

Abschlussbericht

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Prof'in Dr. Beate Aschenbrenner-Wellmann,
Leiterin des Instituts für Antidiskriminierungs- und Diversityfragen (IAD)

Dr. Thomas Fliege, Forschungsreferent
Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Regina Ehrismann,
Mitarbeiterin im Institut für Antidiskriminierungs- und Diversityfragen (IAD)



1. **Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen – Deutschland als Migrationsgesellschaft**

„Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. MigrantInnen können in dieser Perspektive als AkteurInnen gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten“¹. Migration stellt also einen Normal- und nicht einen Ausnahmezustand moderner Gesellschaften dar. Sie umfasst eine Reihe von Phänomenen, die für die bundesrepublikanische gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnend sind:

- Ein- und Auswanderung sowie Pendelmigration
- Formen regulärer und irregulärer Migration
- Entstehung von sog. Zwischenwelten und hybriden Identitäten
- Vermischung von Sprachen, Lebenswelten und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen
- Phänomene der Fremdheit und Zugehörigkeit
- Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus
- Konstruktionen von Fremdheit
- Erschaffen neuer Formen der Ethnizität
- Diskurse über Migration und die „Anderen“²

Die mit Migrationsprozessen zusammenhängenden gesellschaftlichen Veränderungen sind mit Herausforderungen verbunden, die als pragmatisch-technische oder als moralische Herausforderungen bezeichnet werden können. Während es bei ersteren beispielsweise um die Organisation und erfolgreiche Durchführung von Deutschkursen oder um die Neuformulierung eines Gesetzes zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen geht, spielen Diskussionen um Gerechtigkeit und Anerkennung von Verschiedenheit im ethischen Rahmen eine besondere Rolle.

Aus politischer Sicht wurde die internationale Wirklichkeit in Deutschland lange nicht anerkannt. In den letzten 60 Jahren hat sich Deutschland von einem Aus- zu einem Einwanderungsland gewandelt. Diese Entwicklung lief in mehreren Phasen der Migrationsbeziehungsweise Integrationspolitik ab. Innerhalb dieser Phasen gab es verschiedene Formen der Zuwanderung: Zunächst kamen ausländische Arbeitskräfte nach Deutschland, dann ihre Familienangehörigen und später insbesondere Flüchtlinge.

Nach dem Zweiten Weltkrieg fehlten in bestimmten Industriezweigen Arbeitskräfte, die durch GastarbeiterInnen mit befristetem Aufenthalt ersetzt werden sollten. Dabei handelte es sich überwiegend um Tätigkeiten, die nur geringe Qualifikationsanforderungen stellten. Entsprechend war auch der Qualifikationsgrad dieser Arbeitskräfte vergleichsweise niedrig.

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Die Arbeiterinnen und Arbeiter wurden gezielt angeworben: Im Jahre 1955 wurde der Anwerbevertrag mit Italien geschlossen, 1960 mit Spanien und Griechenland, 1961 mit der Türkei, 1963 mit Marokko, 1964 mit Portugal, 1965 mit Tunesien und 1968 schließlich mit Jugoslawien. Theoretisch gab es ein „Rotationsprinzip“: alle zwei bis drei Jahre sollten neue GastarbeiterInnen nach Deutschland kommen, während diejenigen, die schon längere Zeit da waren, in ihre Heimatländer zurückkehren sollten. Die Beschäftigung der ausländischen Menschen war an den Bedürfnissen der Wirtschaft und dem Arbeitsmarkt ausgerichtet. Da sich unter anderem wirtschaftliche Betriebe dagegen wehrten, ständig neue Arbeiterinnen und Arbeiter anzulernen, funktionierte das Rotationsprinzip nicht; die ArbeiterInnen blieben immer länger in Deutschland. So vervierfachte sich die Zahl der ausländischen Bevölkerung in Deutschland zwischen 1960 und 1970 auf 4,9%.³

Mitte der 1960er Jahre setzte eine wirtschaftliche Rezession ein. Aufgrund der sinkenden Zahl der Arbeitsplätze wurde somit im Jahre 1973 der Anwerbestopp für Fachkräfte aus dem Ausland erlassen, um dem Zuzug Einhalt zu gebieten. Zur Zeit des Anwerbestopps 1973 arbeiteten etwa 2,6 Millionen ausländische Menschen in der Bundesrepublik.⁴ Nach einiger Zeit setzte der Familiennachzug ein. Zwar ist dies ein deutliches Zeichen für eine Niederlassung, doch wurde diese Zuwanderung von politischer Seite größtenteils ignoriert. Die bundesdeutsche AusländerInnenpolitik zielte auf eine vorübergehende Eingliederung der Familien ab und blieb insgesamt restriktiv.

Zusätzlich zu dem Zuzug von Familienangehörigen kamen ab Anfang der 1980er Jahre vermehrt Asylsuchende und andere Flüchtlinge, besonders aus Jugoslawien und den kurdischen Gebieten der Türkei, aber verstärkt auch aus der sogenannten „Dritten Welt“ nach Deutschland. „Aufgrund wachsender Arbeitslosigkeit, steigendem Ausländerzuzug und einer oft emotional geführten Debatte in Politik und Medien wuchs auch das öffentliche Unbehagen angesichts der Konzeptionslosigkeit der Ausländerpolitik. Die Themen ‚Arbeitsmigration‘ und ‚Asyl‘ wurden zunehmend vermengt, das ‚Ausländerthema‘ politisiert und ideologisiert“⁵. Politisch wurde hauptsächlich diskutiert, wie der Familiennachzug verringert und die Rückkehr der ArbeitsmigrantInnen in ihre Herkunftsländer gefördert werden konnte.

So wurde AusländerInnenpolitik zum Wahlkampfthema. Nach dem Regierungswechsel im Jahre 1982 sorgte Bundeskanzler Helmut Kohl (CDU) dafür, dass der AusländerInnenpolitik ein höherer Stellenwert eingeräumt wurde. Zwar wurden erweiterte Integrationsangebote angekündigt, doch blieben die zentralen Leitlinien die Aufrechterhaltung des Anwerbestopps, die Einschränkung des Familiennachzuges und die Förderung der Rückkehrbereitschaft.

Im Jahre 1999 legte Bundesinnenminister Otto Schily (SPD) eine Reform des Staatsangehörigkeitsrechts vor, die am 01. Januar 2000 in Kraft trat. Sie bedeutete den

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Bruch mit der Leitlinie, Deutscher könne man zwar sein, aber nicht werden, indem das bisher gültige Prinzip der Vererbung der Staatsangehörigkeit (*ius sanguinis*) um das Territorialprinzip des Erwerbs der Staatsangehörigkeit durch Geburt im Land (*ius soli*) erweitert wurde. „Seit dem 1. Januar 2000 in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern erhalten die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil seit mindestens acht Jahren dauerhaft in Deutschland lebt. Falls die Kinder zugleich auch die ausländische Staatsangehörigkeit der Eltern erwerben, müssen sie sich nach Erreichen der Volljährigkeit bis zum 23. Lebensjahr für eine Staatsangehörigkeit entscheiden. Wollen sie die ausländische Staatsangehörigkeit behalten, verlieren sie die deutsche wieder“⁶. Dies hatte einen enormen Anstieg der Zahl der Einbürgerungen im Jahr 2000 zur Folge.

Im selben Jahr wurde auch die Unabhängige Kommission "Zuwanderung" – nach ihrer Vorsitzenden auch „Süßmuth-Kommission“ genannt – einberufen, die am 4. Juli 2001 ihre umfassenden Empfehlungen für eine zukünftige Zuwanderungs- und Integrationspolitik vorlegte und einen grundlegenden Wandel derselben forderte. Bei der Einberufung dieser Kommission spielten auch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie von 2000 eine Rolle: diese besagen, dass Menschen mit Migrationshintergrund weit weniger Chancen auf eine höhere Bildung und einen Arbeitsplatz haben, als Menschen ohne Migrationshintergrund. Langsam aber stetig wurde daraufhin eine Integrationspolitik in die Wege geleitet.

Da eine gesteuerte Zuwanderung aus wirtschaftlichen und demografischen Gründen unabdingbar wurde, empfahl die Kommission unter anderem ein Punktesystem, über das Bewerberinnen und Bewerber nach verschiedenen Kriterien wie Alter, Sprachkenntnisse und Ausbildung ausgewählt werden sollten. Politisch zeichnete sich damit deutlich ein Paradigmenwechsel ab, der Zuwanderung zu einem positiven und notwendigen Sachverhalt erklärte. Von dieser Kommission wurde Deutschland im Jahre 2001 erstmals offiziell als Einwanderungsland bezeichnet, das weit reichende politische Konzepte für diesen Bereich der Politik benötigt. Im selben Jahr wurde das „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“, kurz „Zuwanderungsgesetz“ genannt, entworfen. Der Gesetzentwurf enthielt weitgehend offene, liberal wirkende Bestimmungen im Bereich von Arbeitswanderung und Einwanderung, aber auch Verschärfungen in Bezug auf die Aufnahme von Flüchtlingen bzw. Asylsuchenden. Nach äußerst langwierigen, neuen Verhandlungen wurde das Zuwanderungsgesetz schließlich am 5. August 2004 verkündet und trat am 1. Januar 2005 in Kraft.

Es ist die erstmalige gesetzliche Verankerung eines umfassenden Konzepts zur sprachlichen Integration von Migrantinnen und Migranten, die einen rechtlichen Anspruch für NeuzuwandererInnen auf einen Integrationskurs enthält. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom August 2006, das verschiedene EU-Richtlinien

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

berücksichtigt, bietet in diesem Zusammenhang Schutz vor Diskriminierung und die Gestaltung positiver Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit. Die Wertschätzung von Vielfalt, der Schutz vor Diskriminierung und die Förderung von Integrationsprozessen gehören in diesem Themenbereich untrennbar zusammen.

Infolge des ersten Integrationsgipfels 2006 wurde gemeinsam mit gesellschaftlichen AkteurInnen und MigrantInnenorganisationen ein nationaler Integrationsplan entwickelt. Dieser setzt auf „eine aktivierende und nachhaltige Integrationspolitik, die die Potentiale der Zugewanderten erkennt und stärkt und nicht nur auf Defizite fokussiert“⁷. Hierbei wird auf die vielfältigen Fähigkeiten, die Leistungen und das Engagement der Migrantinnen und Migranten verwiesen, die allerdings nur durch den Ausbau guter sozialer Bedingungen und den Abbau von Barrieren verwirklicht werden können.

Integration wird in diesem Zusammenhang als gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe mit definierten integrationspolitischen Handlungsfeldern betrachtet. Dieser nationale Integrationsplan wurde am 12.Juli 2007 auf dem zweiten Integrationsgipfel vorgelegt. Er enthält klare Zielsetzungen und 400 Selbstverpflichtungen der staatlichen und nichtstaatlichen AkteurInnen. Auf der MinisterpräsidentInnenkonferenz am 14.Juli 2007 wurde der Beitrag der Länder zum nationalen Integrationsplan für verbindlich erklärt, wobei sich alle 16 Bundesländer zu gemeinsamen integrationspolitischen Leitlinien und zu einem koordinierten Vorgehen bei ihren integrationspolitischen Maßnahmen verpflichteten.

Das Land Baden-Württemberg hat 2008 den Landesintegrationsplan beschlossen. Die kulturelle und ethnische Vielfalt wird darin ausdrücklich als fester Bestandteil einer zukunftsweisenden und modernen Gesellschaft sowie als Potential, um die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung des Landes voranzubringen, angesehen. Den politischen Schwerpunkt setzt das im Mai 2011 eingerichtete Integrationsministerium unter Leitung von Ministerin Bilkay Öney auf die Förderung von Teilhabe und Chancengleichheit zur Sicherung und Gestaltung des sozialen Zusammenhalts.

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Literaturnachweise

¹ Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer *Perspektive*. In: Mecheril, Paul u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim 2010. S. 7-22, hier: 8.

² Vgl. ebd. S.11.

³ Vgl. Butterwegge, Carolin: Von der "Gastarbeiter"-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz. Migrations-geschehen und Zuwanderungspolitik in der Bundesrepublik. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56377/migrationspolitik-in-der-brd?p=all> (08.02.2014).

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.

⁷ Seifert, Wolfgang: Migrations- und Integrationspolitik. 2012. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138018/migrations-und-integrationspolitik> (06.02.2014).

2. Methodischer Zugang

Um die konkreten Wirkungen der Projekte der Integrationsoffensive auf die Jugendlichen zu erfassen, wählten wir eine qualitative Vorgehensweise aus. Qualitative Methoden besitzen die nötige Offenheit, um die persönlichen Meinungen, Deutungen und Interpretationen der Jugendlichen zum Nutzen der Projekte zu erfassen. Erst offene, qualitativ-interpretative Techniken eignen sich für die Erfassung komplexer kultureller Strukturen, ermöglichen die symbolischen Prozesse der Entstehung kultureller Formen und der in ihnen involvierten Bedeutungs-, Regel- und Sinnzusammenhänge aus der Binnenperspektive der Befragten zu erfassen, zu deuten und zu interpretieren. Als methodischen Zugang wählten wir leitfadengestützte Interviews mit einem biografischen Einstieg. Die Lebenswege der befragten Jugendlichen gleichen sich darin, dass sie Projekte und Angebote der Integrationsoffensive Baden-Württemberg produktiv nutzen. Aus der Art der Projekte können die Struktur und die Wirkungen der Projekte nicht sofort abgeleitet werden. Wichtig ist, was die Jugendlichen aus den jeweiligen Angeboten aufgenommen und „gemacht“ haben. Die „Bildungsbedeutung“ (Vgl. Elke Josties) der Projekte können aus dem biografischen Kontext bestimmt werden. Durch den biografischen Einstieg bei den Interviews können Vergangenheitserfahrungen mit Gegenwärtigem und Zukünftigen verbunden werden. Durch ihre (biografischen) Erzählungen stellen die Jugendliche dar, welche (Bildungs-) Potentiale für sie persönlich in den Angeboten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg liegen und welchen Sinn sie darin subjektiv sehen. Die biografischen Porträts und die Kommentierungen der Jugendlichen enthalten Selbstdeutungen, sie zeigen Chancen aber auch Probleme oder Konflikte auf. Durch die kleinen biografischen Porträts kann deutlich gemacht werden, welchen Handlungsspielraum die befragten Jugendlichen retrospektiv für sich sehen und welche Entscheidungen sie für sich trafen. So kann aus den Porträts deutlich gemacht werden, ob die Jugendlichen durch die Projekte Schlüsselkompetenzen erwerben können, ob sie einen (verbesserten) Zugang zum deutschen Bildungssystem oder zur Erwerbstätigkeit finden oder ob die Projekte wenig perspektivreich erscheinen.

Im Folgenden stellen wir einige der befragten Jugendlichen in kurzen biografischen Porträts vor. Aus den Interviews mit den Jugendlichen lassen sich einige Kernelemente der Wirkung kultureller Bildung herausfiltern, diese werden im Anschluss an die biografischen Porträts vorgestellt.

Über diese Elemente hinaus zeigen die Interviews auch noch weitere Kontexte zu den Themen Interkulturalität, Integration und Projektarbeit auf, diese werden im Anschluss an die Porträts in einem Rahmen erläutert. Die Namen der befragten Jugendlichen wurden anonymisiert.

3. Biografische Porträts

Claudia (Laichingen)

Claudia ist 17 Jahre alt und lebt mit ihren Eltern und ihren vier Schwestern seit acht Jahren in Laichingen, einer Stadt im Alb-Donau-Kreis. Ihre älteste Schwester ist drei Jahre älter als sie, ihre zweitkleinste Schwester geht noch in den Kindergarten. Zwei weitere Schwestern gehen in die zweite und siebte Klasse. Claudia geht seit fünf Jahren auf die Erich-Kästner-Schule.

Claudia kann sich vorstellen, nach der Schule als Krankenschwester zu arbeiten. Auf den Rat einer Lehrerin bewarb sie sich für ein Schnupperpraktikum:

Claudia: „(...) und das hat eigentlich auch nicht so lange gedauert, bis sie zurück geschrieben haben und dann habe ich so für zwei Tage reinschnuppern können. Aber das hat mir eigentlich sehr gefallen (...) Jetzt mache ich meinen dritten Monat Praktikum. Ja- ich habe mich auch sogar schon für eine Ausbildungsstelle beworben, aber ich habe leider immer noch keine Zusage bekommen, ich hoffe es wird bald (lacht).“

Inzwischen hat Claudia einige Bewerbungen versandt und hat am Tag nach dem Interview ein Bewerbungsgespräch in Blaubeuren. Auch in Ulm hat sie sich beworben, aber bisher noch keine Rückmeldung erhalten.

Von ihrer Patin berichtet Claudia sehr positiv, ihre Patin hat Claudia in vielen Lebenslagen geholfen, nicht nur in der Schule in Mathe sondern auch bei der Bewerbung. Claudia möchte auf jeden Fall mit ihr in Kontakt bleiben, „das weiß ich jetzt schon“.

