vielleicht haben sie nur einen sehr „langsamen“ Tag.

Quellen: Swatch, Timex, etc.



4.1.5 „Die Zwiebel der Vielfalt“

Zwischen allen Gruppen gibt es viele Gemeinsamkeiten und viele Unterschiede, die einander ergänzen. Sie lassen sich durch eine kleine, unterhaltsame Übung entdecken!



Ressourcen

Viel Platz in einem Raum



Größe der Gruppe

10 bis 40 Teilnehmende – eine gerade Anzahl!



Dauer

Bis zu 30 Minuten

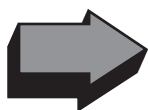
Schritt für Schritt

- 1 Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden gebeten, einen inneren und einen äußeren Kreis zu bilden (wie die Schichten einer Zwiebel). Jeweils zwei Teilnehmende stellen sich einander gegenüber auf.
- 2 Jedes Paar muss (schnell) eine Gemeinsamkeit (Gewohnheit, Sichtweise, Hintergrund, Einstellung) finden und eine Ausdrucksform dafür finden (Sie können die Ausdrucksform freistellen oder jedes Mal eine andere verlangen: „ein Lied“, „einen kleinen Sketch“, „ein zweizeiliges Gedicht“, „mit Geräuschen ausdrücken“, „mit einem Symbol ausdrücken“).
- 3 Sobald alle fertig sind, bewegt sich die äußere Zwiebelschicht einen Schritt nach rechts, und jedes auf diese Weise neu entstandene Paar muss wieder eine Gemeinsamkeit finden und sie ausdrücken. Sie können auch angeben, um welche Art von Gemeinsamkeit es sich handeln soll (Lieblingsspeise, was die Teilnehmenden in der Schule nicht mochten, Familie, Musik, Gewohnheiten, Einstellungen, politische Ansichten) und dabei jedes Mal ein bisschen „tiefer“ in die Zwiebelschichten eindringen.
- 4 Die Paare können mehrmals wechseln, bis der Kreis durch ist (je nach Größe der Gruppe). Eine schwierigere Variante bestünde darin, nach Unterschieden und ergänzenden Dingen zu suchen (und einen Ausdruck/eine Situation zu finden, in dem/der beide vorkommen).



Reflexion und Evaluierung

Anschließend können folgende Fragen behandelt werden: Über welche Ähnlichkeiten/Unterschiede waren wir erstaunt? Woher kommen sie? Inwieweit können sich unsere Unterschiede ergänzen?



Diese Methode in der Praxis

Die Übung kann ein großartiger Eisbrecher sein, könnte aber auch am Ende einer Veranstaltung (Abschiedszwiebel) oder zur Herausarbeitung von Identitätselementen etc. eingesetzt werden. (alles hängt von den gestellten Fragen ab) Achtung! Es kann laut und chaotisch werden!

Quelle: Claudia Schachinger



4.2 Einzelübungen

4.2.1 Einführung



Einzelübungen werden, wie der Name bereits sagt, einzeln durchgeführt (wenn auch im Geist der Gemeinsamkeit). Sie könnten fragen: „Geht es beim interkulturellen Lernen nicht um Begegnung?“ Das ist richtig, aber wir können aus unseren Begegnungen nicht den maximalen Lernnutzen ziehen, wenn wir uns nicht die Zeit

nehmen, einen Schritt zurück zu treten und uns anzusehen, was mit uns während all dieser Prozesse geschieht. In diesem Sinn dienen diese Übungen dazu, eine selbstkritische, fragende und neugierige Einstellung zu fördern, um einen Dialog zwischen Herz und Hirn einzuleiten – zu lernen, indem wir unser Selbst entdecken.

4.2.2 „Mein Weg zum Anderen“

Unsere Einstellung zum Anderen (das Fundament für das interkulturelle Lernen, nicht wahr?) wird von Kindheit an auf durch verschiedene Faktoren wie Bildung etc. geformt. Diese lebenslange „Reise“ führt uns körperlich, emotional und geistig durch verschiedene Stadien und setzt uns verschiedenen Einflüssen aus, die einen konstruktiven Ansatz zur Begegnung mit anderen Menschen entweder fördern oder ihm hinderlich sind. Hier unternehmen wir eine Reise in unser Inneres, bei der es um Chancen und Hindernisse, Wahrnehmungen und Stereotype geht.

Ressourcen



Ein Gebäude mit mindestens fünf Räumen, die in mehrere Einheiten oder „Zellen“ unterteilt werden; Gegenstände, mit denen die Räume angepasst werden können (Papier und Stifte, Scheren und Klebstoff, Spielzeug, Wegwerfwerkzeuge je nach Themen, Musikbänder oder CDs, Fotos, Farben, weiche Kleidungsstücke, rote Wolle, Kissen, Kaffee) und Gegenstände, mit denen sie strukturiert werden können (Stühle, Vorhänge, Seile). Die Lernmoderatoren brauchen Zeit, um die Räume in Abwesenheit der Teilnehmenden vorzubereiten. Jeder benötigt Papier und einen Stift (oder eine Art Tagebuch). Sorgen Sie dafür, dass andere in dem Gebäude anwesende Personen von der Übung wissen, damit sie von den „Dekorationen“ nicht überrascht werden.

Größe der Gruppe



Ab zwei Personen, je nach verfügbarem Raum (mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmer wären gut, damit danach Erfahrungen ausgetauscht werden können, zu viele könnten einander stören, wenn es in den Räumen nicht genug Platz gibt).



Dauer

Die Vorbereitung der Räume dauert – wenn sie gut geplant ist – 30 Minuten. Die Übung selbst erfordert 45 bis 90 Minuten für die individuelle „Reise“ und 30 Minuten für den Austausch.

Schritt für Schritt



1 Jeder Raum wird in mehrere kleine Einheiten („Zellen“) unterteilt, die für bestimmte Aspekte unserer Entwicklung stehen (Kindheit – Familie – Schule – Gesellschaft). Diese Zellen sind den „Stadien“ unserer Reise durch das Leben nachempfunden. Der „Weg zum Anderen“ kann durch ein rotes Seil (oder durch einen Wollfaden) symbolisiert werden, der von Zelle zu Zelle führt. In jeder Zelle werden die Teilnehmenden durch Gegenstände, Dynamiken, Fragen und Anregungen zum Nachdenken eingeladen, mit einer eingehenden und umfassenden Reflexion zu beginnen und zu versuchen, ihre Erinnerungen wach zu rufen.



- 2 Vor den einzelnen Übungen werden den Teilnehmenden in einer gemeinsamen Einführung die Ziele erklärt. Sie erhalten einen „Reiseplan“ (wo die Räume liegen, ihre Themen, die Stadien, die absolviert werden sollen, Zeitplan und Prozess) und erklärende Erläuterungen, wo dies notwendig ist. Der freiwillige Charakter der Übung (gehen Sie nur so weit Sie wollen!) muss hervorgehoben werden.
- 3 Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden eingeladen, sich einzeln durch die Räume zu bewegen, ohne einander zu stören, Orte zu finden, um sich niederzulassen und nachzudenken, und sich die benötigte Zeit dafür zu nehmen. Sie sollten eine Art Tagebuch führen oder sich während ihrer „Reise“ Notizen machen, die später je nach Gruppensituation (die Notizen sind persönlich!) für verschiedene Formen des Austauschs verwendet werden können. Die folgenden Raumbeschreibungen sollen als Anregung dienen und können nach Bedarf angepasst werden.

1. Raum: Kindheit (meine Wurzeln, ein geschützter Ort, frühe Entwicklung) Dieser Raum sollte „Momentaufnahmen“ der Kindheitserinnerungen und Gefühle wach rufen, die erste und tiefste Erfahrung von „Kultur“.

Zelle 1 und möglicherweise Zelle 2: Fragen zu meiner Familie

Erste Erfahrungen von Begegnungen und Nähe, Beziehungen, Vertrauen (unterstützt durch Babyfotos, gemütliche Umgebung, sanfte Musik, gute, an Zuhause erinnernde Düfte, Möglichkeit zu malen, Dinge sichtbar zu machen, Gerüche, Klänge etc.)

Zelle 3: Wahrnehmung und Differenzierung, eigene Räume und Entwicklung (Es sollte immer Spielzeug und Werkzeug vorhanden sein, Dinge, die man fühlen, mit denen man spielen, die man mit den Händen erkunden kann, wie Blumen und Erde, Baumaterialien, Puppen, Kleidungsstücke, Kochtöpfe, Scheren, Papier und Stifte, eine Pfeife, Kinderbücher, ein Telefon)

Zelle 4: Kultur, Werte, Einstellungen und ihr Ursprung (Bilder und Symbole – Bücher, Fernsehen, Spiele etc. helfen den Teilnehmenden, sich verschiedene Werte und ihre „Quellen“, ihre Ursprünge vorzustellen)

2. Raum: Erste Schritte (Schwierigkeiten und Entdeckungen)

Dieser Raum sollte die Spannungen versinnbildlichen, die wir in verschiedenen Bereichen empfinden: zwischen Ermutigung und der Entdeckung von Möglichkeiten und Chancen einerseits und den Schwierigkeiten, Beschränkungen und Enttäuschungen andererseits. Das kann symbolisiert werden, indem die Zellen mit verschiedenen Farben in zwei Teile geteilt werden, wobei jeder Teil Sätze oder Aussagen enthält, die man von verschiedenen „sozialen Akteuren“ in diesem Rahmen gehört hat. Im Mittelpunkt der Zelle kann eine Schlüsselfrage oder eine Aussage stehen, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern beantwortet oder vervollständigt werden soll. Mögliche Themen sind Noten, Wettbewerb, die vermittelten Einstellungen und Werte, das Lernen über Beziehungen und Zusammenarbeit, Vorurteile, Religion, Förderung individueller Talente, Kontakt mit fremden Kulturen.

Zelle 1: Schule

Zelle 2: Familie und nähere Umgebung

Zelle 3: Gesellschaft

3. Raum: „Inseln“ (Orte der Reflexion und der Ruhe)

Die Inseln sollten „warm“ und gemütlich sein, ausgestattet mit Matratze und Kissen, Kaffee etc. Dies sind Orte der Ruhe und Reflexion, an denen die Teilnehmenden ungestört über ihre individuelle Situation, über Gespräche, Aktivitäten, Personen etc., die die Begegnung unterstützt und ermöglicht und die Verschiedenheit positiv hervorgehoben haben, nachdenken können.

Zelle 1: Freunde

Zelle 2: Meine Organisation/Firma

Zelle 3: Andere Orte der Reflexion

4. Raum: Unterwegs (Bewusstseinsstadien)

Unterwegs stoßen wir auf Bilder, Symbole, Fragen etc., die verschiedene Fragen und Aspekte betreffen und die Teilnehmenden an diese erinnern. Sie könnten wichtig werden, wenn es darum geht, ob Unterschiede bewusst gemacht, gefördert oder bekämpft werden. Bei den Fragen könnte es um Neugier und Einfühlungs-

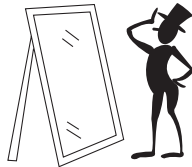


vermögen, Einstellungen und Verhaltensweisen, Auseinandersetzungen, Hindernisse und Barrieren gegenüber anderen, Realität und „Vision“, wahrgenommene Bedürfnisse, Veränderungserfahrungen, neue Entdeckungen etc. gehen.

5. Raum: Perspektiven (mein Mut, meine Ziele)

„Fensterplätze“ symbolisieren unsere Perspektiven. In jeder Ecke ist Platz, um über wichtige Fragen wie „Begegnung“, „Eigenständigkeit“, „wichtige Erfahrungen“, positive Beispiele, Ermutigung etc. nachzudenken.

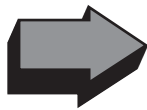
Reflexion und Evaluierung



Es ist sehr wichtig, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Zeit und Raum zu geben, damit sie ihre verschiedenen Erfahrungen und Entdeckungen ausdrücken können. Man muss respektieren, wenn sie etwas nicht mitteilen wollen (oder können). Die Privatsphäre ist zu respektieren. Die Lernmoderatoren müssen bereit sein, Teilnehmende, die Unterstützung brauchen, zu begleiten. Es muss eine sichere Umgebung geschaffen werden, in der sie über ihre Erfahrungen und Gefühle sprechen können. Das kann auch symbolisch geschehen, wenn sich dies als vorteilhaft erweist. Gemeinschaftssitzungen sind nach einer solchen Übung nicht empfehlenswert. Einfache Fragen (Was habe ich entdeckt?) sind ausreichend, um den Austausch in (selbst gewählten) Kleingruppen anzuregen, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wohl fühlen. Je nach Gruppe können Sie leere Plakate an eine Wand hängen (oder eine „Wand der Entdeckungen“ einrichten). Andere Methoden, bei denen die Gruppe am Ende zusammentritt, sehen vor, dass sich die Teilnehmenden anonym mitteilen.

Es kann interessant sein, etwa mit Themen wie „Wie lernen wir?“, Wahrnehmungen und Stereotypen etc. nachzufassen. Sehr wichtig ist es, stets das konstruktive Potenzial der Erfahrungen, den Wert der verschiedenen Lebensgeschichten, den Respekt vor der individuellen Wahrnehmung und die Tatsache hervorzuheben, dass wir keine „Sklaven“ unserer gelebten Erfahrungen sind, sondern aus unseren Erfahrungen lernen können.

Diese Methode in der Praxis



Diese Methode wurde (mit einem anderen Reflexionsthema) zum ersten Mal im Europäischen Jugendzentrum (EYC) Budapest bei einem Workshop mit ungefähr 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern angewendet. Der Aufzug war zum Erstaunen des Personals mit roten Wollfäden verhängt. Im Gebäude wimmelte es von Personen, die in allen möglichen Positionen sitzend und stehend Tagebücher schrieben. Der Prozess war durch überwältigende Entdeckungen und tief schürfende Reflexionen gekennzeichnet, die später mit nach Hause genommen wurden. Der Austausch nach der Übung war ungemein fruchtbar.

Die Fragen, die in den einzelnen Zellen angesprochen werden, müssen in Formulierung und Inhalt an die Zielgruppe und an den vorangehenden Prozess angepasst werden. Eine sorgfältige Vorbereitung ist unerlässlich. Binden Sie die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein, aber achten Sie darauf, niemanden zu verletzen oder zu provozieren. Nicht jede Gruppe (oder Person) ist bereit für eine Stunde persönlicher Reflexion. Respektieren Sie unterschiedliche Geschwindigkeiten. Unterschätzen Sie die Auswirkungen sich herauskristallisierender Erfahrungen und „versteckter“ Erinnerungen der Teilnehmenden nicht. Die Lernmoderatoren müssen jederzeit erreichbar sein. Respektieren Sie die Freiheit aller Teilnehmenden, so weit zu gehen wie sie wünschen.

Adaptiert aus: JECI-MIEC Study Session 1997, EYC Budapest



4.2.3 „Mein Spiegel“

Eine Übung zu den Themen Selbstbeobachtung und Selbstreflexion – eine Einladung an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sich selbst und ihre Verhaltensweisen und Reaktionen zu einem bestimmten Thema zu beobachten. Wir werden über unsere Entdeckungen verblüfft sein, wenn wir uns selbst mit anderen Augen betrachten.



Ressourcen

- ☐ Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die bereit sind, mitzuarbeiten (vielleicht nach einigen Übungen zur Selbstreflexion: Körpersprache, Wahrnehmung, Stereotype, Kulturtheorie und interkulturelles Lernen)
- ☐ Notizbuch für jeden Teilnehmenden



Größe der Gruppe

Beliebig



Dauer

Kann im Rahmen einer bestimmten Übung oder Einheit erfolgen oder einen ganzen Tag (eine Woche) dauern

Schritt für Schritt

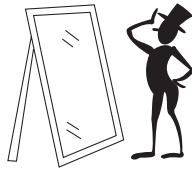
- 1 Zu Beginn der Einheit wird den Teilnehmenden das Konzept der Selbstbeobachtung erläutert. Sie werden eingeladen, sich den Tag über mit großer Aufmerksamkeit selbst zu beobachten – ihre Verhaltensweisen, Reaktionen auf andere (was wir hören, sehen und riechen), Körpersprache, Vorlieben und Gefühle.
- 2 Sie führen ein vertrauliches „Forschungstagebuch“ und notieren sämtliche Beobachtungen, die sie für wichtig halten, sowie Umstände, Situation, handelnde Personen, vermutlichen Gründe.
- 3 Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten einige Leitfragen, je nach Schwerpunkt der Beobachtungen. Die Beobachtung könnte zum Beispiel dazu verwendet werden, über Stereotype (wie nehme ich andere wahr und wie reagiere ich auf sie, auf welche Aspekte, auf welche Weise?) oder über Elemente der Kultur zu sprechen (Was stört mich an anderen, was zieht mich an ihnen an?). Welche Reaktionen oder Verhaltensweisen mag ich oder mag ich nicht? Wie reagiere ich auf Dinge, die anders sind als bei mir? Welche Distanzen halte ich ein? Inwieweit hat dies Auswirkungen auf meine Interaktionen? Sie könnten auch die Theorien von Hall und Hall über Zeit und Raum als Grundlage für die Fragen verwenden.
- 4 Der Beobachtungsrahmen (Beginn und Ende) sollte klar definiert werden, eventuell mit einigen einfachen Regeln (Respekt vor anderen, Vertraulichkeit von Tagebüchern) Es ist wichtig, dass diese Übung nicht unterbrochen wird, auch nicht in Pausen, in der Freizeit. Um die Teilnehmenden auf die Übung einzustimmen, kann man sie zu Beginn auffordern, „aus ihren Körpern herauszutreten“ und sich selbst in einem Spiegel zu betrachten (kurze Übung). Anschließend kann das reguläre Programm fortgesetzt werden. Die Übung kann dadurch erleichtert werden, dass auf jeden Programmpunkt eine kurze Pause folgt, in der die Teilnehmenden Notizen in ihre Tagebücher schreiben können.





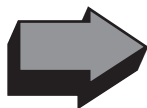
- 5 Am Ende der Einheit müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Übung verlassen und „in ihre Körper zurückkehren“. Anschließend muss ihnen Zeit für sich zugestanden werden, in der sie den Tag durchgehen und das Tagebuch noch einmal lesen, über Gründe nachdenken können (zum Beispiel in Form eines „Interviews mit sich selbst“).
- 6 Als letzter Schritt kann der Austausch in Form eines Interviews zwischen zwei Personen oder in sehr kleinen Gruppen angeregt werden. Wenn die Gruppe sehr offen und die Atmosphäre positiv ist, können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer später eingeladen werden, informell mit anderen darüber zu diskutieren, warum sie bestimmte Reaktionen gezeigt haben, um ihre Wahrnehmungen austauschen und gemeinsam neue Strategien für den Umgang damit zu entwickeln.
- 7 In einer letzten Runde der Plenargruppe könnten die Teilnehmenden ermutigt werden mitzuteilen, wie sie die Übung erlebt haben, was interessant und was schwierig war etc.

Reflexion und Evaluierung



- Persönlich: Wie empfand ich bei der Selbstbeobachtung? Was war schwierig? Was habe ich entdeckt? Wie interpretiere ich es? Warum habe ich so reagiert, wie ich es getan habe? Was sagt das über mich aus? Gibt es Ähnlichkeiten, Verhaltensmuster, die für mich typisch sind? Woher kommen bestimmte Dinge? Kann ich eine Verbindung zwischen meinen Schlussfolgerungen und bestimmten Kulturtheorien herstellen? Hätte ich anders reagiert, wenn mir die Übung bewusster (oder weniger bewusst) gewesen wäre? Gibt es Parallelen zu meinem täglichen Leben und Begegnungen mit anderen Menschen?
- Für den Austausch: Es ist wichtig zu betonen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einander nur mitteilen sollen, was sie sagen wollen, und dass die Übung als Ausgangspunkt für weitere Reflexionen und Fragen an sie selbst dienen soll.

Diese Methode in der Praxis



Es hängt weitgehend von der in der Gruppe herrschenden Atmosphäre ab, ob wir bereit sind, unsere eigenen Verhaltensweisen in Frage zu stellen, ob eine positive Spannung erzeugt werden kann. Die Übung kann uns helfen, unsere eigenen kulturellen Bindungen genauer zu erforschen. Wir können in unseren interkulturellen Begegnungen aufmerksamer gegenüber den Mechanismen sein, die wir entwickeln, um diese Begegnungen zu bewältigen.

Die Fragen müssen spezifisch an den Zweck der Übung angepasst werden (je präziser sie sind, desto besser). Und sie müssen sich auf den Prozess beziehen, den die Gruppe bis dahin hinter sich gebracht hat. Achtung! Es fällt nicht allen leicht, statt anderer „sich selbst zu beobachten“. Es ist wichtig zu betonen, dass wir keine Fragen an andere, sondern an uns selbst richten. Es ist auch nicht leicht, bei dieser Übung natürlich authentisch zu bleiben.



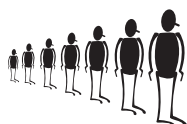
4.2.4 „Konfrontation mit der eigenen Identität“

Wie wir uns selbst sehen, entspricht nicht unbedingt dem Bild, das andere von uns haben: Eine Übung über die (sich verändernden) Gesichter unserer Identität.



Ressourcen

- ☐ Die Teilnehmenden müssen mit den grundlegenden Identitätskonzepten vertraut sein.
- ☐ Ein großes Blatt Papier und ein Stift pro Person
- ☐ Stifte in verschiedenen Farben



Größe der Gruppe

Unterschiedlich



Dauer

Etwa 45 Minuten persönlich, 45 Minuten für den Austausch

Schritt für Schritt

- 1 Jeder Teilnehmende erhält Papier und einen Stift und zeichnet das Profil seines Gesichts auf das Blatt (allein oder mithilfe von jemand anderem).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer denken persönlich über verschiedene Aspekte ihrer Identität nach (Elemente, die in das Gesicht hinein gezeichnet werden) und darüber, wie andere sie sehen könnten (Elemente, die außerhalb des Gesichts gezeichnet werden). Die Teilnehmenden sollten dafür ausreichend Zeit erhalten und versuchen, verschiedene Faktoren der Identität durchzugehen (Familie, Nationalität, Bildung, Geschlecht, Religion, Rollen, Gruppenzugehörigkeit). Sie sollten ermutigt werden, an persönliche Aspekte und Einstellungen zu denken, die sie mögen oder nicht mögen.

- 2 In einem zweiten Schritt denken die Teilnehmenden über Folgendes nach:

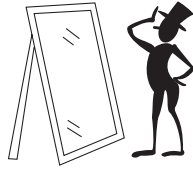
- die Beziehung zwischen dem, was sie sehen und dem, was andere vielleicht sehen, und die Beziehung zwischen verschiedenen Aspekten (kann mit Verbindungslinien und Blitzen symbolisiert werden),
- die Entwicklung verschiedener Blickwinkel/Einstellungen im Lauf des Lebens und die dafür relevanten Faktoren (die Teilnehmenden können dies durch Farben symbolisieren, die für verschiedene Augenblicke des Lebens stehen, oder durch Punkte in einer „Zeitskala“, die sie neben das Gesicht zeichnen, oder durch verschiedene Sprechblasen).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden gebeten, sich in Kleingruppen (maximal fünf Personen) zusammenzusetzen und ihre Überlegungen auf einer sehr persönlichen Ebene auszutauschen, aber nur so weit, wie es ihnen angenehm ist: Wie sehe ich mich selbst? Wie sehen mich andere? Was beeinflusst mich? Was waren meine Bezugspunkte? Wie und warum ändern sich Wahrnehmungen und Einstellungen im Lauf der Zeit? Welche Dynamiken erkenne ich bei den Veränderungen, und wie sind sie miteinander verbunden? Wie gehe ich mit Elementen meines Selbst um, die ich nicht mag, und woher kommen sie? Welche Verbindung kann ich zwischen den verschiedenen Elementen erkennen?





