

# IMIS-BEITRÄGE

Heft 47/2015

Herausgeber:  
Vorstand des Instituts für Migrationsforschung  
und Interkulturelle Studien (IMIS)  
der Universität Osnabrück

Geschäftsführend:  
Jochen Oltmer

Wissenschaftlicher Beirat:  
Leo Lucassen, Werner Schiffauer, Thomas Straubhaar,  
Dietrich Thränhardt, Andreas Wimmer

Redaktion:  
Jutta Tiemeyer

Institut für Migrationsforschung  
und Interkulturelle Studien (IMIS)  
Universität Osnabrück  
D-49069 Osnabrück  
Tel.: ++49 (0)541 969 4384  
Fax: ++49 (0)541 969 4380  
E-Mail: [imis@uni-osnabrueck.de](mailto:imis@uni-osnabrueck.de)  
Internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Gefördert durch die Robert Bosch Stiftung

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat  
und vom Vorstand des IMIS benannte Gutachter

September 2015  
Herstellung: STEINBACHER DRUCK GmbH, Osnabrück  
ISSN 0949-4723

# Birgit Ammann und Elisabeth Kirndörfer

## Interkulturelle Jugendarbeit im ländlichen Brandenburg

Interkulturell ausgerichtete Soziale Arbeit definiert sich zunehmend eher als Querschnittsaufgabe denn als Arbeitsfeld, Theorie und Praxis weichen jedoch häufig voneinander ab. Ländliche und städtische Räume unterscheiden sich in grundsätzlicher Hinsicht, zudem weisen östliche und westliche Regionen in Deutschland historisch bedingt unterschiedliche Erfahrungen mit dem Phänomen Migration auf.

Vor diesem multifaktoriellen Hintergrund erschien eine qualitative Untersuchung in einem überschaubaren Milieu angezeigt. Grundlage und Motivation für den vorliegenden Beitrag bildet die wissenschaftliche Begleitung und Auswertung eines interkulturellen Jugendprojektes. Es wurde in den Jahren 2010 bis 2012 an verschiedenen Standorten im ländlichen Brandenburg umgesetzt und bestand aus unterschiedlichen Maßnahmen.

Einen bedeutenden Ansatzpunkt für die Ausführungen bildet die These, dass sozialarbeiterische Ansätze, die in einem urbanen, westdeutsch geprägten Milieu generiert wurden, aus verschiedenen, mit der Migrationsgeschichte zusammenhängenden Gründen nicht ohne Weiteres auf den ländlichen, ostdeutschen Raum übertragen werden können und sollten. Der Erfahrung nach geschieht dies jedoch häufig. Mit diesem Beitrag soll unter anderem aufgezeigt werden, welche Auswirkungen dieser meist unbewusste Transfer auf die konkrete Soziale Arbeit vor Ort haben kann. Beide Verfasserinnen<sup>1</sup> sind aus beruflichen und persönlich-biographischen Gründen für das Verhältnis zwischen den Räumen ›Stadt‹ und ›Land‹ sowie Deutschland ›Ost‹ und ›West‹ sensibilisiert: Die Frage der Übertragbarkeit von sozialarbeiterischen Konzepten stellte sich durch das Pendeln zwischen beiden Kontex-

---

1 Birgit Ammann war an verschiedenen Standorten lange Jahre in der Migrationssozialarbeit tätig und lehrt diese Thematik nun in Studiengängen der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Potsdam. Privat pendelt sie zwischen einem Dorf im nördlichen Brandenburg und Berlin-Kreuzberg. Elisabeth Kirndörfer war nach ihrem Masterstudium mit dem Schwerpunkt Migration in der migrationspolitischen Vereinsarbeit tätig und arbeitet jetzt als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Potsdam. Nach einer längeren Zwischenstation in Berlin-Neukölln lebt sie derzeit im ländlichen Brandenburg.

ten unweigerlich, gewann jedoch erst durch die wissenschaftliche Begleitung eines konkreten Projekts an Schärfe und Klarheit.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich folgende thematische Gliederung: Im ersten Abschnitt gilt es, zentrale Begrifflichkeiten zu definieren und kritisch zu beleuchten. Anschließend sollen demographische Daten zum Thema Migration in Brandenburg aufbereitet werden, um schließlich beides analytisch zusammenzuführen: Welche besonderen Bedingungen müssen in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im ländlichen Brandenburg<sup>2</sup> und insgesamt in den ländliche Regionen des östlichen Teils Deutschlands beachtet werden? Welche Probleme können sich ergeben bei dem Versuch, Konzepte zu übertragen, die sich in bestimmten Kontexten durchaus bewährt haben? Was könnte und sollte handlungsorientiert daraus abgeleitet werden?

Genderbewusstsein und eine entsprechend gendersensible Sprache sind uns wichtig; wir haben uns je nach sprachlichem Kontext für individuelle Anpassungen und nicht für ein durchgängiges Modell entschieden. Die in den folgenden Zwischenüberschriften verwendeten direkten Zitate entstammen dem von uns erhobenen Material.

## 1 Begriffsklärung

### 1.1 Der Begriff Migrationshintergrund als Mittel zur Ethnisierung gesellschaftlicher Defizite?

Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes besteht die Bevölkerung mit Migrationshintergrund »aus den seit 1950 nach Deutschland Zugewanderten und deren Nachkommen sowie der ausländischen Bevölkerung«.<sup>3</sup> Diese amtliche Definition suggeriert, dass der Migrationshintergrund eine

---

2 Die »Ländlichkeit« eines Raums definiert die OECD entlang der Bevölkerungsdichte. So gilt eine Region als ländlich, wenn die Bevölkerungsdichte unter 150 Einwohnern je Quadratkilometer liegt; Hubertus Buchstein/Gudrun Heinrich, Rechtsextremismus in Ostdeutschland, Schwalbach 2011, S. 31. Als qualitative Merkmale halten die Verfassenen ein »eher konservatives Wahlverhalten, weniger differenzierte Ausstattung mit Einrichtungen der Daseinsvorsorge, etwa in den Bereichen Kultur, Bildung, Sport und Freizeit« fest (ebd.). Vereinsheime spielten eine besonders wichtige Rolle; ebd. und Heinrich-Böll-Stiftung Brandenburg (Hg.), Vereinsheime – Kommunikationsräume für Toleranz, Berlin 2011, S. 18. Der Autor Dierk Borstel beklagt angesichts der »Heftigkeit der sozial-ökonomischen Brüche«; Dierk Borstel, »Braun gehört zu bunt dazu!« Rechtsextremismus und Demokratie am Beispiel Ostvorpommern, Münster 2011, S. 56, grundsätzlich die Tatsache, dass der ländliche Raum »trotz Breite und Umfangs der Studien zur Transformationsgesellschaft nur ein Nischenthema ist«; ebd.

3 Statistisches Bundesamt, <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Migrationshintergrund.html>.

neutrale, nahezu normative Tatsache ist. Nicht nur in der Sozialen Arbeit wird der Begriff auch entsprechend kritisch diskutiert und problematisiert. An dieser Stelle sollen lediglich zwei einschlägige Kritikpunkte hervorgehoben werden: Bemängelt wird, wie »uferlos« der Begriff sei; »in Deutschland hätte nahezu jeder vierte Bundesbürger einen solchen »Hintergrund«<sup>4</sup>, und weiterhin die damit einhergehende Praxis der »Etikettierungen und Identifizierungen«<sup>5</sup>. Des Weiteren wird auf die Selektivität hingewiesen, mit der der Begriff Migrationshintergrund im aktuellen Diskurs verwendet wird. So beschreibt die Sozialwissenschaftlerin Lilo Schmitz die Realität:

*»In der Alltagsdiskussion und in den Sozialwissenschaften bleibt die Kategorie »Migrationshintergrund« meist für einkommensschwache und ungebildete Menschen reserviert, deren Vorfahren einmal aus einem ärmeren Land eingewandert sind, vorzugsweise aus einem Land, in dem viele Moslems leben. Wer reich und gebildet ist, bei dem ist nicht die Rede von »Migration« oder »Migrationshintergrund«<sup>6</sup>.*

Wir sehen den Begriff Migrationshintergrund insbesondere gesellschaftspolitisch kritisch, verwenden ihn jedoch aus zweierlei Gründen: Erstens ist er das offizielle, statistische Ordnungskriterium, mit dem nicht nur soziale Fachprojekte, sondern auch die Sozialwissenschaften arbeiten, und demzufolge wäre es utopisch, sich der Begrifflichkeit gegenüber verweigern zu wollen. Wichtiger jedoch ist unsere Überzeugung, dass es dieser Begriff trotz seiner kritischen Implikationen vermag, eine Realität zu fassen, die der Komplexität der Migrationsrealität gerechter wird, als die den Statistiken vor 2005 zugrunde gelegte Unterteilung in »ausländisch« und »deutsch«. Wir plädieren somit für einen sensiblen und reflektierten Umgang, jedoch nicht unbedingt für die Abschaffung des Begriffes Migrationshintergrund.<sup>7</sup>

---

4 Thomas Eppenstein/Doron Kiesel, Soziale Arbeit interkulturell, Stuttgart 2008, S. 24.  
5 Ebd., S. 26.

6 Lilo Schmitz, Menschen begegnen statt Kulturen, in: Verena Begemann/Stephan Rietmann (Hg.), Soziale Praxis gestalten, Stuttgart 2011, S. 68–82, hier S. 69.

7 Das Land Brandenburg agiert mit der Definition der Kultusministerkonferenz, die für Schülerinnen und Schüler beim Vorliegen eines der folgenden drei Merkmale einen Migrationshintergrund annimmt: 1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nichtdeutsches Geburtsland, 3. nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg, o.T. (Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Land Brandenburg), 2012. [http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=mbjs%20migrationshintergrund&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CFAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.mbjs.brandenburg.de%2Fmedia\\_fast%2Fbb2.a.5978.de%2Fmigr\\_11\\_12.pdf&ei=WH72T4K5G8SytAa-n\\_iIBQ&usq=AFQjCNHTGuKax-RIRFs8dRIS\\_TaxDvFs2w&cad=rja](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=mbjs%20migrationshintergrund&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CFAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.mbjs.brandenburg.de%2Fmedia_fast%2Fbb2.a.5978.de%2Fmigr_11_12.pdf&ei=WH72T4K5G8SytAa-n_iIBQ&usq=AFQjCNHTGuKax-RIRFs8dRIS_TaxDvFs2w&cad=rja) (6.7.2012). Abgesehen von unkonkreten Formulierungen stellt sich die Frage nach der Kulturabhängigkeit der Definition von Familie, der Festlegung auf das Bestehen einer einzigen Familiensprache und anderen Details. Für das Land Brandenburg er-

## 1.2 Interkulturell – »das mit Ausländern«?

Ebenfalls problematisch, weil noch komplexer, ist die Definition des Adjektivs ›interkulturell‹, da es auf unterschiedlichen, vielschichtigen und historisch gewachsenen Konzepten (z.B. Kultur) fußt und zudem politisch aufgeladen ist. Wir teilen die Auffassung, dass »der inzwischen auch alltags-sprachliche Slogan von der ›Interkulturalität‹ als Diskursphänomen reflektiert werden muss«<sup>8</sup>. Begriffshistorisch handelt es sich um eine Weiterentwicklung des Konzepts der ›Multikulturalität‹, mit dem die Anerkennung der Koexistenz unterschiedlicher Kulturen innerhalb einer Gesellschaft befördert werden sollte. Der diesem Konzept zugrunde liegende »alte Kulturbegriff, der auf Homogenität innerhalb der Kulturen und auf klare Abgrenzbarkeit zwischen ihnen setzte«<sup>9</sup>, bleibt im interkulturellen Denken jedoch trotz der Betonung des Dialogs und Austauschs *zwischen* den Kulturen erhalten, die Veränderung ist eher kosmetisch.<sup>10</sup>

Kritiker und Kritikerinnen dieses Konzepts hinterfragen also grundsätzlich die Betonung der Kultur in der sozialarbeiterischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Migration: »›Interkulturell‹ suggeriert oft [...], dass Kultur die zentrale Differenzdimension sei, auf der die relevanten Unterschiede der KlientInnen zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln seien.«<sup>11</sup> Weiterhin versperre diese Sichtweise den Blick auf die soziostrukturelle Komponente der Einwanderung: »Die Fixierung auf Interkulturalität in Konzepten der Pädagogik und Sozialarbeit bringt die Gefahr mit sich, dass die strukturelle Dimension aus dem Blick gerät und eine soziale Benachteiligung in Termini der Kulturdifferenz interpretiert wird.«<sup>12</sup>

In neueren Veröffentlichungen zum Thema wird aus diesen Gründen für eine Ablösung des Begriffs der Interkulturalität zugunsten des neuen Konzepts ›Transkultural‹ plädiert. So sieht Lilo Schmitz in der Transkulturali-

---

geben sich auf der Grundlage dieser Definition folgende Zahlen für das Schuljahr 2011/12: Insgesamt 5.696 mit Migrationshintergrund, 3.609 Ausländer(innen), 4.004 mit einem nichtdeutschen Geburtsland und 3.153 mit nichtdeutscher Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (ebd.).

8 Eppenstein/Kiesel, Soziale Arbeit, S. 10.

9 Wolfgang Welsch, Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen, in: VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, 1994, H. 20, o.S., hier S. 4, [http://via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch\\_transkulti.pdf](http://via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf).

10 Ebd., S. 10.

11 Paul Mecheril, Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform, in: Andreas Treichler/Norbert Cyrus (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a.M. 2004, S. 371–387, hier S. 376.

12 Franz Hamburger, Praxis des Antirassismus: Erfahrungen aus der Arbeit mit Sinti und Analysen zum Antiziganismus, Mainz 2001, S. 121.

tät eine »neue Betrachtungsweise von Mensch und Kultur«, jenseits der »hinderliche[n] Zweiteilung der Menschen in ›Einheimische‹ und ›Fremde‹.« In diesem Fokus würden alle Menschen individuell betrachtet, und er berücksichtige »die Zugehörigkeit jedes Einzelnen zu einer Vielzahl von Kontexten und Gruppen.«<sup>13</sup>

Allen Ansätzen zur Interkulturalität gemein ist, dass »Migrationen einen der zentralen Bezugspunkte für das interkulturelle Paradigma darstellen«<sup>14</sup> und »[i]nterkulturelle Orientierungen und Konzepte Sozialer Arbeit [...] als Sammelbegriff für Reaktionen auf die Migrations- und Pluralisierungsstatsachen verstanden werden« können.<sup>15</sup>

## 2 Demographische und historische Rahmenbedingungen

### 2.1 Statistische Daten zur Zuwanderung in Brandenburg

Laut Mikrozensus 2007 haben knapp 6 Prozent der Bevölkerung in Brandenburg einen Migrationshintergrund.<sup>16</sup> Im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt (21,4 Prozent der Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund) ist dieser Anteil eher gering. Widerlegt werden kann jedoch die landläufige Vorstellung von einer Region, die im Gegensatz zur eingebetteten Landeshauptstadt Berlin fast gar keine Migrationsgeschichte hat.

Die grundlegenden, aus der Statistik ersichtlichen Tendenzen des Faktors Migration haben die ostdeutschen Bundesländer aufgrund ihrer gemeinsamen historischen Bedingungen gemein. Eine Besonderheit ist die Tatsache, dass die Zuwanderung praktisch ausschließlich per Zuweisung erfolgt.<sup>17</sup> Dies ist darauf zurückzuführen, dass Aussiedler, Asylsuchende und andere Flüchtlinge grundsätzlich bundesweit nach einem festgelegten Schlüssel ver-

---

13 Schmitz, Menschen begegnen statt Kulturen, S. 80f.

14 Eppenstein/Kiesel, Soziale Arbeit, S. 21.

15 Ebd., S. 52.

16 Karin Weiss, Zuwanderung und Integration in den ostdeutschen Ländern. Ergebnisse des Mikrozensus. Vortrag auf der Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung Integration in den ostdeutschen Ländern – 20 Jahre Integrationspolitik, Potsdam, 29.5.2009, <http://www.fes.de/wiso/pdf/integration/2009/290509/weiss.pdf> (1.6.2012).

