

Hendrik Otten

Zehn Thesen zum Zusammenhang von europäischen Jugendbegegnungen, interkulturellem Lernen und Anforderungen an haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter in diesen Begegnungen [1]

Vorbemerkung

Der folgende Beitrag, in Form von zehn Thesen abgefaßt, greift verschiedene Aspekte interkulturellen Lernens auf und setzt sie miteinander in Beziehung im Hinblick auf Begegnungssituationen in Jugendaustauschprojekten, im Hinblick auf Qualifikationsanforderungen an pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und im Hinblick darauf, was Jugendlichen wie im Kontext interkultureller Jugendarbeit vermittelt werden sollte.

Die Thesen sind Ergebnis langer Praxisarbeit. Sie wollen ein Beitrag sein für eine qualitative Entwicklung praktischer Arbeit und für eine systematische Diskussion ihrer Voraussetzungen.

Im Mittelpunkt stehen Jugendaustauschprojekte, weil sie die häufigste Form außerschulischer interkultureller Jugendarbeit sind und hier sowohl auf nationaler wie europäischer Ebene immer noch ein großer Weiterbildungsbedarf derjenigen besteht, die mit Jugendlichen in diesem spezifischen außerschulischen Kontext arbeiten, sei es als haupt- oder nebenamtliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sei es als Ehrenamtliche, Freiwillige.

These 1

In Europa, Osteuropa eingeschlossen, zeichnet sich mit steigender Tendenz eine Entwicklung gesellschaftlicher Strukturen ab, die nicht mehr ausschließlich "nationalkulturell" zu interpretieren sind, sondern Merkmale einer multikulturellen Gesellschaft tragen. Auch wenn es im engeren Sinne des Wortes niemals nur die Kultur in einer Gesellschaft gegeben hat, so haben sich die Erscheinungen sozialer Alltäglichkeit, in denen sich Kultur ausdrückt, teilweise verändert: Attribute von Kultur und Gesellschaft unterliegen einem allmählichen, aber ständigem Wandel, wir erleben sie teilweise widersprüchlich, wenn sie sich z.B. in Handlungs- und Verhaltensweisen ausdrücken, die aus anderen Gebräuchen, anderer Religionsausübung oder anderer Weltanschauung resultieren.

Kultur stellt sich stets in Interaktionsformen mit Interaktionspartnern dar, Kultur ist nichts Statisches, einmal Festgeschriebenes, sondern unterliegt als dynamischer Prozeß verschiedensten Einflüssen. Trotz dieser prinzipiellen Veränderbarkeit kann jedoch daraus nicht geschlossen werden, daß das jeweilige Verhältnis zwischen "Mehrheitskultur" und "Minderheitenkultur" in Europa mittlerweile positiv bestimmt sei im Sinne von Gleichwertigkeit oder daß generell das Verständnis für anderskulturelle Verhaltensweisen größer geworden sei.

These 2

Eine objektiv gegebene höhere Zahl von Kontaktmöglichkeiten zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen führt nicht automatisch zu einem besseren gegenseitigen Verständnis: Beobachtungen des alltäglichen Lebens geben eher Zeugnis von distanzierterm Nebeneinander - im guten Fall - oder erhärten, was viel häufiger ist, den Eindruck, daß sich viele Menschen überfordert oder bedroht fühlen durch die Anwesenheit von Menschen mit anderskulturellen Gewohnheiten.

Politische Interessengruppen greifen diese verschiedenen Dispositionen immer häufiger auf, entweder in Form der Forderung nach mehr oder weniger bedingungsloser Anpassung oder im Sinne rassistischer Aus- und Abgrenzung, um zwei gängige Positionen zu benennen.

Das Problem wird meist auf der falschen Ebene definiert: Es kann ja niemals die Kultur bedroht werden, wie gerne behauptet wird, sondern der Einzelne kann in seinen Lebensumständen Bedrohungen empfinden und Gefahren wittern - aber auch Chancen sehen, die aus dem Zusammenleben mit "Fremden" resultieren. Das Problem stellt sich also auf der Ebene des Alltags.