Reflexion und Evaluierung

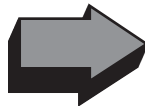


Der Austausch sollte wahrscheinlich auf die Kleingruppen beschränkt bleiben. Einige allgemeine Bemerkungen können jedoch vor der gesamten Gruppe gemacht werden, oder die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können Feedback dazu geben, was sie in der Übung gelernt haben. Zu diesem Zweck kann von der gesamten Gruppe ein riesiges Gesicht (mit Symbolen oder Bemerkungen) gezeichnet werden.

Die daran anknüpfenden Fragen können lauten: Wie gehen wir mit unserer Selbstwahrnehmung und mit der Wahrnehmung um, die andere von uns haben? Inwieweit ist die Identität ein „dynamisches Konzept“, und welches sind die für Veränderungen relevanten Faktoren? Was in dieser Gruppe hat Auswirkungen auf meine Identität? Welche gesellschaftlichen Einflüsse haben Auswirkungen auf meine Identität, und wie sind sie miteinander verbunden (Diskussion über Nationalität, Minderheiten, Bezugspunkte)?

Weiterführende Themen könnten „Wahrnehmung und Stereotype“, „Identität und Begegnung“ oder „Vertiefende Forschung über Elemente der Kultur“ sein.

Diese Methode in der Praxis



Identität ist ein entscheidender Bestandteil des interkulturellen Lernens, der jedoch nicht leicht zu fassen ist. Respekt vor persönlichen Unterschieden und Grenzen ist unverzichtbar; mit Feedback muss extrem vorsichtig umgegangen werden. Es ist besser, nach Möglichkeit eigene Geschichten mitzuteilen, anstatt die Geschichten anderer zu interpretieren.

Der persönlichen Arbeit muss viel Zeit gewidmet werden (je nach der Geschwindigkeit der Teilnehmenden). Es muss eine offene Atmosphäre geschaffen werden. Die herausgearbeiteten Elemente müssen respektiert werden und sollten nie auf persönlicher Ebene angesprochen werden. Sie können wichtige Indikatoren sein, die die Teilnehmenden ermutigen, tiefer in ihre Entdeckungen vorzudringen oder Themen zu Tage zu fördern, die von der Gruppe eingehender untersucht werden können.

Adaptiert nach „EYC Course on Intercultural Learning“, Juni 1998



4.3 Diskussion, Debatte, Konfrontation

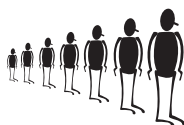
4.3.1 „Wo stehen Sie?“

Eine Diskussionsübung zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen



Ressourcen

- ☐ Genügend Raum für eine etwaige Aufteilung der Gruppe in kleinere Einheiten von höchstens 10 Teilnehmenden
- ☐ Flipchart, auf der pro Seite eine Aussage festgehalten wird
- ☐ Zwei Schilder mit den Aufschriften „Ja“ und „Nein“ an gegenüberliegenden Wänden



Größe der Gruppe

Es sollten mindestens 5 und höchstens 10 Personen zusammenarbeiten. Die Zusammenarbeit in einer unbegrenzten Zahl von Kleingruppen dieser Größe ist möglich, da die Ergebnisse der Kleingruppe dem Plenum nicht in strukturierter Form vorgelegt werden müssen. Der Teilnehmerzahl werden nur durch die Zahl der verfügbaren Lernmoderatoren und Arbeitsräume Grenzen gesetzt.



Dauer

Gesamtdauer zwischen 30 und 60 Minuten, abhängig von der Zahl der zu behandelnden Aussagen. Da die verschiedenen Diskussionsrunden normalerweise zu keinem bestimmten Ergebnis führen, kann die Zeit pro Aussage problemlos auf 5 bis 10 Minuten verringert werden. Die Diskussion kann abhängig von der verfügbaren Zeit unterbrochen werden.



Schritt für Schritt

Formulieren Sie eine Reihe von Aussagen (etwa 5 bis 10) zu verschiedenen Aspekten des Themenbereichs, über den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nachdenken sollen. Eine brauchbare Aussage:

- ist so formuliert, dass die Teilnehmenden sie verstehen können,
- ist so formuliert, dass keine Diskussion darüber erforderlich ist, was sie bedeutet,
- ist eine klare Aussage („So etwas wie eine nationale Kultur gibt es nicht“ statt „Möglicherweise gibt es so etwas wie eine nationale Kultur, aber es sieht eher nicht so aus“),
- steht nicht vollkommen außer Zweifel („Die Erde hat die Form einer Kugel“ ist für diesen Zweck nicht geeignet),
- bewegt die Teilnehmenden dazu, Zustimmung (Ablehnung) zu äußern, indem sie einen (nicht drei) zentralen Aspekt des Themas anspricht, der diskutiert werden sollte („So etwas wie eine nationale Kultur gibt es nicht“ statt „So etwas wie eine nationale Kultur gibt es nicht, jede Generation hat ihre eigene Kultur“; die zweite Aussage wird besser in zwei geteilt).





Eine gute Technik zur Gestaltung der Aussagen besteht darin, im Vorbereitungsteam darüber nachzudenken, welche Themen wichtig sind (zum Beispiel die Kultur). Haben Sie eine Liste der Punkte erstellt, die Sie für diskussionswürdig erachten, so können Sie nach den (zwei) gegensätzlichen Extremstandpunkten Ausschau halten, die man zu jedem Thema einnehmen kann. Formulieren Sie anschließend pro Punkt eine Aussage, die einen einigermaßen extremen Standpunkt vertritt. Versuchen Sie zu vermeiden, dass eine Aussage derart offenkundig ist, dass sie keine Zustimmung/Ablehnung zulässt (sie sollte also nicht zu extrem formuliert sein). Gleichzeitig sollte die Aussage nicht derart relativ sein, dass ihr jedermann zustimmen kann (vermeiden Sie daher Worte wie „eher“, „möglichlicherweise“ etc., welche die Aussage relativieren und verschwimmen lassen).

Bereiten Sie für jede Ihrer Kleingruppen verschiedene Flipcharts mit den Aussagen vor. Verwenden Sie dabei für jede Aussage ein Blatt, sodass die Teilnehmenden immer nur mit einer Aussage gleichzeitig konfrontiert werden. Bereiten Sie für jede Kleingruppe einen Raum vor: Stellen Sie die Flipchart in den Raum und befestigen Sie die Schilder an den gegenüberliegenden Wänden.

Wenn nötig, können Sie die Gruppe in kleinere Untergruppen mit 5 bis 10 Teilnehmenden unterteilen.

Beschreiben Sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Übung: dass ihnen eine Aussage vorgelegt werden wird und sie anschließend gefragt werden, ob sie der Aussage zustimmen oder nicht. Je nachdem, welche Position die Teilnehmenden beziehen, werden sie aufgefordert werden, sich in den entsprechenden Teil des Raums zu begeben (stimmen sie der Aussage zu, so müssen sie sich auf die Seite stellen, auf der das Schild mit der Aufschrift „Ja“ an der Wand hängt, lehnen sie die Aussage ab, so müssen sie auf die Seite gehen, wo „Nein“ steht). Alle Teilnehmenden müssen Stellung beziehen, niemand darf in der Mitte des Raums stehen bleiben. Sobald alle Stellung bezogen haben, werden sie aufgefordert zu erklären, warum sie der Aussage zustimmen/nicht zustimmen. Wird ein Teilnehmender von einem Argument der Gegenseite überzeugt, so kann er im Verlauf der Diskussion die Seite wechseln.

Weisen Sie auch darauf hin, dass die Übung die Teilnehmenden mit abweichenden Meinungen konfrontieren und dazu bewegen soll, über das Thema nachzudenken und verschiedene Argumente zu hören. Obwohl alle Beteiligten versuchen sollten, die übrige Gruppe zu überzeugen, ist es keine Schande, sich von den Argumenten anderer Teilnehmender überzeugen zu lassen oder im Verlauf der Diskussion mehrmals die Seite zu wechseln.

Beginnen Sie die Übung, indem Sie die erste Aussage präsentieren. Geben Sie den Teilnehmenden Zeit, um die Aussage sorgfältig zu lesen und zu verstehen. Oft werden die Teilnehmenden um eine Klarstellung der Aussage bitten. Wenn ihre Fragen zeigen, dass sie den Kern der Aussage wirklich nicht verstehen, können Sie antworten – vermeiden Sie es jedoch, Antworten zu geben, die bereits ein Argument für oder gegen die Aussage darstellen.

Fordern Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, Stellung zu beziehen. Nachdem sich alle Mitglieder der Gruppe entschieden haben, können Sie sie auffordern, ihre Entscheidung zu begründen. Wenn nötig, können Sie die Diskussion anregen, indem Sie die Teilnehmenden direkt nach ihren Empfindungen fragen. Im Allgemeinen kommt die Diskussion jedoch von allein in Gang. Als Lernmoderator sollten Sie lediglich dafür sorgen, dass jedermann die Möglichkeit zur Beteiligung erhält. Versuchen Sie zu verhindern, dass einige wenige Teilnehmende die Diskussion beherrschen.

In diesem Stadium der Übung soll kein Konsens hergestellt werden. Entscheiden Sie selbst, wann die Zeit reif ist, um die Diskussion zu beenden und zur nächsten Aussage überzugehen. Dieser Punkt kann durchaus in einer Phase erreicht werden, in der die Diskussion noch sehr rege ist – das Spiel kann ohnehin nur der Ausgangspunkt für eine eingehendere Auseinandersetzung mit dem Thema sein.



Behandeln Sie sämtliche Aussagen entsprechend diesem Verfahren. Wenn alle Aussagen behandelt sind, können Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer fragen, wie sie sich in der Diskussion gefühlt haben, und der Gruppe die Möglichkeit geben, offene Fragen zu klären. Ist eine Aussage derart umstritten, dass sich die Teilnehmenden nicht einmal darauf einigen können, dass verschiedene Meinungen bestehen, so sollten Sie dies festhalten und versuchen, die Aussage im weiteren Verlauf des Programms erneut zu behandeln. Oder Sie können zum optionalen Schritt 2 übergehen:

Schritt 2 (optional)

Nachdem alle Aussagen behandelt wurden, kommen Sie erneut der Reihe nach darauf zurück. Diesmal werden die Teilnehmenden aufgefordert, die Aussage so zu formulieren, dass ihr die gesamte Gruppe zustimmen kann. Dabei darf das Thema, auf das sich die Aussage bezieht, nicht geändert werden. Geben Sie den Teilnehmenden Zeit, die vorgelegten Aussagen durchzuarbeiten. Sorgen Sie dafür, dass sich die Teilnehmenden nicht nur darüber einig sind, dass sie sich nicht einig sind.

Reflexion und Evaluierung

Diese Übung erfordert vielfach keine eingehende Evaluierung. Dennoch kann es nützlich sein, einige Fragen mit der Gruppe zu behandeln:

- Warum war es so schwierig, Einigkeit bei bestimmten Aussagen zu erzielen? Warum gelang dies bei anderen Aussagen leichter?
- Wecken bestimmte Fragen bei den Teilnehmenden stärkere Empfindungen als andere? Warum?
- Gibt es Fragen, über die die Teilnehmenden gern eingehender diskutieren würden?



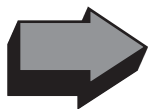
Wenn Sie mit einer mehrsprachigen Gruppe arbeiten, kann diese Übung eine Diskussion über Funktion und Einfluss der Sprache anregen, insbesondere darüber, wie schwierig es ist, in einer solchen Gruppe wirklich Einigkeit über einen Text zu erzielen.

Diese Methode in der Praxis

Die Methode wurde für die verschiedensten Themenbereiche verwendet und führte zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Handelte es sich um Themen, mit denen die Gruppe seit einiger Zeit vertraut war, so stellte die Übung lediglich den Ausgangspunkt für eine laufende Debatte dar, die sich über die gesamte Dauer des Seminars erstreckte. Dieser Fall trat in einem Seminar über interkulturelles Lernen ein, dessen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich schon im Vorfeld geraume Zeit mit diesem Thema befasst hatten. Die meisten brachten sehr fest gefügte Auffassungen zu den behandelten Themen mit, und es erwies sich als schwierig, die Kleingruppen so zu leiten, dass die Teilnehmenden ineinander zuhörten und die Bereitschaft entwickelten, die eigenen Vorstellungen in Frage zu stellen.

In einem anderen Kurs kreisten die Aussagen um Fragen zu Werten im Training. Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten sich bis dahin nicht eingehend mit diesem Thema befasst, sodass sie im Kurs erst einen Anstoß dazu erhielten, darüber nachzudenken. Hier bestand die Aufgabe eher darin, den Teilnehmenden nicht nur theoretische Konzepte, sondern die Konsequenzen der Aussagen vor Augen zu führen.

Weitere Beispiele für Aussagen finden Sie in der Zeitschrift „Coyote“, die sich regelmäßig mit diesem Thema befasst.





4.3.2 „Kann man mit Wertvorstellungen handeln?“

Eine Übung zum Austausch und zum Handel mit Wertvorstellungen



Ressourcen

- ☐ Ein Raum, in dem die Teilnehmenden umhergehen können
- ☐ Karten aus Karton, auf denen jeweils eine Wertvorstellung steht (zum Beispiel „Den meisten Menschen kann man nicht vertrauen“, „Die Menschen sollten in völliger Harmonie mit der Natur leben“ etc.). Für jeden müssen 8 Karten zur Verfügung stehen. Die Karten können doppelt vorkommen, wobei jedoch mindestens 20 verschiedene Karten vorhanden sein sollten.



Größe der Gruppe

Mindestens 8, höchstens 35 Teilnehmende



Dauer

Der Zeitaufwand wird unterschiedlich hoch sein, dürfte jedoch zwischen 1 und 2 Stunden liegen (rund 10 Minuten für die Erklärung der Übung, 20 Minuten für den Handel, zwischen 20 und 60 Minuten für die Suche nach Kompromissen und weitere 30 Minuten für die Nachbesprechung). Mögliche Abwandlungen erfordern mehr Zeit (zum Beispiel mehr Zeit für die Verhandlungen).

Schritt für Schritt

- 1 Bereiten Sie Karten vor, auf denen jeweils ein Wert/eine Wertvorstellung notiert sind. Achten Sie darauf, dass sie Werte enthalten, das heißt tief verwurzelte Überzeugungen darüber, was gut und schlecht ist. Versuchen Sie zudem dafür zu sorgen, dass jeder Wert, den Sie festhalten, von mindestens einem Teilnehmenden aktiv vertreten werden kann.
- 2 Nachdem Sie den Teilnehmenden die Übung erklärt haben, teilen Sie die Werte-Karten nach dem Zufallsprinzip aus. Jeder Teilnehmende muss 8 Karten erhalten. Fordern Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, ihre Sammlung von Werten „aufzustocken“, indem sie mit den Wertvorstellungen handeln, das heißt, indem sie die Werte in ihrer Hand gegen andere eintauschen, denen sie den Vorzug geben. Die Teilnehmenden sind nicht verpflichtet, im Verhalten 1 zu 1 zu tauschen. Die einzige Regel ist, dass niemand am Ende weniger als 2 Karten haben darf.
- 3 Ist der Handel abgeschlossen, werden die Teilnehmenden aufgefordert, Gruppen zu bilden, deren Karten ähnliche Wertvorstellungen aufweisen. Nun sollten sie darüber diskutieren, was sie gemeinsam haben. Sie können die Teilnehmenden auch auffordern, sich zu fragen, wo diese Wertvorstellungen ihren Ursprung haben und warum sie ähnliche Vorstellungen hegen.
- 4 Bitten Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anschließend, jemanden zu finden, dessen Wertvorstellungen deutlich von ihren eigenen abweichen. Die Paare, die sich daraus ergeben, sollten versuchen, ausgehend von den Karten, die sie in Händen halten, Werte zu finden, auf die sie sich einigen können. Die Teilnehmenden sind möglicherweise versucht, Kompromisse zu schließen, indem sie nach immer abstrakteren, sehr breit gefassten und damit fast sinnlosen Aussagen suchen. Halten Sie sie dazu an, so konkret wie möglich zu bleiben. Beenden Sie die Übung, wenn Sie den Eindruck gewinnen, dass die meisten Paare zwei oder drei Kompromisse geschlossen haben.
- 5 Führen Sie abschließend mit der gesamten Gruppe eine Evaluierung durch.





Reflexion und Evaluierung

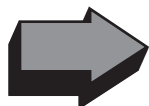
Bei der Evaluierung dürften die folgenden Fragen von Interesse sein:

- Welchen Eindruck hatten die Teilnehmenden von der Übung? Fiel es ihnen leicht, Wertvorstellungen zu tauschen? Was machte den Handel mit Werten leicht/schwierig?
- Haben die Teilnehmenden etwas über ihre Wertvorstellungen und deren Ursprung gelernt?
- Wie gelang es ihnen, Kompromisse bezüglich ihrer Wertvorstellungen zu schließen? Was machte es besonders schwierig? Wie kann man in Bezug auf einen Wert einen Kompromiss schließen?



Wenn Sie möchten, können Sie diese Diskussion mit einer Reflexion über die Rolle der Wertvorstellungen beim interkulturellen Lernen verknüpfen. Werte werden vielfach als Grundlage der „Kultur“ betrachtet und sind derart tief verankert, dass es den meisten Menschen schwer fällt, über sie zu verhandeln. Wie ist dann überhaupt interkulturelles Zusammenleben möglich? Gibt es einige gemeinsame Werte, auf die sich alle Menschen einigen können? Wie können Menschen zusammenleben, die sich nicht auf gemeinsame Werte einigen können? Welche Art von „Arbeitsübereinkünften“ könnte man schließen?

Diese Methode in der Praxis



Die Methode wurde in verschiedenen Gruppen angewendet. Als besonders wirksam erwies sie sich in Gruppen, die zuvor wenig Erfahrung mit dem interkulturellen Lernen gesammelt hatten. Dort stellte sie einen guten Ausgangspunkt für die Reflexion über Wertvorstellungen dar. Die Formulierung der Aussagen auf den Karten ist sehr wichtig. Einige der von uns verwendeten Aussagen waren zu allgemein (jedermann konnte ihnen zustimmen), während andere zu spezifisch waren. Am besten sprechen Sie in Ihrem Team über Werte/Wertvorstellungen und versuchen, breit gestreute Meinungen über die Aussagen auf den Karten einzuholen.



4.3.3 „Abigale“

Auseinandersetzung mit einer traurigen Liebesgeschichte: Wer legt das schlechteste Verhalten an den Tag, wer das beste?

Ressourcen

- Für jeden Teilnehmenden eine Kopie der folgenden Geschichte:

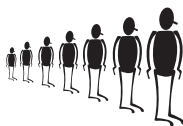


Abigale liebt Tom, der aber auf der anderen Seite des Flusses lebt. Eine Überschwemmung hat alle Brücken über den Fluss zerstört. Nur ein einziges Fährboot ist unbeschädigt. Abigale bittet Sindbad, den Besitzer des Boots, sie ans andere Ufer zu bringen. Sindbad willigt unter der Bedingung ein, dass Abigale mit ihm schläft. Abigale weiß nicht, was sie tun soll und läuft zu ihrer Mutter, um sie um Rat zu bitten. Die Mutter erklärt Abigale, sie werde sich nicht in ihre Angelegenheiten mischen.

In ihrer Verzweiflung schläft Abigale mit Sindbad, der sie anschließend wie versprochen über den Fluss bringt. Glücklicherweise fällt Abigale Tom in die Arme und erzählt ihm, was geschehen ist. Tom stößt sie von sich, und Abigale läuft fort.

Nicht weit von Toms Haus begegnet Abigale seinem besten Freund John, dem sie ebenfalls erzählt, was ihr widerfahren ist. Daraufhin schlägt John Tom nieder und nimmt Abigale mit.

- Ausreichend Platz, damit die Teilnehmenden einzeln, in Kleingruppen von 4 bis 5 Personen und in der ganzen Gruppe arbeiten können



Größe der Gruppe

Mindestens 5 und höchstens 30 Teilnehmende (größere Gruppen können aufgeteilt werden und die Evaluierung ebenfalls getrennt vornehmen)

Dauer



Insgesamt zwischen 1 Stunde 15 Minuten und 2 Stunden 15 Minuten:

- 5 Minuten für die Einführung
- 10 Minuten für die individuelle Lektüre und Bewertung
- 30 bis 45 Minuten für die Arbeit in Kleingruppen
- (optional) 30 Minuten für die Arbeit in der größeren Gruppe
- 30 bis 45 Minuten für die Evaluierung im Plenum

Schritt für Schritt



1 Erklären Sie den Teilnehmenden, dass es in dieser Übung darum geht, mehr über verschiedene Wertvorstellungen zu lernen. Fordern Sie dazu auf, die Geschichte einzeln zu lesen und das Verhalten der handelnden Personen (Abigale, Tom, Sindbad, Abigales Mutter und John) zu bewerten: Wer hat sich am schlechtesten verhalten? Wer am zweitbesten etc.?

2 Nachdem die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Einstufung vorgenommen haben, sollten sie Kleingruppen von 3 bis 6 Personen bilden, um zu besprechen, wie sie das Verhalten der Figuren bewerten. Aufgabe der Kleingruppen ist es, eine gemeinsame Liste zu erstellen, welche die Zustimmung aller Gruppenmitglieder findet. Die Gruppen sollten zur Erstellung der Listen keine mathematischen Methoden verwenden, sondern eher von einer gemeinsamen Einschätzung dessen ausgehen, was gut und schlecht ist.



- 3 Wenn die Kleingruppen ihre Listen fertig gestellt haben, können Sie nach Wahl jeweils zwei Kleingruppen zu einer mittelgroßen Gruppe zusammenführen und diese Phase wiederholen (wenn Sie sich für diese Option entscheiden, sollten die ursprünglichen Kleingruppen nicht mehr als 4 Mitglieder haben).
- 4 Bewerten Sie die Übung im Plenum, indem Sie die Ergebnisse sammeln und anschließend die Übereinstimmungen und die Differenzen besprechen. Gehen Sie sodann langsam zu der Frage über, wie die verschiedenen Teilnehmenden ihre Bewertung begründen. Wie haben sie entschieden, was gutes und was schlechtes Verhalten ist?

Reflexion und Evaluierung



Ein wesentlicher Punkt in der Evaluierung ist die Relevanz, die den Werten bei der Entscheidung darüber zukommt, was gut oder böse ist. Nachdem dies festgestellt wurde, muss untersucht werden, wie einfach oder schwierig es ist, über die Wertvorstellungen zu verhandeln, wenn einmal eine gemeinsame Liste aufgestellt ist. Sie können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer fragen, wie es ihnen gelungen ist, eine gemeinsame Liste zu erstellen: Welche Argumente überzeugten sie und warum? Wo stießen das Verständnis für und/oder gegen die Anpassung an die Standpunkte der anderen Teilnehmenden an eine Grenze?