17 Karin Weiss/Alfred Roos (Hg.), Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland, Freiburg i.Br. 2010, S. 39. Karin Weiss war von 2007 bis 2012 Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg und Honorarprofessorin am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Potsdam. Alfred Roos leitet die Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Brandenburg, einem der Hauptakteure auf dem Gebiet der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund im Land Brandenburg. Einen fundierten Einblick in deren hier relevante Arbeit bietet: RAA Brandenburg (Hg.), Erfahrungen mit interkultureller Arbeit im ländlichen Raum, Red.: Franziska Nagy (Interkulturelle Beiträge, Nr. 41), Potsdam 2010.

teilt werden. »Arbeitsmigration gibt es fast gar nicht«<sup>18</sup> und somit auch keine Zuwanderer aus den »klassische[n] Anwerbeländer[n] der alten BRD«.<sup>19</sup> Es handelt sich fast ausschließlich um Spätaussiedler/innen, jüdische Kontingentflüchtlinge, Asylsuchende und politische Flüchtlinge und damit um »spezifische Gruppen [...], die wiederum spezifische Merkmale aufweisen.«<sup>20</sup> Neuzuwanderung findet hauptsächlich im Rahmen des Familiennachzugs statt. Aufgrund der im Zuwanderungsgesetz von 2005 erschwerten Zuwanderungsbedingungen fällt Letztere jedoch sehr gering aus. Zum Stellenwert der Zuwanderung, die auf Eheschließungen zwischen Deutschen und Ausländer/innen beruht, gibt es in der Statistik (noch) keine Angaben.<sup>21</sup>

Die »relativ hohe Fremdenfeindlichkeit«<sup>22</sup>, die sich besonders an der hohen Zahl an gewalttätigen Übergriffen auf Zugewanderte in östlichen Bundesländern<sup>23</sup> und den zeitweise jährlich wachsenden Wahlerfolgen der NPD<sup>24</sup> zeigt, haben nach Einschätzung des Leiters der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Brandenburg, Roos, »weniger zu tun mit sozialen Verwerfungen, Schief lagen und wirtschaftlichen Problemen einiger Regionen als mit der Verquickung ostdeutscher fremdenfeindlicher Mentalitäten und den Folgen westdeutscher ›Ausländerpolitik‹.«<sup>25</sup> Unmittelbar nach der Wende wurde die regionale Verteilung von Asylsuchenden nach dem sogenannten Königsteiner Schlüssel praktisch über Nacht auf die damals neuen Bundesländer ausgedehnt. Angesichts eines Ausländeranteiles von bis dato nur rund einem Prozent traf diese die meisten Kommunen vollkommen unvorbereitet; entsprechend katastrophal gestalteten sich mancherorts die Verhältnisse für alle Beteiligten. Mit Vorsicht kann die These eingebracht werden, dass die hitzige Diskussion um das damals häufig als ›Asylantenproblem‹ bezeichnete Phänomen in den 1990er Jahren eines der ersten Themenfelder in der frisch geeinten Bundesrepublik darstellte, auf dem sich Ost und West trafen. Auf dem politischen Parkett herrschte hier weitgehend einig eine ablehnende Haltung. Zerrissen wurde diese Ein-

---

18 Weiss/Roos, Einwanderungsgesellschaft, S. 39.

19 Ebd., S. 44.

20 Ebd.

21 Karin Weiss, Bericht der Integrationsbeauftragten des Landes Brandenburg 2009, <http://www.masf.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.186864.de> (13.4.2012).

22 Weiss/Roos, Einwanderungsgesellschaft, S. 47.

23 Alfred Roos, Integration, interkulturelle Kompetenz und Anti-Bias – 10 Reflektionen aus ostdeutscher Perspektive, in: RAA Brandenburg (Hg.), Mehr Vielfalt als gedacht? Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz in der Jugendarbeit, Red.: Franziska Nagy (Interkulturelle Beiträge, Nr. 42), Potsdam 2010, S. 10–15, hier S. 13.

24 Christoph Ruf/Olaf Sundermeyer, In der NPD. Reisen in die National Befreite Zone, Nördlingen 2009, S. 48.

25 Roos, Erfahrungen mit interkultureller Arbeit im ländlichen Raum, S. 12.

tracht dann 1991 im Zuge der rassistisch motivierten Angriffe auf ein Wohnheim für Vertragsarbeitnehmende und ein Flüchtlingswohnheim in der sächsischen Stadt Hoyerswerda sowie 1992 in Rostock-Lichtenhagen (Mecklenburg-Vorpommern) auf die Zentrale Aufnahmestelle für Asylbewerber und ein Wohnheim für ehemalige Vertragsarbeitnehmende. Die Ausschreitungen erfolgten in einer für die Bundesrepublik beispiellosen Brutalität und Vehemenz.

Ohne den Stellenwert organisierter Fremdenfeindlichkeit in ostdeutschen Bundesländern abstreiten zu wollen, gilt es doch in Bezug auf das bis heute kommunizierte Bild des generell »rechtsextremen Ostens«<sup>26</sup> zu differenzieren: Xenophobe Tendenzen sind »nicht notwendigerweise mit rechtsextremistischem Gedankengut verbunden«<sup>27</sup>, sondern treten auch in Form einer anhaltenden »Defizitorientierung in der öffentlichen und fachlichen Wahrnehmung«<sup>28</sup> in Erscheinung. Im Zuge derer wird Einwanderung nach wie vor als Belastung und nicht als Potential gesehen, der Mehrheitsbevölkerung mangelt es an Akzeptanz.

Grundsätzlich fehle es an interkultureller Alltagswirklichkeit.<sup>29</sup> Nach Weiss und Roos ist es jedoch nicht nur dieser Mangel an alltäglichen Begegnungen und allgemein an Sichtbarkeit der zugewanderten Gruppen, der den Umgang mit Zuwanderung in ostdeutschen Bundesländern grundsätzlich prägt, sondern das Fehlen einer breiten gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit der ostdeutschen Migrationsgeschichte und den sich daraus ergebenden Herausforderungen. Ein öffentlicher Diskurs, »der Zuwanderung als Teil einer modernen Gesellschaft und als gesellschaftliche Normalität ausgewiesen und der die Fähigkeit zum Umgang mit Differenz als zukunftsweisend und produktiv in den Blick genommen hätte«<sup>30</sup>, bleibt weitgehend aus. Es scheint, als habe in den ostdeutschen Bundesländern bisher keine breite gesellschaftliche Thematisierung von Migration und Integration stattgefunden.

Wechselt man nun die Perspektive und blickt darauf, wie die Betroffenen, d.h. die Menschen mit Migrationshintergrund, auf den soeben skizzierten institutionellen und gesellschaftlichen Umgang mit Zuwanderung reagieren, so stellt sich die Frage, ob es tatsächlich nur folgende zwei Wege gibt: »Wegzug – meist in den Südwesten Deutschlands oder [...] ›Rückzug‹ in ein

---

26 Tobias Betz, »So rechtsextrem ist der Osten«, in: Der Spiegel, 26.10.2006, <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bundeslaender-vergleich-so-rechtsextrem-ist-der-osten-a-443280.html> (4.7.2012)

27 Ebd.

28 Karin Weiss, Zuwanderung und Integration in Brandenburg. Bericht der Integrationsbeauftragten des Landes Brandenburg, Potsdam 2009, S. 12.

29 Weiss/Roos, Einwanderungsgesellschaft, S. 47.

30 Ebd., S. 41.

eigenkulturelles Milieu«. <sup>31</sup> Ist die gesellschaftliche Realität nicht viel komplexer? Passt die Lebensrealität von Familien mit Migrationsgeschichte tatsächlich in dieses Schema? Fest steht, dass dringender Reflexions- und Handlungsbedarf besteht und dies insbesondere in Bezug auf die junge Generation. Welche Besonderheiten die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Brandenburg auszeichnet, soll nun mit einem letzten Blick in die Statistik geklärt werden.

## 2.2 Jugendliche mit Migrationshintergrund in Brandenburg

20,4 Prozent der Zugewanderten in den ostdeutschen Bundesländern sind in Deutschland geboren und gehören somit der jüngeren Generation an. Laut Mikrozensus 2007 haben ca. 10 Prozent der Kinder in Brandenburg einen Migrationshintergrund <sup>32</sup>, jedoch wird diese Generation in der öffentlichen Debatte kaum wahrgenommen. <sup>33</sup> Weiterhin zeigt die Statistik, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund offenbar überdurchschnittlich gute Bildungsabschlüsse erzielen: Gegenüber 36,2 Prozent der deutschen Schulabgänger/innen verlassen 43,9 Prozent der ausländischen <sup>34</sup> Schülerinnen und

---

31 Wolfgang Bautz, Integration von Zuwanderern in strukturschwachen Regionen – das Beispiel Brandenburg. Manuskript zum Vortrag anlässlich des Workshops der Schader-Stiftung und des BAMF Integration in ländlichen Gebieten, Nürnberg 2007, S. 12, <http://zuwanderer-in-der-stadt.de/1056.php> (3.7.2012). Wolfgang Bautz ist seit 2001 Leiter des landesweiten Projektes ›Fachberatungsdienst Zuwanderung, Integration und Toleranz im Land Brandenburg – FaZIT‹.

32 Dieser Anteil gilt jedoch nicht flächendeckend: So beträgt der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Potsdam bis zu 20 Prozent, in der Prignitz beläuft er sich auf fast Null.

33 Weiss/Roos, Einwanderungsgesellschaft, S. 50.

34 Die Umstellung der Statistik auf die Kategorie ›Migrationshintergrund‹ steht erst am Anfang. So liegen Anfang 2012 die Daten des Mikrozensus von 2007 noch nicht einmal für die Landeshauptstadt Potsdam vor. Es gibt lediglich Daten zu ausländischen Staatsangehörigen. Diesen Umstand kommentieren zwei Wissenschaftsjournalisten, die mit der simplen, an das Statistische Bundesamt gerichteten Frage, wie viele Migranten es in jedem Bundesland gebe, in eine komplizierte und langwierige Recherche geraten sind, folgendermaßen: »Obwohl in der Öffentlichkeit dauernd von diesen Migranten die Rede ist, weiß hierzulande [...] offiziell niemand, auf wie viele Menschen diese Bezeichnung zutrifft«; Tobias Jochheim, Niemand weiß, wie viele Migranten es in Deutschland gibt, in: ZEIT ONLINE (24.5.2012), <http://blog.zeit.de/open-data/2012/05/24/migranten-statistik-bundeslaender/> (5.7.2012). Mit dem Verweis darauf, dass die geringen Zahlen zu Ungenauigkeiten in der Statistik führen, weigern sich Ämter und Behörden, die Zahlen freizugeben. Besonders interessant ist die versehentlich in die Hände der Journalisten geratene Praxis der Abstimmung zwischen den zuständigen Stellen: Man einigt sich anscheinend darauf, die entsprechenden Daten nicht bekanntzumachen. Alles deutet darauf hin, dass es sich bei der Nicht-Veröffentlichung der Zahlen zum Migrationshintergrund um ein »Politikum« (ebd.) handelt und nicht lediglich um ein rein statistisch-rechnerisches Problem.

Schüler die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife. Dies mag daran liegen, dass sie »oft aus Familien stammen, die einen hohen Bildungsanspruch haben bzw. selbst über gute Bildungsressourcen verfügen, die sie auch an ihre Kinder weitergeben.«<sup>35</sup>

Karin Weiss, ehemalige Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg, bescheinigt eine »begrenzte Wahrnehmung der zweiten Generation und ihrer Bedürfnisse«.<sup>36</sup> Durch geringe Zahlen im Landesdurchschnitt bestünde wenig Aufmerksamkeit für Anforderungen in Schwerpunktgebieten und eine Vernachlässigung des Potentials der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch das Bildungssystem. Auch mangle es pädagogischem Personal an interkultureller Kompetenz.<sup>37</sup>

### 2.3 »Die Zukunft ist interkulturell, auch in Brandenburg«

Festzuhalten bleibt, dass es sich mit der Zuwanderung in ostdeutschen Bundesländern von ihrer Struktur, Geschichte und Bedarfslage her anders verhält als in westdeutschen Bundesländern. Ansätze interkultureller Öffnung »[m]it dem Hinweis auf die – vermeintlich – geringen Zahlen von zugewanderten Kindern und Jugendlichen werden nicht konsequent verfolgt«<sup>38</sup>, und die wenigen Angebote beschäftigen sich hauptsächlich mit dem Phänomen des Rechtsradikalismus, nicht jedoch mit der regionalspezifischen Zuwanderungsgeschichte und xenophoben Tendenzen in der Mitte der Gesellschaft. Weiss und Roos halten die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen jedoch für essentiell, denn »die Zukunft ist interkulturell, auch in Brandenburg.«<sup>39</sup>

Und aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive? Wird bereits an zukunftsweisenden Ansätzen zu dieser Problematik gearbeitet? Grundsätzlich scheint hier noch wenig Bewusstsein für die Tatsache zu bestehen, dass die »Integrationsbedingungen in den Flächenländern mit großen strukturschwachen Regionen, insbesondere den ostdeutschen Bundesländern mit ihren regionalen Disparitäten und schrumpfenden Randregionen«<sup>40</sup> gänzlich andere sind als in »altbundesdeutschen Großstädte[n]«; »die besondere Situation der

---

35 Weiss/Roos, Einwanderungsgesellschaft, S. 54.

36 Weiss, Zuwanderung und Integration in den ostdeutschen Bundesländern, S. 12.

37 Ebd.

38 Weiss/Roos, Einwanderungsgesellschaft, S. 58. Aussagekräftig ist in diesem Zusammenhang auch die Nicht-Erwähnung geförderter Projekte zur Arbeitsmarktintegration mit interkulturellem Fokus im Rahmen der Jahrestagung des Europäischen Sozialfonds (Juni 2012 in Brandenburg/Havel) mit der auf Nachfrage gegebenen Begründung eines Verantwortlichen, das Phänomen Migration sei in diesem Bundesland »marginal«.

39 Weiss/Roos, Einwanderungsgesellschaft, S. 58.

40 Bautz, Integration Brandenburg, S. 1.

Zuwanderung Ost wird in der bundesdeutschen Migrationsforschung nicht wahrgenommen«, insbesondere die Situation in ländlichen Regionen erfährt keine Thematisierung. Experten plädieren dafür, »diese Einseitigkeit aufzugeben.«<sup>41</sup> Abschließend lässt sich festhalten: Diese als »blinde[r] Fleck«<sup>42</sup> oder auch »Terra incognita«<sup>43</sup> beschriebene Lücke in Dokumentation, Forschung und Praxis war und ist Anlass, genauer hinzusehen. Exemplarisch für die östlichen Bundesländer beschäftigen wir uns mit den migrantischen Jugendlichen im ländlichen Brandenburg.

### 3 Interkulturelle Jugendarbeit im ländlichen Brandenburg

#### 3.1 Projekte und Standorte

Im folgenden Abschnitt sollen zunächst Initiativen und Projekte zur Förderung von Interkulturalität überblicksartig dargestellt werden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Als Erstes werden Bündnisse aufgeführt, dann Projekte der Träger der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege sowie weitere Träger und Organisationen. Die Übersicht schließt mit einzelnen, individuellen Projekten.

Seit dem Neonazi-Angriff auf ein Flüchtlingsheim in Hoyerswerda (September 1991) besteht das ›Bündnis der Vernunft gegen Gewalt und Ausländerfeindlichkeit‹, dem die Caritas, die Arbeiterwohlfahrt, die Jüdische Gemeinde Berlin, der Deutsche Gewerkschaftsbund, der Flüchtlingsrat, die Katholische Kirche und etliche andere Vereine angehören. Wichtigste Initiative ist das seit 1994 verliehene ›Band für Mut und Verständigung‹, mit dem Personen, »die sich auf besondere Weise gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, für Toleranz und Demokratie verdient gemacht haben«, ausgezeichnet werden. Der Preis ging 2011 an das Aktionsbündnis ›Neuruppin bleibt bunt‹, einem »Zusammenschluss von Vertretern aus Wirtschaft, Vereinen, Kirchen, Politik, Verwaltung sowie Einzelpersonen, die beschlossen haben, sich gegen den Rechtsextremismus und für Toleranz in Neuruppin zu stellen.«<sup>44</sup>

Im interkulturellen Begegnungszentrum ›ProNord‹ (Fürstenwalde) der Caritas Brandenburg werden jugendlichen Zuwanderern zwischen 12 und 27 Jahren u.a. Hausaufgabenhilfe, Kurse in politischer Bildung, Freizeitpro-

---

41 Ebd.

42 Ebd.

43 Schader-Stiftung, *Zuwanderer auf dem Land – Terra incognita in Forschung und Praxis*, 2005, [http://www.schader-stiftung.de/wohn\\_wandel/862.php](http://www.schader-stiftung.de/wohn_wandel/862.php) (13.6.2012)

44 Aktionsbündnis ›Neuruppin bleibt bunt‹: <http://www.neuruppin-bleibt-bunt.de/> (13.6.2012).

gramm, Computerkurse, Fortbildungen in »Interkultureller Kommunikation« angeboten.<sup>45</sup>

Der Paritätische engagiert sich seit Mai 2003 mit dem Verband der Nichtregierungsorganisationen (ZLOP) in Lebus (Polen) für die deutsch-polnische Kooperation in den Bereichen Behinderten- und Familienhilfe, Suchtkrankenhilfe und Jugendarbeit.<sup>46</sup> Unter seiner Trägerschaft wurde im März 2011 außerdem eine Fachtagung zum Thema »Interkulturelle Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe in Brandenburg: zur Förderung von Integration und interkultureller Kompetenz abgehalten.«<sup>47</sup>

Unter dem Motto »Wir sind alle anders« hat das Deutsche Rote Kreuz im Jahr 2007 das Thema Integration zum Schwerpunkt erkoren. Informationen zu konkreten Aktionen und Projekten in diesem Rahmen finden sich zwar nicht, jedoch werden im Leistungsbericht des DRK-Landesverbandes Brandenburg 2006–2010 »sprachliche Kompetenzen und aktive Mitwirkung in der regionalen Infrastruktur« als »Kernziele der Migrationsarbeit« definiert.<sup>48</sup>

Das Diakonische Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz e.V. entwickelte 2010 das Modellprojekt »Mitten im Leben: Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Einrichtungen in Brandenburg« und bietet im Zuge dessen »eine interkulturelle Organisationsbegleitung und Fortbildungen an.«<sup>49</sup> Mit dem Ziel, »interkulturelle Verständigung und respektvollen Umgang« im ländlichen Brandenburg zu fördern, wurde Anfang 2010 außerdem das interkulturelle Jugendprojekt »together« ins Leben gerufen.<sup>50</sup>

Das im Januar 2012 abgeschlossene Projekt »Mosaik-Konzepte – Internationalität in Schule und Beruf« initiierte das Diakonische Werk Teltow-Fläming: »Mit 920 Schülern erkundete das Team insgesamt acht Länder. Es holte Indien, Israel, die Vereinigten Staaten von Amerika, Australien, Paraguay, die Türkei, Italien und Frankreich in die Klassen- und Seminarräume.«<sup>51</sup> Damit soll laut den Verantwortlichen »der Kontakt mit fremden Kul-

---

45 Begegnungszentrum ProNord: <http://www.pronord-caritas.de/> (13.6.2012).

46 Deutsch-polnisches Kooperationsprojekt des Paritätischen: <http://www.paritaet.org/brandenburg/aktuell/Projekte/Polen.htm> (13.6.2012).

