

ORIENTIERUNGSHILFEN ZUR INTERKULTURELLEN PRÄVENTIONSARBEIT AN SCHULEN UND KINDERTAGESSTÄTTEN

Ergebnisse der Arbeitstagung Qualitätskriterien für
Präventionsprogramme mit der inhaltlichen Ausrichtung zum Thema
„Integration/interkulturelle Kompetenzen

Zusammengestellt von Jürgen Schlicher
Diversity Works, 2018

*BERICHT IM RAHMEN
EINES PROJEKTES
DER STIFTUNG
DEUTSCHES FORUM
FÜR KRIMINAL-
PRÄVENTION(DFK)*



gefördert vom



Orientierungshilfen zur interkulturellen Präventionsarbeit an Schulen und Kindertagesstätten

Zusammengestellt von Jürgen Schlicher

Diversity Works, 2018

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	2
Kompetenzen und Haltungen.....	5
Individuelle Kompetenzen	6
Interkulturelle Kompetenz.....	6
Nicht-Diskriminierung und Empowerment	8
„Othering“ vermeiden.....	9
Unterschiede kennen ohne sie bewerten zu müssen (Diversity Management)	11
Personal/Qualifikation.....	12
Rahmenbedingungen.....	13
Integration als ganzheitlicher und wechselseitiger Prozess	13
Nachhaltigkeit durch Leitbild und strategische Prozesssteuerung.....	14
Leitungsebene	14
Strategische Steuerung	15
Zusammenfassung.....	16
Literatur	17

Am 5. September 2017 trafen sich auf Einladung der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention und des Landespräventionsrates Niedersachsen Träger von Präventionsprogrammen und Verantwortliche von Programmen, die in die „Grünen Liste Prävention“ und den „Wegweiser Entwicklungsförderung & Gewaltprävention für junge Menschen“ aufgenommen wurden, um sich über mögliche Mindeststandards interkultureller Präventionsarbeit auszutauschen¹. Das Treffen fand im Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz in Berlin statt und wurde vom Autor moderiert, der von der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention vorab den Auftrag dazu erhalten hatte und gebeten wurde, die Ergebnisse zusammenzufassen. Die folgende Zusammenstellung ist der Versuch, die Ergebnisse des Treffens, die aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen und die praktischen Erfahrungen des Autors zusammenzubringen.

Sowohl die Präventionsarbeit, das Bemühen um interkulturelle Öffnung als auch die Anstrengungen im Bereich „Integration“ stehen vor z.T. neuen Herausforderungen. Es wächst der Anteil derjenigen in den Bildungseinrichtungen, die in Statistiken als „Menschen mit Migrationshintergrund“ geführt werden. Zusätzlich hat für die Mehrheitsgesellschaft das Thema Zuwanderung nicht zuletzt durch die „Pegida“-Bewegung und den Einzug der AfD in den Bundestag an Bedeutung gewonnen. Erzieher*innen und Lehrer*innen erhielten durch die neue Zuwanderung von Bürgerkriegsflüchtlingen vor allem aus Syrien und Afghanistan zusätzlich Schüler*innen, die selbst Migrationserfahrungen mitbringen. Zudem sind einige dieser Kinder und Jugendlichen durch Krieg oder Erlebnisse auf der Flucht traumatisiert.

Was den Bildungsbereich angeht wissen wir bereits seit einigen Jahren, aber spätestens durch die IGLU- und PISA- Studien seit 2009, dass die Integration von zugewanderten Kindern, aber auch bei Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland weit weniger gut gelingt, als beispielsweise in Großbritannien, Schweden oder Kanada. So gibt es in Kanada, Australien oder Neuseeland keine messbare Bildungsbenachteiligung bei Kindern der 2. Zuwanderergeneration². Im Gegensatz dazu liegen laut Bertelsmann-Stiftung Kinder der zweiten Einwanderergeneration in Deutschland um mehr als 2 Schuljahre zurück. Die OECD-Studie geht

¹ Der genaue Titel lautete: Arbeitstagung zur Entwicklung von Qualitätskriterien für Präventionsprogramme/-bausteine (setting-/altersübergreifend) mit der inhaltlichen Ausrichtung zum Thema „Integration/interkulturelle Kompetenzen“

² Vgl. z.B. die Sonderauswertung der internationalen PISA-Studie durch die OECD unter www.oecd.org/pisa/. (abgerufen am 12.2.2018)

sogar noch einen Schritt weiter: „Das deutsche Bildungssystem versagt bei der Förderung von Zuwandererkindern. (...) In fast allen anderen Industrie-Staaten (würden sich) die Schulleistungen dieser Kinder mit der Aufenthaltsdauer ihrer Familien verbessern. In Deutschland hingegen würden die Schulleistungen deutlich schlechter.³ Dies gelte auch im Vergleich zu anderen europäischen Ländern.

Je länger also ein Kind mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem ist, desto größer ist der Abstand seines Bildungserfolges zu den Mitschüler*innen.

Die Studien widerlegen darüber hinaus die Annahme, wonach sich ein hohes Zuwandererniveau im Allgemeinen negativ auf die Integration auswirke. So gilt beispielsweise für die Stadt Toronto, in der jeder zweite Bewohner im Ausland geboren ist, dass die Bildungsbenachteiligung praktisch aufgehoben wurde.⁴

Hingegen belegt die Pisa-Studie 2009, dass Schüler*innen in Deutschland aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft massiv benachteiligt werden. Demnach haben Kinder von Zugewanderten bei vergleichbarer Leistung eine 4-5-mal geringere Chance, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten als Kinder aus deutschen Familien.⁵ So stellt auch der Chancenspiegel der Bertelsmann-Stiftung im März 2017 zusätzlich fest, dass „der Anteil aller Schüler ohne Abschluss weiter abgenommen hat, (...) der der Ausländer wieder leicht auf 12,9 Prozent angestiegen“ sei⁶.