Ich folgere daraus, daß interkulturelles Lernen an unserem eigenen Alltag ansetzen sollte, ehe Jugendliche interkulturelle Begegnungssituationen in einem anderen Land erfahren, weil sonst mit großer Wahrscheinlichkeit weniger dauerhafte Verhaltensänderungen zu erwarten sind.

Es ist deshalb zu kritisieren, daß Vorschul- und Schulerziehung bisher nur vereinzelt konkret auf weitgehend schon bestehende Multikulturalität reagiert haben und Kinder und Jugendliche in Europa in ihrer großen Mehrzahl immer noch eher "nationalkulturell" erzogen werden.

Interkulturelle Erziehung hat dann wie jede Erziehung eine doppelte Bedeutung, etwa im Sinne von Alexander MITSCHERLICH: "Erziehung muß in die Gesellschaft einüben und gegen sie immunisieren, wo diese zwingen will, Stereotypen des Denkens und Handelns zu folgen statt kritischer Einsicht" [2]. Das bloße Ablehnen anderskultureller Denk- und Verhaltensweisen ohne objektive Auseinandersetzung stellt eine solche Stereotype dar, und sie ist die Basis von politischen Ideologien. Internationale Jugendarbeit hat diesen Zusammenhang mit zu reflektieren, wenn der Anspruch, einen Beitrag zur dauerhaften Friedenssicherung und zur Verständigung leisten zu wollen, keine Leerformel sein soll.

These 3

Viele Politiker und Pädagogen sehen in einer höheren Mobilität von Jugendlichen - z.B. ausgedrückt in vermehrten Auslandsreisen - eine wesentliche Möglichkeit zur Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen anderskulturellen Situationen gegenüber. Daß Auslandsreisen diese Möglichkeiten prinzipiell beinhalten, wird nicht bestritten, das häufig unterstellte positive Ergebnis wird in dieser These allerdings bezweifelt: Sozialwissenschaftliche Untersuchungen über Einstellungswandel durch Tourismus zeigen sehr deutlich, daß die meisten touristischen Auslandsaufenthalte keine dauerhaften Einstellungsänderungen bewirkt haben, im Gegenteil häufig eher zu einer Verstärkung vorhandener negativ besetzter Vor-Urteile beitragen, weil lediglich die gleichen selektiven Wahrnehmungsgewohnheiten zur Interpretation der anderskulturellen Reize zur Verfügung stehen, wie sie in "heimischer" Umgebung das Bild der Gesellschaft ohnehin schon verzerren.

Hier schließt sich der Kreis mit These 2, in der interkulturelles Lernen im eigenen Alltag als Voraussetzung für erweiterte Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen unter anderen Bedingungen gefordert wurde. Auch sogenanntes alternatives Reisen beschränkt sich häufig auf die Ausnutzung positiv empfundener anderskultureller Verhaltensweisen vor Ort - zurück im normalen eigenen Alltag geraten Neugierde und Sensibilität für Anders-Sein sehr schnell in Vergessenheit.

Reisen als wichtiges Mittel zur Selbsterfahrung, zum Kennenlernen von Heimat und Welt, als Beitrag zur Völkerverständigung - hier ist der Wunsch immer noch größer als die Wirklichkeit.

"Kulturelle Nähe" alleine reicht nicht aus, weder im Alltag noch während eines Auslandsaufenthaltes, um Verständnis für Anders-Sein zu wecken oder gar ethnozentrische Wahrnehmung zu verändern: Wer offen, neugierig und tolerant ist, wird entsprechende neue Erfahrungen machen können, wer dies nicht ist, findet seine ursprünglichen Einstellungen bestätigt.

Internationale Jugendarbeit als eine Möglichkeit, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren, setzt intendierte politisch-pädagogische Ziele und adäquate Realisierungsbedingungen voraus, sonst bleibt nichts als die Hoffnung auf den Zufall des Erfolges.

These 4

Austauschmaßnahmen mit Jugendlichen aus anderen Ländern gelten als pädagogisch sinnvolle Alternative zu bloßen touristischen Aktivitäten: ihr Beitrag zur dauerhaften Aussöhnung und Friedenssicherung wird in vielen staatlichen Förderungsprogrammen als wesentliches Ziel formuliert.