47 Pressemitteilung zur Veranstaltung: <http://www.paritaet.org/brandenburg/aktuell/2010/PM%2011-02-11.htm> (13.6.2012).

48 Deutsches Rotes Kreuz Brandenburg, Leistungsbericht 2006–2010, o.O. 2010, S. 39.

49 Internetseite des Projekts: <http://www.diakonie.de/interkulturelle-oeffnung-Brandenburg-6297.htm> (14.6.2012).

50 Pressemitteilung zum Projekt: <http://www.diakonie-portal.de/presse/interkulturelles-jugendprojekt-2010together2010c-in-vier-brandenburger-landkreisen-gestartet> (13.6.2012).

51 Von Falafel bis russische Eier, in: Märkische Allgemeine Zeitung, 26.1.2012, <http://www.maerkischeallgemeine.de/cms/beitrag/12265456/61939/Kochen->

turen« möglich gemacht, »das Bewusstsein für die eigene kulturelle Identität und die Internationalität der Schüler« und die interkulturelle Kompetenz gestärkt und Vorurteile abgebaut werden.<sup>52</sup>

Die Einrichtung ›Alreju‹ zur »stationäre[n] Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund« wurde im Juni 1993 als Modellprojekt des Landes Brandenburg für die Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF) gegründet und untersteht der Trägerschaft durch die Jugendämter. Die Arbeitsbereiche des Vereins sind Clearing, Betreuung, Schule, Kompetenzen und Zusammenarbeit.<sup>53</sup>

In Brandenburg arbeiten außerdem zwölf Jugendmigrationsdienste<sup>54</sup> für die »ressourcenorientierte Integrationsbegleitung durch Beratung, [...], Gruppenangebote, [...] Netzwerk- und Sozialraumarbeit [und] Initiierung und Begleitung der interkulturellen Öffnung von sozialen Diensten und Einrichtungen«.<sup>55</sup>

Zugeschnitten auf die spezifischen Bedingungen des ostdeutschen ländlichen Raumes setzte die RAA bis 2010 ein dreijähriges Modellprojekt um, welches vor allem auch Jugendliche in den Fokus nahm. »Stärkung und Förderung der interkulturellen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen durch die Arbeit mit Multiplikator/innen« war eines der Hauptziele des Projektes.<sup>56</sup>

Die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (IJAB) schafft mit dem deutsch-französischen Netzwerk ›Integration und Chancengleichheit, Berlin/Brandenburg – Paris/Île de France‹ die Möglichkeit der Begegnung mit den inhaltlichen Schwerpunkten »Migrationsgeschichte, kulturelles Bewusstsein, Identitätsarbeit, Wahrnehmung, Vorurteile, Gleichberechtigung der Geschlechter, verschiedene Diskriminierungsformen, Gewaltprävention, soziale und interkulturelle Kompetenz, Be-

---

Gastgespräche-Exkursionen-Interkulturelles-Projekt-Mosaik-Konzepte-ist.html (13.6.2012).

52 Ebd.

53 Internetseite des Vereins: <http://www.diakonie-ols.de/alreju-intro.html> (13.6.2012).

54 Die Jugendmigrationsdienste werden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert und befinden sich entweder in freier Trägerschaft oder sind an die Arbeiterwohlfahrt (AWO), die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA), die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS), die Arbeitsgemeinschaft der Freien Trägergruppe (Internationaler Bund, IB), das Deutsche Rote Kreuz (DRK) oder den Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV) angegliedert.

55 Internetseite des JMD-Portals: [http://www.jmd-portal.de/\\_template.php?1=1](http://www.jmd-portal.de/_template.php?1=1) (13.6.2012).

56 Julia Vollmer, Das Modellprojekt »Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit«, in: RAA, Interkulturelle Arbeit, S. 4–9, hier S. 4.

rufsorientierung, kulturelle Bildung, bürgerschaftliches Engagement und Partizipation.«<sup>57</sup>

Der Landesjugendring Brandenburg verbindet mit dem Projekt ›Meine Deine Unsere GeschichteN‹ lokale Jugendgeschichtsarbeit und interkulturelles Lernen. Die Projektinitiator/innen sehen in der Stärkung der personalen Identität der Jugendlichen eine Grundbedingung für interkulturelles Lernen und unterstützen sie somit zunächst in der »Aneignung ihres Sozialraums«.<sup>58</sup> »Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Sozialraums, in dem Jugendliche leben, stellt eine hervorragende Möglichkeit dar, sich mit der eigenen Kultur und in einem zweiten Schritt mit der Kultur anderer auseinanderzusetzen.«<sup>59</sup>

Die ›Kita Interkulturell‹ ist ein Kooperationsprojekt mit der RAA Brandenburg, das auf Sprachförderung und Sprachbildung abzielt. »Die Qualifizierung und Stärkung von Erzieher/-innen im Bereich interkultureller Kompetenz ist das zentrale Anliegen des Projekts, um die Integration von Kindern mit Zuwanderungshintergrund und ihrer Familien zu fördern.«<sup>60</sup> Im Blick hat man hier die negativen Auswirkungen von Fremdzuschreibungen auf die Kinder mit Migrationshintergrund und beschreibt dies für die Praxis folgendermaßen: »Ankommen und sich heimisch fühlen im Land Brandenburg wird schwerer; das Kennenlernen der neuen Kultur, der unbekannteren Traditionen und Rituale, der Umgangsformen wird behindert und das Erlernen der Mehrheitssprache erschwert, wenn Kinder damit beschäftigt sind, sich zu fragen, was mit ihnen und ihrer Familie nicht stimmt und nichts Vertrautes und Bekanntes finden, mit dessen Hilfe sie an begonnene Bildungsprozesse anknüpfen können.«<sup>61</sup>

Das von der RAA Brandenburg initiierte Projekt ›DEINS!‹ ist speziell auf den schulischen Sektor ausgerichtet. Mithilfe dieser Qualifizierungsinitiative sollen »brandenburgische Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden, die von der OECD geforderten sozialen, interkulturellen und demokratischen Schlüsselkompetenzen im schulischen Alltag zu erwerben.«<sup>62</sup> Auf Grundlage des Empowerment-Ansatzes arbeitet die RAA in ihrem transna-

---

57 Forum Jugendarbeit International 2010, S. 68–78, hier Abstract S. 2, [https://www.ijab.de/fileadmin/user\\_upload/documents/PDFs/Abstracts\\_Forum\\_JA\\_Int/2008-2010/01-05\\_diederichs\\_-\\_abstracts.pdf](https://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/Abstracts_Forum_JA_Int/2008-2010/01-05_diederichs_-_abstracts.pdf) (12.6.2012).

58 Dokumentation und Handreichung des Modellprojektes der Landesjugendringe Brandenburg und Berlin 2010, S. 13f.

59 Ebd.

60 ›Kita interkulturell‹ (Internetseite des MBJS): <http://www.mbjs.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.263588.de> (13.6.2012).

61 Ebd.

62 Internetseite des Projekts: <http://www.raa-brandenburg.de/ProjekteProgramme/DEINS/tabid/1765/Default.aspx>

tionalen Projekt ›Education against Discrimination‹ mit dem Ziel des fachlichen Austauschs von Antidiskriminierungsansätzen in den Regionen Brandenburg, Niederschlesien und Andalusien. Die gesellschaftliche Teilhabe von Zugewanderten aus nicht-EU-Staaten möchte die RAA mit dem Projekt ›EmPa‹, mittels »Qualifizierung von Personen, Vernetzung von Organisationen und die Sensibilisierung der Öffentlichkeit« fördern.<sup>63</sup>

Laut ihrer Internetseite besonders aktiv ist die Sportjugend des Landkreises Dahme-Spreewald: 2011 wurde ein deutsch-chinesischer Jugendaustausch ausgeschrieben. In den Jahren davor wurden deutsch-polnische, deutsch-französische und deutsch-russische Jugendbegegnungen im Bereich Sport, Sprache und Demokratieförderung durchgeführt.<sup>64</sup> Weiter gibt es den ›Verein für die ländliche und städtische Entwicklung der globalen Jugendarbeit‹, die ›DorfwerkStadt‹, die sich für allgemeine politische und soziale Entwicklungsprozesse und interkulturelles/globales Lernen einsetzt.<sup>65</sup>

Kleinere Projekte sind z.B. interkulturelle Projektstage wie etwa in der Waldring-Grundschule in Wittstock<sup>66</sup>, die Organisation internationaler Camps durch das Interkulturelle Netzwerk Neuruppin e.V.<sup>67</sup>, Tanzworkshops wie an der Torhorstschule<sup>68</sup> und verschiedene interkulturelle Theaterprojekte.

Deutlich wird, dass es zwar eine relativ lange Liste an Angeboten gibt, sich jedoch nur wenige umfassende und langfristige Projekte zur Förderung von Interkulturalität für Jugendliche im ländlichen Brandenburg finden. Langfristige Angebote zielen entweder auf die Prävention und den Abbau rechtsradikaler Orientierungen oder die interkulturelle Öffnung öffentlicher Dienste, bzw. die Förderung interkultureller Kompetenz bei Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen und anderen Fachkräften. Daneben werden punktuelle Unterstützungsmaßnahmen angeboten und interkulturelle Projektstage veranstaltet, deren Nachhaltigkeit fraglich erscheint. Insgesamt stellt sich die Frage, inwieweit eine wirkliche Sensibilisierung und vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema unter zeitlich und offenkundig auch finanziell stark begrenzten Rahmenbedingungen erreicht werden kann.

---

63 Internetseite des Projekts: <http://www.raa-brandenburg.de/ProjekteProgramme/EmPa/tabid1118/Default.aspx> (13.6.2012).

64 Internetseite des Vereins: <http://www.ksb-lds.de/projekte/interkulturelles/index.php> (13.6.2012).

65 Internetseite des Vereins: <http://www.dorfwerkstadt.de/> (13.6.2012).

66 Internetseite der Schule: <http://www.estaruppin.de/projekte/jugendsozialarbeit/wittstock/weihnachten-einmal-anders> (13.6.2012).

67 Internetseite des Netzwerks: <http://www.interkulturelles-netzwerk.de/> (13.6.2012).

68 Zum Projekt ›Schule der Vielfalt‹ an der Torhorstschule Oranienburg: Stadt Oranienburg (Hg.), Oranienburger Toleranzpreis 2010. Die Dokumentation, Oranienburg 2011.

Weiterhin fällt auf, dass das Verständnis von Interkulturalität – in den wenigen Initiativen und Projekten, die es überhaupt öffentlich dokumentieren – verhältnismäßig wenig Fachlichkeit kommuniziert: Ungeachtet des etwa von der RAA im Rahmen ihrer Anti-Bias-Arbeit vorgestellten ganzheitlichen Kulturbegriffs, der unserem eigenen, weiter oben beschriebenen Verständnis weitgehend entspricht, scheint das Paradigma von ›fremd‹ und ›einheimisch‹ vorzuherrschen.

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass sich verschiedene Träger in den letzten Jahren zwar vermehrt der interkulturellen Jugendarbeit widmen, sie jedoch erstens immer noch einen (zu) marginalen Raum einnimmt und zweitens in ihren wenigen konkreten Projekten nicht auf zukunftsweisende Konzepte aufbaut. Die im Folgenden vorgestellte Analyse eines interkulturellen Jugendprojekts ist als Absicht zu verstehen, dem erläuterten Eindruck aus der derzeitigen Praxis, verbunden mit der in der Einleitung erwähnten Hypothese zum Konzepttransfer zwischen Ost und West/Stadt und Land, auf den Grund zu gehen. Unsere Leitfragen sind dabei: Wie ist die Lebenssituation junger Menschen (mit und ohne Migrationshintergrund) im ländlichen Brandenburg? Welche Perspektiven haben sie? Welche Ansätze gibt es, um gemeinsames, interkulturelles Lernen zu ermöglichen und damit für gesellschaftliche Vielfalt in jeder Hinsicht zu sensibilisieren? Kann die interkulturelle Jugendarbeit, wie sie im Rahmen des genauer untersuchten Projekts durchgeführt wird, Modellcharakter haben?

### 3.2 Das Beispiel eines interkulturellen Jugendprojekts im ländlichen Brandenburg

Das untersuchte Projekt nimmt laut Projektskizze<sup>69</sup> die an den ausgewählten Orten vorherrschenden problematischen Lebensbedingungen und alles in allem eher tristen Zukunftsperspektiven für junge Menschen (eingeschränkte Mobilität, Abbau von Infrastruktur, hohe Arbeitslosigkeit, Ausbreitung rechtsextremer Gruppierungen) als Ausgangspunkt. Zum Ziel hat es, junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund über Freizeitaktivitäten, erlebnispädagogische Angebote und Anti-Bias-Seminare in Kontakt kommen zu lassen.

*»Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist die intensive erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung sowie das ›Verlernen‹ von unterdrückenden und diskriminierenden Kommunikations- und Interaktionsformen. Der Ansatz geht davon aus, dass jeder Mensch Vorurteile hat. Es liegt die Annahme zugrunde, dass Vorurteile und Diskriminierungen nicht als individuelle Fehlurteile zu sehen sind, sondern in der Gesellschaft als Ideologien institutionalisiert sind und von den*

---

69 Zur Wahrung der Anonymität verzichten wir auf die genaue Benennung und Auf-führung der projektbezogenen Quellen.

*Subjekten erlernt werden. Dementsprechend können darauf basierende Verhaltensweisen wieder »verlernt« und institutionalisierte unterdrückende Ideologien aufgedeckt und hinterfragt werden.«<sup>70</sup>*

Auf diesem Weg soll – gegebenenfalls auch – präventiv dem Abbau von negativen Vorurteilen entgegen gewirkt werden und sollen soziale und interkulturelle Kompetenzen und die Auseinandersetzung mit dem Thema Zuwanderung gefördert werden.

Jugendliche, die bereits in der rechten Szene aktiv waren, wurden aufgrund der spezifischen konzeptuellen und pädagogischen Anforderungen nicht in das Projekt einbezogen. Das Projekt verfolgt demnach den »präventive[n] Ansatz«<sup>71</sup> mit dem Ziel, »dass Menschen gar nicht erst rechtsextremen Ideologien folgen, sondern möglichst frühzeitig demokratische Einstellungen übernehmen«.

Das Projekt, dessen Konzept vor dem Erfahrungshintergrund einer westdeutschen Großstadt entworfen worden war, wurde an verschiedenen Standorten im strukturschwachen Brandenburg umgesetzt. Das Land ist laut OECD mit fünf Herausforderungen konfrontiert: »Abwanderung, Alterung, ein unterdurchschnittliches Bildungsniveau der Bevölkerung, eine geringe durchschnittliche Arbeitsproduktivität sowie ein insgesamt niedriges öffentliches Dienstleistungsangebot.«<sup>72</sup>

### 3.3 Landbevölkerung und Interkulturalität

Fahrten über Land, das Erkunden ostdeutscher Kleinstädte, Gespräche mit verschiedensten Bewohnerinnen und Bewohnern und zahlreiche persönliche Erfahrungen vor Ort machen immer wieder deutlich, dass die Beschäftigung mit dem Themenkomplex »Interkulturalität im ländlichen Raum« einer hohen Sensibilität und eines besonderen Spürsinn bedarf: So ist erkennbar, dass die beiläufige Erwähnung eines »Neger-Louis« (ohne Vorbehalte respektierter Nachbar im Dorf)<sup>73</sup> des »Indianers« (Karl-May-Fan mit touristi-

---

70 Europahaus Aurich (Hg.), Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit, Aurich 2007, S. 1.

71 In der Theorie wird bezüglich des Umgangs mit Rechtsextremismus zwischen Prävention, Reaktion, Integration und Repression unterschieden. Die Verfassenden betonen zwar die Wichtigkeit präventiver Maßnahmen, plädieren jedoch für einen »Strategiemix«; Buchstein/Heinrich, Rechtsextremismus, S. 519.

72 Ebd., S. 32.

73 In seinem preisgekrönten Buch »Deutschboden« zitiert der Autor Moritz von Uslar einen seiner Kontakte in der in seinem Band porträtierten brandenburgischen Kleinstadt: »Das ist Speedy. Ein Schwatter; ein kleiner Spinner. Wir haben ja nur drei Neger in Oberhavel, deshalb kennt man die. [...] der ist okay. Den kannst du auch mal Nigger nennen oder einen dummen Spruch machen. [...] Weeßte, sone Scheißsprüche. Kein Problem.«; Moritz von Uslar, Deutschboden. Eine teilnehmende Beobachtung, Köln 2012, S. 200. Dem gegenüber steht die Aussage des betroffenen jungen

schen Ambitionen) oder des »Fidschi« (vietnamesischer Imbissbetreiber) nicht unbedingt rassistischer Natur sind, sondern häufig auf einem eher ungenierten Umgang mit dem gründen, was innerhalb der Gemeinschaft als ›anders‹ wahrgenommen wird. In Alltagsunterhaltungen fielen allerdings schnell auch grenzwertige und in anderen Kontexten als rassistisch zu bewertende Ausdrücke wie »der war so'n Muselmann« oder »jetzt sei mal kein Jude!«. Hier handelt es sich um Elemente eines Soziolektivs, der mitunter ein Merkmal ländlicher Regionen ist und unabhängig von Ost und West ähnlich funktioniert. Von der tradierten, dörflichen ›Normalität‹ in irgendeiner Form abweichende Charaktere, Lebensweisen und Objekte werden nicht nur wahrgenommen, sondern auch betitelt – mit jeweils lokal gefärbten Begriffen. So steht der Begriff »Bulette« im ostdeutschen ländlichen Raum für Autos mit Berliner Kennzeichen. Als »Preuße« oder »Fischkopp« werden im süddeutschen Raum alle bezeichnet, die nördlich der Donau geboren sind. Auch ein Ausruf wie »Mami, schau – a Negerbaby«!<sup>74</sup> erregt in einem bayerischen Dorf nicht unbedingt negatives Aufsehen. Wir möchten diese Beobachtungen unserer Analyse voranstellen, um von vornherein einen moralisierenden, pädagogisierenden Ton zu vermeiden, ohne dabei menschenverachtende Haltungen zu rechtfertigen. Vielmehr plädieren wir für eine Perspektive, die Kontexte berücksichtigt und sowohl sprach- als auch raumsensibel ist.