Laichingen verfügt über keine Strukturen der offenen und mobilen Jugendarbeit. Jugendliche, (viele davon mit Migrationshintergrund), die keine Vereinsanbindung wollen, haben nur wenige Möglichkeiten einer vernünftigen Freizeitgestaltung. Einige Jugendliche haben sich in Cliques zusammengeschlossen und fallen als „Störfaktoren“ in der Stadt auf. Durch die Koordination und teilweise eigene Durchführung von verschiedenen Angeboten sollen die eher problematischen Jugendlichen über positive gemeinsame Aktionen in Kontakt gebracht werden. Dabei erfolgt eine Auseinandersetzung mit „unerwünschtem Verhalten“ über praktische Aktionen, bei denen sich die jungen Menschen erleben und ausprobieren. Geplant sind:

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

- Entwicklung von verschiedenen Angeboten für junge Menschen und die Koordinierung von einzelnen Aktionen verschiedener Akteure in und um Laichingen.
- Rahmenbedingungen schaffen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung von Jugendlichen, die keine Vereinsbindung haben (wollen).
- Förderung von Toleranz und des interkulturellen Dialogs .
- Stärkere Einbeziehung von Erwachsenen, die sich für Jugendliche aller Kulturkreise verantwortlich fühlen.
- Angebote für Multiplikatoren als wichtiger Partner, um im gesamten Gemeinwesen eine veränderte Sicht zu bewirken.¹

Als sie das erste Mal vom Projekt der Integrationsoffensive hörte wollte sie aufgrund einiger schlechter Noten nicht am Projekt teilnehmen.

„Und dann habe ich mir zuhause überlegt, vielleicht wäre es doch gar nicht so schlecht, dann könnte ich mit jemandem sprechen, vielleicht wäre es wirklich ja viel besser für mich. Weil- ja Hausaufgaben habe ich auch nicht so gerne gemacht, wenn ich ehrlich bin. Vielleicht geht es ein bisschen nach vorne.“

Vom Projekt der Integrationsoffensive und vom Patenschaftsprojekt berichtet Claudia sehr positiv. Zwischen ihr und ihrer Patin herrschte ein freundschaftliches Verhältnis. Wie es der Zufall will, wohnt ihre Patin in ihrer Nähe, „das muss bestimmt Schicksal sein, habe ich mir gedacht“.

Claudia: „Also für mich persönlich hat das eigentlich sehr vieles gebracht, ja mehr Selbstvertrauen, ich gebe jetzt auch nicht gleich auf, ja ich mache auch gleich alles durch. Das [Projekt] hat mir mehr beigebracht als ich in der ganze Schule gelernt habe. Obwohl ich nicht die ganzen Fächer hatte, aber ich meine mit meinen Eltern kann ich auch nicht so super reden, und dann habe ich jemand, der mich versteht und mir hilft. Und es ist einfach nur genial.“

Die Treffen fanden einmal in der Woche, meistens am Montag statt. Ihren Freundinnen würde Claudia das Projekt der Integrationsoffensive auf jeden Fall empfehlen.

Claudia: „Also, wenn meine Freundin jetzt fragen würde, ja sie hat sich Gedanken gemacht, ob sie es auch machen würde, dann würde ich sagen, ja sie soll es einfach machen, sie soll sich einfach selbst überzeugen lassen, weil vielleicht erlebt sie ja etwas anderes als ich, deswegen kann ich ihr nicht sagen, ja mach das, du wirst dies

¹ Projektbeschreibung http://www.integrationsoffensive.de/cms/index.php?article_id=109

und dies lernen, die soll einfach ihre eigene Erfahrung sammeln“.

Ihre Patin unterstütze Claudia auch bei Behördengängen:

Claudia: „Genau, das war zum Beispiel, manche Formulare, die ich wirklich nicht kapiert habe, meine Eltern hätten es auch bestimmt nicht kapiert. Also habe ich einfach meinen Eltern nichts gesagt und dann bin ich zu ihr gegangen und dann habe ich alles meinen Eltern erklärt, dann haben sie es auch ein bisschen verstanden.“

Auch heute noch trifft Claudia ihre Patin und tauscht sich mit ihr aus:

Claudia: „In der Zeitung war ein Bild von mir drin, dann hat sie es mir auch ausgeschnitten und in der Post eingeworfen, weil wir wohnen ja nicht so weit weg voneinander, ja und zum Beispiel als ich mit meinem Praktikum angefangen habe, habe ich ihr gezeigt, was in so einem Monat passiert ist, ob es mir wirklich Spaß gemacht hat, also jeden Monat gehe ich einmal da vorbei und sage ihr, wie es läuft und so, oder ich rufe auch an, wenn ich etwas will und wir schreiben auch, ja.“

PatInnen-System/ MentorInnen-System

Ein Pate oder eine Patin ist eine Person, die ein Kind oder eine/n Jugendliche/n über einen bestimmten Zeitraum hinweg als BeraterIn und AnsprechpartnerIn in unterschiedlichen Lebenslagen ehrenamtlich begleitet. Dieser Zeitraum soll zwei Schuljahre nicht unterschreiten; im Idealfall werden die Kinder und Jugendlichen vom Kindergarten bis zur Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützt. Durch eine solche längerfristige persönliche Beziehung sollen junge Menschen, die Schwierigkeiten in der Schule haben und von den Eltern aus verschiedenen Gründen nicht die nötige Unterstützung bekommen können, durch nachhaltige und andauernde Hilfe einen Ausbildungs- oder Studienplatz finden und den Einstieg ins Berufsleben schaffen.

Diese Beziehungen basieren auf Vertraulichkeit, sodass sich die SchülerInnen mit ihren jeweiligen PatInnen über Erfahrungen, Probleme und Konflikte austauschen, Hilfeleistungen bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten und den Hausaufgaben erhalten oder Unterstützung für die Intervention bei auftretenden Schwierigkeiten in der Interaktion einzelner Schülerinnen und Schüler erhalten können. Durch die Tätigkeit als feste/r AnsprechpartnerIn können Patinnen und Paten einen wichtigen Beitrag zur Teilhabe von MigrantInnen an der Gesellschaft leisten (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.): Das Schülermentorensystem – Verantwortungsübernahme zur Verbesserung des Schulklimas. <http://degede.de/1634.0.html> (16.06.2014)).

Anna (Calw)

Anna ist elf Jahre alt und geht in Calw auf das Schiller-Gymnasium. Zum Interview hat sie ihre Mutter mitgebracht. Ihre Hobbys sind Kickboxen, dann Fußball oder Schwimmen. Dazu spielt sie in der Schule noch Cello, sie ist im Gymnasium in der „Streicherklasse“. Auf dem Schiller-Gymnasium hörte sie auch das erste Mal vom Projekt der Integrationsoffensive. Sie wollte das Instrument „Cajon“ einmal ausprobieren und kam auch mit dem Kursleiter sofort gut klar:

Anna: „Also ich kenne ja hier ein paar Leute im Jugendhaus und die haben dann gefragt ob ich nicht auch Lust dazu hätte und dann habe ich einmal das ausprobiert und dann waren da auch ein paar wo ich kenne und deswegen bin ich auch da geblieben, aber auch, weil es mir gefallen hat. (...) Beim ersten Auftritt, da haben wir dann am Ende auch so Bilderrahmen bekommen, wo innen unser Namen stand und ein Bild von der Cajon-Gruppe und dann irgendwann als der Kurs dann zu Ende war, hat mir meine Mutter eines gekauft.“

Die Kurse haben aufeinander aufgebaut und Anna fand schnell Gefallen an dem neuen Instrument.

Anna: „Also die [Instrumente] haben wir uns selbst gebaut und das ist so eine Holzkiste, die kann man unterschiedlich bemalen. Die im Jugendhaus, die wir zum Üben genommen haben, die haben die selbst gebaut und da waren ein paar- Marken und so etwas drauf. Die haben nicht so schön geklungen, wie die anderen, weil die hatten innen drin nicht dieses Metall.“

Mutter: „Ja die haben so Metallstäbe, wie Gitarrensaiten nur stärker.“

Anna: „Da hinten ist dann immer so ein Loch, wo der Ton heraus kommt und unten ist der Bass.“

Die Jugendlichen haben nach dem Bau die Instrumente bemalt und ihr Können bei mehreren Auftritten gezeigt.

Anna: „Ja, wir hatten noch einen anderen auf dem Stadtfest und das war da oben beim Marktplatz, ein Stück weiter runter, bei der Fachhochschule. Ja und da haben wir auch auf einer kleinen Bühne gespielt.“

Für ihre Auftritte hatte die Gruppe zwei Lieder einstudiert und ein paar Übungen vorgespielt. Die Gruppe bestand aus fünf Jungs und vier Mädchen im Alter von acht bis 13 Jahren. Meist

dauerten die Übungen 90 Minuten, mitunter waren die Übungen etwas laut und unruhig, einige der Mädchen fühlten sich auch von den Jungen gestört.

Anna: „Ja und wie gesagt, manchmal war es sehr unruhig, also manchmal waren die Jungs, gerade die Älteren [laut], haben nur rumgeblödel und dadurch halt den Kurs teilweise komplett geschmissen.“

Anna fand schnell Gefallen am Musizieren und könnte sich dies auch für ihren späteren Beruf gut vorstellen:

Anna: „Am liebsten will ich Musikerin werden mit einem Cello, aber ich würde auch gerne Lehrerin sein, also was mit Kindern unternehmen, ja in die Richtung halt. Entweder in die Musik oder in das Kindermäßige.“

Einige Eltern begleiteten ihre Kinder und Jugendlichen beim Musizieren:

Mutter: „Ich war meistens dabei, weil- weil sich das so toll angehört hat, und es waren ein paar Eltern die eigentlich regelmäßig da waren und insofern hat man das auch ein bisschen mitbekommen und natürlich konnte man da nebenher so heimlich auch ein bisschen üben.“

Cajon ist ein Instrument, bei dem man nach einer Einführung und mit ein bisschen Rhythmusgefühl selbst viel machen kann. Die Übungen und die Auftritte haben die Kinder und Jugendlichen zusammengeschweißt, weiteres Üben und Lernen am Instrument ginge laut Anna und W. auch eigenständig.

Die Kinder und Jugendlichen sind sehr stolz auf ihre Auftritte, sogar in der lokalen Presse wurde darüber berichtet. Auch von den produzierten T-Shirts mit den Namen der Kinder und Jugendliche erzählen sie stolz.

Einige der Kinder und Jugendlichen würden gerne nach Ende des Projekts mit dem Musizieren weiter machen, hier muss allerdings die Finanzierung geklärt werden. Es wäre den Kindern und Jugendlichen zu wünschen, dass hier eine Lösung gefunden wird.

Interkulturelle Bildung

Interkulturelles Lernen findet beispielsweise dann statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr eigenes Denken und Handeln im fremdkulturellen

Umfeld anzuwenden. Eingeschlossen ist hierbei die Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Diesem Verständnis nach ist Interkulturelles Lernen dann erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen den unterschiedlichen Orientierungssystemen erreicht wird (Vgl. Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: ders. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen, S. 377-424. Hier S. 382).

Interkulturelles Lernen ist weniger ein Fach als vielmehr ein Prinzip, das alle in einer multikulturellen Gesellschaft zusammen lebenden Menschen – nicht nur MigrantInnen und Flüchtlinge – mit einbezieht. Wesentliche Ziele sind die Begegnung mit anderen Kulturen, die Beseitigung von kontaktverhindernden Barrieren und die Herbeiführung von interkulturellen Austauschsituationen (Vgl. Hohmann, Manfred: Interkulturelle Erziehung eine Chance für Europa? In: Hohmann, Manfred/Reich, Hans (Hrsg.) (1989): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster/New York, S. 1-32. Hier S. 16). Dies kann beispielsweise in Sportvereinen und Jugendhäusern, bei Tanzveranstaltungen oder anderen Bereichen des gesellschaftlichen Engagements geschehen.

Gruppe Newton Gymnasium (Kehl)

Serim ist in Kehl geboren, ihre Eltern kommen ursprünglich aus Palästina, zwei ihrer Brüder sind im Libanon geboren. Ihre Eltern sind nach dem Krieg in den Libanon ausgewandert. Von dort sind sie vor 23 Jahren nach Deutschland gekommen, Serim ist mit ihrem älteren Bruder hier geboren. Nach 9 Jahren wurden Serim's Eltern aus Deutschland abgeschoben, später kehrten sie nach Deutschland zurück. Serim war bei der Abschiebung 2 Jahre alt:

Serim: „Also es war so, dass es abends oder nachts war, es war glaube ich zwei Uhr nachts oder so und dann wurde halt bei uns an der Türe geklingelt und da waren Polizisten, die uns dann zum Flughafen geführt haben und an mehr kann ich mich nicht mehr erinnern, nur dass wir unsere Sachen gepackt haben und gegangen sind. (...) Da gab es auch so einen Zeitungsbericht, das wusste ich- das habe ich auch einmal in der Schule vorgestellt. Meine Geschichte und so mit dem Zeitungsbericht, weil, meine Brüder, die hier zur Schule gegangen sind und ich war ja zwei und dann wurden wir einfach abgeschoben und es war ja Schultag am nächsten Tag und dann haben wir in der Schule gefeilt und dann wurde ein bisschen ausgebreitet in Kehl. (...) Mein Onkel, der hat hier lebt und der hat dann dafür gesorgt, dass wir so schnell wie möglich zurückkommen und hat deswegen auch Zeitungen und Nachrichten informiert.“

Serim spricht mit ihren Brüdern manchmal ein bisschen Deutsch, mit Ihren Eltern spricht sie Arabisch. Ihre Verwandten sind in der ganzen Welt verstreut, wie Amerika, Dänemark oder Kuwait, aber die meisten sind noch im Libanon. Einmal im Jahr geht sie mit ihren Eltern in den Libanon, auch nach Palästina möchte sie bald einmal gehen. Serim hat seit einigen Jahren einen deutschen Pass, da sind die Einreiseformalitäten nicht mehr so kompliziert. Serim möchte nach dem Abitur, („was ich hoffentlich schaffen werde“) Lehramt oder etwas im sozialen Bereich studieren. Sie möchte einen Studienplatz in der Nähe suchen, so dass sie daheim wohnen bleiben kann.

Serim: „Und irgendwann einmal, wenn es kommt, eine Familie gründen.“

Ihre Freizeit verbringt Serim meistens mit Freunden:

Serim: „Mit Freunden etwas unternehmen, eigentlich egal was, Hauptsache man sieht mal wieder Freunde, ins Kino gehen oder in die Stadt, etwas einkaufen und Musik ist eine Leidenschaft von mir, die ich mag. Ich singe gerne, also so eher Pop, Richtung R'n B und Hip Hop mag ich auch, also vieles.“

Früher war Serim in einem Chor, aber jetzt bekommt sie es zeitlich nicht mehr hin. Sie tanzt auch gerne, aber meist für sich alleine.

Serim ist Mitglied der Leitbild AG und arbeitet schon lange in Schulprojekten mit. Ihre Schule ist eine „Schule ohne Rassismus“ und muss jedes Jahr mindestens ein Projekt gegen Rassismus starten.

Serim: „Und das haben wir jetzt auch wieder in Angriff genommen, mit einer Umfrage, aber das letzte Projekt war halt das mit den Plakaten und dass wir Umfragen gemacht haben in Kehl. Wir haben ja auch einen Film gedreht, der hieß Kehligration, wo wir dann eher den Wert auf die Stadt gelegt haben, (...) wie die Bürger hier damit klar kommen, dass so eine große Vielfalt gibt. Also ich glaube, das war das Hauptprojekt, wo wir jetzt alle mitgemacht haben.“

Refika ist in Offenburg geboren, sie hat keinen ausländischen Hintergrund. Sie hat eine Zwillingsschwester und einen großen Bruder. Nach dem Abitur möchte Refika auf jeden Fall studieren, „auf jeden Fall dual, in Richtung Bauingenieurwesen“, und wenn alles klappt mit 21 oder 22 fertig sein und dann:

Refika: „(...) halt auch schauen, dass man irgendwo sich irgendetwas aufbaut, und dann eine Familie gründet.“

Serim wünscht sich „ein gescheites Abiturzeugnis“ und einen guten Studienplatz, den sie gut auch mit ihrer Freizeit arrangieren kann.

Refika spielt Tischtennis in einem Verein und spielt Gitarre.

Refika: „Sonst treffe ich mich auch mit Freunden, gehe viel raus, schaue, dass ich mich bewege und Lesen tue ich gerne, bilden halt.“

Für Refika steht Gesundheit an erster Stelle, sie wünscht sich, dass alle gesund bleiben und dass ihrer Familie ihr „erhalten bleibt“. Nach Abi und Studium möchte sie gut verdienen, um ihre Familie ernähren zu können.