Hinzu kommt, dass Frustrationserfahrungen im schulischen Umfeld nachvollziehbar zu einer geringeren Bereitschaft führen, gemeinsame Regeln einzuhalten, ja sogar zu einer erhöhten Gewaltbereitschaft führen können. Dies führt gemäß des Wirkungsmechanismus der „selbsterfüllenden

³ Ergebnisse der OECD Studie nach den Pisa-Ergebnissen 2015. <https://www.migrationsrecht.net/nachrichten-wirtschaft-arbeit-und-soziales/oecd-pisa-studie-kinder-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-bildung.html> (abgerufen am 28.2.2018)

⁴ Vgl. Best practice Beispiele von „Cities of Migration“, hier: Integration durch Bildung: Die zweite Generation in Toronto macht bessere Bildungsabschlüsse. Artikel vom 24. Mai 2011, veröffentlicht auf: http://citiesofmigration.ca/good_idea/integration-through-education-torontos-second-generation-makes-the-grade-3/?lang=de (abgerufen am 22.12.2017)

⁵ Migazin (2012) <http://www.migazin.de/2012/03/19/strukturelle-diskriminierung-an-deutschen-schulen-kein-thema-fur-deutschlands-medien>

⁶ Pressemeldung zur Veröffentlichung des Chancenspiegels am 1.3.2018, Bertelsmann-Stiftung, abgerufen am 12. Dezember 2017 unter: https://www.chancenspiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1

Prophezeiung“ zu einer Verfestigung von Vorurteilsstrukturen auf Seiten der Mehrheitsangehörigen.

Lernen ist immer dann am besten möglich, wenn der Bezug zur eigenen Realität sichtbar ist. Allzu häufig spiegeln jedoch viele der Materialien, mit denen im Kindergarten und der Schule gearbeitet wird, die Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund und anderen Diskriminierungserfahrungen kaum wieder. Der Heterogenität der Lerngruppen wird in der Aus- und Fortbildung von Erzieher*innen und Pädagog*innen trotz deutlicher Empfehlungen seitens der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz nach wie vor zu wenig Beachtung geschenkt, auch wenn in den Bildungsplänen z.B. in Baden-Württemberg und Bremen deutliche Forderungen diesbezüglich gestellt werden. Ein systematisches Diversity-Management ist in vielen Bildungsinstitutionen nach wie vor nicht eingeführt.

Im deutschsprachigen Raum, so Koch⁷, wird in der Literatur häufig darauf verwiesen, dass kulturelle Kompetenzen nur langsam und kontinuierlich erworben und umgesetzt werden können (vgl. Prochazka 2008). Um Neues lernen zu können, müssen erst alte, gewohnte Verhaltensweisen verlernt werden, was emotional sehr viel anspruchsvoller ist als Neues zu lernen.

„Zumindest für Österreich (vgl. Herzog-Punzenberger 2016), aber vermutlich auch für viele andere Länder lässt sich feststellen, dass es sehr wenig empirisch abgesicherte Forschung zur Beschaffenheit der Diversitätskompetenzen der Erzieher*innen und Lehrkräfte gibt. Hier scheint noch großer Forschungsbedarf zu bestehen.“⁸

Bereits seit Mitte der 1990er Jahren wird darüber hinaus in Theorie und Praxis die Nutzung von Begrifflichkeiten wie die der „interkulturellen Kompetenz“ und der „Integration“ hinterfragt, weil sie zum einen „Diskriminierungserfahrungen“, zum anderen die „Machtasymmetrien“ außer Acht lassen.

⁷ Koch, Bernd: Diversitätskompetenz im Kindergarten - Eine internationale Perspektive, in: Textor, Martin R. / Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1343.html> (abgerufen am 22.11.2018)

⁸ Koch, Bernd: Diversitätskompetenz im Kindergarten - Eine internationale Perspektive, in: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch

In dieser Gemengelage stellt sich nun die Frage, welche Anforderungen an die Präventionsarbeit im Kontext interkultureller Öffnung und „Inclusion“⁹ gestellt werden sollten.

Wir konnten dabei die folgenden – nicht abschließend aufgeführten - Handlungsfelder identifizieren:

- Kompetenzen und Haltungen
- Nicht-Diskriminierung
- Diversity Management
- Personal und Qualifikation
- Rahmenbedingungen und Nachhaltigkeit

Im Folgenden werden die einzelnen Bereiche beleuchtet und mögliche Orientierungshilfen benannt. Das Papier schließt mit einer Zusammenfassung und dem Plädoyer, in der Präventionsarbeit einen bedeutend stärkeren Focus auf die Entwicklung eines systematischen Diversity Managements in Schulen und Kindergärten zu legen.

KOMPETENZEN UND HALTUNGEN

Die Atmosphäre in Bildungseinrichtungen hängt stark von den jeweils handelnden Personen ab; in pädagogischen Settings ganz besonders seitens der Erzieher*innen und Lehrer*innen und natürlich der Institutionsleitungen. Dass in solchen Kontexten zu einem gelingenden interkulturellen Miteinander professionelle Kompetenzen gehören, versteht sich von selbst. Allerdings ist in der konkreten Arbeit in den Einrichtungen häufig zu beobachten, dass die Haltung des pädagogischen Personals in der alltäglichen Arbeit einen mindestens ebenso hohen Stellenwert einnimmt. Gerade in Spannungssituationen greifen Menschen auf gesellschaftliche Interpretationsmuster (Stereotype) zurück, die zu massiven Benachteiligungen führen können.¹⁰

⁹ Wir verwenden in diesem Text den englischen Ausdruck „Inclusion“, da er sich im internationalen Kontext als Begriff für alle inkludierenden Maßnahmen und Verhaltensweisen durchgesetzt hat. Der deutsche Begriff „Inklusion“ wird allzu häufig nur im Zusammenhang mit der Kategorie „Behinderung“ verwendet.