Eine mögliche nachfassende Übung besteht darin, zu untersuchen, was wir über Gut und Böse gelernt haben – und was diese Erfahrung uns darüber verrät, was wir gemeinsam haben und was uns voneinander unterscheidet.

Diese Methode in der Praxis

„Abigale“ wurde vielfach verwendet, um Personen auf interkulturelle Austauschprojekte vorzubereiten. Die Methode eignet sich, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern das ansonsten abstrakte Konzept der Werte nahe zu bringen, denn es konfrontiert sie direkt mit einer Situation, in der sie von ihren Wertvorstellungen ausgehen müssen, um eine Bewertung vornehmen zu können.

Eine mögliche Abwandlung der Übung besteht darin, sie wie beschrieben durchzuspielen, um sie anschließend mit einem anderen Verlauf zu wiederholen. In der neuen Version könnten alle Frauen durch Männer ersetzt werden und umgekehrt. Bleibt die Bewertung der Figuren dieselbe? Und wenn nicht, warum ändert sie sich?

Es sind weitere Variationen möglich: Nehmen Sie das Alter der Figuren in die Geschichte auf und spielen Sie damit, ordnen Sie alle Personen demselben Geschlecht zu, erweitern Sie die Beschreibung um ethnische oder nationale Merkmale. Sehen Sie sich an, wie sich die Änderungen auf die Einstufungen auswirken und wo die Gründe für die neue Bewertung zu suchen sind.

Um der Übung möglichst gute Ergebnisse abzugewinnen, müssen Sie unbedingt für eine offene Atmosphäre sorgen, in der jede Beurteilung der Charaktere zulässig ist. Kein Teilnehmender darf für Argumente „verurteilt“ werden, die Sie möglicherweise für seltsam oder abwegig halten.





4.4 Simulationsspiele

4.4.1 Einige praktische Überlegungen

Wovon ist die Rede?



Spiele, die herangezogen werden, um unter Verwendung bestimmter Rollen Verhaltensmodelle und -abläufe durchzuspielen und zu vermitteln, werden nach Shubik (1975) als Simulationsspiele bezeichnet. Das Simulationsspiel stellt ein Modell der Realität dar, in dem die Spieler die Möglichkeit haben, Grenzen auszuloten und bisher unbekannte Facetten der eigenen Persönlichkeit kennen zu lernen. Je besser das Spiel gestaltet ist, desto besser können die Spieler die simulierten Verhaltensweisen und Entscheidungen mit ihrer Alltagserfahrung verknüpfen, um Kenntnisse über verhaltensbezogene Fähigkeiten zu erwerben. Zudem bietet das Simulationsspiel eine Gelegenheit, neue Verhaltensweisen und Einstellungen in einer Umgebung auszuprobieren, in der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weder bedroht fühlen und noch beurteilt werden.

Simulationen eignen sich hervorragend für die Arbeit mit Jugendlichen, die sich in Rollenspielen insbesondere aus interkultureller Sicht mit Vorurteilen und stereotypen Vorstellungen anderer Kulturen auseinandersetzen.

Warum werden beim interkulturellen Lernen Simulationsübungen verwendet?

Simulationsspiele sind praktisch gestaltet, um Gruppenentwicklung und Verständnis für Verschiedenheit zu fördern. In der Jugendarbeit stellen Simulationsspiele eine kooperative Atmosphäre her, in der die Jugendlichen es wagen, ihr gesamtes Potenzial und ihre Kreativität zu nutzen. Die Übungen müssen nicht in herkömmlichen Seminarräumen stattfinden.

Simulationsspiele begünstigen das interkulturelle Lernen aus mehreren Gründen.

- Erstens lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kritisch zu denken, was sie besser darauf vorbereitet, einerseits vernünftige Strategien für die Zukunft zu entwerfen und andererseits Konsequenzen ihrer Entscheidungen spontan zu erkennen.
- Zweitens lernen die Spieler, die in der simulierten Situation erkundeten Theorien und Modelle im Alltag anzuwenden. Zudem gibt das Simulationsspiel den Teilnehmenden Gelegenheit, tatsächliche Verhaltensweisen in Zusammenhang mit Wettbewerb, Empathie und Kommunikation in einer simulierten Realität durchzuspielen.

- Drittens besteht einer der möglicherweise wertvollsten Vorzüge der Methode für Trainerinnen und Trainer in der interkulturelle Arbeit darin, dass viele Menschen im Schutz einer simulierten Wirklichkeit eher in der Lage sind, sich mit kulturellen Unterschieden auseinander zu setzen. Insbesondere dort, wo potenziell umstrittene kulturelle Fragen behandelt werden, schaffen Simulationsspiele eine sichere Umgebung, in der heikle Fragen wie religiöse Überzeugungen, Geschlechterrollen oder die Gleichbehandlung der Geschlechter angesprochen werden können.
- Viertens bieten sich Simulationsspiele als alternative Methode an, um Jugendlichen insbesondere in einem nicht-formellen Rahmen anhand experimenteller Verfahren Wissen zu vermitteln.
- Fünftens sind konstruktiv eingesetzte Simulationen eine effektive Methode, um Jugendliche zu motivieren und ihre Eigeninitiative zu fördern.

Was ist bei der Wahl von Simulationsspielen als Methode zu beachten?

Simulationsspiele als Lernmethode sind wirkungsvoller, wenn sie

- mit einem Höchstmaß an emotionalem Engagement einhergehen,
- in einer Umgebung angewendet werden, in der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer geschützt fühlen,
- in einem großzügig bemessenen zeitlichen Rahmen angesiedelt sind und mit einer klaren Zusammenfassung einhergehen, die als Orientierung für das Verständnis der Erfahrung dienen kann.

Mit anderen Worten: Es sollte sich um ein „integratives Lernen“ handeln, um einen ganzheitlichen Lernvorgang, in dessen Mittelpunkt unterschiedliche Inhalte, Standpunkte und Lernstile in einem offenen Lernklima stehen. Um dies zu erreichen, sind insbesondere drei Dinge wichtig:

1. Verbreitung neuer Ideen, Prinzipien oder Konzepte (definiert als „Inhalt“)
2. Gelegenheit zur Anwendung des Inhalts in einer Umgebung, in der Erfahrungen gesammelt werden können (definiert als „Erfahrung“)
3. Nachbesprechung über die Ergebnisse der Aktivitäten und die Beziehung zwischen den Ergebnissen in den einzelnen Phasen der Simulation:
 - Welche Erfahrung wurde gemacht?
 - Was wurde gelernt?
 - Was kann im Alltag verbessert werden?



Strukturierung des Simulationsspiels

Es gibt zahlreiche unterschiedliche Methoden zur Strukturierung eines Simulationsspiels, und die Zahl der möglichen Ergebnisse ist unbegrenzt. Die folgenden Elemente sind in der interkulturellen Jugendarbeit besonders verbreitet und beliebt.

Setting: Sie umfassen die räumliche Atmosphäre, die Motivation der Gruppe und den Grad der Vertrautheit zwischen den Teilnehmenden. Es ist wichtig zu beachten, dass die Wahl des Inhalts den Rahmen des Spiels bestimmt.

Inhalt und Zweck: Jedes Spiel hat einen Inhalt und dient einem Zweck. Der Lernmoderator hat dafür zu sorgen, dass den Teilnehmenden Zweck und Inhalt der Übung klar sind. In den meisten Fällen entsprechen Inhalt und Zweck der Alltagswirklichkeit.

Regeln: Sie werden üblicherweise als Grundregeln bezeichnet und dienen insbesondere als Orientierungspunkte für die Kommunikation und die Festlegung der Rollen.

Zeitrahmen: Der Erfolg eines Simulationsspiels hängt davon ab, wie viel Zeit von der Vorbereitung

zur Nachbesprechung eingeplant wird. Die Zeit sollte so großzügig bemessen sein, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in das Spiel vertiefen können und bereit sind, sich zu beteiligen. Manche Simulationsspiele erstrecken sich über mehrere Tage, während andere nicht länger als eine Stunde dauern. Die erforderliche Zeit hängt von Inhalt und Zweck des Spiels ab. Vor Beginn der Nachbesprechung sollte den Teilnehmenden genug Zeit gegeben werden, um sich wieder von ihren Rollen zu lösen.

4.4.2 „Limit 20“

„Limit 20“ ist ein sehr wirkungsvolles Simulationsspiel, das den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Ausgrenzung ermöglicht. Themen dieses Simulationsspiels sind Ungleichheit, Beziehungen zwischen Minderheit und Mehrheit sowie Macht. Im Verlauf der Simulation erleben die Teilnehmenden Ungerechtigkeiten, die in unseren Gesellschaften an der Tagesordnung sind. Am Ende erhalten sie Gelegenheit, eine Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen herzustellen. Eine eingehende Anleitung zur Verwendung dieser Methode finden Sie im Education Pack, Seite 110.





4.4.3 „Wertschätzende Befragung“ (Appreciative Inquiry)

Eine wertschätzende Befragung (Appreciative Inquiry) eignet sich sehr gut, um den Wert von Verschiedenartigkeit herauszuarbeiten und die unterschiedlichen Wertvorstellungen der verschiedenen Kulturen schätzen zu lernen. Die Methode wird angewendet, um die Beziehung zu den Werten wiederherzustellen und ihre Bedeutung für die Gesellschaft herauszuarbeiten, insbesondere dort, wo Misstrauen zwischen verschiedenen Kulturen herrscht. Es handelt sich nicht um ein Simulationsspiel im engeren Sinn des Wortes, doch die Methode wird von erfahrenen Lernmoderatoren als Simulationsübung verwendet, um das Gespräch über heikle Fragen der interkulturellen Beziehungen anzuregen, zum Beispiel über kulturelle Werte. Sie können diese Methode auch Ihrer eigenen Realität und der Zielgruppe anpassen.



Ressourcen

Kugelschreiber, Flipcharts, Marker und Klebeband



Größe der Gruppe

Mindestens 4 Personen



Dauer

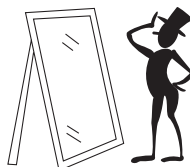
1 bis 2 Stunden je nach Größe der Gruppe

Schritt für Schritt



- 1 Teilen Sie die Gruppe in Paare auf, wobei jeweils ein Partner einer Minderheit und der andere der Mehrheit angehört.
- 2 Verteilen Sie Fragebogen und Leitlinien. Erläutern Sie Inhalt und Zweck der Übung wie in der Einführung. Geben Sie den Teilnehmenden jeweils 15 Minuten Zeit für Fragen (insgesamt 30 Minuten).
- 3 Bitten Sie die Interviewer, die in den Interviews zu Tage geförderten Wertvorstellungen einzeln zusammenzufassen, wobei den in der eigenen Kultur besonders verbreiteten Priorität einzuräumen ist. Halten Sie die Werte auf einer Flipchart fest (10 Minuten).
- 4 Laden Sie die Gruppe ein, eine gemeinsame Liste der identifizierten und der abweichenden Wertvorstellungen zu erstellen. Geben Sie den Teilnehmenden dazu ausreichend Zeit (15 Minuten).
- 5 Nachbesprechung (40 Minuten)

Reflexion und Evaluierung Nachbesprechung



Fragen Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wie sie sich fühlten, als sie befragt wurden, und wie es ihnen als Fragesteller ging. Wann wurden sie zum letzten Mal von einer Mehrheit oder einer Minderheit beurteilt? Fragen Sie, wie sie dies mit den Beziehungen zwischen Minderheit und Mehrheit verbinden können. Gibt es gemeinsame Werte? Gibt es wesentliche Unterschiede zwischen den Wertvorstellungen der Minderheit und jenen der Mehrheit? Welche Werte werden normalerweise verkündet, jedoch nicht respektiert?

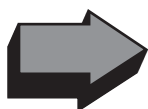


Diese Methode in der Praxis

Diese Methode erfreut sich bei den europäischen Lernmoderatoren wachsender Beliebtheit. Ihr größter Vorzug besteht darin, dass sie den Teilnehmenden umfangreiches Material für die persönliche Reflexion zur Verfügung stellt.

Fragen für die Mehrheit

- A) Beschreiben Sie Ihre positivste Erfahrung mit einer Minderheit in Ihrem Land – eine Gelegenheit, bei der Sie sich wirklich lebendig, stolz, kreativ oder effektiv fühlten. Welche Bedingungen herrschten damals? Wie fühlten Sie sich? Welche Eigenschaft der Minderheit empfanden Sie als besonders positiv?
- B) Was wäre nötig, damit Sie in Zukunft weitere derartige Erfahrungen machen könnten?



Fragen für die Minderheit

- A) Beschreiben Sie Ihre positivste Erfahrung in Gesellschaft der Mehrheit. Denken Sie an eine Gelegenheit, bei der Sie sich wirklich lebendig, stolz, kreativ oder effektiv fühlten. Welche Bedingungen herrschten damals? Wie fühlten Sie sich? Was an dieser Beziehung empfanden Sie als positiv?
- B) Was wäre nötig, damit Sie und andere Jugendliche aus einer Minderheit in Zukunft weitere derartige Erfahrungen machen könnten?

Tipps für die Durchführung der Interviews

- Stellen Sie die Fragen so, wie Sie sie schriftlich festgehalten haben. Versuchen Sie nicht, die Antworten zu beeinflussen.
- Geben Sie der befragten Person die Möglichkeit, ihre Geschichte zu erzählen. Verzichten Sie darauf, Ihre eigene Geschichte zu erzählen oder die Erfahrung der befragten Person zu kommentieren.

Hören Sie aufmerksam zu und versuchen Sie, die Werte zu Tage zu fördern, die der Erfahrung zugrunde liegen.

Stellen Sie die folgenden Fragen, um den Werten auf den Grund zu gehen:
Erzählen Sie mir mehr.

- Warum empfinden Sie so?
- Warum war diese Situation wichtig für Sie?
- Wie wirkte es sich auf Sie aus?
- Kann diese Erfahrung Ihre Einschätzung der Beziehung zwischen Minderheit und Mehrheit ändern?

Einige Teilnehmende werden länger über die Antworten nachdenken müssen – setzen Sie sie nicht unter Zeitdruck. Will oder kann ein Teilnehmender eine Frage nicht beantworten, sollten Sie dies akzeptieren.

*Adaptiert nach: Brhama Kumaris, World Spiritual University,
London, Großbritannien*



4.4.4 „Die Derdianer“

In diesem Spiel wird die Begegnung zweier Kulturen simuliert. Es gilt, den Schlüssel zum kulturellen Verhalten in anderen Ländern zu finden und die Auswirkungen des Aufeinandertreffens mit einer fremden Kultur zu analysieren. Ein Team von Ingenieuren reist in ein anderes Land, um dessen Bewohnern beizubringen, wie man eine Brücke baut.



Ressourcen

- ☐ Karton, Klebstoff, Scheren, Lineale, Stifte, Spielbeschreibungen für Derdianer und Ingenieure
- ☐ Zwei Räume



Größe der Gruppe

Mindestens 12 Personen, die in zwei Gruppen aufgeteilt werden



Dauer

1 1/2 bis 2 Stunden einschließlich Nachbesprechung



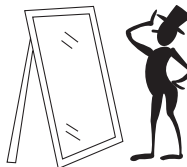
Schritt für Schritt

- 1 Je nach der Größe Ihrer Gruppe bilden 4 bis 8 Personen ein Team von Ingenieuren, die die Derdianer im Brückenbau unterweisen sollen. Diese Gruppe erhält die Instruktionen für die Ingenieure und wird in einen eigenen Raum gebracht.
- 2 Der Rest der Gruppe erhält die Instruktionen für die Derdianer. Wenn die Zahl der Teilnehmenden sehr hoch ist, können Sie zudem ein Team von Beobachtern bilden, die lediglich zusehen und sich Notizen machen. Eine solche Beobachtergruppe sollte nicht im Vorhinein mit der Kultur der Derdianer bekannt gemacht werden, sondern die Ingenieure begleiten.

Reflexion und Evaluierung Nachbesprechung

Im Anschluss an das Spiel halten beide Gruppen ihre Bemerkungen zu folgenden drei Punkten auf einer Flipchart fest:

- 1.) Fakten 2.) Eindrücke 3.) Interpretationen

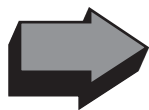


Die folgenden Punkte sollten im Plenum besprochen werden:

- Wir neigen zu dem Glauben, dass andere genauso denken wie wir.
- Wir interpretieren Vorgänge oft voreilig, ohne uns die kulturellen Unterschiede vor Augen zu halten.
- Wie waren die Rollen verteilt? Welche Rolle spielte ich? Was sagt dies über meine Identität aus? Fühlte ich mich in meiner Rolle wohl?
- Entspricht das Bild, das ich mir gemacht habe, dem der anderen?
- Wie beeinflusste mein kultureller Hintergrund meine Rollenwahl?



Spielanweisungen auf den folgenden Seiten



Anweisungen für die Derdianer

Die Situation :

Sie leben in einem Land namens Dardia. Das Dorf, in dem Sie leben, ist durch eine tiefe Schlucht vom nächsten Marktplatz getrennt. Um den Markt in jener Stadt zu erreichen, müssen Sie zwei Tage zu Fuß gehen. Gäbe es eine Brücke über den Fluss, der durch die Schlucht fließt, so könnten Sie den Markt in fünf Stunden erreichen.

Die Regierung von Dardia hat ein ausländisches Unternehmen beauftragt, ein Ingenieursteam in Ihr Dorf zu schicken, das Ihnen beibringen soll, wie man eine Brücke baut. So würden die Leute in Ihrem Dorf die ersten Ingenieure in Dardia werden. Wenn Sie gemeinsam mit den ausländischen Experten die erste Brücke gebaut haben, werden Sie in der Lage sein, im ganzen Land Brücken zu errichten und den Menschen das Leben zu erleichtern.

Die Brücke wird unter Verwendung von Karton, Stiften, Linealen, Scheren und Klebstoff gebaut. Sie kennen das Material und die Werkzeuge, sind jedoch nicht mit den Konstruktionstechniken vertraut.

Soziales Verhalten :

Die Derdianer sind an Körperkontakt gewöhnt. Ihre Kommunikation funktioniert nicht ohne gegenseitige Berührungen. Es ist unschicklich, während einer Unterhaltung keine Berührungen auszutauschen. Allerdings ist kein direkter Körperkontakt zu allen Gesprächspartnern erforderlich. Kommt man in eine Gruppe, so genügt der körperliche Kontakt mit einem Mitglied der Gruppe, um augenblicklich in das Gespräch einbezogen zu werden.

Es ist sehr wichtig, jeden Menschen, dem man begegnet, zu grüßen, selbst wenn man nur an ihm vorbeigeht.

Begrüßungen :

Der traditionelle Gruß besteht in einem Kuss auf die Schulter. Die Person, die zuerst grüßt, küsst die andere Person auf die rechte Schulter. Anschließend wird sie von der anderen Person auf die linke Schulter geküsst. Jede andere Form des Kusses ist eine Beleidigung! Jemandem die Hand zu schütteln, gilt in Dardia als eine der schlimmsten Beleidigungen. Wird ein Derdianer/eine Derdianerin durch Vorenthaltung des Grußes oder durch den Verzicht auf eine Berührung im Gespräch beleidigt, so beginnt er/sie, zum Zeichen des Protests laut zu schreien.

Ja/Nein :

Die Derdianer verwenden das Wort „Nein“ nicht. Sie sagen stets „Ja“. Wenn sie verneinen wollen, begleiten sie das „Ja“ mit einem deutlichen Kopfnicken (diese Reaktion sollten die Teilnehmenden gut einstudieren).

Verhalten bei der Arbeit :

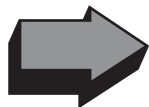
Die Derdianer tauschen auch bei der Arbeit häufig Berührungen aus. Die Werkzeuge sind den Geschlechtern zugeordnet: Die Schere ist ein männliches Werkzeug, während Stift und Lineal nur von Frauen verwendet werden. Klebstoff ist neutral. Männer nehmen nie einen Stift oder ein Lineal in die Hand. Frauen rühren niemals eine Schere an (dies hat einen traditionellen oder religiösen Hintergrund).



Ausländer:

Die Derdianer sind sehr gesellig. Daher mögen sie auch Ausländer. Doch sie sind sehr stolz auf ihre eigene Kultur. Sie wissen, dass sie nie selbst eine Brücke bauen könnten. Auf der anderen Seite betrachten sie die Kultur und die Bildung der Ausländer nicht als überlegen. Brücken bauen ist einfach etwas, von dem sie nichts verstehen. Sie erwarten von den Ausländern, sich ihrer Kultur anzupassen. Doch da das eigene Verhalten vollkommen selbstverständlich für sie ist, können sie es den ausländischen Experten nicht erklären (dieser Punkt ist SEHR wichtig).

Ein Derdianer nimmt nur Kontakt zu einem anderen Mann auf, wenn er von einer Frau vorgestellt wird. Dabei ist es unerheblich, ob die Frau Derdianerin ist oder nicht.



Anweisungen für die Ingenieure

Die Situation:

Sie sind eine Gruppe internationaler Ingenieure, die für ein multinationales Bauunternehmen arbeiten. Ihr Unternehmen hat gerade einen wichtigen Vertrag mit der Regierung der Derdianer geschlossen, in dem es sich verpflichtet hat, sie im Brückenbau zu unterweisen. Im Vertrag ist eine Frist für den Abschluss des Projekts festgehalten. Gelingt es Ihnen nicht, die Frist einzuhalten, so wird der Vertrag storniert und Sie verlieren Ihren Arbeitsplatz.

Die Regierung der Derdianer hat großes Interesse an diesem Projekt, das von der Europäischen Union finanziert wird. Derdia ist ein Gebirgsland, das von zahlreichen Tälern und Schluchten durchzogen ist. Es gibt keine Brücken. Daher brauchen die Derdianer mehrere Tage, um von ihren Heimatdörfern aus den Markt in der Hauptstadt zu erreichen. Gäbe es eine Brücke, so könnten die Bewohner die Reisezeit auf schätzungsweise fünf Stunden verkürzen.

Da es in Derdia viele Schluchten und Flüsse gibt, können Sie nicht einfach eine Brücke errichten und wieder abreisen. Sie müssen den Derdianern beibringen, selbst eine Brücke zu bauen.

Die Situation wird durchgespielt:

Zunächst sollten Sie sich die Zeit nehmen, um diese Anweisungen sorgfältig zu lesen und gemeinsam festzulegen, wie Sie die Brücke bauen werden. Nach einer bestimmten Zeit erhalten zwei Mitglieder Ihres Teams die Erlaubnis, für drei Minuten zur anderen Gruppe hinüberzugehen, um Kontakt mit den Bewohnern des derdianischen Dorfes zu knüpfen, in dem die Brücke gebaut werden soll (zum Beispiel können sie die natürlichen und materiellen Bedingungen untersuchen, sich den Derdianern vorstellen etc.). Anschließend haben Sie zehn Minuten Zeit, um den Bericht dieser Gesandten zu analysieren und die Vorbereitungsarbeiten abzuschließen.

Anschließend begibt sich das gesamte Ingenieursteam nach Derdia, um den Derdianern beizubringen, wie man eine Brücke baut.

Die Brücke:

Die Brücke wird aus Karton gebaut und muss zwei Stühle oder Tische über eine Entfernung von etwa 80 cm verbinden. Sie muss stabil sein. Wenn sie fertig ist, sollte sie das Gewicht der beim Bau verwendeten Scheren und des Klebstoffs tragen können.