### 3.4 Kritische Konzeptanalyse: Grundlagen interkultureller Pädagogik

Aus der Vielzahl gewonnener Ergebnisse und Erkenntnisse hat sich für uns ein Themenkomplex als zentral herauskristallisiert, in dem wir zugleich das größte Potenzial zur Weiterentwicklung und zur Ausgestaltung zukunftsweisender Konzepte sehen: Wie sieht das Verständnis von ›Interkulturalität‹ aus, das dem Projektgeschehen zugrundeliegt, und wie wirkt sich dieses auf Gruppenprozesse und individuelle Verortungen aus?

Wie bereits beschrieben, besteht bei Initiativen zur Förderung von Interkulturalität immer die Gefahr, dass Differenzen erst geschaffen und fortan zementiert werden, da konzeptuell ja von der Existenz unterschiedlicher Kulturen ausgegangen wird – ein Paradoxon, denn jene Unterschiede sollen ja der Theorie und interkulturellen Logik nach durch Annäherung und Austausch überwunden werden. Das Dilemma liegt darin, dass jedem Versuch,

---

Mannes: »Wenn meine Freunde mich Neger nennen, dann habe ich damit kein Problem, weil ich weiß, dass das meine Freunde sind. Wenn mich in Berlin einer so nennt, sehe ich das als Beleidigung.«; ebd., S. 371.

74 Alle in diesem Abschnitt genannten Begriffe und Bezeichnungen gehen auf persönliche Beobachtungen der Verfasserinnen zurück.

Unterschiede zu dekonstruieren, die Benennung von Unterschieden zunächst vorausgehen muss. Jeder Versuch, Kategorien zu dekonstruieren, führt zu neuen Konstruktionen – und sei es nur die Illusion, es gäbe sie nicht.

Den »ungewollten Folgen falscher Grundannahmen«, die sich im Denken einer »alles entscheidenden kulturellen Differenz«<sup>75</sup> gebündelt zusammenfassen lassen, soll zunächst anhand theoretischer Literatur und dann am Beispiel unserer empirischen Untersuchung nachgegangen werden, um das Verständnis zu vertiefen.

*»Die Forderung nach Sensibilität für kulturelle Differenzen, die Position, dass es wichtig sei, unterschiedliche kulturelle Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren, ist eine der wichtigsten Grundhaltungen der Interkulturellen Pädagogik.«<sup>76</sup>*

Darüber hinaus geht es der interkulturellen Pädagogik nach Mecheril auch um die Anerkennung kultureller und sozialer Kontexte, denen Individuen sich zugehörig fühlen.<sup>77</sup> Die bereits angedeutete Ambivalenz dieses Anliegen liegt darin, dass kulturelle Unterschiede respektiert, dadurch jedoch »Differenzen und Identitäten« erst festgeschrieben werden.<sup>78</sup> Das Konstrukt der »Herkunftskultur der MigrantInnen«<sup>79</sup> gerinnt zu einem Inbegriff des Fremden. Darüber hinaus dienen solche Konstrukte häufig auch fälschlicherweise als Schlüssel bei der Ursachenforschung in Konfliktfällen:

*»Konflikte, die aus den kulturellen Differenzen resultieren, sollen [...] bearbeitet werden, indem die fremden Kulturen verstanden werden und damit eine Verständigung über Konfliktursachen möglich wird.«<sup>80</sup>*

Franz Hamburger erläutert die fatalen Folgen, die dies für junge Menschen mit Migrationshintergrund haben kann:

*»Das größte Risiko für Kinder und Jugendliche ›mit Migrationshintergrund‹ ist, als solche identifiziert zu werden. Sie werden dabei als verschieden, ›anders‹ wahrgenommen, einer Kategorie zugeordnet und zukünftig nur noch – oder: vor*

---

75 Veronika Kabis, Weg mit der rosa Multikultibrille! Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit, in: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen, 8. 2002, H. 4, S. 3–10, hier S. 4.

76 Paul Mecheril, Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen, in: IDA (Hg.), Reader zum Fachgespräch »Rassismus bildet«. Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität, 5./6.12.2008, CJD Bonn, S. 103–114, hier S. 104, [http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF\\_tagungsberichte/Reader\\_2009.pdf](http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Reader_2009.pdf) (23.2.2012)

77 Ebd., S. 112.

78 Ebd., S. 105.

79 Eppenstein/Kiesel, Soziale Arbeit, S. 70.

80 Kabis, Multikultibrille, S. 2.

*allem – als Angehörige dieser Kategorie behandelt. Was immer sie tun – es wird im Zusammenhang des ihnen auferlegten Etiketts interpretiert.»<sup>81</sup>*

Die zitierten Autor/innen kritisieren und hinterfragen demnach erstens die »Konstruktion von Fremdheit«<sup>82</sup> und zweitens ihre »Fixierung«.<sup>83</sup> Veranschaulicht wird dies in der folgenden, bewusst ironisch, plakativ formulierten Schlussfolgerung: »Türken kommen aus der Türkei und nicht aus Kreuzberg oder aus Detmold, und diese Herkunft, so suggeriert die Bezeichnung, bestimme ihre Identität.«<sup>84</sup>

*»Das, was die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft ganz selbstverständlich für sich reklamieren, nämlich Individualität und die Fähigkeit, eine Identität zu entwickeln, die aus wesentlich mehr besteht als der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur (geschweige denn Nationalkultur), wird Menschen mit Migrationshintergrund offensichtlich abgesprochen.«<sup>85</sup>*

Wie lässt sich diese allgemeine Tendenz interkultureller Initiativen erklären? Ausgegangen werden kann davon, dass mit Projekten, die

*»auf einem Kulturbegriff [basieren], der Menschen im Wesentlichen einer bestimmten ethnischen Herkunft zuordnet, also kulturalisierend wirkt, der Blick auf die strukturelle – rechtliche, soziale und wirtschaftliche – Gleichstellung umso mehr in den Hintergrund« rückt.»<sup>86</sup>*

Eppenstein und Kiesel fassen zusammen: »Die Hervorhebung kulturspezifischer Besonderheiten als Grund für die Probleme der gesellschaftlichen Integration von Migranten lenkt von existentiellen Problemlagen oft vorschnell ab.«<sup>87</sup> Während Mecheril für ein »kulturskeptisches Verständnis von ›Kultur‹ und ›Inter-Kultur‹«<sup>88</sup> plädiert, wirbt Kabis für »den Abschied vom bunten Mix eines undifferenzierten ›Multikulti‹, das sich in erster Linie an der folkloristischen Oberfläche der großmütig tolerierten ›anderen Kulturen‹ abarbeitet.«<sup>89</sup>

---

81 Franz Hamburger, Abschied von der interkulturellen Pädagogik – Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim/München 2009, S. 50.

82 Kabis, Multikultibrille, S. 2.

83 Mecheril, Differenzblind, S. 105.

84 Ebd., S. 109.

85 Kabis, Multikultibrille, S. 3.

86 Ebd., S. 9.

87 Eppenstein/Kiesel, Soziale Arbeit, S. 71.

88 Mecheril, Differenzblind, S. 111.

89 Kabis, Multikultibrille, S. 10.

Als Quintessenz dieser Kritik<sup>90</sup> kann das Plädoyer für eine grundsätzliche »Überwindung der Theorielosigkeit interkultureller Praxis«<sup>91</sup> und einen damit einhergehenden bewussten und reflektierten Umgang bezüglich ihrer Konzepte und Begriffe festgehalten werden. »Die entscheidende Frage heißt also nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Die bedeutsamere Frage lautet vielmehr: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen ›Kultur‹?«<sup>92</sup> In diesem Sinne plädieren Eppenstein und Kiesel z.B. für einen »analytische[n] Kulturbegriff«, nach dem Kultur »als Form sozialer Verständigung über erfahrene Probleme in sozialen Gruppen«<sup>93</sup> verstanden wird. »Kulturelle Muster entstehen dementsprechend als Reaktionen auf gesellschaftliche Verhältnisse und spiegeln den Diskurs über die Geltungsansprüche bestehender oder tradierter normativer Orientierungen und kultureller Regelsysteme wider.«<sup>94</sup> Hamburger schließt sich Kabis' Vorschlag für eine »subjektorientierte Jugendarbeit«<sup>95</sup> an:

*»Die Alternative zur identifizierenden Entindividualisierung ist einfach formuliert und schwer zu realisieren: Auch das Kind ›mit Migrationshintergrund‹ ist nichts anderes als ein Individuum. Über seine Zugehörigkeiten, die ihm auferlegt sind, entscheidet es selbst, insbesondere darüber, was sie ihm bedeuten. Solange dies nicht respektiert wird, ist keine Interaktion unter gleichberechtigten Personen, erst recht kein pädagogisches Verhältnis möglich.«<sup>96</sup>*

Im folgenden Abschnitt soll nun dargelegt werden, dass auch Ansätze, bei denen der eben zitierte analytische Kulturbegriff und die Subjektorientierung explizit einen Teil des Selbstverständnisses ausmachen, in die ›Kulturalismus-Falle‹ tappen. Zunächst gilt es zu untersuchen, was dabei genau passiert und wie es dazu kommt. In einem abschließenden Fazit wird festgehalten, was daraus gelernt werden kann, indem aus den gewonnenen Erkenntnissen konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet werden.

---

90 Wir führen in diesem Artikel die Grundzüge der Kulturalismuskritik zusammen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die verschiedenen Autoren und Autorinnen in gleicher Art und Weise argumentieren.

91 Kabis, Multikultibrille, S. 1f.

92 Mecheril, Differenzblind, S. 112.

93 Eppenstein/Kiesel, Soziale Arbeit, S. 72.

94 Ebd.

95 Kabis, Multikultibrille, S. 11.

96 Hamburger, Abschied von der interkulturellen Pädagogik, S. 177.

#### 4 Der Umgang mit Differenzkategorien in der anti-Bias-gestützten interkulturellen Jugendarbeit in der Praxis

Wie bereits mehrfach angesprochen, ist der ›Faktor Migration‹ im ländlichen Ostdeutschland nicht nur aus statistischer und historischer Sicht ein anderer als im urbanen Westen, sondern auch in Bezug auf seine qualitative Bedeutung. Sein Einfluss auf die Gesellschaft macht sich nur sehr zögerlich in Form eines Einwanderungsdiskurses bemerkbar. In westdeutschen Bundesländern konnten sich auf lange Sicht weder die Medien noch die Politik der sozialen Brisanz entziehen, die der Verweis der sogenannten Gastarbeiter und ihrer Nachkommen in die unteren Gesellschaftsschichten bedeutete. Die gezielte Anwerbung für den Niedriglohnbereich, die jahrzehntelange Absenz migrationspolitischer Konzepte, fehlende Angebote in einer im internationalen Vergleich ohnehin sozial immobilen und tendenziell eher ausgrenzenden Gesellschaft führten zu dieser Situation. Gravierende Schwierigkeiten im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt zwangen die westdeutsche Gesellschaft dazu, sich der Migrationsthematik zu widmen. Wie im einführenden Teil bereits erläutert wurde, lässt sich diese Situation mit derjenigen in ostdeutschen Bundesländern aufgrund der besonderen Zuwanderungsgeschichte nur bedingt vergleichen: Vertragsarbeiter sind eben nicht die ›Gastarbeiter der DDR‹ – ihr Einbezug in die deutsche Wirtschaft erfolgte in einem gänzlich anderen Kontext und hatte unterschiedliche Gründe und Ziele.

Hinzu kommen allerdings auch generelle Defizite in der politischen Kultur ostdeutscher Bundesländer. Borstel<sup>97</sup> stellt dazu fest: »So etabliert sich z.B. bis heute nur rudimentär eine aktive, unabhängige und eindeutig demokratische Zivilgesellschaft in Ostdeutschland«. Der Autor betont, dass dies »nicht bedeutet, dass dort keine engagierten Menschen leben«<sup>98</sup>, ihr »Engagement konzentrierte sich jedoch zumeist auf soziale und kulturelle und nicht auf explizit politische Belange«.<sup>99</sup> Aus Sicht der Autor/innen einer Publikation der Heinrich-Böll-Stiftung sind Vereine »Lernorte für Toleranz«<sup>100</sup> und spielen besonders im ländlichen, ostdeutschen Raum eine wesentliche Rolle. Sie sind demnach klar als Entwicklungsressource einzuordnen.

Wird diese letztere Beobachtung mit den davor genannten zwei Besonderheiten nun mit der Theorie interkultureller Praxis verknüpft, wie im Vorfeld erläutert, ergeben sich verschiedene Problemlagen, die im letzten Abschnitt dieses Artikels anhand des empirischen Beispiels zu diskutieren sind.

---

97 Borstel, Rechtsextremismus, S. 58.

98 Ebd.

99 Ebd.

100 Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Vereinsheime, S. 21.

## 4.1 Methode

Wir haben mehrere mehrtägige Maßnahmen, die im Rahmen des oben erwähnten Projekts durchgeführt wurden, intensiv begleitet. Durch teilnehmende Beobachtung<sup>101</sup> und Befragungen (problemzentrierte Interviews mit Jugendlichen sowie Experteninterviews) ist vielschichtiges und dichtes Material erhoben worden, welches es erlaubte, die verschiedenen Perspektiven und Kontexte in der Auswertung zu berücksichtigen und zu rekonstruieren. Darüber hinaus wurden im Laufe eines Jahres verschiedene Projektstandorte besucht und mithilfe von Gesprächen und Beobachtungen Eindrücke und Erfahrungen zur Projektkoordination, -entwicklung und -durchführung gesammelt.

## 4.2 Das Denken von Interkulturalität: Wie man in den Wald hineinruft...

### 4.2.1 *Der »bunt durchgemischte Haufen«*

Im ersten Schritt der Untersuchung ging es um den konzeptionellen Rahmen des Projekts. Aufgefallen war, dass keine wirkliche Auseinandersetzung mit der Theorie interkultureller Praxis stattgefunden hat, was sich u.a. darin äußerte, dass das Verständnis von Interkulturalität auf die Schaffung einer bestimmten Gruppenkonstellation beschränkt war und nicht darüber hinausging:

Grundgedanke der Projektinitiatorinnen war, dass Jugendliche unterschiedlicher Herkunft, also Jugendliche ›mit und ohne Migrationshintergrund‹ zusammengeführt werden. Es wurde nicht darauf eingegangen, wie diese Begegnungen stattfinden sollten und mit welchem konkreten Ziel dies zu geschehen habe. Aus dieser Tatsache spricht der Einschätzung nach die Erwartung, dass allein die Begegnung von ›ausländischen‹ und ›einheimischen‹ Jugendlichen – so der sprachliche Grundtenor in der Praxis – ausreiche, um die interkulturelle Ausrichtung eines Projekts zu gewährleisten.

Das Denken von Interkulturalität als ›Mischung‹ findet jedoch nicht nur im Projektkonzept seinen Ausdruck, sondern wurde immer wieder in

---

101 Eine nach Spradley (James P. Spradley, *Participant Observation*, New York 1980) und Lapassade (Georges Lapassade, *Teilnehmende Beobachtung. Ursprünge – Differenzierungen – Abgrenzungen*, in: Gabriele Weigand/Remi Hess (Hg.), *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*, Frankfurt a.M. 2007, S. 39–61) systematische Erhebungstechnik, die in Form einer strukturierten Beobachtung – in der vorliegenden Studie in offenen, in wenigen Ausnahmefällen verdeckten teilnehmenden Form – stattfindet. Anhand der zunächst ohne jede Bewertung protokollierten Beobachtungen und unter Berücksichtigung des Kontextes sowie Grad und Art der Involviertheit der forschenden Person werden Muster, Bedeutungen und Veränderungen ermittelt und herausgearbeitet, Datenmaterial sortiert und fortschreitend sich herauskristallisierenden Strukturen zugeordnet.

der Wortwahl deutlich: Es käme darauf an, dass die Jugendlichen sich »vermischten«, sie seien ein »bunt durchgemischter Haufen« bzw. eine »durchmischte Truppe«. Diese Farb- und Vielfaltsymbolik sprach ebenfalls aus der Art und Weise, in der eine Betreuerin das Aufeinandertreffen einer hauptsächlich deutsch-russlanddeutschen Gruppe aus dem ländlichen Brandenburg und ihren süddeutschen Projektpartnern, von denen »jeder Dritte eine andere Farbe hatte«, beschrieb: »Wir kamen mit deutschen Gesichtern, die schauten uns verschiedenfarbig an« (B3\_E.M.<sup>102</sup>).

Ähnlich lässt sich der begeisterte Ausruf eines Betreuers interpretieren – »Wenn das nicht ein Sinnbild für das Projekt ist!« – angesichts einer Szene, in der eine Gruppe von Jugendlichen sich im Rahmen einer erlebnispädagogischen Übung<sup>103</sup> auf nur wenigen Getränkeboxen halten muss und die Teilnehmenden sich dabei – zwangsläufig – gegenseitig umarmen.