¹⁰ Vgl. z.B. die unter dem Namen „Kevin ist keine Name, sondern eine Diagnose“ bekannt gewordene Studie von Astrid Kaiser an der Oldenburger Arbeitsstelle für Kinderforschung. „Nach der Online-Umfrage, bei der den Teilnehmern eine virtuelle Klassenliste vorgelegt wurde, assoziierten gut 80 Prozent mit „Marie“ ein eher verhaltensunauffälliges und freundliches Kind, während sie bei „Kevin“ zu ebenfalls rund 80 Prozent ein eher auffälliges, freches Verhalten erwarteten.“ Zitiert nach Zeit online vom 18. September 2009 abgerufen am 14.2.2018: <http://www.zeit.de/wissen/2009-9/vorurteile-namen-grundschullehrer>

INDIVIDUELLE KOMPETENZEN

Eine von DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training¹¹) durchgeführte Erhebung in europäischen Ländern zeigt, was Praktiker*innen in Kindertagesstätten unter Diversitätskompetenzen verstehen: den Wunsch, Unterschiede zu akzeptieren und andere Arten der Lebensführung zu respektieren, nicht gleich bewerten, offen für Neues sein, Flexibilität zeigen, sensitiv und verantwortlich sein, das Gefühl von Dazugehören unterstützen, kreativ sein und Wärme zeigen.

Solche Kompetenzen umfassen demnach auch die Fähigkeit, sich seiner eigenen Weltsicht bewusst zu sein, eine positive Einstellung zu kulturellen Unterschieden zu entwickeln, sich Wissen anzueignen und über Kommunikationsformen im interkulturellen Kontext zu verfügen.

Zusammengefasst sollten Präventionsprogramme also die folgenden Kernkompetenzen fördern:

- Empathie (Einfühlungsvermögen)
- Selbstreflexivität
- Fähigkeit zum Perspektivwechsel
- Fähigkeit zum Aushalten von Unsicherheiten, Unterschiedlichkeiten und Uneindeutigkeiten (Ambiguitätstoleranz)
- Konfliktfähigkeit
- stetige Anpassung des eigenen Handlungsrahmens

INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Interkulturelle Kompetenz macht sich daran fest, wie sich Menschen, die kulturell unterschiedlich sozialisiert wurden, begegnen. Sie ist eine Sozialkompetenz, die gelernt und trainiert werden kann und muss. Sie besteht aus einer Vielzahl von Fähigkeiten, die es ermöglichen, mit unterschiedlichen Umgangsweisen sachgerecht und konfliktfrei umzugehen. Dazu gehört die Fähigkeit, ...

- Verschiedenartigkeit zu akzeptieren und die eigene Kultur nicht zum Maßstab der Bewertung für andere Kulturen zu machen
- die Widersprüche zwischen verschiedenen Kulturen und die Widersprüchlichkeit im Verhalten [zulassen] zu können
- sich in andere hinein versetzen zu können und das Denken und Handeln dieser Personen in Verbindung mit ihrem kulturellen Hintergrund nachvollziehen zu können

¹¹ Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe, Examples of training practices in the DECET network. http://decet.org/wp-content/uploads/2015/01/decet_manual.pdf

- eigene Werthaltungen zu hinterfragen sowie Vorurteile als solche zu erkennen und zu revidieren
- die Bedeutung von kultureller Tradition zu erkennen und ihr gegenüber Toleranz zu entwickeln
- auf Konflikte konstruktiv zu reagieren und nach gemeinsamen Lösungen zu suchen.¹²

Auch wenn in dieser Aufzählung der Begriff „Kultur“ mehrfach als festgeschriebene Entität missverstanden werden kann, wird deutlich, dass persönliche und individuelle Handlungskompetenz eine Voraussetzung für erfolgreiches pädagogisches Handeln sein kann. Der Fokus liegt hier also auf der persönlichen Haltung von Erzieher*innen und Lehrer*innen.

„Interkulturelle Kompetenz ist also eine auf Kenntnissen über kulturell geprägte Regeln, Normen, Werthaltungen und Symbole beruhende Form der sozialen Kompetenz. Sie ist das Gefüge von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es einer Person ermöglicht, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, flexibel, sensibel, angemessen und damit wirkungsvoll zu handeln.“¹³

Die alleinige Fokussierung auf individuelle Fertigkeiten wird jedoch der Tatsache nicht gerecht, dass es beim Thema „Integration“ auch um Machtasymmetrien geht. Die Frage danach, wie mit Diskriminierung umgegangen wird, wer das Personal auswählt, wem die Institution unterstellt ist, welche Veränderungsmöglichkeiten zugewanderten und anderen marginalisierten Personen und Gruppen überhaupt zugestanden wird, spielt gerade in Konfliktfällen eine wesentliche Rolle. Hier kann abgelesen werden, ob Integration wirklich gelebt wird.

Präventionsprogramme müssen daher, selbst wenn sie in ihrer Grundanlage darauf keinen direkten Einfluss haben, in ihre Programmplanung einbeziehen, wie die Beteiligungsprozesse in der jeweiligen Institution organisiert sind und wie in Konfliktfällen entschieden wird (vgl. dazu auch die hier gemachten Ausführungen zu „Nachhaltigkeit“).

¹² Dokumentation der Fachkonferenz „Interkulturelle Öffnung der Verwaltung – Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis“ vom 23./24. Mai 2002 Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, S.50

¹³ Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg aus: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales: „Expertise zur Interkulturellen Personalentwicklung in der Verwaltung“, Januar 2009, S. 6

In ihrer Arbeit zum Thema „Macht und Differenz“¹⁴ beschreibt Anja Weiß, dass insbesondere praxisorientierte Publikationen von einem sehr engen Kulturbegriff ausgingen, in denen Kultur als homogen und unveränderlich begriffen und davon ausgegangen würde, dass die Begegnung und der Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft grundsätzlich als schwierig und von Missverständnissen begleitet sei. Sie konnte jedoch feststellen, dass „Verständigungsschwierigkeiten als solche meist problemlos diagnostiziert und behoben werden“ können und schreibt weiter: „Konfliktträchtig werden sie nur dann, wenn sie Teil eines Kampfes um etwas völlig anderes, etwa Ressourcen oder Macht sind.“¹⁵ Zwischenmenschliche Konflikte seien eben immer auch eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse. Richte sich eine rein personalisierte Form der Konfliktaustragung hingegen nur auf die zwischenmenschlichen Ebene dann würde die angestrebte Lösung de facto zur Konfliktbeschwichtigung.¹⁶ Sie fordert daher, dass die Auswirkungen von Machthierarchien systematisch in die Analyse von interkulturellen Missverständnissen eingebunden werden müssten, weil erst dies die Eskalationsdynamik interkultureller Konflikte erklären und ihnen damit besser begegnet werden könne.