Die Bauteile können nicht einfach ausgeschnitten und in Derdia zusammengesetzt werden, weil die Derdianer ansonsten nicht lernen würden, selbstständig eine Brücke zu bauen. Sie müssen sämtliche Bauphasen selbst kennen lernen.

Jedes Bauteil muss mit Stift und Lineal gezeichnet und anschließend mit der Schere ausgeschnitten werden.

Material:

Die Brücke wird aus Pappe/Karton gebaut.
Für Planung und Bau können Sie Folgendes verwenden: Papier, Klebstoff, Scheren, Lineale, Stifte.

Dauer:

Für die Planung und Vorbereitung vor der „Abreise“:	40 Minuten
Für die Unterweisung der Derdianer:	25 Minuten



4.5 Rollenspiele

4.5.1 Das Rollenspiel als Methode



Beim Rollenspiel handelt es sich um eine aktive Lernmethode, die dazu dient, die Erfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erforschen. Dazu wird ihnen ein Szenario angeboten, in dem jedes Gruppenmitglied eine bestimmte Rolle zu spielen hat. Die wichtigste Funktion des Rollenspiels besteht darin, dass man aus den eigenen Erfahrungen sowie aus denen anderer lernt.

Einige allgemeine Überlegungen

Das Rollenspiel ist ein sehr wirkungsvolles Instrument, das sich insbesondere beim interkulturellen Lernen hervorragend eignet, um die Erfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Sitzung einzubringen. Um die Ziele der Sitzung zu erreichen, ist es daher erforderlich, die wesentlichen Voraussetzungen zu erfüllen.

Voraussetzungen sind:

- Es müssen klare Ziele für die Sitzung festgelegt werden.
- Die Erfordernisse und die spezifische Natur der Gruppe müssen festgestellt werden. Das Szenario kann entsprechend diesen Erfordernissen angepasst werden. Niemand sollte das Szenario oder das Auftreten eines anderen Teilnehmenden als persönlich verletzend empfinden. Möglicherweise ist es angebracht, die Teilnehmenden mit Rollen zu betrauen, die sie im wirklichen Leben niemals spielen würden.
- Es ist nützlich, sich um die Gestaltung der Umgebung zu bemühen. Sorgen Sie dafür, dass es nicht zu Störungen kommt, während das Szenario durchgespielt wird.
- Die Zeit zur Entwicklung des Rollenspiels sollte ausreichend bemessen sein, um genügend The-

men für die anschließende Diskussion zu gewinnen. Auch muss den Teilnehmenden ausreichend Zeit gegeben werden, damit sie sich mit ihrer Rolle vertraut machen können. Zudem sollte im Anschluss an das Rollenspiel eine Pause (zum Beispiel eine Kaffeepause) eingeplant werden: Die Teilnehmenden können sich dabei von ihren Rollen lösen, bevor die Diskussion beginnt.

- Die Beobachter (jene Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nicht als Akteure am Rollenspiel teilnehmen) sollten gut informiert sein und aufgefordert werden, sich an der Diskussion zu beteiligen, da sie oft wertvolle Beiträge leisten können.
- Die Erfahrung der Trainerin/des Trainers hat entscheidenden Einfluss auf die Ergebnisse des Rollenspiels. Dies gilt für die Zielsetzung, sowie für die Nachbesprechung und die anschließende Diskussion. Manche Teilnehmende können einen Auftritt im Rollenspiel als unangenehm empfinden. Daher ist es von Vorteil, nach Freiwilligen zu suchen. Gleichzeitig dürfte es jedoch auch nützlich sein, sich die Option offen zu halten, bestimmte Teilnehmende mit bestimmten Rollen zu betrauen.

Das Rollenspiel eignet sich sehr gut, um die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu analysieren. Beim interkulturellen Lernen sollte es folgenden Zielen dienen:

- Analyse von Vorurteilen
- Förderung der Toleranz innerhalb der Gruppe und gegenüber anderen Kulturen
- Analyse der Beziehungen zwischen Minderheit und Mehrheit
- Grenzen der Toleranz etc.

4.5.2 „Rate, wer zum Abendessen kommt“

Diese Übung ist der Lehrmappe (Education Pack) entnommen und eignet sich sehr gut, um die Grenzen der Toleranz auszuloten, insbesondere, wenn es sich um eine Aktivität auf nationaler Ebene handelt. Die Ergebnisse sind besser, wenn bestimmte Themen wie Stereotype und Vorurteile, Wertvorstellungen etc. bereits in der Gruppe behandelt wurden. Die Rollen können abhängig von den Zielsetzungen der Sitzung abgewandelt werden. Siehe: Education Pack S. 87.



4.5.3 „Beziehungen zwischen Minderheitenorganisationen“

Heutzutage verlangen wir oft von anderen, uns gegenüber tolerant zu sein. Doch stellen wir uns selbst die Frage, wie tolerant wir sind, wo und warum unsere Toleranz an Grenzen stößt? Wo hat unser Verhalten gegenüber anderen Menschen seinen Ursprung? Diese Methode dient dazu, Erfahrungen zu analysieren und über die Grenzen der Toleranz, die Beziehungen zwischen verschiedenen Minderheiten, über Diskriminierung und die Förderung der Solidarität zu diskutieren.



Ressourcen

Kopien der Situationsbeschreibung und der Rollen der Akteure



Größe der Gruppe

10 bis 15 Personen

Dieses Rollenspiel kann im Plenum durchgeführt werden. Dann erhalten jedoch weniger Teilnehmende Gelegenheit, in andere Rollen zu schlüpfen. Die Mindestzahl der Teilnehmenden liegt bei 5 Personen. In diesem Fall kann man das Rollenspiel auf Video aufzeichnen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorspielen, bevor die Diskussion beginnt.



Dauer

45 bis 50 Minuten für die Übung. Zusätzlich sollte Zeit für eine Kaffeepause eingeplant werden. Die Kaffeepause sollte im Normalfall nach dem Rollenspiel angesetzt werden, um den Teilnehmenden Gelegenheit zu geben, sich vor Beginn der Diskussion von ihren Rollen zu lösen.

Schritt für Schritt

Die Situation:

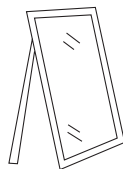
In Ihrer Stadt wurde ein junger Homosexueller beim Verlassen eines Homosexuellenlokals von einer Gruppe gewalttätiger Jugendlicher angegriffen. Er wurde schwer verletzt und liegt im Krankenhaus. Nach diesem Vorfall fordert die örtliche Homosexuellenvereinigung verschiedene Minderheitenorganisationen in einem Brief auf, in einer gemeinsam Versammlung öffentliche Maßnahmen gegen solche Vorfälle in Ihrer Stadt festzulegen. Die Polizei unternimmt keinerlei Anstrengungen, um die Angreifer aufzuspüren.



Rollen:

- 2 Vertreter einer Homosexuellenvereinigung
- 1 Vertreter einer örtlichen Organisation der Roma
- 1 Vertreter einer Vereinigung afrikanischer Einwanderer
- 1 Vertreter der örtlichen katholischen Kirche

Die Rollen können abhängig vom Ziel der Sitzung abgewandelt werden. Sie sollten im Voraus Leitlinien für die Interpretation der Rollen festlegen.

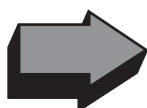


Reflexion und Evaluierung

- War die Übung schwierig?
- Wie fühlten sich die Akteure?
- Was beobachteten die anderen Teilnehmenden?
- Inwieweit entspricht das Rollenspiel der Wirklichkeit, in der wir leben?
- Wie treten die konkreten Probleme in der Übung zu Tage?
- Wie können wir oder die von uns vertretenen Organisationen zu Lösung dieser Probleme beitragen?

Diese Methode in der Praxis

Dieses Rollenspiel wurde von Alexandra Raykova und Antje Rothemund für eine interkulturelle Lernerfahrung im Long Term Training Course „Participation and Citizenship“ im Jahr 1998 entwickelt. Später wurde es in einem Workshop über die Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheit verwendet, an dem nur 5 Personen teilnahmen, womit es keine Beobachter gab. So kam es zu der Idee, das Rollenspiel auf Video aufzuzeichnen. Dadurch wird die Sitzung verlängert, weil sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor Beginn der Diskussion den Film ansehen müssen. Die Teilnehmenden der Gruppe waren: ein afrikanischer Einwanderer, ein in Dänemark lebender Kurde, ein Angehöriger der Roma aus Schweden, ein Türke aus Belgien und eine junge Frau aus Finnland.



Die Rollen wurden folgendermaßen verteilt:

Kurde und Roma	Vertreter der Homosexuellenvereinigung
Afrikanischer Einwanderer	Vertreter der Organisation der Roma
Finnische Frau	afrikanischer Einwanderer
Türkischer Homosexueller	Vertreter der katholischen Kirche

Es wurden folgende Themen behandelt: Homophobie, Diskriminierung, Rassismus, Grenzen der Toleranz, Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheit sowie zwischen verschiedenen Minderheitengruppen.

Diese Übung kann Ihre Kreativität anregen – vielleicht haben Sie eine andere Idee oder denken sich ein anderes Szenario aus.



4.6 Problemlösung

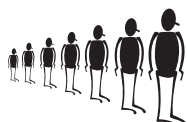
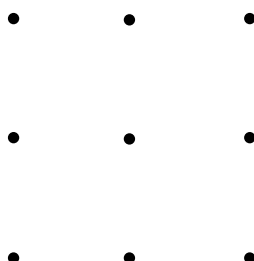
4.6.1 „Das Problem der neun Punkte“

Eine einfache und schnelle Übung, um die Grenzen unseres Denkens zu Tage zu fördern.



Ressourcen

Für jeden Teilnehmenden ein Blatt Papier mit folgender Zeichnung:



Größe der Gruppe

Beliebig



Dauer

Etwa 15 Minuten

Schritt für Schritt

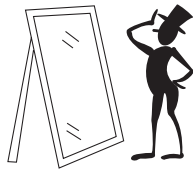
Die Zeichnung wird an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verteilt. Dann werden sie aufgefordert, einzeln zu arbeiten und die neun Punkte mit vier geraden Linien zu verbinden, ohne den Stift einmal abzusetzen. (Sie dürfen den Stift erst vom Blatt heben, wenn sie die vier – zusammenhängenden – geraden Linien gezogen haben).

Nach einer Weile werden die Teilnehmenden gefragt, ob sie eine Lösung für das Problem gefunden haben, und die Zeichnungen werden analysiert. Die einzige Möglichkeit besteht darin, zwei der vier Linien über das von den neun Punkten gebildete gedachte Quadrat hinauszuziehen:



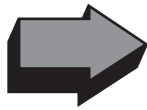
Die Linie beginnt zum Beispiel am oberen linken Eckpunkt und verläuft diagonal zum unteren rechten Eckpunkt. Von dort aus verläuft sie waagrecht nach links über den unteren linken Eckpunkt hinaus. Von diesem Punkt aus verläuft die dritte Linie über den mittleren Punkt in der linken senkrechten Reihe und den oberen Punkt in der mittleren senkrechten Reihe über das gedachte Quadrat hinaus. Die vierte Linie verläuft anschließend abwärts auf der rechten senkrechten Reihe.





Reflexion und Evaluierung

Untersuchen Sie gemeinsam mit den Teilnehmenden, warum es schwierig war, eine Lösung für das Problem zu finden. Erklären Sie, dass wir dazu neigen, die Wirklichkeit aus einer eingeschränkten Perspektive zu betrachten, und dass wir manchmal über die Grenzen hinausgehen müssen. Dies gilt insbesondere für das interkulturelle Lernen. Unsere von unserer Kultur beeinflusste Perspektive kann unsere Fähigkeit zur Problemlösung in interkulturellen Situationen wesentlich einschränken. Wir müssen ein größeres Bild betrachten.



Diese Methode in der Praxis

Sie hat sich als sehr nützlicher Beitrag zum interkulturellen Lernen erwiesen. Es ist von Vorteil, die theoretischen Erklärungen mit kleinen Übungen zu verbinden, die die theoretischen Konzepte verdeutlichen. Unter Umständen wirkt die Übung übermäßig einfach, was sie im Grunde auch ist. Daher sollten Sie ihr nicht allzu viel Aussagekraft beimessen.



4.6.2 „Mit-Ei-nander“

Warum es eine intellektuelle Herausforderung sein kann, ein Ei aufzufangen.



Ressourcen

- ☐ Ein rohes Ei für 4 bis 5 Teilnehmende, eine Schnur, um die Eier an der Decke aufzuhängen, ausreichend Papier, Scheren, alte Zeitschriften, Pappe, Klebstoff
- ☐ mindestens 4 mal 4 Meter Fläche für jede Gruppe von 4 bis 5 Teilnehmende



Größe der Gruppe

Mindestens 5 und höchstens 35 Personen, ist die Teilnehmerzahl höher, so können Sie die Gruppe in mehrere große Gruppen unterteilen, welche die gesamte Übung (einschließlich der Nachbesprechung und der Evaluierung) getrennt durchführen.



Dauer

- Etwa 1 Stunde und 15 Minuten:
- 10 Minuten für die Einführung
 - 30 Minuten für die Problemlösung
 - 30 Minuten für die Evaluierung

Schritt für Schritt

- 1 Bereiten Sie die Räume vor, in denen die Kleingruppen (4 bis 5 Teilnehmende) arbeiten sollen. Befestigen Sie für jede Kleingruppe ein rohes Ei an einer Schnur und hängen es an der Decke auf, sodass es etwa 1,75 – 2 Meter vom Boden entfernt ist. Wickeln Sie das Ei nicht allzu sorgfältig ein, denn es sollte zerbrechen, wenn es zu Boden fällt.... Stellen Sie für jede Gruppe einen Stapel Altpapier, Scheren und Klebstoff bereit.
- 2 Teilen Sie die große Gruppe in Kleingruppen mit jeweils 4 oder 5 Teilnehmenden auf. Erläutern Sie den Gruppen die Übung: Genau 30 Minuten nach Beginn der Übung wird der Lernmoderator vorbeikommen und die Schnur durchtrennen, an der das Ei hängt. Die Aufgabe der Gruppen besteht darin, eine Konstruktion zu bauen, die verhindert, dass das Ei zerbricht. Für die Konstruktion gelten bestimmte Regeln:
 - Weder die Teilnehmenden noch die von ihnen verwendeten Materialien dürfen das Ei oder die Schnur berühren.
 - Die Gruppe darf nur das bereitgestellte Material verwenden. (Stühle und Tische im Raum dürfen nicht verwendet werden).
- 3 Beobachten Sie die Gruppen (Sie werden jeweils einen Lernmoderator für zwei Kleingruppen benötigen), und stellen Sie sicher, dass die Teilnehmenden die Regeln befolgen.
- 4 Unterbrechen Sie die Aktivität der Gruppen nach genau 30 Minuten. Gehen Sie von Raum zu Raum, schneiden Sie die Schnüre durch und überprüfen Sie, ob es den Teams gelungen ist, das Ei zu retten.
- 5 Die Nachbesprechung kann in zwei Phasen erfolgen: zunächst in den Kleingruppen (optional), anschließend in der großen Gruppe.





Zusätzliche Varianten

Wie bereits erläutert, geht es in dieser Übung um die Zusammenarbeit im Team. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um „Mit-Ei-nander“ den spezifischen Erfordernissen anzupassen.

Um den interkulturellen Gehalt zu erhöhen, können Sie die Übung in eine Simulation integrieren, in der die Mitglieder eines Teams unterschiedliche („kulturelle“) Rollen spielen. In der Nachbesprechung können Sie sich auf die Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Zusammenarbeit konzentrieren. Wo fiel den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Zusammenarbeit besonders schwer? Wie erzielten sie Kompromisse?

Eine einfachere Methode zur Erhöhung des interkulturellen Werts der Übung besteht darin, jede Kleingruppe (oder bestimmte Gruppenmitglieder) mit einigen Hindernissen zu konfrontieren:

- Die Teilnehmenden dürfen nicht sprechen.
- Sie müssen auf einen Gruppenleiter hören oder dürfen keinerlei Anweisungen befolgen.
- Sie müssen genau auf die Zeit achten oder werden nicht über die verbleibende Zeit informiert.

Reflexion und Evaluierung

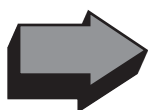
Die Nachbesprechung kann in jedem Fall um die Frage kreisen, wie die Teams zusammengearbeitet haben, um die Konstruktion zu bewerkstelligen. Was fiel den Teilnehmenden auf? War es schwierig, miteinander zu kommunizieren? Wie wirken sich verschiedene Methoden der Problemlösung auf die Teamarbeit aus?



Wenn Sie eine interkulturelle Komponente ergänzen, sollten Sie nach diesem Aspekt fragen: Wie wirkte sich die „Regel“ oder das „Hindernis“ auf die Teamarbeit aus? Wie gelang es, die Schwierigkeiten zu überwinden?

Es muss unbedingt verhindert werden, dass in einer Sitzung bestimmten Gruppenmitgliedern die „Schuld“ an einem bestimmten Verhalten während der Übung gegeben wird. Stattdessen sollte insbesondere in interkulturellen Teams versucht werden, diese Situation – unterschiedliche Arbeitsmethoden, Verhaltensweisen, Neigungen etc. in einem Team – in Beziehung zum wirklichen Leben zu setzen. Zumeist wird es Unterschiede in der Art der Zusammenarbeit geben. Wie kann man konstruktiv mit diesen Unterschieden umgehen? Wo können Kompromisse geschlossen werden?

Diese Methode in der Praxis



Der wesentliche Vorteil von „Mit-Ei-nander“ liegt in der großen Flexibilität – die Gestaltung ist einfach, und es können viele verschiedene Fragen in Angriff genommen werden: Teambildung, Methoden der Problemlösung, Methoden der interkulturellen Zusammenarbeit. Dieser Vorzug kann sich jedoch auch in einen Nachteil verwandeln. Da die Methode derart flexibel ist, besteht die Gefahr, dass die Übung jede Aussagekraft verliert, wenn sie nicht in einem geeigneten Rahmen erfolgt. Im Trainingskurs „Einführung in die Organisation internationaler Jugendaktivitäten“ des EYC im Jahr 1999 wurde diese Übung wahllos verwendet, um eben auf diese Gefahr hinzuweisen: Eine Methode, die nicht in den übergeordneten Kontext eines Kurses eingeordnet wird, kann jeden Sinn verlieren, auch wenn sie unterhaltsam ist.



4.6.3 „Wer hat die Batterien?“

Eine Übung zum Thema Verhandlung und Interdependenz



Ressourcen

- ☐ Für jede Kleingruppe von Teilnehmenden (4 bis 5 Personen) eine Taschenlampe, die in mindestens fünf verschiedene Teile zerlegt werden kann und mit zwei Batterien betrieben wird
- ☐ Behälter für die verschiedenen Teile
- ☐ Ein ausreichend großer Raum für jede Kleingruppe, in dem diese ungestört diskutieren kann



Größe der Gruppe

Mindestens 12 und höchstens 30 Teilnehmende (wenn die Taschenlampe 6 verschiedene Teile hat)



Dauer

Etwa 90 Minuten:

- 10 Minuten zur Erläuterung der Übung
- 40 Minuten zur Durchführung
- 40 Minuten für die Nachbesprechung

Schritt für Schritt

- 1 Nehmen Sie die Taschenlampen auseinander und sammeln Sie alle gleichartigen Komponenten in einem Behälter (zum Beispiel alle Glühbirnen in einem Behälter, alle Batterien in einem anderen etc.).
- 2 Teilen Sie die Gruppe in mehrere Kleingruppen auf. Jede dieser Gruppen erhält einen Behälter. Erklären Sie den Gruppen die Übung: Ihre Aufgabe besteht darin, „ein funktionierendes Gesamtsystem zusammenzubauen“. Die Gruppen müssen im Team zusammenarbeiten und gemeinsam über ihre Strategien und Taktiken entscheiden, bevor sie aktiv werden können.
Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden bald merken, dass sie mit anderen Gruppen verhandeln und tauschen müssen, wenn sie die Aufgabe bewältigen wollen. Einige werden möglicherweise versuchen, Teile zu stehlen. Es wird vielleicht nicht so schnell oder allgemein begriffen, dass die Batterien paarweise gegen einzelne andere Teile getauscht werden müssen, damit ein funktionierendes „Gesamtsystem“ zusammengebaut werden kann. Manchmal wird sich die Batteriegruppe bewusst entschließen, nur eine Batterie zu tauschen. Die Übung endet, wenn alle Gruppen eine funktionstüchtige Taschenlampe zusammengebaut haben oder wenn klar geworden ist, dass die Gruppen an einem toten Punkt angelangt sind.
- 3 Evaluieren Sie die Übung mit der gesamten Gruppe.



Reflexion und Evaluierung

Es gibt mehrere Aspekte, über die nachgedacht werden sollte. Ein guter Ausgangspunkt besteht darin, sich die einzelnen Abläufe anzusehen – und zwar sowohl in Bezug auf die Teamarbeit innerhalb der Kleingruppen als auch in Bezug auf die Verhandlungen zwischen den verschiedenen Gruppen. Wie wurde eine Zusammenarbeit möglich? Was funktionierte, was nicht? Welche ausdrücklichen

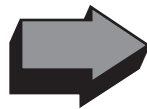


und impliziten Ziele verfolgte die Gruppe in der Übung? Entsprachen die Strategien diesen Zielsetzungen, und funktionierten sie?

Was das interkulturelle Lernen anbelangt, so ist der wichtigste Inhalt dieser Übung zweifellos die Frage von Zusammenarbeit und wechselseitiger Abhängigkeit. Um eine möglichst große Zahl an funktionstüchtigen Systemen zusammensetzen zu können, müssen die Gruppen zusammenarbeiten, anstatt miteinander zu konkurrieren. Doch da die Batteriegruppe den Eindruck haben kann (oder anderen den Eindruck vermitteln kann), über größere Ressourcen zu verfügen, kann der Eindruck eines Machtungleichgewichts entstehen. Wie wird damit umgegangen? Inwieweit lässt sich ein Bezug zu den Unterschieden zwischen reicheren und ärmeren Gesellschaftsgruppen oder Ländern herstellen? Wie fühlt man sich in einer Machtposition (oder in einer Position der Machtlosigkeit)? Wird dieses Machtungleichgewicht nur subjektiv wahrgenommen, oder besteht es tatsächlich? Was ist erforderlich, um diese Hindernisse zu überwinden und im Interesse eines für alle Beteiligten zufrieden stellenden Ergebnisses zusammenarbeiten?

Diese Methode in der Praxis

Auch wenn es nicht unbedingt auf Anhieb zu erkennen ist, erweist sich diese Methode vielfach als ausgezeichneter Ausgangspunkt für die Diskussion über die Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheiten. Voraussetzung für ein für alle Gruppen gedeihliches gesellschaftliches Zusammenleben ist die Zusammenarbeit zwischen der Mehrheit und den Minderheitsgruppen. Doch da die Gruppen unter anderem den Eindruck gewinnen, die Macht und die Ressourcen seien unterschiedlich verteilt, erweisen sich die Verhandlungen als schwierig, tauchen Stereotype auf, und das Verhalten wird von Vorurteilen beeinflusst.



In der Nachbesprechung kommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer oft sofort auf diesen Aspekt der Übung zu sprechen. Diese Evaluierung funktioniert am besten in einer Atmosphäre der Sicherheit. Voraussetzung dafür ist, dass der Lernmoderator auf wertende Urteile über das Verhalten der Teilnehmenden verzichtet.