Refika: „Ja also das war unser erstes Projekt für die Integrationsoffensive. (...) Man geht mit gemischten Gefühlen rein, wenn man so die Umfrage macht, wenn die Leute sagen, dass es nicht wirklich gut ist, was hier abläuft manchmal mit den Franzosen und dass auch viele Vorurteile da sind, das ist schon erschreckend, dass es trotzdem noch so Anfeindungen gibt. (...) Auch das mit dem Klauen und alles, aber das sind halt auch wieder Vorurteile, wo halt auch gesagt wird, dass es entweder die Franzosen oder die Türken waren, das sind halt Vorurteile finde ich, also man darf nicht alle über einen Kamm scheren, aber das passiert oft hier. (...) Also das war für mich so ein gemischtes Gefühl, dass man dann bei den Plakaten echt sehen konnte, schon erschreckend. (...) [Solche Aussagen] werden akzeptiert, obwohl es

beleidigend ist.“

Derya ist in Kehl geboren, ihre Familie ist Deutsch. Sie möchte nach der Schule auch studieren, entweder irgendetwas Soziales oder vielleicht Management. In ihrer Freizeit liest sie gerne, spielt Kontrabass oder fotografiert.

Derya: „Ja, das naheliegendste Ziel ist eben ein gutes Abitur und danach hofft man halt, dass alles, sich alles irgendwie so fügt, wie man es hofft oder sich wünscht oder eben vorstellen kann, dass alles positiv verläuft, mit dem Job, ja auch irgendwie so mit Freunden und dass irgendwie alles so klappt, wie man es gerne hätte.“

Alexandra wurde in England geboren, sie hat dort gelebt, bis sie sechs Jahre alt war und jetzt lebt sie seit knapp zehn Jahren mit Bruder und Mutter in Deutschland. Zu Hause reden sie immer noch Englisch. Alexandra hat in England sehr früh die Schule besucht und konnte früh auch schon Englisch schreiben und sprechen. Neben English und Deutsch spricht sie fließend Französisch. Ihre ganze Verwandtschaft wohnt in England, außer der Großtante, die wohnt in Australien. Sie besucht die Verwandten jedes Jahr. Dieses Jahr war sie bereits drei Mal in England. Auch Alexandra möchte wahrscheinlich in England, Frankreich oder Deutschland studieren, noch schwankt sie zwischen Französisch, Geschichte und Wirtschaftspsychologie. Alexandra gibt drei Mal in der Woche Nachhilfe und besucht zwei Mal den Nachmittagsunterricht, allzu viel Freizeit bleibt ihr nicht. Daneben spielt sie Klavier und geht zu den Pfadfindern, sie liest auch richtig gerne und verbringt gerne Zeit mit ihren Freunden. Nach Abitur und Studium möchte sie eine eigene Firma gründen.

Alexandra: „Ich fand, es war interessant, es war richtig interessant, so verschiedene Meinungen zu hören, auch von verschiedenen Altersgruppen, so mal einen Einblick zu kriegen, wie sich die Denkweise geändert hat, von den alten Leuten im Dorf zu den Jugendlichen in der Schule. Und es hat Spaß gemacht, da mitzumachen, und dann am Ende sagen zu können, ja wir haben einen Film gedreht, wir haben tatsächlich was gemacht.“

Auch Seyrans Eltern „sind komplett deutsch“, sie wohnt schon immer in Anheim. Nach dem Abitur möchte sie erst einmal ins Ausland, entweder ein oder zwei Jahre, wenn zwei Jahre, dann ein Jahr High-School in Amerika und ein Soziales Jahr in Lateinamerika. Danach möchte sie studieren - am liebsten Filmregie. Sie möchte nicht bei sich zuhause studieren, sondern weit weg. In ihrer Freizeit trifft sie Freunde oder spielt Fußball mit ihren Brüdern. Dazu nimmt sie Gesangsunterricht und lernt Gitarre.

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Nach dem Abitur möchte sie ganz viel in der Welt herum reisen, nach dem Studium eine Familie gründen und einen Job finden, der ihr Spaß macht.

Das Gymnasium von Serim, Derya, Refika und den anderen trägt den Titel: „Schule ohne Rassismus“. Daraus erwächst die Pflicht, jedes Jahr ein Projekt gegen Diskriminierung oder, Rassismus zu machen:

Derya: „Dieses Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage ist ein landesweites Projekt und die Leitbild AG hat sich da eben beworben, da hat jeder Schüler an der Schule unterschrieben, dass er eben zu diesem Leitbild steht und unter diesem [Titel] machen wir dann eben weitere Projekte, wie dieses Jahr mit dem Theater oder letztes Jahr mit „Kehligration“ und da wird eben jedes Jahr ein Projekt gezielt zu diesem Thema unter diesem Namen durchgeführt.“

Seyran und die anderen haben mit anderen Schulen und dem Stadtjugendring Kehl e.V. in Zusammenarbeit mit zahlreichen Kooperationspartnern 2013 zusammengearbeitet und einen Film über Kehler Einwanderer gemacht. Der Film wurde am 14. Juli 2013 im Kinocenter Kehl gezeigt:

Alexandra: „Ja wir haben unseren Film „Kehligration“ genannt, Kehl mit Migration und Integration, dass die Migranten integriert werden, in den Interviews haben wir Beispiele von guter Integration gezeigt, um Leuten klar zu machen, dass man selbst auch mitarbeiten muss, also ein Migrant, der kann sich nicht alleine integrieren, er braucht auch Hilfe von den Leuten die hier sind.“

Seyran: „Also ich fand es auch vor allem deswegen interessant, bei dem Film haben wir ja Interviews gemacht, mit den eigenen Eltern oder Großeltern, die eben her gekommen sind nach Deutschland und Kehl und denen ihre Geschichte zu erfahren, das, weiß man eigentlich meistens nicht. Sogar von Leuten, die man eigentlich kennt, und dann denkt, oh das wusste ich aber nicht.“

Refika: „Ja und wir sind auch in die Stadt gegangen um dort mit „Altkehlern“ Interviews zu führen. (...) Ich habe auch mit meiner Oma ein Interview geführt, was sie davon hält und wie Alexandra schon schön gesagt hat, ist es halt echt zu beobachten, wie sich so die Denkweise von Generation zu Generation verändert, wenn man das mehr akzeptiert, weil man ja damit ganz anders aufwächst und groß wird. Meine Oma hat ja noch den Zweiten Weltkrieg mitgekriegt und von daher ist sie ja ganz anders geprägt als wir.“

Mit dem Projekt möchten Serim und die anderen Mädchen aktiv gegen Diskriminierung und Rassismus in Kehl vorgehen.

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Serim: „So wenig wie möglich Diskriminierung und Rassismus in Kehl, oder jetzt in unserer Schule zu erreichen, weil es gibt halt wirklich viele Menschen, die diskriminiert werden, egal, wo sie herkommen oder Blondinen sind oder sonst was, sondern es wird eigentlich immer diskriminiert und ich glaube, man kann das nicht ganz aufheben, weil es immer die, ich sage einmal Idioten gibt, die das weiterführen werden, aber wir wollen das halt auf das Minimum reduzieren.“

Serim: „Auf jeden Fall wollen wir die Auswertung dann veröffentlichen, wir wollen dass sie anonym ablaufen (...) Das man vielleicht die Ergebnisse an die Türe, an das Klassenzimmer hängt, dass die Ergebnisse veröffentlicht werden, damit die Täter sozusagen sehen, wie es deren Opfer geht und wie das bei denen ankommt und dass es vielleicht gar nicht so harmlos ist, wie sie immer denken. (...) Weil das Hauptproblem ist ja, dass die Menschen gar nicht wissen, was sie machen und das wollen wir ihnen halt mit dem Projekt nahebringen, um zu sehen, was die Auswirkungen von ihren Taten sind. Dass es für die meisten Menschen nicht nur ein Spaß ist, wenn sie sich über sie lustig machen, und dass sie vielleicht vor ihnen lachen aber innerlich weinen oder auch Probleme damit haben und wir wollen den Tätern zeigen, wie es den Opfern geht und den Opfern eine Stimme geben.“

Schlimm sind für Refika die Mitläufer, die bei Konflikten oder Gewalt nur zuschauen.

Refika: „Oder einfach, es gibt ja so Mitläufer, die einfach da stehen und bei Ausgrenzung zuschauen und warum die nichts dagegen unternehmen und dass man die vielleicht ein bisschen dazu ermutigt, irgendetwas zu machen, auch wenn man nicht selbst aktiv eingreift, aber eben den Lehrer oder Schulsozialarbeiter [informiert], dass man einfach sich dann hinwendet, man muss ja nicht aktiv eingreifen, aber passiv irgendwie etwas unternehmen.“

Alexandra: „Wir hatten mehrere Sachen überlegt, also ob wir nur ein Theaterstück machen, oder ob wir das auch als ein Film machen, weil man Jugendliche ja eher durch die Medien heutzutage erreichen kann.“

Seyran: „Wir haben auch irgendwie überlegt, dass wir so einen Tag machen, wo man eben zeigt, was eigentlich alles als Diskriminierung und Ausgrenzung gilt und wie man das ändern kann.“

Serim: „Und wenn wir halt sehen, dass sie es ernst nehmen und wirklich wollen dass da auch etwas unternommen wird, dann werden wir halt, so Maßnahmen machen, die wirklich etwas dagegen tun, wie zum Beispiel das Theaterstück, da war ja auch die Idee dass man vielleicht das vor verschiedenen Stufen macht, wie zum Beispiel die Unterstufe und dann möchte man die auf die Bühne rufen und mal in die Opfer oder Täterrolle schlüpfen, so dass die auch sehen, wie es denen geht. Dass die auch selbst mitspielen und nicht nur irgendetwas zuschauen.“

Zu den Projekttreffen kamen immer zwischen 15 und 20 Personen.

Refika: „Auch ein ziemliches Engagement finde ich von den Lehrern, von beiden ist, eigentlich kriegen sie das gar nicht mehr wirklich bezahlt, ich glaube nur noch eine Stunde in zwei Wochen, oder? (...) Es wurden ja so AGs gekürzt und dafür ist das Engagement ziemlich hoch, von beiden, dass sie sich jede Woche abwechseln, damit

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

die AG überhaupt noch bestehen bleibt“.

Serim: „Und dieses Jahr wird es dann noch entschieden, ob überhaupt eine Außenklasse [mit behinderten SchülerInnen] kommt oder nicht. Also dieses Jahr- die Lehrer haben schon abgestimmt, die waren alle dafür und die SMV wurde ja auch abgestimmt, die waren auch dafür (...). Genau, jetzt noch von der Stadt und das ist dann jetzt das letzte Wort, wir warten, dass wir nur noch das ok bekommen, dann haben wir auch unten ein Klassenzimmer, damit sie auch nicht auf die Treppen können, weil die meisten sind ja auch im Rollstuhl oder haben auch Probleme die Treppen zu steigen und da kriegen sie auch Lehrerauszeit.“

Seyran: „Also wir unterstützen von unserer Schule ein Kinderheim in Kenia und eben damit- wir haben da geholfen, dass sie ein neues, größeres Haus bekommen konnten, weil die einfach nicht genug Platz hatten und die Schule kostet da eben relativ viel und damit die das finanzieren können, machen wir hier eben immer wieder Projekte und zum Beispiel im- am Weihnachtsmarkt verkaufen.“

Serim: „Da haben wir, selbst gebackene Plätzchen verkauft, also wir haben- jeder hat- jedes Mitglied der Leitbild AG hat Plätzchen oder Lebkuchen oder irgendetwas gebacken, so dass wir dann verschiedene Tüten hatten und dann haben wir die immer eingetütet und verkauft oder auch von Lehrern gesponserte selbstgestrickte Schals, die wir auch verkauft haben und unser, ein Lehrer an unserer Schule der hat ja auch selbst ein Kind von dort adoptiert und er geht auch einmal im Jahr immer hin und dann bringt er meistens noch Souvenirs mit, die wir verkaufen und- wer war noch?- Seyran und Alexandra, waren ja auch schon dort.“

Derya hofft, dass aus den Reaktionen der ZuschauerInnen erkennbar ist, ob das Theaterstück sein Ziel erreicht hat:

Derya: „Wenn man jetzt dieses Theater durchführt, da werden wir von den Reaktionen der Schüler schon merken, ob das Ding etwas gebracht hat, ob die vielleicht weiter darüber nachgedacht haben, ob es noch eine Weile in den Köpfen bleibt und das langfristige Ziel ist eben, die Diskriminierung auf das Minimum herunter zu setzen und das zeigt sich eben erst mit der Zeit.“

Auch Serim betont die Nachhaltigkeit solcher Projekte:

Serim: „Das Projekt ist ja auch nicht mit diesem einen Fragebogen jetzt getan, sondern irgendwie, man wird langjährig daran arbeiten und ich denke, auch wenn wir unser Abi haben, die Leitbild AG wird wahrscheinlich ja bestehen bleiben und (...) da kommen ja immer neue Mitglieder und die haben ja immer dasselbe Ziel, aber das einzelne Projekt, das müssen wir halt an den Reaktionen von den Schülern fest machen und allein schon wenn ein Schüler sagt „durch dieses Projekt habe ich gemerkt, dass ich jemanden nicht mehr mobbe oder jemanden nicht mehr diskriminiere“, dann finde ich, dass es schon seinen Zweck erfüllt hat. Auch wenn es nur ein einzelner Schüler ist, weil das ist ein Opfer weniger und das ist schon minimiert.“

Der Film wurde vor LehrerInnen an der Schule und im Kehler Kino gezeigt, leider war von

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

der eigentlichen Zielgruppe, also von den Kehler SchülerInnen, nicht so viele bei der Vorführung.

Refika: „Ich würde [nächste Mal] eher auf die Schüler eingehen bei der Präsentation zum Beispiel bei unserem Film „Kehligation“ waren es- schon ein paar Leute da, also es waren schon viele, aber es waren hauptsächlich Lehrer oder irgendwelche Mitglieder vom Stadtjugendring oder vom Juke und- ich finde es waren viel zu wenige Schüler da, weil es eigentlich auf die abgestimmt ist und wenn wir noch einmal so ein Projekt durchführen wie jetzt den Fragebogen und wir wieder eine Präsentation haben, würde ich auf jeden Fall die Schüler und die Klassen integrieren, mehr in die Klassen rein gehen und auch sagen, dass es so ein Projekt gibt und für was das gemacht ist. (...) Also wirklich eher auf die Schüler bei uns eingehen.“

Serim: „Ich finde, wenn ein Klassenlehrer merkt, dass halt in der Klasse viel diskriminiert wird, dann sollte der eingreifen. (...) Ja eben, wenn halt ein Schüler fertig gemacht wird oder sonst etwas und der Lehrer das merkt, dann sollte halt der Lehrer etwas unternehmen. Wir hatten dann zum Beispiel getrennt Jungs und Mädchen, die Jungs hatten so eine Art- eine Art Antiaggressionstraining, es wurde dann anders genannt. Aber das war eigentlich das Ziel davon und da hat auch ein Schulsozialarbeiter mitgewirkt und bei uns Mädchen hat unsere Schulsozialarbeiterin am Newton-Gymnasium so eine Konfliktbewältigung, was man macht, wenn man Konflikte hat, wie man die am besten angeht. Also so etwas ist dann eher den Klassenlehrern überlassen. Aber ich glaube, wir haben da schon ganz engagierte Lehrer, die die sich da einsetzen.“

Auch über geschlechtsspezifische Angebote denkt die Gruppe nach, konkret angeboten wurde aber bisher keines. Lediglich eine Lehrerin hat einmal einen Selbstverteidigungskurs für Mädchen angeboten.

Zum Schluss des Interviews benennt Derya noch einmal eines ihrer Wunschziele:

Derya: „Oder falls dann da bei dem Fragebogen rauskommt, dass irgendwie Mädchen diskriminiert werden oder so etwas, dass wir dann da entgegenwirken. Dass wir uns einmal darüber klar werden können was an unserer Schule konkret passiert, wer diskriminiert wird, von wem, ob es Mitläufer gibt, ob dagegen etwas getan wird innerhalb von den Klassen oder warum nicht?“

Kehl sind weitere solcher Projekte sehr zu wünschen.