Präventionsprogramme sollten sich daher dezidiert in Form und Inhalt mit dem Thema „Nicht-Diskriminierung“ auseinandersetzen.

Das bedeutet, dass sie gesellschaftliches Machtungleichgewicht, institutionelle Diskriminierung und Maßnahmen benennen, um institutionell und in Interaktionen Diskriminierungen zu vermeiden bzw. abzubauen helfen.

Minderheiten leben, wie Mecheril schreibt, in einem Erfahrungsklima von Rassismus, das „für die Entwicklung ihres Selbstkonzeptes, ihres Selbstwertgefühls und die Entwicklung ihrer sozialen Handlungsbereitschaft von grundlegender Bedeutung“ sei.¹⁷

Präventionsprogramme sollten daher, um zielgerichtet arbeiten zu können, die verschiedenen Handlungskonzepte berücksichtigen, die Menschen wählen um auf selbst erfahrene Diskriminierung zu reagieren. Attia fasst diese Reaktionsmöglichkeiten so zusammen:

¹⁴ Weiß, Anja (2001): Macht und Differenz. Ein erweitertes Modell der Konfliktpotentiale in interkulturellen Auseinandersetzungen, Berlin

¹⁵ Ebd. S. 3

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Mecheril, P. (Hrsg.) (1995). *Interkulturalität und Rassismus*. Themenschwerpunkt des Journal für Psychologie, 3.Jahrgang, Heft 3.

„Menschen, die Diskriminierungen ausgesetzt sind, müssen sich dazu verhalten. Sie können dies allerdings in verschiedener Weise tun: indem sie das Unaushaltbare zu verdrängen versuchen, indem sie den Kontakt zu ihren Unterdrückern meiden, indem sie sich politisch für die Veränderung der Verhältnisse engagieren, indem sie sich mit ihrer eigenen Entwicklung auseinandersetzen, indem sie bemüht sind, auf die Seite der Gewinner zu wechseln.“¹⁸

All diese Strategien sind hilfreich und sollten - solange sie gewaltfrei sind - respektiert werden. Allerdings haben diese Umgangsstrategien Konsequenzen für die Wahrnehmung von Präventionsprogrammen auf Seiten derjenigen, die von Diskriminierung betroffen sind. Wird Diskriminierung dezidiert thematisiert, dann besteht die Gefahr, denjenigen nicht gerecht zu werden, die sich entschieden haben, ihre diskriminierenden Erfahrungen zu verdrängen. Wenn Präventionsprogramme durch „Begegnungsprojekte“ Vorurteile abzubauen versuchen, setzen sie sich über diejenigen hinweg, die den Kontakt „zu ihren Unterdrückern“ zu meiden suchen.

Hier gilt es also, den Bedarfsfokus deutlich bei den Kindern und Jugendlichen zu lassen, die von Diskriminierung betroffen sind. Sie müssen mitentscheiden dürfen, ob und wie ihre Erfahrungen thematisiert werden. Das Überwältigungsverbot¹⁹ gilt also auch und gerade für Kinder mit Zuwanderungshintergrund. Präventionsprogramme können hier aber deutlich den Fokus darauf legen, dass junge Menschen mit Diskriminierungserfahrung eine bewusste und situativ angemessene Wahl zwischen den verschiedenen Strategien haben. Solche „empowernden“ Elemente können und sollten in getrennten Gruppen angeboten werden.

„OTHERING“ VERMEIDEN

Schon die Kritiker von Geert Hofstede, einem der Begründer interkultureller Forschungsansätze²⁰, wiesen darauf hin, dass bei interkulturellen Trainings die Gefahr bestünde, dass sich durch ein Mehr an Wissen über kulturelle Unterschiede die Bilder über Gruppen eher verfestigen

¹⁸ Attia, Iman (1997): „Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus“ in: Mecheril, Paul / Teo, Thomas (Hg.): „Psychologie und Rassismus“, Hamburg, S. 259 – 285, hier S. 278.

¹⁹ Vgl. den Beutelsbacher Konsens: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

²⁰ Vgl. z.B. Hofstede, Geert (2001) Culture's Consequences – Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations, 2. Auflage, Thousand Oaks, London, Neu Delhi

könnten.²¹ Durch Pauschalisierungen könnte fälschlicherweise davon ausgegangen werden, dass alle Mitglieder einer Gruppe sich aufgrund ihrer kulturellen Prägung in einer bestimmten Art verhalten würden. Die Zuordnung von „typischen Verhaltensweisen“, die den Anderen zum Anderen machen, wird in der Literatur dann als „othering“ bezeichnet, sofern eine Wertung damit einhergeht, die die eigene Kultur als „höherwertig“ betrachtet.²²