Nicht jedermann wird einen offensichtlichen Zusammenhang zwischen dieser Übung und interkulturellem Lernen sehen. Oft ist es nötig, einen Großteil der Nachbesprechung dazu zu verwenden, diese Verbindung herzustellen und zu untersuchen, wie interkulturelles Lernen dazu beitragen kann, die Grenzen zwischen den Gruppen zu überwinden. Wenn Sie interkulturelles Lernen stärker betonen wollen, haben Sie (wie bei „Mit-Ei-nander“) die Möglichkeit, die Übung im Rahmen einer Simulation durchzuführen. Allerdings sollten Sie sich die Frage stellen, ob sich die Übung auch noch für Ihre Zwecke eignet, wenn sich ihre Komplexität derart erhöht.



4.7 Forschung und Präsentationen

In diesem Abschnitt geht es darum, das Vorhandene zu nutzen: menschliche Erfahrungen, Beobachtungen, Gefühle, Objekte, Medien, Strukturen.

Es gilt herauszufinden, wo sich die Vorstellungen von Kultur auf unser Leben auswirken.

4.7.1 „Das Kulturlaboratorium“

In einem Trainingskurs, einem Arbeitscamp, einem Austauschprogramm oder einem Seminar kann interkulturelles Lernen zum Reflexionsthema werden. Aber auch die Teilnehmenden selbst und ihre Interaktionen können Gegenstand des Lernens sein.



Ressourcen

- ☐ Papier, Stifte, Flipcharts
- ☐ Armbanduhren
- ☐ andere Ausrüstung nach Wahl
- ☐ mindestens ein Lernmoderator

Damit diese Methode den größtmöglichen Nutzen entfaltet, sollte sie erst angewendet werden, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits einige Tage zusammen sind und sich mit einigen Aspekten von Kultur auseinandergesetzt haben.



Größe der Gruppe

Mindestens 6 Teilnehmende; eine größere Zahl ermöglicht die Auseinandersetzung mit weiteren Themen



Dauer

Empfohlene Minstdauer 2 Stunden, doch die Übung kann sich auch über einen ganzen Tag erstrecken

Schritt für Schritt

- 1 Der Lernmoderator stellt die Methode vor: Alle Teilnehmenden sind Kulturforscher oder Anthropologen. Ihre Aufgabe besteht darin, das kulturelle Verhalten aller Beteiligten zu untersuchen.
- 2 Besprechen Sie, mit welchen Elementen sich die Teilnehmenden beschäftigen möchten. Es folgt eine Liste vorgeschlagener Themen:
 - Raum – Welche Möglichkeiten haben wir gefunden, um dieses Gebäude/Camp zu teilen? Verfügen wir über persönlichen Raum?
 - Zeit – Wie sieht die Verteilung von Arbeits- und Freizeit aus? (Ist eine Kaffeepause eine echte Pause oder „Arbeit bei einem Kaffee“?). Was bedeutet Pünktlichkeit für die einzelnen Teilnehmenden?
 - Beziehungen – Wie gehen wir aufeinander zu? Welche Arten von Freundschaften sind entstanden und warum? (Sind wir am Thema sexuelle Beziehungen interessiert?)
 - Subkulturen (kann in Zusammenhang mit der vorhergehenden Frage gesehen werden) – Welche Gruppen haben sich innerhalb der größeren Gruppe gebildet? Gibt es ausgegrenzte Minderheiten?



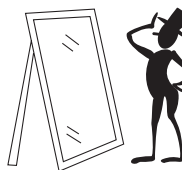


- Gemeinsames Verständnis und geteilte Annahmen – Welche Art von Scherzen finden wir alle lustig? Was verbindet uns?
 - Zugänge zur Problemlösung – Wie finden wir Lösungen für die Probleme, die sich aus unserem Zusammenleben ergeben?
 - Gemeinschaft und Individualismus – „Einer für alle und alle für einen“ oder „Ich, ich, ich“?
 - Kommunikation und Information – Wie unterscheiden sich unsere Kommunikationsformen voneinander? Wie wird die Information übermittelt? Wer sucht danach? Wer wartet darauf, dass sie an ihn herangetragen wird?
 - Männer und Frauen – Was sind Unterschiede und Ähnlichkeiten? Was ist Frauen erlaubt und was Männern?
- 3 Teilen Sie die Teilnehmenden in Gruppen von 4 bis 6 Personen auf. Jede dieser Gruppen sollte andere Themen untersuchen.
- 4 Die Gruppen entscheiden selbst über ihre Arbeitsweise. Beispielsweise können sie sich auf Beobachtungen stützen oder Fragebogen verwenden. Sie legen auch selbst fest, wie sie die Ergebnisse ihrer Arbeit präsentieren möchten. Die Präsentationen sollten zeitlich beschränkt sein.
- 5 Abhängig von der verfügbaren Zeit sollten 50 % für die Forschung, 25 % für die Präsentation der Ergebnisse und 25 % für die Evaluierung eingeplant werden.

Reflexion und Evaluierung

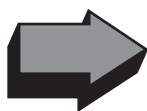
Die Diskussionen können um die folgenden (und andere) Fragen kreisen:

- Wie fühlten wir uns als „Kulturforscher“?
- Auf welche Probleme stießen wir in unserer Forschungsgruppe?
- Was haben wir gelernt?
- Wie trennten wir zwischen Persönlichkeit und Kultur?
- Inwieweit können wir von einer Kultur sprechen, wenn wir uns erst wenige Tage kennen? (Diese Frage ist selbstverständlich zu relativieren, wenn die Gruppe bereits seit langer Zeit zusammen ist.)
- Was würden wir untersuchen, wenn wir mehr Zeit für die Nachforschungen zur Verfügung hätten?



Diese Methode in der Praxis

Als Claudia Schachinger und Lucija Popovska diese Methode zum ersten Mal vorstellten, leiteten sie die Übung sehr theatralisch ein: Sie trugen weiße Kittel, sprachen einander mit „Dr. Dr.“ oder „Professor Dr.“ an und begrüßten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer als „herausragende Wissenschaftler“ von verschiedenen Universitäten. Gavan Titley verwendete die Methode als Ausgangspunkt für einen Workshop im Rahmen eines Trainingskurses. Dies zeigt bereits die Vielseitigkeit dieser Methode. Wir würden uns über Rückmeldungen dazu freuen, wie Sie die Methode angewendet haben.



Quellen: Claudia Schachinger und Lucija Popovska: Trainingskurs „Intercultural Learning and Conflict Management“, Europäisches Jugendzentrum, Mai 1999 und Gavan Titley: Training Course One, Europäisches Jugendzentrum, Juli 1999



4.8 Evaluierung

4.8.1 Grundsätzliche Überlegungen

Ein einfaches Wort: „**Evaluierung**“...

- Was bedeutet es?
- Wozu dient Evaluierung?
- Wann erfolgt sie? Unter welchen Bedingungen?
- Wer soll daran teilnehmen?
- Wie wird sie vorgenommen?

Etwas zu evaluieren bedeutet, Information über die Ergebnisse einer Maßnahme zu sammeln und diese Ergebnisse an im Voraus festgelegten Kriterien zu messen, um den Wert der Ergebnisse beurteilen zu können. Eine Evaluierung ermöglicht es, einen festgelegten Plan nach zu rechtfertigenden Kriterien zu ändern oder zu streichen. Dies ermöglicht eine Kontrolle der Qualität sowie Entscheidungen darüber, was beibehalten oder gestrichen werden soll.

In dem hier beschriebenen Kontext trägt das Vorbereitungsteam die Verantwortung für die Evaluierung, wobei jedoch auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Evaluierung einbezogen werden sollten. Beiträge aller Beteiligten sind wichtig für gegenwärtige und zukünftige Entscheidungen sowohl des Vorbereitungsteams als auch der Teilnehmenden.

Bei einer Evaluierung können abhängig von der Situation verschiedene Methoden und Techniken angewendet werden. Wichtig ist, dass die Methode den Umständen entsprechend angepasst wird. Zudem müssen sich die Trainerinnen und Trainer um eine persönliche Reflexion und Evaluierung ihrer Arbeit bemühen, um Anpassungen und Verbesserungen zu ermöglichen. Es folgen einige Schlüs-

selfragen, die bei der persönlichen Reflexion und Evaluierung helfen können (adaptiert nach Kyriacou, 1995):

- Überprüfe ich meine Vorgehensweise regelmäßig, um festzustellen, welche ihrer Elemente verbessert werden können?
- Evaluiere ich meine Arbeit ausreichend, um über meine Zukunftsplanung und meine zukünftige Vorgehensweise zu entscheiden?
- Sammele ich systematisch nützliche Daten über meine gegenwärtige Vorgehensweise?
- Versuche ich, mich über für meine Arbeit relevante Entwicklungen im Bereich des interkulturellen Lernens/der interkulturellen Bildung auf dem Laufenden zu halten?
- Bediene ich mich verschiedener Methoden zur Entwicklung einer bestimmten Fähigkeit in meiner Arbeit (nehme ich zum Beispiel an Workshops teil, verwende ich Schulungshandbücher, arbeite ich mit Kollegen zusammen)?
- Nehme ich an einem Programm zur Bewertung von Jugendarbeit teil, um meinen Fortbildungsbedarf einzuschätzen?
- Inwieweit helfe ich Kolleginnen und Kollegen, ihre Vorgehensweise einzuschätzen und zu entwickeln?
- Überprüfe ich regelmäßig, wie ich meine Zeit und meinen Einsatz besser organisieren kann?
- Verwende ich verschiedene nützliche Strategien und Techniken zur Bewältigung von Stress?
- Trage ich mit meiner Arbeit zur Schaffung eines Klimas bei, in dem meine Kolleginnen und Kollegen das Gefühl haben können, Probleme offen diskutieren und überwinden zu können?

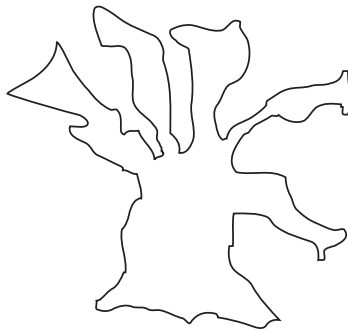




4.8.2 „Der Kommunikationsbaum“

Diese Methode kann bei einer abschließenden Evaluierung mit anderen kombiniert werden. Zudem kann sie zur laufenden Evaluierung verwendet werden.

„Der Kommunikationsbaum“



Skalierung der Blätter

1 ————— 3 ————— 5
(Vollkommen unzufrieden) (vollkommen zufrieden)

- 1 – Gelb
- 2 – Grün
- 3 – Blau
- 4 – Rot
- 5 – Braun

Ziele der Aktivität

Es soll rasch und klar zu Tage gefördert werden, wo Konsens in der Gruppe herrscht und wo die Meinungen auseinander gehen.

Es soll eine Diskussion über Ähnlichkeiten und Unterschiede ermöglicht werden.

Die Überwindung von Sprachbarrieren zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmer soll erleichtert werden.

Ressourcen



- ☐ 1 großes Blatt Papier. Zeichnen Sie einen Baum mit Ästen, aber ohne Blätter – die Zahl der Äste muss jener der zu bewertenden Aktivitäten entsprechen. Schreiben Sie auf die Äste die Elemente, die Sie evaluieren möchten.
- ☐ Mindestens 5 Stifte (abhängig von der Größe der Gruppe, doch verwenden Sie stets gleich viele Stifte von jeder Farbe): 1 gelben, 1 grünen, 1 blauen, 1 roten und 1 braunen. Halten Sie sich nach Möglichkeit an die Farben.
- ☐ 1 Blatt Papier mit einer Skala der Blätter zwischen 1 (vollkommen unzufrieden) und 5 (vollkommen zufrieden), wobei jedem Punkt auf der Skala eine Farbe zugeordnet wird: 1 – gelb, 2 – grün, 3 – blau, 4 – rot, 5 – braun.
- ☐ 2 Lernmoderatoren: eine/einer für jeden Raum
- ☐ Stecknadeln oder Klebeband



Größe der Gruppe

Mindestens 4, höchsten 20 Teilnehmende

Dauer



Abhängig von der Größe der Gruppe

Beispiel – 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer / 60 bis 70 Minuten:

- Für die Erläuterung der Übung 5 Minuten
- Für die Fertigstellung des Kommunikationsbaums 30 Minuten
- Für die stille Analyse des „Kommunikationsbaums“ durch die Teilnehmenden 10 Minuten
- Für die Diskussion über die Evaluierung 15 bis 25 Minuten



Schritt für Schritt



Lernmoderator 1 legt 2 große Papierbogen (einen mit der Zeichnung des Baums und den anderen mit der Skala) und die Stifte in einen Raum (Raum 2) oder an einen Platz, an dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Baum relativ anonym fertig stellen können.

Lernmoderator 2 erklärt allen Teilnehmenden im anderen Raum (Raum 1) die Ziele des Spiels.

Lernmoderator 2 erklärt die Spielregeln: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehen einer nach dem Anderen in Raum 2 und zeichnen ein Blatt zu jedem Ast des Baumes, wobei sie je nach dem Grad ihrer Zufriedenheit mit den Aktivitäten die dem Punkt auf der Skala entsprechende Farbe verwenden werden. Anschließend kehren sie in Raum 1 zurück und warten, bis alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Übung absolviert haben.

Stellen Sie sicher, dass alle Teilnehmenden wissen, was zu tun ist.

Überprüfen Sie, ob alle die Aufgabe erfüllt haben.

Reflexion und Evaluierung



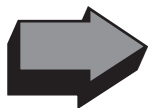
Bringen Sie die beiden großen Papierbogen in Raum 1 und hängen Sie sie für alle Teilnehmenden sichtbar auf. Der Baum ist nun fertig, und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können leicht feststellen, in welchen Bereichen sie einer Meinung sind und in welchen nicht.

Fordern Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, den „Kommunikationsbaum“ still zu analysieren. Geben Sie ihnen einige Minuten Zeit.

Sorgen Sie dafür, dass sich alle Teilnehmenden an der Analyse beteiligen.

Leiten Sie anschließend eine rege Diskussion über die verschiedenen Einschätzungen ein.

Diese Methode in der Praxis Vorschläge



Hat die Gruppe mehr als 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, so können Sie sie in zwei oder mehr Teams aufteilen. In diesen Teams kann die gesamte Aktivität durchgeführt werden, wobei lediglich eine Abwandlung erforderlich ist: Die großen Papierbogen müssen gemeinsam mit der Bewertung durch die einzelnen Gruppen allen Teilnehmenden in der Gesamtgruppe präsentiert werden. Anschließend können Sie die Ergebnisse der Aktivität mit der ganzen Gruppe analysieren. Vergessen Sie nicht, Material, Anzahl der Lernmoderatoren, Räume und den Zeitrahmen entsprechend anzupassen.

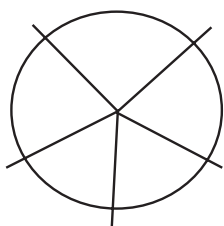
Diese Methode kann in einer abschließenden Evaluierung mit anderen kombiniert werden, wobei eine schriftliche Übung empfohlen wird (zum Beispiel anhand eines Fragebogens).



4.8.3 „Schnellspringen“

Eine Methode zur abschließenden Evaluierung. Sie kann auch zur laufenden Evaluierung verwendet werden.

„Schnellspringen“



Skalierung der Fahnen

1 (Vollkommen einverstanden) 3 5 (Überhaupt nicht einverstanden)

1 – Orange
2 – Violett
3 – Blau
4 – Rosa
5 – Grün

Ziele der Aktivität

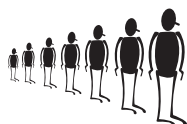
Die Diskussion soll vertieft und es sollen Schlussfolgerungen gezogen werden.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen ihre Meinung sagen.

Die verschiedenen Meinungen sollen einander gegenübergestellt und analysiert werden.

Ressourcen

- ☐ 2 Lernmoderatoren
- ☐ 1 langer Stock
- ☐ 5 große Fahnenstangen
- ☐ 100 Meter Seil
- ☐ 5 große Dreiecke für die Herstellung von Fahnen: 1 orangefarbene, 1 violette, 1 blaue, 1 rosafarbene und 1 grüne. Halten Sie sich nach Möglichkeit an diese Farben.
- ☐ 1 Blatt Papier mit einer Skala von Fahnen zwischen 1 (vollkommen einverstanden) – 5 (überhaupt nicht einverstanden) mit verschiedenen Farben: 1 – Orange, 2 – Violett, 3 – Blau, 4 – Rosa, 5 – Grün
- ☐ 1 großer Papierbogen. Zeichnen Sie einen Kreis, den Sie in Abschnitte unterteilen, die den zu bewertenden Aktivitäten entsprechen, und schreiben Sie die Elemente hinein, die bewertet werden sollen.
- ☐ Stifte: 1 orangefarbener, 1 violetter, 1 blauer, 1 rosafarbener und 1 grüner. Halten Sie sich nach Möglichkeit an diese Farben.
- ☐ Stecknadeln oder Klebeband
- ☐ Gestalten Sie einen Leitfaden mit Sätzen über die zu evaluierenden Elemente, mindestens 3 für jeden, eine Kopie pro Person.



Größe der Gruppe

Mindestens 4, höchstens 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer



Dauer

Abhängig von der Größe der Gruppe

Beispiel – Für 20 Teilnehmende / 90 Minuten:

- Für die Erläuterung der Übung 5 Minuten
- Für die Durchführung der Übung 45 Minuten
- Für die Beobachtung und Analyse des „Schnellspringens“ durch die Teilnehmenden 10 Minuten
- Für die Diskussion ihrer Bewertungen 30 Minuten

Schritt für Schritt



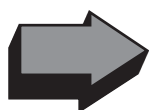
- 1 Vor Beginn des Spiels sollten die 2 Lernmoderatoren den Raum oder den Ort vorbereiten, an dem die Übung stattfinden wird:
 - Befestigen Sie 2 große Papierbogen (Zeichnung des Kreises und Skala) an der Wand.
 - Erstellen Sie einen Kreis und unterteilen Sie ihn in 5 gleich große Teile. Stellen Sie am äußeren Rand jeder dieser Abteilungen eine Fahnenstange mit einer Fahne auf. Stellen Sie in der Mitte des Kreises den großen Stock auf, und verbinden Sie ihn durch ein Seil, das einen halben Meter über dem Boden verlaufen sollte, mit den einzelnen Fahnenstangen.
- 2 Der erste Lernmoderator erklärt den Teilnehmenden die Ziele des Spiels.
- 3 Der zweite Lernmoderator erklärt den Teilnehmenden die Spielregeln.
- 4 Der erste Lernmoderator bezieht außerhalb des Kreises Position und liest die zu bewertenden Sätze laut vor. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen sich anfangs außerhalb des Kreises auf. Wenn Sie den ersten Satz hören, springen sie in den Kreis und stellen sich zu dem Seil, das zu der Fahnenstange verläuft, die ihrer Bewertung entspricht. Anschließend springt jeder Teilnehmende, der sich für die grüne Fahne (vollkommene Zustimmung) entschieden hat, über das Seil und nennt einen Grund für seine Entscheidung. Nachdem alle Teilnehmenden ihre Meinung geäußert haben, heben sie die Hände zum Zeichen der Verbundenheit und springen wieder aus dem Kreis hinaus.
- 5 Gleichzeitig hält der zweite Lernmoderator die Ergebnisse mit der richtigen Farbe auf der Zeichnung fest.
- 6 Derselbe Ablauf wird mit den übrigen Sätzen wiederholt.
- 7 Sorgen Sie dafür, dass alle Teilnehmenden die Übung abschließen.

Reflexion und Evaluierung



- Ein Lernmoderator fordert die Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf, den Kreis mit den eingetragenen Fahnen für sich zu analysieren. Jeder erhält eine Kopie der evaluierten Sätze. Dafür sollte den Teilnehmenden einige Minuten Zeit gegeben werden.
- Anschließend findet eine allgemeine Diskussion über die Bewertungen statt. Alle Mitglieder der Gruppe sollten um ihre Meinung gebeten werden.
- Die Teilnehmenden müssen die Arbeitssprache der Maßnahme/des Trainings gut beherrschen, um ihre Gedanken angemessen ausdrücken zu können.

Diese Methode in der Praxis Vorschläge



- Hat die Gruppe mehr als 20 Mitglieder, so können Sie sie in beliebig viele Untergruppen unterteilen. Die gesamte Aktivität kann in den einzelnen Teams durchgeführt werden, wobei lediglich eine Abwandlung erforderlich ist: Jeder große Bogen Papier mit der fertigen Evaluierung der einzelnen Gruppen muss sämtlichen Teilnehmenden präsentiert werden. Danach kann die Aktivität mit



der gesamten Gruppe untersucht werden. Vergessen Sie nicht, Material, Anzahl der Lernmoderatoren, Räume und Zeitrahmen den Erfordernissen anzupassen.

- Wurde eine Gruppe mit mehr als 20 Teilnehmenden in mehrere Teams aufgeteilt, so kann man die Übung modifizieren, indem man in jeder Gruppe verschiedene Unterthemen des Bewertungsbereichs vertieft. Für jedes Unterthema kann dasselbe Verfahren angewendet werden. Anschließend sollten alle Ergebnisse samt der Bewertung der jeweiligen Gruppe auf einem großen Bogen Papier festgehalten werden. Die Gesamtgruppe erhält dann die Möglichkeit, die Blätter zu analysieren. Schließlich sollten alle Unterthemen diskutiert und Schlussfolgerungen angestrebt werden – hierfür wird mehr Zeit als zuvor erforderlich sein, da neue Unterthemen zu behandeln sind. Vergessen Sie nicht, einen eigenen Leitfaden für die Sätze zu jedem Unterthemen zu erstellen. Kopieren Sie die verschiedenen Leitfäden nicht nur für die ursprüngliche Gruppe, sondern für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, doch händigen Sie sie erst am Ende der Aktivität aus. Vergessen Sie nicht, erforderliches Material, Anzahl der Lernmoderatoren, Räume und Zeitrahmen anzupassen.

Quellen: Guedes, M. J. Cascão (1999, April) und Kyriacou, C. (1992): Essential Teaching Skills. Großbritannien: Simon & Schuster Education



4.9 Verschiedenes

4.9.1 Einführung

In diesem Kapitel finden Sie Methoden, die in den vorhergehenden Kapiteln nicht behandelt werden konnten. Es gibt zahlreiche Methoden für den Umgang mit interkulturellem Lernen; dasselbe gilt für die zu behandelnden Aspekte und die zu lösenden Probleme. Da Ihnen dieses T-Kit helfen soll, abhängig

von Ihrer persönlichen Lern- und Trainingssituation neue Methoden zu entwickeln, werden im folgenden Kapitel einige unterschiedliche „Ansichten“ zur möglichen Vielfalt beschrieben. Wir hoffen, dass Ihnen dieses Kapitel neue Anregungen geben wird.



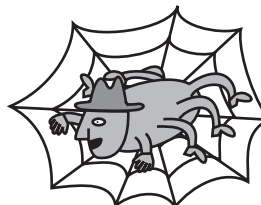
4.9.2 „Das World Wide Web“

Das Internet vernetzt die Welt auf verschiedene Art und Weise. Das „World Wide Web der Ausgrenzung“ bündelt – in einer Übung mit der Gesamtgruppe – die verschiedenen Ursachen der Ausgrenzung. Es wirft anhand von konkreten Beispielen ein Licht auf die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Formen der Ausgrenzung und vermittelt ein umfassenderes Bild der Auswirkungen interkulturellen Lernens.