Zweifellos bieten direkte Kontakte zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Ländern eine gute Möglichkeit, etwas übereinander zu erfahren, etwas miteinander zu erleben. Dabei lassen sich viele von der Idee leiten, mit viel Energie Unterschiede herauszuarbeiten, an denen gelernt werden soll. Bezogen auf interkulturelles Lernen ist dies sicher hilfreich, jedoch keineswegs ausreichend: der Unterschied an sich macht keinen Sinn, erst die Auseinandersetzung mit Systemen von Unterschieden und Ähnlichkeiten, verstanden als Antwortmöglichkeiten auf gesellschaftliche Situationen, ermöglicht Erkennen und Verstehen.

Diese These geht deshalb davon aus, daß bestimmte Faktoren gegeben sein müssen, wenn die Kontaktmöglichkeiten einer internationalen Begegnungssituation systematisch genutzt werden sollen im Sinne dauerhafter Wirkungen für den jeweiligen eigenen Alltag. Sind diese Faktoren nicht gegeben, ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß Jugendbegegnungen oberflächlich bleiben im Sinne situativer Harmonie - folgenreich gelernt wird dabei kaum. Im Zusammenhang der These 6 komme ich hierauf zurück.

These 5

Abbau von Vorurteilen ist eine der meist verbreitetsten Forderungen im Zusammenhang internationaler Jugendarbeit. Ein Ergebnis ist, daß viele Menschen sich beeilen zu versichern, sie hätten keine Vorurteile. Wo wir bei anderen welche entdecken, erheben wir gerne den Vorwurf.

Internationale Jugendarbeit muß im Zusammenhang des Problems "Vorurteile" andere Akzente setzen. Vor allem muß sie dazu beitragen, von moralisierender Belehrung wegzukommen: "Es gibt keinen Menschen ohne Vorurteile, und wenn einer behauptet, er habe keine Vorurteile, dann ist diese Behauptung wohl das größte Vorurteil" (John DEWEY) [3]. Wir müssen lernen zu akzeptieren, daß wir niemals alles wissen und deshalb stets Vor-Urteile im Sinne vorläufiger Urteile haben werden und diese in bestimmtem Umfang auch brauchen zur Erreichung von Umweltstabilisierung und Verhaltenssicherheit, sie sind bis zu einem gewissen Grad "psycho-ökonomisch" (ALLPORT) [4] notwendig zur Herstellung der eigenen Identität durch Abgrenzung von anderen.

Dies ist jedoch kein Plädoyer dafür, sich mit seinen Vorurteilen zu arrangieren. In der Begegnung mit anderen Menschen, auch des eigenen Kulturkreises, unterliegen solche Vor-Urteile einer möglichen Veränderung. Ob und in welchem Umfang aus z.B. negativ besetzten Vorurteilen "objektivere" Urteile werden können, hängt auch ab von den Bedingungen, unter denen diese Begegnungen stattfinden. Hinzu kommt die Notwendigkeit, daß der Einzelne bestimmte Qualifikationen erwerben muß, wenn interkulturelles Lernen im Zusammenhang internationaler Jugendbegegnungen chancenreich sein soll: wir müssen uns beschäftigen mit unseren Wahrnehmungsgewohnheiten, stereotypen Interpretationsmustern und schematischen Interaktionsregeln.

Vor allem die Bedeutung selektiver Wahrnehmung muß uns klar werden: wenn wir ein Vorurteil über ein bestimmtes Verhalten haben, so werden wir zunächst immer wieder nur dieses Verhalten beobachten. Das Problem für interkulturelle Erziehung liegt darin, daß solche Vorurteile kaum rein rational-argumentativ behoben werden können, sondern der Aufarbeitung in neuen konkreten Situationen bedürfen:

Veränderung von negativ besetzten Vor-Urteilen durch reflektierte neue Erfahrungen in anderskulturellem Kontext.

Ohne intendierte und geplante interkulturelle Lernerfahrungen können internationale Jugendbegegnungen zwar auch interkulturelle Lerneffekte haben, diese sind aber eher zufällig, unvollständig und bei weitem den formulierten generellen Zielen nicht adäquat.