Ein bekanntes Beispiel in dem „Othering“ auf „Internalisierung“ trifft, beschreibt Anita Kalpaka²³: Eine Klassenlehrerin und die angehende Schulsozialarbeiterin möchten im Rahmen eines interkulturellen Projektes in der Klasse den Kindern die Vielfalt der Kulturen nahe bringen (Stichworte: fremde Kulturen kennen lernen, Toleranz fördern, und zwar lebensnah) und fordern alle Kinder auf, am nächsten Morgen das in ihren Herkunftsländern typische Frühstück mitzubringen. Es soll gemeinsam gefrühstückt und über die Frühstücksgewohnheiten der in der Klasse vertretenen Länder geredet werden. So die Vorstellung der Lehrerin. Das Frühstück wird liebevoll vorbereitet, alle haben sich bemüht, die Stimmung ist gut. Die Lehrerin ist mit dem Ergebnis zufrieden. Auf Nachfragen stellt sich heraus, dass mehrere der Kinder ihre Herkunftsländer, als deren Vertreter sie für die Lehrerin und z. T. auch für die Mitschülerinnen gelten, gar nicht oder kaum kennen. Ferner berichten zwei Kinder, dass weder sie selbst, noch die Eltern noch ihre Oma (im Herkunftsland der Eltern) frühstücken würden. Sie würden selbst nicht frühstücken, um morgens eine viertel Stunde länger zu schlafen. Für den interkulturellen Schulunterricht hätten sie Schafkäse und Oliven mitgebracht. Sie wollten nicht mit leeren Händen dastehen, wenn alle etwas mitbringen und wenn die Lehrerin es so gerne möchte. Auch die Neue (die Berufspraktikantin) sei so nett zu ihnen, dass sie ihr den Wunsch nicht abschlagen wollten.

Präventionsprogramme müssen sich also auf die wirkliche und nicht auf eine imaginierte Lebensrealität der Kinder und Schüler*innen beziehen, was nahelegt, Projekte zu favorisieren, die ein echtes Kennenlernen migrantischer Kulturelemente ermöglichen. Doch

²¹ Vgl. z.B. Bolten, Jürgen: Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung, S. 3., abgerufen am 10.12.2017: <http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/kulturbeschreibung.pdf>

²² Spivak, Gayatri C. (1985): The Rani of Simur. In: Francis Barker et al (eds.): Europe and its Others. Vol. 1. Colchester: University of Sussex.

²³ Kalpaka, Anita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau, S. 387-405.

auch hier ist Vorsicht geboten. Paul Mecheril schreibt dazu: „Die kulturelle Besonderung von Menschen, die in der Migrationsgesellschaft als Andere gelten, trägt komplementär dazu bei, dass die andere Seite – Menschen „ohne Hintergrund“ – sich als nicht besonders, nicht integrationsbedürftig, sondern als normal und fraglos am richtigen Ort verstehen kann. In verwandter Weise hat Franz Hamburger dies als das Elend der interkulturellen Pädagogik bezeichnet: »Es gibt unzählige Berichte über Besuche von Kindergartengruppen in Moscheen und ausländischen Familien, aber keine Berichte über didaktisch analog konzipierte Besuche in Kirchen und deutschen Familien, um deren Kultur kennen zu lernen.«²⁴

UNTERSCHIEDE KENNEN OHNE SIE BEWERTEN ZU MÜSSEN (DIVERSITY MANAGEMENT)

Hilfreich für interkulturelle Präventionsarbeit können hier die Ansätze des Diversity Management sein. Unterschiede dürfen – unter Maßgabe eines wertschätzenden und vor allem „nicht-defizit-orientierten Blicks“ benannt werden. Dies verhindert diskriminierendes „Othering“ und nimmt die jeweiligen Kompetenzen in den Blick.

Diversity Management bedeutet nach Krell²⁵ die „Schaffung von Arbeitsbedingungen, unter denen alle Beschäftigten ihre Leistungsfähigkeit und -bereitschaft entwickeln und entfalten können, unabhängig von ihren personen- und verhaltensimmanenten Merkmalen“ und somit einen verantwortungsvollen Umgang mit Unterschiedlichkeiten.“

Diversity Management erlaubt demnach, spezifische Besonderheiten von Gruppen und Individuen in den Blick zu nehmen, ohne diese gleich bewerten zu müssen. Gefragt wird also nach dem „Wofür kann das hilfreich sein?“

Vor diesem Hintergrund ließen sich die vielfältigen interkulturellen Missverständnisse in Bildungseinrichtungen auf einer Ebene betrachten, die

²⁴ Mecheril, Paul (2015) Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen in: Kulturelle Bildung online. Abgerufen am 1.12.2017: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> Seite 4f. Mecheril zitiert darin: Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa, S. 10.

²⁵ Krell, Gertrude (1997): Mono- oder multikulturelle Organisationen? Managing Diversity auf dem Prüfstand. In: Kadritzke, Ulf (Hrsg.) Unternehmenskulturen unter Druck: neue Managementkonzepte zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Berlin.

pädagogisch hilfreich sein kann, und gleichzeitig vermeiden, interkulturelle Unterschiede zu stereotypisieren²⁶.

Ohne dies im Rahmen dieses Arbeitspapiers genauer ausführen zu können, haben wir sehr gute Erfahrungen damit gemacht, Wissen über die Kulturdimensionen, die im pädagogischen Alltag häufig zu Abwertungen führen, in Fortbildungen zu thematisieren. Besonderes Augenmerk legen wir dabei auf den Umgang mit Zeit (Monochronie/Polychronie), die Dimensionen von Ich-Identität und Gruppenzugehörigkeit (Kollektivismus/Individualismus) und das Thema der direkten und indirekten Kommunikation.

Hier gelingt es den Teilnehmenden häufig, eigene „Gewissheiten“ zu relativieren und den jeweiligen Mehrwert im Ansatz des üblicherweise von ihnen abgelehnten Vorgehens zu erkennen. Zusätzlich entdecken die Teilnehmenden häufig Handlungsalternativen für ihren pädagogischen Alltag.

PERSONAL/QUALIFIKATION

Präventionsprogramme werden in der Regel von Trainer*innen vermittelt. Ebenso wie bei der Auswahl des Personals in den jeweiligen Institutionen sollte daher gerade im Bereich interkultureller Kompetenz/Inclusion darauf geachtet werden, dass der Anteil von Menschen, die selbst einen eigenen Migrationshintergrund haben, sichtbar hoch ist. Ideal sind Trainer*innen-Teams, die (was Geschlecht und Herkunft) angeht möglichst heterogen sind. Die Art und Weise des Umgangs mit diesen Unterschiedlichkeiten hat für die Präventionsmaßnahme einen zusätzlichen Vorbildcharakter.