Auch der durchaus gut gemeinte Versuch, auf eventuell muslimisch geprägte Ernährungsbesonderheiten einzugehen, indem laut gegenüber der gesamten Gruppe abgefragt wurde, wer im Raum Moslem sei, zeugt von mangelnder Erfahrung mit interkulturellen Gruppen und Auseinandersetzung mit der Theorie: Ist das Outing einer ethno-religiösen Zugehörigkeit sinnvoll und zulässig? Bedeutet muslimisch sein immer, »besondere« Essgewohnheiten zu haben? Hätte dies nicht vorab und etwas diskreter geklärt werden können? Von dieser Ernährungsfrage Betroffene sind nicht hilflos, sondern verfügen über eigene Strategien im Umgang mit entsprechenden Situationen, auf diese Strategien hätte zurückgegriffen werden können. Hätte beispielsweise ein wie auch immer gearteter Hinweis auf das Vorhandensein fleischloser Kost nicht ausgereicht?

Die Begriffe, Bezeichnungen und Benennungen, die von Betreuenden mit und ohne Migrationshintergrund verwendet wurden, spiegeln ein spezifisches Denken wider, das mehr ist, als nur die naive Bezeichnung einer offensichtlichen Tatsache. Es verdeutlicht, dass »interkulturell« nicht als Konzept, sondern als Kombinationsstrategie zweier Entitäten gedacht wird – nämlich von »Einheimischen« und »Ausländern«. Über dieses tendenziell bipolare Denken »in Mischungen« hinaus ist keine Definition bzw. Auseinandersetzung mit dem Konzept der Interkulturalität zu erkennen, wodurch

---

102 Diese Kennzeichnung erlaubt Rückschluss auf Ort, Kontext und Konstellation des Interviews. F: Freizeit, S: Schule, B: Besuch, I: Interview, E: Experteninterview, B: Beobachtung. Zahlen beziehen sich auf unsere Nummerierung, (fiktive) Initialen auf Informanten.

103 Während dieser Übung, die mit dem Verweis auf schmelzende Polkappen auch als »Eisberg-Übung« bezeichnet wird, stehen zunächst alle Jugendlichen auf Getränkeboxen. Betreuende entfernen dann fortlaufend Boxen, sodass die Jugendlichen auf immer weniger Raum zusammenrücken müssen. Ziel ist, die gegenseitige Hilfe und das gemeinsame Bestehen dieser »gefährlichen« Situation zu fördern.

ihm sein kreatives und gestalterisches Potenzial entzogen wird. ›Interkulturelle‹ Maßnahmen entstanden so in einer konzeptuellen Leere. Vor Ort fehlte ein solider Rahmen, innerhalb dessen die Verantwortlichen agieren und gestalten konnten.

In diesem Kontext stellt sich unweigerlich die Frage nach der Professionalität der Betreuenden. In Bezug auf die Anti-Bias-Trainerinnen und -Trainer blieb unklar, welche Art von Ausbildung absolviert worden war – intensive, aber auf Wochenenden beschränkte Sensibilisierungsseminare oder langjährige Ausbildungen? Wie sieht es mit der eigenen, unmittelbaren Erfahrung in unterschiedlichen Umgebungen, mit vielfältig unterschiedlichen Gegenübern aus? Auch Selbstbezeichnungen wie ›interkulturelle Trainer/Trainerin‹ sind wenig aussagekräftig. Eine ähnliche Vagheit bezüglich der Qualitätsmaßstäbe in der Ausbildung gab es bezüglich der Erlebnispädagogik: Ein einheitliches Zertifikat gibt es nicht; inwieweit diversitätsbewusstes Handeln in Aus- oder Weiterbildungen der eingesetzten Fachkräfte eine Rolle spielte, ist nicht deutlich geworden, wurde allerdings auch nicht explizit abgefragt.

#### 4.2.2 *Interkulturell? »Na ja zusammenfinden zwischen zwei Kulturen oder so...«*

Stärkster Indikator für den konzeptuellen Mangel war die nur sehr schwache Resonanz, auf die die Dimension Interkulturalität des Projekts bei den Jugendlichen stieß. Auf die Nachfrage nach den Zielen des Projekts erwähnte eine Mehrheit den Themenkomplex Interkulturalität gar nicht. So bestätigte eine der Betreuerinnen während einer mehrtägigen Maßnahme, dass die Mitglieder ihrer Gruppe gar nicht darauf vorbereitet worden seien, dass es sich bei dem geplanten Wochenende auch um eine interkulturelle Begegnung handeln würde.<sup>104</sup> Ihre Erwartungen gingen ausschließlich in Richtung »Par-

---

104 Zum Thema mangelnde Vorbereitung bzw. inhaltliche Abstimmung möchten wir an dieser Stelle eine besonders unglückliche Auswirkung erwähnen, allerdings auch betonen, dass diese durch das Steuerungsteam kritisch ausgewertet und reflektiert wurde. Im Rahmen einer Wochenendfreizeit für Jungen kollidierten der erlebnispädagogische Teil und der Anti-Bias-Teil aufgrund mangelnder Vorabstimmung in fataler Weise: Einer der angeheuerten Erlebnispädagogen brachte – aus seiner Sicht vermutlich der Motivation und männlichen Identitätsstärkung dienende – Ansprachen und Anreden ins Spiel, die unumstritten sexistische, homophobe und fremdenfeindliche Tendenzen aufwiesen. Hinzu kam implizit geäußerte Abwertung der pädagogischen Arbeit der Anti-Bias-TrainerInnen. In Bezug auf die Gruppe wirkte sich dieses Auseinanderklaffen der beiden Areale kontraproduktiv aus: Während die Jungs vormittags einerseits dazu angeregt wurden, die Barrieren der ›Coolness‹ zu überwinden, auch Schwäche zu zeigen, aus ihrem persönlichen Erleben zu berichten, einander mit Respekt zu behandeln und andererseits für Themen wie Diskriminierung, Vorurteile etc. sensibilisiert wurden, wurden sie nachmittags in ein Männerbild gezwängt, das weder ihnen noch der Projektintention entsprach und

ty machen! Und halt so noch ein bisschen Sport, Volleyball oder so, Freizeit halt...« (F2\_I.L.). Den Jugendlichen ist daraus keinesfalls ein Vorwurf zu machen, aber die Tatsache, dass nach Beobachtung derselben Betreuerin »jede Gruppe, die hier war, [...] nach diesen ganzen Spielen immer für sich geblieben« sei (ebd.), zeigt, dass das mehr oder weniger unreflektierte Herbeiführen ›durchmischter‹ Begegnungen sich nicht als sonderlich zielführend darstellt.

Die Aussagen derjenigen Jugendlichen, die im Vorfeld auf die interkulturelle Dimension des Projekts eingestimmt worden waren, verdeutlichten darüber hinaus, wie unbeholfen mit den Konzepten ›Kultur‹ und ›Interkulturalität‹ umgegangen wurde. In ihrer Sprache fanden sie kaum Widerhall: Das Projekt diene dazu, »damit sich diese sag' ich jetzt mal Kulturen besser kennen lernen. Ich mein...ja und damit sie sich besser vertragen und verstehen«, »dass die Kulturen sich begegnen können« (S1\_I.T.). Es gehe um das »[n]a ja, Zusammenfinden zwischen zwei Kulturen oder so... « (S1\_I.R.). »Die meisten wussten schon, dass hier viele Jugendliche sind. Auch nicht nur deutsch, sondern allgemein, auch mit Migrationshintergrund, das war schon so.« (F2\_I.M.)

Diese Äußerungen zeigen, dass weder eine klare Vorstellung davon bestand, was mit ›interkulturell‹ gemeint ist – »Wir haben schon gesagt, das wird halt interkulturell, aber wie's wird, das wusste ich selber nicht, was da passiert« (ebd.) – noch auf welches Verständnis von ›Kultur‹ es aufbauen soll: »Wir sollen da eine andere Kultur kennen lernen« (S1\_I.T.). Dieses Vokabular war den Jugendlichen grundsätzlich fremd.

Bezüglich dieses Themenkomplexes lassen sich zwei Erkenntnisse festhalten: Erstens bestätigte sich der weiter oben erläuterte Eindruck, dass das Denken von Kultur und Interkulturalität, welches den Jugendlichen vermittelt wurde, auf dem Bild der ›einheimischen‹ und ›ausländischen‹ Kultur basiert. Zweitens ließ sich zeigen, dass diese eher floskelartigen Begrifflichkeiten der Jugendlichen nicht auf ein durch Alltagserfahrungen gewachsenes interkulturelles Bewusstsein gründeten. Das interkulturelle Vokabular stammte nicht aus ihrer Lebenswelt, ihrer Wahrnehmung und ihrem Erleben. Ohne zu verstehen, worum es ging, gaben sie eine Sprache wieder, die weder authentisch wirkte, noch mit subjektivem Sinn gefüllt war. Nur Einzelne gingen mit Selbst- und Fremdbezeichnungen bewusst sensibel um, indem sie beispielsweise Etiketten wie ›russisch‹ und ›deutsch‹ vermieden. Entweder weil sie auf die komplexe und verwobene Realität gar nicht passten bzw. in manchem Zusammenhang auch einfach irrelevant waren. So gab eine Jugendliche durch einen Hinweis auf ihre Teilnahme am russischen Fremd-

---

das darüber hinaus in menschenverachtender Weise als Gegenpol zu Mädchen, Homosexuellen etc. konstruiert wurde.

sprachunterricht in der Schule zwar indirekt zu verstehen, dass sie selbst keinen Aussiedlerhintergrund habe, wick der von ihr erwarteten, impliziten Aufforderung, sich einer der Kategorien zuzuordnen, aber insgesamt offenbar bewusst aus.

Fest steht, dass die Jugendlichen zwar grundsätzlich neugierig darauf waren, die ›fremde Kultur‹ – was auch immer sie darunter verstanden – kennenzulernen, ihr Hauptinteresse in diesem Projekt galt jedoch den angebotenen Freizeitaktivitäten. Der Spaß am gemeinsamen Erlebnis, das ›Rauskommen‹ etc. standen gerade im Kontext von familiären Hintergründen, in denen die Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen nicht erste Priorität darstellt, verständlicher- und legitimerweise im Vordergrund. Vor den Projektmaßnahmen schienen die Jugendlichen kaum mit dem Konzept Interkulturalität in Berührung gekommen zu sein und auch bei ihren Betreuer/innen konnten wir keine tatsächliche Auseinandersetzung damit feststellen. Die wenigen Jugendlichen, die im Vorfeld sensibilisiert worden waren oder sich ohnehin fundiert damit auseinandersetzten, waren enttäuscht: das Interkulturelle ist ›hier auf der Freizeit [...] eigentlich zu kurz gekommen‹ (F2\_B.).

In Bezug auf unsere eingangs angeführte These können wir auch hier wieder eine Kluft zwischen dem Erfahrungshorizont, vor dem das Projekt in Berlin verfasst wurde, und den Lebensrealitäten vor Ort feststellen. In Berlin sind interkulturelle Erfahrungen und ihre Thematisierung im öffentlichen und privaten Raum selbst in den von Einwanderung am wenigsten berührten Stadtvierteln mittlerweile eine Selbstverständlichkeit. Obgleich hier in der Sozialen Arbeit ebenso wenig auf Konzepte und theoretische Grundlagen verzichtet werden darf wie in anderen Regionen, besteht doch gesamtgesellschaftlich ein breiteres Fundament und Vorwissen in Bezug auf das Thema Zuwanderung.

Obwohl das untersuchte Projekt am Mangel an alltäglichen interkulturellen Erfahrungen im ländlichen Brandenburg anzusetzen versuchte, gingen die Projektverantwortlichen in der Planung doch davon aus, dass Einwanderung und damit auch Interkulturalität in der Region grundsätzlich Thema seien und lediglich mehr interkulturelle Begegnungssituationen geschaffen werden müssten. Es wurde dabei übersehen, dass der Unterschied zwischen Ost und West in Bezug auf Migration nicht nur in Prozentzahlen und Mengenverhältnissen liegt, sondern die Geschichte und Struktur der Einwanderung eine grundlegend andere ist. Noch fundamentaler ist jedoch das bereits erwähnte Fehlen eines gesamtgesellschaftlichen Einwanderungsdiskurses im ländlichen Brandenburg, was besonders an der weiter oben zitierten unbeholfenen Sprache der Jugendlichen, jedoch auch der beteiligten, betreuenden Erwachsenen deutlich wurde.

Ein Projekt, welches mit diesem Wissen arbeitet, würde eine andere Sprache und andere Konzepte verwenden – Erfahrungen aus der städtischen

interkulturellen Jugendarbeit (z.B. aus Berlin) können sicherlich herangezogen werden, dürfen jedoch nicht zur Grundlage gemacht werden, da die Ausgangsbedingungen sich stark und in mehrfacher Hinsicht unterscheiden.

#### 4.2.3 *Interkulturalität und Raumsensibilität in der Anti-Bias-Praxis*

Als letztes Element dieses Abschnitts sei nun auf den weiter oben erläuterten Anti-Bias-Ansatz als wesentlichen Bestandteil des begleiteten Projekts eingegangen. Der Ansatz ist im Prinzip gerade in der Kombination mit erlebnispädagogischen Maßnahmen sehr geeignet. Dennoch muss gefragt werden, auf welchem Verständnis von Interkulturalität die Praxis aufbaut und wie mit regionspezifischen Unterschieden umgegangen wird.

Im Interview mit zwei Anti-Bias-Trainer/innen, die auf einer mehrtägigen Freizeit für die Sensibilisierungsseminare verantwortlich waren, wurde deutlich, dass das Konzept ›Interkulturalität‹ in der Theorie ganzheitlich und weit greifend, nämlich im Sinne »verschiedene[r] [...] Gruppenzugehörigkeiten« verstanden wird, so erklärt eine der Trainer/innen:

*»Ich halte es oft für problematisch, dass interkulturelles Lernen immer unter ›wir müssen uns jetzt mal mit den Ausländern oder Menschen anderer nationaler Herkunft oder Religion beschäftigen‹ gefasst wird. Wir verstehen ›interkulturell‹ eher im Sinne von ganz verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten, die in jeder einzelnen Person stecken. Das repräsentiert dieser Ansatz« (F1\_E.A.).*

Problematisch ist allerdings, dass dieses Grundverständnis mehrfach als Argument genannt wurde, regionalen und anderen Kontext für irrelevant zu erklären: »Also ganz allgemein ist für mich der Anti-Bias-Ansatz zur Sensibilisierung für das Thema Diskriminierung da und da ist es für mich egal, ob es in Brandenburg ist oder in Hamburg« (F1\_E.A.). Die Anti-Bias-Trainer/innen waren sich bewusst, dass »es unterschiedliche Anteile an Migranten«, d.h. im ländlichen ostdeutschen Raum zahlenmäßig weniger Menschen mit Migrationshintergrund, als im urbanen westlichen Raum gibt, aber da ›Kultur‹ nur eine Dimension von vielen ist, aufgrund derer Ausgrenzung passieren kann und es »keine Hierarchie von Merkmalen gibt« (F1\_E.M.), wurde dieser Unterschied konzeptuell nicht ausdrücklich berücksichtigt.

Die später zu dieser Frage geäußerte Ergänzung, dass es nämlich darauf ankomme, welcher »Aspekt für diese Gruppe am relevantesten ist« (ebd.), d.h. ob regionale Besonderheiten sich in einem bestimmten Gruppengefüge widerspiegeln, kann als Relativierung der weiter oben angeführten Aussage gedeutet werden. Dieses Zugeständnis an raum-, insgesamt kontextsensibles Agieren wurde unserer Beobachtung nach jedoch nicht bewusst umgesetzt: In der konkret vor Ort begleiteten Gruppe aus Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund konnte man zwar durchaus ein Abbild der spezifischen Beschaffenheit der Zuwanderung im ländlichen Brandenburg sehen – unter den Migrantenjugendlichen waren z.B. nur russischsprachige.

Diese Tatsache wurde jedoch ignoriert und nicht aufgegriffen. So kamen Übungen und Spiele zum Einsatz, die sehr geeignet zu Hamburger Migrantencommunities gepasst hätten, für Brandenburger Verhältnisse jedoch realitätsfern wirkten.

Wird der Anti-Bias-Ansatz hinsichtlich der erläuterten Feststellung befragt, dass im Gegensatz zum urbanen, westlichen Milieu, Einwanderung im ostdeutschen ländlichen Raum kaum gesamtgesellschaftlich thematisiert wird und somit auch nicht davon ausgegangen werden kann, dass Jugendliche und Erwachsene sich in dem entsprechenden Diskursgefüge problemlos positionieren und seine Auswirkungen reflektieren, ist die folgende Bemerkung eines der Anti-Bias-Trainer/innen zentral: »je reflektierter die Leute [sind], desto tiefer kann man auch gehen« (ebd.). Besteht jedoch wenig alltägliche Gewohnheit, sich mit Themen wie Interkulturalität, Migration und Integration zu beschäftigen und auseinanderzusetzen, findet die Reflexion ganz automatisch auf einem anderen Niveau und in einer anderen Intensität statt. Dies wurde an dem bereits beschriebenen unbeholfenen sprachlichen Umgang deutlich. Im Idealfall wird dieses Wissen der Ausarbeitung sozialarbeiterischer Konzepte zugrunde gelegt und ihre Entwicklung darauf aufgebaut.

Bezüglich der Berücksichtigung regionalspezifischer, kontextgebundener Besonderheiten besteht bei der praktischen Anwendung des Anti-Bias-Ansatzes kein Widerspruch zu seiner universalistischen Ausrichtung. Vielmehr stellt sich die Frage, ob in dem untersuchten Projekt Trainer/innen über genügend vielfältige Kontexterfahrungen verfügen, um auf unterschiedliche Konstellationen und Situationen angemessen kurzfristig und flexibel reagieren zu können, sodass Lernbeispiele dem Kontext und der Lebensrealität angepasst erscheinen. Vom Anti-Bias-Ansatz kann die Kompensation kontextabhängiger Unterschiede erwartet werden; ob sie allerdings von allen Fachkräften – und dies bezieht sich ortsunabhängig explizit auf jegliche interkulturelle Jugendarbeit in Deutschland – erwartet werden darf, erscheint jedoch fraglich.