These 6

Interkulturelles Lernen ist der zusammenfassende Begriff für die bewußte pädagogische Planung und Realisierung von europäischen Jugendbegegnungen (als quantitativ größtem Teil internationaler Jugendarbeit), die den Anspruch haben, dem Einzelnen angemessen und in einem positiven Sinn auf Lebens- und Arbeitsbedingungen in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

Demokratisch-politische Teilhabe und Toleranz als Prinzip zwischenmenschlichen Handelns sind zwei Merkmale für positiv bestimmte multikulturelle Gesellschaftsstrukturen.

Dazu im folgenden einige Erläuterungen.

Zunächst zum Begriff Kultur: was bedeutet er im Zusammenhang europäischer multikultureller Gesellschaften, was bedeutet Kultur im Zusammenhang europäischer Jugendbegegnungen als mögliches Lernfeld?

Es gibt zahllose verschiedene Definitionen dessen, was Kultur sei. Den meisten Definitionen gemein ist die Hervorhebung spezifischer Verhaltensmuster, die Existenz spezifischer Symbole, die wir anwenden und interpretieren lernen, um mitzuteilen, was wir unter Wirklichkeit verstehen, sowie die Existenz spezifischer traditioneller Ideen und damit verbundener Werte.

Kultur ist zum einen "historisches Produkt" unseres Handelns, zum anderen beinhaltet Kultur dynamisches Potential in dem Sinn, daß kulturelle Systeme sowohl gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen wie von diesen verändert werden können. Damit ist Kultur definitorisches Merkmal für Lernprozesse im Kontext internationaler Jugendarbeit. Konkretisiert auf interkulturelles Lernen bedeutet dies: nicht nur abstraktes theoretisches Lernen über die Herkunftskultur anderer, sondern vor allem Lernen aus den konkreten gesellschaftlichen Situationen, in denen aus Kultur und Tradition begründbare Denkmuster und Verhaltensweisen deutlich und disponibel gemacht werden können.

BREITENBACH hat diese Lernprozesse 1979 derart charakterisiert, daß kennzeichnendes Merkmal für interkulturelles Lernen nicht besondere Lernmechanismen, sondern besondere Inhalte und diesen adäquate Methoden seien, die als "anderskulturelle Reize" in einem anderskulturellen Kontext wahrgenommen werden und aufgrund "ihrer subjektiven Bedeutung...für den Lernenden diesen motiviert, sich mit...der anderskulturellen Situation zu befassen" [5].

Um es "pädagogisch" zu formulieren: Inhalte interkulturellen Lernens sind unabhängig von anderen Themen stets auch die jeweiligen aus der nationalen Tradition rührenden Verhaltensmuster, deren Aufeinandertreffen in konkreten Begegnungssituationen von Jugendlichen problematisiert und reflektiert werden müssen im Hinblick auf zugrunde liegende kulturspezifische Denk- und

Wahrnehmungsgewohnheiten.

Damit genügt es nicht, nur über andere Kulturen etwas zu wissen (ohne geht es aber auch nicht), sondern die unmittelbare Anwendung und Erprobung dieses Wissens müssen im Sinne interkulturellen Lernens hinzukommen: das ist die Chance pädagogisch intendierter internationaler Jugendarbeit im Hinblick auf Umgang mit kulturspezifischen Verhaltensweisen, weil die Fähigkeit, Informationen und Kenntnisse in Interaktionen einfließen zu lassen, auch in den normalen Alltagssituationen der Jugendlichen gefordert ist - vorausgesetzt, es wird die These der sich entwickelnden multikulturellen Gesellschaftsstrukturen geteilt.

These 7

Die in These 6 entwickelte doppelte Bedeutung von Lernen - exemplarisch in der Begegnungssituation, dauerhaft im eigenen Alltag - führt zu einem nächsten Aspekt: des Wie interkulturellen Lernens: Es sind soziale Lernprozesse gefordert, weil Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz nur zusammen mit anderen erlernt bzw. erworben werden können.

Europäische Jugendbegegnungen sollten zum Ziel haben, diese Qualifikationen zu befördern.