Die Haltung dieser Trainer*innen sollte also von

- a) Nicht-Diskriminierung
- b) Diversity und Inclusion und
- c) und interkultureller Kompetenz

geprägt sein. Sie sollten daher in diesen Bereichen ausreichend geschult sein und sich intensiv mit eigenen Vorurteilen als auch eigenen Privilegien auseinandergesetzt haben.

²⁶ Vgl. dazu auch die Diskussion um präventive Konzepte zur Bearbeitung von Konfliktpotenzialen im interkulturellen Kontext in: Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule, Hamburg/Berlin/Mainz 2007, hier S. 209 ff.

Diese Trainer*innen sollten sich regelmäßig supervidieren lassen und im Team institutionalisierte Coaching-Möglichkeiten vorfinden.

Präventionsprogramme sollten den Trainer*innen die Möglichkeit des Austausches über notwendige Veränderungswünsche im Ablauf und den Inhalten geben. Außerdem sollten die Trainer*innen die Möglichkeit haben und nutzen, sich regelmäßig fortzubilden.

RAHMENBEDINGUNGEN

Welche Rahmendbedingungen müssten Multiplikatoren vorfinden und somit die Einrichtungen zur Verfügung stellen, damit die Arbeit bestmöglich stattfinden kann?

Die Praxis zeigt, dass der Erfolg von Maßnahmen entscheidend davon abhängt, wie stark sich die Leitung einer Institution mit den Inhalten einer Maßnahme identifizieren kann. **Präventionsprogramme sollten sich also, ähnlich den Ansätzen eines guten Diversity Managements, bemühen, die jeweilige Schul- oder Kindergartenleitung „im Boot“ zu haben.**

Dies kann einerseits durch die Attraktivität der Maßnahme und deren Außenwirkungscharakter gelingen, könnte andererseits aber durch eine Zertifizierung und Re-Zertifizierung abgesichert sein.²⁷

INTEGRATION ALS GANZHEITLICHER UND WECHSELSEITIGER PROZESS

Präventionsprogramme sollten inhaltlich und definitorisch deutlich machen, dass sie unter „Integration“ einen Prozess verstehen, der seitens der Mehrheitsgesellschaft und der jeweiligen Institution gewollt, vorbereitet und dessen Maßnahmen im Austausch mit den jeweils zu integrierenden Gruppen definiert, geplant und umgesetzt wird. Einen wesentlichen Beitrag dazu leistete bereits der Zwischenbericht „Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule“²⁸. Die Untersuchung aus dem Jahr 2008 macht deutlich, dass interkulturellen Konfliktsituationen seitens der Mehrheitsgesellschaft sehr unterschiedlich begegnet wird. So sei die Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten von der grundsätzlichen Herangehensweise der vermittelnden Pädagog*innen geprägt, d.h. von ihrem Verständnis der

²⁷ Vgl. z.B. die Kritik von Karim Fereidooni am Projekt: „Schule Ohne Rassismus – Schule mit Courage“ abgerufen am 2.1.2018 unter: <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/politische-bildung-braucht-forschung-zu-alltagsrassismus-interview-mit-karim-fereidooni-teil/>

²⁸ Zwischenbericht: Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule, Hamburg/Berlin/Mainz 2007

Bedeutung von kulturellen und/oder ethnischen Aspekten. So würde zum einen vertreten, dass es grundsätzlich darum ginge, die in Deutschland gültigen Regeln bei der Konfliktbearbeitung zur Geltung zu bringen, während andere darauf verweisen, dass sowohl der Umgang mit, als auch das Entstehen und Wahrnehmen von Konflikten ethnische oder kulturelle Aspekte hätten, die mit dem jeweiligen Migrationshintergrund zusammenhängen und die es bei der Vermittlung zu berücksichtigen gälte.²⁹ Während es also im ersten Falle um den Wunsch nach unbedingter Assimilation (was hier nicht nur die Normen sondern eben auch Wertvorstellungen einschließt) geht, eröffnet die zweite Möglichkeit einen migrationssensiblen Umgang, der der jeweils spezifischen Betrachtungsweise einen wertschätzenden Aspekt hinzufügt.

NACHHALTIGKEIT DURCH LEITBILD UND STRATEGISCHE PROZESS- STEUERUNG

Viele Institutionen haben sich selbst entweder aufgrund staatlicher Vorgaben oder im Rahmen ihres eigenen Organisationsentwicklungsprozesses ein Leitbild gegeben. Solche Leitbilder dienen in Institutionen der „strategischen Prozesssteuerung“. Sie können als Leuchttürme dienen, um in der Planung oder in konkreten Konfliktfällen prüfen zu können, ob gewählte Maßnahmen dem eigentlichen Ziel der Institution förderlich sind oder diesem entgegenstehen.

LEITUNGSEBENE

Präventionsprogramme sollten bezüglich der Nachhaltigkeit darauf hinwirken, dass die Förderung interkultureller Kompetenz, der professionelle Umgang mit Diskriminierung und die Möglichkeit voneinander zu lernen seitens der Kindergarten- oder Schulleitung vorangetrieben werden. Erfahrungsgemäß nützen die besten Interventionsmaßnahmen nur dann, wenn deren Inhalte von der jeweiligen Hausleitung unterstützt und vorangetrieben werden. Eine Sensibilisierung von Mitarbeitenden, Eltern und der die Institutionen besuchenden Kinder und Jugendlichen bleibt dann ergebnislos, wenn die Führungskraft in ihrem Verhalten und ihren Entscheidungen die jeweiligen Maßnahmen und deren Ergebnisse nicht mitträgt.