Rassismus

Der klassische Rassismus bezeichnet eine vermeintliche Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschengruppen auf Grundlage angeblicher biologischer Unterschiede; es ist der bewusste oder unbewusste Glaube an die angeborene Überlegenheit einer Ethnie über eine andere. Wenn heute allgemein von Rassismus gesprochen wird, ist jedoch meist

Kulturrassismus gemeint. Hierbei wird die Ungleichheit und Ungleichwertigkeit mit angeblichen Unterschieden zwischen den „Kulturen“ zu begründen versucht: Menschen werden aufgrund tatsächlicher oder vermeintlicher körperlicher oder kultureller Merkmale wie beispielsweise Hautfarbe, Herkunft, Sprache oder Religion als homogene Gruppen konstruiert, negativ bewertet und ausgegrenzt. (Vgl. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (Hrsg.): Rassismus. <http://www.idaev.de/glossar/?q|Char=R> (16.06.2014))

Der kulturelle Rassismus beruht auf ungleichen Machtverhältnissen und beinhaltet die Vorstellung, dass bestimmte Kulturen oder Traditionen unvereinbar seien, wobei die eigene als die überlegene Kultur angesehen wird. Dies kann sich sowohl auf persönlicher (Einstellungen, Werte und Überzeugungen von Individuen) und auf interpersonaler (Verhaltensweisen gegenüber anderen) als auch auf institutioneller (etablierte Gesetze, Gebräuche, Traditionen und Praktiken) und kultureller Ebene (Werte und Normen des sozialen Verhaltens) zeigen. Rassismus ist somit die Summe aller Verhaltensweisen, Gesetze, Bestimmungen und Anschauungen, die den Prozess der Hierarchisierung und Ausgrenzung unterstützen. (Vgl. KOMPASS (Hrsg.): Rassismus. http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?client=1&lang=1&parent=1451&subid=1451&idcat=1460&idart=1576 (16.06.2014))

https://www.youtube.com/watch?v=W_jXBekZhAc&feature=youtube_gdata

Herr Verde (Esslingen)

Herr Verde lebt seit sechs Monaten in Deutschland. Er wohnt bei seinem Onkel in Esslingen. Gerade lernt er noch Deutsch, er möchte seine Sprachkenntnisse verbessern.

Herr Verde: „Mit diesen Artikeln, Deklination, Dativ, Akkusativ, oh Mann! (lacht) Das ist nicht einfach. Manchmal ist es beim Schreiben einfach, aber beim Sprechen musst du immer denken: Was kann ich sagen? Wie sagt man was, welchen Artikel muss ich benutzen? Warum sagt man das Baby, warum so und nicht die Baby?“

Herr Verde stammt aus Kamerun. Dort hat er Betriebswirtschaft mit einem Bachelor-Abschluss studiert. Er ist nach Deutschland gekommen, weil er seinen Beruf besser lernen möchte.

Herr Verde: „In Kamerun ist die Situation ein bisschen schwierig, es gibt viele, viele Jungen, die studiert haben, aber nach ihrem Studium finden sie leider keine Arbeit oder so, das ist ein bisschen schwierig. Und auch ein anderer Punkt: Die Ausbildung. Ich habe Betriebswirtschaft in drei Jahren studiert, aber kein Praktikum [machen können]. (...) Hier in Deutschland haben wir diesen Vorteil, dass es das Studium gibt und neben diesem Studium gibt es auch ein Vorpraktikum, ein Seminar und so etwas. Ein Vorpraktikum, in Kamerun gibt es das nicht, du kannst einfach kommen und deine Unterlagen hinterlegen und auch studieren. Ja, das ist der richtige Grund. Ich bin nach Deutschland gekommen, weil ich besser lernen möchte.“

In Deutschland wird Herrn Verdes Abschluss nicht anerkannt, er muss wieder bei Null beginnen. Er hat sich an der Fachhochschule Esslingen und an der Hochschule Heilbronn für den Studiengang „Technische Betriebswirtschaftslehre“ beworben.

Herr Verde: „Und ich habe gesagt: Okay, ich habe schon Betriebswirtschaft studiert, ich kann etwas mit technischer Ausrichtung nehmen. Zurzeit habe ich meine Unterlagen an die Hochschule Esslingen geschickt, dort gibt es meinen Fachbereich, ich habe meine Unterlagen dorthin geschickt, ich habe mich auch in Heilbronn beworben. Ja, jetzt warte ich nur auf die Antworten.“

Unmittelbar nach seiner Ankunft in Deutschland lernte Herr Verde das Projekt Sompon Socialservice in Esslingen kennen. Der Name „Sompon“ kommt ursprünglich aus dem Stamm der Bagam im Westen von Kamerun. Er bedeutet so viel wie „etwas Schönes“. Der Sompon Socialservice e.V. hat sich zur Aufgabe gemacht, etwas Schönes weiter zu geben an Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kultur, Sprache und unterschiedlichen Alters, Geschlechts, Aussehens und Ansehens. Herr Verde ist zuerst über Facebook zum Sompon Socialservice gestoßen. Dort hat er die ersten Informationen zum Verein gefunden. Sompon

Socialservice ist ein Verein, der Ausländer unterstützt und Herr Verde fand die Beschreibung sehr interessant, hat Kontakt aufgenommen, ein erstes Treffen und dann war seine Mitarbeit bei Sompon klar.

Herr Verde: „Ich bin hier im März angekommen und habe mich mit Vanessa getroffen, wir haben ein bisschen diskutiert, sie hat mir etwas über Sompon erzählt und ich habe einen Cousin, der ist da rein. (...) Ich bin bei Sompon angekommen und da habe ich viele Jungen getroffen, ich bin Verantwortlicher für die Jungen zwischen 19 und 29 Jahre. Ich habe schon viele Projekte geschrieben, aber noch nicht durchgeführt wegen der Zeit, ich muss zuerst mit dieser Sprache zurechtkommen, (...) und vielleicht werde ich im Sommersemester mit dem Studium anfangen. Aber ich habe an vielen Projekten auch teilgenommen, zum Beispiel sind wir zurzeit mit ‚Africa on the Move‘. ‚Africa on the Move‘ ist ein Projekt. Wir wollen etwas über Afrika erzählen. Die Mehrheit der Leute denkt, dass Afrika ein Land ist, aber das ist ganz falsch. Afrika ist ein Kontinent mit etwa 54 Ländern, mehr als 200 Sprachen und jeden Monat stellen wir ein Land vor, zum Beispiel am 5. Oktober habe ich Kamerun vorgestellt und diesen Monat war Nigeria-Abend, da habe ich auch die Moderation gemacht. (...) Wir reden über Kamerun, die Bevölkerung, die Geschichte, die Beziehung zwischen Kamerun und Deutschland und diesen Monat war Nigeria das Thema, mit den gleichen Themen, welches sind die Nachbarländer von Nigeria und so weiter. Im Dezember machen wir einen Kenia-Abend, der ist fast gleich, wir stellen alle Länder vor“.

Herr Verde: „Wir haben auch ein Projekt für Jungen, für Jugendliche, wir waren im Sommer und Herbst in Schönstadt, das erste Mal waren wir mit 16 Jungen, das zweite Mal waren wir mit etwa 15 Jungen dort. Dort haben wir viele Sachen gemacht, Grillen zum Beispiel oder Pferde reiten, wir haben auch eine Wanderung durch den Wald gemacht und einige Eltern sind auch mit gekommen. Und im Mai haben wir eine Afrika-Woche gemacht, an der ich auch teilgenommen habe. Wir hatten auch ein Kinderprogramm, es gab Spielzeug für Kinder, es gab auch Musik und einige Themen und durch dieses Programm wollten wir auch etwas über Afrika zeigen, etwas über Afrika präsentieren. Sompon hat mir viel geholfen, eigentlich geht man in einen Sprachkurs um die Sprache zu lernen, aber es gibt auch solche Sachen die man im Leben lernt, man kann das nicht in der Schule oder an Uni lernen, aber im Leben.“

Herr Verde schätzt die Arbeit mit Sompon, er ist der Überzeugung, dass er für sich und sein Leben in Deutschland viel lernen kann.

Herr Verde: „Als ich hier angekommen bin hatte ich viele Fragen: Zum Beispiel: Ich bin schwarz, du bist weiß, wäre es ein Nachteil oder Vorteil für mich? Ja, da hatte ich viele Fragen aber bei Sompon habe ich verstanden: Nee, diese Fragen müssen nicht bleiben. Das Leben ist einfach so, du musst dich einfach nur engagieren und dann kannst du viele Möglichkeiten haben. Ja, weil bei Sompon habe ich viele Möglichkeiten bekommen, zum Beispiel habe ich niemals eine Moderation gemacht und du bist da, es sind viele Leute und du musst in einer anderen Sprache sprechen, das ist nicht einfach. Und das hat mir viel geholfen. (...) Wir kommen her, ich zum Beispiel stehe auf, ich gehe in die Schule, ich esse etwas, ich bin vor dem Computer, aber mit diesem Verein kannst du etwas anderes machen und das ist ganz wichtig

um dich zu entspannen und einige Kenntnisse zu bekommen, zum Beispiel. Ich fühle mich ganz wohl.“

Bereits in Kamerun engagierte sich Herr Verde in zahlreichen kirchlichen und nicht-kirchlichen Projekten, dieses Engagement hat er in Deutschland gleich fortgeführt. Bei Sompon sah er viele Möglichkeiten, sich zu engagieren.

Herr Verde: „Ich habe bisher drei Projekte geschrieben, eines war für gemeinsame Freizeitaktivitäten, Fußball für Männer, ich wohne in Esslingen und ich habe gemerkt, dort gibt es viele Jungen, aber es gibt keine gemeinsamen Aktivitäten. Normalerweise, bei uns in Kamerun zum Beispiel, treffen sich jeden Samstag oder Sonntag die Jungen am Fußballplatz und dort können wir gemeinsam Fußball spielen oder Tischtennis oder so etwas und ich habe so ein Projekt geschrieben. Ich habe auch ein Projekt geschrieben, zum Beispiel wir gehen gemeinsam ins Kino, schauen einen Film an und können danach darüber etwas teilen. Das dritte Projekt war ins Museum zu gehen, es gibt viele Museen, es gibt das Landesmuseum, es gibt ein Museum in Beuren, wir können auch gemeinsam ins Museum gehen, vielleicht etwas Geschichte mitbekommen.“

Das Team von Herrn Verde ist kulturell gemischt, es gibt Menschen aus der Ukraine, aus Kamerun oder aus Deutschland. Im Projekt arbeitet er mit einer Kollegin zusammen, sie treffen sich zweimal pro Monat, und jeden Montag treffen sie sich zu einer Skype-Konferenz.

Nach seinem Studium möchte Herr Verde eine passende Arbeitsstelle finden:

Herr Verde: „Deutsche Diplome haben auf der Welt einen guten Ruf. Das heißt, wenn du sagst: Okay ich habe zum Beispiel an der Fachhochschule Esslingen studiert, dann kannst du fast überall, egal wo ich eine Arbeit finden, dann kann ich hier in Deutschland, in Frankreich, auch in Afrika, zum Beispiel in Nigeria, in Kenia, überall arbeiten. Ich habe mich noch nicht festgelegt, nein.“

Wir wünschen Herrn Verde für seine Zukunft das allerbeste.

Anerkennung von Abschlüssen

Die Anerkennung oder Bewertung im Ausland erworbener Abschlüsse und Berufsqualifikationen ist ein wichtiger Schritt für die Integration auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Seit dem 1. April 2012 haben Zuwandererinnen und Zuwanderer die Möglichkeit, ihren ausländischen Berufsabschluss mit den Anforderungen an diesen Beruf in Deutschland vergleichen zu lassen. Dies ist für vor allem für sog. reglementierte Berufe im Gesundheits-

und Bildungssektor (beispielsweise ÄrztIn, KrankenpflegerIn oder ErzieherIn) wichtig, die ohne ein staatliches Zulassungsverfahren und ohne eine Anerkennung der Berufsqualifikation nicht ausgeübt werden dürfen. Doch auch in nicht-reglementierten Berufen ist die Anerkennung als Nachweis der beruflichen Qualifikation bei Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern sinnvoll.

Voraussetzung für das Verfahren zur Anerkennung ist ein im Ausland erworbener Berufsabschluss sowie die Absicht, in Deutschland zu arbeiten; die deutsche Staatsangehörigkeit oder eine Aufenthaltserlaubnis ist nicht notwendig. Für das Verfahren fallen Gebühren an, die je nach anzuerkennendem Abschluss und dem Bundesland, in dem der Antrag gestellt wird, im Bereich von 100 bis 600 Euro variieren. Wird der Abschluss nicht anerkannt, können fehlende Qualifikationen eventuell durch Schulungen und Weiterbildungen erworben werden.

(Vgl. BAMF (2012): Hintergrundinformationen zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/ArbeitBeruf/Anerkennung/Hintergrundinformationen/hintergrundinformationen-node.html> (10.06.2014))

Daniel (Stuttgart)

Daniel ist in Ghana geboren und lebt seit einigen Jahren in Deutschland. Er kam als unbegleiteter Minderjähriger nach Stuttgart, lange erzählt er in unserem Gespräch von seiner Flucht:

Daniel: „Ein Mann brachte mich zu einem Ort in Italien. (...) Als wir in Italien waren, sagte der Mann zu mir, dass er Fahrkarten für mich kauft. Ich wartete und wartete aber er kam nicht. Ich konnte diesen Mann nicht mehr finden. Deshalb musste ich an der Bahnstation schlafen. Ich wusste nicht was zu tun ist. Ich ging zu einer Stelle und schilderte ihnen meine Situation und fragte nach Hilfe. Aber niemand half mir. Ich lernte Helmut kennen. Er sagte, dass er herkommen würde. Er kannte Personen und Institutionen die mir in meiner Situation helfen können. Er kaufte mir eine Fahrkarte und wir fuhren nach Stuttgart. Er brachte mich zum Jugendamt.“

Die MitarbeiterInnen des Jugendamtes brachten Daniel zur Polizeistation. Dort wurde er gefragt, warum er nach Stuttgart gekommen sei. Er berichtete von seiner Situation in Italien, er bekam keine Hilfe, von niemandem. Deshalb sei er nach Stuttgart gekommen. Die Polizei nahm seine Fingerabdrücke, brachte ihn zurück zur Jugendhilfe und suchte für ihn einen Platz zum Schlafen.

Daniel: „Dort war ich dann zwei Monate, ich war in diesem Heim für zwei Monate. Und dann brachten Sie mich nach Vaihingen, wo die Erwachsenen sind. Also war ich in Vaihingen auch für zwei Monate und dann wechselten Sie mich zu einem anderen Ort ‚Marienplatz‘. Und im ‚Marienplatz‘ war ich dann für acht bis neun Monate.“

Eine Kommission prüfte Daniels Alter. Er sagte, er sei 17 Jahre alt. Die Kommission war der Meinung, er sei älter. Sie fragten nach seinen Papieren, er sagt, dass die Person, die ihn nach Italien gebracht hat, alle seine Dokumente genommen hat und es für ihn keinen Weg gäbe, diese Person zu finden. Deshalb könne er auch keinen Beweis für sein Alter bringen.

Daniel: „Die Kommission beschloss, dass ich älter bin als ich angab. Sie gaben mir dieses Alter. Dieses Alter das auf meiner Duldung ist. Das ich Jahrgang 1994 bin und so alt. (...) Ja, und weil sie mir dieses Alter gegeben haben und sagen, ich sei älter als 18, können Sie mich nicht akzeptieren. Sie akzeptieren nicht mein wahres Alter. Aufgrund derer Entscheidung kann ich hier nicht zur Schule gehen. Als ich beim ‚Marienplatz‘ war, dachte ich, dass sie mir helfen werden hier zur Schule zu gehen. Sie sagen, aufgrund meines Alters können Sie mir nicht helfen. Als ich dort neun Monate lang war brachten Sie mich zurück nach Vaihingen. Als ich im ‚Marienplatz‘ war, hatte ich ein Einzelzimmer aber in Vaihingen waren wir zu dritt in einem Zimmer.“

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Ja, viele Leute sind dort. Ich kam nach Vaihingen, das war letztes Jahr November und ich bin dort bis heute. Ich sah diese Frau, Caro, und sie war sehr nett zu mir als ich dort war. Sie lernte uns Deutsch.“

Daniel berichtet sehr positiv vom genannten Kurs. Auch die Kursleiterin registriert sehr schnell sein Engagement. Für Daniel ist es sehr wichtig, Deutsch zu lernen und er machte schnell Fortschritte:

Daniel: „Du kannst nicht in Deutschland sein, ohne Deutsch zu lernen. (...) Wenn ich rausgehe und meine Freunde treffe, spreche ich deutsch. Seit zwei, drei Monaten spreche ich sehr gut Deutsch. Wenn ich Leute treffe versuche ich deutsch zu sprechen.“

Über seine Zukunft ist Daniel sehr unsicher. Er weiß nicht, was er als nächstes tun soll. Nach Ghana zurück kann er nicht gehen, er weiß nicht, was dort mit ihm passieren wird. Er hofft, dass es in Stuttgart Menschen gibt, die ihm helfen, mit der Situation klar zu kommen. Er hofft, dass sich jemand findet, der ihm Arbeit vermittelt, aber wegen seines vermeintlichen Alters, gibt es hier Schwierigkeiten:

Daniel: „Sie können mir nicht helfen und das ist mein Unglück hier. Das ist sehr schlimm für mich.“

Daniel wünscht sich, weiter die Sprache zu lernen und danach eine Arbeit zu finden. Er beklagt, dass alles in Deutschland Geld koste, auch deshalb könne er in seiner Freizeit nicht viel machen. Er ist sehr an Sport (z.B. Fußball) und andern Aktivitäten interessiert, aber er könne sich nicht einmal den Bus ins Training leisten.