#### 4.3 Das Erreichen der Zielgruppe: »Wie kriegen wir das Klientel?«

Im Zusammenhang mit dem erläuterten Verständnis von Interkulturalität ergab sich bei der Projektumsetzung ein ganz praktisches Problem: Für die Maßnahmengestaltung benötigten die Betreuenden Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Angestrebt war intern offenbar ein Verhältnis von fünfzig zu fünfzig, in jedem Fall aber mehr als die realen gesellschaftlichen Verhältnisse in der Region. Eine der Verantwortlichen vor Ort klagte bei einem der ersten Treffen, dass sie »keine Jugendlichen finden« würde. Sie wies auf das Überangebot von Freizeitmaßnahmen an den verschiedenen Standorten hin, das die Gewinnung von Jugendlichen für ein weiteres Projekt

schwierig gestalte: »Was kannst du in der Richtung noch anbieten, das etwas Neues ist? Wie trifft man den Nerv?« (B1\_E.M.) Besonders hinsichtlich des expliziten Wunsches, nicht nur Jugendliche aus Spätaussiedlerfamilien in das Projekt einzubinden, sondern auch »richtige Ausländer«<sup>105</sup>, schienen in Landkreisen, in denen es kein Wohnheim für Asylsuchende gibt, Schwierigkeiten zu bestehen, diese Grundbedingung für das Projekt zu erfüllen.

Von besonderem Interesse erscheint die in gewisser Hinsicht absurde Logik, die hinter dieser mitunter nahezu verkrampft wirkenden Suche nach und Werbung um diese Jugendlichen steht: In dem Bemühen, ein interkulturelles Projekt vor Ort auszugestalten, wurden Jugendliche zunächst in Kategorien eingeordnet. »Händeringend« versuchte man nun, Jugendliche mit Migrationshintergrund für das Projekt zu finden und zu begeistern, um dann festzustellen, dass die Jugendlichen insgesamt schulisch auch an Nachmittagen so eingebunden sind, dass sie für Projektangebote kaum über zeitliche Ressourcen verfügen.

Dramatischer ist jedoch die Beobachtung, wie Jugendliche mit einem vermeintlich ›ausländischen‹ Aussehen in einigen Fällen basierend auf dieser Logik erst zu Migranten *gemacht* wurden. So konnten wir auf einer Freizeit in einer Gruppe von etwa sechzig Jugendlichen drei junge Leute beobachten, die ein Elternteil haben, von dem sie ein vergleichsweise markantes Aussehen geerbt haben; laut Auskunft der jeweiligen Betreuerinnen besteht zu diesen Elternteilen jedoch kein Kontakt und zwei der Jugendlichen konnten nicht einmal genau sagen, aus welchem Land die abwesenden Elternteile stammen. Es ist demnach nicht sehr wahrscheinlich, dass sie sich auf die vermeintliche Herkunftskultur in relevanter Weise beziehen. Allein aufgrund ihres Aussehens avancierten sie zu migrantischen Teilnehmern des Projektes. Auch wenn dies formalstatistisch korrekt ist, stellt sich doch die Frage nach dem sozialpädagogischen Sinn und Zweck.

Auch wurden auf diese Weise Jugendliche, bei denen offensichtlich nicht der Migrationshintergrund, sondern andere Merkmale zum Anlass für ausgrenzendes Verhalten herhalten mussten, zu einer Art migrantischer

---

105 Diese Unterscheidung in der Bezeichnung – Jugendliche mit russischem Hintergrund werden ›Spätaussiedler‹ genannt, jugendliche Flüchtlinge als ›Ausländer‹ – konnten wir mehr als einmal wahrnehmen. Diese Unterscheidung spiegelt zumindest teilweise die Arbeitsstruktur der Jugendmigrationsdienste wider: Traditionell konzentrierte sich die Betreuungsarbeit der JMD auf russischsprachige Spätaussiedler. Erst seit 2005 (im Rahmen des neuen Zuwanderungsgesetzes) werden die verschiedenen Stellen dazu angehalten, alle jugendlichen Migranten, unabhängig von ihrem rechtlichen Status und Migrationshintergrund zu betreuen und zu beraten. Dass dieser Wandlungsprozess noch nicht abgeschlossen ist, zeigt sich u.a. daran, dass z.B. Flüchtlinge oftmals nicht in die Projekte einbezogen werden, also nach Einschätzung eines der Projektbeteiligten eine Art von »Betriebsblindheit« vorliegt.

Quotenopfer. Man wurde weder ihrer Situation noch der Gruppensituation gerecht, es kam zu den weiter oben bereits thematisierten kontraproduktiven Effekten im Sinne von: Was immer sie tun (oder was ihnen widerfährt), es wird im Zusammenhang des ihnen auferlegten Etiketts interpretiert<sup>106</sup> und gleichzeitig zur Ethnisierung von Konfliktursachen.<sup>107</sup>

Besonders brisant wurde die inszenierte Begegnung, wenn zu den herangezogenen Kategorien ›Spätaussiedler‹ und ›Flüchtlinge‹ (bzw. ›Ausländer‹) noch jene hinzugenommen wurden, die als »schwierige Fälle« bezeichnet wurden. Wohlmeinende Absicht war es, generell benachteiligten und wenig geförderten Jugendlichen die Chance zu geben, an Wochenendfahrten und pädagogischen Angeboten teilnehmen zu können. Der Faktor Alter, der in diesem Projekt sehr flexibel gehandhabt wurde (zwischen 11 und 24 Jahre), spielt eine zusätzlich diversifizierende Rolle.

Es ist fraglich, ob eine nahezu willkürliche Gestaltung der Zielgruppe hinsichtlich der inhaltlichen Ambitionen eines interkulturellen Projektes noch viele Möglichkeiten bietet. Stellt eine Zusammenführung von Jugendlichen mit Flüchtlingsbiographien, Deutschen mit russischsprachigem Hintergrund und Jugendlichen mit diversen schwerwiegenden persönlichen, sozialen Problemen und/oder körperlichen, psychischen und geistigen Beeinträchtigungen, insbesondere, wenn sie ohne klares pädagogisches Konzept arbeitet, nicht grundsätzlich eine Überforderung personeller und gestalterischer Ressourcen dar? Wie sinnvoll ist das Zusammentreffen eines jungen Mannes aus Afghanistan mit noch schwachen Deutschkenntnissen, der im Herkunftsland eine qualifizierte Ausbildung abbrechen musste, und zwei verhaltensauffälligen 12-jährigen aus einer suchtbelasteten Familie in einem kleinstädtischen, ausschließlich deutschsprachigen Milieu?

Besteht hier nicht trotz der bewusst offen formulierten Konzeption die Gefahr einer Überstrapazierung, indem eine realitätsferne Konzentration verschiedenster Problemlagen künstlich herbeigeführt wird? Wird der ohnehin schon fragile konzeptuelle Rahmen so nicht mit zu viel Vielfalt überladen – letztendlich zu Lasten des Projekterfolgs und der Betreuer/innen und Jugendlichen?

#### 4.4 Vom Denken in Kategorien

Kurz seien die Erkenntnisse aus den vorangehenden Abschnitten rekapituliert: Bei Betreuenden und Jugendlichen bestand deutliche Unklarheit in Bezug auf das Konzept ›Interkulturalität‹, bei einigen scheint es noch gar keine vertiefte Auseinandersetzung damit gegeben zu haben. Somit agierten die Verantwortlichen innerhalb einer konzeptuellen Leere. Dies zeigt sich u.a.

---

106 Hamburger, Abschied von der interkulturellen Pädagogik, S. 50.

107 Kabis, Multikultibrille, S. 2.

darin, dass im Projekt das bloße Inszenieren einer ›gemischten‹ Gruppe als Garant für Interkulturalität bzw. interkulturelles Lernen galt. In Bezug auf die beiden anvisierten ›Migrantengruppen‹ (Spätaussiedler/innen und Asylsuchende), um die im Rahmen des Projekts stark geworben wurde, konnten wir Schwierigkeiten im Umgang beobachten. Um dies zunächst in Bezug auf die Gruppe der Spätaussiedler/innen zu erläutern, möchten wir eine Schlüsselszene voranstellen:

*»Während einer der ersten Anti-Bias-Übungen anlässlich einer Freizeit sollten die Jugendlichen sich zu ›Haufen‹ zusammenfinden, und zwar u.a. bezüglich der Herkunft ihrer Familie.<sup>108</sup> Da nicht allen sofort klar war, wo sie sich hinstellen sollten, waren dann Sätze wie ›Hier sind die Deutschen!‹, ›Du musst doch zu den Russen!‹ und vereinzelt auch der Zuruf ›Du Russe!‹ zu hören. Wir konnten beobachten, dass einige der Jugendlichen stark zögerten und sogar zwischen den Gruppen wechselten. Einer blieb bis zum Ende unentschieden und wusste nicht, wie er sich einordnen sollte« (F1\_B).*

#### 4.4.1 »Aber wir sind ja komplett deutsch!« – Die Grenzen des Schubladenprinzips

Diese Übung ist im vorgegebenen Kontext schon deshalb insofern als geradezu illegitim zu betrachten, als dass weder bei Zugewanderten noch bei Nicht-Zugewanderten – und zwar weder in Ost- noch in Westdeutschland – alle Mitglieder einer Familie *eine* ›Herkunft‹ haben müssen. Auch dürfte sie nicht den Intentionen des Anti-Bias-Ansatzes entsprechen. Vor allem aber hatten die Trainer, die diese Übung auswählten, sich nicht vor Augen gehalten, dass im ländlichen ostdeutschen Raum diejenige Zuwanderungsgruppe am stärksten vertreten ist, deren Herkunft mit dem Deutschen eng verwoben ist und damit gerade die Zuordnungskategorien ›deutsch‹ und ›russisch‹ komplett aus ihren Angeln hebt. Hier stolpert ein Konzept über seine eigenen Annahmen – so auch über das übliche Bild von Migration: Irgendwo in der

---

108 Bei dieser Übung wird der Raum in einen ›Ich-Bereich‹ und einen ›Ich-nicht-Bereich‹ eingeteilt und je nach Frage – z.B. »ich lebe mit beiden Elternteilen zusammen«, »ich bin Deutscher« etc. – stellen sich die Jugendlichen im Raum auf. »Die Übung soll dazu dienen, den Blick aus unterschiedlichen Perspektiven auf eine vermeintlich homogene Gruppe zu richten. Je nachdem mit welcher Fragestellung, durch welche Brille geschaut wird, werden unterschiedliche Differenzkriterien sichtbar. Genauso kann aber auch einer vermeintlich heterogenen Gruppe aufgezeigt werden, dass die zunächst wahrgenommenen Zugehörigkeiten oder Zuordnungen nicht die einzigen und die für sich selbst und/oder andere entscheidenden sein müssen. Die Vielfalt innerhalb von Gruppen sowie die verschiedenen kontextabhängigen Zugehörigkeiten einer Person werden im Alltag, in Diskursen und in gesellschaftlich vorherrschenden Erklärungsmustern oft ausgeblendet. Vielfach sind es aber gerade diese Zugehörigkeiten, die den Einzelnen viel bedeuten und eng mit der eigenen Identitätsbildung verknüpft sind.«; Europahaus Aurich, Methodenbox, S. 7.

Familiengeschichte gab es einmal einen Raum (oder eine ›Kultur‹) A, der säuberlich von Raum (oder ›Kultur‹) B zu trennen ist. Aussiedler und Spätaussiedler, auch Russlanddeutsche genannt, passen nicht in dieses Schema.<sup>109</sup> Dadurch erklären sich das zögerliche Verhalten und die Verwirrung der Jugendlichen, für die keine der Kategorien zutraf bzw. alle gleichzeitig zutrafen, und die diese Übung somit in einen schwierigen Raum und letztendlich zu einer Entscheidung zwang. Diese Übung machte sie erst zu den in den 1970er Jahren als ›zerrissen‹ definierten Kindern, die ›zwischen den Stühlen‹, d.h. Kulturen<sup>110</sup>, saßen und in den Augen der Sozialwissenschaft dort verloren gingen. An einem solchen Beispiel wird das generalisierende und homogenisierende Potenzial der ›Schublade Migrationshintergrund‹ besonders deutlich. Den heterogenen Reaktionen und Verortungen, die wir hier nur andeutungsweise aufführen können, wird die Etikettierung jedenfalls keinesfalls gerecht.

Ein Fall bestätigte den Eindruck, den eine der Betreuerinnen im Vorlauf der Projektmaßnahme geäußert hatte: Einige der jungen Spätaussiedler versuchten, ihren russischen Hintergrund zu ›vertuschen‹. Mit Blick auf die oben beschriebene Szene wird schnell deutlich, dass das Zuordnungsdilemma in diesem Fall noch dramatischer war: Ein russischsprachiger Aussiedler stellte sich zu der Gruppe, die sich entsprechend der Vorgabe ›deutsch‹ positionierte. Dort wurde er von denen, die ihn und die Migrationsgeschichte seiner Familien näher kannten, zurechtgewiesen und zu den ›Russen‹ geschickt. Diese nahmen ihn sichtlich betreten in ihrem ohnehin verunsicherten und fremdbestimmten Kreis auf. Die Szene erschien wie eine Bloßstellung, der Jugendliche wirkte gedemütigt.

Ein anderer Junge, der verunsichert zwischen beiden Bereichen stand und nicht wusste, wohin er gehörte, bekam von den Anti-Bias-Trainer/innen ›Hilfestellung‹, indem sie ihn fragten, wo seine Eltern geboren seien. Als die Antwort – Sibirien – laut verkündet und zu seiner Herkunft erklärt wurde, war auf seinem Gesicht deutlicher Unwille, an seiner Körperhaltung Scham

---

109 Dieser Umstand war uns auch Anlass, das Abrechnungsformular für die einzelnen Maßnahmen zu hinterfragen: Die Teilnehmenden wurden hier aufgefordert, anzugeben, ob sie Migrant/innen seien oder nicht (Ja/Nein-Option). Unsere Nachfrage, nach welcher Definition hier entschieden wurde, wer als ›Migrant/in‹ zu bezeichnen war, blieb unbeantwortet. Auch zeigten die Betreuenden wenig Verständnis für das Hinterfragen dieser Kategorien, die so selbstverständlich als abfragbar galt wie das Geschlecht oder der Wohnort. »Aber alle wissen doch, was gemeint ist«.

110 Die ›bikulturelle Sozialisation‹ von Jugendlichen wird in diesem Ansatz mit dem Fokus auf ethnische Orientierungen und ihrer Aussagekraft über Akkulturations- und Assimilationsprozesse untersucht. Schwierigkeiten in diesen Prozessen werden, zumindest teilweise, mit dem Unterschied zwischen der nationalen Kultur des Aufnahmelandes und ihrer Herkunftskultur – deren ›integrationsfördernde, bzw. -hemmende Eigenschaften‹ isoliert werden – erklärt.

abzulesen. Er fühlte sich durch diese Fremdverortung offenkundig vor der Gruppe bloßgestellt. Der Begriff stand für mehr als lediglich die Bezeichnung der Herkunftsregion seiner Eltern – er weckte in der Gruppe eine Assoziation von geographischer und auch kultureller Fremdheit und das Bild unüberwindbarer Distanz. Im Gespräch betonte der Jugendliche selbstbewusst und fast stolz, dass er die Kenntnis der russischen Sprache als positive Erweiterung seiner Möglichkeiten begreift, er seine Wir-Gruppe jedoch als »komplett deutsch« (F1\_I.J.) bezeichnet: »Also mich hat's schon gestört, weil ich bin ja kein Russe, ich bin ja in Deutschland geboren« (ebd.). Besonders den Zuruf »Du Russe!« empfand er als beleidigend:

*»I: Hast du selbst mal irgendwie blöde Erfahrungen gemacht?*

*IP: Ab und zu glauben Leute, ich bin ja nur ein Russe und komm' aus Russland, aber das stimmt nicht.*

*I: Und was sind das so für Situationen?*

*IP: Mh, nicht ganz gute. Also da fühlt man sich irgendwie ausgeschlossen. Da sagt man, der eine zu dem anderen, »du Russe«, du kannst nicht Deutsch, gehörst nicht hier her. [...] Da fühlt man sich schon beleidigt und da will man am liebsten nicht dort sein« (ebd.).*

In einer ähnlich erzwungenen Zuordnungssituation<sup>111</sup>, die uns geschildert wurde, erfuhren die Jugendlichen überhaupt erst, dass ihr Mitschüler und Freund aus einer russischsprachigen Familie stammte, als er aufgefordert wurde, zur ›Ausländergruppe‹ zu gehen – dies führte bei seine Freunden zu überraschten/irritierten Reaktionen. Er hatte es bis dato schlicht nicht erwähnt. Hier stellt sich die Frage, ob er seinen ›Hintergrund‹ bewusst verborgen hat oder er innerhalb der Freundesgruppe einfach keine Rolle spielte? Hier bestätigt sich möglicherweise die weiter oben bereits aufgegriffene Feststellung von Hamburger, das größte Risiko für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sei es mitunter, als solche identifiziert zu werden.<sup>112</sup>

Die genannten Beispiele zeigen in geradezu drastischer Weise, von welcher hohen Bedeutung kompetente und theoriebasierte interkulturelle Arbeit ist und wie wichtig es ist, sie an realen Bedingungen auszurichten. Besonders die bei einigen Jugendlichen beobachtete Tendenz, sich für den familiären bzw. kulturellen Hintergrund zu schämen, wirft die Frage auf, ob interkulturelle Arbeit nicht in Richtung positiver Selbstverortung, jenseits ethnischer und oder kultureller Zuordnungen wirken könnte und sollte. Genauso verdeutlichen sie jedoch auf Seiten des pädagogischen Personals den hohen Bedarf an Diversitätssensibilität, Kenntnis über spezifische Einwande-

---

111 Es wurde ein Kochabend nach dem Schema – »die Russen kochen etwas Russisches, die Deutschen etwas Deutsches« organisiert.