Die prägnanteste Zusammenfassung der Lernschritte im Hinblick auf Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz bietet meines Erachtens immer noch IBEN, weshalb er hier kurz zitiert sei:

"a) sich selbst Kennenlernen, die eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten, Wünsche und Ziele, Einschätzen der eigenen sozialen Position

b) Bewußtsein der eigenen Lebenssituation, durch Erkennen der Abhängigkeiten, Interessen, Ursachen, durch genaues Beobachten und Analysieren der Umwelt

c) Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit, der Verbalisierung von Gefühlen und Interessen, Erfahrungen und Beobachtungen, Förderung von Symbolverständnis gegenüber verbalem und nicht verbalem Signalsystem, Einsicht in die realen Bedingungen von Kommunikationsformen und Fähigkeit zur Metakommunikation

d) Steigerung der Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz durch Entwicklung von Ich-Stärke, Frustrationstoleranz, Widerstandsfähigkeit, Kreativität und Neugier, Selbstreflexion und Reduzierung des Egozentrismus, Abbau von Vorurteilen und Förderung von Empathie, Rollenflexibilität, Fähigkeit zur Kooperation und Solidarität, zu Regelbewußtsein und rationaler Konfliktbewältigung, Erlernen... von Interaktionsmustern sowie Handlungsstrategien" [6]

Nun wäre es völlig falsch, eine solche Auflistung als "Lernzielkatalog" zu nehmen und möglichst komplett "durchzuziehen". Abgesehen davon, daß dies eine Überforderung jeder internationalen kurzzeitpädagogischen Begegnungsmaßnahme wäre, sind einige dieser Qualifikationsmerkmale im interkulturellen Kontext wichtiger als andere.

Diese These geht davon aus, daß Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz zentrale Elemente interkulturellen Lernens sind, weil sie praktische Bezüge in doppelter Hinsicht erlauben: einmal bezogen auf die soziale Alltagspraxis der teilnehmenden Jugendlichen ("intrakulturelles Lernen"), zum anderen auf die Erfahrungen in anderskulturellen Situationen ("interkulturelles Lernen"). Damit sind diese Begriffe nicht als bloß sachlich-rationale Ziele zu begreifen, sondern sie stellen gleichzeitig kommunikative Fähigkeiten dar und sind nur als Ensemble von rationalen, emotionalen und pragmatischen Lernaspekten zu begreifen.

These 8

Internationale Jugendarbeit hatte es in der Vergangenheit häufig mit Jugendlichen zu tun, die sowohl in gewisser Hinsicht motiviert sind als auch Austausch- und Begegnungssituationen nicht als einmalige Aktion verstehen. Die "klassische" Zielgruppe derjenigen, die z.B. an workcamps teilnimmt, ist in diesem Zusammenhang ebenso zu nennen wie diejenigen, die in europäischen Jugendorganisationen engagiert sind oder gar Funktionen, auch ehrenamtliche, innehaben. Auch Austauschmaßnahmen im Rahmen von Städtepartnerschaften zeigen vielfach ein Profil von "Austausch-Erfahrenen".

Neuere Initiativen, vor allem auch der Europäischen Union - z.B. das Programm *Jugend für Europa* oder der *Europäische Freiwilligen Dienst* - , zielen ausdrücklich auf "Austausch-Ungewohnte", das heißt, es sollen Jugendliche erreicht werden, die aus sozio-ökonomischen, bildungspolitischen oder regionalen Gründen bisher kaum oder garnicht beteiligt waren.

Beseitigung regionaler Ungleichheiten, die in der Regel auch einhergehen mit anderen Formen der Benachteiligung, meint eine stärkere Berücksichtigung von Gegenden, die bisher selbst kaum über entsprechende Infrastruktur für internationale Jugendarbeit verfügen und in der bisherigen Austauschpraxis - aus welchen Gründen auch immer - vernachlässigt worden sind. Denkt man dabei z.B. an ländliche Gebiete in Spanien, Portugal oder Griechenland, dann kann davon ausgegangen werden, daß es sich vielfach in Zukunft um Jugendliche handeln wird, die zum Teil ihre unmittelbare Heimatregion noch niemals vorher verlassen haben.

Dieses Phänomen tritt z.B. sogar immer wieder noch im Rahmen deutsch-französischer Begegnungen auf, obwohl es sich hierbei um das größte und am längsten bestehende Austauschabkommen innerhalb der Europäischen Union handelt.