Daniel: „Und selbst wenn ich krank bin und einmal war ich sehr krank. Meine Zähne bluteten. Und ich war dann dort. Sie gaben mir einen Krankenschein und schickten mich ins Krankenhaus. Als ich im Krankenhaus war, sagte mir der Arzt, dass Sie da was machen müssen, dass da etwas hinter meinem Zahn ist, das die Schmerzen verursacht und das Sie das entfernen müssen, dass es aufhört zu bluten. Und nur mit meinem Krankenschein können Sie das nicht machen, ich soll einen Anteil selber bezahlen. Ich ging zurück zu den Leuten und erzählte Ihnen davon und sie sagten nein. Aufgrund meines Alters können sie das nicht bezahlen. Und ich habe immer noch das Problem mit dem Zahn. Ja das ist momentan meine Situation hier in Deutschland.“

Daniel möchte sein Deutsch weiter verbessern und dann möchte er eine Arbeit finden, wo er mit seinen Händen arbeiten kann. Z. B. etwas im Krankenhaus.

Daniel: „Ich möchte in Deutschland leben. Ich möchte in Deutschland leben. Das möchte ich wirklich und das ist der Grund, warum es mir wichtig ist, die Sprache zu lernen, Deutsch zu lernen. Wenn ich jetzt nach Ghana zurückgehe, weiß ich nicht, was mit mir passiert. Ich weiß nicht, wie meine Zukunft sein würde. Deshalb bin ich froh, in Deutschland zu leben. (...) Später möchte ich studieren, etwas Technisches wäre genau das Richtige für mich.“

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind Menschen, die noch nicht volljährig sind und ohne sorgeberechtigte Begleitung aus ihrem Heimatland nach Deutschland flüchten oder hier zurückgelassen werden. Gemäß der Europäischen Union sollen diese in besonderem Maße geschützt werden. Deshalb werden sie zunächst vom Jugendamt in Obhut genommen, wo sie Anspruch auf einen persönlichen Vormund sowie sofortigen Zugang zu Schule und Ausbildung haben. (Vgl. Zurwonne, Melanie u.a. (2014): Thema kompakt: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Berlin)

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge befinden sich in einer besonderen rechtlichen Situation. Zwar gelten für sie besondere Schutzpflichten und Rechte nach der UN-Kinderrechtskonvention sowie dem Grundgesetz (Artikel 1 Abs. 2 GG). Doch stehen diese und das Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) in einem Spannungsverhältnis zum deutschen Ausländerrecht. So haben Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren andere Rechte als Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren oder Menschen über 18 Jahren. Bei Jugendlichen, die ihr Alter nicht durch entsprechende Papiere nachweisen können, wird deshalb eine Alterseinschätzung vorgenommen, die die Rechte und Pflichten sowohl der betroffenen Person als auch der entsprechenden staatlichen Stellen bestimmen.

So ist das Alter entscheidend für die Begründung der Zuständigkeit des Jugendamtes, den Anspruch der Schutzsuchenden auf Inobhutnahme und die Anwendung der Rechte gemäß der UN-Kinderrechtskonvention. Gleichzeitig ergeben sich aus dem Alter auch gewisse verfahrensrechtliche Konsequenzen, wie z.B. die Möglichkeit und die Pflicht, das Asylverfahren selbstständig zu bestreiten, sobald das 16. Lebensjahr vollendet ist. (Vgl. Deutscher Caritasverband e.V. (Hrsg.) (2013): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Freiburg.)

Rauher Kapf (Holzgerlingen)

David ist 15 Jahre alt und wohnt seit sieben Jahren in Holzgerlingen. Seine Eltern sind seit zwölf Jahren hier. David ist in Deutschland geboren, seine Eltern stammen aus der Türkei. In der Grundschule (3.-4. Klasse) wurde David von Mitschülern oft gehänselt und geärgert:

David: „Wegen meinem Namen und dann noch weil ich ein bisschen pummeliger war und dann haben sie mich die ganze Zeit gehänselt. Ich hab irgendwann nicht mehr darauf reagiert und dann war ich auf der Hauptschule zwei Jahre. Dann bin ich dort sozusagen von Null angefangen und dann bin ich auf die Realschule gekommen und dann hab ich wieder von Null angefangen.“

Heute geht er auf die Albert-Einstein-Realschule. Mit der Schule ist er bald fertig, danach möchte er das Abitur machen und falls möglich, studieren. David möchte was Technisches studieren, er möchte Ingenieur werden.

David spricht Deutsch, Türkisch und Englisch, für seine Eltern übersetzt er manchmal. Mit seinem Vater hat er Deutsch gesprochen und im Kindergarten und in der Schule konnte er kontinuierlich sein Deutsch verbessern. In der „Türkisch AG“ verbessert er das türkische Schreiben. Seine Schulklasse ist sehr multikulturell, konsequent wird deutsch gesprochen. David ist davon überzeugt, dass ihm seine Mehrsprachigkeit später im Beruf viel bringen wird.

Früher war David beim Boxen, heute geht er ab und zu mit seinem Kumpel zum Fußballspielen.

Vom Stadtteilprojekt „Rauher Kapf“ hat er 2012 erfahren. Er bekam einen Brief, dass das stattfinden wird und seitdem hat er das Projekt besucht. Das Projekt der Integrationsoffensive fand er sehr gut:

David: „(...) weil hier ist nichts los eigentlich und dann hat das Projekt so ein bisschen Leben hier wieder reingebracht, ich treffe alte Freunde, hab neue Freunde kennengelernt. Wir treffen uns, wir reden, wir malen was. Du hast ja die Wände gesehen. Davor waren wir mal öfters im Kino oder draußen Boot fahren.“

Wenn die Gruppe Hilfe bei den Hausaufgaben oder Nachhilfe benötigt, helfen sich die Jugendlichen gegenseitig. Im Jugendhaus können die Jugendlichen einen Raum selbst gestalten. Besonders gefallen hat David das Zeichnen:

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

David: „Also da hatten wir einen Freund von Jessie, der war Künstler, also Zeichner und auch Rapper, der hat uns halt die Idee gegeben und hat mit uns ein bisschen gezeichnet und dann haben wir halt alle zusammen gedacht, was wir machen können mit dem Raum und dann haben wir die Idee gehabt mit den Namen.“

Eine Gruppe von Jugendlichen traf sich daraufhin in den Räumen des evangelischen Gemeindezentrums. Die Gruppe hat einen Raum im Gemeindezentrum erhalten und diesen selbstständig renoviert. Die Jugendlichen haben dann noch Möbel besorgt und den Raum eingerichtet.

Um noch andere Räume des Jugendhauses nutzen zu können, müsste David im Jugendgemeinderat den „Jugendbegleiter“ machen.

David: „Da sind halt ein paar Freunde von mir und die machen da so und die bekommen dann den Schlüssel für ein paar Gebäude und Räume und dann können die dort so wirken wie so ein Erzieher und passen dann auf uns auf und machen dann auf zu und dann machen die des.“

Ziel des Projekts ist die Stärkung der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil. Über Sport, Spiel und spannende Themen, aber auch über Vernetzung mit dem Stadtteilarbeitskreis. Weiter sind partizipative Weiterentwicklungen der Jugendlichen und deren Befähigung zur Selbstorganisation und Vernetzung mit anderen Akteuren Inhalte der Jugendarbeit.

Mehrsprachigkeit

Gute Kenntnisse der deutschen Sprache sind der Schlüssel für eine erfolgreiche Kommunikation und Verständigung in Deutschland und somit unerlässlich für eine gelingende gesellschaftliche Teilhabe. Hierbei darf die Förderung von Mehrsprachigkeit und ihre Anerkennung als Ressource jedoch nicht außer Acht gelassen werden. Sie birgt nicht nur großes gesellschaftliches wie wirtschaftliches Potential, sondern bildet auch die Voraussetzung für einen interkulturellen Dialog und kulturelle Vielfalt in einer zunehmend von Migration geprägten Gesellschaft. Die Kenntnis sowohl der deutschen Sprache als auch der Sprache des Herkunftslandes auf bildungssprachlichem Niveau fördert das Sprachbewusstsein und kann zu einem größeren Erfolg in Schule und Beruf beitragen. Besonders im Dienstleistungssektor und bei Unternehmen, die international tätig sind, können sich durch Mehrsprachigkeit berufliche Chancen ergeben.

Hinzu kommt, dass die Pflege der familiären Herkunftssprache(n) neben dem Deutschen für

die Identität und das Selbstbewusstsein der Heranwachsenden eine wichtige Bedeutung zukommt. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass auch die Eltern im Bedarfsfall Zugang zu Deutschunterricht erhalten, um die Kinder und Jugendlichen nicht in die Rolle eines Übersetzers bzw. einer Übersetzerin zu drängen. (Vgl.: <http://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/normale-entwicklung/mehrsprachiger-spracherwerb.html> (22.07.2014))

Videoprojekt “WIR in Calw – Wissen, Integration, Respekt” (Calw)

Brigitte ist 20, wohnt in Calw-Stammheim. Wegen ihres Plans, Sozialpädagogik zu studieren, bewarb sie sich für ein Praktikum im Jugendhaus. Dort hat sie viele Projekte wie Kinderkochclub und Sport angeboten und Spaß an der Arbeit mit Kindern bekommen: „(...) und jetzt habe ich eine Erzieherin-Ausbildung bekommen im Winter“.

Brigitte: „Ja war halt auch ein super Treffpunkt für mich, weil ich war davor schon in der Seeäcker-Schule in Stammheim, habe dort ein FSJ gemacht, kannte dadurch schon viele Kinder hier in Calw, die dann auch hier her gekommen sind in den Kinderkochclub und so oder auch beim Sport und auch aus dem Sprachheilzentrum, da war ich auch als Praktikantin schon, also ich kannte eigentlich total viele Kinder die hier her gekommen sind schon und habe neue kennen gelernt und- ja. Einfach schön.“

In ihrer Freizeit geht Brigitte zum Boxen. Ihr Bruder boxt auch und macht auch Wettkämpfe, sie dagegen macht nur Training und Sparringkämpfe. Daneben liest sie viel oder geht mit Freunden weg.

Natalie ist 14, kommt aus Simmersheim, und geht auf das MVLG, das Maria-von-Lind-Gymnasium in die siebte Klasse. Ihre Mutter kommt aus Kroatien und ihr Vater aus Serbien. Ihre Hobbys sind: Lesen, Zeichnen, „die üblichen Hobbys halt“.

Im Jugendhaus hat sie eine Zeit lang hinter der Theke gearbeitet, jetzt arbeitet sie unregelmäßig noch mit. Zum Projekt der Integrationsoffensive kam sie über die Anfrage einer Freundin:

Natalie: „Also angefangen hat das damit, dass- Halida und ich, wir haben ziemlich viel geredet, einfach so, irgendwann hat sie dann einmal gefragt, willst du bei diesem Projekt mitmachen? Und ich habe dann gesagt, ja klar, warum nicht. (...) sollte ich am Anfang so ein Logo entwerfen, was ich gemacht habe. (...) Dann sind wir auch zu ein paar Drehs gefahren, z.B. zu so einem Kulturverein. (...) Es war auf Portugiesisch, ein portugiesischer Tanzverein, das war es. Und dann haben wir eben da gedreht, haben gesehen, wie die Leute da getanzt haben, fotografiert, die haben das auch super gemacht, man hat so gesehen noch gar nicht gemerkt, dass wir überhaupt da waren. Haben ein paar Interviews gemacht und je nachdem hat man auch gesehen, wie die Kulturen dort einfach sind und was die hier auch machen, das war auch ganz gut.“

Brigitte: „Es war halt echt interessant, ich wusste eigentlich gar nicht, was es hier so alles gibt und ich wohne jetzt auch schon über zehn Jahre hier und- also ist echt interessant, was da auch immer angeboten wird.“

Beim Dreh bestand die Gruppe meist aus zwei bis drei Leuten.

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Brigitte: „Wir haben da auch so- Fragebogen, nein, nicht Fragebogen, so Zettel verteilt, also das habe ich zum Beispiel auch übernommen dann, hat Loredana gemacht und ich habe die dann im Sport zum Beispiel an die älteren Jungs verteilt, also die Zielgruppe waren so 13 bis 15, 16 ungefähr und die sollten dann halt auch Parts vom Sprechen übernehmen und sagen, ja jetzt sind wir hier und hier und lasst uns mal sehen, was es hier so gibt so, also als kleine Abwechslung zwischendurch und ja, also die haben dann auch- die Eltern mussten dann natürlich auch ihre Unterschrift geben und so weiter, also so haben wir auch eigentlich viele dazu gewonnen, zu unserem Drehteam, aber es war eigentlich kein festes Team, es hat eigentlich- je nachdem wer Zeit hatte.“

Das Videoprojekt richtete sich an Kinder und Jugendliche unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft im Alter von zehn bis 17 Jahren. Durch das Projekt und durch das Kennenlernen der Vielfalt und der unterschiedlichen Kulturen in Calw sind die beiden insgesamt offener geworden, sie gehen heute mit offeneren Augen durch die Stadt.

Brigitte: „Also Calw ist eigentlich schon offen für neue Bürger, ob das Ausländer sind oder nicht. Also ich habe das jetzt eigentlich auch noch nie erlebt, dass irgendjemand jetzt ausgeschlossen wurde oder irgend eine Gesellschaft oder Kultur, weil es gibt alle Kulturen in Calw und jede Kultur hat auch ihren Kulturverein und ich würde sagen, die sind auf jeden Fall gut aufgehoben hier.“

Natalie: „Also wo wir jetzt z.B. bei den Portugiesen waren, die haben uns auch ganz offen gesagt, dass nicht nur Portugiesen in diesen Tanzverein kommen können, sondern auch kleine Kinder, es gab auch sechsjährige, die da mitgetanzt haben und auch Deutsche oder Kroaten oder so etwas, also war ganz offen“

Natalie: „Ich denke es zeigt auch- mit Respekt auch, gegen Ausländern über, dass man mehr offen zu denen sein sollte, nur weil die die Sprache zum Beispiel noch nicht so richtig können oder so, dass man die nicht gleich ausschließen soll. Das hat dann auch wieder mit diesem ganzen großen Rassismus und das ganze Ding zu tun und zu zeigen, dass man auch Minderheiten nicht anders behandeln sollte sondern einfach gleich und wenn man jetzt die z.B. auf Händen trägt, dann wertet man sie dann auch wieder anders dort.“

Auch die unterschiedlichen (Hilfs-)Angebote und Beratungsangebote der Stadt haben sich den Mädchen durch die Filmdrehs erschlossen:

Brigitte: „Ja, also ich wüsste jetzt auch sofort wo ich- wenn irgendjemand ein Problem hat, wo ich dann hingehen müsste, oder auch wenn man etwas in der Zeitung liest, dann weiß man auch sofort, ah, da war ich auch schon, das ist einfach, witzig, jetzt kennt man irgendwie alles und auch die Volkshochschule zum Beispiel, da waren wir auch und was die auch alles anbieten an Fremdsprachen usw. und da habe ich mich dann auch angemeldet für einen Yoga-Kurs (lacht), weil ich das auch ganz interessant fand. Und ja, also man nimmt halt die Angebote dann auch an, wenn man es weiß.“

Natalie: „Wie gesagt, man hat alles Mögliche gesehen und gemerkt, hier gibt es ja

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

noch mehr als das Zeug, was man schon kennt.“

Brigitte: „Ja und auch, was doch alles da ist an Integrationshilfe, also was es alles gibt, für die, ich sage jetzt einfach für die Ausländer, die her kommen, dass es da doch so viel gibt, was sie machen können und wo die sich Hilfe holen können und ja. Das fand ich schon und auch die Offenheit, wo bei den Interviews immer da war, also es war echt- es war echt witzig und nett einfach, hat mir gut gefallen. (...) Also was was mir jetzt spontan gerade einfällt, wir waren, bei der Diakonie, da gibt es doch den- den Laden, wo die Harz-IV-Empfänger einkaufen können. Da können wirklich nur Harz-IV-Empfänger einkaufen, wusste ich gar nicht. Die kriegen dann so einen- so einen Ausweis, die müssen dann vom- vom also ihre Papiere halt vorlegen, dass sie kein, also dass sie halt Harz IV kriegen usw. Und dann gibt es einen speziellen Laden hier in Calw, wo die dann-, ich glaube das ist von der Diakonie, ich bin mir nicht sicher, wo die dann die Produkte z.B. so, keine Ahnung, Grillsoßen zum Beispiel, wo man im Laden für drei, vier Euro kauft oder so, kriegen die dann für ein paar Cent. Praktisch so. Oder auch Adventskalender, Weihnachtsdekoration, Kuchen, keine Ahnung, alles. Kleider natürlich auch, Schuhe und alles wo man auch spenden kann dann. Und da dürfen dann die dann einkaufen und die haben wirklich so einen Ausweis, das wusste ich gar nicht, dass es so etwas gibt, aber das fand ich echt gut. Und die kriegen da dann auch so Beratung, im oberen Stock, wie sie Strom sparen z.B. wurde auch dann in dem- auf der DVD gezeigt und ja Energieberatung und auch zum Wohnen, was sie da alles einsparen können und also voll, voll cool was es da so alles gibt. (...) Ja, deshalb haben wir ja die DVD gemacht. Dass es so etwas gibt und die Menschen sich auch trauen, da hin zu gehen.“

Der Film wird geschnitten, mit Untertiteln unterlegt, in sieben Sprachen übersetzt und an Calwer Neubürger verteilt. Das Videoprojekt soll die persönliche Identifikation mit der Stadt Calw als Heimat und Lebensmitte sowohl bei Kindern und Jugendlichen wie auch bei Erwachsenen fördern und Berührungängste abbauen. Der Film möchte unterschiedliche Beratungseinrichtungen und Institutionen aufzeigen, einkommensschwache und benachteiligte Familien in Calw mit Information über die sozialen Einrichtungen in der jeweiligen Landessprache weiterhelfen und mit der DVD ein niederschwelliges Hilfsmittel hin zu einer verstärkten Teilhabe und Mitwirkung dieser Zielgruppen schaffen. Die beteiligten Jugendlichen haben über das Filmprojekt zahlreiche Informationen über andere Calwer Kulturen erhalten.