„Die interkulturelle Öffnung von Schule ist zudem eine Querschnittsaufgabe – die Impulse hierzu müssen von der Schulleitung ausgehen. Sie

²⁹ Ebd. S. 18 f.

nimmt im Gesamtprozess der Entwicklung des Profils einer Schule eine zentrale Rolle ein.“³⁰

Darüber hinaus sorgen die durch die Maßnahmen möglicherweise geweckten Erwartungen für eine erhöhte Frustration, wenn die Präventionsmaßnahme nicht in den Organisationsentwicklungsprozess eingebunden ist. Gemachte Fortschritte werden im schlimmsten Fall um Jahre zurückgeworfen.

Gute Erfahrungen wurden gemacht, wenn die Inhalte der Präventionsmaßnahme im Leitbild der Institution festgeschrieben und strategisch gesteuert werden. Die Unterstützung solcher Steuerungsprozesse könnte ein wichtiger Beitrag der Präventionsarbeit sein.

STRATEGISCHE STEUERUNG

Die strategische Steuerung eines Organisationsentwicklungsprozesses bedeutet:

1. der Realität ins Gesicht zu sehen, ohne den Mut zu verlieren. (Fakten nicht zurückzuweisen, nur, weil einem nicht gefällt, was sie aufzeigen.)
2. zu entscheiden, was man tut, und was man nicht (mehr) tun will.

Um strategisch steuern zu können, muss zunächst Einigkeit über das Ziel bestehen. Dies hat vier Vorteile:

1. Das Ziel gibt die Richtung vor.
2. Das Ziel bündelt Aktivitäten.
3. Das Ziel definiert die Organisation.
4. Das Ziel sorgt für Beständigkeit³¹.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass Organisationen, die gemeinsam im Bereich interkulturelle Kompetenz und Inclusion Ziele zu entwickelt haben, insgesamt eine höhere Handlungssicherheit gewinnen. Dies wirkt sich positiv auf Konfliktgespräche innerhalb des Teams aber vor allem auch gegenüber Eltern und Schüler*innen aus.

Wenn die Anbieter von Präventionsprogrammen darüber hinaus sicherstellen, dass sie über Besonderheiten in den Maßnahmen informiert werden, könnten sie und die Trainer*innen wiederum die Möglichkeit nutzen, der jeweiligen Hausleitung Feedback zu geben und auf mögliche

³⁰ Zoeli, Dr. Antonietta P.: Im Fokus: Die Leitungsebene. Diversity Education – Schule anders leiten. In: Krieg, Judith (2013), S. 9.

³¹ Vgl. dazu die Kapitel zur strategischen Prozesssteuerung in der Handreichung: Diversity Mainstreaming für Verwaltungen. Schritt für Schritt zu mehr Diversity und weniger Diskriminierung in öffentlichen Institutionen – ein Leitfaden für Verwaltungsbeschäftigte, S. 17 ff.

Probleme hinzuweisen. Dass diese Rückmeldung nur nach Zustimmung durch die Mitarbeitenden erfolgen darf, versteht sich von selbst. Im Zweifel kann allerdings auch auf anonymisierte Rückmeldungen zurückgegriffen werden.

Hier ist außerdem zu erwähnen, dass es innerhalb Deutschlands starke Unterschiede im Bewusstsein um die Notwendigkeit von interkulturellen Veränderungsprozessen gibt. Dieser Ungleichzeitigkeit sollte in den Präventionsprogrammen berücksichtigt werden, um die jeweilige Institution dort abholen zu können, wo sie gerade steht. Um sich im Vorfeld einen Eindruck davon zu machen, wo die Institution gerade steht, können Checklisten hilfreich sein.³²

ZUSAMMENFASSUNG

Bildungsinstitutionen sollten nach Vandenbroek Orte sein, an denen

- „jedes Kind, Eltern und Mitarbeiter*innen sich zugehörig fühlen können (dies impliziert eine aktive Politik, um Familienkulturen bei der Erstellung des Curriculums entsprechend zu berücksichtigen)
- jedes Kind, Eltern und Mitarbeiter*innen ermutigt werden, die unterschiedlichen Aspekte ihrer diversen Identitäten zu entwickeln
- jede/jeder von anderen kulturübergreifend lernen kann
- Erzieher*innen und Eltern zusammenarbeiten, um institutionelle Diskriminierungen zu vermeiden“³³.

Allerdings gilt interkulturelle Kompetenz in Deutschland immer noch nicht als Standard für professionelles pädagogisches Handeln obwohl rund 26 Prozent aller Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben. In Städten wie Duisburg und Bremen sind es über 60 %. **Vor diesem Hintergrund sollten Programme und Maßnahmen in der Präventionsarbeit:**

- a) von einer möglichst heterogenen Gruppe entwickelt worden sein
- b) Wissen über interkulturelle und nicht-diskriminierende Organisationsentwicklung vermitteln (Diversity Management)
- c) Diskriminierungen messbar und besprechbar machen
- d) Vorurteile seitens der pädagogisch Handelnden in den Blick nehmen
- e) sprachlich auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt sein
- f) von den Teilnehmenden evaluiert werden

³² 2013 hat der Cornelsen-Verlag 16 Lehrkräfte mit „Migrationsgeschichte“ gebeten solche Checklisten zu erstellen. Sie beziehen sich auf Leitung, Kollegium, Elternschaft, und die Schüler*innen. Krieg, Judith (2013)

³³ Vandenbroeck, Michel (2011): „Diversity in Early Childhood Services“ abgerufen am 15.12.2017 unter: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/857/diversity-in-early-childhood-services.pdf>

- g) auf die unterschiedlichen Ausgangslagen und Kompetenzen innerhalb der Organisation angepasst sein
- h) bezogen auf die Nachhaltigkeit mit einer strategischen Prozesssteuerung hinterlegt sein.