Rechnet man weiterhin ein, daß zumindest eine politische Absicht in den meisten Förderungsprogrammen darin besteht, Initiativen von Jugendlichen aufzunehmen, sie also mehr unmittelbar in alle Phasen eines Austauschprojektes einzubeziehen, dann mag die berechtigte Frage auftauchen, wie die bisherigen Ziele und pädagogischen Ideale denn verwirklicht werden sollen.

Oder anders ausgedrückt: Ist ein solches Konzept nicht schon selbst wirklichkeitsfremd?

Um die Frage positiv zu wenden und zu zeigen, daß sehr wohl Praxis gemeint ist, wenn von Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz als zentralen Elementen interkulturellen Lernens die Rede ist, müssen noch drei Begriffe in die Diskussion eingeführt werden, die als Grundqualifikationen dazu Voraussetzung sind: Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz.

These 9

Begegnungs- und Austauschmaßnahmen bestehen aus Interaktionssituationen. Jede Interaktion - als handlungsbezogener kommunikativer Akt - wird vor allem durch Rollenbeziehungen reguliert. In unserer Alltagspraxis hinterfragen wir diese Rollenübernahme nicht mehr, wir haben sie internalisiert und handeln danach. Je komplexer diese Rollenübernahme ist, umso sicherer fühlen wir uns in unseren Handlungen, wir glauben, uns angemessen zu verhalten.

Dabei berücksichtigen wir allzu oft nicht, daß es sich nicht um einen irgendwann einmal abgeschlossenen Vorgang der Rollenübernahme handelt, sondern daß auch Rollen in unterschiedlicher Konsistenz und Konkretheit vorliegen und Veränderungsmöglichkeiten unterliegen.

Dieses Verständnis von Rolle ist insofern für interkulturelles Lernen bedeutungsvoll, als Interaktion in bi- und multikulturellen Situationen gerade durch die vergleichsweise große Notwendigkeit der Rollenveränderung oder gar der "Rollenneuschöpfung" geprägt ist [7].

Jugendliche müssen also "neue Rollen" für sich selbst erproben und lernen, sich mit anderen, bisher unbekanntem Rollen auseinandersetzen. Um neue Rollen einnehmen und andere akzeptieren zu können, ist Rollendistanz vonnöten. Damit wird die individuelle Fähigkeit beschrieben, "in Distanz zu sich selbst" zu treten, das heißt, seine eigenen Ansichten, Handlungsmuster etc. vor dem Hintergrund nationaler sozio-kultureller Normen zu sehen. Dies ist deshalb wichtig, weil ohne diese Relativierung anderskulturelle Reize nicht als positive Lernreize aufgenommen werden, sondern eher eine Verfestigung vorhandener Vor-Urteilsstrukturen bewirken. Rollendistanz ist deshalb eine Voraussetzung für interkulturelles Lernen.

Der Prozeß der Herstellung von Gemeinsamkeiten und Annäherung besteht nun wesentlich im gegenseitigen Einfühlen, im Vorwegnehmen der (vermuteten) Interpretation des anderen und nach Prüfung der eigenen Möglichkeiten im Einstellen darauf. Dieser Prozeß der Herstellung von Gemeinsamkeiten verläuft nicht immer konfliktfrei, weil Jugendliche mit unterschiedlichem sozio-kulturellen Hintergrund und unterschiedlichen Interessen zusammenkommen.

Die Fähigkeit, unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren und sie im Prozeß der Herstellung einer Übereinkunft zu berücksichtigen, nennt man Ambiguitätstoleranz. Ihre Entwicklung gibt auch Aufschluß darüber, in welchem Maße ertragen werden kann, daß man mit der eigenen Auffassung nicht immer "ankommt". Sie wird von Teilnehmern europäischer Jugendbegegnungen besonders gefordert, weil sie sich in einer neuen, anderskulturellen Situation befinden.

Die damit verbundene zunächst vorhandene Verhaltensunsicherheit ist häufig Grund dafür, daß miteinander konkurrierende Stereotypen benutzt werden und Unfähigkeit hervorgerufen wird, seine eigenen Probleme einzubringen oder auf die der anderen einzugehen. Ambiguitätstoleranz lebt im positiven Fall davon, daß diese Situation bewußt wird und allmählich überwunden werden kann.