112 Hamburger, Abschied von der interkulturellen Pädagogik, S. 50.

rungskontexte und -formen und Verständnis für jeweils individuelle Verortungen, Mehrfachbezüglichkeit und die Komplexität von Biographien.

An dieser Stelle sei noch einmal die Heterogenität der Verortungen, Hintergründe und Identitätsfindungen betont: Während der eine sich für seinen Hintergrund schämte, ergriff ein anderer – ›deutscher‹ – Jugendlicher eine gegensätzliche Strategie: »Ich fühle mich als Russe, weil alle meine Freunde russisch sind« (F1\_I.R.). Dieses Zitat macht deutlich, dass die Selbstwahrnehmung über bestimmte Kategorien oder in Abgrenzung von verschiedenen Kategorien von der eigenen Geschichte, Lebens- und Familiensituation und ganz besonders von der Möglichkeit, sich positiv auf diese zu beziehen, abhängt. Die Frage ist also nicht, *ob* diese Sachverhalte angesprochen und ergründet werden sollten, sondern *wie* und vor allem mit welcher, auch sprachlicher, Sensibilität.

#### 4.4.2 »Du musst doch zu den Russen!« – Das Einführen einer Differenzsprache

Die beschriebene Situation öffnet den Blick für ein weiteres Phänomen, das dem Paradoxon entspricht, welches Mecheril in seinen Ausführungen thematisiert<sup>113</sup>: Im Sinne der prinzipiell wohlmeinenden Intention, ein Bewusstsein für Differenzkategorien zu wecken, wird eine Differenzsprache, die vorher faktisch nicht zu vernehmen war, erst in eine Gruppe eingeführt. In einer Gruppe von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und mit Spätaussiedlerhintergrund konnten wir beobachten, dass der Migrationshintergrund keine große Rolle zu spielen schien. Die Merkmale, die über Ein- und Ausschluss in die Gruppe entschieden, waren offensichtlich Alter, Stärke, Coolness, soziales Standing, Männlichkeit/Weiblichkeit – nicht jedoch der Migrationshintergrund.<sup>114</sup>

Auch die Anti-Bias-Trainer/innen sahen im Zusammenhang mit verschiedenen Übungen, in denen mit Differenzkategorien ›gespielt‹ wurde, die

---

113 Paul Mecheril, Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien, 2001, S. 9, [http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx\\_textdb/22.pdf](http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf)

114 Diese Erfahrungen machten auch die Initiatoren von ›SPACES‹ – einem Projekt, welches 2010 in Kooperation mit verschiedenen Vereinen in ländlicher ostdeutscher Umgebung von der Heinrich-Böll-Stiftung durchgeführt wurde: »Ungleiche Herausforderungen im Hinblick auf wahrgenommene Fremd- und Selbstzuschreibungen sowie soziale und gesellschaftliche Positionierungen und Ungleichheiten (z.B. Jung-Alt, Ost-West, Provinzler-Weltenbummler, Mann-Frau-Transgender) spielten hierbei eine wichtige Rolle. Dabei standen, für einige Beteiligte überraschend, in den Workshops neben (vermeintlichen) kulturellen oder sprachlichen Hindernissen vielmehr Altersunterschiede oder unterschiedliche Stadt-Land-Perspektiven als Hindernisse im Raum«; Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Vereinsheime, S. 191.

Gefahr, dass »die Brechung nicht so gut funktioniert hat«<sup>115</sup>, d.h. der Schritt der Dekonstruktion der in die Gruppe eingeführten Kategorien – z.B. im Rahmen einer Gruppendiskussion – nicht vollzogen wurde. Ebenso wie die künstlich zusammengestellte Zielgruppe an sich schien ein Teil der Übungsbeispiele mit Vielfalt überfrachtet und überforderte etliche der Beteiligten.

Auch stellt sich die Frage, ob die Jugendlichen mit den eingeführten Beispielen überhaupt irgendetwas anfangen konnten. Zum Teil riefen sie lediglich ironisches Gelächter hervor. Aschenbrenner-Wellmann schreibt hierzu, dass das Wahrnehmen von Vielfalt in ihrer Gesamtheit einzelne Menschen wie auch Systeme unter Umständen überfordert. Die Fokussierung auf bestimmte Aspekte sei gerechtfertigt, wenn sich dadurch die Komplexität des Gesamtkonzeptes Vielfalt/Diversity zur besseren Handhabbarkeit reduziere.<sup>116</sup> Mit anderen Worten: Angesichts situativer Gültigkeit sollten auch in den Beispielen Veränderungen vorgenommen werden, wenn bestimmte Schwerpunktsetzungen offenkundig nicht passen.

Wir können diese Kritik an der Umsetzung vor Ort jedoch wiederum mit einem Blick auf das Projektkonzept verknüpfen: Offensichtlich bestand eine Erwartung der Konzeptentwicklerinnen, dass Differenzdenken in Bezug auf Migration und Kultur(en) vorhanden ist – wie man es möglicherweise von Jugendlichen in einem bestimmten Alter und aus einem bestimmten Milieu erwartet – und dekonstruiert werden muss. Dass es mitunter andere Kategorien sind, die Gruppenprozesse viel wirksamer strukturieren, war im Vorfeld nicht bedacht worden.<sup>117</sup>

---

115 Bei dem Spiel ›Ein neuer Anfang‹ z.B. erhielten die Jugendlichen eine Liste mit aus Stereotypen gebildeten Figuren, wie z.B. ›bayerische Biobäuerin‹, ›schwarzer Busfahrer‹, ›türkischer Dönerbudenbesitzer‹, ›schwuler Balletttänzer‹, ›junge HipHop-Sängerin‹, ›Lehrerin vor der Rente‹ etc. Aus dieser Liste sollten die Jugendlichen dann auswählen, wen sie mit auf eine einsame Insel nehmen würden, um dort eine Gesellschaft aufzubauen. Im Folgenden wurde deutlich, dass bestimmte Stereotype, wie z.B. der ›schwule Balletttänzer‹ sofort von den Jugendlichen übernommen wurden und fortan als Schimpfwort dienten.

116 Beate Aschenbrenner-Wellmann, Diversity-Kompetenz. Überlegungen zu einer Schlüsselqualifikation für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, in: Migration und Soziale Arbeit, 3/4. 2009, S. 121–221, hier S. 214.

117 Diese Erkenntnis öffnet das Feld der Intersektionalität, ein theoretisches Konzept, mit dem u.a. Degele und Winker für das Zusammendenken von Differenzkategorien plädieren. Ihr Modell beinhaltet drei Kategorien (Geschlecht, ›Rasse‹, Klasse und Körper) und drei Ebenen (soziale Strukturen, symbolische Repräsentation und Identitätskonstruktion); Gabriele Winker/Nina Degele, Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld 2010.

#### 4.4.3 »Die sind es gewöhnt, sich klein zu machen« – die spezifischen Anforderungen an die Arbeit mit jugendlichen Asylsuchenden

Im folgenden Abschnitt geht es um die Beobachtungen bezüglich des Umgangs mit den als ›richtige Ausländer‹ bezeichneten jugendlichen Flüchtlingen, die in den Worten einer Betreuerin nicht, wie die Spätaussiedler, »leicht in die deutsche Gesellschaft übergehen«. Zunächst wird uns die Art und Weise, mit der über Asylsuchende gesprochen wird, beschäftigen.

Auffällig waren Formulierungen von Personen, die im Asylkontext tätig sind und erklärten, dass Asylsuchende »es gewohnt [seien], sich klein zu machen« (F2\_B.) und »eng zusammenzurücken« (ebd.). Einerseits spricht aus diesen Aussagen engagierte Empörung über die nachteilige Situation von Asylsuchenden und der Wunsch nach Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die als Ursache für das wahrgenommene Verhalten empfunden werden. Andererseits steht hinter dieser Sprache jedoch auch das Bild passiver Opfer, die eben jenen Schutz und jenes Engagement benötigen, das z.B. von Seiten der Jugendmigrationsdienste geleistet wird. Diese Betrachtungsweise der betreffenden Personen, nicht als aktiv handelnde Einzelpersonen, sondern als erleidendes Kollektiv birgt die Gefahr der Entmündigung und der paternalistischen Fürsprache. Zur Veranschaulichung sei eine Szene erläutert, die während einer Wochenendfreizeit beobachtet werden konnte:

»Wir bilden einfach eine Untergruppe!« – *der Umgang mit Konflikten*: Im Rahmen der weiter oben bereits beschriebenen erlebnispädagogischen Eisberg-Übung zum ersten Kennenlernen verweigerte eine Gruppe muslimischer Mädchen aufgrund des notwendigen Körperkontakts die Teilnahme. Die sich bis dahin bereits nervös und angespannt im Hintergrund haltenden Betreuenden reagierten empört über das unsensible Vorgehen seitens des Erlebnispädagogen, griffen sofort ein und hielten sich im weiteren Verlauf der Übung in dichtester Nähe. Im Folgenden möchten wir erläutern, warum dieses auf den ersten Blick für im interkulturellen Bereich engagierte Sozialarbeiter/innen vielleicht selbstverständliche Verhalten kritisch zu hinterfragen ist.

Im weiteren Verlauf der Übung war zu beobachten, dass die jungen Mädchen durchaus in der Lage waren, für die betreffende Situation selbst kreative Lösungen zu finden. Zusammen mit dem zunächst etwas überrumpelten und mehrmals nachhakenden Erlebnispädagogen (»Geht das wirklich nicht?« (F2\_B.)) entwickelten die Mädchen eine Strategie, die den Ausschluss aus dem Spiel verhinderte und trotzdem keinen Eingriff in ihre Empfindlichkeit darstellte: Sie »bilde[te]n einfach eine Untergruppe« (ebd.), umgaben

sich mit »Schutzpersonen«<sup>118</sup>, denen sie vertrauten und die sie berühren durften, und stellten fortan eine »Einzelspitze« im Ganzen des Eisberges dar. Später bezeichnet der Erlebnispädagoge diese Art von Situationen als ein »besonderes Problem in interkulturellen Gruppen« (ebd.). Er gab jedoch gleichzeitig an, dass er bisher nur wenig mit solch ›durchmischten‹ Gruppen zu tun gehabt habe<sup>119</sup> und darüber hinaus diesbezüglich auch weder vorab informiert noch vorbereitet worden sei. Aus dieser Szene sind mehrere Schlüsse zu ziehen:

Unserer Ansicht nach wäre es ein Fehlschluss, diese Art von Übungen fortan aus dem Repertoire zu streichen. Im Idealfall hätte der Erlebnispädagoge keine hilflose Schrecksekunde erlebt, sondern dank seines Bewusstseins über die Möglichkeit einer solchen Reaktion seitens der Mädchen souverän nach einem Weg gesucht, die Mädchen mit ihrem besonderen Wunsch, insbesondere von männlichen Teilnehmern körperlich nicht berührt zu werden, in das Spiel zu integrieren.

Dass dies in diesem Fall auch ohne Vorbereitung gelungen ist – und dies ist unser zweiter Punkt – ist der hohen sozialen *und* interkulturellen Kompetenz bestimmter, gerade nicht-deutscher Jugendlicher zu verdanken, die aufbauend auf ihrer Lebenserfahrung souverän und selbstständig eine Vermittlerrolle übernahmen. Viele dieser Jugendlichen haben gelernt, mit derartigen Situationen umzugehen. Immer wieder war zu beobachten, wie sie als Sprach- und Kulturmittler/innen einsprangen und ein besonders hohes Maß an Empathie für ›Andersartigkeit‹, insbesondere kultureller Natur aufwiesen und zwar unabhängig davon, ob ihnen die Spezifik bekannt war oder nicht. So war ein russischsprachiger, säkular orientierter Jugendlicher zu beobachten, der im Rahmen einer ähnlichen Übung ein kopftuchtragendes Mädchen sozusagen symbolisch vor dem Fallen beschützte, indem er seinen Arm anbot, ohne sie dabei körperlich zu berühren. Andere nicht-muslimisch erscheinende Mädchen und Jungs hielt er während der Übung fest.

---

118 Die am Spiel teilnehmenden, ebenfalls muslimischen Jungs wurden implizit kurzerhand zu ›Brüdern‹ erklärt, für die das in traditionellem Umfeld bestehende moralische Gebot, körperliche Berührung zu vermeiden, nicht gelten muss.

119 Die beteiligten Erlebnispädagogen schienen Erfahrungen mit internationalen Jugendbegegnungen zu haben, jedoch nicht mit interkulturellen Gruppen im weiteren Sinne. Bei Ersteren führt man Jugendgruppen aus zwei verschiedenen Ländern zusammen, d.h. auf Basis ihres Wohnorts und ihrer Nationalität. Hierbei wird konzeptuell meist nicht berücksichtigt, dass diese Gruppen in sich bereits sehr heterogen sind. Die Arbeit mit ›interkulturellen Gruppen‹ findet jenseits des ›Zwei-oder-mehr-Nationen‹-Paradigmas statt. Die Vielschichtigkeit und Vielfalt der Teilnehmer/innen – häufig im Migrationskontext – steht dann unabhängig von Nationalitäten oder Ethnien im Zentrum.

Eines der Mädchen aus einer Flüchtlingsfamilie fungierte als sprachliche Mittlerin zwischen kurdisch-, arabisch- und deutschsprachigen Jugendlichen, kümmerte sich aufopfernd um ein geistig behindertes kurdisches Mädchen, deren Mutter sie mit dieser Verantwortung betraut hatte, und übernahm bei Gruppenaktivitäten oftmals couragiert die Sprecherrolle für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Faktisch war ihre Rolle während der Freizeit nicht die einer jugendlichen Klientin, sondern die einer hochengagierten und durchaus fachlichen Betreuerin.

Nicht zuletzt gilt es in Erinnerung zu rufen, dass auch Jugendliche, deren Familien aus dem russischsprachigen Raum oder dem Mittleren Osten stammen, keinesfalls ›natürliche‹ Kollektive bilden, die eine im ganzheitlichen Sinne verstandene Kultur miteinander teilen. Die Leistung der Auseinandersetzung und des Umgangs mit ihrer Unterschiedlichkeit wird von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft meist gar nicht wahrgenommen.

Die Jugendlichen sind gewöhnlich kompetent und selbstbewusst genug, für sich selbst zu sprechen, ihren Bedürfnissen gemäß zu agieren, ihre Grenzen zu artikulieren und auch schwierige Situationen aktiv zu gestalten. Dieses Zutrauen der Betreuer/innen in die individuelle und selbstständige Konfliktlösung durch die Jugendlichen sollte an vorderster Stelle stehen.

Noch einmal sei der Blick auf die zunächst verärgerten, dann erleichterten Betreuer/innen gewendet: Später im Gespräch erklärten sie, dass sie im Vorfeld bereits davon ausgegangen waren, dass der für fast alle erlebnispädagogischen Übungen notwendige Körperkontakt für muslimische Teilnehmerinnen ein Problem werden könnte. Es schien fast, als hätten sie auf diese Art von Konflikt gewartet, um die eigene interkulturelle Kompetenz einzubringen und auch den Kollegen und Kolleginnen zu vermitteln. Mit Vorsicht reflektieren wir unsere eigene Wahrnehmung, dass die Exotik, die die muslimischen Mädchen in diesem Kontext verkörperten, als besonders genutzte Einsatzmöglichkeit empfunden wurde. Überaus wohlmeinende Motivation sei dabei keinesfalls abgesprochen.

*»Türkenmädchen« oder die »Flüchtlinge vom Dorf«: Zuschreibungen und ihr diskursiver Kontext: Fehlende Erfahrungen mit ähnlich zusammengesetzten Gruppen lassen sich auch in den z.T. fehlgeleiteten Zuschreibungen erkennen. So bezeichnete eine Betreuerin die Gruppe muslimischer junger Frauen, die aus dem Iran, Irak und aus Afghanistan stammen und zum größten Teil älter als 18 Jahre alt sind, vermutlich aufgrund ihres Aussehens und eingängiger visueller Zeichen, wie z.B. dem religiös motivierten Kopftuch, pauschal als »Türkenmädchen« (F2\_B.). An dieser Stelle wird die Wirkungsmacht des durch Medien und Politik konstruierten, durch den Autor Sarrazin begrifflich stilisierten Berlin-Neuköllner ›Kopftuchmädchens‹ deutlich. Dieses Bild wurde unreflektiert auf die jungen Frauen übertragen, die vermutlich noch*

nie in Berlin-Neukölln waren, keinerlei Bezug zur Türkei haben und deren Biographien sich stark voneinander unterscheiden.

Ein weiterer Fehlschluss war die Unterstellung, dass die »Flüchtlinge vom Dorf« (ebd.) seien, wie eine der Betreuer/innen erklärte. Hier offenbart sich ein weiterer Bestandteil dieses komplexen Diskursgefüges – vermeintliche Traditionalität, bzw. schärfer formuliert: kulturelle Rückständigkeit, die automatisch mit der bäuerlich-dörflichen Gesellschaftsstruktur in Verbindung gebracht wird. Die Absurdität dieser Unterstellung könnte am Beispiel der bereits erwähnten Gruppe von jungen Frauen deutlicher nicht sein – sie stammen zu 80 Prozent aus der Großstadt, z.B. aus Bagdad, und aufgrund von Verwandten in den europäischen Großstädten ist ihr Bezug zum urbanen Raum um vieles größer als derjenige der meisten brandenburgischen männlichen Jugendlichen, die an der Freizeit teilnahmen. Letztere schilderten ganz zu Anfang der Freizeit Ängste gegenüber den »Großen mit den Muckis« (ebd.), die »bestimmt aus der Großstadt« (ebd.) kämen. Für sie stellt die nächste Kleinstadt mit 15.000 Einwohnern die nächste »große Stadt« dar, und Städte wie Dresden oder Berlin im Umkreis von etwa 100 km scheinen bereits in unerreichbarer Ferne.