Ressourcen

- ☐ Zwei Lernmoderatoren pro Gruppe
- ☐ Ein großzügig bemessener Raum
- ☐ Ein dickes, langes Seil für das Netz
- ☐ Papier und Stifte
- ☐ Drei lange Bänder (es können auch drei Linien auf den Boden gemalt werden)



Größe der Gruppe

Mindestens 10 und höchstens 30 Teilnehmende (je größer die Gruppe, desto länger dauert es, den eigenen Standpunkt darzulegen, und desto größer das Chaos, aber auch desto reichhaltiger die Beiträge)



Dauer

Bis zu 30 Minuten pro Beispiel, zuzüglich 45 Minuten bei anschließender Diskussion



Schritt für Schritt

- 1 Zeichnen Sie drei parallele Linien auf den Boden (verwenden Sie das Seil), zwischen denen ausreichend Raum bleiben sollte. Die drei Zonen stellen drei Ebenen dar: Persönlich – Gruppe – Gesellschaft. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer versammeln sich in einem großen Kreis um diese Zonen.
- 2 Die Übung dient dazu, die unterschiedlichen Auswirkungen des Phänomens der Ausgrenzung sichtbar zu machen. Die Gruppe wird aufgefordert, ein Beispiel für eine ausgegrenzte Person zu wählen (zum Beispiel „Einwanderer“ oder „Minderheit“).
- 3 Nun beginnt ein Teilnehmender mit der Darstellung der ausgewählten Person. Er stellt sich mit dem Seil in der Hand auf die Linie, die den „persönlichen Bereich“ abgrenzt, und gibt eine Erklärung zu seiner Situation: „Ich bin ein Einwanderer und bin sehr einsam (ich wurde zum Verlassen meiner Heimat gezwungen, ich warte auf meine Papiere)“. Der Lernmoderator fragt: „Warum?“ Nun muss die Person, die auf der Linie steht, eine Erklärung geben: „Weil mich hier niemand will (in meinem Land herrscht Krieg, der Beamte der Einwanderung...“)



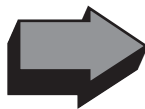
- derungsbehörde hat eine Abneigung gegen mich)“. „Warum?“
- 4 Nun kann eine andere Person in die Übung einsteigen und die Geschichte fortführen: „Ich bin der Beamte der Einwanderungsbehörde und stehe unter großem Druck (Ich bin der Präsident des Krieg führenden Landes und mein Volk hungert. Ich bin ein Bürger des Landes und ich mag keine Ausländer, weil sie uns die Arbeitsplätze wegnehmen.)“. Diese zweite Person muss sich nun abhängig davon, auf welcher Ebene ihre Begründung angesiedelt ist, einen Platz auf einer der drei Linien suchen (zum Beispiel Armut – strukturell, Furcht – persönlich, Druck auf den Arbeitsplatz – Gruppe). Diese Person nimmt den nächsten Teil des Seils. Sofern die Ebene, auf der die Begründung angesiedelt ist, nicht klar ist, können die Teilnehmenden darüber diskutieren, doch die endgültige Entscheidung liegt bei dem Teilnehmenden, der an der Reihe ist.
- 5 Nun kommt eine weitere Person an die Reihe, die mit einer weiteren Begründung eine Konsequenz aus dem zuvor genannten Argument beschreibt und sich ebenfalls einen Platz auf einer der drei Linien sucht. Es geht jeweils um die Frage, ob der Grund auf der persönlichen Ebene (Empfindungen, Eindrücke, Meinungen), der Gruppenebene (Familie, Schule, Freunde, Arbeitsplatz) oder der gesellschaftlichen Ebene (strukturelle Gründe, politisches System, Institutionen, Länder) angesiedelt ist.
- 6 Die Geschichte wird so lange fortgesetzt, bis alle Teilnehmenden das Seil in die Hand genommen haben. Sie bleiben auf ihren Plätzen. Auf diese Art entwickelt die Gruppe gemeinsam die persönliche Geschichte einer ausgegrenzten Person und gleichzeitig ein „World Wide Web“, wobei dieses Netz vom Seil symbolisiert wird, das die Personen verbindet. So werden die verschiedenen Ebenen sichtbar, die diese „Geschichte“ berührt. Während der Lernmoderator lediglich eingreift, um die Dynamik der Übung aufrechtzuerhalten oder Ordnung ins Chaos zu bringen, sollte eine weitere Person die genannten Gründe, die die berührten Ebenen notieren. Diese Aufzeichnungen werden als Grundlage für die weitere Diskussion benötigt.
- 7 Wenn die Gruppe klein ist, können die Teilnehmenden ein zweites Mal auftreten. Wenn eine Geschichte „abgeschlossen ist“ (wenn es keine weiteren Argumente gibt), kann die Übung mit einer anderen Geschichte und mit einem anderen Bereich der Ausgrenzung von neuem entwickelt werden.

Reflexion und Evaluierung



An die Übung kann eine Diskussion anschließen (die auch später in einer Arbeitsgruppe erfolgen kann). Entweder kann die frühere Arbeit zum Thema systematisch gebündelt werden oder es kann eine Diskussion über das Thema beginnen, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Ansichten und Erfahrungen austauschen. In der Diskussion sollten die unterschiedlichen Zugänge und Erfahrungen der Personen (und ihre Gründe) herausgearbeitet und die Zusammenhänge bewusst gemacht werden. Besonders wichtig ist der Zusammenhang zwischen der persönlichen Erfahrung und dem Rahmen (örtlicher und globaler) wechselseitiger Abhängigkeit und Verbindungen. Es wird Raum benötigt, um die Komplexität des Problems zu untersuchen und gemeinsam nach den Gründen zu suchen. Ein guter Ausgangspunkt dürfte folgende Frage sein: „Wo können wir eingreifen und etwas verändern?“

Diese Methode in der Praxis



Die Übung wurde verwendet, um Gründe für Ausgrenzung systematisch zu erfassen, nachdem die Teilnehmenden persönlich verschiedenen ausgegrenzten Personen begegnet waren und Beiträge zu den strukturellen Gründen liefern konnten. Daher war die Übung sehr dynamisch und erleichterte die Integration der verschiedenen Elemente. Interessant war, dass die Teilnehmenden mehr strukturelle als persönliche Gründe für Ausgrenzung fanden (wobei sie sich außer Stande fühlten, etwas zu ändern).

Quelle: Colloquium JECI-MIEC und ATD Quart Monde, Belgien 1998



4.9.3 „Interkulturelle Zeugenberichte“

„Interkulturell“ zu sein ist so einfach und zugleich so schwierig. Es ist verblüffend, was wir über uns selbst lernen können, wenn wir uns die Berichte anderer Menschen über ihre Erfahrungen anhören. Die folgende Übung stellt einen Versuch zur „geleiteten Reflexion“ dar.



Ressourcen

Einige Zeugen, die bereit sind, über ihre Erfahrungen zu sprechen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die offen und bereit sind, sich mit den Erfahrungen anderer auseinander zu setzen, und ein ruhiger Ort mit guter Atmosphäre



Größe der Gruppe

12 Personen (mehrere parallele Gruppen möglich)



Dauer

Anderthalb Stunden je nach Dynamik der Diskussion

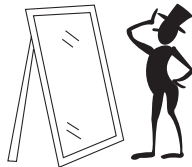
Schritt für Schritt

- 1 Wir fordern „Zeugen“ (aus der Gruppe der Teilnehmenden oder von außerhalb) auf, der Gruppe ihre persönliche Erfahrung mitzuteilen und über ihr Engagement beim interkulturellen Lernen zu berichten (mögliche Themen sind die Koexistenz verschiedener ethnischer Gruppen, die Erfahrung der Herkunft aus einer Minderheit, eine Tätigkeit bei der Integration von Ausländern oder der Konfliktlösung etc.). Es entspinnt sich eine geleitete Reflexion über bestimmte Aspekte des interkulturellen Lernens. In dieser interaktiven Erfahrung erhält jeder Teilnehmende Gelegenheit, seine eigene Realität und Geschichte zu analysieren, während er mit dem Beispiel des Zeugen konfrontiert wird.
- 2 Die Übung sollte am besten in kleineren Gruppen (Gesprächsrunden) durchgeführt werden, da eine Atmosphäre des Vertrauens benötigt wird. Die Zeugenberichte können verschiedenen Unterthemen (Konflikten, Stereotypen, Ausgrenzung etc.) gewidmet sein. Die Zeugen sollten aufgefordert werden, ihre Berichte prozessorientiert vorzubereiten: offen und klar (durchlaufene Schritte; persönliche, politische und Bildungsaspekte, Schlüsselmomente in ihrer Entwicklung, Zweifel und Hoffnungen, Faktoren, die ihre Entwicklung behinderten und förderten, Entdeckungen, Fortschritte und Rückschläge). Ein Lernmoderator muss den Zeugen vorstellen und begleiten. Die Geschichte sollte so erzählt werden, dass sie durch die verschiedenen Stadien führt und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu bewegt, über ihre eigene Wirklichkeit nachzudenken und Fragen zu entwickeln.
- 3 Den Teilnehmenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, die Berichte zu unterbrechen, um Fragen zu stellen und ihre eigenen Erfahrungen einzubringen. Es können auch Berichte über einzelne Teile der Geschichte mit Gesprächsrunden abwechseln, in denen gemeinsam über die angesprochenen Aspekte nachgedacht wird. Ebenso gut können Fragen und Schlüsselemente auch gesammelt oder notiert werden, um sie im Anschluss an den Gesamtbericht zu diskutieren.
- 4 Die Einstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollte auf der Bereitschaft beruhen, ihre eigene Position in Frage zu stellen. Der Bericht des Zeugen soll sie im Wesentlichen dazu bewegen, folgende Fragen zu stellen: „Wie reagiere ich in meiner eigenen Wirklichkeit“ „Wie erlebe ich das Gehörte?“ „Was ruft diese Aussage bei mir hervor, zu welchen Fragen bewegt mich der Bericht?“ „Woran erinnere ich mich?“





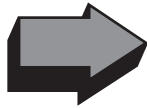
5 In einer abschließenden Diskussion kann versucht werden, die verschiedenen Elemente abzurunden. Wenn sie wollen, können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Geschichte weitererzählen, indem sie sie mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen. Die Formen der Interaktion hängen weitgehend davon ab, wie der Zeuge/die Zeugin und der Lernmoderator die Sitzung aufbauen.



Reflexion und Evaluierung

Sollte wie beschrieben in die Übung einbezogen werden.

Diese Methode in der Praxis



Die Ergebnisse dieser Methode reichen von „ungemein reichhaltig“ über „umstritten“ bis zu „vollkommen unbefriedigend“. Die Zeugenberichte (oder -erzählungen) müssen gut vorbereitet sein und die Gruppe muss die konkreten Ziele der Sitzung kennen. Es sollte leicht sein, sich mit den Zeugen zu identifizieren, und diese sollten stark genug sein, um sich der Gruppe zu stellen. Die Zeugenberichte können provozieren und einen Rahmen für die Debatte schaffen. (Achtung: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die aufgefordert werden, „Zeugnis abzulegen“, müssen psychisch stabil sein, da die anderen Teilnehmenden möglicherweise geneigt sind, über sie zu urteilen, anstatt sich selbst in Frage zu stellen.) Besonders wichtig ist eine gute und offene Atmosphäre. Der Lernmoderator muss die Zeugen entsprechend begleiten und die Bedürfnisse der Gruppe berücksichtigen.

Quelle: Colloquium JECI-MIEC und ATD Quart Monde, Belgien 1998



4.9.4 „Das große Machtspiel“

Dieses Spiel wurde dem „Theatre of the oppressed“ (Theater der Unterdrückten) von Augusto Boal (1985) entlehnt. Es handelt sich um eine nicht verbale Übung, die dazu dient, die gesellschaftlichen Auswirkungen der Macht in den Beziehungen zwischen Kulturen oder Gemeinschaften zu untersuchen.



Ressourcen

Tische, sechs Stühle und eine Flasche, ein großer Raum



Größe der Gruppe

7 bis 35 Teilnehmende (die Gruppe kann in Untergruppen von jeweils 7 Personen unterteilt werden)



Dauer

1 bis 2 Stunden

Schritt für Schritt



- 1 Fordern Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, sich in einem Kreis auf den Boden zu setzen, und verteilen Sie die Objekte wahllos im Inneren des Kreises.
- 2 Erklären Sie der Gruppe Inhalt und Zweck des Spiels. Die Aufgabe der Gruppe besteht darin, die Objekte so anzuordnen, dass ein Stuhl das mächtigste Objekt gegenüber dem Tisch, der Flasche und den übrigen Stühlen wird. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten einzeln in den Kreis treten, um ihre Vorschläge individuell durchzuspielen, die Objekte anzuordnen und die Vorschläge der anderen Teilnehmenden zu analysieren. Sorgen Sie dafür, dass dieser Teil der Übung fließend verläuft. Es gilt die Regel, dass jede Anordnung erlaubt ist, sofern keines der Objekte aus dem Kreis entfernt wird.
- 3 Wenn die Gruppe eine Anordnung gefunden hat, die alle Gruppenmitglieder für die mächtigste halten, muss ein Gruppenmitglied eine Machtposition einnehmen, ohne eines der Objekte zu bewegen. Anschließend müssen die anderen Teilnehmenden noch stärkere Machtpositionen finden und damit dem ersten Teilnehmer Macht entziehen.

Diese Methode in der Praxis Vorschläge



Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten zunächst erklären, wie sie sich fühlten, als sie symbolisch Macht aufbauten oder darauf reagierten. Kommen Sie im weiteren Verlauf der Diskussion wieder auf diese Eindrücke zurück. Analysieren Sie den Zweck der Simulation in Bezug auf die Machtbeziehungen zwischen Kulturen in Gemeinschaften. Analysieren Sie die Entwicklung der verschiedenen Anordnungen mit Blick auf alltägliche Situationen. Seien Sie dabei sehr klar und spezifisch, und beschreiben Sie Beispiele aus Ihrer eigenen Erfahrung. Regen Sie mit den folgenden Fragen eine weiterführende Diskussion an:

Wie wirkt sich die Macht auf unsere persönlichen Beziehungen zu Hause, am Arbeitsplatz und in der Gemeinschaft aus? Wie wird Macht erhalten, und wie hängt sie mit der kulturellen Hierarchie zusammen? Wer hat in Ihrer Gemeinschaft die Macht, und wie wird der Machtanspruch dieser Gruppe herausgefordert?

Adaptiert nach Augusto Boal



4.9.5 „Euro-Rail à la carte“

„Euro-Rail à la Carte“ ist eine Übung, die der Auseinandersetzung mit unseren Stereotypen und Vorurteilen dient. Stellen Sie sich vor, Sie unternehmen eine Zugreise und erhalten Beschreibungen möglicher Reisegefährten. Nun müssen Sie sich entscheiden, mit wem Sie lieber reisen möchten und auf welche Reisegefährten Sie lieber verzichten möchten.

Diese Übung liefert uns umfassendes Material für eine Debatte über unsere Vorurteile im Alltag. Es gibt ähnliche Übungen, in denen man beispielsweise mit unterschiedlichen Nachbarn in einem Haus lebt, mit verschiedenen Schiffbrüchigen auf einer Insel landet oder einen Anhalter mitnehmen muss. Aufgrund ihrer Flexibilität eignet sich diese Übung ausgezeichnet, um sie den verschiedenen Situationen und Erfahrungen der Zielgruppen anzupassen (Nationalitäten, behandelte Konflikte,

vorliegende Probleme etc.). Mehr über diese Übung erfahren Sie im Education Pack auf Seite 78.

Quellen

Im methodischen Abschnitt haben wir Beispiele für Aktivitäten aus unserer Trainingsarbeit gesammelt. Wenn möglich, haben wir die Quellen dieser Übungen angegeben. Bei einigen Übungen können wir uns jedoch nicht daran erinnern, wann und wo wir erstmals davon hörten, und möglicherweise wussten wir es nie. Wir möchten uns daher bei all jenen Personen oder Einrichtungen entschuldigen, die eine Nennung verdient hätten, jedoch nicht erwähnt werden können. Wenn Sie Informationen über den Ursprung nicht eindeutig zuzuordnender Aktivitäten haben, so bitten wir Sie, uns diese Daten zukommen zu lassen, damit wir die Quellen in zukünftigen Druckversionen sowie in der Internetversion dieser Publikation angeben können.

5 Workshops



Interkulturelles
Lernen
T-Kit

5.1 Vorbereitung eines Austauschprojekts

Einleitung

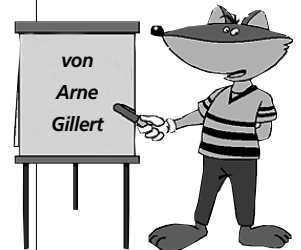
Zu internationalen Jugendprojekten gehört häufig irgendeine Form des interkulturellen Austauschs. Der Austausch kann erfolgen, indem sich zwei Jugendgruppen treffen, um eine Woche miteinander zu verbringen. Er kann auch als Seminar stattfinden, an dem Personen mit unterschiedlichem Hintergrund teilnehmen. Oder eine einzelne Person kann mehrere Monate oder auch Jahre im Ausland verbringen.

Unabhängig von der Form des Austauschs ist es sinnvoll, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Erfahrung vorzubereiten, damit sie optimal von der Begegnung profitieren können.

Eine solche Vorbereitung dient vorrangig zwei Zielen: Den Teilnehmenden soll Selbsterkenntnis ermöglicht werden. Sie sollen ihre Wurzeln verstehen und begreifen, dass sie kulturelle Wesen sind. Zweitens sollten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen einer solchen Vorbereitung der kulturellen Unterschiede bewusst werden. Sie sollten die Fähigkeit erlangen zu erkennen, wann eine Situation von kulturellen Unterschieden beeinträchtigt wird.

Dem folgenden Beispiel für die Vorbereitung eines Workshops wurden eine Reihe von Annahmen zugrunde gelegt, um es leichter nachvollziehbar zu machen:

- Der Workshop soll ein Wochenende dauern.
- Etwa 12 Teilnehmende werden von zwei bis drei Trainerinnen und Trainern betreut.
- Alle Beteiligten sprechen dieselbe Sprache.
- Es wird ein langfristiges Austauschprojekt für einzelne Personen vorbereitet.



Programm

Freitagabend

- Energizer (20 Minuten): „Können Sie sehen, was ich sehe?“
Versuchen Sie, die Diskussion auf die Frage zu lenken, was es bedeutet, eine andere Perspektive einzunehmen, und warum man „normalerweise“ an der eigenen Sichtweise festhält. Sind Sie in der Lage, eine andere Perspektive einzunehmen?
- Gruppenbildung (90 Minuten)
Hier geht es darum, für den Workshop Vertrauen in der Gruppe zu schaffen. Führen Sie beispielsweise „Mit-Ei-ander“ durch, wobei jedoch die gesamte Gruppe gemeinsam daran teilnehmen sollte. Diese Aktivität eignet sich für eine Gruppe, deren Mitglieder rasch Beziehungen zueinander knüpfen sollen. Sie können auch jeden anderen „Eisbrecher“ verwenden, solange dieser den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit eröffnet, einander kennen zu lernen, und die Gruppe vor Aufgaben stellt, die sie nur gemeinsam bewältigen können (Vertrauensbildung).
Wenn Sie den Eindruck gewinnen, dass das Ziel der Übung erreicht ist, können Sie die Gruppe schließlich auffordern, einen „blinden Spaziergang“ zu unternehmen: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bilden Paare, und eine der beiden Personen muss die Augen schließen, um sich von der anderen führen zu lassen. Nach einer Weile (zum Beispiel nach 20 Minuten) werden die Rollen getauscht.
- Den Abschluss könnte eine Sitzung bilden, in der alle noch offenen praktischen Fragen zum Austausch geklärt werden können. Indem man das in diesem frühen Stadium tut, vermeidet man, dass Fragen, die ohnehin auftauchen werden, das gesamte Programm beherrschen.

Samstagmorgen

- Einzelübung (gesamter Vormittag): „Wie ich auf den Anderen zugehe“
Sorgen Sie dafür, dass „Zellen“ vorhanden sind, die sich auf Kindheit/Familie, Schule, Freunde, „maßgebliche Andere“ in Ihrem Leben beziehen. Dazu kommt eine Zelle, in der die Teilnehmenden über die Gesellschaft/Region/Nation nachdenken können, aus der sie stammen. Stellen Sie Gegenstände in die Zellen, die das Denken anregen und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Nachdenken bewegen, sie jedoch nicht dazu veranlassen, in der Reflexion eine bestimmte Richtung einzuschlagen. Insbesondere in Bezug auf die Zelle „gesellschaftlicher Hintergrund“ sind Sie möglicherweise versucht anzunehmen, Sie „wüssten“, wie dieser Einfluss dargestellt werden kann, da er nicht sehr individuell zu sein scheint. Es ist jedoch wichtig, dass Sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Freiheit geben, selbst herauszufinden, was es für sie bedeutet, über die Tatsache nachzudenken, dass sie an einem (oder mehreren) Orten mit Menschen einer bestimmten Sprache etc. aufwuchsen.



Achten Sie darauf, vor der Mittagspause ausreichend Zeit (mindestens eine Stunde) für die gemeinsame Diskussion über die individuellen Entdeckungen einzuplanen. Diese Diskussion kann leicht in kleineren Gruppen von vier bis fünf Personen stattfinden. Diskutieren Sie anschließend in der gesamten Gruppe darüber, was die Teilnehmenden davon halten, dass all diese Wurzeln in Situationen, in denen sie Menschen mit einem ganz anderen Hintergrund begegnen, eine Rolle spielen werden.

Samstagnachmittag

- Das Nachmittagsprogramm wird mit „Abigale“ eröffnet (90 Minuten). Fordern Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Nachbesprechung auf, ihre Meinung dazu, welche der Figuren sich „besser“ oder „schlechter“ verhält, in Beziehung zu ihrem am Vormittag behandelten persönlichen Hintergrund/ihrer Herkunft zu setzen. Sehen sie einen Einfluss von Familie, Freunden, Gesellschaft etc. auf ihre Meinung?
- Widmen Sie den übrigen Nachmittag einem Forschungsprojekt. Beispielsweise können Sie ins nächstgelegene Ortszentrum fahren und sich als Anthropologen betätigen, die die Kultur des Ortes erforschen. Was können Sie darüber herausfinden? Können Sie herausfinden, wie die Menschen in der Simulation „Abigale“ reagieren würden – oder wäre dies lediglich eine auf Stereotypen und Vorurteilen beruhende Spekulation? Was bedeutet dies für Ihren bevorstehenden Auslandsaufenthalt?