Situationsbewußtsein ist wiederum als "metakommunikatives" Moment das in unserem Zusammenhang interkulturellen Lernens entscheidende, denn wie sonst soll eine Situation gemeinsamer Bedeutung entstehen, wenn unterschiedliche Bewußtheit von ihr vorliegt?

Das Neu-Verstehen einer alten Rolle oder einer bisher nicht bekannten setzt die Fähigkeit voraus, sich in neue Situationen hineinzusetzen.

Ohne Empathie, das ist diese Fähigkeit, bleibt Wahrnehmung auf den jeweils eigenkulturellen Kontext beschränkt, solidarische Interaktion mit Partnern aus anderen Kulturen wird erschwert, die eigene normale Alltagspraxis bleibt unreflektiert. Ohne Empathie kann sich nichts Neues entwickeln.

Situationen europäischen Jugendaustausches sind neue Situationen, die einer gemeinsamen Interpretation bedürfen, was als Wirklichkeit und Bedeutungsgehalt dieser Situation erfaßt wird.

So notwendig diese Grundqualifikationen sozialen Handelns im Zusammenhang interkulturellen Lernens und damit für Maßnahmen im Rahmen internationaler Jugendarbeit sind, sie dürfen nicht zu einer Vernachlässigung eines wichtigen Mediums für Interaktionen in europäischen Jugendaustauschmaßnahmen führen: der Sprache.

Im Rahmen interkulturellen Lernens kommt ihr eine außerordentliche Bedeutung zu: Mangelnde Fremdsprachenkenntnisse sind eine der wesentlichen Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit.

Allerdings hängt interkultureller Lernerfolg nicht ausschließlich von vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen ab, situative und gruppendynamische Faktoren sind mitentscheidend. Eine herausragende Rolle spielt hier auch die mediale Arbeit, die auch bei verbalen Artikulationsschwächen vielfältige ästhetische und emotional-sinnstiftende Kommunikationen ermöglicht: Hier steht der Aspekt der Erfahrung im Vordergrund interkulturellen Lernens.

Fremdsprachenkenntnisse nutzen unter interkulturellen Gesichtspunkten nicht viel, wenn die Jugendlichen keine neuen Erfahrungen machen können. Deshalb ist Sprache ein wichtiges Planungselement interkulturellen Lernens, aber kein ausschließliches.

These 10

Dieser Beitrag wäre unvollständig - im Sinne der immanenten Logik, nicht im Sinne der vollständigen Erfassung aller denkbaren Fragen -, wenn nicht einige Schlußfolgerungen für Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern in der internationalen Jugendarbeit gezogen würden.

Dabei sei zunächst daran erinnert, daß die Zielbestimmungen interkulturellen Lernens je nach Teilnehmerkreis, konkreter Begegnungssituation und inhaltlichem Schwerpunkt differenziert und modifiziert werden müssen, allerdings nach meiner Überzeugung ohne Aufgabe der beschriebenen Wesensmerkmale interkulturellen Lernens.

Sie gelten in besonderem Maße auch für pädagogische Mitarbeiter in der internationalen Jugendarbeit: diese müssen selbst lernen, was dort gefordert wird, sie müssen selbst Erfahrungen im interkulturellen Kontext machen und sie müssen lernen, wie diese Ziele generell in Austauschvorhaben umgesetzt werden können.

Aus- und Weiterbildungsprogramme haben sich also zu befassen mit

- Vorbereitung
- Organisation
- Durchführung
- Auswertung

von Austausch- und Begegnungsprogrammen im Rahmen internationaler Jugendarbeit. Das heißt, Aus- und Weiterbildungsprogramme:

- vermitteln Kenntnisse über organisatorisch-administrative Aspekte
- vermitteln Kenntnisse über Aspekte der jeweiligen jugendpolitischen Situation der potentiellen Teilnehmerländer
- bieten Situationen für den eigenen Erfahrungs- und Informationsaustausch an
- bieten ein Forum zur Entwicklung und Reflexion von pädagogischen Zielen
- vermitteln Kenntnisse über Methoden der Animation, die geeignet sind, diese Ziele zu erreichen, indem diese Methoden selbst angewandt werden
- vermitteln Kenntnisse über verschiedene Evaluationsmöglichkeiten auf der Grundlage eigener Praxisreflexion.