*I: Und hast du da ein Traum, wo du gerne hin willst oder ist dir das dann nicht so wichtig, Hauptsache Stadt?*

*IP: Ja eigentlich Hauptsache Stadt, also... Potsdam, Dresden, Cottbus oder Berlin (S1\_I.H.).*

Wie an diesem Zitat ebenfalls deutlich wird, endet der Verortungsradius bei vielen mit den Grenzen der neuen Bundesländer. Im weitesten Fall träumt man sich später in die ostdeutschen Städte, im engsten Fall stellt bereits die nächstliegende Kleinstadt einen kaum zu erreichenden und das Selbst überfordernden städtischen Raum dar, den man mit Fremdheit und Ferne assoziiert. Ihnen gemein ist, dass die »innere Karte« niemals die Grenzen in den Westen, geschweige denn deutsche Grenzen überschreitet.

Abschließend möchten wir eine weitere Szene beschreiben, die wir während einer als »Speeddating«<sup>120</sup> betitelten Kennenlernübung beobachten konnten und die den gerade angedeuteten Kontrast verdeutlicht: Auffällig

---

120 Es gibt zwei Stuhlkreise – einen inneren, einen äußeren. Die Hälfte der Gruppe sitzt innen und bleibt auf ihrem Platz. Die andere Hälfte nimmt ihre Plätze jeweils gegenüber, im äußeren Kreis ein. Innerhalb einer sehr kurzen Zeit, ca. dreißig Sekunden, hat der/die jeweils außen Sitzende die Chance, sein/ihr Gegenüber mithilfe eines Steckbriefbogens zu befragen – »Welche Musik hörst du?«, »Was möchtest du mal werden?« etc. Dann rutscht der äußere Zirkel jeweils einen Platz weiter. Der Steckbrief bleibt an dem Platz liegen und wird von jeweils Nachrutschenden weitergeführt. Ganz am Ende soll ein Porträt vom Gegenüber gezeichnet werden. In Anschluss daran werden die Kreise gewechselt und die Jugendlichen durchlaufen das Spiel noch einmal mit vertauschten Rollen.

war, dass es bei dieser Übung zu Konstellationen kam, in denen kein oder kaum ein Wort gewechselt wurde. Wir suchten nach Erklärungen für dieses stumm-stoische ›Aussitzen‹ der Befragungssituation durch bestimmte Jugendliche. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren eine Diskrepanz schaffen könnten, die so groß ist, dass scheinbar gar keine gemeinsame Sprache gefunden werden konnte.

Erstens bestand durch den Titel ›Speeddating‹ ein Kennenlernkontext, der bereits in seiner Begrifflichkeit auf Flirt und Koketterie basierte. Wir können nicht wissen, ob diejenigen jungen Mädchen, deren Einreise nach Deutschland erst wenige Monate zurücklag, diesen Begriff und seine impliziten Bedeutungen kannten. Fest steht jedoch, dass dieses Setting eine Atmosphäre schuf, die ihnen sicherlich nicht vertraut und möglicherweise sogar mit einem Tabu belegt war. In dem starken Unbehagen, das einige der jungen Mädchen ausdrückten, sehen wir eine fast ungläubige Verweigerungshaltung, die sich in folgendem fiktiven Gedanken widerspiegeln könnte: »Ist das euer Ernst, dass ich hier innerhalb von zwanzig Sekunden einem wildfremden Kerl, der mich dann auch noch zeichnen, d.h. eingehend betrachten soll, Persönliches preisgeben soll?« Traf eine der Jugendlichen aus dem Irak, die ein Kopftuch trägt und noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat, auf einen deutsch-deutschen, ›cool‹ gekleideten, breitbeinig dasitzenden jungen Mann, dessen Physis auf viele im Krafraum des Fitnesscenters verbrachte Stunden schließen ließ und der dem Vorgänger auf die Frage, was er mit viel Geld tun würde, »saufen« geantwortet hatte, könnte der Gegensatz nicht deutlicher sein. Hier trafen tatsächlich Welten aufeinander. Diese Welten bilden sich aus verschiedensten Bezügen, die sich sicherlich nicht unter dem vereinfachenden und unklaren Sammelbegriff ›Kultur‹ zusammenfassen lassen: die Genderthematik floss ebenso ein wie der kategorienübergreifende, bei Jugendlichen niemals zu unterschätzende Stellenwert der ›Coolness‹, sicherlich auch kulturelle Prägung, Alter, soziale Herkunft etc. Insbesondere der letztgenannte Faktor wog unserer Ansicht nach schwerer als jener schwer zu fassende der Kultur: Die befragte junge Frau aus dem Irak stammt aus einer gebildeten, im urbanen Raum sozialisierten Familie, während ihr deutlich jüngeres Gegenüber im bildungsschwachen Milieu einer Kleinstadt aus dem Berliner Speckgürtel aufwuchs.

Diese Widersprüchlichkeit, Vielfalt und innere Verwobenheit der Verortungen und Bezüge ist ein Grundphänomen wahrhaft interkultureller Begegnungen, und genau darin liegt auch ihr Potenzial. Es gilt jedoch, dies zu erkennen und in einer angemessenen, wohlgedachten Form zu nutzen.

## 5 Fazit: »Mission failed«?

Das harte Urteil »Mission failed« (F2\_B.) stammt aus der Feder einer kleinen Arbeitsgruppe von Jugendlichen, die eine Maßnahme – ein gemeinsames erlebnispädagogisches Wochenende – auswertete. Während meistens höflich und ohne viel Aussage formuliert wurde, äußerte diese Gruppe sich sehr direkt: Es habe Spaß gemacht, aber das Ziel der interkulturellen Verständigung sei nicht erreicht worden. Sie hätten sich einfach mehr Austausch über religiöse und kulturelle Zusammenhänge gewünscht. Besteht Anlass, sich in Bezug auf das ganze Projekt dieser harschen Kritik anzuschließen? Welche abschließenden Erkenntnisse lassen sich ausmachen?

Klar bekräftigt werden kann die eingangs angeführte These, dass der mehr oder weniger unbedachte Konzepttransfer zwischen den skizzierten Kontexten zu großem Potenzialverlust der für den ländlichen ostdeutschen Raum so wichtigen interkulturellen Sozialarbeit führt. Dies konnte an unserem Beispiel besonders gut erläutert werden, da ein Konzept hier in die Fallstricke zweier sich überlagernder, zwischen den Polen »Stadt« – »Land« und »Ost« – »West« schwingende Bedeutungsnetze gerät: Fehlender Bezug zum ländlichen Raum und mangelnde Sensibilität für das historische Erbe Ostdeutschlands entziehen selbst einem gewissenhaft und professionell verfassten Projektkonzept ein hohes Maß an Handlungsgrundlage. Ein Transfer zwischen Berlin (West) und dem ländlichen Oberbayern oder Berlin (West) und der Stadt Dresden hätte vermutlich weniger gravierende Auswirkungen gehabt.

Im Einzelnen halten wir die ungewollten Folgen fehlender Kontextberücksichtigung für besonders problematisch, wenn sie in teils drastischem Widerspruch zu den Zielen interkultureller Arbeit stehen: Jugendliche werden mit Zuschreibungen belegt und Kollektiven zugeordnet, ohne regionale Besonderheiten in Sozialstruktur und Zuwanderungsgeschichte einerseits sowie Lebensbedingungen und biographische Kontexte andererseits zu bedenken. Neben positiven, eher zufälligen Effekten werden Trennlinien geschaffen, soziale Probleme und Konflikte ethnisiert, kulturalisiert, migrantisiert.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung standen genau diese komplexen Themenfelder im Fokus, deshalb sei an dieser Stelle an unsere Leitfragen erinnert und zunächst einen Schritt zurückgegangen, indem wir die Ergebnisse zu unseren ersten beiden Forschungsfragen knapp skizzieren: Wie ist die Lebenssituation junger Menschen (mit und ohne Migrationshintergrund) im ländlichen Brandenburg? Welche sind ihre Perspektiven? Welche Ansätze gibt es, um gemeinsames, interkulturelles Lernen zu ermöglichen und damit gegen Fremdenfeindlichkeit zu sensibilisieren? Kann die in-

terkulturelle Jugendarbeit, wie sie im Rahmen des genauer untersuchten Projekts durchgeführt wird, Modellcharakter haben?

Unsere Erhebung hat deutlich gemacht, dass die Jugendlichen – ganz unabhängig von Herkunft und Familienhintergrund – in sehr unterschiedlicher Art und Weise mit den Grenzen und Barrieren, die ihr ländliches Umfeld ihnen auferlegt, umgehen. Lückenhaftes Freizeitangebot, verbunden mit langen Fahrtwegen zwischen Schule und Zuhause sind in diesem Kontext noch vergleichsweise harmlose Negativmerkmale. Kritischer verhält es sich mit den beruflichen Perspektiven der Jugendlichen: Findet sich ein Ausbildungsplatz? Wer kann übernommen werden? Ein Studium wird kaum in Betracht gezogen – zu wenige Verknüpfungen scheinen mit der Welt höherer Bildung zu bestehen. Im Gegensatz zur Außensicht wünscht sich jedoch nur ein kleiner Teil der Jugendlichen fort. Sie fühlen sich in ihrer Region zu Hause und sehen ihre Zukunft meist dort. Dabei sind sie keineswegs naiv. Sie sind sich der Herausforderungen, denen sie sich stellen müssen, bewusst und so steht der Wegzug als nicht erwünschter, aber im Ernstfall zu beschreitender Weg im Raum. Beeindruckend ist die Reife und der Realismus, mit der die Jugendlichen ihre Situation insgesamt reflektieren und ihre Chancen einschätzen – von einem verführerisch glänzenden Trugbild des ›Westens‹ ist hier keine Spur zu erkennen.

Betont werden muss auch der große Einfluss des sozialen Milieus, innerhalb derer die Jugendlichen groß werden – Status, Einkommen und Bildungshintergrund sind grundlegend für die Vermittlung von ›Kapital‹ im weiten, Bourdieu'schen Sinne: Würden kommunikative und verhaltensrelevante Fähigkeiten erlernt, mithilfe derer ein stabiles Netz an Beziehungen (soziales Kapital) aufgebaut werden kann? Wurde der Zugang zu Bildung (kulturelles Kapital) ermöglicht? Gesellschaftliche Anerkennung und Ansehen, auch symbolisches Kapital scheinen in diesem Kontext zunächst noch irrelevante, weil unerreichbare Ressourcen. Viel grundlegender geht es erst einmal darum, einen Beruf zu erlernen und der in der Zukunft drohenden Abhängigkeit von sozialen Sicherungssystemen, in der sich im Fall der von uns untersuchten Gruppe bei einem Großteil beide Eltern oder eines der Elternteile befindet, zu entgehen.

Soviel zu der Zielgruppe – deren wesentliche Merkmale herkunftsübergreifend sind. Genau *hier* sollten interkulturelle Initiativen ansetzen und das verbindende Potenzial biographischer und gesellschaftlicher Erfahrungen nutzen. Das Konzept Interkulturalität lässt sich auch für ›soziale Welten‹ fruchtbar machen: Haben nicht Jugendliche, die aus einem schwachen sozialen Milieu stammen und zwischen den Räumen ›Schule‹ und ›Familie‹ pendeln, ähnliche Herausforderungen zu meistern wie Jugendliche, die sich auf mehrere geographische (und dies betrifft auch Deutschland-Ost/ Deutschland-West) Räume und mehrere Sprache beziehen, von der Umgebung mög-

licherweise abweichende tradierte Wert- und Moralvorstellungen und Lebensmodelle in ihrer Identität verwoben? An dieser Stelle sei an das im letzten Abschnitt erläuterte Beispiel des Zusammentreffens einer jungen Asylbewerberin aus Afghanistan mit einem jungen Deutschen aus Strausberg erinnert: Der Gegensatz aus den Welten, die hier aufeinandertrafen, bezog sich vornehmlich auf soziale, nicht ›kulturelle‹ Faktoren.

Es besteht mithin bei Projekten mit interkulturellem Fokus die Tendenz der Blindheit für sozial-strukturelle Faktoren – und dies überall, nicht nur im ländlichen, ostdeutschen Raum. Der Begriff Migrationshintergrund verleitet oftmals dazu, andere ebenso relevante Kontexte auszublenden und Maßnahmen einzig in den teils auch noch undefinierten Rahmen ›Kultur‹ zu pressen. Konkret ergeben sich aus den Ergebnissen folgende allgemeine Handlungsempfehlungen:

- Sozialarbeiterische Konzepte können ebenso wie Menschenbilder nicht allgemeingültig sein, sondern sind jeweils an Kontexte gebunden. Ihr Transfer zwischen Räumen, die von mehrfachen, sich überlagernden Besonderheiten geprägt sind, wirkt sich unweigerlich negativ auf den Projekterfolg aus. Wir halten Raumkenntnis und Raumsensibilität – und dies geht über die oftmals angepriesene Bedarfsorientierung hinaus – für grundlegend, um den erläuterten Potenzialverlust zu verhindern.
- Die theoretische Basis eines Konzepts ist das Fundament jeder Maßnahme. Besteht hier Unsicherheit, wirkt sich dies nicht nur auf die Kohärenz der Maßnahmen insgesamt negativ aus, sondern auch auf die konkrete Arbeit vor Ort. Konzeptuelle Klarheit ist grundsätzlich, aber besonders angesichts der besonderen Struktur der Zuwanderung im ländlichen Ostdeutschland, unabdingbar.
- Es bietet sich an, ein Projekt in bestehende zivilgesellschaftliche Strukturen einzubetten, auch, um die Nachhaltigkeit des Projekts zu sichern: Bleiben nach Ende des Projekts – auch (infra)strukturelle – Spuren? Bleibt es bei einmaligen Begegnungen oder entstehen dauerhaftere Beziehungen? Ist z.B. die Vernetzung interkultureller Aktivitäten mit bereits bestehenden Freizeitangeboten möglich?
- Die Professionalität der Agierenden sollte sichergestellt sein: Handelt es sich um Fachpersonal? Kann auf Erfahrungen in der Arbeit mit unterschiedlichen interkulturellen Gruppen in unterschiedlichen Kontexten zurückgegriffen werden? Besonders in Bezug auf die Anti-Bias-Praxis ist uns mitunter eine Kluft zwischen Theorie und Praxis aufgefallen. In diesem Kontext wäre der Austausch von Mitarbeiter/innen zwischen unterschiedlichen Milieus und (ländlichen und urbanen) Kontexten eine gute Möglichkeit, um die Sensibilität für Räume und ihre soziokulturellen Besonderheiten zu fördern.

- Maßnahmen sollten sehr gut und gründlich vorbereitet werden. Wesentlicher Bestandteil dieser Vorbereitung sollte die Abstimmung unter den verschiedenen Akteur/innen sein: Herrscht bezüglich der zugrunde liegenden Konzepte Einigkeit? Wird in eine Richtung gearbeitet?
- Grundsätzlich halten wir die Kombination von Anti-Bias-Praxis und Erlebnispädagogik für fruchtbar und produktiv. Basis für gutes Ineinandergreifen beider Methoden ist jedoch die sorgfältige Vorbereitung und Verzahnung der Aktivitäten, z.B. auch durch gegenseitige Teilnahme der Pädagog/innen an allen Angeboten.
- Nicht zuletzt sollte die enorme interkulturelle Kompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ja keinesfalls eine homogene Gruppe bilden, mehr Berücksichtigung und Wertschätzung erfahren: Es wird oft vergessen, dass auch das Auskommen untereinander allein in sprachlicher Hinsicht und weit darüber hinausgehend enormer Ressourcen bedarf. Die direkte oder indirekte Migrationserfahrung birgt für die Jugendlichen Situationen, in denen sie soziale und kulturelle Aushandlungsprozesse bewältigen müssen. Hier wird ganz grundsätzlich biographische Kompetenz erworben.

Dem »mission failed« schließen wir uns als Fazit weder für das untersuchte Maßnahmenpaket interkultureller Jugendarbeit noch für die interkulturelle Jugendarbeit im ländlichen Ostdeutschland an; »mission in progress« hieße unser Fazit – im Übrigen für jede Form interkultureller Arbeit, überall.<sup>121</sup> Gruppen, die monolithischen Blocks entsprechen, gibt es in der Gesellschaft nicht, auch wenn die Wahrnehmung im Allgemeinen schon aus Bequemlichkeit dorthin tendiert. Ja es gibt Unterschiede, ja sie sind wichtig; ebenso wichtig ist allerdings ihr jeweiliges Zusammenwirken und die Berücksichtigung des dazugehörigen Kontextes.

---

121 An dieser Stelle möchten wir uns explizit bei allen Beteiligten bedanken, die uns teilhaben ließen, bereitwillig Auskunft gegeben haben und uns viel Zeit gewidmet und Gastfreundschaft geboten haben – alles in dem Bewusstsein unserer kritisch beobachtenden Herangehensweise. Dies gilt insbesondere für die Betreuenden, für die Jugendlichen und die Projektverantwortlichen. Unser ausgesprochener Respekt gilt ihrer aller enormem Engagement unter in vielfacher Hinsicht schwierigen Bedingungen. Wichtige eigene Lernprozesse haben wir ihnen ebenfalls zu verdanken.