Natalie: „Ist da schwer weil, je nachdem, von welchem Land die Menschen sind, haben sie andere Kulturen und da z.B. auch anderen Glauben und da ist z.B. die Frau eher für den Haushalt verantwortlich.“

Brigitte: „Viele Kinder die auch hier her kommen sind auch sozial benachteiligt also aus Familien, die halt nicht unbedingt viel haben. Die meisten suchen hier eigentlich Zuflucht.“

Im Rahmen einer öffentlichen DVD-Präsentation sollen schließlich alle beteiligten



Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Jugendlichen, Erwachsenen und die beteiligten Institutionen noch einmal zusammenkommen und weitere Ideen für die Förderung des respektvollen Miteinanders in Calw diskutieren. Gleichzeitig können hier die Kontakte vertieft und neue Kooperationen geschmiedet werden.

Natalie weist darauf hin, dass bei manchen Personen das Image des Jugendhauses nicht das Beste ist:

Natalie: „Ich habe auch viele Nachbarn die sagen Jugendhaus, da kommen nur irgendwelche Tölpel hin, die sturzbesoffen sind und betrunken sind oder so etwas. Das ist auch der totale Stuss. (...) Bei uns im Dorf ist das so allgemeine Meinung, Jugendhaus, schlecht, ist grausam.“

Bei Kinovorführungen aber sei das Jugendhaus rappelvoll:

Brigitte: „Also da leihen wir uns dann Kinofilme aus und haben auch unten eine ganz große Leinwand, dann gibt es auch Popcorn und alles was man so will. Das ist immer echt voll. Da kommen dann auch Eltern mit ihren Kindern und- das ist immer das Highlight.“

Sie erzählen von den unterschiedlichen Angeboten der Stadt und erwähnen stolz das Projekt „Mini-Calw“:

Brigitte: „Das war immer auf dem Brühl, da hinten beim Kino, da haben die immer so Holzhütten aufgestellt, da war ich auch einmal dabei und dann suchen die immer Betreuer und dann hast du deinen Bereich, z.B. ich hatte Spiel und Sport, dann gibt es aber auch noch Basteln und so Wellness und Bank usw. und dann kriegen die Kinder so Spielgeld praktisch als Gehalt und müssen dann halt z.B. bei mir hat man oft Casino gespielt, dann mussten die halt ihr Geld dann praktisch bei mir wieder ausgeben, für das Casino und oder Lose oder so etwas. Also das war auch immer toll.“

Natalie: „Wie so echtes Leben so. Kindlich, so süß“.

Brigitte: „Ja, wie- wie Mini-Calw halt. Mit Rathaus und Bürgermeister wurde gewählt und alles.“

Natalie hat in Calw auch unfreundliche Blicke gespürt:

Natalie: „Das merkt man doch. Das merkt man allgemein wenn man so auf die Straße geht und die Leute einfach ansieht und denkt z.B., so ein Beispiel fällt mir nicht ein, aber man merkt das eigentlich auch, dass die meisten gegen fremde Sachen irgendwie so hetzen, dass ihnen nicht so wohl ist dabei.“

Calw sei eigentlich schon offen Fremden gegenüber, aber es gebe halt auch immer

Schattenseiten, da sei Calw wie andere Städte auch. Vor 20 Jahren habe ein Mitarbeiter des Jugendhauses einmal einen Drohanruf bekommen, wegen einer Drogengeschichte im dort.

Natalie: „Also wenn man irgendwie Gewalt oder so etwas sucht, dann findet man das natürlich überall. Aber seit dem Jugendhaus weiß ich auch, dass das stark zurückgegangen ist. (...) Die Jugendlichen haben dann auch einmal etwas anderes kennen gelernt als das, was man ansonsten macht. Aber, haben neue Sachen kennen gelernt.“

Für Calw wünscht sich Natalie noch mehr Offenheit und Toleranz:

Natalie: „In der Stadt vielleicht dass man auch offen sein soll. Okay jetzt nicht so gegenüber von fremden Leuten sondern allgemein offener, z.B. dass man auch einmal eine andere Meinung vertritt, als man die sonst vertritt, z.B. im Thema Politik oder so etwas.“

Brigitte: „Also ich würde mir wünschen, dass Calw mehr belebt wäre, auch das Jugendhaus. Also in Calw, es gibt z.B. überhaupt nichts mehr, wo man irgendwie weggehen kann. Es wird alles zugemacht, jede noch so kleine Kneipe ist einfach zu und wir Jugendlichen wir haben echt nichts mehr, wo wir hingehen können und was jetzt dann halt so entsteht sind so Gruppenansammlungen, z.B. unter der Brücke in Calw, wo man eigentlich nicht unbedingt so dazwischen geraten möchte. Oder auch hier im Jugendhaus, also die Jugendlichen kommen eigentlich nicht wirklich und Mädchen kommen auch nicht wirklich. (...) Die trauen sich halt nicht. Die wissen halt nicht, was sie erwartet hier im Jugendhaus. Deshalb machen wir auch die Mädchentagung, um den Mädchen halt auch zu zeigen, hier es gibt das und das und hier kann man das und das machen, ich wusste ja auch nicht, dass es das gibt und was es für Angebote eigentlich gibt.“

Brigitte: „Als so Jugendlicher ist es eigentlich ein bisschen schwer eigentlich in Calw, alleine schon irgendetwas zu finden, wo man hingehen kann. Und aber wenn man so normal durch Calw läuft, also ich meine, wenn man freundlich ist und die Leute grüßt z.B. natürlich grüßen die einen zurück.“

Neben dem Filmprojekt beschäftigten sich die Jugendlichen auch mit einer Umfrage zu den Freizeitwünschen der Calwer Jugendlichen und dem dortigen Jugendtreff.

Brigitte: „Ja das- mit dem Fragebogen, mit den Jugendhäusern, wo sich die Jugendlichen auf dem Wimberg, in Altenberg und in Altburg einen Jugendtreff wünschen und warum sie hier nicht her gehen und wenn sie hier gehen- hier her gehen, warum sie hier her gehen und so etwas.“

Brigitte: „Ja einfach um rauszufinden, was wollen die in einem Jugendhaus, wie stellen die sich das vor, wo wollen sie eines haben usw. Auf jeden Fall hat das Projekt halt ganz andere Ausmaße dann angenommen, also gerade mit der ganzen Planung.“

Das Jugendhaus ziehe eher Leute bis zwölf Jahre an, andere Jugendliche kämen aufgrund des schlechten Rufs nicht in das Jugendhaus.

Natalie: „Ja, vor allen Dingen kleine Kinder finden es toll, aber es ist ja nicht schlecht, irgendwann sind die ja auch Jugendlich auch, es dauert. Aber dass man nun auch den Jugendlichen, die jetzt Jugendliche sind zeigt, dass das Jugendhaus schön ist.“

Brigitte: „Weiß nicht, ich denke einfach, man trifft sich eher privat, irgendwie. Also weil, ja keine Ahnung ich weiß nicht, warum sie hier nicht her kommen. Ich verstehe das auch nicht. (...) Aber auch mit Migrationshintergrund und das ist wahrscheinlich auch, warum Mädchen nicht unbedingt herkommen, weil die- ja ich weiß nicht, weil dann halt so 15, 20 türkische Männer im Jugendhaus sind und dann ein Mädchen rein will, dann würde ich mich auch ein bisschen komisch fühlen, ehrlich gesagt. Aber auch im Sport ist das so, dass wir eigentlich fast niemanden haben, der deutsch ist. Das ist in Calw allgemein so, wir haben eigentlich echt viele Ausländer hier. Das ist ja nicht schlecht, aber ist halt, ist halt so.“

Natalie: „Mir ist noch neulich so aufgefallen, ich muss ja dieses Jahr wiederholen, also ich wäre jetzt eigentlich in der achten Klasse. Ich musste erst noch einmal in eine neue Klasse reinfinden, die Leute kennen lernen, ich war auch von Anfang an nett und habe versucht mich da irgendwie zu integrieren und das habe ich auch geschafft, weil die Leute da auch ganz anders waren, wie in meiner alten Klasse. Ich weiß noch, am ersten Schultag bin ich da rein, ich war einfach eher ruhig und war nett, aber dann haben die mich als dumme Kuh abgestempelt, warum auch immer. Einfach weil ich jetzt nicht so gesprächig war oder so“.

Alle Jugendlichen würden - trotz der vielen Arbeit - so ein Projekt noch einmal machen.

Natalie: „Ich denke, dann sollte man aber auch ein bisschen Planungsarbeit mit einbringen z.B. dass wir da auch irgendwie mithelfen können und sagen, oh mit der Person könnte man da auch noch reden. (...) Jedenfalls, dass wir da auch Vorschläge machen können.“

Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz setzt sich aus einer Kombination aus Wissen, Einstellungen und Haltungen sowie konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, die eingesetzt in durch Vielfalt gekennzeichnete Interaktionssituationen deren Verlauf erfolgreich gestalten. Bestandteile und wesentliche Inhalte, wie z.B. Offenheit und Neugier, Ambiguitätstoleranz, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, werden häufig in Merkmalslisten dargestellt. (Vgl. Aschenbrenner-Wellmann, Beate (2009): Diversity-Kompetenz – Überlegungen zu einer Schlüsselqualifikation für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Dies. (Hrsg.): Mit der Vielfalt leben. Verantwortung und Respekt in der Diversity- und Antidiskriminierungsarbeit mit

Personen, Organisationen und Sozialräumen. Stuttgart.)

Im Prozess zur (Weiter-)Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz reflektieren die Beteiligten in einer gestaltungsoffenen und heterogen verlaufenden, Bildungsfortschritte ermöglichenden Lernkultur ihre eigenen Wirklichkeitsvorstellungen und -konstruktionen durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit Anderen. Dabei wird vorausgesetzt, dass neuen Lehr- und Lerninhalten durch die Veränderung von bereits gelernten Erfahrungsmustern begegnet werden muss. Diese Bereitschaft, bereits Erlerntes zu ändern oder zu erweitern, ist bei jeder bzw. jedem von uns in unterschiedlichem Maße und in jeweils unterschiedlicher Qualität gegeben.

Interkulturelle Kompetenz ist besonders auch in der Personalentwicklung von Organisationen notwendig. Um Menschen mit Migrationsbiografie die gleiche Teilhabe an gesellschaftlichen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu ermöglichen, wie Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft, soll sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene kulturelle Vielfalt als gesellschaftliche „Normalität“ anerkannt und wertgeschätzt werden.

4. Die Potentiale der Projekte der Integrationsoffensive Baden - Württemberg

Die Projekte der Integrationsoffensive Baden-Württemberg geben Jugendlichen die Chance, ihre kreativen Fähigkeiten zu erkennen, zu fördern und weiter zu bilden. Davon profitieren nicht zuletzt Jugendliche mit Migrationsbiografie, die oftmals weniger künstlerische Förderung erhielten.

Aus den biografischen Porträts lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

4.1 Die Projektarbeit erreicht Zielgruppen, die sonst nur schwer erreichbar sind

Durch die Projekte der Integrationsoffensive werden auch Jugendliche angesprochen, die sonst nur schwer erreichbar sind. So verfügt z.B. Laichingen über keine Strukturen der offenen und mobilen Jugendarbeit. Jugendliche, die keine Vereinsanbindung wollen, haben nur wenige Möglichkeiten einer vernünftigen Freizeitgestaltung. Einige Jugendliche haben sich in Cliques zusammengeschlossen und fallen als "Störfaktoren" in der Stadt auf.

Die Projekte der Integrationsoffensive knüpfen Dialoge zwischen unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus. Vielfach erhalten die Kinder und Jugendlichen erst innerhalb der Projekte die Möglichkeit, sich von ihrer starken Seite zu zeigen oder diese selbst kennenzulernen. Wie in den Interviews dargestellt, erfahren die Kinder und Jugendlichen durch die Projekte der Integrationsoffensive das erste Mal eine Aufmerksamkeit, die allein sie und ihre Talente und Fähigkeiten in den Mittelpunkt stellt, statt ihre Defizite zu fokussieren und zu bewerten.

4.2 Projektarbeit und Vernetzung

Wie bereits erwähnt knüpfen die Projekte der Integrationsoffensive Dialoge zwischen unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus bzw. Erfahrungsräumen. Die Projekte vernetzen unterschiedliche Angebote der Jugendarbeit und wirken darüberhinaus in städtische bzw. kommunale Felder hinein. Die Jugendlichen erleben so sozial vielfältig strukturierte und gestaltete Beziehungen, innerhalb und außerhalb des eigenen sozialen Milieus. Die Projekte der Integrationsoffensive ermöglichen den Jugendlichen, andere Lebenswelten zu erfahren, Zugänge zu Sozialräumen zu erhalten, die ihnen ohne die Projekte nur schwer zugänglich wären.

4.3 Projektarbeit und Partizipation/Teilhabe

Projektarbeit bedeutet auch, dass Jugendliche sich einbringen. In Zuge der Projektarbeit treffen die Jugendlichen Entscheidungen, sie reden mit, sie gestalten und bestimmen den Verlauf des Projekts entscheidend mit. Beteiligung kann Gestaltung von Lebensräumen, von Kommunikationsformen, von Ausdrucksformen bedeuten. Kinder und Jugendliche zu beteiligen heißt auch, sie zu aktivieren. Die Jugendlichen engagieren sich für konkrete Themen in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld. Durch die Projekte werden die Jugendlichen zu Selbstorganisation und Vernetzung mit anderen Akteuren ermutigt und befähigt. Unabhängig von ihrem Alter oder ihrer sozialen, ethnischen und religiösen Herkunft werden die Jugendlichen als ExpertInnen ihres Lebensumfelds gesehen und anerkannt.

4.4 Projektarbeit und Selbstwirksamkeit

Aus allen geführten Interviews spricht der Stolz der Jugendlichen, sich eingebracht zu haben und selber etwas bewirkt und entwickelt zu haben. Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung eines Menschen, in unterschiedlichen Lebenssituationen subjektive Kontrolle zu erleben und sich kompetent zu fühlen. Für Kinder und Jugendliche ist die wahrgenommene Selbstwirksamkeit („Das habe ich bewirkt.“) von großer Bedeutung für ihre positive Selbst-Bewertung. Kinder und Jugendliche können in den Projekten der Integrationsoffensive erleben, dass ihr Einsatz, ihr Dazutun wirkt und sinnvoll ist. Sie brauchen die Erfahrung, dass angenommen und beachtet wird, was sie aus sich heraus schöpfen: Motivation, Emotionen, Ideen.¹ Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit entwickeln starkes Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen. Dies wiederum wirkt sich positiv auf ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung aus. Gerade im Jugendalter ist das Ringen um Soziale Anerkennung und Selbstachtung zentral. Hier wirken die Projekte der Integrationsoffensive beispielhaft.

4.5 Projektarbeit und Qualifizierung

Aus einigen der geführten Interviews spricht die Überzeugung, aus den Projekten viel Wissen und Kompetenz für das eigene Leben mitgenommen zu haben. So ist z.B. Claudia aus Laichingen überzeugt, im Projekt weitaus mehr als in der Schule gelernt zu haben. Auch wenn solche Äußerungen vorsichtig interpretiert werden müssen, so zeigen sie eben auch, dass die Projekte der Integrationsoffensive Baden-Württemberg zahlreiche Anlässe zu

informellem und nicht-formalem Lernen stiften. „Nicht-formelle Bildung (...) ist alles Lernen außerhalb von Schulen, bei dem sowohl die Quelle von Informationen als auch die Lernenden mit dem Lernprozess eine Absicht verbinden. Beispiele hierfür sind Workshops, Kurse und Projekte, die von unterschiedlichen Trägern der Jugendkulturarbeit initiiert und begleitet werden.“² Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind eben auch „unverzichtbare Bildungsangebote“³. Claudia aus Laichingen jedenfalls findet die Projekte „einfach nur genial“.