Sonntagmorgen

- Veranstellen Sie ein kürzeres Simulationsspiel, in dem die Begegnung mit dem „Andersartigen“ durchgespielt wird. Es ist unmöglich, an einem einzigen Vormittag eine gesamte Simulation durchzuführen. Allerdings kann eine kleine Erfahrung mit dem „Andersartigen“ simuliert werden, um den „Appetit“ der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf interkulturelles Lernen zu wecken. Das vorrangige Ziel besteht darin, die Gruppe (oder einen Teil davon) durch ein Rollenspiel zu führen, in dem sie mit anderen konfrontiert wird, die Dinge anders machen und deren Verhalten nicht leicht zu entschlüsseln ist. Im Mittelpunkt der Nachbesprechung müssen die Empfindungen der Teilnehmenden stehen, die mit einer Situation konfrontiert sind, in der sie die Erfahrung nicht entschlüsseln können, in der die Handlungen der anderen „fremd“ bleiben. Nachdem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Gefühl der Unsicherheit, des Kindischseins etc. erlebt haben, sollten Sie sich Strategien zur Bewältigung solcher Situationen zuwenden. Welche Optionen hat man, wenn man einen anderen Menschen nicht versteht?
- Den Abschluss bilden eine Evaluierung und ein Ausblick auf den Austausch sowie eine Auseinandersetzung mit den Entwicklungen in der Zeit bis zur Abreise der Teilnehmenden.



5.2 Minderheit und Mehrheit

Der Workshop über die Beziehungen zwischen Minderheit und Mehrheit soll die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu bewegen, die Herausforderungen zu erkennen und zu diskutieren, mit denen sie in ihren Gemeinschaften in den Beziehungen zwischen Minderheiten und Mehrheit konfrontiert sind, und nach Lösungen für diese Herausforderungen zu suchen. Dieser Workshop kann mit allen Zielgruppen durchgeführt werden und ist nicht auf Gruppen mit Angehörigen von Minderheiten und Mehrheit beschränkt. Er kann im Rahmen einer umfassenderen Aktivität selbstständig durchgeführt werden.

Der Workshop sollte sich mit Herausforderungen wie den folgenden befassen

- Rassismus
- Fremdenfeindlichkeit
- Antisemitismus
- Romaphobie
- Religion
- Ethnozentrismus
- Stereotypen und Vorurteile

Was bei der Durchführung des Workshops zu berücksichtigen ist

Ein Workshop über die Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheiten stellt für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stets eine einzigartige Erfahrung dar. Die Lernmoderatoren müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass die Ergebnisse eines solchen Workshops von der Bereitschaft der Teilnehmenden, offen über die Probleme zu sprechen, sowie von der Erfahrung des Lernmoderators in der Gruppenleitung abhängen. Folgende Anregungen können dabei von Nutzen sein.

Eine geeignete Atmosphäre (Raum): Sowohl der physische als auch der emotionale Raum haben große Bedeutung. Dieser Workshop sollte in einem großen Raum stattfinden. Die Sessel sollten in einem Kreis angeordnet werden, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Atmosphäre der Offenheit und Nähe zu bieten. Der Lernmoderator sollte sich der Tatsache bewusst sein, dass sich einige Teilnehmenden anfangs nicht sehr wohl fühlen werden. Daher sind Eisbrecher ein geeignetes Instrument.

Zeit: Achten Sie auf die Zeit. Nicht abgeschlossene Themen beeinträchtigen einen Workshop erheblich. Bemessen Sie die Zeit großzügig und sorgen Sie dafür, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die vorhandene Zeit so gut wie möglich nutzen.

Auswahl der Methoden: Zunächst sollten Sie dafür sorgen, dass die Methoden die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Tage fördern und genug Material zur Analyse und Vertiefung der Erfahrung im Alltag liefern.

Vorschlag für die Struktur eines Workshops

- 1 Energizer: Ein Namensspiel, wenn die Teilnehmenden einander nicht kennen. Wenn sie einander kennen, eignet sich die Kurzversion einer Aussagenübung (10 Minuten), um den Workshop in Gang zu bringen.
- 2 Einführung in den Workshop: Warum bin ich hier? Es geht darum, Aufschluss über die Erwartungen der Teilnehmenden zu gewinnen. Dies kann abhängig von der Größe der Gruppe in Untergruppen von zwei oder drei Personen geschehen. Die Untergruppen sollten die Möglichkeit haben, ihre Ergebnisse vorzulegen. Filtern Sie die wesentlichen Erwartungen heraus und fordern Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, sich dazu zu äußern, was in ihren Augen seltsam, relevant oder irrelevant ist, und ihre Einschätzung zu begründen.
- 3 Vorstellung der Konzepte (theoretische Beiträge): Planen Sie Zeit für Fragen und Klarstellungen ein.
- 4 Simulationsübung, welche die Themen konkret erfahrbar macht
- 5 Probleme und Lösungen: Beiträge (interkulturelles Lernen) oder offene Diskussion über mögliche Lösungen
- 6 Übertragung auf die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden: Wohin gehen wir von hier aus? Diese Arbeit sollte in Kleingruppen erfolgen, die ihre Ergebnisse anschließend der Gesamtgruppe präsentieren können.
- 7 Evaluierung: Eine kreative Übung, die den Teilnehmenden die Reflexion ermöglicht und ihnen gleichzeitig einen Anreiz gibt, sich weiter mit dem Themen zu beschäftigen.





5.3 Interkulturelle Konfliktlösung

Interkulturelle Konflikte treten üblicherweise zwischen zwei oder mehr gegensätzlichen Gruppen auf. Aufgrund der Unterschiede, die zwischen unserer Umgebung und uns selbst bestehen, nehmen die Konflikte zu. Die meisten interkulturellen Konflikte sind das Ergebnis von Intoleranz und Unkenntnis dieser Unterschiede. Im Allgemeinen können sich Konflikte in der menschlichen Entwicklung als produktiv erweisen, da die Menschen versuchen, ihren eigenen Entwicklungsraum zu erkennen und festzulegen. Auf der anderen Seite erweisen sich Konflikte unter den meisten Umständen als destruktiv und unproduktiv, insbesondere dort, wo eine Gruppe dominiert und keine schlüssige und/oder gewaltfreie Diagnose vorgenommen wird.

Wozu ein Workshop zur interkulturellen Konfliktlösung?

Insbesondere Lernmoderatoren und Fachkräfte der Jugendarbeit werden in Trainingsaktivitäten mit dieser Frage konfrontiert. Unglücklicherweise gibt es keine einfache Antwort darauf. Erstens sind die Gründe von Konflikten durchweg einzigartig. Zweitens sind die Zugänge zur Konfliktlösung relativ – sei es in der allgemeinen Gesellschaft oder in der Nachbarschaft – und hängen von der Natur des Konflikts ab. Dennoch müssen sich Lernmoderatoren und Teilnehmende der Tatsache bewusst sein, dass Konflikte, insbesondere interkulturelle Konflikte, ohne Vorwarnung auftreten können. Das wissen wir aus unserer eigenen Umgebung, die sich in interkulturellen Begegnungen oft widerspiegelt.

Wo sind die Ursachen für diese Wirklichkeit zu suchen?

Kategorisierung und Ethnozentrismus in unseren Gesellschaften

Menschen neigen stets dazu, andere Menschen „in Schubladen zu stecken“. Dies erleichtert es uns, unsere Umwelt zu verstehen und uns darin zurechtzufinden. Zu den gebräuchlichen Kategorien zählen Geschlecht, Rasse, sozialer Status etc. Die Notwendigkeit, unsere Welt für uns selbst besser zu gestalten, bringt uns durchweg in Versuchung, diesen Gruppen, abhängig davon wie wir sie wahrnehmen, Prioritäten zuzuordnen. Wenn wir dies tun, geben wir unserer Gruppe Vorrang, während wir andere in den Hintergrund drängen, da wir ihnen einen geringeren Wert zusprechen. Die Konsequenzen sind üblicherweise Stereotype, mangelnder Respekt für andere Kulturen, Diskriminierung und Rassismus. Folglich sind Konflikte oft unvermeidlich, da die Gruppen, denen weniger Wert beigemessen wird, verwundbar und unsicher werden.

Mit welcher Art von Konflikten sind wir regelmäßig konfrontiert?

Konflikte treten üblicherweise auf verschiedenen Ebenen auf, die von der persönlichen Ebene über die Ebene der Organisationen bis zur nationalen Ebene reichen. Die Ebenen können zusammenfassend beschrieben werden:

Intrapersonale Konflikte: Der Einzelne muss oft mit sich selbst Konflikte über Wertvorstellungen, Entscheidungen und Ausrichtungen austragen.

Interpersonale Konflikte: Uneinigkeit zwischen zwei Personen auf ausschließlich persönlicher Ebene

Konflikte zwischen Gruppen oder Organisationen: Solche Konflikte treten zwischen Gruppen auf und beziehen sich auf Werte, Machtbeziehungen und relative Gleichheit (zum Beispiel eine Organisation und eine Regierung).

Interkulturelle Konflikte oder Konflikte zwischen Gemeinschaften: Konflikte zwischen zwei Gruppen, die um ein Gebiet, religiöse Vorherrschaft, kulturelle Werte und Normen kämpfen (zum Beispiel Juden und Araber, Muslime und Christen etc.)

Nationale Konflikte: Konflikte zwischen Nationen

Interkulturelle Konflikte: Ein Teil der Alltagskonflikte?

Alle Konflikte beruhen auf Unterschieden. Zum Konflikt kommt es üblicherweise, wenn Unterschiede nicht angemessen oder konstruktiv in Angriff genommen werden, damit sich jede Seite gegenüber der anderen sicher fühlen kann. Diese Konflikte sind von zahlreichen Fakten abhängig. Es folgen einige typische Faktoren interkultureller Konflikte.



Fakten – welche Fakten bestimmte Kulturgruppen voneinander „wissen“ und wie diese Fakten wahrgenommen und verstanden werden. Das Szenario des Missverständnisses spielt hier eine wichtige Rolle.

Bedürfnisse – Insbesondere im Zusammenleben einer Minderheit und einer Mehrheit müssen die Menschen ein Gefühl der Sicherheit haben. Dazu gehören das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und die Gewissheit, Gleichbehandlung zu genießen und nicht unterdrückt zu werden.

Werte – Überzeugungen und Praktiken der anderen Kulturen müssen respektiert werden. In den meisten interkulturellen Konflikten werden der anderen Gruppe Werte unterstellt oder diese Werte bedroht. Beispiele sind die Frage der Gleichberechtigung von Mann und Frau, der religiösen Freiheit etc. Wird ein Wert unterstellt, so scheint üblicherweise eine Person zu dominieren, während sich der andere bedroht fühlt.

Mögliche Hinweise auf die Entstehung interkultureller Konflikte

Im Gegensatz zu anderen Konflikten sind interkulturelle Konflikte insbesondere für den Außenstehenden normalerweise schwer zu verstehen. Dies ist auf die erhebliche „Inkubationszeit“ zurückzuführen, das heißt auf die lange Zeit, die sich der Konflikt unter der Oberfläche entwickelt, bevor er zu Tage tritt.

- Konfliktgruppen bilden sich deutlich heraus und verfolgen kompromisslos konkrete Ziele.
- Stereotype sind besonders ausgeprägt.
- Kommunikation zwischen den Gruppen wird schwierig.
- Der Zusammenhalt innerhalb der Gruppen wird stärker, zugleich wird ihre Einstellung gegenüber den anderen äußerst negativ.
- Innerhalb der Gruppen tauchen starke und kompromisslose Führungspersönlichkeiten auf.

Prinzipien der interkulturellen Konfliktlösung

Katharsis (Reinigung): Diese „Reinigung“ ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Bemühungen aller Gruppen um eine Konfliktlösung. Alle müssen Gelegenheit haben, ihren Gefühlen gegenüber der anderen Seite Ausdruck zu verleihen. Es ist erforderlich, dass die einzelnen Angehörigen der Konfliktgruppen ihre negativen Empfindungen ausleben können und dass deren Legitimität anerkannt wird. So kann eine Atmosphäre des Vertrauens entstehen, in der sich ein erfolgreicher Gruppenprozess entwickeln kann.

Selbstoffenbarung: Die Gruppen sollten Gelegenheit erhalten, ihre Motivationen und Gefühle den jeweils Anderen gegenüber auszudrücken.

Gemeinsame Befürchtungen und Hoffnungen: Den Gruppen sollte dabei geholfen werden zu begreifen, dass sie jeweils ähnliche Befürchtungen hegen und dass ein Gespräch darüber dazu beitragen kann, Hindernisse zu überwinden und gemeinsame Hoffnungen und Ansichten zu entwickeln.

Methoden des interkulturellen Lernens in der Konfliktlösung

Es gibt verschiedene Methoden des interkulturellen Lernens, die zur Konfliktlösung eingesetzt werden können. Die geeigneten Methoden können entwickelt werden, indem man die folgenden Prinzipien berücksichtigt.

- **Ein Raum, der Sicherheit vermittelt:** Der Workshop sollte an einem Ort stattfinden, an dem sich die Konfliktparteien persönlich und als Gruppen begegnen können.
- **Gleichberechtigter Status in der Sitzung:** Der Austausch muss darauf beruhen, dass die Parteien einander als **gleichberechtigt** anerkennen.
- **Grundregeln für die Diskussion:** Die Entscheidungen über die Durchführung des Workshops sollten Konsensentscheidungen sein. Eine Regel sollte lauten, einander zuzuhören und zu respektieren.
- **Aktivitäten, die das Interesse aller Beteiligten wecken:** Es ist sehr wichtig, ein gemeinsames Interesse der Gruppen zu wecken.

Strukturierung des Workshops – Was der Lernmoderator wissen muss

Häufig gestellte Fragen:

- Wann sollte ich einen Workshop zur interkulturellen Konfliktlösung durchführen?
- Welche Aufgaben habe ich als Lernmoderator?
- Wie kann ich feststellen, ob die Teilnehmenden den größtmöglichen Nutzen aus dem Workshop ziehen?

Dies sind praktische Fragen, die zum Nachdenken anregen sollen. In diesem Teil des T-Kit sollen jedoch keine Fragen beantwortet werden. Vielmehr stellt er Leitlinien vor, wie man einen gut strukturierten Workshop gestalten kann. Bevor Sie sich entscheiden, welche Struktur Sie Ihrem Workshop geben wollen, sollten Sie sich die folgenden Fragen stellen:



- Für wen ist er bestimmt?
- Welche Relevanz hat er für Ihre Zielgruppe?
- Was sollten die Teilnehmenden daraus lernen?
- Sind Sie bereit, Ihre Zielgruppe in diesen Prozess einzubinden?

Es gibt viele andere Fragen, die Sie sich stellen können, doch die hier genannten dürften die am häufigsten auftauchenden sein. Sobald Sie diese Fragen beantwortet haben, können Sie daran gehen, Ihren Workshop zu strukturieren. Erneut sei darauf hingewiesen, dass es keine bestimmte Struktur und keine übliche Methode zur Durchführung eines Workshops gibt. Die Struktur des Workshops hängt im Normalfall von der Zielgruppe und deren Erwartungen ab. Was die Auswahl der Methoden anbelangt, so enthält Kapitel 4 des T-Kit einige nützliche Hinweise. Eine typische Struktur sieht folgendermaßen aus:

- 1 **Anstoß und Schaffung geeigneter Bedingungen:** Abhängig vom Thema können Sie mit einem Eisbrecher (beispielsweise mit einem Namensspiel) beginnen, damit die Personen miteinander vertraut werden.
- 2 **Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden für das Thema interessiert und auf die Relevanz für ihre eigene Wirklichkeit hingewiesen (persönliche Erfahrungen):** Hier wird vorgeschlagen, die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden zu analysieren, ihre Erwartungen zu Tage zu fördern und zu klären, was sie in der Sitzung erreichen möchten.
- 3 **Einführung des Themas durch einen theoretischen Beitrag (Stereotype, Vorurteile etc.):** Hintergründe und Verknüpfung mit der gegenwärtigen Realität
- 4 **Simulationsübung:** Weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema und Verknüpfung mit der persönlichen Wirklichkeit, auch hier sind die eigenen Erfahrungen wichtig.
- 5 **Ergebnisse und Follow-up:** Die Lernmoderatoren sollten in erster Linie nach verschiedenen Möglichkeiten zur Konfliktlösung oder -vermeidung suchen. Es kann nützlich sein, kurz auf die zur Konfliktbewältigung benötigten Fähigkeiten hinzuweisen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, den Bezug zu ihrer eigenen Arbeit herzustellen. In der Praxis sind elf Fähigkeiten zu beachten:

- Vorteilhafter Zugang für beide Seiten
- Kreative Reaktionen
- Einfühlungsvermögen
- Selbstbehauptungsvermögen
- Fähigkeit zum Umgang mit Gefühlen
- Bereitschaft zur Konfliktlösung
- Strategische Darstellung des Konflikts
- Gestaltung und Wahl der Optionen
- Verhandlungsfähigkeit
- Vermittlungsfähigkeit
- Erweiterung der Perspektiven



5.4 Wie weckt man Interesse am interkulturellen Lernen?

Einführung

Die Vielzahl der möglichen Zugänge zum interkulturellen Lernen kann erdrückend wirken. Eine zentrale Frage lautet: Wo soll man beginnen? Es folgt nun ein Vorschlag für einen eintägigen Workshop, der diese Frage zu beantworten versucht. Er enthält eine Auseinandersetzung mit einigen für das Verständnis des interkulturellen Lernens erforderlichen Schlüsselkonzepten:

- Begriff „Kultur“
- Stereotype und Vorurteile
- Interkulturelles Lernen als Prozess
- Übertragung auf die alltägliche Realität
- Vorschläge für Follow-up-Maßnahmen oder weiterführende Aktivitäten

Dieser Workshop könnte allein oder im Rahmen einer größeren Maßnahme durchgeführt werden. Die zweite Möglichkeit hat folgende Vorteile: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kennen einander bereits (zumindest ein wenig), und die Möglichkeiten für Follow-up-Maßnahmen sind größer.

Es liegt auf der Hand, dass hier alle Bemerkungen und Fragen in Kapitel 4 zu Methodik und Methoden zur Anwendung kommen. Besonders wichtig sind alle Fragen, die sich auf Ihre Zielgruppe beziehen: Woran wird sie interessiert sein? Wie kann ihre Neugierde geweckt werden? Wie kann man den Teilnehmenden helfen, den Workshop mit ihrer Realität zu verknüpfen?



1. Eine geeignete Umgebung für das interkulturelle Lernen schaffen

Sorgen Sie dafür, dass der Raum die Beteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer begünstigt. Sie sollten sich in einem Kreis versammeln oder, wenn es sich um eine große Gruppe handelt, in Untergruppen an Tischen sitzen.

Wenn die Teilnehmenden einander noch nicht kennen, müssen Sie ihnen zuerst ein Gefühl der Sicherheit vermitteln: Das interkulturelle Lernen beinhaltet das emotionale Lernen, und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden erst offen sprechen, wenn sie sich in der Gruppe sicher fühlen. Im Anschluss an ein Namensspiel können die Teilnehmenden auf Kleingruppen verteilt werden, um über ihre Erwartungen zu sprechen, und die Ergebnisse dann der Gesamtgruppe vorzulegen. Anschließend können Sie die Struktur des Workshops erläutern und klären, ob die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfüllt werden oder nicht.

2. Energizer 1: Könnt ihr sehen, was ich sehe? Kann ich sehen, was ihr seht?

Siehe Abschnitt 4.1.2

3. „Kultur“ – Beiträge und Diskussion

Siehe Abschnitt 2.4 für eine Diskussion des Konzepts der „Kultur“

4. Stereotype und Vorurteile – Übung

Siehe zum Beispiel Abschnitte 4.3.3, 4.5.2, 4.9.5

5. Simulationsübung

Siehe Abschnitt 4.4

Anmerkung: Abhängig von Ihren Zielen und der verfügbaren Zeit müssen Sie sich möglicherweise zwischen den Schritten 4 und 5 entscheiden.

6. Energizer 3: 60 Sekunden sind eine Minute – oder nicht?

Siehe Abschnitt 4.4.4



7. Interkulturelles Lernen – Beiträge und Diskussion

- Was ist das? (siehe Abbildung 1: „Eisberg“ für eine visuelle Darstellung des interkulturellen Lernens)
- Wann können Menschen interkulturell lernen?

8. Übertragung auf den Alltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – Diskussion

- Wie können wir das Gelernte auf unser alltägliches Leben anwenden?
- Auf internationale Jugendaktivitäten?

9. Vorschläge für Follow-up-Maßnahmen

Erstellung einer Bibliografie zur Verteilung an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

10. Bewertung

Siehe Abschnitt 4.8



Vorschlag für ein Glossar

Zunächst eine Warnung: Die Definition der Begriffe des interkulturellen Lernens ist nicht immer angenehm. Dafür gibt es vorrangig zwei Gründe:

1. Ungeachtet der Tatsache, dass die Auseinandersetzung mit der Kultur nicht neu ist, besteht immer noch keine Klarheit über das Konzept, Formen und Definitionen, weshalb viele Begriffe (insbesondere im Bereich interkulturellen Lernens) verschiedenen Deutungen und teilweise auch missbräuchlicher Verwendung unterliegen.
2. Es kann zu Enttäuschungen führen und der Sache schaden, wenn man die Definitionen bei einem einzigen Autor entlehnt und dies als ausreichend betrachtet.

Der Grund dafür liegt auf der Hand. Verschiedene Experten gehen bei der Verwendung der Konzepte von unterschiedlichen Ausgangspunkten aus. Beispielsweise denken wir in diesem T-Kit an die Arbeit mit Jugendliche. In anderen Kontexten ist von Unternehmensgründern die Rede, die in oder mit anderen Kulturen arbeiten wollen. Die Anthropologen wählen wieder einen anderen Ausgangspunkt. Bei der Auseinandersetzung mit häufig verwendeten Begriffen sollten Sie mehrere Autoren lesen und die Begriffe ausgehend von Ihrem eigenen Verständnis und von dem Kontext definieren, in dem Sie sie verwenden wollen.

Die vorliegenden Definitionen wurden unter einem bestimmten Gesichtspunkt (aus der Perspektive der Jugendarbeit mit Angehörigen von Minderheiten) vorgenommen und beruhen auf der Einschätzung einer einzigen Person. Sie können sie den Definitionen in anderen Büchern gegenüberstellen. Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass dies keine vollständige Liste der Begriffe im Bereich des interkulturellen Lernens ist. Doch die vorliegenden Definitionen wurden sorgfältig ausgewählt, um den Leser anzuregen, weiter zu denken und nach verknüpften Begriffen zu suchen. Beispielsweise haben wir an dieser Stelle nur den Begriff der Minderheit, nicht jedoch jenen der Mehrheit definiert. Bei Ihren eigenen Nachforschungen werden Sie möglicherweise herausfinden, warum der Begriff existiert, und neue Erkenntnisse über die Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheit sammeln.

INTERKULTURELLES LERNEN: Beim interkulturellen Lernen geht es darum zu lernen, wie wir Menschen wahrnehmen, die sich von uns unterscheiden. Es geht um uns. Es geht um unsere Freunde und darum, wie wir zusammenarbeiten, um eine gerechte Gemeinschaft aufzubauen. Es geht darum, wie Gemeinschaften untereinander Beziehungen knüpfen können, um **Gleichheit, Solidarität und gleiche Chancen für alle** zu fördern. Es geht um die Förderung des gegenseitigen **Respekts** zwischen den Kulturen und um die

Würde, insbesondere dort, wo die einen in der **Minderheit** und die anderen in der **Mehrheit** sind.

KULTUR: Kultur ist die Art, wie wir leben und Dinge tun. Sie ist eine fortgesetzte Beeinflussung des Geistes, die mit der Geburt beginnt. Die Kultur umfasst Normen, Wertvorstellungen, Bräuche und Sprache. Sie entwickelt sich laufend und wird reicher, da der junge Mensch sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt.