LITERATUR

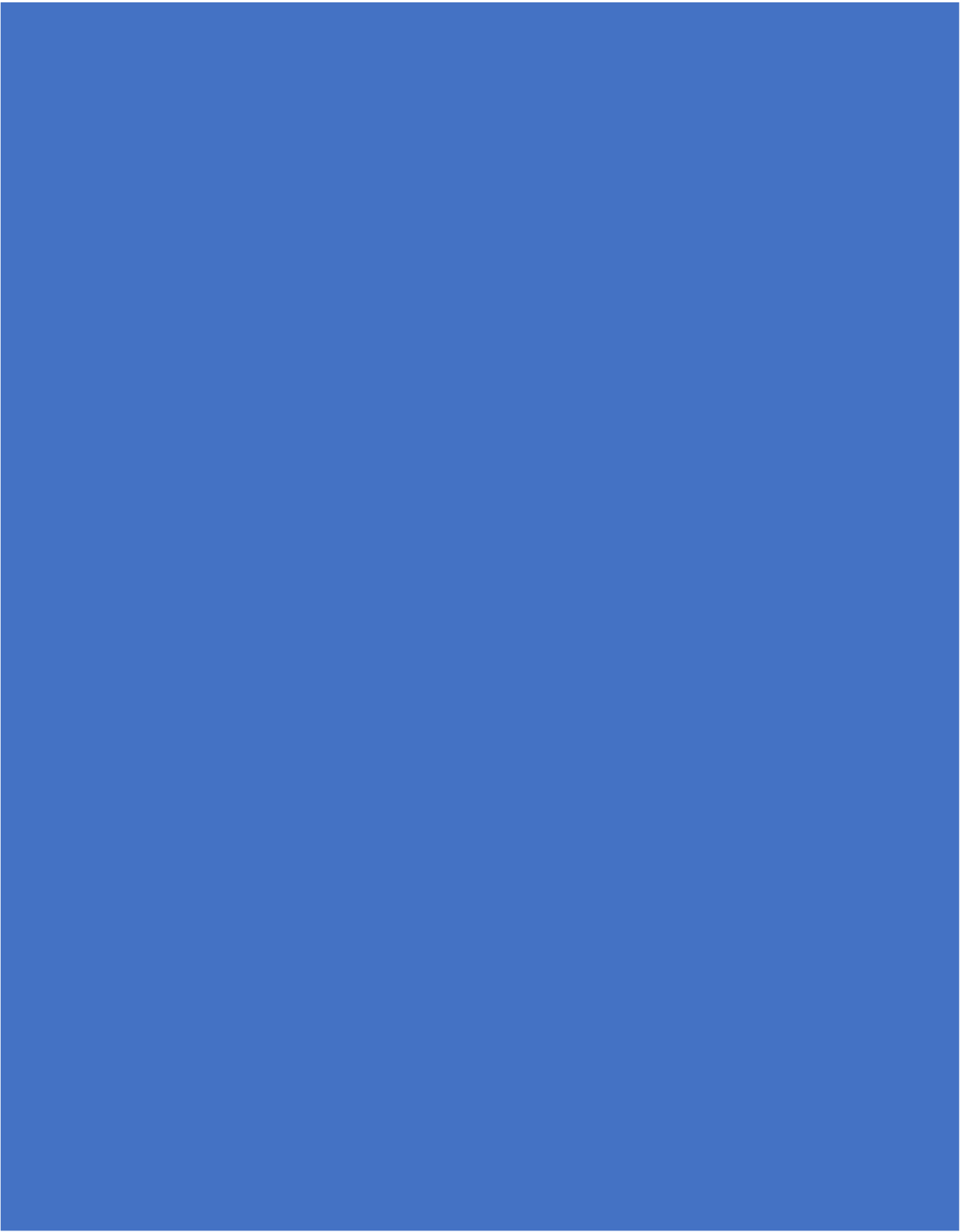
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2015): Diversity Mainstreaming für Verwaltungen. Schritt für Schritt zum mehr Diversity und weniger Diskriminierung in öffentlichen Institutionen – Ein Leitfaden für Verwaltungsbeschäftigte. Berlin
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden - Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule.
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.html?nn=6569158
- Attia, Iman (1997): „Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus“ in: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): „Psychologie und Rassismus“, Hamburg, S. 259-285
- Attia, Iman (2009): Kita in der Einwanderungsgesellschaft. Zur Bedeutung von Kultur in der Pädagogik. In: Zeitschrift frühe Kindheit Ausgabe 05/2009
- Behn, Sabine et. al. (2007): Zwischenbericht: Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten in Jugendhilfe und Schule. Hamburg/Berlin/Mainz
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Diversität gestalten. Erfolgreiche Integration in Kommunen - Handlungsempfehlungen und Praxisbeispiele
- Dirim, Inci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, Inci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/ Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91-114.
- Eggers, Maureen (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. -Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität-. Kiel: Eigenverlag
- Fereidooni, Karim / Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (40/2015) „Rechts der Mitte“. <http://m.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung#footnode12-12>
- Fereidooni, Karim (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden
- HRK/KMK (2015), Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kleff, Sanem/ Terkessidis, Mark (2017): Reden über Rassismus in Deutschland.

Berlin: Aktion Courage e.V.

- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Koch, Bernhard (2017): Diversitätskompetenz im Kindergarten - Eine internationale Perspektive. In: Martin R. Textor (Hrsg.): Das Kita-Handbuch.
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1343.html>
- Krieg, Judith (2013): Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen. Berlin https://www.cornelsen.de/fm/1272/9783069629641_Interkult-Schulentwicklung_2013_komplett.pdf
- Leisau, Annett: Kindergärten für Weltkinder: Zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1525.html>
- Machold, Claudia (2013): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Bielefeld: Springer VS
- Ramsauer, Kathrin (2011) Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. München: © Deutsches Jugendinstitut e.V.

Weitere Medien:

- Hörprobe: Diversity gestalten
https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/hoerprobe/HP_978-3-86793-074-1_1.mp3
- Youtube-Beitrag: Integration gelingt durch faire Bildungschancen - Portraits der Nominierten zum Carl Bertelsmann-Preis 2008,
<https://www.youtube.com/watch?v=eeCKaMmN8Uw>



gefördert vom



Bundesministerium
der Justiz und
für Verbraucherschutz