4.6 Projektarbeit und Interkulturelle Kompetenz

Durch die Projekte der Integrationsoffensive Baden-Württemberg lernten die Jugendlichen einige Bausteine Interkultureller Kompetenz kennen. Sie erlebten Toleranz, eine Grundhaltung des Respekts und mussten sich während der Projektarbeit auch mit eigenen Vorurteilen auseinandersetzen oder die gesellschaftliche Bedeutung von Fremdbildern bewerten und hinterfragen. Interkulturelle Bildung ist dann erfolgreich, wenn sie nicht von oben verordnet wird, sondern lebensweltbezogen und selbstkritisch erfahren werden kann. Auch die Schaffung eines positiven Selbstbildes bzw. einer selbstbewussten Identität, ein einfühlsamer Umgang mit Unterschieden, das Erkennen von Ungerechtigkeiten sowie die Entwicklung von Kompetenzen, um auf diese Ungerechtigkeiten zu reagieren lassen sich in den Projekten beobachten.⁴

4.7 Projektarbeit und das Erkennen der eigenen kulturellen Wurzeln

Durch die Projekte setzte bei einigen der befragten Jugendlichen ein Nachdenken über ihre kulturellen Wurzeln und Prägungen bzw. über die kulturelle Vielfalt ihrer Stadt ein. Auch das Hilfesystem der Stadt Kehl wurde z.B. über das Videoprojekt „Kehligration“ den Jugendlichen deutlich gemacht und näher gebracht.

4.8 Projektarbeit als Forum und Nische

Selbst wenn ein Jugendkulturprojekt keine weitere „inhaltliche“ Funktion erfüllt, so stellt es doch für die beteiligten Jugendlichen eine Nische bzw. ein Forum dar. Das Projekt schafft einen Ort, in dem sich die Jugendlichen engagieren können, es schafft einen Ort, in dem sie sich und ihre Fähigkeiten ausprobieren können. Die eigenständige sozialisatorische und bildungsbezogene Relevanz solcher Gleichaltrigenbeziehungen ist immer wieder hervorgehoben worden.⁵ Allein dies rechtfertigt weitere Projekte.

4.9 Projektarbeit und der Kampf gegen Diskriminierung

Eher implizit setzen sich die Projekte der Integrationsoffensive mit aktuellen Fragen der Diskriminierung in unseren durch Vielfalt geprägten Gesellschaften auseinander. Immer wieder erzählen die Jugendlichen von eigenen Diskriminierungserfahrungen. Ein Ziel der Projekte ist - aus der Sicht der Jugendlichen - eben auch, solchen Erfahrungen entgegenzuwirken, die Gesellschaft hier humaner zu gestalten. So möchten Serim und die anderen Kehler Mädchen aktiv gegen Diskriminierung und Rassismus vorgehen. Der von den Jugendlichen produzierte Film und die von den Jugendlichen durchgeführte Umfrage sind ein erster Schritt.

4.10 Projektarbeit als Ort für freiwilliges Engagement

Die Projekte der Integrationsoffensive lassen sich nicht zuletzt auch lesen als Beispiele für ein gelungenes freiwilliges Engagement.

Literaturnachweise:

¹ <http://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/theoriebildung-und-grundlagen.html>

² Josties, Elke (2008): Szeneorientierte Jugendkulturarbeit. Unkonventionelle Wege der Qualifizierung Jugendlicher und junger Erwachsener. Ergebnisse einer empirischen Studie aus Berlin. Berlin 2008. Seite 12.

³ Nörber, Martin (2013): Anerkennung nicht formaler und informeller Bildung. Stärkung der Lebenskompetenz junger Menschen durch die verbindliche Dokumentation nicht formal und informell erworbener Kompetenzen. In: deutsche Jugend, 61. Jg., Heft 1 2013, S. 36-39, hier: 36.

⁴ vgl. Stein, Margit (2012): Jugend und Migration: Förderung von interkultureller Kommunikation, Interkulturalität und Konfliktfähigkeit. In: deutsche Jugend, 60. Jg., Heft 12, 2012, S. 511-518, hier: 516.

⁵ Chasse', Karl August (2002): Weltaneignung bei benachteiligten Kindern. In: unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik, 9/2002, S. 381-391, hier: 387.

5. Herausforderung und Perspektive: Inter- und Transkulturalität

Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft, in der Jugendliche mit Migrationsbiografie immer noch geringere Bildungschancen haben und sich oftmals von Angeboten der kulturellen Bildung nicht angesprochen bzw. ausgeschlossen fühlen.

Durch die Projekte der Integrationsoffensive kann dem entgegengewirkt werden, durch die Projekte kann die Inklusion Jugendlicher unterschiedlicher sozialer, ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft ein Stück mehr geleistet werden. Jugendliche, insbesondere diejenigen mit Migrationsbiografie, sind zeitgleich mit vielen parallelen Kulturen mehr oder weniger verbunden und vertraut. Im Zeitalter der Globalisierung sind verstärkt transkulturelle Phänomene zu beobachten. Interkulturelle bzw. transkulturelle Projekte müssen den Blick für solche Phänomene schärfen, die aus den dominanten Schemata der Unterscheidung zwischen angeblich „Eigenem“ und „Fremdem“ fallen und stattdessen eine Perspektive gewinnen, „die das einteilende, vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt“. Nicht zuletzt bergen innovative Jugendkulturprojekte auch das Potenzial, „stereotype Bilder aufzubrechen und neue hybride und kreative Ausdrucksformen zu entwickeln“¹.

Über die Projekte können Weichen für Bildungskarrieren und zukünftige gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten gestellt und zugleich also biografische Bezüge transformiert und eigene Lebensentwürfe gebildet werden.

Wir schließen mit einem Zitat unseres Bundespräsidenten: Das „neue deutsche Wir“ beschreibt Joachim Gauck auf seiner Rede zu 65 Jahren Grundgesetz als die „Einheit der Verschiedenheit“ und bezieht sich weiter auf Adornos Wunsch, dass man „ohne Angst verschieden sein kann“. Die genannten Beispiele und die Rezeption durch die Jugendlichen haben eindrücklich die Möglichkeiten und Potentiale solcher Projekte aufgezeigt.

Literaturnachweise:

¹<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60003/jugendkultur?p=all>

6. Anhang: Begriffserklärungen

Im Zusammenhang mit Menschen die aus anderen Ländern zu uns gekommen sind und hier leben – sowie ihrem Umgang miteinander – begegnet uns eine zunehmende Vielfalt an Begrifflichkeiten. Im Folgenden soll unser Verständnis der wichtigsten Begriffe vorgestellt werden.

6.1 Diversität (Vielfalt)

Diversität bedeutet Vielfalt und umfasst all das, worin sich Menschen unterscheiden können – sowohl äußerlich wahrnehmbare (Hautfarbe, Alter, Geschlecht etc.), als auch subjektive Unterschiede (Erziehung, Religion etc.). Außerdem werden mit dem Begriff der Diversität oder Diversity aktuelle Bestrebungen bezeichnet, „sich von Identitätspolitik und –denken zu entfernen. [...Es] wird nicht mehr in Kategorien von Identitäten gedacht, sondern auf einer stufenlosen Skala können stereotypisierende Effekte (wie die Homogenisierung von Gruppen, die Konstruktion von Identitäten) verhindert werden.“¹

Wer über Vielfalt, Verschiedenheit oder Unterschiedlichkeit (Diversität), statt über Integration spricht nimmt eine bewusste Perspektivenverschiebung vor. In den Fokus der Betrachtung rückt jetzt die gesamte Gesellschaft und nicht mehr einzelne MigrantInnen, sowie die vielfältige und dauerhafte Heterogenität vieler moderner Gesellschaften. Diversität wird immer prozesshaft betrachtet und geht einher mit einer Anerkennung unterschiedlicher Lebensstile, biographischer Hintergründe und Normen. Dabei spielt die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit den jeweils vorhandenen Einstellungen zum Thema Verschiedenheit eine große Rolle. Es geht um die komplexe Zusammensetzung der eigenen Identität sowie die Zugehörigkeit jeder Person zu verschiedenen sozialen Gruppen. Nur aus der bewussten Beschäftigung mit Vielfalt kann auch eine Wertschätzung für Verschiedenheit bei sich selbst und bei anderen entstehen. Grundprämisse ist dabei zunächst einmal, dass jeder Mensch anders, jeder Mensch einzigartig und individuell ist. Menschliche Vielfalt wird im Diversity-Ansatz als etwas Positives gesehen; sie stellt ein hohes Potenzial für die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklungen dar und ist eine unerschöpfliche Quelle an Kreativität, Talent und Erfahrung.

In diesem Prozess der Anerkennung darf es weder um das Festschreiben von Unterschieden, noch um die Aufhebung von Differenz gehen, sondern um einen respektvollen Umgang mit Verschiedenheit. Als besondere Herausforderung erweist sich dabei die Gestaltung eines grundsätzlichen – mit dem Diversity-Ansatz verbundenen – Dilemmas: dem dialektischen Verhältnis von Gleichheit in der Differenz und Differenz in der Gleichheit. Genau hier muss die analytische Auseinandersetzung mit dem Vielfaltsthema ansetzen, denn Anderssein heißt nicht nur individuell und einzigartig zu sein, sondern kann

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

auch die Bedeutung von Nicht-Gleichwertigkeit enthalten. Sollen alle Menschen gleich behandelt werden, oder muss nicht vielmehr – je nach unterschiedlichen Ausgangsbedingungen – ungleich mit ihnen umgegangen werden, um Chancengleichheit und Gerechtigkeit herzustellen?

Als Grundproblematik bleibt also, ob und in welcher Form Unterschiede thematisiert und betont werden oder ob sie nicht im Gegenteil weniger in den Vordergrund gestellt werden sollen um auf Gemeinsamkeiten zwischen Menschen verweisen zu können. Denn Unterschiede, die durch ethnische Herkunft, schulische Bildung oder finanzielle Ressourcen hergestellt werden, beeinflussen zwar die Gestaltung individueller Lebenswelten. Bevor es aber zu einer Wertschätzung von Vielfalt und zum Abbau von Diskriminierungen kommen kann, muss ein Bewusstsein für Unterschiede und auch die bestehenden Gemeinsamkeiten geschaffen sowie die Konstruktion von Differenzen kritisch reflektiert werden.

Eine Grundidee von Diversitätskonzepten ist es somit, die mit Vielfalt verbundenen Probleme zu reduzieren und vorhandene Chancen zu realisieren. Hierzu ist es erforderlich, Diversität als Konzept des Managements eines Umgangs mit Verschiedenheit (Managing Diversity) innerhalb von Organisationen zu etablieren und Diversitätskompetenz bei MitarbeiterInnen im Sinne einer Schlüsselqualifikation in Zeiten der Globalisierung zu stärken. Diese Konzepte können mit sehr unterschiedlichen Inhalten und Zielsetzungen verbunden werden. Neben eher profitorientierten Ansätzen, die Humanressourcen optimal zu verwerten versuchen, bestehen Strategien, die stark auf Gerechtigkeit und den Abbau von Diskriminierungen ausgerichtet sind und eine ganze Palette möglicher Umsetzungsformen ergeben. Diversity-Management im Kontext von Verwaltungen beschreibt die Gesamtheit der Maßnahmen, die dazu beitragen, dass Verschiedenheit in einer Organisation anerkannt und wertgeschätzt wird. Es geht somit um die Herstellung um Bedingungen, die es allen Personen, unabhängig von ihren unterschiedlichen Merkmalen ermöglicht, ihr Potential positiv zur Geltung zu bringen. „Längerfristig beinhaltet eine chancenorientierte Diversity-Orientierung die Vision von einem staatlichen und gesellschaftspolitischen Selbstverständnis einer „Einheit in der Vielfalt“. Der Schutz vor Diskriminierungen, ein ressourcenorientierter Potentialansatz, die Förderung von Chancengleichheit und Gleichbehandlung und wirtschaftliche Vorteile können so miteinander verbunden werden.“²

Das Phänomen Diversity einheitlich zu bestimmen oder zu verstehen ist in vielerlei Hinsicht weder möglich noch wünschenswert, denn „...people define diversity in different even conflicting ways. Consequently, an increasing diverse workforce is variously viewed as opportunity, threat, problem, fad, or even nonissue“³. Diversity als Begriff und Konzept ist nicht einfach vorhanden und beschreibbar, sondern wird diskursiv erzeugt, d.h. in Fachartikeln oder Vorträgen von ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis, wird

unterschiedliches und oft auch widersprüchliches Wissen über Diversität, wesentliche Kategorien oder wirksame Umsetzungsmaßnahmen vermittelt.⁴

6.2 Integration

Bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Integration“ soll es nicht vorrangig um politische Zielvorstellungen und die Bewertung von Zuständen der Integration oder Desintegration gehen. Vielmehr sollen in reflexiver Weise die Positionen bestimmter Gruppen im gesellschaftlichen Kontext beschrieben und verstanden werden, betrachtet werden wie und warum sich Lebenslangen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden, inwieweit Menschen in die gesellschaftlichen Funktionsbereichen (Arbeitsmärkte, wohlfahrtsstaatliche Strukturen, Kulturbetrieb, etc.) einbezogen oder ausgeschlossen sind. Der Integrationsbegriff (aber auch der Inklusions- oder Inkorporationsbegriff) ist nicht frei von Assoziationen mit normativen Vorstellungen von einer einseitigen Anpassung. Wir gehen jedoch von einem bereichs- und teilhabeorientierten Integrationsverständnis aus: Integration ist die empirisch messbare Teilhabe an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Sie reicht von Erziehung, Bildung beruflicher Ausbildung und Zugang zum wirtschaftlichen Leben, insbesondere zum Arbeitsmarkt, über die sozialen Schutz- und Sicherheitssysteme bis hin zur (statusabhängigen) politischen Partizipation.⁵

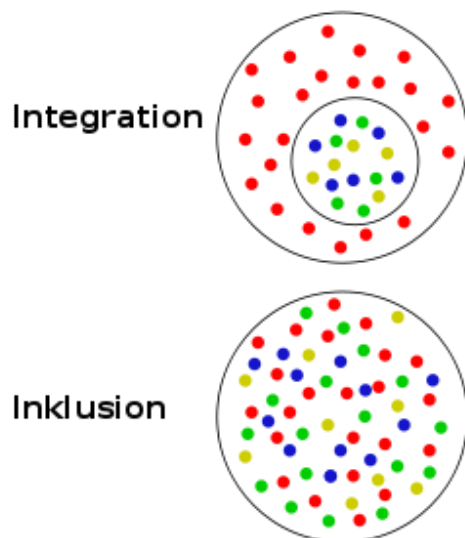
Integration kann als langfristig angelegter, wechselseitiger Prozess verstanden werden, an dem einzelne Personen oder Gruppen und die sogenannte Mehrheitsgesellschaft aktiv beteiligt sind. Dabei verändern sich sowohl die MigrantInnen als auch die Mehrheitsgesellschaft. F. Heckmann geht es unter dem Stichwort „ethnischer Pluralismus“ um das gleichberechtigte Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft.⁶ Das Zusammenleben der Menschen beruht dabei auf einer Politik der Anerkennung kultureller Vielfalt und auf einer anzustrebenden Einheit in der Verschiedenheit, wobei unabdingbar für eine multikulturelle Gesellschaft die politische Auseinandersetzung und Strategien gegen Diskriminierung sind. Ziel ist hierbei „die bestmögliche Gestaltung der Lebensverhältnisse von Zuwanderern unter den gesellschaftlichen Gegebenheiten in Deutschland. Dabei soll die nationale, kulturelle und religiöse Identität der Zuwanderer gewahrt bleiben.“⁷ Es geht also keinesfalls um die Anpassung einer Minderheit an die herrschende Mehrheit oder die Herstellung von Gleichartigkeit, sondern um die Gleichwertigkeit von Verschiedenem.