IDENTITÄT: Identität ist ein psychischer Prozess. Sie ist die Vorstellung, die sich ein Individuum von sich selbst in Beziehung zu seiner Umwelt macht. Sie ist die bewusste Wahrnehmung der eigenen Existenz in Beziehung zu anderen, zur Familie und zur Gruppe, die das soziale Netz der Person bildet. Die Identität einer Minderheit entspricht der Wahrnehmung dieser Gruppe durch die Mehrheit. Identität ist funktional und sorgt daher für Kontinuität. Identität wächst.

MINDERHEIT: Eine Minderheit ist eine Gruppe von Menschen, die in einem Gebiet ansässig ist und eine einzigartige Identität und Kultur teilt. Identität und Kultur unterscheiden sich von jener der Mehrheitsbevölkerung in diesem Gebiet, weshalb die Minderheit von der Mehrheit sozial und rechtlich ausgegrenzt wird. Beispiele sind Einwanderer, ethnische und nationale Minderheiten, Menschen mit einer anderen sexuellen Orientierung und Menschen mit Behinderungen. Aus Sicht des interkulturellen Lernens ist eine Minderheit eine Gruppe, die in der Gesellschaft weniger sichtbar ist und weniger Chancen hat.

ETHNOZENTRISMUS: Als Ethnozentrismus wird die Wahrnehmung der eigenen Kultur als überlegen bei gleichzeitiger Herabsetzung anderer Kulturen bezeichnet. Der Ethnozentrismus ist in den Beziehungen zwischen Minderheiten und Mehrheit und in Bezug auf jugendliche Angehörige von Minderheiten sehr verbreitet und kann zwischenmenschliche Konflikte auslösen.

MACHT: Macht ist die Fähigkeit, die Teilnahme anderer am gesellschaftlichen Leben zu kontrollieren und einzuschränken. Für jugendliche Angehörige von Minderheiten bedeutet dies oft soziale Marginalisierung, die zu völliger Machtlosigkeit führt.

KATEGORISIERUNG: Kategorisierung ist die Verallgemeinerungen der Erfahrungen mit anderen Kulturen. Sie ermöglicht es uns, die Menschen in „Schubladen“ zu stecken. Einer Mehrheit ermöglicht sie es, ihre Umwelt zu meistern, während sie bei einer Minderheit Furcht und Misstrauen hervorruft.

STEREOTYPISEERUNG: Stereotypisierung ist eine bis ins Extreme getriebene Kategorisierung. Stereotype sind Urteile über andere, die nicht ausreichend begründet sind oder nicht richtig durchdacht wurden.





VORURTEIL: Urteile über andere, die auf unzureichenden Fakten beruhen, werden als Vorurteile bezeichnet. Wir neigen dazu, andere voreilig zu beurteilen, einfach weil wir sie nicht kennen oder uns nicht die Mühe machen wollen, sie kennen zu lernen. Vorurteile beruhen auf Erfahrungen, die mit anderen geteilt werden, oder auf dem, was heute in den Zeitungen steht.

TOLERANZ: Toleranz bedeutet, allgemein Vielfalt zu respektieren und anzuerkennen. Toleranz bedeutet, im Leben und Handeln andere Kulturen zu akzeptieren und ihnen offen zu begegnen, ohne sie zu beurteilen. In Bezug auf das interkulturelle Lernen bedeutet Toleranz etwas ganz anderes als im herkömmlichen Sinn des Wortes. Tolerant zu sein bedeutet nicht, interkulturell tolerant zu sein. In diesem Kontext bedeutet es, die Menschenrechte und die Freiheit der anderen zu verteidigen.

INTOLERANZ: Intoleranz ist der Mangel an Respekt für das Andersartige. Intoleranz zielt auf die Praktiken oder Überzeugungen anderer. Dort, wo Intoleranz ausgeprägt ist, genießen die Angehörigen von kulturellen Minderheiten aufgrund ihrer

religiösen Überzeugungen, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer ethnischen Zugehörigkeit oder ihrer Zugehörigkeit zu einer Subkultur keine Gleichbehandlung mit den Angehörigen der Mehrheit. Dies ist die Grundlage für Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Intoleranz und Diskriminierung.

MULTIKULTURELLE GESELLSCHAFT: Eine Gesellschaft, in der verschiedene Kulturen, nationale und andere Gruppen auf demselben Gebiet zusammenleben, ohne dass es einen konstruktiven und realistischen Kontakt zwischen ihnen geben würde, wäre multikulturell. In solchen Gesellschaften wird die Vielfalt als Bedrohung betrachtet, was üblicherweise die Grundlage für Vorurteile, Rassismus und andere Formen der Diskriminierung schafft.

INTERKULTURELLE GESELLSCHAFT: Eine Gesellschaft, in der die Vielfalt als Grundlage für die gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entwicklung betrachtet wird, nennt man interkulturell. In einer solchen Gesellschaft herrscht ein hohes Maß an sozialer Interaktion, Austausch und Respekt für andere Wertvorstellungen, Traditionen und Normen. *

* Der Gebrauch der Begriffe „multikulturell“ und „interkulturell“ und deren Unterscheidung ist je nach Sprachgemeinschaft und politischer Wertung unterschiedlich (die dt. Redaktion)



T-Kit „Interkulturelles Lernen“ – Evaluierungsformular

Wir hoffen, Sie finden die erste Version des T-Kit „Management von Jugendorganisationen“ hilfreich und nützlich. Es ist die erste Veröffentlichung dieser Art, die im Rahmen des Partnerschaftsprogramms von Europäischer Kommission und Europarat entstanden ist; deshalb würden wir uns über Ihr Feedback und Ihre Vorschläge für zukünftige Ausgaben freuen. Anhand Ihrer Antworten werden wir auch analysieren, welchen Effekt diese Veröffentlichung hat. Wir danken Ihnen für die Beantwortung des Fragebogens und werden Ihre Anmerkungen sehr aufmerksam lesen.

Inwieweit hat Ihnen dieses T-Kit geholfen, theoretische Grundlagen und praktische Anwendungsbeispiele für organisatorische Managementtechniken zu erstellen?

Von 0% bis 100%

Sie sind ...

(mehrere Antworten sind möglich)

☐ Trainer/Trainerin auf

☐ lokaler Ebene

☐ nationaler Ebene oder

☐ internationaler Ebene

Haben Sie das T-Kit schon einmal in einer Trainingsaktivität eingesetzt?

Ja ☐

Nein ☐

Wenn ja ...

In welchem Zusammenhang oder in welcher Situation?

.....

Mit welcher/welchen Altersgruppe(n)?

.....

Welche Ideen haben Sie unverändert oder in abgeänderter Form übernommen?

.....

.....

.....

Welche Ideen fanden Sie am wenigsten nützlich?

.....

.....

.....

☐ „Manager“ einer Jugendorganisation auf

☐ lokaler Ebene

☐ nationaler Ebene oder

☐ internationaler Ebene

☐ Mitglied des Leitungsgremiums

☐ Mitarbeiter(in)

☐ Andere (bitte nähere Angaben):

.....

Name der Organisation



Welche Techniken und Ideen des T-Kit waren für Ihre Arbeit hilfreich?

.....
.....
.....

Welche waren die am wenigsten hilfreichen?

.....
.....
.....

☐ Trifft nicht zu – Bitte nähere Angaben:

Wie beurteilen Sie die Grundstruktur?

.....
.....

Wie beurteilen Sie die Gestaltung?

Wo haben Sie Ihr T-Kit „Management von Jugendorganisationen“ erhalten?

Welche Empfehlungen oder Vorschläge haben Sie für kommende Ausgaben?

.....
.....
.....
.....

Name:

Titel:

Organisation/Unternehmen (sofern zutreffend):.....

Ihre Adresse:

.....

Telefonnummer:

E-Mail:

Bitte senden Sie diesen Fragebogen per Post oder E-Mail an:

T-Kit „Interkulturelles Lernen“
Europaratsdirektion für Jugend und Sport
F-67075 Strasbourg Cedex
E-Mail: info@training-youth.net



Literaturhinweise

- Abdallah-Preteceille, M. (1986)
'Du pluralisme à la pédagogie interculturelle'
in ANPASE (Association nationale des personnels
de l'action sociale en faveur de l'enfance et de
la famille) *Enfances et cultures*. Toulouse:
Privat
- Abdallah-Preteceille, M. (1990)
Vers une pédagogie interculturelle. (2. Auflg).
Paris: Publications de la Sorbonne
- Bennet, Milton J. (1993)
'Towards ethnorelativism: a developmental
model of intercultural sensitivity', in Paige,
R. Michael (ed) *Education for the interkulturell
experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural
Press
- Boal, Augusto (1985)
Theatre of the oppressed. New York:
Theatre Communications Group
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération cul-
turelle. Division de l'enseignement scolaire. (1989)
Pistes pour activités pédagogiques interculturelles.
(*Expériences d'éducation interculturelle*).
Straßburg: Europarat
- Council of Europe (1999)
Activities and achievements. Straßburg:
Europarat
- Demorgon, Jacques and Molz, Markus (1996)
'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse
von Kultur(en) und interkulturellen Inter-
aktionen', in Thomas, Alexander (Hrsg.)
Psychologie interkulturellen Handelns,
Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie
- Europäisches Jugendzentrum (1991)
Intercultural learning: basic texts
(Training courses resource file, no. 3).
Straßburg: Europarat
- Fitzduff, Mari (1988)
*Community conflict skills: a handbook for
anti-sectarian work in Northern Ireland*.
Cookstown: Community Conflict Skills Project
- Fowler, Sandra M. and Mumford, Monica G. (ed)
(1995)
*Intercultural sourcebook: cross-cultural training
methods*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- Guedes, M. J. Cascão (1995)
A relação pedagógica na educação intercultural.
Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Guedes, M. J. Cascão (1999)
*A árvore de comunicação: jogos apresentados
no Workshop 'Intercultura na Escola'*.
Santa Cruz: Intercultura Portugal
- Guerra, I. C. (1993)
*A educação intercultural: contextos e prob-
lemáticas*. Conferência apresentada na abertura
da Formação dos Professores Participantes no
Projecto de Educação Intercultural.
Lissabon: Entreculturas.
- Hall, Edward T. und Hall, Mildred Reed (1990)
*Understanding cultural differences: keys to
success in West Germany, France, and the
United States*. Yarmouth, Maine: Intercultural
Press
- Hewstone, Miles und Brown, Rupert (1986)
Contact and conflict in intergroup encounters.
Oxford: Basil Blackwell
- Hofstede, Geert (1991)
*Cultures and organisations: software of the
mind*. London: McGraw-Hill
- Kyriacou, Chris (1992)
Essential teaching skills. Hemel Hempstead:
Simon & Schuster Education
- Ladmiral, J. und Lipiansky, E. (1989)
La communication interculturelle.
Paris: Armand Colin.
- Lampen, John (1995)
*Building the peace: good practice in community
relations work in Northern Ireland*. Belfast:
Community Relations Council
- Morrow, Duncan und Wilson, Derick (1996)
*Ways out of conflict: resources for community
relations work*. Ballycastle: Corrymeela Press
- Ohana, Yael (1998)
*Participation and citizenship: training for
minority youth projects in Europe*.
Straßburg: Europarat



Ouellet, F. (1991)

*L'Éducation interculturelle : essai sur le
contenu de la formation des maîtres.*
Paris: Editions L' Harmattan.

Ross, Marc Howard (1993)

*The management of conflict: interpretations
and interests in comparative perspective.*
New Haven: Yale University Press

Shubik, Martin (1975)

The uses and methods of gaming.
New York: Elsevier

Internet-Adressen

Europarat - <http://www.coe.int>

Europäische Union - <http://www.europa.eu.int>

OSZE - <http://www.osce.org>



Weiterführende Literatur

Eines ist sicher: Das Material zum interkulturellen Lernen ist unbegrenzt! Bei einer Suche im Internet stießen wir jüngst auf 8432 Einträge zum Stichwort „Interkulturelles Lernen“, und die Zahl der Treffer steigt beträchtlich, wenn man die Suche auf Begriffe wie „Anti-Rassismus“, „interkulturelle Kommunikation“ oder „interkulturelle Bildung“ ausweitet. Zahlreiche weiterführende Bildungseinrichtungen bieten entweder bereits entsprechende Kurse an oder bereiten ein solches Angebot vor. Es erscheinen zahlreiche Zeitschriften zu interkulturellen Fragen.

Es folgen eine kurze kommentierte Bibliografie und einige Hinweise auf Quellen im Internet. Zudem haben Sie Zugang zu einer längeren Bibliografie der Bibliothek des Europäischen Jugendzentrums (wo Sie auch zahlreiche Berichte über Trainingskurse und anderes unveröffentlichtes Material finden) und zur Internetversion des T-Kit.

Europäisches Jugendzentrum (1995)

Education pack: ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults.

Straßburg: Europarat

Das Buch setzt sich aus zwei großen Abschnitten zusammen. Der erste ist den Schlüsselkonzepten der interkulturellen Bildung gewidmet, der zweite enthält Vorschläge für Aktivitäten, Methoden und Ressourcen. Das Material soll Lesern als Lernwerkzeug sowie als Ressource für die Organisation von Aktivitäten dienen. Der Text ist interaktiv und beinhaltet zahlreiche Bemerkungen und Fragen, anhand derer die Leserinnen und Leser ein Gespür im Dialog entwickeln können. Erhältlich in Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch.

Brislin, Richard und Yoshida, Tomoko (1994)

Improving intercultural interactions: modules for cross-cultural training programs.

London: Sage Publications.

Die beschriebenen Bausteine ermöglichen einen produktiven und effektiven interkulturellen Austausch in den Bereichen Wirtschaft, Bildung, Soziales und Gesundheit. Die Bausteine – eine Sammlung von Materialien für kulturübergreifende Trainingsprogramme – sind ähnlich strukturiert. Sie beinhalten alle eine Kombination von Erfahrungsübungen, Werkzeugen zur Selbstbeurteilung, herkömmliches „Textmaterial“, in dem die Konzepte und die für die Verwendung der Bausteine notwendigen Forschungsmethoden beschrieben sind, sowie Fallstudien und/oder Critical Incidents.

Centrum Informatieve Spelen (1998)

Intercultural games, Jeux interculturels, Juegos interculturels. Leuven: CIS

Eine Sammlung interkultureller Spiele samt Beschreibungen, die in einem Band in englischer, spanischer und französischer Version vorliegt. Das ursprünglich in Niederländisch veröffentlichte Buch war das Ergebnis eines Kooperationsprojekts von JINT und NIZW Jeugd voor Europa (die flämischen und niederländischen nationalen Agenturen von Jugend für Europa), in dem die Autoren selbst interkulturelle Erfahrungen machten. Sehr nützlich für die Einführung in das interkulturelle Lernen in Austauschprojekten und Kursen.

Fennes, Helmut und Hapgood, Karen (1997)

Intercultural learning in the classroom: crossing borders. London: Cassell

Das Buch zielt auf die Lernbedingungen in Schulen, gibt jedoch einen guten Überblick über interkulturelle Quellen und enthält nützliche Übungen, die auch in der nicht formalen Bildung verwendet werden können.

Fowler, Sandra M. und Mumford, Monica G. (ed) (1995)

Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods. Yarmouth, Maine: Intercultural Press

Eine Analyse verschiedener Zugänge zum interkulturellen Training sowie den entsprechenden Methoden. Zu den analysierten Methoden zählen Rollenspiele, Kontrastkultur, Simulationsspiele, Critical Incidents, Kulturassimilationen und Fallstudien.

Kohls, Robert L. und Knight, John M. (1994)

Developing intercultural awareness: a cross-cultural training handbook.

Yarmouth, Maine: Intercultural Press

Sehr praxisnahe Beschreibung eines eintägigen sowie eines zweitägigen Workshops zur Entwicklung interkulturellen Bewusstseins. Für ein US-amerikanisches Publikum geschrieben, doch viele der Übungen sind unter unterschiedlichsten Bedingungen nützlich.



Otten, Hendrik und Treuheit, Werner (Hrsg.)
(1994)

Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis.
Opladen: Leske + Budrich

Unverzichtbares Handbuch, in dem die wichtigste Literatur zusammengefasst und praktische Beispiele für interkulturelles Lernen gegeben werden. Wie aus der Einführung hervorgeht, beginnt interkulturelles Lernen vor der eigenen Tür. Daher wird über lokale Projekte ebenso berichtet wie über internationale Jugendaktivitäten.

Paige, R. Michael (ed) (1993)

Education for the intercultural experience.
Yarmouth, Maine: Intercultural Press

Eine Sammlung von Beiträgen bekannter Experten auf theoretischer und praktischer Ebene. Zu den Themen zählen die interkulturelle Anpassung und die Rolle des Trainings, Identitätsfragen im interkulturellen Training, die Bewältigung von Anpassungsstress, die Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern sowie die unabhängige Effektivität und unbeabsichtigten Ergebnisse kulturübergreifenden Lernens. Diese Fragen tauchen oft auf, wenn man mit Gruppen zum Thema interkulturelles Lernen arbeitet.

Pike, Graham und Selby, David (1988)

Global teacher, global learner.
London: Hodder & Stoughton

Ein Fieldbook für Personen, die an Fragen der globalen Bildung interessiert sind. Ausgehend von den Konzepten der Globalität und praktischen Beispielen für die Notwendigkeit einer globalen Bildung beschreiben die Autoren zahlreiche Methoden, die in den verschiedenen Phasen eines Trainingsprogramms zur Anwendung kommen können. Enthält sehr gute Anregungen für Leser, die nach einer Methode suchen!

Thomas, Alexander (Hrsg.) (1996)

Psychologie interkulturellen Handelns.
Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie

Eine Sammlung theoretischer Beiträge. Beinhaltet den Artikel von Demorgon und Molz, der in diesem T-Kit behandelt wird, eine Reihe von Artikeln über kulturelle Normen als Anhaltspunkt für das Verständnis anderer Kulturen sowie einige sehr spezifische Abhandlungen zum Beispiel über Sprachroutinen in China oder über die psychologischen Aspekte des Orientierungstrainings für Manager, die ins Ausland geschickt werden. Im Wesentlichen für Kenner der Materie interessant.

Internet-Adressen

Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz des Europarats

<http://www.coe.int/ecri>

Publikationen und Bildungsressourcen zur nicht formalen interkulturellen Bildung, zum Beispiel Education Pack (Lehrmappe) und Domino-Handbuch

Europublic

<http://www.understanding-europe.com>

Diese Organisation ist im Bereich der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Beziehungen tätig. Sie soll über kulturelle Unterschiede zwischen den Europäern und darüber informieren, wie sich diese auf das Alltagsleben auf persönlicher und beruflicher Ebene auswirken.

International Association for Intercultural Education

<http://www.lix.oxbacksskolan.se/~iaie/index.shtml>

The Web of Culture (TWOC)

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

„Bildung und Unterhaltung zum Thema der kulturübergreifenden Kommunikation“. Kultureller Buchladen und Links zu anderen Seiten.

The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations

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

Ein vierteljährlich erscheinendes Online-Journal zu interkulturellen Themen, Ressourcenzentrum.



Die Autorinnen und Autoren des T-Kits „Interkulturelles Lernen“

Arne Gillert (Autor) ist ein in Amsterdam ansässiger Trainer und Berater, der sich auf interkulturelle Teamarbeit, internationales Projektmanagement, Moderation und ähnliche Fragen spezialisiert hat.

arne.gillert@usa.net

Mohamed Haji-Kella (Autor) ist Trainer und koordiniert Veranstaltungen für europäische Minderheiten. Er war freiberuflich als Trainer für den Europarat und verschiedene Organisationen im Bereich des interkulturellen Lernens, der Unterstützung von Jugendlichen aus Minderheiten und der Projektgestaltung tätig. Der in Sierra Leone geborene Sozialerzieher lebt und arbeitet in Großbritannien.

mhkella@usa.net

Maria de Jesus Cascão Guedes (Autorin) ist eine in Lissabon ansässige Lehrerin und Forscherin, die sich auf die interkulturelle Bildung, die Bildungsevaluierung, die ethisch/moralische und religiöse Bildung, die persönliche und soziale Bildung, die Ausbildung von Lehrkräften und die globale Bildung spezialisiert hat.

jucascaoguedes@teleweb.pt

Alexandra Raykova (Autorin) aus Bulgarien ist eine junge Angehörige der Volksgruppe der Roma. Sie leitet die Stiftung zur Förderung der Jugend der Roma (Foundation for Promotion of the Roma Youth) in Sofia und ist Mitglied des Europäischen Büros des Forums der Roma-Jugend. Seit 1997 ist sie für den Europarat, der sich mit Minderheitenfragen, interkulturellem Lernen, Projektmanagement, Menschenrechten etc. beschäftigt, als Trainerin tätig.

alexandra@sficn.bg or alexandra.raykova@usa.net

Claudia Schachinger (Autorin) aus Österreich war von 1996 bis 1999 als Europäische Sekretärin des JECI-MIEC (International Young Catholic Students) in Brüssel tätig. Gegenwärtig ist sie als Verbindungsperson für die Öffentlichkeitsarbeit der Internationalen SOS Kinderdörfer in Wien tätig. Wenn es ihre Zeit zulässt, betätigt sie sich als interkulturelle Ausbilderin und freiberufliche Autorin.

clauschach@yahoo.de

Mark Taylor (Lektor, Korrektor, Autor) ist freiberuflicher Trainer und Berater in Straßburg. Er hat sich auf Menschenrechtsausbildung, interkulturelles Lernen und internationale Zusammenarbeit spezialisiert.

brazav@yahoo.com





T-Kit-Reihe

T-Kit 1:
Management von Jugendorganisationen
(Deutsch, Englisch, Französisch, Polnisch)

T-Kit 2:
Sprachtraining
(Deutsch, Englisch, Französisch)

T-Kit 3:
Project Management
(Englisch, Französisch, Russisch, Polnisch)

T-Kit 4:
Interkulturelles Lernen
(Deutsch, Englisch, Französisch, Polnisch, Türkisch)

T-Kit 5:
International Voluntary Service
(Englisch)

T-Kit 6:
Training Essentials
(Englisch)

T-Kit 7:
Under Construction... Citizenship, Youth and Europe
(Englisch)

T-Kit 8:
Social Inclusion
(Englisch)

T-Kit 9:
Funding & Financial Management
(in Vorbereitung)

Unter www.webforum-jugend.de kann eine Internet-Version heruntergeladen werden.



1998 beschlossen der Europarat und die Europäische Kommission, auf gemeinsame Aktionen beim Training der Europäischen Jugendarbeiter zu setzen und unterzeichneten ein Partnerschaftsabkommen. Ziel des Abkommens ist die „Förderung aktiver europäischer Bürger und der Gesellschaft durch Training von Jugendleitern und Jugendarbeitern auf europäischer Ebene“.

Die Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen umfasst ein weites Spektrum von Aktivitäten und Publikationen und die Entwicklung von weiteren Netzwerken.

Die Partnerschaft hat drei Hauptkomponenten: Training (langfristiges Training für Trainer und Training des Europäischen Bürgers), Publikationen (Trainingsmaterial und Unterlagen in gedruckter und elektronischer Form) und Netzwerktools (Trainerpool und Austauschmöglichkeiten). Abschließendes Ziel ist es, den Standard von Jugendarbeitertraining auf europäischem Niveau zu heben und Qualitätskriterien für das Training festzusetzen.