Aus- und Weiterbildungsprogramme sollten also:

- zielgerichteten Erfahrungs- und Informationsaustausch beinhalten
- strukturierte neue Lernerfahrungen ermöglichen
- Theorie- und Praxiselemente enthalten, wobei der gegenseitige Bezug deutlich sein sollte.

Übergreifendes Ziel jedes Aus- und Weiterbildungsprogrammes muß nach meiner Überzeugung interkulturelles Lernen sein - als Prinzip für die Lernprozesse in diesen Programmen selbst wie als generelles Ziel internationaler Jugendarbeit.

Angesichts der Beschränkungen der außerschulischen Kurzzeitpädagogik, unter denen in aller Regel internationale Jugendarbeit stattfindet, halte ich im Hinblick auf die Durchführung von Jugendbegegnungen drei Bereiche als Lernfelder für interkulturelle Lernprozesse für prioritär:

Wahrnehmungsstrukturen, soziale Einstellungen und daraus folgende Verhaltensweisen.

Um den Zusammenhang dieser drei Bereiche kurz zu verdeutlichen: Einstellungen sind als verhaltensregulierende Momente zu begreifen; soziale Einstellungen zielen auf eine positiv oder negativ besetzte Verhaltensbereitschaft - mit der Absicht, Orientierung im Alltag zu finden.

Für Interaktionssituationen im interkulturellen Kontext müssen Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz hinzukommen, weil die anderskulturellen Situationen neue und bisher ungewohnte Interpretationen erfordern - Orientierung in der Begegnungssituation, geleitet durch die je individuellen Einstellungsstrukturen.

Soziale Einstellungen besitzen eine kognitive Komponente - im Sinne einer Vorstellung, die Wahrnehmung, Wissen, Meinungen etc. in einer Situation wirksam werden läßt -, eine emotionale Komponente, die positiv oder negativ diese Vorstellung begleitet und eine verhaltensrelevante Komponente, die verhaltensauslösend wirkt.

Internationale Jugendarbeit, die in diesem Sinne ihre Begegnungssituationen plant und legitimiert und ihre Mitarbeiter vorbereitet, hat nach meiner Überzeugung große Chancen, zu dauerhaftem Frieden und alltagsrelevanter Verständigung beizutragen - nicht nur während einer internationalen Jugendbegegnung, sondern vor allem in unserer jeweiligen eigenen multikulturellen Gesellschaft.

Hendrik Otten 1997

Anmerkungen:

[1] Eine erste Fassung der Thesen ist erschienen in: H.Oberste-Lehn, W.Wende, Hrsg., Handbuch Internationale Jugendarbeit. Interkulturelles Lernen. Düsseldorf 1990. Die vorliegende Fassung ist eine Überarbeitung 1995/97. Sie orientiert sich an der in englischer und französischer Sprache erschienenen Überarbeitung: Jeunesse pour l'Europe. Guide de formation. La formation interculturelle pour plus de qualité dans les échanges de jeunes. Bureau d'Echanges de Jeunes de la Communauté Européenne pour la Commission des Communautés Européennes. Bruxelles 1992.

[2] A. Mitscherlich, Die dialektische Funktion, die Erziehung erfüllen sollte. In: H.Haase, Hrsg., Alexander Mitscherlich, Gesammelte Schriften. Band III: Sozialpsychologie I. Frankfurt 1983. S.33

[3] Zitiert nach R.Bergler, Vorurteile und Stereotypen. In: A.Heigl-Evers, Hrsg., Sozialpsychologie. Band 1: Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Weinheim - Basel 1984. S.238

[4] Entwickelt in: G.W.Allport, Die Natur des Vorurteils. Köln 1971

[5] D.Breitenbach, Interkulturelles Lernen und internationale Verständigung in der internationalen Jugendarbeit: eine theoretische Einführung. In: Ders. Hrsg., Kommunikations- barrieren in der internationalen Jugendarbeit. Band 1. Saarbrücken - Fort Lauderdale 1979. S.13

[6] G.Iben, Sozialerziehung. Soziales Lernen. In: Ch. Wulff, Hrsg., Wörterbuch der Erziehung. München 1974. S.539

[7] Ausführlich siehe H.Otten, Zur politischen Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen 1985. S.47 ff