„Allgemein formuliert bildet Integration das Gegenstück zu Segregation oder Ausgrenzung. Übertragen auf die Ebene konkreter Lebenswelten bedeutet Integration, dass Einzelpersonen oder ganze Gruppen gleichberechtigte Möglichkeiten der Teilhabe am

gesellschaftlichen Leben und der Artikulation ihrer Interessen erhalten und vor individueller und kollektiver Ausgrenzung geschützt werden. Integrationspolitik ist im Kern Herstellung von Chancengleichheit.“⁸

6.3 Inklusion

Der gegenwärtige Diskurs und die öfter gestellte Forderung von Inklusion statt von Integration in der Migrationsgesellschaft zu sprechen erinnert an den terminologischen und konzeptionellen Umbruch von der AusländerInnenpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik bzw. von der sog. GastarbeiterInnenbetreuung zur Interkulturellen und in einer Weiterführung zur Migrationssozialarbeit in den 1970er und 1980er Jahren. Der bedeutendste Unterschied zum Integrationsbegriff besteht darin, „dass Integration von einer vorgegebenen Gesellschaft ausgeht in die integriert werden kann und soll, Inklusion aber erfordert, dass gesellschaftliche Verhältnisse die exkludieren, überwunden werden müssen“.⁹ Während Integration immer noch auf Eingliederung setzt, geht Inklusion von der Zugehörigkeit aller zu einer heterogenen Gruppe – und nicht etwa zu mehreren verschiedenen Gruppen – aus. „Jeder Mensch erhält die Möglichkeit, sich vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen – und zwar von Anfang an und unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer wie sozialer Herkunft, Geschlecht oder Alter.“¹⁰



Quelle: Lehrerverband berufliche Schulen Sachsen <http://www.lvbs-sachsen.de/cms2/images/stories/dokumente/Bildungspolitik/inklusion.png>

Der Begriff „Inklusion“ entstand erstmals in den 1970er-Jahren in den USA, als Mitglieder der Behindertenbewegung eine volle gesellschaftliche Teilhabe einforderten. Soziale Inklusion betrifft jedoch keineswegs nur Menschen mit Behinderungen, sondern alle Personen und Gruppen in unterschiedlichen Lebenslagen wie beispielsweise SeniorInnen, MigrantInnen und Kinder. Inklusion „ist Ausdruck einer Philosophie der Gleichwertigkeit jedes Menschen,

der Anerkennung von Verschiedenheit, der Solidarität der Gemeinschaft und der Vielfalt von Lebensformen“¹¹. Sie kann als eine Vision betrachtet werden, die sowohl den Prozess als auch den anzustrebenden Zustand einer gesellschaftlichen Teilhabe aller umfasst.

Inklusion bedeutet „Einschluss“ oder „Enthalten-sein“ und „bezeichnet einen Zustand der selbstverständlichen Zugehörigkeit aller Menschen zur Gesellschaft. Damit verbunden ist die Möglichkeit aller zur uneingeschränkten Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft“¹². „Vor dem Hintergrund eines menschenrechtlichen Verständnisses von Inklusion stehen in erster Linie die Vorstellungen einer Gesellschaft von „Normalität“ und der Umgang mit gesellschaftlichen Teilgruppen, die den Normalitätsvorstellungen nicht entsprechen, auf dem Prüfstand. Zentrale Forderungen sind die Wertschätzung von Vielfalt und die volle gesellschaftliche Teilhabe aller Mitglieder der Gesellschaft mit ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten“¹³. Dafür müssen bestehende Strukturen derart gestaltet werden, dass sich alle als zugehörig betrachten können und ihr Recht auf Teilhabe umsetzen können.

Dies geschieht in Anlehnung an Kronauer¹⁴ auf drei Ebenen:

- Der BürgerInnen-Status mit individuellen, politischen und sozialen Rechten
- Die Einbindung in Arbeitsprozesse und damit in soziale Wechselbeziehungen
- Die Einbindung in soziale (familiäre und freundschaftliche) Nahbeziehungen

Diese drei Vermittlungsinstanzen können einander nicht ersetzen, sondern ermöglichen auf je besondere und eigene Weise Zugehörigkeit und Teilhabe, durch die wiederum eine Inklusion möglich wird.

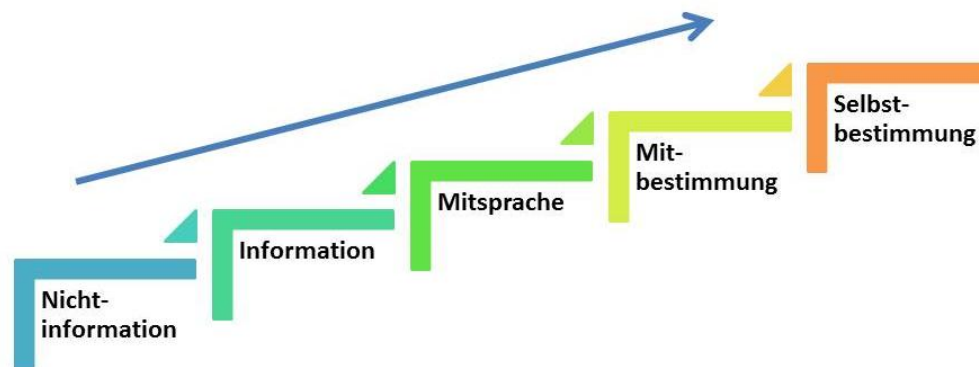
6.4 Partizipation

Partizipation ist ein demokratietheoretischer Begriff und bezeichnet die Beteiligung und bewusste Mitwirkung von Einzelnen und Gruppen an Entscheidungen und Entscheidungsprozessen. Sie ist sowohl im alltäglichen sozialen, wie auch im politischen Leben möglich. „Historisch betrachtet wird die Forderung nach Partizipation begründet mit dem Argument: Es wird über unsere Angelegenheiten entschieden, also haben wir ein Recht darauf, mitzuentcheiden! Partizipation wird folglich eingeklagt auf der Grundlage der Menschenrechte, der Selbstbestimmungsrechte und der menschlichen Würde.“¹⁵ Effektive Partizipation setzt das Streben des Menschen nach Integrität und Würde voraus sowie seine Bereitschaft, die Initiative zu ergreifen. „Obwohl das Recht zu partizipieren garantiert werden kann, können weder die Partizipation selbst noch die damit verbundene Pflicht und Verantwortung ‚gegeben‘ oder ‚weggegeben‘ werden. Echte Partizipation vollzieht sich

freiwillig“.¹⁶ Das heißt konkret, „freiwillig eigene Interessen zu erkennen, öffentlich einzubringen, gemeinsam Lösungen zu entwickeln, sie zu begründen, zu prüfen, zu entscheiden, zu verantworten und ggf. auch zu revidieren“¹⁷.

Die Beteiligung an Entscheidungen stellt einen Erfahrungs- und Lernprozess dar, der nach Roger Hart¹⁸ und Wolfgang Gernert¹⁹ in neun Stufen eingeteilt werden kann:

1. Fremdbestimmtheit: Hierbei findet keine Beteiligung, sondern Manipulation statt: Sowohl Inhalte als auch Arbeitsformen und Ergebnisse eines Projektes sind hier fremddefiniert. »Beteiligte« haben keine Kenntnisse der Ziele und verstehen das Projekt selbst nicht.
2. Dekoration: Menschen wirken (z.B. auf einer Veranstaltung) mit, ohne genau zu wissen, warum sie dies tun oder worum es eigentlich geht.
3. Alibi-Teilnahme: Menschen nehmen teil, haben aber nur scheinbar eine Stimme mit Wirkung. Sie entscheiden jedoch selbst, ob sie das Angebot wahrnehmen oder nicht.
4. Teilhabe: Die Teilnehmenden können ein gewisses sporadisches Engagement der Beteiligung zeigen.
5. Zugewiesen, aber informiert: Die Teilnehmenden haben ein Projekt nicht selbst vorbereitet, sind jedoch gut informiert, verstehen, worum es geht, und wissen, was sie bewirken wollen.
6. Mitwirkung und Indirekte Einflussnahme: Betroffene werden angehört oder befragt, haben jedoch keine Entscheidungskraft.
7. Mitbestimmung und Beteiligungsrecht: Betroffene werden tatsächlich bei Entscheidungen einbezogen. Die Idee des Projektes kommt von außenstehenden Personen, alle Entscheidungen werden aber gemeinsam und demokratisch getroffen.
8. Selbstbestimmung: Betroffene initiieren mit Unterstützung von Außenstehenden eigene Projekte. Hierbei werden selbst Entscheidungen getroffen.
9. Selbstverwaltung und Selbstorganisation: Beteiligte haben völlige Entscheidungsfreiheit und handeln aus eigener Motivation.²⁰



frei nach: Gernert, W. (1993): Jugendhilfe – Einführung in die sozialpädagogische Praxis, München u. Basel
Hart, R. (1997): Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. Reprinted. New York

Zusammenfassend handelt es sich bei Partizipation um einen Prozess von der Nichtinformation über Information, Mitsprache und Mitbestimmung hin zur Selbstbestimmung. Betroffene zu Beteiligten zu machen schafft Identifikation und Bindung. Somit könnte man Partizipation definieren als „verantwortliche Beteiligung der Betroffenen an der Verfügungsgewalt über ihre Gegenwart und Zukunft“²¹.

6.5 Interkulturalität und Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz wurde in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem häufig verwendeten Schlagwort für die in Interaktionssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Zugehörigkeit notwendigen Haltungen, Einstellungen, Wissensbestände und konkreten Fähigkeiten, die eine Angemessenheit und Effektivität des jeweiligen Handelns gewährleisten sollen.

Der Begriff "Interkulturelle Kompetenz" ist dabei weder im deutschsprachigen noch im anglo-amerikanischen Raum eindeutig und verbindlich definiert. Bei einer Auswertung der einschlägigen Fachliteratur lässt sich jedoch feststellen, dass die geläufigsten Definitionen zumeist in deskriptiver Weise über die Festlegung wesentlicher Bestandteile bzw. Merkmale erfolgen. Dabei kann je nach disziplinspezifischem, wissenschaftstheoretischem oder persönlichem Standort der jeweiligen AutorInnen die Schwerpunktsetzung auf Sprachkenntnissen, Kulturwissen, Empathie, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Respekthaltung oder auf anderen Merkmalen liegen. Dieses Vorgehen, Interkulturelle Kompetenz über ihre wesentlichen Komponenten zu bestimmen, stellt zwar eine Möglichkeit der inhaltlichen Umschreibung des Kompetenzbegriffs dar, sie reicht aber nicht aus, um Situations- und Personenbezug sowie Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit des Phänomens darzustellen.

Interkulturelle Kompetenz ist mehr als Wissen und auch mehr als eine bestimmte Technik; sie muss in tatsächlichen Begegnungssituationen er- und gelebt werden. "Sie ist auch und vor allem eine Haltung, die ihren Ausdruck gleichermaßen im Denken, Fühlen und Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien hat."²² Diese Betrachtungsweise steht in der Tradition einer "Pädagogik der Vielfalt", d.h. einer "Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen."²³ Die Verständigungsarbeit geschieht natürlich nicht "automatisch"; sie ist ein fortdauernder Lernprozess, der pädagogisch gestaltet werden muss.

Obwohl unter "Kultur" noch häufig ein einheitliches Ganzes verstanden wird, in dem alles ordentlich geregelt, überschaubar und lokalisierbar ist, zeichnet sich die Wirklichkeit durch eine große kulturelle Komplexität aus. Wir müssen uns darauf einstellen, dass die fortschreitende Globalisierung eher zur Differenzierung und Diversifizierung als zu einer Homogenisierung der Welt beitragen wird, da sich die einzelnen Menschen durch zunehmende Kontakte und Begegnungen vielfältige neue Ausdrucks- und Lebensmöglichkeiten schaffen. Daher gibt es z.B. keinen typisch türkischen oder einen typisch deutschen Lebensstil mehr, sondern die Menschen werden unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit unter verschiedenen Konstellationen auswählen können. Interkulturelle Kompetenz stellt eine Momentaufnahme dieser Veränderungen, innerhalb eines komplexen Change-Prozesses dar.

Dieser Veränderungsprozess erstreckt sich von der Monokulturellen zur Globalen Kompetenz und kann an einer Person dann beobachtet werden, wenn eine Begegnung mit Menschen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit stattfindet und die daran beteiligten Personen den Versuch unternehmen, angemessen und erfolgreich miteinander zu interagieren. Lernereignisse und Begegnungen führen immer, wenn nicht bewusst abgelehnt, zu einem Bedeutungsverlust an monokulturell ausgerichteten und zu einem Zugewinn an global- oder diversitätsorientierten Vorstellungen, Ideen und Werten. Interkulturelle Kompetenz ist somit das Ergebnis aus einerseits an Relevanz verlierender Monokultureller Kompetenz, andererseits aus einem "echten" Zuwachs an Globaler Kompetenz mit neuen, veränderten, Wissens- und Einstellungsbestandteilen sowie konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten.²⁴

In Kontaktsituationen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit begegnen sich in erster Linie Menschen und nicht Kulturen. Das mag trivial klingen, beurteilt aber eine grundlegend veränderte Sichtweise, die Abkehr von der Kulturbezogenheit zugunsten einer Hinwendung zur Personenbezogenheit. Die Facetten der verschiedenen Kulturausprägungen finden daher nur zu Beginn des Change-Prozesses vorrangige Beachtung, wenn es wichtig ist, in der Kommunikation mit Personen anderer

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

Kulturzugehörigkeit nicht in die berühmten "Fettnäpfchen" zu treten. Die Berücksichtigung kultureller Spezifika dient hier der Sicherheit des eigenen Handelns und der "richtigen" Einschätzung fremden Verhaltens. Im weiteren Verlauf des Change-Prozesses verliert sich die Bedeutung kultureller Ausprägungen, und die Persönlichkeit(smerkmale) der beteiligten Menschen mit ihren gesamten diversitäts- und nicht nur mit ihren kulturbezogenen Fähigkeiten treten stärker in den Vordergrund.

Literaturnachweise

¹ Frey-Steffen, Therese: Gender. Leipzig 2006: 127.

² Merx, Andreas: Diversity – Umsetzung oder Proklamation?. In: Migration und Soziale Arbeit. (2013) 3. S. 136-142, hier: 141.

³ Dass, Parshotam/Parker, Barbara: Strategies for Managing Human Resource Diversity: From Resistance to Learning. In: Academy of Management Executive. 13 (1999) 2. S.66-80, hier: 68.

⁴ Vgl. Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar: Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M. 2007.

⁵ Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Integration im föderalen System: Bund Länder und die Rolle der Kommunen. Jahresgutachten 2012 mit Integrationsbarometer. Essen 2012: 17.

⁶ Heckmann, Friedrich: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart 1992.

⁷ Aric – Antirassistisch-interkulturelles Informationszentrum Berlin: Ausgewählte Definitionen des Begriffes „Integration“. 2006. http://www.aric.de/fileadmin/users/PDF/Begriff_integration.pdf (06.02.2014).

⁸ Piening, Günter: Vielfalt fördern, Zusammenhalt stärken. Interview der Heinrich-Böll-Stiftung. 2005. <http://heimatkunde.boell.de/2006/08/18/vielfalt-foerdern-zusammenhalt-staerken> (06.02.2014).

⁹ Kronauer, Martin: Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, Martin [Hrsg.]: Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld 2010. S. 24-58, hier: 56.

¹⁰ Aktion Mensch: Was ist Inklusion?. <http://www.aktion-mensch.de/inklusion/was-ist-inklusion.php> (06.02.2014).

¹¹ Seifert, Monika: Inklusion ist mehr als Wohnen in der Gemeinde. In: Dederich, Markus/ Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter [Hrsg.]: Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen 2006. S.98-113, hier S. 100.

¹² Dietrich, Ralf: Inklusion. Bildungsserver Berlin Brandenburg. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/inklusion.html> (06.02.2014).

¹³ Aliche, Tina: Inklusion – Hintergründe eines neuen Blickwinkels. In: Migration und Soziale Arbeit. (2013) 3. S. 243-248, hier: 243f.

¹⁴ Vgl. Kronauer, Martin: Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, Martin [Hrsg.]: Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld 2010. S. 24-58.

¹⁵ Urban, Ulrike: Partizipation. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. 2005. http://degede.de/uploads/media/partizipation_baustein.pdf (04.02.2014).

¹⁶ Club of Rome: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien /München 1979: 58f.

¹⁷ Moser, Sonja: Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden 2010: 73.

¹⁸ Hart, Roger: Children's participation. From Tokenism to Citizenship. Florenz 1992.

¹⁹ Gernert, Wolfgang: Jugendhilfe: Einführung in die sozialpädagogische Praxis. München u.a. 1993.

Biografische Porträts von Jugendlichen aus Projekten der Integrationsoffensive Baden-Württemberg

²⁰ Vgl. Landesjugendring Hamburg: Partizipation als Stufenmodell. <http://www.ljr-hh.de/Partizipation-als-Stufenmodell.675.0.html> (06.02.2014).

²¹ Stange, Waldemar/Tiemann, Dieter: Alltagsdemokratie und Partizipation. Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht [Hrsg.]: Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht. Band 3. Opladen 1999: 215.

²² Veneto-Scheib, Valentina: Öffnung der Regeldienste und interkulturelle Kompetenz in der Beratung von MigrantInnen. In: Migration und Soziale Arbeit: Interkulturelle Öffnung und Vernetzung Sozialer Dienste im europäischen Vergleich. (1998) 1. S. 16-49, hier: 43.

²³ Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993: 62.

²⁴ Aschenbrenner-Wellmann, Beate: Interkulturelle Kompetenz in Verwaltung und Wirtschaft. Theorie und Praxis eines Change-Prozesses von der Monokulturellen zur Globalen Kompetenz. Berlin 2003: 161f.

²⁵ Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, Mario: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim 2010. S. 23-53, hier: 30.